

Eje 1:

Infancias y Juventudes: Acción Colectiva,
Participación, Políticas Públicas y Estado





EJE 1:

Infancias y Juventudes: Acción Colectiva, Participación, Políticas Públicas y Estado

El Eje Acción colectiva, Participación, Políticas públicas y Estado propone reunir y poner en discusión todos aquellos trabajos impulsados por colegas de diferentes países de América Latina y el Caribe, como también colegas españoles, que se encuentran reflexionando acerca de los procesos de movilización política, acción colectiva y militancia juvenil en diferentes contextos nacionales y regionales.

La propuesta apunta hacia el debate sobre los diferentes enfoques y perspectivas para aproximarse al estudio de la participación, la acción colectiva, el activismo o la militancia entre los y las jóvenes. Explorar, a la luz de los diferentes casos de análisis, las condiciones, las potencialidades y los límites en el uso de estos y otros conceptos para abordar el estudio de los ciclos de movilización social y política en los que intervienen sectores juveniles.

Asimismo, el Eje dará especial interés a la reflexión en torno a los significados y acciones juveniles en torno a la política. Término que será tratado más como un interrogante que como una definición normativa y, a la luz del cual, se podrá abordar un amplio abanico de cuestiones que van desde la indagación acerca de las condiciones que hacen posible las prácticas y las definiciones político ideológicas de los colectivos y grupos juveniles movilizadas, sus maneras de organizarse, producir y establecer vínculos específicos (alianzas, pactos, oposiciones, coaliciones, acuerdos) con las instituciones de la política formal y con otras formas asociativas, hasta las producciones socioestatales de las infancias y las juventudes en el marco del proceso general de elaboración e implementación de políticas públicas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Será de especial relevancia en este Eje el análisis en torno a la relación entre los procesos de movilización colectiva juvenil, las instituciones formales de la política y el Estado. En algunos casos, porque los recientes ciclos de movilización política han mostrado la centralidad de aquél como escenario de disputas por la representación política o porque es visto como ámbito a ocupar. En otros, porque las dinámicas vinculadas con la construcción socioestatal de las juventudes, por ejemplo desde políticas públicas, hacen inevitable la reflexión por los específicos modos en que se articulan las dinámicas institucionales y formales de la política con los procesos de organización colectiva o de protesta social. Sea como fuere, se hace cada vez más necesario analizar las dinámicas de la acción colectiva juvenil con relación a las múltiples dimensiones referidas al Estado y a sus operatorias de intervención (presencias, déficit o ausencias).

Asimismo, se intentará priorizar el impulso de Mesas de Trabajos que apuesten por la contextualización, la identificación de relaciones y de singularidades entre los diferentes escenarios estudiados. Lectura a la luz de la cual aspiramos construir una mirada profunda y densa, a la vez que histórica y situada, de la producción política de las juventudes y la producción socioestatal de las políticas juveniles y de infancia en diversos momentos históricos, países y continentes.

Serán, además, elementos centrales del debate e intercambio colectivo la reflexión en torno al modo en que se procesan o tramitan en las acciones políticas juveniles conflictos intra e intergeneracionales, como también el modo en que operan los procesos de segregación y exclusión social (como también su opuesto, esto es, la integración) en el impulso de estrategias organizativas juveniles.

Será un desafío para este Eje, encontrar la manera de jerarquizar la pregunta por la producción sociopolítica de la niñez desde estudios que se interrogan por las relaciones entre la movilización y los ciclos de acción política, el Estado y la política. En este cometido, son de primera importancia los datos e informaciones disponibles sobre las concepciones y procesos que se han desplegado en América Latina desde el mundo de la cooperación internacional, el Estado y las ONG como condición fundamental para comprender

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



el carácter, alcances y limitaciones de las políticas, programas y proyectos dirigidos hacia la niñez en un generalizado contexto discursivo de ampliación de derechos, reforzado desde 1989 a partir de la aprobación de la Convención Internacional de Derechos del Niño. En este amplio escenario de posibilidades analíticas e interpretativas, una cuestión no menor, e históricamente relegada, se concentra en el tratamiento investigativo de formas de acción pública de grupos y organizaciones que han realizado movilizaciones de defensa o promoción por el bienestar de los niños/as.

Por último, será de especial interés para este Eje la reflexión sobre el impulso de investigaciones/acciones militantes dentro de este campo y sus principales virtudes y limitaciones a la comprensión de los procesos sociales estudiados.



Red Posgrados
Red INJU

Programa de Investigación
Posdoctoral en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupos de Trabajo CLACSO:
• Infancias y Juventudes
• Ciencias Sociales
• Pedagogías Críticas y Educación popular



INDICE EJE 1

• Mesa 1_01:

Mesa1_01 La Gestión Local de Políticas Públicas en Infancias y Juventudes12

- La investigación en Colombia: una mirada desde la ética y bioética para el desarrollo de la niñez y juventud 13
- Impacto del programa de alimentación escolar PAE en la seguridad alimentaria del Municipio de Manizales, Departamento de Caldas, Colombia (2014-2018)..... 22
- “Habitabilidad en calle “posibilidad existencial” trasegar del ser-estar en el mundo de la vida” 30
- Bilingüismo para la articulación entre la educación media y la educación para el trabajo en Colombia 37
- Influencia de las representaciones sociales sobre la implementación de la política más Familias en Acción en Bogotá D.C. 47
- La articulación territorial como respuesta efectiva para la disminución de las desigualdades en la atención a las infancias del distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández, Paraguay 57
- Niños invisibles: Un Estado ciego 66
- Avances en el diseño e implementación de la Política Pública de juventud en la ciudad de Medellín: en perspectiva de comprensión de las condiciones, dinámicas y tendencias juveniles. 73
- Reflexiones, alcances y limitaciones de las Políticas Públicas de Infancia y Adolescencia en Colombia 85
- Sistema de Monitoreo de los Estándares de Educación Inicial 97

Mesa 1_02 Acción Colectiva y participación Social de Adolescentes y Jóvenes Rurales en Latinoamérica y el Caribe 106



- Los Clubes 4s en los liceos rurales. Una experiencia de articulación entre el sector agropecuario y el sector educativo para mejorar la calidad y pertinencia de la educación rural. 107
- La participación política de los jóvenes. Estudio de caso en los Consejos Populares Entronque de Piloto y Capitán San Luis, Pinar del Río, Cuba..... 114
- Reflexiones sobre la génesis de las instituciones y la configuración socioestatal de las juventudes en Bogotá- Colombia..... 124
- La condición de juventud rural en disputa: tensiones entre representaciones y auto-representaciones de juventud en el municipio de Susa (Cundinamarca)..... 135
- Las nuevas generaciones ante el “gigante agroalimentario” en Jalisco, México. 144
- Estrategias colectivas para el desarrollo regional en jóvenes vulnerables: un enfoque sostenible 158

Mesa1_03 Participación Infantil un Derecho de Niños y Niñas. Experiencias Práctias 170

- La educación filosófica y su aporte a la construcción de la sociedad civilizada 171
- Criaças como atores sociais na produção de conhecimento e de políticas 180
- Escuela de liderazgo político, un ejercicio de participación democrática..... 186
- Participação Infantil: a necessidade de olhar para a criança 192
- Participación Infantil y Ciudadanía: desafíos contemporáneos..... 201
- El protagonismo infantil como posibilidad de resistir desde la educación comunitaria 211
- Subverter a concepção hegemônica do lugar da infância: o Instituto Camará Calunga e a produção de experiências de mobilização de crianças..... 219
- Criaças em Movimento – Uma experiência de diálogo sobre raça e gênero com crianças em um Encontro Nacional de Mulheres Negras..... 227



- Experimentos de participación y gestión democrática en el programa Curumim del Sesc Santos (São Paulo / Brasil) 237
- Evaluación formativa para el área de Ciencias Naturales (Grado Octavo de la Institucion Educativa Jose Celestino Mutis Sede Kennedy Ibague Tolima) 246
- Líderes y lideresas aprendiendo a resolver conflictos: una alternativa para los niños y niñas de 7 a 12 Años de la cabecera del Municipio de Coello Tolima 255
- O lugar da infancia: posições ético-políticas e análise crítica das metodologias de participação 261
- Investigación participativa con adolescentes y jóvenes en contexto de restablecimiento de derechos para la comprensión de la ciudadanía y la participación: La experiencia GIDI..... 270
- Significados Sobre Ciudadanía en Niños, Niñas Y sus Padres y Madres 277
- Formación De Ciudadanías Y Participación Política de Jóvenes Excombatientes de las Farc-Ep en Proceso de Reincorporación Política 284
- TUnexpia, el túnel de las experiencias – descubriendo la vulnerabilidad: 294

Mesa 1_04 Juventudes, Políticas Públicas, Emociones y Construcción de Paz303

- A dimensão sociopolítica do sofrimento na formação de jovens ativistas..... 304
- Jóvenes, actores estratégicos en la creación de conocimiento en zonas rurales 313
- La escuela de cara al posconflicto: Una posibilidad para la reconstrucción de memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad 321
- Genocídio da Juventude Negra no Brasil: como enfrentar em âmbito local? 330
- PAZatiempo Desde el barrio: Juventud, Paz y Postacuerdo 339
- El deporte como un programa de intervención desde las políticas públicas 348
- Los aportes de Paulo Freire a La Paz 356



- Voces de estudiantes maestros del ciclo complementario de la ENS de Sibundoy Putumayo que posibilitan acciones para fomentar la paz 367
- Implementación de la Cátedra de paz y Configuraciones curriculares desde el imaginario de los docentes 374

Mesa1_10 Experiencias de Inclusión en América Latina. Géneros, Clase y Diversidad Funcional383

- La Evaluación: Un Dispositivo Para Pensar la Alteridad 384
- Programa Robótica para la inclusión, Municipio de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, Argentina 394
- Caracterización de los Aspectos Social, Familiar, Sexual y Afectivo de la Población con Síndrome de Down en la Zona Urbana del Municipio de El Espinal, Tolima 404
- Participación de la mujer en la defensa del territorio en Cabrera Cundinamarca. 411
- Dinámica relacional en familias emergentes 419
- “El Habitar de la infancia en los espacios del afuera”: Caso barrio La Sierra, Medellín-Colombia. . 425
- Paisajes para recrear infancias Una aproximación al manejo de la vegetación para ámbitos infantiles: El caso Ciudad de La Plata, Buenos Aires Argentina 433
- A vivência da cidade como prática educativa 440
- Las Falacias De La Inclusión Educativa: Perspectivas De Las Familias 448
- Reglas Jurisprudenciales de la Corte Constitucional Colombiana Respecto de la Niñez Intersexual Años 2002 A 2013. 455
- Uma discussão sobre Ética da Educação e as representações de gênero no Cotidiano Escolar 463



- Experiencias de intervención existentes en instituciones educativas y privadas en la Ciudad de Medellín en relación con la inclusión de papás. 473
- Narrativas docentes: perfil del docente que realiza inclusión frente a las demandas gubernamentales. 482
- Consideraciones previas para estudio en universidad Católica Luís Amigó: estado del arte de los procesos de inclusión y permanencia de las mujeres en la educación superior 491

Mesa1_11 Infancias y Juventudes Entre Conocimiento y Poder. Comunidades de Práctica, Educaciones Alternativas y Semilleros de Investigación. 500

- Las identidades de la infancia a través de la Red Local Oriente de Semilleros 501
- Experiencia del Semillero de Psicología Educativa de la Universidad Icesi en prueba piloto de una adaptación del Modelo Quinta Dimensión "MOHÁN" 506
- Agencia infantil en Ciencias Sociales aportaciones desde los semilleros de investigación..... 515
- Las representaciones de praxis de las maestras en formación de la Unimonserate..... 525
- Gestos de agencia en el habitar..... 532
- Pesquisa no Brasil: experiências de formação, práticas de resistência e reconhecimento das infâncias 540
- Casa de Mariposas 548
- La creatividad y la formación del Maestro en educación inicial 555
- Abrazando nuestra tierra: la huerta como elemento transversalizador para el desarrollo del pensamiento crítico 565
- Trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad graduados de la institución educativa San José de Marinilla entre los años 2010-2017 574

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia

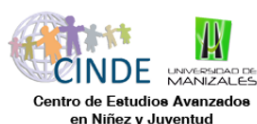


- Inclusion tecnológica educativa desde la enseñanza del inglés en las comunidades de los municipios de Caldas 582
- El poder de la palabra o la palabra del poder: el semillero de investigación como territorio de exilio 588

Mesa1_14 Experiencias de Participación de Jóvenes y Niños y Construcción de Políticas Públicas.....597

- Sistematización de experiencias: la participación juvenil en la construcción de Paz para la infancia 598
- El arte como manifestación de la juventud" 608
- Escenarios de participación de la infancia y adolescencia para la toma de decisiones ante cambios climáticos en la Subregión Mojana Sucreña. 613
- Facilitadores y Obstaculizadores de la autonomía progresiva en las ocupaciones cotidianas en niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, residentes en instituciones dependientes del Servicio Nacional de Menores (SENAME) de la región Metropolitana de Chile..... 624
- Redes Juveniles, Incidencias Políticas, una experiencia desde el andén..... 633
- Tejiendo vínculos tejiendo redes desde la política pública de primera infancia del Municipio de Manizales..... 642
- Plataforma política juventudes contra violència 651
- Niños y jóvenes en internet: políticas públicas sobre el control a herramientas tecnológicas en Colombia 661
- Participación de la niñez en la formulación de políticas públicas que afectan a la Niñez y Adolescencia: ¿Un juego de niños? 668

Mesa1_17a Juventudes y Políticas en América Latina y el Caribe: formas de participación, formas y figuras de militancia y activismo.676



Red Posgrados
Red INJU

Programa de Investigación
Posdoctoral en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupos de Trabajo CLACSO:
• Infancias y Juventudes
• Ciencias Sociales
• Pedagogías Críticas y Educación popular

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



- Contenidos adhocráticos en la participación política juvenil 677
- Observatorios como estrategia para la incidencia política de jóvenes 686
- Entre la autonomía de la voluntad y el derecho a la eutanasia en niños niñas y adolescentes en Colombia 694

Mesa1_17b Políticas de infancia y adolescencia desde el enfoque de derechos en américa latina 702

- Hacia la caracterización de la población juvenil bajo medida privativa de la libertad en la Institución Ciudadela los Zagales: La deuda Estatal con las políticas concernientes a los jóvenes del sistema de responsabilidad penal 703
- El estudiante como sujeto de derechos en la escuela 713
- Trayectoria del sistema de protección integral a la infancia Chile Crece Contigo 721
- Representación Jurídica especializada de niños, niñas y adolescentes, una mirada desde los protagonistas 729
- Políticas y discursos acerca de la inclusión: los planes y programas educativos en la provincia de La Pampa 738
- Incidencia y análisis de las políticas públicas en educación para la infancia en Colombia en los últimos 20 años desde el discurso y la experiencia de los maestros 747

III Bienal

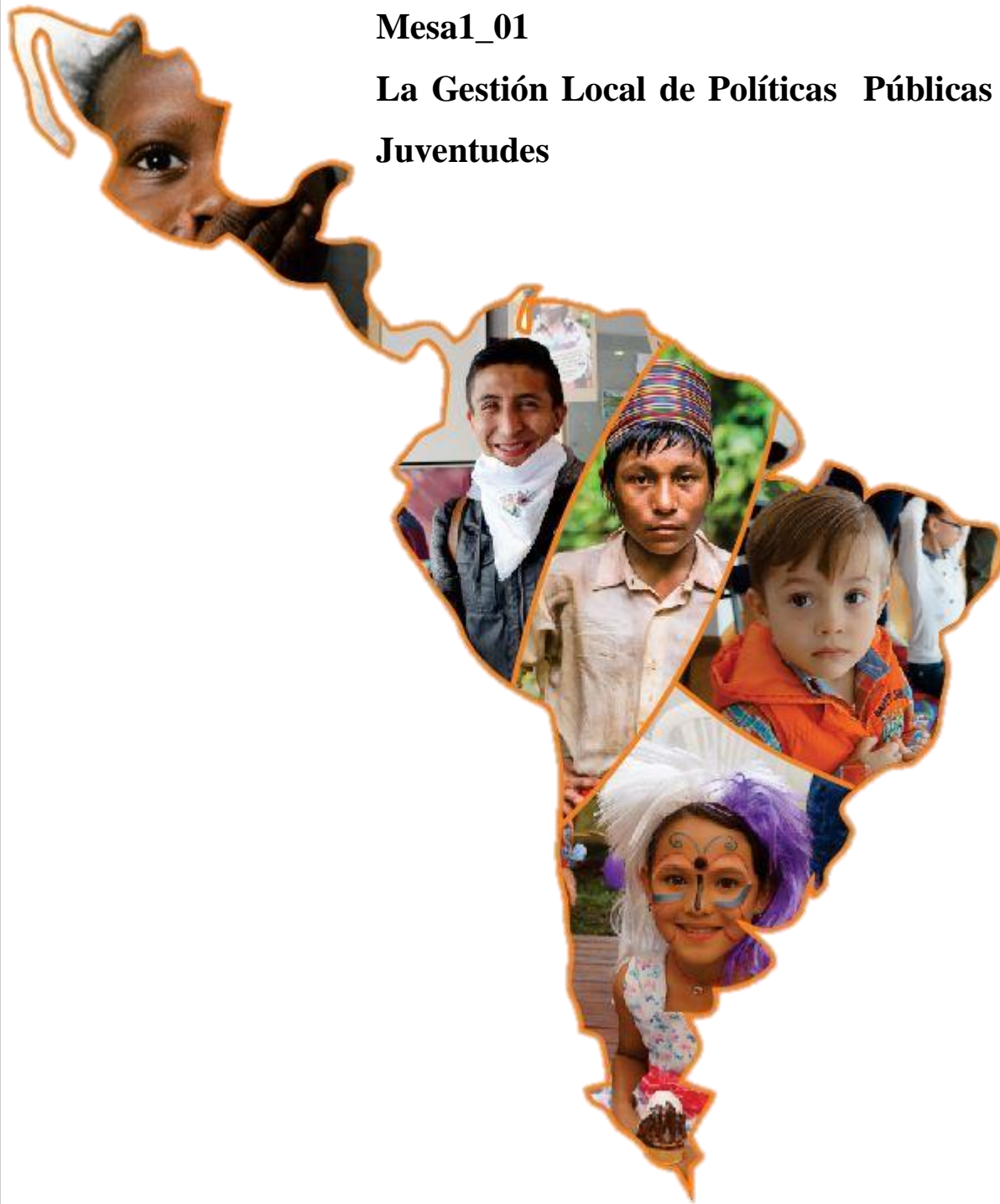
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Mesa1_01

La Gestión Local de Políticas Públicas en Infancias y Juventudes



Red Posgrados
Red INJU

Programa de Investigación
Posdoctoral en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupos de Trabajo CLACSO:
• Infancias y Juventudes
• Ciencias Sociales
• Pedagogías Críticas y Educación popular



La investigación en Colombia: una mirada desde la ética y bioética para el desarrollo de la niñez y juventud

FRANCY HOLLMINN SALAS CONTRERAS

Resumen

En Colombia el Instituto Nacional de Vigilancia de Medicamentos y Alimentos (INVIMA) controla técnica y científicamente los proyectos de investigación en salud implementando un comité de Ética en investigación, establecidos en la normativa nacional vigente y acuerdos internacionales que definen los aspectos bioéticos para la investigación. Sin embargo, los jóvenes en formación pertenecientes a los semilleros y grupos de investigación no poseen el manejo de los elementos éticos y bioéticos a tener en cuenta en el desarrollo de los diferentes proyectos. Se pretende realizar una guía ABC, que contribuya a la política de ética, bioética e integridad científica por Colciencias y se espera que esté lista para su implementación en el 2018.

Objetivos

Elaborar una guía ABC de ética y bioética de proyectos de investigación para los programas que promueven el desarrollo científico y técnico en Colombia desde la niñez y juventud.

Contribuir a la construcción de la política pública de ética, bioética e integridad científica de departamento administrativo de ciencia, tecnología e innovación COLCIENCIAS.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Metodología

Se realizó una revisión exhaustiva de los documentos soportes de los programas implementados por el departamento administrativo de ciencia, tecnología e innovación COLCIENCIAS, enfocados a fomentar el interés y desarrollo de actividades de investigación en los diferentes niveles educativos, como el programa ONDAS dirigido a la educación básica y secundaria y la red de semilleros de investigación de Colombia RECOLSI dirigidos a la participación en semilleros y grupos de investigación registrados y reconocidos del país.

Resultados

Ondas para el desarrollo del programa tiene 33 convenios de cooperación interinstitucional con 32 gobernaciones, 7 alcaldías y el Distrito Capital; 26 secretarías departamentales y 14 municipales de educación y 9 de planeación, 9 empresas privadas, 14 ONGs, 76 universidades, 19 corporaciones y 14 cajas de compensación, que aúnan sus esfuerzos técnicos, pedagógicos, humanos, administrativos, y financieros.

Para los semilleros de investigación en Colombia quien los orienta es la red colombiana de semilleros de investigación RedColsi, organización no gubernamental conformada y administrada por estudiantes especialmente de educación superior. Hoy luego de 20 años de estar promoviendo la investigación formativa en Colombia cuenta con 18 Nodos departamentales, 2.638 proyectos a 2017, 8.953 semilleros y 643 instituciones adscritas a la red.

Estos dos programas realizan convocatorias regionales, nacionales e internacionales. Si bien cuenta con un comité de investigación quien revisa los proyectos a nivel metodológico y reciben aval de aprobación de pares, dentro de sus lineamientos no es requisito el capítulo de ética y bioética. Igualmente, no cuentan con el comité de ética, bioética e investigación que evalúe el alcance, el impacto, el riesgo, el costo beneficio de los participantes en las investigaciones y/o el conflicto de intereses de investigadores.



Semilleros de investigación

RedCOLSI es pionera en el desarrollo de procesos de investigación formativa a gran escala en Colombia, desde el año 1998 convocan de manera masiva principalmente a estudiantes de educación superior en encuentros departamentales, nacionales e internacionales de semilleros de investigación. En la actualidad la RedCOLSI centra esfuerzos en aumentar la producción intelectual de sus participantes a través de revistas, libros y eventos que continúen acreditando el trabajo investigativo de estos jóvenes emprendedores.

Desde el primer encuentro Nacional de Semilleros de Investigación realizado en la ciudad de Manizales en 1998, en el cual asistieron 60 estudiantes de las universidades de Antioquia y Caldas, el panorama de la RedCOLSI ha mejorado exponencialmente. En la actualidad contamos con 20 Nodos Departamentales, 500 Instituciones principalmente de Educación superior, 8000 semilleros de investigación, 34000 proyectos adscritos en nuestra plataforma virtual y una participación promedio anual en nuestro evento nacional de 2600 ponencias en distintas áreas del saber.

Programa ondas

Otra estrategia de formación en investigación infantil que promueve Colciencias en las escuelas primarias es ONDAS desde el enfoque de formación básica para niños, niñas y jóvenes colombianos que se forman en investigadores y concedores del mundo, desde todas las áreas del conocimiento, impulsados y guiados por los programas ciencia tecnología e innovación de Colombia.

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” ha planteado que Colombia será un país que promueve el desarrollo humano integral. Para lograrlo, se han establecido metas en materia de Ciencia, Tecnología e Innovación teniendo como referencia una serie de estrategias dentro de las que se incluye “Generar una cultura que valore y gestione el conocimiento y la innovación”. “Para hacer de la CTeI un verdadero instrumento de desarrollo, se requiere una cultura que valore y apropie el conocimiento y la innovación como un medio para la

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



solución de problemas sociales, ambientales y económicos. (Manual de apoyo a la gestión y construcción del programa ondas, 2013).

Tal como lo establece la normatividad del programa, para lograrlo, se contará con tres componentes:

- 1) incentivar la vocación científica en niños y jóvenes
- 2) fomentar el uso, comprensión e interacción con la CTel
- 3) mentalidad y cultura para el crecimiento empresarial, el emprendimiento y la innovación.

Se construyó de manera colectiva una guía en la que se relacionaron las etapas del proceso de investigación como estrategia pedagógica a los conceptos físicos de las ondas, con el propósito de recuperar el nombre del programa como metáfora. Para esto se definió la ruta investigativa que está constituida por 8 etapas:

1. Estar en la Onda de Ondas (Organización de los grupos de investigación).
2. Las perturbaciones de las Ondas (Formulación de las preguntas).
3. La superposición de las Ondas (Planteamiento del problema).
4. El diseño de las trayectorias de indagación.
5. El recorrido de las trayectorias de indagación.
6. La reflexión de las Ondas (producción de conocimiento).
7. La propagación de las Ondas.
8. La conformación de comunidades de conocimiento



Por lo cual se sugiere que en estas etapas del proceso de los escolares que participen en la elaboración de los proyectos se tenga en cuenta ciertas consideraciones éticas y bioéticas en las cuales deben ser guiados por sus líderes docentes, para formar una cultura investigativa basada en la sana relación del hombre (investigador) con los otros seres vivos y el ambiente.

Esta ruta investigativa definida por el Programa Ondas, en el manual de apoyo a la gestión y construcción del programa en el 2013, tiene especial interés en la construcción de una cultura ciudadana en Ciencia, Tecnología e Innovación promoviendo en los niños y jóvenes colombianos la formulación de proyectos de investigación que busquen la solución de problemas de su entorno y construyan las capacidades para moverse en un mundo que hace su reorganización desde los nuevos procesos del conocimiento y del saber, fundados en la CTel.

En este los elementos constitutivos de esta cultura son:

- Desmitificación de la ciencia.
- Democratización del conocimiento y saber garantizando su apropiación.
- La capacidad del juicio y crítico.
- Las capacidades, habilidades y competencias derivadas de estas nuevas realidades (tecnológica, científica, cognoscitivas, sociales, valorativas, comunicativas, propositivas y de innovación).
- Las habilidades, capacidades y conocimientos para la investigación.
- Los aprendizajes colaborativos y la capacidad de relacionarse en los sistemas de organización en comunidades.
- La incorporación en los procesos pedagógicos e investigativos de las tecnologías de la información y la comunicación.
- La capacidad de preguntarse, plantearse problemas y darles soluciones creativas a través del desarrollo procesos de indagación.
- El desarrollo de la creatividad mediante acciones que deriven en innovaciones.
- La capacidad de cambiar en medio del cambio.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Esta estrategia esta forjada en 4 dimensiones: 1. La investigación como estrategia pedagógica. 2. La investigación formativa. 3. La investigación en educación y pedagogía que exige una elaboración mayor de los adultos acompañantes para construir procesos investigativos. 4. La investigación básica abre sus fronteras en Ondas desde las regiones, cuando aparecen algunas personas que vienen del mundo de la neurociencia, médicos, psicólogos, y proponen hacer un trabajo mucho más controlado y con procedimientos experimentales para dar cuenta de lo que acontece en el cerebro de los niños, las niñas y los jóvenes cuando trabajan con la pregunta y la indagación a la manera como la propone el Programa.

En ese sentido, las cuatro dimensiones no clasifican ni buscan construir niveles diferenciados o valoraciones sobre el hecho investigativo haciendo real el principio de libertad metodológica y conceptual para desarrollar los procesos investigativos en el programa. Son reconocidas todas como valiosas y, a la vez, caminos que nos han de conducir a realizar una reelaboración de la investigación desde su práctica en el Programa.

La reflexión frente al papel del maestro en el Programa ha derivado, por un lado, considerarles como acompañantes/coinvestigadores (investigadores en un segundo momento) de los procesos investigativos adelantados por la población infantil y juvenil; y por otro, con el objetivo de cualificar el acompañamiento a través de una estrategia de su formación que se desarrolle durante el tiempo en que realiza la investigación.

Por otra parte, el incentivo en investigación se hace por medio de células de estudio orientadas a un eje de investigación y docente orientador desde las instituciones de educación superior, por lo cual para la creación de semilleros en las instituciones de educación superior o centros se cuenta con algunos requisitos, como deben responder a los campos de acción, áreas, líneas establecidas por la institución que reconoce las necesidades de los programas académicos y regionales. Los integrantes aceptados deben participar en las capacitaciones y convocatorias de renovación, creación de semilleros de investigación. Conformación y definición del ejercicio del semillero mediante acta.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Desarrollar las actividades establecidas para el ejercicio. Levantar memorias de las actividades implementadas por el semillero, presentar informes y hacer entrega cuando sea necesario. Su estructura puede variar, pero los elementos serian un líder, monitor, secretario, director de comunicación y un controlador de tiempos y de responsabilidades.

La relación entre investigación y pedagogía hace que como la estrategia está colocada en la investigación, ésta se orienta como medio a conseguir los fines educativos y pedagógicos que se buscan en el proceso. Por ello requiere de una ruta metodológica, no como camisa de fuerza, sino como guía y fundamentadora del proceso, en cuanto a través de la mediación pedagógica que se realiza, se logran las capacidades y habilidades que la propuesta pedagógica comporta y reconoce cuatro dimensiones de la investigación en el Programa: una referida a la investigación como estrategia pedagógica, otra referida a la investigación formativa, otra que da cuenta de la investigación en educación y pedagogía, y una última que intenta construir procesos de investigación básica desde la propuesta investigativa del Programa.

Conclusiones

Sin el objeto de homogeneizar, sino de lograr la comprensión de los componentes éticos en la investigación, pero con el propósito de contribuir al acercamiento teórico conceptual, se llega a la siguiente síntesis:

En la búsqueda de optimizar lo que se desarrolla en las regiones las instituciones, centros, grupos y semilleros de investigación en cada una de las áreas del conocimiento cumpliendo con la normatividad vigente a nivel nacional e internacional para la ejecución de proyectos que apoyen la sobrevivencia de los habitantes del planeta tierra con calidad, se requiere formar en ética, bioética, desarrollo social y humano e implementar la política de ética, bioética e integridad científica que cobije a todos los que realicen investigación, proyectos desarrollo e innovación.



Los semilleros de investigación son la base de los grupos y centros de investigación de las instituciones y/o universidades constituyéndose en un porcentaje apreciado de las publicaciones de estas organizaciones del conocimiento a nivel local, regional, nacional e internacional.

Al ser los semilleros jóvenes en formación y los futuros profesionales e investigadores se debe partir de ellos para darles los elementos éticos y bioéticos para su ejercicio, cumplimiento de su misión como profesionales idóneos e investigadores con integridad científica que complementen las redes de conocimiento.

Impacto: A corto plazo la política de unificación de criterios para todos los que realizan investigación en Colombia teniendo como línea trazadora la ética, bioética y la integridad científica.

Pertinencia: Espacio donde se integran los conocimientos adquiridos, la extensión y los resultados de los trabajos investigativos y de desarrollo.

Referencias

Resolución 3823. (1997). “Por la cual se crea La Comisión Asesora de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Salud y se dictan normas para regular las actividades de desarrollo científico en el sector salud”.

Resolución No. 0036. (2017). La cual se adoptan los lineamientos para la presentación de proyectos de oferta institucional de inversión en Ciencia, Tecnología e Innovación. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Programa ondas. (2017). Proyectos Colciencias. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Una reflexión. (2014). Comisiones nacionales de bioética y organismos nacionales de desarrollo de ciencia y tecnología en Latinoamérica.

UNESCO. (2005). Creación de Comités de Bioética.

Manual De Apoyo A La Gestión Y Construcción Del Programa Ondas. (2013). Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación–Colciencias.



Impacto del programa de alimentación escolar PAE en la seguridad alimentaria del Municipio de Manizales, Departamento de Caldas, Colombia (2014-2018)

BEATRIZ ELENA PINILLA JIMÉNEZ¹

Resumen

La alimentación sostenible hace parte de las alternativas respetuosas con el medio ambiente, ella busca que se consuman alimentos con sabor a local, que generen menos efecto invernadero, alimentación con diversidad. Es decir, una alimentación que saque el máximo partido de los alimentos, que aproveche las sobras de comidas, que dé prelación a los alimentos de producción integrada y ecológica, fomente el uso responsable del agua y un correcto almacenamiento de los alimentos. Es fundamental la sostenibilidad en todas las etapas de la cadena alimentaria y en la seguridad alimentaria, es decir en la disponibilidad, acceso, consumo y utilización de alimentos.

¹ Ing. Agrónoma. U de Caldas. Esp .Agroecología. Mg. Educación desde la diversidad, Doctorado en Desarrollo Sostenible. U de Manizales.



Introducción

En los últimos años ha cambiado el consumo de los alimentos; hay nuevas dinámicas de alimentación, las cadenas de suministro están cada vez más integradas y demandan grandes cantidades de inversión de recursos; los consumidores son cada vez más vulnerables, creando “territorios” donde se excluyen consumidores por limitado acceso a los alimentos. La población urbana alcanza el 80% en varios países de América Latina, se presenta alta volatilidad de los precios de los alimentos, la desnutrición crónica ataca al 9.9 % de los niños de Suramérica, el 15.6% de los niños de Centroamérica y el 5.5% de los niños del Caribe (FAO; 2017) la solución está en avanzar hacia sistemas alimentarios sostenibles, mejorando la eficiencia de los procesos y la inclusión de todos los actores; es decir, sistemas que garanticen la seguridad alimentaria y nutricional de esta y de las futuras generaciones (HLPE, 2014). Estos sistemas alimentarios requieren un compromiso político que incentive el consumo de alimentos sanos y saludables, es decir que deben evolucionar de un sistema tradicional de mero suministro de alimento a sistemas que posibiliten dietas de alta calidad nutricional. En enero del 2015, la comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) aprobó y adoptó un plan de seguridad alimentaria, nutrición y erradicación del hambre 2025, como también el fortalecimiento de las dimensiones de la seguridad alimentaria.

Justificación. La intervención del contexto educativo permitirá reconocer a nivel individual y/o colectivo, las creencias, saberes, las posturas ideológicas, las situaciones, sus significados, circunstancias y sucesos, conceptos, enunciados y explicaciones cotidianas sobre la alimentación de niños y adolescentes, que son manifestaciones de un sentido común que expresa la experiencia acumulada y la memoria del colectivo sobre alimentación. Es entonces un abordaje del sujeto para comprender porque se alimenta como lo hace en su contexto.

La novedad de esta investigación es adentrarse a la formulación de conceptos de la seguridad alimentaria a nivel de comunidad educativa y aún más, aportar en el análisis del sistema alimentario

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



sostenible local, interpretar las percepciones de la seguridad alimentaria y la equidad por encima de las diferencias étnicas, de las religiones, de las lenguas, de las culturas y tradiciones, así estaremos preparando la ruta para atender la vulnerabilidad generada por la inseguridad alimentaria. La evaluación del impacto de los programas de alimentación escolar en la seguridad alimentaria local permitirá el incremento del capital social de la ciudad y la transformación y desarrolló del sistema alimentario escolar en cuanto a pertinencia, eficacia y eficiencia dentro del sistema educativo.

Seguridad alimentaria SA. En relación con la seguridad alimentaria se dispone de las bases públicas de datos de la ONU para la agricultura y la alimentación FAO, del Programa Mundial de alimentos PMA, del fondo de las Naciones unidas para la Infancia UNICEF. En Colombia se dispone de información estadística del Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural MADR, del Departamento de Acción Social de la Presidencia de la Republica en Colombia, del instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, del Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC, del Departamento Nacional de Planeación DNP.

La Política Nacional de SAN, el Plan nacional de seguridad alimentaria y nutricional 2012-2019 contribuyen al mejoramiento de la situación alimentaria y nutricional de toda la población colombiana, en especial las más pobre y vulnerable. Se cuenta con los documentos Conpes 113 del 2008, Conpes 140 del 2011, Ley 1355 del 2009 ley de obesidad, el Decreto 2055 del 2009 crea el CISAN, Comisión intersectorial de seguridad alimentaria y nutricional -CISAN-.CONPES 3376 DEL 2010, CONPES 3514 DEL 2008, CONPES 3468 DEL 2007. CONPES 3458 DEL 2007, CONPES 3376 DEL 2005, CONPES 3616 DEL 2009.

Programa de alimentación escolar (PAE). El programa de alimentación escolar PAE está enmarcado por los componentes de la seguridad alimentaria, su planificación, el análisis de los recursos financieros

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



y humanos, su titularidad y su capacidad de responder a las necesidades futuras, así como el apoyo logístico para mejorar.

La medida de alimentación escolar en Colombia para asistencia alimentaria de escolares inicia con el Decreto 319 de 1941 bajo la dirección del gobierno nacional. Colombia ha adelantado diversos programas de atención nutricional a escolares desde 1941; así, en el Plan Nacional de Desarrollo (1998 – 2002): Cambio para construir la paz, se incluyó, un capítulo denominado Plan Nacional de Alimentación y Nutrición, que buscaba superar los problemas de dispersión y falta de integralidad que han tenido los programas implementados en el pasado, que no han demostrado los resultados esperados en concordancia con el despliegue de inversión en recursos humanos y financieros (Ministerio de Protección Social. ICBF) .En particular, a través de los CONPES No. 091 de 2005 y No. 140 de 2011 Colombia definió las metas y estrategias para el cumplimiento de cada uno de los objetivos del milenio. Así, dentro del objetivo número 1 el país se comprometió a “Erradicar la Pobreza y el Hambre Extrema”, el compromiso es reducir a 7,5% el porcentaje de población en subnutrición, y dentro del objetivo número 2 se comprometió a “Lograr la Educación Primaria Universal”, en este objetivo se espera lograr una tasa de cobertura del 100% para educación básica (preescolar, básica primaria y básica secundaria) y de 93% para educación media.

Colombia no escapa a esta tendencia universal de crear los programas de alimentación escolar y esto se refleja en los planes de desarrollo que toman la educación como eje central para el desenvolvimiento futuro del país como se establece en el (Plan Nacional de Desarrollo, 2006-2010): “*Estado Comunitario: Desarrollo para todos*”. La población infantil: “*Una adecuada nutrición y buena salud en los primeros años de vida, facilitan tanto el desarrollo físico como el de habilidades y competencias necesarias para el aprendizaje escolar*” (Ministerio de protección social, ICBF, PNSAN, 2012- 2019)). Así mismo, el ICBF y el Ministerio de Protección Social hicieron un gran esfuerzo para sacar adelante una iniciativa basada en la nutrición como un proceso dinámico, cambiante y flexible, que debe enriquecerse con los diferentes estudios que se realicen en el país y de acuerdo con las circunstancias sociales, económicas y políticas que se vayan presentado, como

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



corresponde al proceso de desarrollo humano, pero aún se carece de información importante sobre hábitos y costumbres alimentarias.

La Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia (ENSIN), realizada en el año 2005, muestra niveles de inseguridad alimentaria de 58,2% en el sector rural y del 36,5% en el sector urbano, concluyó que la anemia y la deficiencia de hierro son fruto de los malos hábitos alimenticios, y se constituyen en un problema de salud pública que afecta a todos los grupos poblacionales estudiados. (Cárdenas, 2011) investigó los componentes que poseen los PAE latinoamericanos y sus características más relevantes; reportó que el alimento más frecuente que reciben los beneficiarios es el desayuno, que el almuerzo es para los más necesitados, que los programas tienen en su gran mayoría participación comunitaria y que no se tienen informes de la calidad del servicio.

Se tiene desde el 2014 el PAE en Colombia creado y ejecutado por el Ministerio de Educación Nacional, se verifica continuamente en las diferentes instituciones educativas cómo se desarrolla el Plan de Alimentación Escolar (PAE) y qué comida se suministra a los alumnos de cada colegio beneficiario de este importante programa, y El Ministerio de Educación entrega una calificación constante del PAE. Los mecanismos y herramientas con que cuenta el Gobierno Nacional para el servicio de alimentación escolar se constituye en un aporte eficaz para el logro de los objetivos de calidad educativa, dado que provee un complemento alimentario de alto valor energético que, además de incentivar a los padres a enviar a los niños a la escuela, alivia el hambre a corto plazo. Entrega un complemento alimentario diario (desayuno, refrigerio reforzado o almuerzo durante la jornada escolar) a los niños, niñas y adolescentes que están matriculados en instituciones oficiales en zonas rurales y urbanas, con el objetivo de contribuir a aumentar la asistencia continua y mejorar el desempeño académico, así como promover la formación de hábitos alimentarios saludables en la población escolar.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



De esta manera, el PAE se enmarca en la ley 1098 de 2006 la cual establece que los territorios deberán contar con una política pública diferencial y prioritaria de infancia y adolescencia. El DNP, a través de la Dirección de Evaluación de Políticas públicas –DEPP- y en desarrollo de su función constitucional, legal y reglamentaria de diseñar y organizar los Sistemas de Evaluación, de Gestión y de Resultados de las Políticas Gubernamentales, contrató el servicio de consultoría de la Unión Temporal Gexponencial-CINDE que permitió identificar los aspectos clave, en términos de los procesos de diseño, planeación, ejecución y seguimiento de las actividades desarrolladas en el marco del PAE, así como determinar la relación de costo beneficio del programa y los efectos que este está teniendo en los beneficiarios. De esta manera, será posible obtener insumos que le permitan al ICBF y al MEN trabajar en conjunto a través de una ruta de acción definida para fortalecer la oferta del PAE y orientar su implementación desde el MEN.

Objetivo

Construir el sentido del Programa de Alimentación Escolar PAE en las comunas del Municipio de Manizales y su impacto en la Seguridad Alimentaria.

Categorías

Se tienen las siguientes categorías: 1) Seguridad alimentaria. (SA).2) Programa de alimentación escolar en Manizales.3) Impacto del PAE en la seguridad alimentaria de Manizales.

Diseño metodológico

1. Tipo de investigación: se aplica el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico, un estudio de carácter exploratorio y transversal.
2. Unidad de trabajo: La ciudad Manizales, capital del departamento de Caldas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



3. Procedimiento: Se aplicará una cartografía social y cultural en las comunas del municipio de Manizales; se definirá un marco de referencia basado en la dinámica que lleva implícita la realidad contextual, el acervo histórico y una proyección de la cultura institucional. Se busca una construcción colectiva de la comunidad que mapea todos los espacios del contexto, que se entrelazan con los parámetros culturales propios de la institución educativa.

Los factores a considerar en la aplicación del principio de sostenibilidad del programa de alimentación escolar serán el macro entorno, el micro entorno y los componentes de la seguridad alimentaria en cada comuna. El macro entorno comprende la situación macroeconómica, la distribución de la riqueza, el grado de desarrollo, la ideología política, la cultura, las condiciones climáticas, zonas agroecológicas, el grado de colaboración intersectorial, el monto de asignación de recursos que el gobierno destine, la contribución de la comunidad internacional, la suficiencia de la competencia técnica. El micro entorno es representado por la comunidad, comprende el grado de diversidad en la zona (geográfica, socioeconómica, condiciones de salud, diversidad étnica y cultural), la economía alimentaria local, el grado de desarrollo comunitario, el acceso a servicios básicos, conocimientos técnicos, el desarrollo local, las causas de malnutrición, las intervenciones, la participación de la comunidad destinataria del programa, la fijación de objetivos y la determinación de áreas vulnerables.

Referencias

Congreso de la República y Presidencia de la República.

CONPES Social 109 de 2007. Consejo Nacional de Política Social y Económica

Departamento Nacional de Planeación DNP. Documento CONPES Social 150 (2012).



HLPE, 2014. Food losses and waste in the context of sustainable food systems. A report by the High Level Panel of Experts on Food Security and Nutrition of the Committee on World Food Security, Rome 2014.

Ley 115 de 1994. Congreso de la República.

Ley 715 de 2001. Congreso de la República.

Ley 1098 de 2006. Congreso de la República.

Metodologías oficiales y arreglos institucionales para la Medición de la pobreza. Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=RYo14Bnq2Dg%3D&tabid=1473>

Ministerio de protección social -ICBF, Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PNSAN) 2012 – 2019

Plan Decenal de Educación 2006 – 2016. Ministerio de Educación Nacional.

Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para todos”. Ley 1450 de 2011.

Plan Sectorial de Educación (2010-2014). Ministerio de Educación Nacional.

Proyecciones de Población y Estudios Demográficos – Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas - DANE. Disponible en: www.dane.gov.co

Proyecto Regional de Indicadores Educativos – PRIE. Disponible en: http://www.prie.oas.org/espanol/cpo_indicadores.asp

Sistema Nacional de Indicadores – Colombia 2013

Vargas Cárdenas, A. (2011). Los programas de alimentación escolar (PAE) en América Latina: Una propuesta de modernización para Costa Rica. San José, Costa Rica, Febrero 2011



“Habitabilidad en calle “posibilidad existencial” trasegar del ser-estar en el mundo de la vida”

JUAN FELIPE BUITRAGO OSORIO²

Resumen

En esta cavilación pretendo aportar a la construcción social del conocimiento, al discurrir en las narrativas-experienciales, las estéticas y los cuerpos de aquellos que hacen de la calle su espacio vital, lugar de enunciación para visibilizar, re-conocer, re-significar y re-nombrar “la calle como “espacio-otro”, ágora amorfa que se mora en plenitud una vez devienen multiplicidad de factores y circunstancias; en éste entramado del existir, la enfermedad mental, el abandono, la ruptura de los lazos familiares y las prácticas de consumo de drogas adquieren especial valor al comunizar un alto porcentaje de “Ciudadanos de la Calle”, dando materialidad al desafío de distinguir entre lo auténtico de una existencia “auto-determinada” y el perjudicial y patológico exceso de lo sustancial...

Un lugar de enunciación

Este ejercicio es producto del qué-hacer del autor en su intervención como Trabajador Social. Sujeto

² juantrabajadorsocial85@gmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



intérprete de su acción, llamado a un re-pensar-se con el otro y lo otro, permitiendo hacer-se des-hacer-se en el pragmatismo de su existencia, con la pretensión de re-nombrar el paisaje de acontecimientos del devenir histórico mediado por la intervención:

Referida a la práctica en Trabajo Social, no en su connotación negativa de interferencia o acción pasiva unidireccional, sino aludiendo a su etimología: inter=entre y viniere=venir; es decir, estar entre o actuar-participar en reci-procidad con otros; la praxis como crítica a la razón instrumental”. (Duque 2013, p.17).

En este pujo de crítica a la razón instrumental en la intervención del Trabajo Social, enunció ésta ponencia a partir del lugar que he intervenido desde febrero de 2016 a la fecha, Programa Unidad de Protección a la Vida (UPV) adscrito a la Secretaría de Gobierno de la Alcaldía de Manizales; Programa que nació en el año (2009) para la atención psico-social a la población habitante de la calle del municipio de Manizales. A éste sin igual espacio asisten las historias de vida de aquellos “otros” que por una “razón u otra”, problemas familiares, enfermedad mental, abandono, enajenación somática producto del abuso de sustancias, situaciones económicas que se convierte en la decisión personal, se signan y recrean en palabras de dolor, angustia y consideración de un suplicio como parte del existir en la calle como espacio que se habita y en el que se encuentra la vida pública de unos con la vida privada de esos “otros”.

El primer arribo para el acercamiento a esta realidad social es la función epistemológica y su capacidad paradigmática que posibilita un cuerpo valorativo para el análisis, comprensión, interpretación e intervención en lo social, de allí que existe, claro está, una doble función en la intervención en esta realidad concreta; por un lado el intento de materializar el discurso institucional suscrito por el qué-hacer de la función pública en el marco del Estado Social de Derecho expresado en la oferta gubernamental de los servicios sociales dirigidos a un grupo poblacional, y en segundo lugar, posibilitar un desarrollo conceptual para vislumbrar los avatares de ese grupo poblacional que orienta su mundo de la vida a lo “diferencial” y “otro” del establishment, y que

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



en su derecho y deber existencial y por tanto constitucional se “auto-determina” en un “*ser-ahí Dasein Heideggeriano*”³ que se arrojó al mundo de la calle como posibilidad existencial, calle en la que se encuentran el mundo de la vida pública con el mundo de la vida privada, y aún en contraposición a esa misma acción legislativa que manifiesta: *la Calle es el lugar que los habitantes de la calle toman como suresidencia habitual y que no cumple con la totalidad de los elementos para solventar las necesidades básicas de un ser humano.* (LEY 1641 de 2013 Por medio de la cual se establecen los lineamientos para formulación de la Política Pública Social para Habitantes de la Calle y se dictan otras disposiciones).

Habitabilidad en calle: una posibilidad existencial. Re-conocer la complejidad del intervenir en un fenómeno como lo es la habitabilidad en Calle⁴ desde lo propio del marco de referencia Biopolítica⁵ del Estado Social de Derecho, implica nombrar una historia signada por la negación cosificante del otro como “diferente” y “propicio” de prácticas de “regulación” y “normalización”, y que para el devenir ontológico de nuestro presente histórico fluye en las regulaciones propias del “poder pastoral” que ejerce el Estado y las leguleyas expresas de ¿qué hacer con ese “otro”? aún sin comprender a profundidad su realidad social, su mundo de la vida y sus propias interpretaciones del *ser- estar*.

Mencionar la calle como espacio de vida, como posibilidad para lo existente, se convierte en un ejercicio

³Heidegger considera a la persona como un ser para quien las cosas tienen significado, la manera fundamental de vivir en el mundo es a través de la praxis y describe dos (2) modos en los cuales los seres humanos están involucrados en el mundo: el primero, es aquel en el cual las personas están completamente involucradas o sumergidas en la actividad diaria sin notar su existencia, están comprometidas con cosas que tienen significado y valor de acuerdo a su mundo, en contraste, el segundo es aquel en el cual las personas son conscientes de su existencia. (Heidegger:1951)

⁴ Habitabilidad en calle: Hace referencia a las sinergias relacionales entre los habitantes de la calle y la ciudadanía en general, incluye la lectura de factores causales tanto estructurales como individuales. (LEY 1641 DE 2013)

⁵ La noción de Biopolítica en Foucault expresa la transformación de las acciones políticas sobre la vida, tanto en cuerpos individuales cuanto en poblaciones, llevada a cabo cuando la vida empezó a ser incluida en los cálculos y estrategias del poder estatal, en los siglos XVII y XVIII, modificándose en Bio-política, hecho histórico que, sin duda, constituye “el umbral de la modernidad biológica” (Foucault, 1976).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de re-conocimiento y re-significación del “otro” como exegeta de su destino, un “*ser-ahí Dasein Heideggeriano*” que se introduce en una cosmogonía de interacciones sociales basadas en lógicas, prácticas, símbolos, palabras y acciones que circunscriben un *modus vivendi* diferencial y que ha sido y será considerado como válido para quienes la habitan, lo de-construyen, independiente, claro está, del cómo pueda resplandecer la estética restringida de lo abrupto y deteriorado de sus cuerpos, de sus humanidades. Ese “*ser-ahí*”, el que vive en la calle, se ha despojado en su “*ser-estar*” de lo que la “*racionalidad*” occidental indica como “*normal*” para “*trans-formarse*” en una “*alteridad-delirada*”, “*des-regularizada*” que históricamente persiste en lo propio de las urbes como muestra del rostro de la “*locura*” e “*irracionalidad*” propia de lo humano.

Cuestión Manizales. Proporcionando nuestros intereses académicos cobijados en el eje temático de nuestra mesa de trabajo: Consumo de drogas en niños y jóvenes: problemas y desafíos contemporáneos, quisiera traerlo al dialogo con la habitabilidad en calle partiendo de la siguiente premisa: NO todos los habitantes de la calle consumen sustancias y NO todos los consumidores de sustancias son habitantes de la calle, se hace imperativo resaltar que el consumo en desmesura conlleva a que se dé apertura a la fina tranquera que sostiene la vida privada en el seno de un hogar y que al ser derribada podría abonar los pasos a la realización de la vida privada en el mundo de la calle.

Desde lo propio de la experiencia profesional e intervención social en el Programa (UPV) he venido descubriendo que existe en el Municipio de Manizales un amplio margen de habitantes de la calle que la continúan habitando debido a un consumo crónico de sustancias, en especial pasta base de coca o “*bazuco*”⁶ o

⁶El bazuco es una sustancia psicoactiva compuesta principalmente por la extracción de alcaloides de la hoja de coca que no llegan a ser procesados hasta convertirse en clorhidrato de cocaína, también conocido como pasta base de cocaína. Es estimulante del sistema nervioso central cuyo componente activo es el alcaloide cocaína el cual se adultera con otras sustancias como caféina, manitol, bicarbonato de sodio, lidocaínas, anfetaminas y demás sustancias toxicas tales como solventes (acetona) gasolina roja y



ambién conocida como “basura sucia de coca” o “basura colombiana”. Esta sustancia es de común uso en un alto porcentaje de habitantes de la calle, el principal riesgo al consumirla es su toxicidad, en consumo abusivo aporta a un deterioro neurológico avanzado, produce destrucción del tejido cerebral y pérdida irreversible de la memoria, además del deterioro físico-orgánico que se hace evidente en los consumidores crónicos.

El Departamento de Planeación Nacional en el Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018), “Todos por un nuevo País” estima que:

*La situación de calle se entiende como un proceso en el que se puede entrar y salir varias veces a lo largo de una trayectoria vital. En la calle viven un grupo de individuos heterogéneo cuya condición de extrema exclusión social está asociada a **cinco grandes fenómenos**: la significación de la calle como espacio vital y territorio; la ilegalidad y la delincuencia; la convivencia con el uso, abuso y dependencia de sustancias psicoactivas; la vivencia de la sexualidad incluyendo la promiscuidad y las distintas formas de trabajo y explotación sexual; y una actitud contestataria ante la ley y la sociedad en general. (...) Se han identificado **tres factores expulsores y determinantes**: la pobreza extrema; la violencia intrafamiliar, incluyendo el abuso sexual y la convivencia con abusadores de sustancias psicoactivas, y la fragilidad, poca densidad y homogeneidad de las redes subjetivas e institucionales de apoyo.*

El último censo y caracterización demográfica y socioeconómica de los habitantes de la calle del municipio de Manizales realizado por el Programa Unidad de Protección a la Vida de la Secretaria de Gobierno Municipal en el año (2015), con una población censada de 523 personas en habitabilidad en calle, permitió identificar entre otros elementos: De la población total censada el 91% corresponde a población masculina y

hasta insecticidas. Algunas personas usuarias incluso mezclan la sustancia hasta con polvo de ladrillo y/o cemento blanco. La forma de consumo más común es con tabaco “en pistolo”, con marihuana “maduro” o en “pipa” con ceniza de cigarrillo



solo el 9% corresponde a población femenina; El 75% de las personas censadas se encuentran entre 20 y 50 años de edad, prevaleciendo en un 45% los menores de 35 años; El 40% de la población habita en la calle por situaciones asociadas al consumo de SPA. Estas cifras pueden compararse con las presentadas por el Ministerio de salud y protección social, a partir del estudio nacional de consumo de drogas en Colombia 2013, donde se muestra que cerca de 2,6 millones de personas son consumidoras. El 11% de ésta población presentan un consumo problemático de alcohol y comportamientos indicativos de dependencia.

Al re-conocer y re-significar *“La calle como un espacio que se habita y la habitabilidad en calle como una posibilidad existencial”*, es ineludible en el cuadro de nuestra acción nombrar la co-existencia de una proporción considerable de habitantes de la calle que mantienen un *“ser-ahí Dasein Heideggeriano”*, que en su *“ser-estar”* en el mundo de la vida han decidido empeñar-se en el consumo de sustancias como cúspide de su existir, en especial el uso abusivo de pasta base de coca *“bazuco”*. Algunos al ser interrogados por sus historias de vida expresan la carencia afectiva como principal factor de desintegración de las redes socio-familiares, aunado al consumo de sustancias a edades muy tempranas y un acceso limitado al sistema educativo.

Culminando nuestra labor de aprehensión de la realidad social, es posible re-pensar la visión contemporánea del mundo de las drogas, que si bien invita a la superación de las posturas prohibicionistas que enajenan la contemporaneidad de un mundo globalizado, híper-conectado, incitan al discurso del consumo revelado en las estéticas de lo novedoso y liviano, existen a su vez apariciones de prácticas reguladas desde el poder Estatal como lo son: consumo recreativo de algunas sustancias antes prohibidas y el acceso al cannabis medicinal, al igual que en algunos casos, trato a los adictos desde el discurso de la Salud Pública, evidenciando nuevos desafíos globales, donde la habitabilidad en calle continuará su trasegar ontológico sustentado en prácticas propias de quienes a diario de-construyen desde su individualidad la vida privada en el ágora de lo público en co-existencia de aquellos que consumen.



Referencias

Alcaldía de Manizales, Programa Unidad de Protección a la Vida (UPV). (2015) Censo y Caracterización Demográfica y Socioeconómica de Habitantes de la Calle del Municipio de Manizales. Colombia.

Congreso de la República. (2013). Ley 1641 de 2013: Por medio de la cual se establecen los lineamientos para la formulación de la Política Pública social para habitantes de la calle y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C. Colombia

Departamento Nacional de Planeación. (2014). Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018) “Todos por un nuevo País”. Promoción Social por la inclusión y la equidad. Colombia.

Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. Siglo Veintiuno. México

Duque, (2013). Metodologías de Intervención Social, “Palimpsestos de los modelos en Trabajo Social”, Manizales: Epi-Logos.

Heidegger M. (1951) El Ser y el Tiempo. Fondo de Cultura Económica. Trad. José Gaos. México Ministerio de salud y protección social, (2013). Estudio nacional de consumo de drogas en Colombia Secretaria Distrital de Salud de Bogotá, (2016) Échele Cabeza cuando se dè en la cabeza Colombia

Semillero Visual Efecto Dominó (2017). Exposición Fotográfica la Calle un espacio que se habita. Universidad de Caldas Colombia.



Bilingüismo para la articulación entre la educación media y la educación para el trabajo en Colombia

ANA DEL CARMEN HORTA VELLOJIN⁷
CARLOS ALBERTO BARÓN SERRANO⁸

Resumen

El presente análisis documental acerca de las políticas lingüísticas en Colombia se encarga de regular la articulación del bilingüismo entre la formación profesional, la educación técnica y tecnológica y la educación académica. La importante labor del SENA en Colombia como institución de educación/formación permite a más ciudadanos tener acceso a la educación formal y, adicionalmente, tienen la oportunidad de prepararse con las competencias específicas, apoyadas en el perfil de trabajo que elijan. De acuerdo al Plan Estratégico del SENA 2015-2018, "Impactando el empleo decente, la productividad y la generación de ingresos", resulta crucial conocer cómo la articulación de los niveles educativos en Colombia deben otorgar a los estudiantes la capacidad y la oportunidad de introducirse dentro de los sectores productivos, dándoles las herramientas específicas para obtener las mejores opciones y oportunidades para ellos. En este caso, centrándose en el bilingüismo como una ventaja competitiva dentro de su desarrollo profesional.

⁷ Universidad Militar Nueva Granada, Centro Nacional de Hotelería, Turismo y Alimentos-SENA, annyhv15@hotmail.com, orcid.org/0000-0003-2259-2820

⁸ Centro Nacional de Hotelería, Turismo y Alimentos-SENA, carlosbaronserrano@hotmail.com



Palabras clave: Políticas Educativas, Bilingüismo, Formación por competencias.

Introducción

La realización de este proyecto investigativo hace parte de la tesis Lineamientos Pedagógicos de Bilingüismo para la Articulación entre la Educación Media y la Educación para el Trabajo en Colombia⁹, para la Maestría en Educación. Este trabajo surge de la necesidad de reflexionar acerca de las políticas educativas que involucran aspectos lingüísticos que se han desarrollado en Colombia, con el fin de direccionar el bilingüismo como parte primordial de las habilidades, que deben desarrollar los estudiantes que se están preparando para ingresar al sector productivo y desempeñarse en las diferentes posiciones, de acuerdo al perfil laboral que han escogido; razón por la cual se realiza una indagación a nivel nacional e internacional, para poder comprender la manera como se ha aplicado esta articulación de políticas lingüísticas, para crear unos lineamientos acordes al desempeño y el nivel que se quiere lograr para los estudiantes y futuros miembros del sector laboral y profesional.

Marco Referencial

Este proyecto busca responder a la problemática existente en la articulación del bilingüismo entre la educación media y la educación para el trabajo, cuyo objetivo principal es proponer unos lineamientos educativos de bilingüismo, que promuevan la integración entre la educación media y la educación para el

⁹ Esta ponencia hace parte del trabajo de grado de la Maestría en Educación titulado “Lineamientos Pedagógicos para la articulación entre la Educación media y la Educación para el Trabajo en Colombia” en la Universidad Militar Nueva Granada.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



trabajo. De tal forma, se hace claro el papel primordial del SENA como entidad encargada fundamentalmente de la educación para el trabajo en Colombia.

Se toma como Marco Legal una serie de documentos generados a nivel nacional e internacional por organismos encargados de la educación y el trabajo: la UNESCO, la CINTERFOR, el Gobierno colombiano y el Ministerio de Educación de Colombia. El Marco Teórico comprende cuatro categorías: a) Lenguaje como elemento cultural, el cual es definido como un método propio de los seres humanos, que no es meramente instintivo (Sapir, 1954); b) Aprendizaje de Segunda Lengua/Lengua Extranjera —resulta importante entender que el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera supone mucho más que dominar sonidos, gramática y vocabulario, supone más que desarrollar la aptitud para enviar y recibir información (Lantolf, 2002)—; c) Formación Docente: resulta importante resaltar que el mejoramiento en las condiciones de los profesores es uno de los principales retos a los cuales se enfrenta la política educativa en la región latinoamericana (Vaillant, 2007); d) Formación Técnica y Tecnológica: de acuerdo a Tobón, las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el proyecto Tuning de la Unión Europea y el proyecto Alfa Tuning en Latinoamérica (2006).

Con la llegada en el 2014 del programa “Colombia Very well!”, el cual tiene por objetivo mejorar las oportunidades laborales desde las herramientas comunicativas, se plantea:

Colombia Very well! da continuidad a las estrategias implementadas por el Ministerio, a través del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras, y a la reciente Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013). Así mismo, plantea una estructura con base en tres principales componentes en los que se alcanzará una mayor articulación entre los sectores educativo, social, laboral y empresarial, generando mejores espacios de enseñanza y aprendizaje de la lengua para las generaciones del futuro y mayores oportunidades para el talento humano con el que cuenta el país.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Tomando como base lo planteado en el programa “Colombia Very Well”, María Fernanda Ocampo (2014), Ministra de Educación en ese período, agregó que un tercer componente de crucial importancia en el campo productivo del país es la formación en idiomas. Se incentiva de esta forma a gran parte del personal de las empresas a mejorar sus oportunidades de empleabilidad, tomando el programa virtual “English Dot Works” del SENA, para generar acceso gratuito a los ciudadanos a un curso de inglés de calidad, y de esta forma, disminuir las brechas existentes, logrando un mayor desarrollo en la competitividad, la equidad y el cumplimiento con la meta Colombia un país netamente bilingüe en 2025.

Metodología

La investigación comprende cuatro fases. En la etapa preparatoria se realizó la definición del problema y los objetivos. A continuación se ejecutó una revisión documental acerca del problema. Esta búsqueda de información comprendió la utilización de motores de búsqueda como Redalyc, Dialnet Plus, Proquest, EBSCO, Scielo y Google Scholar, con una delimitación temporal entre los años 1991 y 2017. Los idiomas que se utilizaron para esta búsqueda fueron español, inglés y portugués. Después de realizar la lectura y agrupar la información de acuerdo a sus tendencias investigativas, con relación a los lineamientos lingüísticos acerca del bilingüismo, evidenciando las razones por las cuales se generan estas y sus aplicaciones, de acuerdo a lo reportado en cada investigación, se seleccionaron las siguientes categorías:

Figura 1. Categorías de búsqueda

Nacional	Tesis	Maestría
		Doctorado

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



	Artículos Científicos	
	Material Gris	
Internacional	Tesis	Maestría
		Doctorado
	Artículos Científicos	
	Capítulos de Libros	

Fuente: *Elaboración propia*

A partir de esta información, se desarrolló el diseño del Marco Referencial y el Marco Metodológico. El Marco referencial se dividió en dos secciones: Marco Legal y Marco Teórico. Esto con el fin de realizar la contextualización a nivel legal, en el cual se abordan los lineamientos desde el campo internacional hasta el nacional, respecto al bilingüismo en diferentes países, enfocado en los planteamientos y legislaciones que se han desarrollado en Colombia. El Marco Teórico tiene cuatro categorías que permiten profundizar en los puntos de especial importancia dentro del proceso del bilingüismo dentro del sistema educativo.

La segunda fase corresponde a la recolección de la información, utilizando documentos acerca de las políticas de bilingüismo en Colombia, publicadas entre los años 1991 y 2017, agrupándolos por tipo de documentos y la forma de enunciar el bilingüismo dentro de ellos, y el diseño de los instrumentos para recolectar el material.



Red Posgrados
Red INJU

Programa de Investigación
Posdoctoral en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

- Grupos de Trabajo CLACSO:
- Infancias y Juventudes
 - Ciencias Sociales
 - Pedagogías Críticas y Educación popular

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La tercera fase comprende el trabajo de campo, en el cual se aplicarán los instrumentos diseñados en la segunda fase, siendo esta interpretación hermenéutica, mapas mentales y matrices comparativas. La cuarta fase corresponde al análisis, dentro del cual se procesará la información para crear las sugerencias y conclusiones, encontrándose en proceso de construcción.

Conclusiones

A nivel internacional, se realizó un recorrido bibliográfico sobre la literatura producida en el tema de las políticas lingüísticas respecto al bilingüismo en Brasil, Estados Unidos, Arabia Saudita, Sudáfrica e Israel, encontrando tendencias comparativas con el registro realizado a nivel nacional, identificando predominancia en el enfoque de diseño de didácticas y estrategias de enseñanza del inglés; seguido por la enseñanza del Inglés. En menor proporción, se registran percepciones docentes y estudiantiles en relación al manejo de una lengua extranjera. Así mismo, la comunidad internacional otorga especial valor a los lineamientos lingüísticos en lengua extranjera, equiparados con la lengua materna, resaltando el proceso de dichas políticas desde su creación hasta su aplicación.

Figura 2. Comparación Tendencias.

Internacional	Nacional
Estudios de política lingüística	Estado de los programas de Educación Bilingüe
Instrumentos legales de intervención	Orientaciones procesos educativos
Enseñanza de lenguas y políticas lingüísticas	Necesidades locales y culturales
Percepciones de profesores y currículo	Evaluación de Políticas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



	Análisis de percepciones
	Análisis Políticas Lingüísticas
	Análisis tensiones lingüísticas
	Proceso Implementación políticas lingüísticas
	Análisis del programa nacional de Bilingüismo en Colombia
	Percepciones de Docentes
	Descripción política enseñanza de lenguas
	Revisión de antecedentes
	Análisis de Narrativas

Fuente: *Elaboración propia*

Los vacíos que se identificaron en el proceso muestran que los investigadores llaman a la reflexión acerca de la verdadera definición del término bilingüismo, para que, de acuerdo a Galvis (2010), "se pueda realizar un marco de referencia que tenga en cuenta las necesidades locales y culturales del contexto colombiano". Y con esto lograr una sana articulación entre las lenguas que se hablen en el país dando a los ciudadanos lineamientos claros para acogerlas y desarrollarlas en sana convivencia y alternancia con la lengua materna que hablan, hecho que probablemente generará un mejor proceso de aprendizaje y uso de estas en la vida cotidiana.



Referencias

- Almalki, M. (2014). Teacher perception of a new english as a foreign language (efl) curriculum in saudi arabia (Master). New York.
- Bonilla Carvajal, C. A.-S. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile Issues in TeachersProfessional Development*, 18(1), 185-201.
- Casagrande, N. D. (2012). Políticas Lingüísticas e o ensino de língua portuguesa. *Identidades Dinámicas. Variación y cambio en el Español de América*, (pp. 1-11). La Plata, Argentina.
- de Castilho, A. T. (2001). Políticas lingüísticas no Brasil O Caso do Português Brasileiro. *Lexis*, 271 - 297.
- De Mejía y Fonseca. (2008). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- De Mejía, A. M. (2006). Lineamientos para la educación bilingüe en Colombia: hacia una política coherente.
- Du Plessis, T. (2010). A Critical Comparison of Legal Interventions Regarding the Officiality of Languages in Israel and South Africa.
- Fandiño-Parra, Y. J.-J.-V. (2012). The Challenges Facing the National Program for Bilingualism: Bilingual Colombia. *Educación y Educadores*, 15(3), 363-381.
- Galvis, H. (2011). The Common European Framework, Task-Based Learning, and Colombia: Crossroads for an Intercultural Collision or a Path under Construction for Improvement? *HOW Journal*, 198-209.
- García León, J. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín De Filología*, 47(2), 47-70.



Gómez Sará, M. (2017). Review and Analysis of the Colombian Foreign Language Bilingualism Policies and Plans. *HOW Journal*, 24(1), 139-156.

Gómez Vásquez, L. (2017). *Configuration of Subjectivities of English Language Teachers as NNESTs in the Frame of Colombian Language Policies: A Narrative Study*. Bogotá.

Jiménez Bello, D. (2015). La Implementación de las Políticas Públicas de Bilingüismo en dos Instituciones Educativas Oficiales de la Localidad de Bosa.

Lantolf, J. P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. En C. y. Ministerio de Educación, La lengua, vehículo cultural multidisciplina. Colección Aulas de verano. (pp. 83-93). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,.

Ley General de Educación. (1994). Ley 115 febrero 8 de 1994.

Los, R. G. (2003). Norma Técnica Colombiana NTC-ISO/IEC 17024. Evaluación de la conformidad. Requisitos generales para los organismos que realizan certificación de personas.

Luque, J. d. (2004). Lenguaje y visión del mundo . En Estudios de lingüística del español (pp. 489-541).

MEN. (2008). *Educación técnica y tecnológica para la competitividad*. Bogotá, Colombia.

Presidencia de la República. (1991). Constitución Política de Colombia.

Quintero Farfán, Á. (2012). El Programa Nacional de Bilingüismo: Percepciones de una Política Pública en Universidades.

Reyes Cruz, M. M. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6 (12), 167-197.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Rodríguez García, A. R. (2011). Evaluación de la política de bilingüismo en Bogotá proyecto "Bogotá Bilingüe".

Sapir, E. (1954). El lenguaje.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup.

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. *Educación 2030*, (p.83). República de Korea.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.

Zambrano Güiza, A. (2016). Concepciones de docentes acerca del desarrollo profesional ofrecido desde el Programa Nacional de Inglés: ¿Influyen o no en sus prácticas pedagógicas?



Influencia de las representaciones sociales sobre la implementación de la política más Familias en Acción en Bogotá D.C.

*JUAN SEBASTIÁN HERNÁNDEZ MONSALVE*¹⁰

*WILSON GIOVANNI JIMÉNEZ BARBOSA*¹¹

*JOHANNA SARETH ACUÑA GÓMEZ*¹²

Resumen

Este documento recoge la memoria de la ponencia “Influencia de las Representaciones Sociales sobre la implementación de la política pública Más Familias En Acción en Bogotá D.C.” la cual presenta los resultados de la investigación cualitativa de diseño hermenéutico que lleva el mismo nombre, cuyo desarrollo se encuentra en curso actualmente, a través del que se pretende dar explicación a cómo las representaciones sociales de los habitantes de Bogotá influyen sobre la implementación de la política pública de transferencias condicionadas Más Familias en Acción. Para ello se abordan temas como subsidios, transferencias condicionadas y Teoría de las Representaciones Sociales.

Objetivos

¹⁰ Universidad Jorge Tadeo Lozano, sebashmonsalve@gmail.com

¹¹ Universidad Jorge Tadeo Lozano, wilsong.jimenezb@utadeo.edu.co

¹² Universidad Jorge Tadeo Lozano, jsareth77@yahoo.com



Objetivo General

Explicar la influencia de las representaciones sociales de los habitantes de Bogotá, sobre la implementación de la política pública de transferencias condicionadas Más Familias en Acción. Tal objetivo será conseguido a través del desarrollo de tres objetivos específicos. El primero: Revisar la teoría de las representaciones sociales, su contexto histórico en Bogotá y Colombia, así como los antecedentes y estado actual de política pública de transferencias condicionadas “Más Familias en Acción”. El segundo: Identificar las representaciones sociales predominantes en los habitantes de Bogotá respecto a la política pública de transferencias condicionadas “Más Familias en Acción”. Finalmente, el tercero: Establecer las relaciones existentes entre las representaciones sociales predominantes en la sociedad bogotana sobre la política pública de transferencias condicionadas Más Familias en Acción y la forma en que estas influyen su implementación.

Marco teórico. Cuando se habla de la política pública Más Familias en Acción (De aquí en adelante MFA), de las representaciones sociales que genera en la ciudad de Bogotá, y de la influencia de estas sobre su implementación, es necesario revisar un conjunto de temáticas que contribuyen no solo en el entendimiento de la dinámica del ciclo de esta política, sino en la discusión de su pertinencia, efectividad, aspectos positivos y negativos, entre otros puntos de discusión que puedan llegar a surgir tras el proceso de presentación y análisis. Tales temáticas serán expuestas en las secciones siguientes.

Política pública en Colombia. Durante la etapa de formulación de la política pública (de ahora en adelante PP), se pueden distinguir principalmente dos tipos de enfoque, bajo los cuales se pueden orientar los lineamientos de la misma, el neoliberal y el neoestructural. El primero, para el cual la PP debe tener como población objeto un grupo particular de la sociedad que esté considerado en condición de vulnerabilidad frente al resto de la misma (Gallo, 2016). El segundo para el que la PP debe promulgar por la atención universal de necesidades, es decir, atender a todos y cada uno de los miembros que hacen parte de una sociedad (Bielchowsky, 2009).



En cuanto a la etapa de implementación de la PP, destacan también dos tipos de enfoque: El denominado *top-down* (de arriba hacia abajo) o *tecnocrático*, donde el Estado, de manera centralizada, es el único actor con capacidad de gestión y aplicación, por otro lado, el enfoque *bottom-up* (de abajo hacia arriba) o *interactivo*, en el cual el poder se descentraliza, siendo el Estado quien asigna y maneja el presupuesto designado para la implementación, mientras la población objeto, junto con grupos de interés como ONGs y partidos políticos se encargan de contribuir en la ejecución de la política. (Alzate, 2011)

Para el caso de Colombia, históricamente ha existido una predominancia de las PP, formuladas bajo un enfoque neoliberal y ejecutadas bajo la dinámica tecnocrática, lo que pone de manifiesto discusiones importantes sobre la igualdad, la equidad y el progreso social, el clientelismo político y la posible dependencia de las poblaciones consideradas vulnerables por las ayudas estatales.

Subsidios. El subsidio es definido como una contribución financiera de un gobierno o agente gubernamental, que concede beneficios a sus receptores (Naciones Unidas, 2017). Se clasifica en: *Subvenciones y otros pagos directos*, otorgados de manera temporal para estimular la oferta y demanda de servicios; *Concesiones fiscales*, que implican reducción o exclusión total del pago de impuestos a personas y empresas; *Subsidios en especie*, o sea, beneficios diferentes al dinero; *Créditos y garantías gubernamentales*, donde el gobierno otorga préstamos a empresas, a tasas de interés más bajas que las vigentes en el mercado, o les pide menores garantías que las exigidas por entidades financieras (Sostenible, 2017).

La literatura reporta la existencia de subsidios ya en el año 1680, cuando en España a través de las *Leyes de Indias*, se aplicaba una concesión fiscal a los nuevos pobladores, sobre compras y ventas de bienes muebles, inmuebles y semovientes (impuesto denominado alcabala), durante 20 años, y se les liberaba del pago de traslado por mercancías que ingresaban o salían del país (impuesto denominado almojarifazgo) por 10 años (Cuevas, 2001).



En la edad moderna, se observa un importante referente de subsidios, con el sistema legal de ayudas, instituido en Inglaterra y Gales para el año 1601, dónde a través de la *Ley de Pobres*, la población desfavorecida, recibía ayuda estatal, así púes, ancianos y enfermos recibían limosna y asilo, los niños recibían enseñanza de oficios y los pobres capacitados recibían empelo, mientras que aquellos que no tuviesen ningún impedimento para trabajar y aun así no lo estuviesen haciendo, recibían castigo y prisión. La Ley fue propuesta por Isabel I, gestionada por funcionarios públicos designados por jueces y aplicada a través de la Iglesia en las parroquias (Himmelfarb, 1988).

Con el tiempo, lo propuesto inicialmente en la ley, sufrió algunas modificaciones. En 1602, se complementó con la *Ley de Asentamiento*, que impedía la movilidad de pobres entre parroquias, evitando un mayor costo de las ayudas. Más de un siglo después, en 1782, por la *Ley de Gilbet*, se instauró una nueva categoría de pobres, los desempleados, quienes también recibieron ayuda. Luego, en 1785, por los *Acuerdos de Speenhamland*, otra categoría de pobres fue cubierta por el sistema de ayuda, los trabajadores con ingresos insuficientes. Años después, en 1834, la Ley tuvo cambios importantes, dando origen a la *Nueva Ley de Pobres*, dónde la ayuda a los empleados de bajos ingresos se suprimió y se cambió por las denominadas casas de trabajo, donde la ayuda debía ser retribuida por el receptor con trabajo (Levy, 1970)

Para el caso colombiano, la implementación de subsidios aparece con la aplicación de la Ley 90 de 1946, por la cual se estableció el seguro social obligatorio y se creó el Instituto Nacional de Seguros Sociales. En ella se especifican las condiciones del *Programa de Asignación Familiar*, que otorgaba ingresos adicionales a los trabajadores con hijos, compensado su carga económica familiar, programa que, con el tiempo, incluyó otros beneficios para respaldar educación, salud y el nacimiento de nuevos hijos (Yepes, 2016)



Transferencias Condicionadas

Las transferencias condicionadas son un tipo de subsidio de tipo pago directo, definidas como la asignación de determinada cantidad de remuneración, para que el beneficiario la emplee en el mercado para la resolución de sus necesidades (Coraggio, 1999)

Estas ayudas, se otorgan bajo un esquema de focalización (enfoque neoliberal), donde el beneficiario es reconocido por encontrarse en circunstancias de pobreza o vulnerabilidad, y se le condiciona a demostrar una situación específica de tipo familiar (como ser madre gestante o persona con discapacidad), laboral (Como estar desempleado o empleado informalmente), entre otras, que le impide cubrir parcial o totalmente sus necesidades básicas (salud, educación, trabajo), para poder obtener el subsidio (Chahbenderian, 2015).

En América Latina, se registra la aparición de los programas de transferencia condicionada, para final de la década de los 90, como respuesta a la crisis económica que ocurrió en los países de la región para ese entonces. Las reformas constitucionales, los nuevos objetivos de las agendas políticas, como el desarrollo de capital social y humano, y el interés de organismos internacionales tales como Naciones Unidas, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, abrieron la puerta para la aparición de estos programas, en varios países: *Bolsa Familia* y *Oportunidades* en México para 1997, *Bono de Desarrollo Humano* en Ecuador y *Programa de Asignación Familiar* en Honduras en 1998, *Familias en Acción*, ahora *MFA*, en Colombia, *Avancemos* en Costa Rica y *Red de Protección Social* en Nicaragua, durante el 2001. Todos ellos con principios comunes como su unidad de intervención, los niños y adolescentes en edad escolar, la focalización según ubicación geográfica y limitaciones en sus medios de subsistencia, y condicionamientos para la recepción del subsidio, como la asistencia a servicios de salud y educación (Tassara, 2015).



Más Familias En Acción

Más Familias en Acción, es el programa de transferencias condicionadas más grande (mayor número de beneficiarios en el tiempo) del departamento de Prosperidad Social, implementado desde el año 2001 en Colombia. Actualmente regulado por los lineamientos propuestos en la Ley 1532 del 2012, en la que se especifica la administración, objetivos, beneficiarios, subsidios, condicionamientos, verificación, financiación.

Los subsidios denominados incentivos dentro del programa, se otorgan: para salud, con una única asignación por familia (aunque el núcleo familiar se componga de más de un niño) destinada para los niños menores de 6 años, entregada de manera bimestral (6 veces al año). El otro incentivo, para educación, asignado de manera individual (uno a cada niño del grupo familiar), para los niños y adolescentes entre 4 y 20 años de edad (los beneficiarios con 18 y 19 años, deben estar cursando como mínimo grado 10° y los de 20, grado 11°) que se encuentren haciendo uso del sistema escolar, entregado de manera bimestral (5 veces al año, ya que se exceptúa el periodo de vacaciones de final de año) (DPS, 2018).

Las condiciones de ingreso al programa, dependiendo de la situación de vulnerabilidad del beneficiario, son: Personas en condición de desplazamiento con código ante la Unidad de Atención y Reparación Integral de Víctimas (UARIV) que acrediten su estado de incluidos en el registro, personas pertenecientes a comunidades indígenas que estén incluidas en el listado censal de la comunidad, inscritos de la Red Unidos con código de la misma o tener un puntaje específico del SISBEN (para el caso de Bogotá entre 0 y 30,56, correspondiente a Nivel I) (DPS, 2018).

Las condiciones de permanencia, para que la entrega de subsidios se haga efectiva, en caso del incentivo para salud es la asistencia al total de controles de crecimiento y desarrollo, según lo estipulado por el sistema

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de salud para cada edad, y para el incentivo de educación, la asistencia como mínimo al 80% de las clases del año escolar. En caso de pérdida del año escolar, el beneficiario no puede perder más de dos años (DPS, 2018).

El monto asignado en la ciudad de Bogotá durante el año 2016, fue de 68.150 pesos, para salud, mientras que el de educación fue de 22.750 pesos para estudiantes de grado transición, 11.375 para los que cursaban de 1° a 5° de primaria, y para los estudiantes de bachillerato, 28.400 si cursaban grados 6°, 7° y 8°, 34.100 si cursaban grados 9° y 10° y 51.125 si se encontraban en grado 11° (DPS, 2017).

Durante el año 2017, se beneficiaron 4.103.663 niños, niñas y adolescentes en todo el territorio nacional, cifra distribuida así: 900.073 niños y niñas atendidos en salud, y 3.203.590 niños y niñas atendidos en educación, para un total de \$1.857.039.817.600 millones de pesos, correspondientes al dinero entregado por medio de las transferencias condicionadas (DPS, 2017).

Teoría de las representaciones sociales. El abordaje de la política pública MFA, se llevará a cabo en la presente investigación por medio de la Teoría de las Representaciones Sociales, la cual es un conjunto de conocimientos reconocido por el campo de la psicología para entender la manera en la que un individuo y/o grupo da significado a un fenómeno en concreto.

Las representaciones sociales se definen como imágenes producto de un conjunto de significados, también son sistemas de referencia que permiten la interpretación de lo que sucede alrededor, además se consideran categorías que posibilitan clasificar fenómenos, circunstancias e individuos con los cuales se tiene relación (Jodelet, 1991). Estas facilitan el acceso al pensamiento social, o sea, a los conocimientos, creencias y opiniones, que emergen de la interacción entre personas, respecto a todo lo que resulta socialmente significativo. (Rodríguez, Hernández, Borroto, Alemán, 2003).

La Teoría de las Representaciones sociales (TRS) plantea que en la construcción del significado que un individuo hace sobre un objeto (puede ser un fenómeno, tema, o cosa), ocurren dos procesos importantes: *La*

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



objetivación, que involucra hacerse una idea sobre el objeto, involucra la interiorización individual y colectiva de información respecto a este, la organización mental de dicha información para que sea coherente y expresable, y la interpretación o simbología que se le atribuye al objeto. Posteriormente ocurre *el anclaje*, es decir, el momento en el que el significado adquirido por el objeto se articula al conocimiento preexistente y a la perspectiva que posee cada individuo para re ajustar el significado (Rodríguez et al, 2003).

Metodología. El presente proyecto será conducido como una investigación de tipo cualitativo, de diseño hermenéutico. La muestra a emplear serán los residentes de la ciudad de Bogotá que tendrá un grupo de beneficiarios de MFA y otro de no beneficiarios, siendo necesario para la inclusión de estos últimos poseer conocimiento previo sobre la política pública. El muestreo escogido para la selección de los individuos estudiados es el no probabilístico por conveniencia, en donde la muestra se irá configurando conforme las categorías de información vayan siendo saturadas.

La técnica de recolección de la información será la entrevista semiestructurada, en la cual se aplicarán dos cuestionarios diferentes, uno para beneficiarios y el otro para no beneficiarios, con previo consentimiento informado por escrito. La técnica de análisis de la información será la codificación, tanto de tipo abierta como de tipo axial, y la herramienta a emplear para su desarrollo será el software Atlas Ti.

Resultados esperados. Tras el análisis de la información se pretende entender, desde la TRS, la brecha existente entre lo propuesto en los lineamientos de la política pública MFA y lo que ocurre realmente tras su implementación. Se espera develar si este programa de transferencia condicionada está logrando su aporte al desarrollo social y del capital humano, o si por el contrario, estimula en las familias receptoras fenómenos descritos a profundidad en la literatura por los opositores de este tipo de políticas como lo son el desincentivo al trabajo, el clientelismo político y el nacimiento de nuevos hijos, en cualquiera de los dos casos, este análisis tendrá lugar desde la lógica de la sociedad bogotana e irá encaminado a la comprensión de por qué el desenlace de la implementación de la política ocurre de dicha forma.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Se pretende entonces que esta investigación se constituya como insumo para estimular importantes discusiones como el estado actual de la política pública, el poder, la legitimidad, la noción de ciudadanía, la intervención y acción social en Colombia, así como la necesidad de búsqueda de nuevas alternativas que encaminen la acción política a la solución efectiva de las problemáticas sociales que enfrenta el país.

Referencias

- Alzate, S. (2011). Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos. *Forum*, 95-111.
- Bielchowsky, R. (2009). Sesenta años de la CEPAL: Estructuralismo y Neoestructuralismo. *Cepal*, 173-194.
- Chahbenderian, F. (2015). ¿Cómo se construye la población destinataria desde los programas de transferencias monetarias condicionadas? Nuevas formas de abordaje de la "cuestión social" basadas en la autorresponsabilización. *Sapiens Research*, 19-25.
- Coraggio, J. (1999). *Política social y economía del trabajo. Alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. Buenos Aires.
- Cuevas, S. (2001). ¿Freno o estímulo? *Revista Mexicana de Derecho*, número 2.
- Departamento para la Prosperidad Social. (2017). Más Familias en Acción. Colombia. Prosperidad Social Sitio Web Oficial. Disponible en <http://www.dps.gov.co/que/fam/famacc/Paginas/default.aspx>
- Departamento para la Prosperidad Social. (2017). Guía operativa liquidación de incentivos programa - más familias en acción. Recuperado de <http://www.dps.gov.co/inf/doc/Documentos%20compartidos/G-GI-TM-10%20Guía%20Operativa%20Liquidación%20de%20Incentivos%20MFA%20-%20V3.pdf>

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Gallo, J. (2016). Subjetividad, salud mental y neoliberalismo en las políticas públicas de salud en Colombia. *Athenea Digital*, 16.

Himmelfarb, G. (1988). *La idea de la pobreza. Inglaterra a principios de la era industrial*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jodelet, D. (1991). *Representaciones sociales: Un área en expansión. Sida: imagen y prevención*. Madrid: Fundamentos.

Levy, S. (1970). Nassau W. Senior, David and Charles, Londres. Vol 1. 260.

Rodríguez, H. B. (2003). Representación social de la salud. *Revista cubana de psicología*, 153-165.

Sostenible, I. I. (2017). *Tipos de subsidios. Canadá. International Institute for Sustainable Development*. Obtenido de Tipos de subsidios. Canadá. International Institute for Sustainable Development: Disponible en <https://www.iisd.org/gsi/subsidy-types>

Tassara, C. (2015). Políticas públicas de protección social y lucha contra la pobreza en Colombia: Logros y desafíos. *Papel Político*, 323-351.

Unidas, N. (2017). *Naciones Unidas*. Obtenido de Naciones Unidas.

Yepes, D. (2016). *El subsidio familiar; un impacto positivo para la sociedad*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.



La articulación territorial como respuesta efectiva para la disminución de las desigualdades en la atención a las infancias del distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández, Paraguay

GABRIELA WALDER¹³
DALILA SOSA¹⁴

Resumen

Este trabajo expone la experiencia de articulación entre el Consejo Distrital de Educación de Teniente 1° Manuel Irala Fernández, Instituciones del Estado y Organizaciones de la Sociedad Civil. Se basa en la investigación-acción llevada a cabo por la institución Investigación para el Desarrollo. Da cuenta de la importancia del trabajo articulado a nivel local y del uso de la investigación para la definición de estrategias territoriales que posibiliten la superación de las brechas existentes en el ámbito educativo.

Palabras Claves

¹³ Investigación para el Desarrollo, Gabriela Walder, gabriela.walder@gmail.com, gwalder@desarrollo.org.py

¹⁴ Investigación para el Desarrollo, Dalila Sosa, dcsmlila@gmail.com. Maestranda en Estudios Sociales Latinoamericanos-UBA

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Articulación territorial, participación ciudadana, políticas educativas, Paraguay.

Punto de partida. En esta ponencia se presenta la experiencia de articulación entre el Consejo Distrital de Educación del distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández, Instituciones del Estado y Organizaciones de la Sociedad Civil. Una instancia conformada con el objetivo de desarrollar estrategias territoriales que posibiliten el acceso y la permanencia en las instituciones educativas, de los niños y las niñas.

El distrito de Teniente 1° Manuel Irala Fernández está ubicado al noroeste del departamento de Presidente Hayes, en el Chaco paraguayo. Cuenta aproximadamente con 22.000 habitantes, una zona que se caracteriza por su diversidad cultural y lingüística, pues en el territorio cohabitan, pueblos indígenas, una población paraguayo-latina e inmigrantes europeos -en su mayoría menonitas-. El territorio es extenso, las condiciones meteorológicas extremas -entre periodos de sequía e inundaciones- y comunidades que se encuentran dispersas. Respecto a la situación socioeconómica, en el distrito existe una marcada disparidad de los ingresos, gran parte de la población sobrevive en condiciones de pobreza extrema. La situación descrita manifiesta una las condiciones de desigualdad que afectan a la población de Irala Fernández y que caracteriza al Paraguay.

En este distrito, mediante la Ordenanza Municipal N° 40/2013, se conformó el Consejo Distrital de Educación, liderado por el gobierno municipal. Está integrado por miembros a representantes de las diversas instituciones que forman parte de la comunidad educativa, escuelas de gestión pública y privada, escuelas menonitas, concejales municipales, líderes indígenas, coordinadores departamentales y distritales, representante de la Universidad Nacional de Asunción. Además participan otras organizaciones no gubernamentales que trabajan temas educativos distrito. Esta instancia asume trabajar articuladamente bajo el lema de “Más educación, más calidad de vida” y elabora un plan de acción en el que se establecen metas para cumplir con este compromiso.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La participación activa de todos los actores locales en el desarrollo de diversas actividades centradas en mejorar las condiciones y la calidad de la educación, permite convertir en un espacio de discusión e incidencia a nivel territorial. En este sentido el informe de Investigación para el Desarrollo sobre el uso de los recursos del FONACIDE¹⁵ reporta la importancia del Consejo como instancia que posibilita la transparencia en la gestión de fondos que fortalecen al municipio:

(...) las autoridades municipales entendieron que el Consejo Distrital de Educación podría tener un rol fundamental en el proceso de implementación de los fondos proveídos por el FONACIDE. Ahora bien, esta experiencia innovadora ha dado resultados exitosos que se pueden comprobar, como una evidencia concreta, en la calidad de las obras (Villalba, Sosa, 2015, p.14)

En el proceso de trabajo conjunto toma conciencia de que la zona se encuentra afectada por importantes problemas educativos relacionados con el acceso y la permanencia en la escuela de las niñas, niños y adolescentes. Partiendo del reconocimiento de esta problemática el Consejo junto con la organización Investigación para el Desarrollo y con el apoyo de Unicef implementa el proyecto “Generación de información estratégica y fortalecimiento del capital social para superar la exclusión en educación”. Este proyecto implica el desarrollo de varias acciones estratégicas que a su vez están relacionadas con un conjunto de actividades que posibilitan la concreción de los resultados establecidos.

Acciones realizadas. La primera acción estratégica fue el fortalecimiento de la instancia distrital responsable de la coordinación de las acciones territoriales. Esta instancia además de definir claramente sus funciones y el

¹⁵ Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



alcance de las mismas identificó la red de actores que estaba trabajando en el territorio. Este mapeo permitió visualizar la red territorial que sirvió para llevar a cabo las actividades establecidas.

La **segunda acción** estratégica fue la realización del Estudio de Perfiles de la Exclusión Educativa, el cual permitió contar con una caracterización estadística de la situación de exclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes de la localidad. El marco metodológico en el que se basó este estudio fue el propuesto por la Iniciativa Global por los niños Fuera de la Escuela (UIS, UNICEF y Asociación Civil de Educación para Todos, APT, 2012). Este estudio señalaba en qué grupo de edad se concentra la mayor dificultad puesto que define 5 dimensiones de exclusión educativa.

Tabla 1. Estudio perfiles de exclusión educativa

Dimensión	Definición	Cantidad
1	Niños en edad de asistir al preescolar que no están en el preescolar o en 1° o 2° ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB)	158
2	Niños en edad de asistir al 1° o 2° ciclo de la Educación Escolar Básica que no están en el 1°, 2° o 3° ciclo de EEB ni en Educación Media	228
3	Adolescentes en edad de los primeros años del 3° ciclo de EEB que no están en 1° o 2° ciclo de EEB ni en Educación Media	62

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



4	Niños que está en 1° o 2° ciclo de EEB pero que están en riesgo moderado de abandonar. Rezago de un año respecto a edad	725
	Niños que está en 1° o 2° ciclo de EEB pero que están en riesgo grave de abandonar. Rezago de dos o más año respecto a edad.	1.167
5	Adolescentes que están en el 3° ciclo de EEB pero que están en riesgo moderado de abandonar. Rezago de un años respecto a edad.	219
	Adolescentes que están en el 3° ciclo de EEB pero que están en riesgo grave de abandonar. Rezago de dos o más años respecto a edad.	253
Total		2.812

Fuente: Investigación para el Desarrollo (2015)

Este estudio permitió la identificación de los principales cuellos de botella, entendiendo que los mismos son los principales momentos en los se agudizan las dificultades dentro de la trayectoria educativa. Las conclusiones a las que se llegó a partir del mismo fueron:

- Alto porcentaje de en edad escolar que no están inscriptos en la escuela.
- Alto nivel de rezago en niñas los diferentes ciclos de EEB.
- Alto nivel de abandono escolar en el primer ciclo.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



- Niños y niñas que repiten el primer grado.
- Alto porcentaje de niños y niñas que pueden abandonar la escuela.
- Altos niveles de exclusión en la población indígena.

La **tercera acción estratégica** desarrollada fue identificar los factores de exclusión es decir las situaciones que explican que las niñas y niños no ingresen de manera oportuna o que no permanezcan y concluyan el proceso educativo esperado.

Para la identificación de estos factores se aplicó la segunda herramienta propuesta por la metodología Niños Fuera de la Escuela. La misma se concreta en la realización de un estudio sobre las barreras que generan o agravan el rezago escolar en el acceso a la escolaridad básica. Las barreras podían ser organizacionales, pedagógicas o simbólicas. Este estudio implicó aplicar unos cuestionarios a directores, docentes, padres y madres de familia así como niños y niñas. El análisis de lo relevado a través de los instrumentos señalados permitió identificar qué aspectos vinculados a cada una de las barreras requerían una intervención a fin de posibilitar cambios en el territorio.

Los principales hallazgos fueron:

1. El ingreso tardío es una de las principales causas del rezago escolar.
2. Las decisiones de promoción en primer ciclo no aplican normativas vigentes.
3. El ingreso tardío se explica por la confusión sobre los requisitos de ingreso en especial para la población indígena.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



4. La enseñanza inicial de la lengua escrita no resulta completamente eficaz para lograr los aprendizajes esperados para el ciclo.

5. Las interacciones lingüísticas escolares en contextos multiculturales pueden generar situaciones que complican el aprendizaje inicial de la lengua escrita.

6. Las prácticas escolares o clima escolar pueden ser una restricción para el acceso y permanencia de niños y niñas en el primer grado, especialmente en contextos multiculturales.

7. Las inasistencias reiteradas y prolongadas restringen el aprendizaje y expresan escasa valoración de la educación por parte de las familias

La **cuarta acción** desarrollada fue definir las estrategias sobre las cuales se trabajaría a partir de los datos reportados por el estudio de exclusión. Este proceso de definición se realizó de manera participativa. Los miembros del consejo y otros referentes de la sociedad civil analizaron los datos presentados por el estudio, reconocieron las barreras y principales focos de incidencia para a partir de allí plantear las actividades que llevarían a cabo para superarlas.

Las principales estrategias para la inclusión educativa fueron:

1. Desarrollar acciones para favorecer el ingreso oportuno al primer grado: socialización de normativa, seguimiento al proceso de inscripción, socialización de la importancia del ingreso oportuno al primer grado.

2. Propiciar experiencias de aprendizaje significativo: capacitación docente en el uso de herramientas didácticas de lectura., escritura, y cálculo

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



3. Prevenir el fracaso escolar: capacitación docente en características del proceso evolutivo del niño y sus implicancias en el aprendizaje.

Reflexiones finales. En un contexto de precariedad y de desigualdades donde la mayor parte de la población padece la falta de acceso a servicios básicos, donde en ocasiones las políticas del Estado central no llegan o la mirada nacional diluye las necesidades específicas de ciertos contextos, el Consejo Distrital de Educación adquiere notoriedad.

Tal como puntualiza Nickson (2016), el Paraguay aún se encuentra por debajo del promedio de la región en cuanto a nivel de participación ciudadana. El autor explica que existen mecanismos legislativos municipales¹⁶ que contemplan la participación ciudadana y una de ellas es la ordenanza municipal. Dicho mecanismo, sumado a la voluntad política del gobierno local, hizo que en la instancia de referencia se articularan diversos actores de la comunidad educativa del distrito y se asumiera un enfoque participativo en la definición y la realización de estrategias que favorezcan a las infancias y juventudes del distrito.

El visibilizar y reconocer a las organizaciones no gubernamentales que están trabajando en el territorio permite realizar un trabajo coordinar y desarrollar estrategias que posibiliten intervenciones integradas y de mayor alcance.

¹⁶ Según el art 21 de la ley Orgánica Municipal N°3966/10, la organización y el funcionamiento de una municipalidad, serán reglamentados de acuerdo con las necesidades que deba satisfacer y a la capacidad financiera de la misma. (...) las municipalidades tienen un órgano ejecutivo llamado Intendencia, que posee una organización que va a variar según el tamaño y la complejidad del municipio. (id, 2017:66)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La utilización de la investigación como insumo para la definición de políticas locales asegura el desarrollo de estrategias pertinentes, en consonancia con las necesidades del contexto. También posibilita valorar la incidencia de las acciones realizadas respecto a los problemas identificados.

Referencias

Investigación para el Desarrollo - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Buen Uso de los fondos FONACIDE. Contribución del Consejo Distrital de Educación del Municipio de Tte. 1° Manuel Irala Fernández*. Recuperado de: <http://www.desarrollo.org.py/publicacion.php?id=37>

Investigación para el Desarrollo. (2015). *Perfiles de la exclusión Educativa. Situación de la niñez del Distrito Tte. 1° Manuel Irala Fernández*. Recuperado de: <http://www.desarrollo.org.py/publicacion.php?id=39>.

Investigación para el Desarrollo. (2015). *Estudios de Barreras y Estrategias para la inclusión educativa en el distrito en el distrito Tte. 1° Manuel Irala Fernández*. Recuperado de:

<http://www.desarrollo.org.py/publicacion.php?id=114>

Nickson, A. (2016). *El Gobierno Local en Paraguay: un análisis Comparativo a través de diez elementos*. Asunción: Iniciativa Think Thank - Investigación para el Desarrollo - Asociación de Juntas Municipales del Paraguay.



Niños invisibles: Un Estado ciego

DECAMINADA, CECILIA IRENE¹⁷
UNDERWOOD, SUSANA CRISTINA¹⁸

Resumen

En este trabajo intentaremos establecer cómo la niñez argentina inserta en situaciones de vulnerabilidad social experimenta formas de invisibilización específicas. Asimismo, daremos un panorama general acerca de las políticas destinadas a la niñez y en particular acerca de la situación de la niñez y la pobreza en el asentamiento precario “La Carbonilla”, ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para finalizar explicaremos como la falta de políticas estatales específicas a esta población no son accidentales, sino políticas en sí mismas.

Contexto Histórico-Espacial

En el corazón del barrio de La Paternal, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, se encuentra escondido un asentamiento informal conocido entre sus integrantes como “La Carbonilla”. El mismo fue poblado a través de oleadas de migrantes, provenientes tanto de países limítrofes como del interior argentino y el conurbano bonaerense, quienes en su mayoría llegaron en diferentes etapas como efecto de las diversas

¹⁷ Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, ceciliadecaminada@gmail.com

¹⁸ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires, scunderwood@fvet.uba.ar



crisis socioeconómicas que afectaron a la región en las últimas décadas.

Considerando lo antes descrito, se pueden comenzar a vislumbrar las situaciones de invisibilización que afectan a “La Carbonilla”, pero más específicamente a los niños, niñas y adolescentes que habitan en la misma. Por su condición de habitantes de un espacio “invisible” no son receptores de las políticas estatales destinadas a la urbanización del asentamiento ni a las destinadas a la mejora de sus condiciones materiales de existencia. Por otra parte, la niñez ubicada en este espacio sufre una triple invisibilización: primero, por estar insertos en una situación de pobreza; segundo, por habitar un espacio que el Estado considera inexistente; y tercero, por la falta de políticas específicas destinadas a la niñez ubicada en situación de pobreza y exclusión.

Esto no significa que Argentina no cuente con políticas sociales y públicas que afecten la vida de estos niños, niñas y adolescentes, ya que son usuarios de los sistemas de salud pública y educación pública. Sin políticas, planes y programas específicos para su situación, realmente el Estado elige por acción o por omisión volverse ciego frente a las dificultades de los niños que habitan al costado de una estación de ferrocarril y directamente debajo de un puente que une las dos mitades de La Paternal.

Invisibilización de la pobreza como política de Estado: el caso de La Carbonilla. Es difícil describir qué significa exactamente “vulnerabilidad social”, pero a fines de establecer un concepto que comience a dar cuerpo a esta ponencia, la describiremos como una situación donde variables extremas dificultan el acceso total o parcial al ejercicio de los derechos. Este concepto cobra aún mayor importancia cuando nos referimos a las niñas, niños y adolescentes, puesto que esta población, como veremos más adelante, es especialmente vulnerable.

Las situaciones de vulnerabilidad social generalmente incluyen dificultad en el acceso al derecho al trabajo, a la salud, a un ambiente ecológicamente sano, a una vivienda digna, a la protección de las fuerzas de seguridad y a no ser discriminados por origen, etnia, clase social u otros factores. El asentamiento sobre el que realizamos



esta ponencia cuenta con todas las variables antes descritas, y consideramos que uno de los factores más importantes es el lugar que habitan.

La Ley N°148 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires señala que los sitios “irregulares” de vivienda deberán seguir ciertos pasos para poder ser regulados y protegidos por esta ley. Ésta especifica que las villas y Núcleos Habitacionales Transitorios (NHT) serán receptores de los planes de urbanización y de la ayuda estatal siempre que tuviesen un representante electo, avalado por la Federación de Villas, Núcleos y Barrios Marginados. Sin embargo, esta ley establece que un asentamiento (como lo es “La Carbonilla”) se considera provisorio y transitorio y no califica para presentarse frente a la antes mencionada Federación a fin de inscribirse.

De esta manera, La Carbonilla se instala como “no-lugar” y como “espacio vacío”. Bauman (2000) introduce los conceptos de “no-lugares” y de “espacios vacíos”, que utilizaremos para tratar de comprender la invisibilización que sufre el asentamiento. El autor se inspira en las estrategias “émicas” de Lévi-Strauss para lidiar con lo extraño y con lo distinto, estrategias que consisten en aislar y separar los espacios que contengan a los extraños de manera que se conviertan, en el inconsciente colectivo, en lugares públicos pero no civiles, en lugares cuyas características son la incivilidad y el rechazo. A esto, Bauman suma el concepto, introducido por Georges Benko, de no-lugares, que continúa en la línea de lo presentado por Levi-Strauss pero agrega la característica de la remoción total de sentido y de la imposibilidad de crear sentido. Define este concepto como *“espacio despojado de las expresiones simbólicas de la identidad, las relaciones y la historia”* (#p)

De esta manera, La Carbonilla pierde todo sentido para la sociedad, sus habitantes ya no son habitantes puesto que, aunque suene redundante, no pueden ser habitantes sin un lugar que habitar. No creemos que las acciones u omisiones estatales sean accidentales, puesto que, como explican O'Donnell y Oszlak, (1985) las políticas públicas son el conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada manera de interpretar la realidad e imprimen una ideología en relación a la intervención estatal. Estos autores refieren



claramente a que las omisiones por parte del Estado no implican descuidos ni olvidos, implican ideologías políticas claras que se disimulan tras los vacíos legales y los tecnicismos.

Estos tecnicismos son los que, al fin y al cabo, generan una profundización de las situaciones de vulnerabilidad social. El Estado debe establecerse, a través de sus instituciones, como creador e implementador de políticas destinadas al acceso total de los derechos.

La invisibilización de este asentamiento no es una política de estado actual, sino histórica, puesto que a pesar de todos los cambios experimentados por el terreno y el asentamiento, y de haber sido receptor de distintas olas de migración en el país, no fue posible ubicar registros extraoficiales (como por ejemplo mapas de los buscadores en línea) u oficiales, como los del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, del mismo. Los registros del Gobierno Autónoma de la Ciudad de Buenos Aires no presentan ningún mapa, antecedente o conocimiento alguno del asentamiento o de las personas que lo habitan. Asimismo, no se encuentra listado en ningún registro oficial de villas y asentamientos, ni ha sido receptor de ningún plan de urbanización.

Consideramos relevante este aspecto del asentamiento por diversas razones. En primer lugar, porque propicia la invisibilización del mismo, tanto para los entes oficiales como para las organizaciones civiles. En segundo lugar, esta invisibilización genera que no sean receptores de ayuda ni que las instituciones tomen responsabilidad por el espacio, instituciones que según Svampa (2005) son la expresión material del Estado

La invisibilización de la niñez en situaciones de vulnerabilidad social: una doble exclusión. De acuerdo con UNICEF, la pobreza afecta a los niños, niñas y adolescentes de manera que impide su desarrollo tanto físico, como social y emocional. Sin embargo, las políticas sociales estatales raramente distinguen entre la pobreza en general y la pobreza experimentada específicamente por la niñez. Los efectos de pobres estados materiales de existencia conllevan no sólo dificultades en el crecimiento, sino también dificultades en la inserción social, económica y laboral, entre otros, cuando llegan a la adultez.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En el caso de La Carbonilla, estas dificultades se evidenciaron en la inserción en el campo. De las niñas y niños consultados la minoría estaba consciente de la falta de acceso a sus derechos puesto que no eran conscientes de sus derechos en un primer lugar. Los niños observaban a sus padres tratar de brindarles una realidad distinta, pero las condiciones en las que se insertaban en la sociedad tendían a demostrarles otra realidad. En su realidad social no había diferencia entre la niñez y la adultez, puesto que las preocupaciones familiares eran compartidas entre todos y responsabilidad de todos. Era observable a simple vista el esfuerzo de los padres por distanciar a sus hijos de sus condiciones materiales de existencia, pero las consecuencias de las mismas estaban medidas en cada una de las acciones y decisiones de las familias.

La Convención de los Derechos del Niño, que tiene rango constitucional en Argentina, establece que los niños cuentan con todos los derechos constitucionales y además cuentan con los derechos a su supervivencia y desarrollo, que incluye, entre otros el derecho a disfrutar de un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, a disfrutar del más alto nivel posible de salud, a recibir una educación que contribuya al desarrollo de todas sus potencialidades, a disfrutar del derecho al esparcimiento y el juego.

Es responsabilidad del Estado el generar mecanismos de acceso a estos derechos, por su rango constitucional. Cuando se establecen mecanismos de invisibilización por parte del Estado, ya sea no reconociendo a sus habitantes o no generando estos mecanismos, la población que más sufre son la niñez y la adolescencia. No es posible pensar en el acceso a derechos cuando no se tiene en cuenta las particularidades de la población y la población de La Carbonilla es, por su establecimiento, intrínsecamente heterogénea. Esta heterogeneidad es el escape perfecto para que el Estado genere políticas generales que, muchas veces, terminan separando las poblaciones en distintos sectores y fractura su capacidad de empoderamiento y de protesta colectiva.

Al fracturar las poblaciones, estas no son capaces de proteger a los más débiles y estos siempre sufren por esa causa. La niñez que crece en situaciones de vulnerabilidad social tiene extremas dificultades para luego

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



acceder a sus derechos, ya que sus años de formación incluyeron una realidad en la que no puede acceder a los mismos.

A fin de cuentas, la violación de los derechos del niño a razón de sus condiciones materiales de existencia genera que luego haya adultos que no puedan acceder ni generar mecanismos que reproduzcan los derechos de la nueva niñez. El sufrimiento de una generación de niños podría ser el comienzo de un ciclo donde haya adultos que no sepan cómo transmitir los derechos a la siguiente generación y esto, al fin y al cabo, podría generar fracturas en la tela misma de la ciudadanía.

Referencias

Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre (2000). *Efectos del lugar*. La miseria del mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Buraglia, Pedro (1998). *El barrio desde una perspectiva socio-espacial... Hacia una redefinición del concepto*.

Publicado en Revista: "El Barrio, fragmento de la ciudad" N° 5. Documentos Barrio Taller. Colombia.

Danani, Claudia (2008). *Pobreza, Trabajo y Desigualdad. El viejo problema de América Latina* en Políticas Públicas y Pobreza. En el escenario post 2002.

Eroles, Carlos (2000). *Complejidad social y exigibilidad de los derechos humanos*. Ponencia en el 2° Congreso internacional de derechos humanos. Zaragoza, España

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Harvey, David (2007). *Espacios del Capital: Hacia una geografía crítica*. (Cap. I: Derecho a la Ciudad)
Madrid, Editorial Akal

O'donnell, Guillermo (1985). *Apuntes para una Teoría del Estado*. En Oszlak, Oscar
(Compilador); *Teoría de la Burocracia Estatal*; Buenos Aires: Paidós.

Svampa, Maristella (2005). *La Sociedad Excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo* Buenos
Aires: Ed. Taurus.

Velazquez, Fabio (1985). *La participación ciudadana*. En: Nuevos Cuadernos CELATS N° 7. Lima, Perú.

Villanueva, Ernesto (coord.) (1998). *Empleo y globalización. La nueva cuestión social en la Argentina*.
Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Organización de las Naciones Unidas (2003). *Informe sobre la situación en el mundo 2003. Vulnerabilidad
social: Fuentes y desafíos*. New York: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, Organización
de las Naciones Unidas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Avances en el diseño e implementación de la Política Pública de juventud en la ciudad de Medellín: en perspectiva de comprensión de las condiciones, dinámicas y tendencias juveniles.

JULIO OROZCO OSPINA
SECRETARÍA DE JUVENTUD
MUNICIPIO DE MEDELLÍN

Resumen

Un relato sobre la Juventud de Medellín: 1990-2016, realiza una mirada panorámica alrededor del joven y de las juventudes como protagonistas en la construcción y configuración de las dinámicas de conflicto, resistencia y movilización en la ciudad de Medellín. El texto analiza los principales resultados, logros y dificultades en el diseño, implementación y consolidación de las políticas públicas de juventud, así como de los programas, proyectos y acciones orientadas a dicha población. Finalmente, plantea algunas de las características en que se inscriben los procesos de participación juvenil y los retos futuros del trabajo por y con jóvenes.

Palabras Clave

Joven, juventudes, política pública, contexto, condición de juventud, participación.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Introducción. Sin saber cómo ni de dónde, un centenar de jóvenes armados de pinturas, brochas y pinceles, se tomó los bajos del puente de la calle San Juan en Medellín, para transformar las paredes grises en enormes murales artísticos a cielo abierto.

Muchos conductores que pasaron por el lugar detuvieron su marcha, entre la curiosidad y el asombro, quizá para comprobar que todo aquello no se trataba de un acto clandestino o de un uso indebido del espacio público, sino de una de las más fuertes tendencias de transformación y resignificación de la estética de Medellín: una ciudad que se cuenta desde el grafiti.

El hecho, que ocurrió en agosto del año 2016, durante la celebración de la Semana de la Juventud (que se vive cada año por estas fechas), no habría tenido nada de particular a simple vista si no fuera porque solo hace una década (y aún hoy persiste este imaginario en algunos sectores de la población) el grafiti estaba reducido a una condición de clandestinidad, de acto subversivo e ilegal, cuyos autores debían ser en lo posible perseguidos y juzgados por el Estado. Curiosamente, en este caso, no solo se trataba de una intervención artística ya corriente, sino que el propio Estado ponía sus recursos: humanos, técnicos, financieros, para que dicha intervención fuera posible.

Baste este ejemplo para señalar que en Medellín y su área metropolitana han ocurrido muchas cosas con los jóvenes, con las políticas y con los programas que atienden a su desarrollo, así como con el papel que juegan las instituciones públicas y las organizaciones, movimientos y colectivos que se han ocupado de realizar esta tarea.

Pero, ¿y qué ha pasado en esta última década?, ¿cómo hemos llegado hasta aquí? Este texto pretende dar algunas pistas desde la experiencia institucional en el diseño e implementación de la Política Pública de Juventud, desde el acercamiento y diálogo con los jóvenes y sus prácticas, y desde la reflexión serena que nos permite hacer el saber disciplinar y los estudios actuales en juventud.



¿Rodrigo D se ha ido? Ser joven en Medellín. Medellín vivió su holocausto. El mismo año en que cambiamos la Constitución (1991) para reformar al país, en la Villa del Aburrá nos matamos con toda la fuerza: 6.493 almas asesinadas. Un año antes, Víctor Gaviria ya había puesto en pantalla el germen de esta infamia: Rodrigo D No Futuro hablaba de un mundo de adolescentes y jóvenes que ya no iban a ser eso que les habíamos prometido: el futuro. Se vivía rápido entre armas, motos, drogas, metal y punk. Los jóvenes se descontaban el futuro.

Más de un cuarto de siglo después, es bueno preguntarse si Rodrigo D se ha ido, si No Nacimos Pa' Semilla. Al fin de cuentas, ¿qué representa eso de ser joven hoy en Medellín?

En este tiempo, redujimos la tasa de homicidios en un 90 %, pero de las 535 muertes violentas ocurridas en 2016, 262 corresponden a jóvenes entre los 14 y 28 años. Son el 50 %. Como lo dice el periodista Esteban Duperly en el libro Carrera de Obstáculos, *“basta de contar cadáveres, porque repugna. La conclusión redonda es que durante poco más de una década los jóvenes han puesto la mitad de los muertos. O a veces más”*. (Duperly, 2015, p. 28).

Pero no pueden reducirse los jóvenes, como en el caso de la guerra misma, a hablar de buenos y malos, de amigos y enemigos, de salvadores y villanos. El rótulo, la marca, nos dicen muy poco de los jóvenes y solo refuerzan el estigma, porque, inclusive, quien comete conductas de riesgo o ha delinquido es, al mismo tiempo, líder, deportista y, a menudo, *un buen hijo*.

Un ejercicio interesante en la medición de indicadores de juventud, ha consistido en entender quiénes son los jóvenes de Medellín, mirando lo que nos dicen los informes y las estadísticas, pero al revés. Es claro, por ejemplo, que más del 80% de los jóvenes no consume licor de forma habitual (Ministerio de Salud, 2013), que el 90% no presenta conductas agresivas severas (Duque, Montoya, Restrepo 2013) que el 95% nunca llega a generar adicción a las drogas (Secretaría de Salud, 2011) y que, actualmente, 98% de las



adolescentes no queda en embarazo (Secretaría de Salud, 2016), con lo cual deberemos reenfocar nuestra mirada y, por ende, nuestros enfoques de intervención.

La potencia del mundo juvenil es abrumadora. Si se superponen dos mapas en los que se ubican, de una parte, los sitios de mayor criminalidad en Medellín y, por otro lado, aquellos donde surgen y se manifiestan con más intensidad los procesos de participación y movilización de las juventudes, ambos resultan casi idénticos. Más de 5 000 jóvenes moviéndose actualmente por la ciudad, organizados en cerca de 600 grupos juveniles, dan cuenta del segundo fenómeno. Hacen de todo, o casi de todo: teatro, música, hip hop, deportes extremos y alternativos, circo, trabajo comunitario, resistencia antimilitarista, huertas ecológicas, educación sexual y de género, formación política, voluntariado, cultivo de las almas. Es el arte como proyecto de vida o como pretexto para construir, resistir y aprender otras formas de convivir.

Antimili Sonoro, Ciudad Frecuencia, Agro Arte, Casa Arte, Toque de Salida, Revolución sin Muertos, Arte Ambigua, Jóvenes sin Fronteras, Cuerpos Gramaticales, Movimiento Tierra en Resistencia, son los nombres de algunas iniciativas, procesos, entidades o momentos de encuentro que esta juventud, de la mano de muchos adultos, inventaron para resistir al conflicto en la última década, para no caer, para hacer memoria. Es, en palabras de la profesora Alexandra Agudelo, “una condición narrativa de la memoria para habitar el mundo, una investidura para afrontar los territorios”¹⁹, una construcción entre nos-otros, eso que algunos teóricos han llamado alteridad.

¹⁹ Alexandra Agudelo es doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y docente titular de la Universidad Autónoma Latinoamericana, sede Medellín. La profesora Agudelo es una de las voces más autorizadas en los estudios sociológicos sobre juventud, hace parte de la Red de Conocimiento en Juventud de Medellín y sus palabras son tomadas de una charla ofrecida durante la Semana de la Juventud de Medellín, en agosto de 2016



Una condición performativa que no es más que la posibilidad de transformación sin ingenuidades. Llamar a las cosas por su nombre, pero evocar y conmemorar también con alegría y en sentido compartido.

El filósofo Barbero (2015) sostiene que ser joven, hasta hace poco, *“era una desgracia, una epidemia. Ese mal que se cura con los años”*, decía una frase que ya es cliché de los estudios en juventud.

Las ciudadanías jóvenes, esas que habitan nuestras urbes y que, en el caso de Medellín, representan una cuarta parte de su población (unos 560 mil jóvenes para el año 2016), son móviles y mutantes. Nos enseñaron un engendro doble -dice Barbero-: que las culturas sobreviven si conservan la identidad y que la clave para ser un ser humano es tener una identidad. *“Pero ese uniforme ha sido la base de todo fascismo”*, señala. Por el contrario, *“las identidades juveniles tienen piernas, raíces que se mueven”*. (Barbero, 2015, p. 146).

Por otra parte, agrega (Barbero, 2015), el estereotipo es rígido, se levanta a las seis, se acuesta a las nueve. Mientras que la metáfora se desordena, no lleva horarios, se emborracha con las palabras. Una nueva metáfora de eso que significa ser joven en Medellín se está gestando. No es una metáfora de moda o de exportación, sino esa que las nuevas generaciones sabrán proponerle a esta ciudad y al país.

Es claro que estamos en tiempos de juventudes. En cualquier lugar de la ciudad, a esta hora, ellos están construyendo su nuevo relato. Para algunos jóvenes de Medellín Rodrigo D se ha ido; otros, consideran que su presencia es vigente y resulta necesaria como forma de exorcizar el mal siempre presente; para el tiempo de otros más, sencillamente, Rodrigo D nunca existió.

Los derechos juveniles: la respuesta institucional. Si los Derechos Humanos juveniles se tradujeran en

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



políticas y leyes, tendríamos que decir que, en Medellín, hemos hecho muchas, o al menos las necesarias, ya desde mediados de los años noventa. Para el caso colombiano, esto comenzó con la Carta Constitucional de 1991. Y no por eso de que la promovieron un grupo de jóvenes universitarios, medio revoltosos, que querían cambiar el país, sino porque esa Carta, en algún lado (Art.45) ya habla de los jóvenes y su protección integral, así como de la importancia de su participación en asuntos tan claves como la educación y la configuración de su proyecto de vida. Nuestra Constitución nombra a los jóvenes, y ese es ya un gran paso, si recordamos que una forma histórica de discriminar a una población es negarse a nombrarla.

De Medellín hay que decir, a su vez, que fue pionera en la construcción de políticas públicas para jóvenes y que se expidieron normas antes que en el resto del país: en 1993 se dio vida al Comité Impulsor del primer Consejo Municipal de Juventud y, al año siguiente, lo elegimos y creamos la primera Oficina de la Juventud. El Plan de Desarrollo de 1995 habla, por primera vez, de políticas orientadas a los jóvenes y, en 1997 apareció la primera Ley nacional que recogía un sinnúmero de derechos para esta población (Ley 375 o Ley de Juventud). Después, vino una cascada de normas e instituciones: el Acuerdo 02 del 2000 consagró nuestra primera Política Pública de Juventud y dio origen a la Subsecretaría de la Juventud; en el 2003 se creó el Plan Estratégico *Medellín Ciudad Joven* y luego vinieron más normas para elevar a acuerdo programas como Clubes Juveniles, Presupuesto Participativo Joven, el festival musical Altavoz, los programas para el fomento de la educación superior, las becas y convocatorias que promueven el desarrollo artístico y la creación juvenil y hasta la Semana de la Juventud.

Al final del gobierno del alcalde Sergio Fajardo (2004-2007), Medellín contó con un centenar de programas orientados a la población juvenil, cuyo diseño y ejecución comprometía los esfuerzos y recursos humanos y financieros de buena parte de las dependencias de la Administración Municipal. La alcaldía siguiente de Alonso Salazar (2008-2011) se encargó, no solo de sostener, sino de consolidar y

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



ampliar la cobertura de la mayoría de dichos programas. Así, en una década, se pasó de contar con no más de 10 programas y proyectos para la juventud, a disponer de una oferta que incluía más de cien programas para jóvenes en áreas tan diversas como convivencia, salud, educación, cultura y recreación, empleo y emprendimiento, ecología y participación política y comunitaria.

Por otra parte, al final de dicho gobierno se hizo evidente la necesidad de replantear el modelo de operación de la entonces Subsecretaría de la Juventud (adscrita a la Secretaría de Cultura), para pensar en una instancia que tuviera una mayor capacidad de interlocución y decisión en los actores de juventud. ¿Cómo generar un verdadero ejercicio de articulación y transversalización de las políticas, los programas y los responsables en juventud? Esa fue la pregunta central.

Como resultado de ello, en el siguiente gobierno, Aníbal Gaviria (2012-2015) promovió ante el Concejo de la ciudad la creación de la Secretaría de la Juventud (la primera de una ciudad capital en el país), que fue un hecho para finales del año 2012 y, en el 2013, después de muchos proyectos hundidos, debates y ajustes apareció, en el país, la Ley Estatutaria de Ciudadanía Juvenil (Ley 1622), que pretendía, en su espíritu, superar los vacíos dejados por la Ley 375. Entonces Medellín, para estar a tono con la normativa nacional, actualizó su Política de Juventud (Acuerdo 019 del 2014) y formuló un nuevo Plan Estratégico de Juventud para un periodo de 12 años: *Una carta de navegación para el desarrollo sostenible y en equilibrio de nuestras juventudes, 2015 - 2027*.

En resumen, pues, allá al comienzo de los noventa, eran casi inexistentes los programas dirigidos de forma exclusiva para la juventud, excepto sus derechos a la educación básica y la salud. Luego, en los noventa, tuvimos una decena de estos programas y proyectos y, a comienzos de la primera década del siglo XXI, este tipo de acciones comenzaron a crecer de forma importante, lo que a su vez planteó la necesidad de fortalecer y modernizar la institucionalidad en juventud. Hoy la ciudad de Medellín cuenta con una Secretaría de la Juventud cuya principal riqueza es un equipo humano que realiza, de forma permanente,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



acciones de incidencia institucional con actores públicos y privados, que llega a cada uno de los territorios en un ejercicio de reconocer y fortalecer las dinámicas juveniles, que promueve el diseño, ejecución y medición de las mejores prácticas y programas con y para jóvenes, que se interesa de cualificar la formación de quienes trabajan con y para la juventud y que, como nunca antes, genera información, conocimiento y ejercicios de investigación y difusión de lo que hemos aprendido y de las lecciones del pasado. Este hecho ha llevado a Medellín y su institucionalidad en juventud a ser referente nacional e internacional en el desarrollo de políticas, acciones y programas; sin embargo, y como suele ocurrir en lo público, los retos que nos depara el presente son enormes.

¿Por qué? Como dicen los *youtubers* de moda: *Venga le explico*. Los expertos en juventud señalan en tono irónico que cuando un Estado no se quiere ocupar de los derechos juveniles crea leyes y pone a los jóvenes a “participar”. Esto ha sido cierto buena parte del tiempo: mientras creamos consejos, asambleas, plataformas, redes, comités y otra cantidad de instancias para que los jóvenes participen, las grandes decisiones sobre su salud, educación, trabajo, cultura, por nombrar algunos asuntos, las seguimos tomando en otros escenarios: quizá sobre el escritorio de un funcionario del Estado sin mucho contexto... Pero no es así siempre:

Por un lado, las nuevas políticas de juventud reconocen esas dimensiones del desarrollo integral de los jóvenes y estos, al menos para el caso de Medellín, han sido protagonistas de primera línea en la construcción de esas políticas. Por otra parte, en el mundo juvenil, ya casi nada es posible hacerlo sin los mismos jóvenes. ¿Qué ha pasado?: hasta los noventa, cuando llegaban al territorio los programas para jóvenes, ellos nos decían: *Tan queridos que llegaron, los estábamos esperando*. Después, formamos a los jóvenes en eso del liderazgo, entonces nos dijeron: *¿cómo es eso de la participación en los proyectos que define el Estado para nuestro desarrollo?* Actualmente, estamos en el momento de la construcción conjunta. Nada debería hacerse sin los anhelos y deseos de la juventud. Ella define no solo el qué, sino el cómo, cuándo, dónde y por qué.



Con los *DDHH* y las políticas de juventud pasa lo mismo que con los derechos de otras poblaciones: cuando algo se ha logrado uno mira para atrás y entonces sabe que estamos mejor que cuando comenzamos, pero que el presente está lleno de tensiones, contradicciones y que el futuro siempre nos reta: ¿cómo garantizar el goce pleno de los *DDHH* a cientos de jóvenes para quienes estas conquistas no pasan de ser buenas intenciones plasmadas en un papel? He ahí el tamaño de nuestra tarea.

Los Jóvenes Quieren: Tensiones Y Retos

La primera exigencia que nos hacen los jóvenes hoy, quizá sea la única, es aquella de no ser rotulados, en parte, porque muchas de sus etiquetas y marcas son injustas, imprecisas, absurdas, obsoletas o, simplemente, porque no permiten comprender el inmenso universo en que su vida se expresa. Finalmente, si aproximáramos una comprensión más o menos amplia del mundo juvenil encontraríamos que, sin sorpresa, este se parece bastante al mundo adulto.

Hoy, en vez de seguir analizándolos, los jóvenes nos proponen otra agenda, otra forma de aproximarnos a su encuentro:

Los jóvenes no quieren ser escuchados (aunque algunos apenas sí pidan ese derecho y, muchos adultos, aún seamos inmensamente sordos), sino conversar, en un diálogo de saberes para construir la política.

No quieren hablar de anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, sino de la construcción del amor y los afectos. No quieren hablar del peligro de las drogas y el sexo, sino del deseo como motor del universo y de las emociones humanas. No quieren hablar del dolor y el sufrimiento, sino de lo que hace bien al alma y de la idea de trascendencia. No quieren hablar del trabajo en grupo, sino del valor de la amistad, la acción colectiva y la posibilidad de dar y darse en otros. No

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



quieren hablar de la politiquería, sino de la esencia de lo político.

No quieren hablar de lo que ya no fue (cosa que no implica desconocer el pasado), sino del presente y el eminente futuro que con ellos debemos construir con urgencia, y que abarca desde la construcción de su identidad hasta la idea de un país en paz y libre de conflicto armado.

Tres décadas de trabajo en juventud solo nos dejan unos retos inmensos. Descontados los avances en lo local, Medellín no ha logrado consolidar una agenda de trabajo seria y permanente con los demás municipios del área metropolitana, a pesar de que miles de jóvenes se movilizan a diario entre los 10 municipios de la subregión donde viven, estudian, trabajan o se recrean. A menudo, esos jóvenes nos reclaman cuando se ven excluidos de los programas y beneficios que se ofrecen en un territorio con el típico argumento de que *“usted y su familia no pagan impuestos aquí”*.

Este abismo se hace aún mayor cuando se piensa en la relación Medellín-Antioquia o Medellín-Colombia. La articulación para el trabajo en juventud, en estas instancias, a menudo se limita a compartir bases de datos, sitios de reunión, papelería, refrigerios. A pesar de que la nueva Ley Estatutaria de Juventud crea un sinnúmero de instancias y organismos en el denominado Sistema de Participación, en la práctica, los municipios apenas si logran dar respuesta a la formulación o actualización de su Política de Juventud y a la organización de los jóvenes en grupos juveniles y plataformas.

Consolidar la institucionalidad en juventud, desarrollar nuevos y efectivos programas que respondan a las principales demandas de los jóvenes (educación superior, trabajo y emprendimiento, promoción en salud y acompañamiento en la consolidación de su proyecto de vida, siguen siendo algunas de las principales necesidades de los jóvenes), pensar en el trabajo articulado, interinstitucional e intersectorial, en clave de derechos y ciclo vital/curso de vida, y en la participación de los jóvenes como requisito *sine qua non*, son solo algunos de esos retos futuros. **Los Nadie: Sí Futuro**

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Los Nadie (esa nueva mirada a la realidad juvenil desde el cine local) nos dicen que, aunque para cientos de jóvenes aún no llegan los derechos, ellos han construido creativas formas de reivindicar su proyecto de vida. Nos dicen que un joven que consume marihuana no es defensor, por ese hecho, de una cultura del narcotráfico, pero sí puede ser, al mismo tiempo, tan buen tatuador como hijo de familia o lector de poesía romántica. Nos dicen que *Los Nadie* ya no sueñan, necesariamente, con terminar una carrera profesional y acceder a un buen cargo donde se pueda permanecer 30 años y obtener una jubilación para dedicarse al cuidado de los nietos. Hacer lo que se quiere, con quien se quiere y cuando se quiere es, aunque suene paradójico, un asunto que las juventudes se están tomando muy en serio. Tan en serio, que muchos de nuestros jóvenes hoy viven de pintar las paredes de una ciudad como Medellín y, desde ese oficio que ejercen con toda la pasión y el rigor profesional, pueden enseñar a otros, viajar por el mundo para encontrarse con esos que comparten su pasión y, si es del caso, concertar con el Estado desde los recursos, para una pinta de fin de semana, hasta la formulación de proyectos y la definición de políticas en ese particular campo artístico.

Los Nadie son parte de nuestro más claro presente, así que, de lo que aprendamos y decidamos hacer, con y por ellos, dependerá la historia de la juventud que escribamos en los próximos años.

Referencias

Barbero, J. M. (2015). Jóvenes: una ciudad con raíces móviles. En: *Jóvenes: un fuego vital*.

Cad Saude Pública. 2013 Nov, 29 (11):2208-16.

Duperly Posada, E. (2015). *Carrera de obstáculos: crecer y resistir*. Medellín: Secretaría de la Juventud.



Duque, L.F.; Montoya, N.E.; Restrepo, A. (2013). Aggressors and resilient youths in Medellín.

Leyva, S. (2015). *Análisis de Política Pública Poblacional. La juventud en Medellín*. Medellín: Fondo Editorial Eafit.

Ministerio de Salud. (2013). *Estudio nacional de Consumo de sustancias psicoactivas en Colombia*.

Orozco Ospina, J. C. (2015). ¿Y la Juventud? Es otra cosa. En: *Jóvenes: un fuego vital. Reflexiones y conocimiento en juventud*. Medellín: Secretaría de la Juventud. p. 14.

Plan Estratégico de Juventud de Medellín: 2015-2027. (2015). Editor: Julio César Orozco Ospina. Medellín: Secretaría de la Juventud.

Reflexiones y conocimiento en juventud. Medellín: Secretaría de la Juventud. p. 138.

Reguillo, R. (2014). Conferencia Magistral: Repensar la participación juvenil: Nuevas formas, nuevos retos. El Colegio de la Frontera Norte. México. Recuperado de: https://www.youtube.com/results?search_query=roxana+reguillo+participaci%C3%B3n+politica+juvenil.



Reflexiones, alcances y limitaciones de las Políticas Públicas de Infancia y Adolescencia en Colombia

ALFREDO ROJAS OTÁLORA
ASTRID SOFÍA SUÁREZ BARROS
UNAD, UNIVERSIDAD NACIONAL, ABIERTA Y A DISTANCIA

Resumen

Este documento presenta reflexiones sobre las Políticas Públicas de Infancia y Adolescencia en Colombia, acerca de sus condiciones para el mejoramiento y fomento de la calidad de vida, a partir de fundamentos conceptuales, procedimentales y de la ética del ser en un ciclo en el que se articulan el Estado, la sociedad y la familia.

Muestra una línea histórica para la comprensión y valoración de los procesos sociales y afectivos de la infancia y la adolescencia, así como los alcances y limitaciones encontrados en el análisis, y dentro de estas últimas se destacan el no tener en cuenta a los niños y adolescentes, como sujetos de derechos y la poca importancia dada a la comprensión del desarrollo emocional y a su necesidad de incluirlo en las Políticas Públicas para esta población.

Objetivo

Reflexionar sobre los alcances y limitaciones de las Políticas Públicas de Infancia y Adolescencia en Colombia, para visibilizar los hallazgos ante la sociedad y la política.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Hallazgos e impacto en la política. Hablar de la política pública y cómo se diseña, implementa y evalúa, genera acciones para mejorar en la atención de niños, niñas y adolescente.

Esta presentación es resultado de una revisión documental sistemática, que se organiza en tres categorías de análisis: 1. Construcción ideal de políticas públicas. 2. Línea histórica de la concepción de niños, niñas y adolescentes, como sujetos de derechos y 3. Limitaciones y alcances de la Política Pública para NNA en Colombia.

Construcción ideal de políticas públicas. La generación de Política Pública es un proceso que se fundamenta en elementos conceptuales, procedimentales y de la ética del ser, constituyéndose en soporte para cada fase del ciclo de construcción de la misma.

Para fortalecer los aspectos conceptuales, es importante conocer autores y definiciones sobre Política Pública, que si bien se remontan a la época de Aristóteles, con su libro Política, han tomado más auge desde los años 70. Vásquez (2006), Roth (2002), Muller (2002), Vargas (1999) y Meny & Thoenig (1992) citados por Alcaldía de Bogotá, (2011); presentan conceptos sobre Política Pública, y coinciden en aspectos que los articulan:

La responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, para la generación de las mismas.

El papel central o protagónico de la sociedad y comunidad en el diseño, desarrollo y evaluación de una Política Pública.

Las problemáticas, necesidades, intereses y metas de los actores de la comunidad.

Los proyectos y programas, construidos colectivamente.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

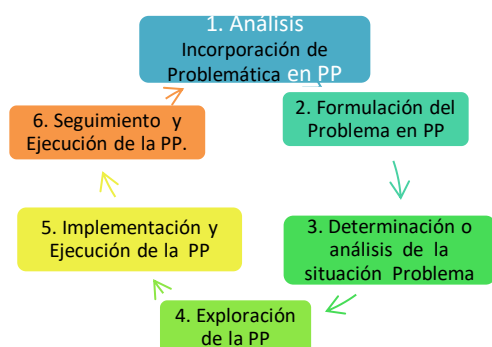
Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La dinamización, participación y movilización de los grupos sociales como herramienta para la transformación social.

Figura 1:

Ciclo de Vida de la Política Pública



Tomado de Guía Metodológica para las Políticas Públicas Regionales, Chile (2009)

En esta *fase 1*, denominada Análisis del Problema o incorporación del problema, se tendrá como producto, un marco de referencia de la posible política pública y este a su vez, permitirá identificar:

- Leyes, normas, reglamentaciones asociadas a la temática central.
- Un marco conceptual que identifique palabras claves, conceptos y definiciones que identifiquen el tema.
- Delimitación geográfica de aplicación el (donde)



- Delimitación poblacional (actores, forma de interacción, dinámicas de organización)
- El objeto de la Política, es decir identificar el que se tratará (problemáticas).
- La razón y el objetivo o propósito (porqué y para qué)
- El con qué (tipos y condiciones de los recursos con los que se cuenta la comunidad).
- El cuándo (será la variable temporal, que se asocia con el momento histórico en que se vive)

La **fase 2**, corresponde a la Formulación de la Política Pública o Análisis de Soluciones, y es en la que se identifican las posibles soluciones para abordar la problemática que se diagnostica y es presentada en un documento que contenga el marco de referencia normativo, ético y conceptual, los objetivos o fines de la política pública, estructura, dimensiones, líneas de acción, proyectos, programas y acciones que consolidan la propuesta de la Política pública.

La **fase 3-4**, Adopción de la decisión o determinación de la solución del problema, se refiere a la gestión administrativa que hace el Estado y el equipo a cargo del proceso, para generar un documento legal tipo acto administrativo, que tiene como soporte todos los documentos que evidencian el proceso. Se requiere filtrar todas las opciones, alternativas, ocurrencias, que se plantearon como solución, a través de análisis sistemático y riguroso de la factibilidad de cada acción propuesta.

La **fase 5**, denominada Implementación y ejecución de la Política Pública, consiste en la construcción de los proyectos, programas y planes que la Política Pública propone para alcanzar los objetivos. Esto se hará con la participación de los actores involucrados en la población y coordinados por un equipo, que diseñarán escenarios, espacios y actividades, que inviten a la unión, cooperación, integración y coherencia de la comunidad con la gestión estatal.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La **fase 6**, es la de Seguimiento y Evaluación de la política Pública, en la que se incluye el seguimiento, control y valoración del impacto de la misma, que se hace a través de realimentaciones e indicadores precisos para verificar cómo va el alcance de objetivos propuestos.

La fase de Evaluación de una Política Pública, permite al gobierno:

- Comprender los procesos sociales.
- Comunicar a las poblaciones y entes gubernamentales, lo que está sucediendo, con medios concretos, claros y argumentados.
- Controlar las acciones, para planes de mejoramiento.
- Valorar la efectividad del proceso frente a acciones Vs. recursos.
- Analizar desde fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.
- Hacer acciones de mejora continua y tomas de decisiones para replantear acciones.
- Reorientar procesos administrativos públicos para replantear acciones con la comunidad.

Línea histórica de la concepción de niños, niñas y adolescentes, como sujetos de derechos

La preocupación por la infancia, es un tema relativamente moderno ya que en la Edad Media se representaba al niño como adulto en miniatura, (Aries, 1987) y sólo después de la revolución industrial se inició la preocupación por el bienestar de ellos. Para entender cómo la modernidad trajo la idea de la infancia como un aspecto importante de la civilización, se debe remitir a la perspectiva del ser humano global vista desde el

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



contexto en que es influenciada nuestra cultura y que parte de la civilización grecolatina, inicialmente, y posteriormente la judeo-cristiana.

En *la antigua Grecia*, los niños estaban al cuidado de las madres, existían juegos y actividades para los niños, y además se organizaba su instrucción por medio de los pedagogos, sin embargo a la educación formal solo podían asistir los varones.

El *modelo de la democracia griega* desapareció para dar paso paulatinamente al modelo feudal y en esta Edad el modelo del niño en el arte se anula y es reemplazado por el modelo del adulto en miniatura, como lo plantea Aries. Educación y crianza se enfocaban en cuestiones prácticas y se trataba al niño como un adulto.

El *Renacimiento* significa el retorno al modelo clásico de los griegos en donde el hombre era el centro del mundo. Se recupera lo que en estos mil años se han dejado en un plano secundario y comienzan a surgir los planteamientos que cuestionan el poder divino de las monarquías, surge el Humanismo como filosofía que empodera este valor del individuo, y nace la necesidad de empezar a luchar por el reconocimiento de los derechos del hombre.

En la *Edad Moderna* se pasa de los modelos monárquicos al cuestionamiento de estos y surgen los movimientos de la revolución en Norteamérica y la Revolución Francesa con su violenta acción contra la realeza y el surgimiento de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano que da inicio a una búsqueda de la satisfacción de las necesidades fundamental de todos los hombres como un principio de la humanidad. Se retorna al valor dado a la infancia y se empieza a profundizar en la importancia de tratar con afecto a los niños y en ubicarlos en sus necesidades educativas especiales.

Con el inicio del *Siglo XX* el estado como garante de la protección del individuo toma mayor auge y se busca proteger el derecho del individuo y a lograr la satisfacción de sus necesidades, protegiendo los derechos de los niños, niñas y adolescentes y buscando que se les reconozca como sujetos activos de estos derechos.



Es en 1946 cuando las Naciones Unidas crea la UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (*United Nations International Children's Emergency Fund*), que originalmente se creó para ayudar a los miles de niños que habían quedado como víctimas de la Segunda Guerra Mundial en Europa y que después, en 1953, se convirtió en organismo permanente de la ONU y se dedicó a la ayuda para la infancia y la protección de sus derechos en todo el mundo. En 1959 se promulga la Declaración de los Derechos del Niño y en 1989 se firmó la Convención sobre los Derechos del Niño, con 54 artículos. La suscripción de esta Convención se hace de cumplimiento obligatorio. Es a partir de esta Convención que se produce en el mundo la organización de legislaciones nacionales para protección de Infancia y Adolescencia y se generan las bases de las políticas al respecto.

Limitaciones Y Alcances De La Política Pública Para NNA En Colombia

Es importante resaltar que la discusión colectiva es pieza clave para la fase de implementación, acción o gestión de una PP, para lograr hacerla participativa. Se debe asumir una postura crítica ante la aplicación de las Políticas Públicas de niños, niñas y adolescentes, y desde dos miradas: las del Estado, quien es el responsable directo de la gestión y convocatoria, y la comunidad, que son los actores directos. Pero, en ambos, tiene unos puntos de encuentro, reflejados a forma de principios, ejes y dimensiones, que las normas estipulan como motores de la gestión y que son criterios para valorar la factibilidad y validez de las mismas.

Los principios para la Política Pública de Infancia y Adolescencia, son propuestos en el artículo 203 de la Ley 1098 de 2006 y los Alcaldes, Gobernadores y funcionarios de municipios, departamentos o en la nación, deben asegurar su cumplimiento. Esto en el caso de Colombia, pero igual en cualquier país del mundo, región o localidad, existen normativas que tienen en común derechos universales para los niños, niñas y adolescentes. Los programas, proyectos y planes, pueden tener diferentes nombres o planteamientos, pero en común, es posible que se conecten con el siguiente eslogan, que es transversal a toda la política pública y que se constituye también en un referente todo el ciclo de vida de una intervención con estas poblaciones. Este slogan es

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



TOTOYA, (¡Todo para todos, YA!), un reto en Políticas Públicas para la Infancia y la Adolescencia y para cualquier propuesta de intervención alternativa que se desee implementar.

Hay principios, ejes y componentes, que parametrizan marcos referenciales, que es necesario valorar cuando se analiza la aplicación de una política pública.

Los marcos son: *Normativo, Ético-político, Conceptual y Analítico.* En este orden de ideas, los marcos, deben establecerse frente a modelos y enfoques que determinan la aplicación de la Política Pública de la Infancia y Adolescencia. Conozcamos los Modelos y enfoques que se deben evidenciar y asegurar en las acciones concretas.

Los enfoques son: *Enfoque en Desarrollo Humano Integral, Enfoque diferencial, Enfoque Territorial y Enfoque Poblacional.*

La aplicación de las políticas públicas de infancia y adolescencia en Colombia, desde este marco referencial, tiene diferentes variantes para lograr su adecuada y correcta viabilidad, y entre estas podemos considerar:

La dificultad de que en Colombia las leyes realmente se cumplan, pues existen las normas pero aplicación concreta de las mismas no se da por diversas causas.

La dificultad del cambio para aceptar e implementar estas leyes, debido a que las leyes de infancia y adolescencia obligan a cambiar actitudes, normas y costumbres sociales establecidos, en muchos casos por varias generaciones y este proceso requiere tiempo.

La grave situación de violencia, criminalidad y conflicto armado, los cuales han generado uno de los niveles de desplazamiento más grandes en el mundo, lo que exige evaluar los problemas con mirada macro y multidimensionales.



La corrupción, como elemento sociopolítico, que afecta la ejecución de las políticas de diversas maneras.

El fenómeno del centralismo que hace que las decisiones y manejo de recursos y política esté en manos de sectores especiales del país que no responden a equidad y representatividad de la población.

La diversidad de entes que existen varias entidades que manejan y coordinan los diversos recursos, pero que no están totalmente integrados ni unificados para lograr la eficiencia requerida en la atención que se necesita. Se requiere organización unificada de estas diversas entidades.

La dificultad para ejecutar normas se centra en que la implementación de dichas normas requiere una reglamentación, infraestructura y recursos de las mismas para poder aplicarlas.

Para comprender las magnitudes de los problemas que intente resolver la Ley 1098, se presentan datos que son mostrados por Linares (2006) coautora de dicha ley:

“En Colombia, el 65% de las muertes infantiles ocurren en el primer mes de vida. De cada 100 certificados de nacimiento expedidos por las instituciones de salud, sólo se registran civilmente 73 o 74, en algunos departamentos la cobertura es apenas del 52%. Aproximadamente 100.000 niños y niñas menores de un año no logran finalizar el esquema de vacunación en el primer año de edad. 33.2% de los menores de 1 a 4 años tienen anemia. La mortalidad infantil para los niños de las mujeres sin educación es tres veces mayor que la de los niños de mujeres con educación superior (43 vs. 14 por mil). Según estimaciones preliminares del 2005, existen 3.600 niños y niñas entre 0-14 años viviendo con VIH. Se estima también que cada año hay 730 nuevos niños y niñas infectados por VIH. Las cifras frente al trabajo infantil no son tampoco muy alentadoras. 2.318.378 niños, niñas y jóvenes, ejercen en Colombia una ocupación remunerada o no. 1.005.054 niños, niñas y jóvenes que se ocupaban de los oficios del hogar más de quince horas a la semana.” (Linares, op cit).



Sobre el Derecho a la Existencia, el informe **Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014 de UNICEF**, plantea en relación con la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes lo siguiente:

Las estadísticas oficiales del Ministerio de Salud dejan ver que las gestantes, niños y niñas menores de cinco años del área rural, en particular indígenas y afrodescendientes, se enferman más, mueren más por causas evitables y tiene menos posibilidades de desarrollar sus potencialidades, en relación con otras comunidades. Según estadísticas vitales, la mortalidad materna en niñas de 10-14 años es de 106,92 y en adolescentes de 15 a 19 fue de 40,41. En cuanto a morbilidad infantil, las regiones con las prevalencias más altas de EDA son Amazonas (26.3%), Vichada (22.1%), Magdalena (18.0%) y Chocó (17.9%), y en cuanto a IRA son Atlántico (15,7%), Bolívar (13.4%), Amazonas (13,0%), Córdoba (12,8%). Esto permite ver que las condiciones de acceso y calidad de los servicios de salud para los niños en los departamentos de predominio rural y con las mayores concentraciones de población indígena y afrodescendiente, tiene mucho por mejorar. Incluso en materia de mortalidad infantil, las peores regiones coinciden con varios de los departamentos ya listados; la mortalidad más alta se encuentra en Amazonas (46,44), Chocó (42,69), Guainía (37,71), Guaviare (35,05), La Guajira (32,05). (UNICEF, 2014; p. 73).

Estos datos indican que existen graves situaciones en cuanto a salud, nutrición y adecuado desarrollo de los niños, y que a pesar de que se propongan y promuevan la POLÍTICA PÚBLICA DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA, se requiere implementar condiciones y recursos especiales para lograr reducir estas condiciones tan adversas.

Sobre el derecho al desarrollo que implican tres grandes temáticas, como son: todos con educación, todos jugando y todos afectivamente estables. Sin embargo la propuesta de educación no se cumple pues hay deficiencias de cubrimiento y accesibilidad, y aunque se ha progresado mucho, este es un tema de constante preocupación, por la importancia que la educación tiene para el desarrollo económico y por tanto para mejorar

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



la calidad de vida de los ciudadanos. Con respecto a la temática “**Todos jugando**”, se requiere la implementación de espacios públicos adecuadamente dotados, así como la orientación, asesoría y opción de práctica de deportes, artes, y actividades recreativas de diferentes tipos, así como dotación de bibliotecas, ludotecas y otros espacios apropiados.

En cuanto a la propuesta “**Todos afectivamente estables**” se puede pensar que este es uno de los aspectos donde hay mucho trabajo por realizar, pues esto toca el bienestar y la calidad de vida por un lado, y la salud mental por el otro.

En ese sentido la importancia de lo que se pretende es muy amplia, en proporción de lo que se evalúa con los indicadores, pues el enunciado de lo propuesto dice:

Los afectos, las emociones y la sexualidad son parte de la esencia misma de la vida. El modo de sentir y expresar los afectos y emociones, y con ellos el manejo de la sexualidad –que determinan la manera como nos relacionamos–, no surgen espontáneamente; se forman y aprenden desde la cuna, en la interacción con los integrantes de la familia, la comunidad, la escuela y, en general, todos los grupos sociales que transmiten la cultura.

Los indicadores son muy limitados para lo propuesto, y sería muy importante diseñar una estrategia de asesoría y orientación para las personas desde diferentes contextos, para el manejo, expresión y comprensión de los afectos, pues el manejo inadecuado y falta de control es lo que genera malestar, violencia e insatisfacción, y el aprender a expresar, comprender, verbalizar y aceptar la afectividad y las emociones requiere un trabajo especial y un aprendizaje que debe integrar a la familia y la escuela, así como otras instancias que se generen para acompañar y orientar a las personas en esos aprendizajes. Se ha trabajado sobre la sexualidad en sus variantes afectivas y de salud, pero esto es solo una parte de lo que se requiere trabajar sobre afectividad y

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



emociones en la sociedad, y en especial en niños y adolescentes que en esta temática requieren ayuda y orientación para aprender un buen manejo de estos aspectos.

Referencias

Alcaldía de Bogotá-CODIA. Comité Operativo de Infancia y Adolescencia (2011). *Política infancia y adolescencia en Bogotá, D.C – 2012-2021*. Bogotá, Colombia: Alcaldía de Bogotá

Ariés, Philippe. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Editorial Taurus

Gobierno de Chile (2009). *Guía Metodológica para las Políticas Públicas Regionales*. Recuperado de http://www.subdere.cl/sites/default/noticiasold/articles-76900_recurso_1.pdf

Linares Cantillo, Beatriz, Quijano Pedro. (2006) *Nueva Ley de la Infancia y la Adolescencia en Colombia*. Bogotá, OIM, Alianza por la niñez.

UNICEF. (2014) *Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014*.

Vicepresidencia de la República. (2012). *¿Cómo hacer una política pública de infancia y adolescencia en el departamento o municipio? Guía para gobiernos territoriales*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Sistema de Monitoreo de los Estándares de Educación Inicial

*MARIBEL PÁEZ²⁰,
RAFAEL CANO²¹
ADRIANA CASTRO²²
PATRICIA DIMATÉ²³
CAROLINA MOLANO²⁴
MARTHA CUEVAS²⁵*

Resumen

El Sistema de Monitoreo de los estándares de educación inicial es una iniciativa propuesta por el Sector Educativo en el marco del Plan de Desarrollo “Bogotá mejor para todos”, cuyos propósitos son: i) Valorar el avance en el cumplimiento de los estándares de calidad, contextualizado en la ruta integral de atenciones para la educación inicial, en colegios oficiales del Distrito y ii) Apoyar la generación de conocimiento relacionado con las situaciones que favorecen el desarrollo de las niñas y los niños (Páez, 2017). Este documento resume el desarrollo y los resultados de la primera aplicación.

²⁰Investigadora Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Contratista.jamaiquita-yo@hotmail.com.

²¹Investigador IDEP, 2017, Contratista. randrescano@gmail.com.

²²Investigadora IDEP, Contratista. ALCASTROR@gmail.com.

²³Investigadora IDEP, 2017, Contratista. patricia_dimate@yahoo.com.

²⁴Investigadora IDEP, 2017, Contratista. carolina-mova@hotmail.com.

²⁵Asesora IDEP. mcuevas@idep.edu.co

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Introducción

El marco normativo Colombiano en corresponsabilidad con la sociedad, ha venido fortaleciendo la garantía del derecho a la educación inicial, como un derecho impostergable desde el nacimiento hasta los seis años de edad. A partir de él se:

Busca potenciar el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo de reconocerlos como seres humanos con características especiales, y de contextos específicos, favoreciendo las relaciones e interacciones que se dan en los ambientes en los que se desarrolla el ciclo educativo inicial, enriqueciéndolos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia, 2013, citado por Páez, Cano, Castro, Dimaté, Molano, 2017, p. 8).

En torno a este propósito, Bogotá viene desarrollando normas, políticas y acciones articuladas entre las diferentes instituciones del Estado, para que niñas y niños del ciclo inicial, puedan gozar de manera efectiva de este derecho. Así, el Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Mejor para Todos 2016-2020”, propone fortalecer los programas, proyectos y estrategias de intervención e investigación para brindar atención integral a la primera infancia. Para hacer realidad esta propuesta y garantizar una educación inicial de calidad, la Secretaría de Educación del Distrito (SED), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y las cajas de compensación Colsubsidio y Compensar celebraron convenios, con el objeto de contribuir al desarrollo integral de las niñas y los niños en el marco de la Ruta Integral de Atenciones, y hacer efectivo el cumplimiento de estándares de calidad establecidos a partir de los desarrollos de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre (Páez et al., 2017).

A esta apuesta se sumó el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), a través del Convenio 1452 de 2017 con la SED, que entre sus objetivos estableció aplicar un Sistema de Monitoreo al cumplimiento de los estándares de calidad, a 37.500 cupos en educación inicial. En ese orden de

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



ideas, el IDEP y la SED avanzaron durante el 2017 en la formulación y aplicación del Sistema de Monitoreo (Páez et al., 2017). Este Sistema tiene como propósito valorar el estado de avance en el cumplimiento de los estándares de calidad, en el marco de la Ruta Integral de Atenciones para la educación inicial en los colegios oficiales del distrito, y apoyar la generación de conocimiento relacionado con las situaciones que favorecen el desarrollo de las niñas y los niños de la primera infancia en Bogotá D.C. En este contexto:

Busca que la SED en sus tres niveles de organización (central, local y colegios) identifique fortalezas, potencialidades y asuntos por mejorar, y con el apoyo de la Dirección de Pre- Escolar y Básica y el IDEP, genere acciones que contribuyan a lograr calidad en la educación inicial a través de la construcción de planes de mejora. (Páez, 2017, p.1).

Lo anterior permitió establecer el objetivo general y los objetivos específicos del Sistema de Monitoreo. El primero es “proveer información veraz, pertinente y oportuna sobre las condiciones en las que se brinda atención integral a niñas y niños de los colegios oficiales distritales, en la perspectiva de lograr educación inicial de calidad” (Páez, 2017, p.2). Sus objetivos específicos son: i) Reconocer las particularidades, fortalezas y aspectos por mejorar de las condiciones de calidad de la educación inicial, presentes en los colegios oficiales distritales; ii) Hacer recomendaciones al sector educativo distrital, para construir planes de mejora, estrategias de acompañamiento y de gestión, que contribuyan al fortalecimiento de la educación inicial; y iii) Apoyar la toma de decisiones basadas en evidencia, sobre la atención integral de las niñas y los niños de educación inicial en relación con la promoción de su desarrollo integral (Páez, 2017).

El presente documento contiene la síntesis de la formulación, validación y ajuste de la metodología para el diseño y aplicación de instrumentos, que contempla la recolección, sistematización, procesamiento, análisis e interpretación de la información. Igualmente, se presentan algunos resultados y recomendaciones.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Metodología. El estudio tuvo una metodología mixta, pues implicó la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). Es de mencionar, que a la par de estas metodologías se desarrollaron las estrategias operativas de gestión de la información y de comunicación y movilización social que apoyaron la articulación y aplicación del sistema.

Metodología cuantitativa. Instrumentos. La construcción de instrumentos inició con la revisión de la Ficha de Caracterización aplicada en el 2016 en el marco del Convenio 3712 de 2016 celebrado entre el IDEP y la SED y los datos arrojados por esta. Posteriormente, se elaboró la Matriz de Condiciones de Cumplimiento de los Estándares de Calidad de Educación Inicial, que comprende cada uno de los seis componentes de calidad para la educación inicial (Familia, Comunidad y Redes, Proceso Pedagógico, Salud y Nutrición, Talento Humano, Administrativo y de Gestión, y Ambientes Educativos y Protectores). Con base en esta, y teniendo en cuenta los requerimientos de información proveniente de fuentes primarias (Actores educativos) y de fuentes secundarias (Bases de datos, informes de interventoría, actas, memorias, entre otros documentos), se acordó elaborar tres formularios: A, B y C (Páez, et. al., 2017).

El formulario A recogió información sobre los componentes de calidad de la educación inicial en la Institución Educativa Distrital (IED), para los grupos de Jardín y Transición del colegio, independientemente de sus sedes, y fue aplicado por profesionales en educación. El formulario B recogió información de cada sede, y sus preguntas hicieron referencia principalmente a temas relacionados con ambientes educativos y protectores, por lo cual fue aplicado por arquitectos o ingenieros civiles. Finalmente, el formulario C fue una guía para la recolección de la información que reposa en el nivel central de la SED y que complementa el Sistema. Estos instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación, cuyos resultados dieron origen a la Matriz de Condiciones de Cumplimiento final. La ponderación de las condiciones de cumplimiento y de los estándares dentro de cada componente, se realizó con la metodología juicio-consenso de expertos. Para cada uno de los componentes del sistema se convocaron expertos en el campo de la educación inicial, entre ellos profesionales, investigadores y consultores de la SED, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Secretaría de Integración Social (SDIS) e instituciones de educación superior, así como docentes y directivos docentes de las IED participantes en el estudio. Los expertos realizaron dos tipos de ponderaciones: la primera para asignar un peso relativo a cada una de las condiciones de cumplimiento de cada estándar; y la segunda para asignar el peso relativo a cada estándar dentro del componente (Páez, et. al., 2017).

Igualmente, se elaboró la Matriz de Cuantificación de los estándares, la cual permitió realizar la valoración de los mismos. Con esta herramienta consolidada para cada componente del sistema, se procedió a definir las operaciones matemáticas y la programación (scripts) para calcular el estado de cada una de las condiciones del estándar (Páez, et al., 2017).

Procedimiento. La aplicación de los instrumentos en los colegios se realizó en los siguientes momentos: a) Presentación del equipo de campo; b) Presentación detallada del listado que contiene la información requerida en el colegio para cada uno de los seis componentes del Sistema; c) Verificación y registro de los datos personales de quienes van a proporcionar la información; d) Explicación de las principales características de los instrumentos y del procedimiento de aplicación; e) Verificación de documentos de soporte (En el caso de los arquitectos, esta verificación implica además el recorrido por los espacios físicos donde se desarrolla el ciclo inicial); f) Verificación del diligenciamiento del formulario; y g) Diligenciamiento del acta de visita y de otros formatos como el consentimiento informado para la participación en actividades académicas o de divulgación y el aviso de privacidad del IDEP (Páez, et. al., 2017).

Análisis

Los scripts para la cuantificación de las condiciones, así como el peso asignado a cada una de estas y a los estándares, fueron programados en do files en el programa STATA. Para la producción de los resultados, se definieron los puntos de corte analizando las recomendaciones de los expertos y teniendo en cuenta no obtener más de tres o cuatro, puesto que entre más amplia la diferenciación entre un estado y otro, se hace más difícil

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



tener una caracterización precisa. Con estas consideraciones y con los resultados estadísticos de la aplicación de instrumentos cuantitativos, se definieron dos puntos de corte, para tres estados de avance en el cumplimiento de los estándares de calidad, A, B y C. Siendo A, el nivel más alto y C el nivel más bajo. Es importante anotar que estos puntos de corte se establecieron tomando como referencia el promedio de los terciles del porcentaje de avance para cada estándar y componente (Páez, et. al, 2017).

Metodología Cualitativa

La metodología de la indagación cualitativa estuvo orientada a identificar la experiencia que viven las personas comprometidas con la educación inicial desde diferentes escenarios, para acercarse a las formas en las que se da la atención integral en los colegios oficiales distritales, e identificar características y actuaciones de las personas que interactúan con las niñas y los niños. Esta metodología incluyó: a) la selección de técnicas, la construcción y aplicación de los instrumentos; y b) la construcción de la Matriz de Registro de Aportes de los participantes, para su posterior análisis (Páez, et. al, 2017).

Instrumentos. El enfoque de la metodología llevó a la selección del estudio de caso y grupos focales como herramientas. Los protocolos para estas técnicas se sometieron a validación con miembros del equipo del IDEP y de la SED, mediante un ejercicio guiado de lectura textual y, con los aportes obtenidos, fueron ajustados y aplicados.

Procedimiento. La aplicación de los instrumentos estuvo a cargo de un experto cualitativo que trabajó con la asistencia de una profesional especialista en educación inicial. Este equipo realizó los estudios de caso y los grupos focales. Los primeros se llevaron a cabo durante la jornada escolar del niño o niña seleccionada, y los segundos tuvieron un tiempo promedio de dos horas (Páez, et. al, 2017).

Análisis. La Matriz para Registro de Aportes es una matriz de doble entrada; una entrada son las categorías de análisis que se corresponden a cada uno de los componentes del Sistema e incluye las categorías que

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



emergen de los aportes los participantes, y la otra la fuente de información... En esta se registraron los aportes principales en términos de frecuencia y referencias literales provenientes de las voces de los participantes (Páez, et. al, 2017, p. 23).

Resultados

Una vez realizada la primera aplicación del sistema, se concluye que el proceso se realizó satisfactoriamente tanto en su diseño como en su operación, logrando la meta de realizar la aplicación a más de 37.500 cupos ofertados en ciclo inicial en las IED. Los colegios de Bogotá que participaron en la aplicación alcanzaron 75 puntos en promedio en el cumplimiento de los estándares, siendo esta la línea de base para futuras valoraciones del sistema. Este estado de avance, muestra que la ciudad está muy cerca de alcanzar la meta propuesta por el distrito en términos de que los colegios cumplan con el 80% en los estándares de calidad en educación inicial. Es importante tener en cuenta que este porcentaje de avance corresponde al momento de recolección de la información, y que durante el período del estudio se presentaron situaciones coyunturales externas que pudieron incidir en los resultados. Un 96.7% de los colegios se encuentra en estado A o B, lo que indica la necesidad de realizar seguimiento a los planes de mejora que se formularon y se siguen formulando en y para los colegios, con base en los resultados de esta aplicación; así como realizar acompañamiento pedagógico y técnico en los retos que señalan los resultados, en aras de mejorar las condiciones de calidad de todos los niños y niñas en los colegios oficiales de Bogotá (Páez, 2017, p. 4). Finalmente, frente a la información cuantitativa, es de mencionar que en el primer semestre del 2018 se realizó la aplicación en 74 IED, las cuales alcanzaron en promedio un porcentaje de avance del 82.4.

La información correspondiente a la indagación cuantitativa y cualitativa muestra que el componente, proceso pedagógico, presenta el mayor resultado entre los componentes del sistema. Se reconoce que la educación inicial en el marco de la atención integral, les da otra perspectiva a los docentes y a los equipos que los apoyan en el trabajo en aula; perciben que enriquece su práctica pedagógica en el sentido que se reconoce

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



a los niños y niñas en sus particularidades y como partícipes de su proceso, y se piensan y crean otras formas de relación e interacción que generan nuevas maneras para potenciar el desarrollo de la labor en el ciclo inicial. En contraste, los componentes familia, comunidad, redes, salud y nutrición, son los componentes que tuvieron los mayores retos en 2017. El Sistema pone en evidencia por una parte, la necesidad de abrir espacios articulados y colegiados diferentes a los tradicionales que vinculen de manera efectiva a las familias, para que estas puedan ser movilizadas en favor del bienestar de sus niñas y niños y de su experiencia de educación inicial (Páez, 2017).

Conclusiones y pertinencia social

La aplicación del sistema, así como la entrega de resultados y el apoyo a los colegios para la construcción de los planes de mejora, es una evidencia del interés del sector educativo del distrito por hacer efectivo el derecho a una educación inicial con calidad para los niños y niñas de Bogotá. Los resultados obtenidos a través de la indagación cuantitativa y cualitativa, además de proporcionar información general de los colegios y de las localidades, posibilitó la construcción de las recomendaciones para la formulación de planes de mejora. La asistencia a las convocatorias realizadas para socializar el Sistema o para la entrega de resultados y la construcción de planes de mejora muestran el interés y compromiso decidido por parte de directivos docentes y docentes con la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Finalmente:

La estrategia de comunicación y movilización social, pone de manifiesto que mantener comunicación permanente con los colegios para socializar los objetivos y la operación del sistema, así como sus resultados, generan confianza en las comunidades educativas, le otorga seriedad al proceso y lo moviliza al interior de las instituciones educativas, así como en el nivel local y central de la SED” (Páez, 2017, p. 5).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Referencias

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

Páez, M., Cano, R., Castro, A., Dimaté, P., & Molano, A. (2017). *Sistema de Monitoreo de los Estándares de Calidad en Educación Inicial*. Bogotá: SED – IDEP.

Páez, M. (2017). *Resumen Analítico de Investigación (RAE)*. *Sistema de Monitoreo de los Estándares de Calidad en Educación Inicial*. Bogotá: IDEP

III Bienal

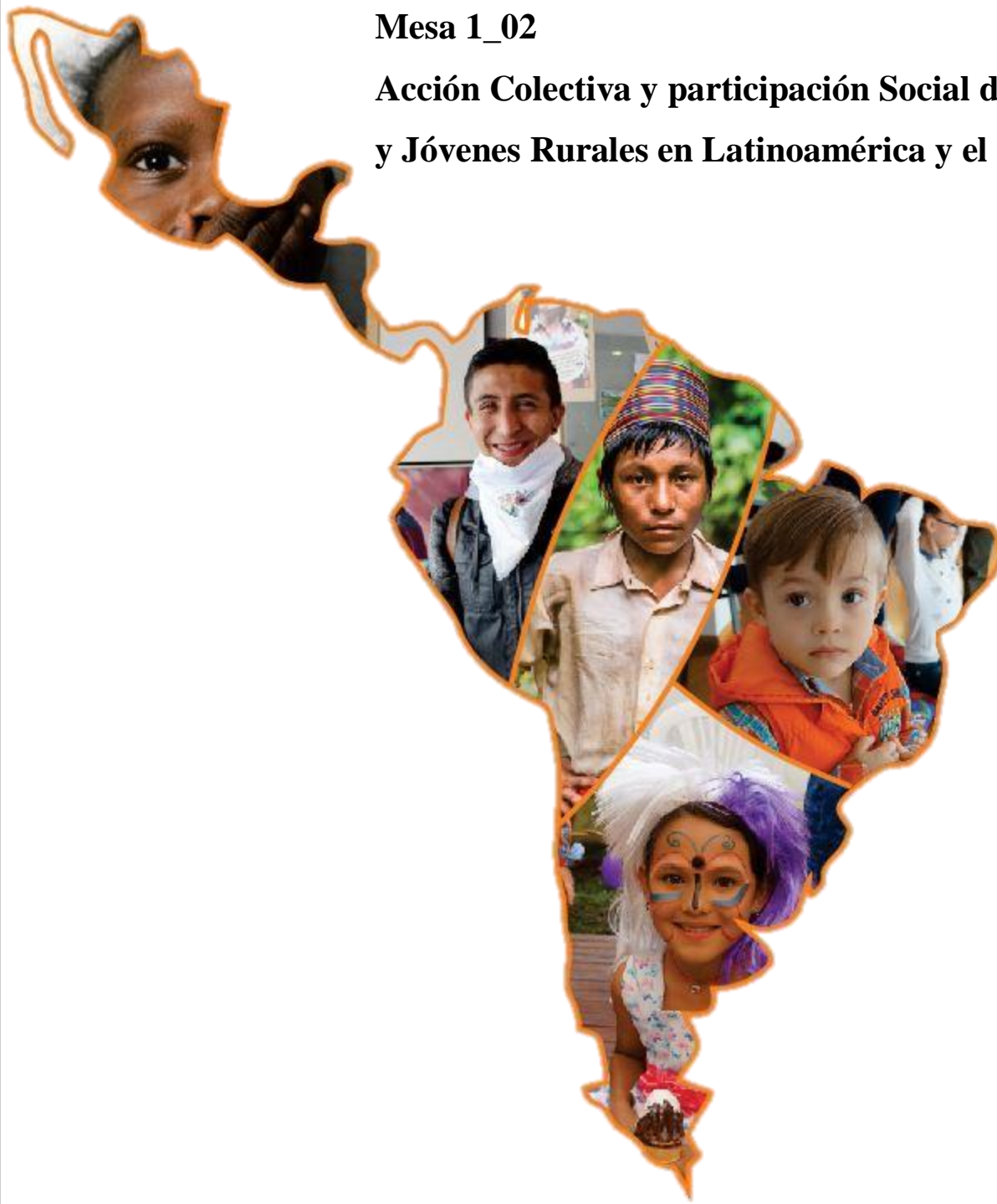
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Mesa 1_02

Acción Colectiva y participación Social de Adolescentes y Jóvenes Rurales en Latinoamérica y el Caribe



III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Los Clubes 4s en los liceos rurales. Una experiencia de articulación entre el sector agropecuario y el sector educativo para mejorar la calidad y pertinencia de la educación rural.

*RAFAEL MESÉN VEGA*²⁶

Resumen

Desde el año 2014 se estableció una alianza estratégica entre el Consejo Nacional de Clubes 4S y el Ministerio de Educación Pública. Los Clubes 4-S son espacios de participación juvenil con la vivencia de valores como: el saber, salud, sentimientos y servicios en proyectos productivos y de servicio. La alianza incluyó la formación de profesores en capacidades blandas, emprendedurismo. Luego los profesores conformaron los clubes 4S. Posteriormente El CONAC 4S proveyó de insumos para los proyectos de seguridad alimentaria, así como el apoyo con activos productivos para la integración efectiva de los jóvenes de los liceos rurales en la agricultura familiar.

Introducción

²⁶ Consejo Nacional De Clubes 4S, Ministerio De Agricultura Y Ganadería, Dr. Rafael Mesén Vega, rafael.Mesen@gmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Algunas de las falencias comprobadas de la educación rural en el contexto latinoamericano son: la falta de cobertura, la baja calidad y la falta pertinencia. No en vano alguien apuntó que “la educación rural en América Latina ha servido más como un puente migratorio que como una herramienta de desarrollo”. En Costa Rica se han logrado grandes avances en materia de cobertura y se han adelantado propuestas educativas que promueven una mayor pertinencia y contextualización al medio rural. Una de las modalidades es el Liceo Rural (LR). En este artículo se describe y analiza una experiencia de articulación entre el Consejo Nacional de Clubes 4S (una instancia adscrita al Ministerio de Agricultura y Ganadería) que se enfoca en la en la formación, organización y emprendedurismo social y económico de los niños, jóvenes y mujeres rurales, junto a una modalidad de educación rural denominada Liceos Rurales que los caracteriza el difícil acceso a las comunidades como: zonas indígenas, fronterizas, islas, entre otros. La articulación permitió acciones concretas dentro del liceo, como es la formación de clubes 4S de jóvenes para la vivencia de los valores 4S mediante la organización para el desarrollo de proyectos productivos y voluntarios. También la articulación permitió una política a establecer y a ejecutar; una política de transición e integración efectiva de los jóvenes a la agricultura familiar.

Objetivo. Analizar los resultados de una política pública de articulación entre el sector agropecuario (Consejo Nacional de Clubes 4 S) y el sector educativo (liceos rurales) para mejorar la calidad y pertinencia de la educación rural, así como la integración efectiva de los jóvenes egresados a los sistemas de producción familiar.

Contexto: Los liceos rurales en la educación costarricense. Los Liceos Rurales son centros educativos que ofertan el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y La Educación Diversificada en zonas rurales de nuestro país. Se encuentran ubicados en contextos con características diversas tales como difícil acceso, comunidades indígenas, zonas costeras, islas, zonas fronterizas, zonas agrícolas, zonas industriales, entre otras.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



El enfoque pedagógico propuesto privilegia el aprendizaje por proyectos, la integración curricular derivada de la interdisciplinariedad del conocimiento, una mediación pedagógica orientada a la construcción de aprendizajes, a partir del constructivismo y el socio-re-construccionismo. Además, aprovecha las nuevas concepciones sobre la ruralidad costarricense.

El plan de estudios del Liceo Rural está integrado por tres grandes áreas a saber: la intelectual, la personal-social, y la socio-productiva, las cuales son interdependientes y juntas contribuyen al desarrollo pleno del estudiantado.

Política pública; alianza estratégica entre el consejo nacional de clubes 4s y el departamento del tercer ciclo y educación diversificada para atender los liceos rurales. Los LR son una opción educativa con solamente 6 materias básicas y dos talleres: psicosocial y socio productivo. Estos talleres se planificaron justamente para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación rural. Sin embargo, por diversas razones aún no se ha logrado aprovechar estos talleres en su máxima expresión.

Por tal razón desde el año 2014, y como parte de una nueva política pública de juventud rural denominada *Oportunidades para los jóvenes del agro y los territorios rurales*, formulada dentro de las políticas para el Sector Agropecuario y los Territorios Rurales, se estableció una alianza estratégica entre el Consejo Nacional de clubes 4S (CONAC 4S) y el Departamento de tercer ciclo y educación diversificada del Ministerio de Educación Pública para aprovechar las fortalezas de ambas instituciones.

El CONAC 4S fomenta por ley los clubes 4-S que constituyen espacios de participación ciudadana para la educación y formación de niños, niñas, jóvenes y mujeres de las zonas rurales del país, como medio más efectivo de educación extraescolar, de fomento al arraigo y la identidad rural; formadores de mejores ciudadanos, con fervor cívico, amor al trabajo y a las tradiciones democráticas. Permiten a los socios y socias el fortalecimiento de sus capacidades para el desarrollo y crecimiento personal, la consolidación de sus valores

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



éticos y morales y el mejoramiento de su calidad de vida. También favorecen la adquisición de capacidades para el liderazgo y la organización. Asimismo, estimulan la adquisición de nuevos conocimientos, actitudes y el desarrollo de habilidades mediante el trabajo con proyectos que responden a las inquietudes, deseos y necesidades del socio(a) 4-S.

La alianza estratégica entre ambas instituciones consistió en educar como formadores a los profesores de liceos rurales con una guía pedagógica de propiedad de CONAC 4S, MAG Y LA FAO; en diagnóstico de la juventud rural, desarrollo humano, gestión social, habilidades blandas y emprendedurismo con jóvenes, así como la filosofía 4S. Los profesores capacitados regresan a sus colegios para formar y promover los clubes 4 S dentro del tiempo y espacio del taller SOCIOPRODUCTIVO. El CONAC 4S da la capacitación y luego el seguimiento, así como provisión de insumos para el desarrollo de proyectos de seguridad alimentaria y nutricional. Según los profesores el contar con un club 4S en un Liceo Rural desarrolla el liderazgo de los jóvenes, el trabajo en equipo, la sensibilización ambiental, la solidaridad entre pares, mejora la autoestima, la identidad y el arraigo rural. También muestran mayor interés en el desarrollo de proyecto de servicios y de proyectos productivos.

Resultados De Política Pública N° 1; Programa De Fomento De Clubes 4S En Liceos Rurales

Desde el año 2014 y en el contexto de la Red Interinstitucional de apoyo a las juventudes rurales (instancia legitimada para implementar el pilar 2: oportunidades para los jóvenes del agro y los territorios rurales); se estableció la mesa de trabajo Liceos Rurales conformada por el Departamentos de tercer Ciclo del MEP, el CONAC 4 S y el Instituto de Fomento Cooperativo (INFOCOOP). En esta mesa se contemplaron objetivos comunes de las instituciones para las juventudes rurales.

Los LR tienen un espacio para impartir la materia *Socioproductiva*: El profesor o profesora que imparte esta materia tiene reconocimiento económico para dedicarle 4 horas por semana. Esta área se organiza mediante



talleres en diversas áreas socio-productivas. Para el caso de la alianza CONAC 4 S-MEP-INFOCOOP, el MEP ofreció el docente y el tiempo para que dentro de las materias socio-productivas se desarrolle los Clubes 4S dada la afinidad con los principios y proyectos que desarrolla CONAC 4S. A la vez, los directores de los Liceos Rurales del MEP, les permiten a sus profesores tanto capacitarse para que desarrollen los clubes 4S dentro de los horarios establecidos.

Por su parte, CONAC 4S ofrece la parte conceptual y metodológica para el trabajo con jóvenes rurales por medio de sus guías didácticas para la formación en filosofía 4S, desarrollo humano, Gestión social y Emprendedurismo. También ofrece el seguimiento técnico al trabajo del profesor y del club, así como algunos insumos para proyectos formativos, sobre todo en seguridad alimentaria como invernaderos y granjas avícolas.

De 2015 a 2018 se establecieron 35 clubes 4S en los Liceos Rurales de todo el país. Por otra parte, 60 de los profesores de LC se capacitaron como formadores de jóvenes y filosofía, proyectos 4 S y en emprendedurismo con el apoyo del CONAC, Instituto de Desarrollo Rural MEP, el Instituto de Fomento Cooperativo y la FAO.

Resultados De Política Pública N° 2: Integración Efectiva De Jóvenes Egresados De Los Liceos A La Agricultura Familiar

La edad promedio del productor nacional es de 54 años según los resultados del último censo agropecuario. Por otra parte, se reconoce que el joven no cuenta con incentivos para insertarse de manera justa en los sistemas de producción familiar: Todavía permanece la costumbre de que los jóvenes apoyan el trabajo familiar sin pago. Sin embargo, esta modalidad está desapareciendo, pues los jóvenes en su afán de alcanzar autonomía social buscan ya sea estudiar o integrarse como peones asalariados en la agricultura y la industria. Todo lo anterior afecta la seguridad alimentaria del país y la competitividad del sector agropecuario, así como la sostenibilidad socioeconómica de los territorios rurales.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Por esta razón se requiere urgentemente incentivar a los jóvenes en su inserción con equidad en los sistemas de producción familiar. Para esto durante el año 2017 se desarrolló un programa dentro de la alianza estratégica CONAC 4S-LICEOS RURALES. Este consistió en la entrega de una vaquilla preñada a jóvenes estudiantes o egresados cuyos padres cuentan con un sistema de producción pecuario. El jefe de hogar se compromete a brindar los insumos complementarios, la transferencia tecnológica y el acompañamiento apropiado para las buenas prácticas de la producción animal. En 2017 en total se beneficiaron 33 personas jóvenes del todo país. Para hacer sostenible el programa se le pide al o la joven que la primera cría hembra se devuelva al destete para que otros jóvenes tengan oportunidad de recibir este incentivo de participación con equidad en la agricultura familiar.

Si nace macho, el ternero queda en la finca y se dispone del animal según la estrategia familiar.

Un segundo programa para incentivar las vocaciones agrícolas y la integración efectiva de los jóvenes a los sistemas de producción familiar consiste en dotar de una cerda preñada de primer parto, con el potencial de que tenga de 13 a 16 lechones. Para este programa se beneficiarán 100 jóvenes y se entrenaron 30 para el tema de sincronización del celo e inseminación. También en este programa se le pide por medio de convenio que los jóvenes donen varias crías, sean machos o hembras de la primera camada, a otros socios o socias de los clubes 4S.

Evaluación de impacto de los clubes 4S en los liceos rurales. En los talleres con profesores se aprovechó para realizar evaluación de impacto de los programas de clubes 4 S, tanto en los jóvenes de los liceos rurales como los padres, el liceo mismo y la comunidad. Los resultados son los siguientes.

Según los profesores, el club 4 S logra fomentar los valores **en los jóvenes**. También mejora su capacidad organizativa y de emprendimiento, fomenta la cooperación entre los jóvenes, su iniciativa y liderazgo. También

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



logra en los jóvenes la apropiación de un sentido de pertenencia y promueve el trabajo en equipo. Además, la vivencia en el club logra que los jóvenes se entusiasmen para producir alimentos para el mismo colegio.

Los profesores opinan que el club 4S logra mejorar la capacidad de liderazgo y de gestión **de los profesores**, aumenta el compromiso para la cooperación con el colegio, les motiva para el trabajo con los alumnos y la institución, también se logra mejorar la capacidad de socialización con los jóvenes para poder ayudarles en sus vidas y no solamente en sus materias. Por último, club 4 S hace que los profesores tengan una gran apertura al cambio y una motivación para el trabajo.

Según los profesores, el impacto de los clubes 4S en **la institución** se refleja en una fuerte unión e integración de grupo, promueve el interés por la investigación y el desarrollo en el liceo, mejora la proyección de la institución hacia la comunidad, desarrolla mejor la conciencia ambiental de los alumnos y mejora la alimentación en los alumnos de la institución a través del apoyo a los proyectos de seguridad alimentaria como las granjas y las huertas (Cuadro 3).

En cuanto al impacto del programa clubes 4 S **en la comunidad**; según los profesores, se refleja mayormente en una mayor integración comunitaria, mayor participación de los padres en el colegio fomenta el desarrollo y progreso de la comunidad, se promueve la coordinación interinstitucional. Además, se fomenta la autosuficiencia alimentaria de las familias y la comunidad.

Finalmente, los profesores de liceos rurales opinan que los clubes 4 S tienen un impacto en **los padres de familia** en mayor integración de los padres con el club y la comunidad; los padres de los socios 4 S apoyan más al club y al liceo, muestran un alto grado de satisfacción por la labor del club y la institución, y desarrolla capacidades técnicas para implementar proyectos de agricultura de autoconsumo.



La participación política de los jóvenes. Estudio de caso en los Consejos Populares Entronque de Piloto y Capitán San Luis, Pinar del Río, Cuba

JULITA MORALES ARENCIBIA²⁷

BELKIS ROJAS HERNÁNDEZ²⁸

Resumen

El presente trabajo da cuenta de uno de los principales resultados obtenidos en el primer año de ejecución del proyecto “Fortalecimiento de las capacidades locales para disminuir inequidades sociales”, asociado a la identificación de la situación de la participación política de los jóvenes, en dos consejos populares de Pinar del Río, Entronque de Piloto y Capitán San Luis, a través de la metodología cualitativa. Se explica el marco conceptual del proyecto y la metodología empleada en el trabajo de campo. Concluye que los jóvenes aún no poseen una concepción de lo que es participar.

Palabras claves: Participación política, Juventud, Equidad.

Abstract

This paper shows one of the main results obtained in the first year of execution of the project "Strengthening local capacities to reduce social inequities", associated with the identification of the situation of political

²⁷ Licenciada en Estudios Socioculturales y Máster en Trabajo Social y Estudios de Género, julita@upr.edu.cu

²⁸ Licenciada en Sociología, Máster en Estudios Sociales y Doctora en Ciencias Sociológicas, belky1976@upr.edu.cu



participation of young people, in two popular councils of Pinar del Río, Entronque de Piloto and Capitán San Luis. The work starts by explaining the conceptual framework with which the project works, the methodology used in the field work in the diagnostic stage. It concludes that young people still do not have a conception of what it is to participate, among others.

Key words: Political participation, Youth, Equity.

Introducción

En las últimas décadas, la juventud ha experimentado grandes cambios en sus características sociológicas, económicas y culturales, con relación a la juventud de décadas anteriores. Ello se ha debido en parte a los cambios demográficos, pero también a las modificaciones del entorno social, de los comportamientos individuales y colectivos, de las relaciones familiares y de las condiciones del mercado de trabajo. La Organización de las Naciones Unidas ha reconocido el papel decisivo de la juventud en la “Declaración sobre la promoción entre la juventud de las ideas de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos”, emitida en 1965. 20 años después, declaró al año 1985 como el “Año Internacional de la Juventud”.

Fue en 1995 que las Naciones Unidas adoptó el “Programa mundial de acción para la juventud para el año 2000 y hacia delante”, en un intento de afrontar directamente los problemas de los jóvenes con relación a la educación, el empleo, la salud, el medio ambiente, la drogadicción, la delincuencia juvenil, la discriminación de género y la falta de participación en la sociedad.

Debido a las razones antes expuestas, el objetivo del presente estudio radica en analizar la participación política de los jóvenes. Para ello, se tomó como muestra un grupo de jóvenes de un consejo popular urbano y rural de la provincia de Pinar del Río; el cual constituye una temática de gran valor para la sociedad contemporánea. La participación política de los jóvenes constituye un hecho vital para el desarrollo de nuestras sociedades, así como un tema prioritario para los juvenólogos.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



El texto que se presenta muestra los resultados obtenidos en el primer año de ejecución del proyecto “Fortalecimiento de las capacidades locales para disminuir inequidades sociales”, con respecto a la participación política de los jóvenes en dos consejos populares de Pinar del Río, Entronque de Piloto y Capitán San Luis, pertenecientes a los municipios Consolación del Sur y Pinar del Río, respectivamente. El trabajo se estructura en tres partes. En la primera parte se explica brevemente el marco conceptual con el que trabaja el proyecto. En la segunda parte se explica la metodología empleada en el trabajo de campo de la etapa de diagnóstico. Se concluye con un grupo de reflexiones y retos que deberán ser confrontados por los investigadores para asesorar a los gobiernos municipales en el diseño de programas y acciones que contribuyan al trabajo enfocado hacia la participación política de los jóvenes.

Dadas las características de la investigación y los objetivos planteados, así como la perspectiva de análisis de la sociología política en Latinoamérica, la forma de estudio que se empleó se corresponde con el enfoque procesual, inscrito en la vertiente metodológica cualitativa; razón por la que se partió de la preocupación, percepción y criterios de los sujetos involucrados para comprender la problemática investigada.

Resultados

Los resultados se corresponden con los criterios brindados por 143 jóvenes (76 del Consejo Popular Capitán San Luis y 67 del Consejo Popular Entronque de Piloto). La aplicación del cuestionario fue ejecutada por estudiantes de segundo año de la carrera de Estudios Socioculturales, con los profesores autores de este trabajo, durante el mes de enero de 2017 y octubre de 2017. El cuestionario fue una técnica compleja que no permitió que el mismo fuera autoadministrado; por lo que tuvo que ser dirigido por los investigadores del proyecto.

De los jóvenes encuestados el 37.7% se encuentra en un rango de edad entre los 14 y 20 años, y el 62.2% entre los 20 y 35 años. De ellos, el 68, 8% pertenece al sexo masculino y el 31.1% al sexo femenino.

El 9.09% de la muestra encuestada presenta un nivel universitario (13), 8 del Consejo Popular Capitán San

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Luis y 5 del Consejo Popular Entronque de Piloto. El 17, 7% posee un nivel educacional de enseñanza politécnica (25), 16 del Consejo Popular Capitán San Luis y 9 del Consejo Popular Entronque de Piloto. El 62,2% nivel preuniversitario (88), 43 del Consejo Popular Capitán San Luis y 45 del Consejo Popular Entronque de Piloto. El 4,4% nivel de secundaria básica (6 Consejo Popular Capitán San Luis) y el 6,6% un nivel primario (9), pertenecientes 3 al Consejo Popular Capitán San Luis y 8 al Consejo Popular Entronque de Piloto.

Con respecto a la fuente de empleo el 46.6% trabajan en el sector presupuestado del estado cubano, el 6.66% cuentapropistas, el 11.04% son estudiantes y el 22,2% sin vínculo laboral. Se reafirma con esta cifra que el nivel escolar predominante es medio, evidenciándose niveles de instrucción relativamente altos, destacándose que de los profesionales, solo dos ejercen la profesión asociada al título universitario obtenido.

Al analizar las respuestas obtenidas con la aplicación de los instrumentos, encontramos como principal característica y generalizadora la no presencia de diferencias sustanciales en las respuestas brindadas por los jóvenes de ambos consejos populares, mostrándose una visión generalizadora de los criterios brindados por los jóvenes, sin ser un ente diferenciador el contexto territorial, urbano y rural. La única diferencia fue con respecto a las respuestas asociadas a la pregunta acerca de su interés por la política, donde en los jóvenes del contexto urbano, Consejo Popular Capitán San Luis, primó la respuesta de “No tengo interés por la política”, en 26 de los jóvenes encuestados, representando esta cifra el 34.2% de la muestra total de este consejo, a diferencia del contexto urbano, donde solo 8 plantearon “No tengo interés por la política”.

En función de lo antes planteado, se presentaron los resultados generales sin distinción por Consejo Popular. En cuanto al significado del término “participar”, el 100% de los encuestados considera que significa participar en reuniones y ejecutar tareas asignadas; el 35.5% considera que su opinión sea escuchada; el 28.8% reconoce la toma de decisiones; el 57.7% identifica proponer alternativas de solución; y otros plantean tener algún rol que desempeñar, sentir motivación, tener conocimientos y espacios y recursos para poder participar.



Con respecto a la frecuencia con que se producen las formas de participación, el 22.2% de los encuestados plantea que muy frecuentemente otros deciden la participación de las personas en una tarea y les informan a estas en qué consiste; un 26.6% plantea que frecuentemente otros elaboran y deciden hacer algo y las personas son convocadas como espectadores; el 33,3% plantea que a veces otros deciden lo que hay que hacer y las personas son utilizadas para hacerlo; el 40% dice que a veces otros informan sobre lo que se ha decidido y las personas dicen y señalan lo que los jefes quieren escuchar; y un 17.7% plantea que a veces otros deciden que hay que hacer algo y las personas, además de informadas, son consultadas acerca de si van a participar.

Se destaca por los jóvenes encuestados que las personas son informadas y consultadas acerca de la labor que tienen que realizar y, en muchas ocasiones, son convocados a hacer aportes y a enriquecer lo que se les dice que tienen que hacer. Eso lo gestan las personas: proponen lo que tiene que lograrse y lo hacen.

En cuanto a con qué frecuencia te sientes escuchado, tomado en cuenta y cómo involucran en las instituciones la solución de tus problemas, el 90% plantea que frecuentemente las instituciones religiosas se involucran en la solución de los problemas. El 100% de los encuestados no refiere al empleador y declara a la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), dentro de otras organizaciones no gubernamentales, como la más activa de las instituciones en la búsqueda de soluciones de sus problemáticas.

Por otra parte, el 57.7% de los jóvenes afirma que su interés por la política es igual que otros intereses. Un 22.2% reconoce que está interesado en la política pero no toma parte activa en ella; el 11.1% afirmó tener un interés activo por la política.

El cuestionario aplicado resultó de gran utilidad, pues se pudo constatar las percepciones de los jóvenes sobre la participación en la que se sobresalen aspectos en los cuales debemos continuar trabajando los investigadores sociales del territorio, con la finalidad de diagnosticar y contribuir a la solución de los problemas que afectan a este grupo etario.



Impacto en la política y pertinencia social

Los niveles de participación política constituyen una de las modalidades en que una institución (el Estado), un conjunto de sujetos (clases sociales) y un régimen político (la democracia) se combinan. La participación política es junto a la igualdad, la justicia social y la soberanía nacional, un elemento esencial para definir el tipo de democracia existente en una sociedad y su comportamiento en la vida real. Podemos afirmar que el principal criterio para valorar el estado de la democracia es el grado de participación real de los individuos en los asuntos sociales y del Estado. La participación política implica el involucramiento efectivo y alineado de los actores ampliamente autónomos; pero no independientes unos de otros.

Disímiles son los conceptos asociados al término participación (Casas, 2006). En este caso, asumimos la participación como un proceso que entraña una distribución del poder de actuar de forma real y directa en la construcción colectiva de las prácticas y realidades en que intervienen los actores sociales, como sujetos que tienen necesidades e intereses y toman decisiones conjuntas a resolver.

El objeto fundamental de la participación política es crear capacidades y cultura en los sujetos, para lograr así una transformación objetiva y crítica de la realidad.

Características de la participación (Hernández, 2008):

No tiene fin en sí misma, es una vía para alcanzar un objetivo/meta.

Base activa y procesal.

Base en las necesidades sociales e intereses de los sujetos.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Requiere de una discusión profunda y crítica, para brindar soluciones creativas, coherentes con el contexto general y particular.

Visión de transformación, se participa para algo.

Sentido cultural, de sensibilidad y compromiso.

Es una herramienta para la toma de decisiones.

La participación política implica mejorar la calidad de las decisiones con provecho del conocimiento, las experiencias, intereses, condiciones de factibilidad y las propuestas de un conjunto de actores relacionados con la temática tratada. Es a su vez asegurar la adhesión social necesaria a la puesta en marcha e implementación de las decisiones mejoradas.

Es importante entender que en los procesos participativos más que “pedirle a la gente”, se les crean las condiciones, por parte de las instituciones, para que puedan participar; por lo que es necesario concientizar que los actores participen, enseñarlos y educarlos en y para la participación; y que lo hagan buscando un espacio para poder decir y hacer. No será posible hablar de que existe participación si el intercambio entre actores no se materializa como un hecho concreto.

El estudio que se propone se dirige a la provincia de Pinar del Río, Cuba; lo que remite al análisis de un proceso del ámbito local. Hoy en día “lo local” es un tópico entre diversos puntos de vista, estudios, debates, proyectos y programas en torno a los problemas y opciones del desarrollo; así como a los cambios generados por la dinámica de la globalización. Curiosamente, la arremetida del proceso de globalización ha impulsado una renovada visibilidad e importancia del espacio local, frente a las fuerzas supranacionales que moldean las reglas del juego de la vida en el mundo actual.



De ahí que el análisis de la temática en el contexto cubano se erija como experiencia singular de poder anticapitalista, experimentando síntomas y demandas de transformaciones internas, marcada por transformaciones sociales, en las cuales, el tema del ciudadano, su proceso electoral y la participación de los ciudadanos tienen un lugar privilegiado con toda seguridad.

Metodología para el diagnóstico de participación política de los jóvenes: su diseño.

Una vez realizada la revisión del estado del arte del tema desde los referentes teóricos y metodológicos nacionales e internacionales, y después de asumir posturas teóricas con respecto a qué entender por participación y participación política, se procedió a diseñar la metodología de investigación para el diagnóstico. Dentro de los indicadores para el estudio de la participación política asumimos los siguientes:

1. Autoevaluación de los jóvenes acerca de su participación en:

- En organizaciones políticas/sociedad civil.
- En espacios reales/virtuales (blogs, redes).
- Membresía a organizaciones y redes (organizaciones, redes, asociaciones).

2. Toma de decisiones.

3. Medida en que los jóvenes se sienten representados por las organizaciones políticas:

- Vías para canalizar las inquietudes.
- Respuesta o solución a las problemáticas planteadas.



4. Participación en la construcción de soluciones a problemáticas.

La técnica de investigación empleada fue el cuestionario. El proyecto trabaja con un muestreo representativo de la población de un consejo popular rural y uno urbano, que fueron escogidos según consideraciones del gobierno de los municipios. Al mismo tiempo, se decidió utilizar el muestreo aleatorio simple, tomando como universo la lista de personas mayores de 16 años y menores de 35 años, ya que se consideró que se debían incluir en la muestras a los sujetos mayores de edad, con capacidad mental y disposición a participar en la investigación.

A modo de conclusiones

Es evidente que los jóvenes de la muestra aún no poseen una concepción de lo que es participar, y debe aumentar su preparación para continuar participando activamente.

Los jóvenes evalúan su participación en organizaciones políticas y en la sociedad civil asociada a cumplir con indicaciones procedentes de los dirigentes de las mismas. No se visibilizan como entes activos, es decir, se considera que se debe trabajar con las autoridades locales en la educación para la participación política.

Los jóvenes se sienten representados y escuchados por la Federación de Estudiantes Universitarios, no así por otras organizaciones políticas de las que forman parte: Unión de Jóvenes Comunistas (UJC), Comité de Defensa de la Revolución (CDR) y Central de Trabajadores de Cuba (CTC), donde las palabras, a veces asociadas a la pregunta “¿Te escuchan?”, primó en los jóvenes estudiados.

A veces, constituyó la respuesta presente en los jóvenes asociados a la preguntas “¿Te toman en cuenta?” y “¿Se involucran en la solución de tus problemas?”, las organizaciones políticas y de la sociedad civil (el delgado de la circunscripción, Federación de Mujeres Cubanas, Comités de Defensa de la Revolución). Es de destacar que de la muestra estudiada, 45 son del sexo femenino y solo 6 de las jóvenes señalaron a la Federación de Mujeres Cubanas como una institución que escucha frecuentemente, las toma en cuenta y se involucra en la solución de sus problemas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



El interés de los jóvenes en participar en la construcción de soluciones a problemáticas que se suceden en la Cuba actual debe constituir una oportunidad para aprovechar en el diseño e implementación de políticas locales, donde su accionar participativo se constituya en un medio para hacer posible la realización de cambios necesarios y mejoras de la sociedad.

Referencias

Casas, C. C. (2006). *La dirección participativa como estilo y pilar del desarrollo institucional*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Hernández, B. R. (2008). *Relación escuela familia. Propuesta metodológica desde la sociología de la educación*. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias sociológicas. La Habana. Cuba: Departamento de Sociología. Universidad de La Habana.



Reflexiones sobre la génesis de las instituciones y la configuración socioestatal de las juventudes en Bogotá- Colombia

HAYDALI TERESA RODRÍGUEZ LOMBANA²⁹

Resumen

Reflexionar el momento en que aparece para el Estado Colombiano la noción de “Juventud” lo cual, se puede referenciar el año de 1968 a partir de destinar la atención en una institución a nivel nacional ligada a visiones de ocupación del tiempo libre, mediante políticas de descentralización del Estado. Con ello no se niega que los hombres -Jóvenes, previo a esta época no fueran reconocidos e hicieran presencia en los ejércitos, la vida política desde los partidos y en escenarios educativos, sino que la palabra Juventud aparece en esta época

²⁹ Trabajadora Social, Especialista en Gerencia Integral de proyectos, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Estudiante del Doctorado en Trabajo Social Universidad Nacional de la Plata. Docente en el programa de Trabajo Social de la Universidad de la Salle. Participante en el semillero de investigación vinculado al observatorio Javeriano de Juventud. Correo E: haydalirz@unisalle.edu.co

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



en que a nivel internacional³⁰ y nacional³¹ emergen muchas revueltas en que los Jóvenes se movilizan y realizan exigencias frente a la educación y el orden económico- político imperante. De aquí que, se aluda el paso de una visión adulto-céntrica y paternalista con la cual se instaura la atención dirigida a los Jóvenes, luego se acentúa de manera visible el enfoque de expansión de capacidades y el enfoque de derechos en las políticas públicas de Juventud Estatales a nivel Nacional y Distrital.

La Génesis Institucional Y Sociestatal De Juventud A Nivel Distrital- Bogotá

La Juventud en Colombia irrumpe en lo público en los años 60- 70 con la vinculación a grupos armados, los movimientos estudiantiles universitarios, las revueltas en contra de los acuerdos políticos bipartidistas, la injerencia de la política norteamericana bajo los pilares del progreso, el fortalecimiento de la seguridad nacional y las condiciones de desigualdad acentuadas en el país. Para el año 1968 bajo el gobierno de Carlos Lleras Restrepo se crean varios institutos para descentralizar la intervención estatal, con la intención de atender a diferentes poblaciones y grupos, como lo son: el ICBF- con actuaciones orientadas el Bienestar Familiar, Coldeportes con acciones desde el deporte y la recreación, Colciencias para orientar las políticas de ciencia,

³⁰ Algunos acontecimientos en estos años son: el movimiento estudiantil del Mayo Francés en 1968, el Cordobazo en Argentina 1969. El primero de estos acontecimientos se desencadenó en Francia durante el mes de mayo los procesos que se enmarcan en esta época de posguerra. Ya que durante los 60's se dieron varios movimientos estudiantiles en Francia en contra de todos los grandes gastos que la guerra había generado y que seguía generando, lo que los condujo a revelarse en contra del sistema impuesto. Y el Cordobazo que también es una manifestación estudiantil en el mes de mayo de 1969, época caracterizada por dictadura, violencia política, paros de obreros, conflictos gremiales, reducción de presupuesto para las universidades (Comedor escolar) entre otras situaciones, que llevó a los Jóvenes a la unidad obrero estudiantil.

³¹ “la conformación de espacios organizativos estudiantiles que toman impulso un 28 de febrero de 1968 en Colombia donde se unieron muchas Universidades como la Pedagógica, la Nacional, la Gran Colombia; asambleas de la Javeriana, Distrital, Andes etc.; lo llamaría paro-patriótico en el que se reclaman los espacios de participación política de los jóvenes”. (Restrepo, 2002 Pág. 132)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



innovación y tecnología, Colcultura desde el sector cultural, artístico, ICFES para el fomento de la educación superior, entre otros.

De modo que la producción sociestatal de la Juventud a nivel nacional aparece con la creación de Coldeportes “bajo el tema de que la Juventud debía ser abordado mediante actividades deportivas y recreativas” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003 Pág. 33) con un fuerte énfasis en el manejo del tiempo libre, medidas en las que se generaliza las acciones para la Juventud Colombiana orientadas desde una perspectiva *adulto-céntrica y paternalista* por parte del Estado. Con lo cual se busca canalizar las revueltas juveniles, las manifestaciones estudiantiles y la presencia de los jóvenes en insurgencia armada afianzando las relaciones asimétricas entre las personas adultas y las juventudes.

Posterior a esto, otro de los acontecimientos es la declaración de la ONU del año internacional de la Juventud en 1985 que por primera vez el tema de la juventud alcanzó importancia pública en los Estados y gobiernos al referirse al bono poblacional, ubicando el 80% de la población a los jóvenes entre 15- 24 años, los cuales para ese entonces vivían en el tercer mundo. Desde luego, en Colombia durante el año de 1985 se inició un:

Proceso de discusión con personas y grupos para pensar a los jóvenes como grupo poblacional importante y con una considerable influencia en la vida política, económica, social y cultural del país. Mediante el Consejo Nacional Coordinador (Coldeportes, Departamento Nacional de Planeación y la presidencia), se realiza el Encuentro Nacional por una Política de Juventud (diciembre de 1985), al que asistieron cerca de 1000 jóvenes de todo el país y de los diferentes grupos sociales y organizaciones juveniles (Programa Presidencial Colombia Joven, 2001 Pág. 24) con una fuerte visión consultiva y de presencia institucional juvenil.

De aquí que:

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



El Estado, como lo muestra Bourdieu (2007) y Lenoir (1979- 2000) es uno de los principales productores de términos que construyen y clasifican grupos sociales. La categoría de edad, al igual que otras categorías demográficas, es expresión de esa producción estatal y es un interesante ejemplo, puesto que es una de las categorías más naturalizadas (Vázquez, 2015 Pág. 10).

Dicha producción socio estatal se establece en el marco de juego de los desplazamientos tanto de políticas nacionales como de lineamientos internacionales y del posicionamiento que los actores y las generaciones juveniles se sienten llamadas a asumir en cada época histórica, cultural, económica y política.

En los años noventa en Colombia, se da un giro cultural y político en la concepción de la participación y de los derechos, que tiene promoción en la generación de las juventudes cuando muchos jóvenes de Universidades privadas y públicas, tomando en consideración la propuesta de los grupos insurgentes para desmovilizarse e integrarse a la vida política, plantean e impulsan la asamblea Nacional Constituyente, en efecto es que aparece en el cambio de la normatividad Colombiana con la Constitución Política de Colombia en 1991, el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derechos, el compromiso por parte del Estado de la protección, la formación integral, y el garantizar la participación en los organismos públicos y privados.

De este modo, se establece la primera de la Ley de Juventud 375 de 1997, en el que el joven es referido a la edad de 14 a 26 años y la juventud se constituye en un “*cuerpo social dotado de una considerable influencia en el presente y futuro de la sociedad*” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003 Pág. 33) es decir que se espera que las juventudes se organicen con la intención de poder influir en la organización política de la sociedad y el Estado. De esta forma es que desde la misma ley se instaura un sistema de representación juvenil sustentado en el Sistema Nacional de Juventud a través de la creación de los Consejos de Juventud, de instancias, de entidades y dependencias (en los niveles departamentales, municipales y distritales) responsables del diseño y ejecución de políticas, planes y programas. En cuanto al nivel Nacional la actuación se realiza desde el

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Viceministerio de la Juventud creado en 1994, posteriormente sería el Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud- Colombia Joven desde 2000.

En los años noventa se han planteado varias políticas sociales de juventud a nivel nacional, consignadas en diferentes documentos del Consejo Nacional de Política Nacional Económica y social (CONPES de No 2626 de 1992, No 2795 de 1995, No 173 de 2014) con énfasis en superar el enfoque sectorial y sustentadas desde Políticas Sociales, que es la expresión de la voluntad de la administración para cumplir con funciones del Estado, orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades de los jóvenes a través de priorizar líneas de acción dirigidas a jóvenes en situaciones específicas. En *“líneas de acción que se dirigieron al enfrentamiento de la pobreza, la promoción de la participación juvenil, la formación del capital humano y la inserción sociolaboral de los Jóvenes”* (Henao, 2004 Pág. 4)

Ahora bien, la producción socioestatal de las juventudes en Bogotá a partir de la administración Distrital³² responde a la forma de organización especial que tiene la Capital de Colombia, que se establece con autonomía política, administrativa y fiscal según el Estatuto orgánico de Bogotá (1421 de 1993) Por ello, se va encontrar otras normatividades jurídicas, el diseño de dos políticas públicas de juventud, la implementación de la PPJ (2006-2016) desde cada una de las administraciones de gobierno distrital y el proceso de evaluación de la PPJ realizado por el Observatorio de Javeriano de Juventud (2015).

Rescato que en la Administración distrital de Bogotá se instauran el Consejo Distrital de Juventud mediante decreto No 801 en el mismo año en que se sanciona la Constitución Política de Colombia 1991 y antes de que

³² Con la aprobación de la constitución política de Colombia en 1991, Bogotá se convirtió en Distrito Capital con 20 localidades según Decreto No 1421 de 1993. La Administración Distrital está conformada por la Alcaldía de Bogotá y 13 sectores, los cuales cuentan con entidades adscritas o vinculadas.



se aprobará en la Ley Nacional de Juventud 375 de 1997, sin embargo, se consolida esta instancia representativa para ese momento. Ahora bien, se comienza con la formulación de la política pública de Juventud a partir de la articulación Nacional y Distrital en 1996 a través de la oficina de asuntos sociales de la Alcaldía Mayor con la consejería presidencial de la Mujer, la Juventud y la Familia:

Como fruto de las reflexiones y discusiones realizadas en torno a la ley de Juventud. Se elabora el documento Joven es Bogotá. Hacia una política pública de juventud para Santa Fe de Bogotá, que pretendió finalizar este ciclo con la elaboración de algunos lineamientos para la formulación a nivel programático (Henao, 2004 Pág. 4).

De aquí que en el año de 1998 a partir de tres actores el consejo Territorial de planeación, algunas organizaciones juveniles que participaron en la elaboración del documento Joven es Bogotá y la voluntad de algunos funcionarios de alto rango con interés en el tema el que se incluyera en la agenda pública la creación de la política pública de juventud como apuesta programática de Bogotá Joven: piénsala, créala. Para lo cual se hizo un inventario de los proyectos dirigidos a jóvenes e incluidos en el plan de desarrollo en la administración de Peñalosa (1998-2000) los cuales fueron agrupados alrededor de cuatro líneas de acción: A. Formación del talento juvenil. B. Reconocimiento y promoción de la participación e identidad juvenil. C. Salud y bienestar para la Juventud. D. prevención para jóvenes en riesgo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1999 citado por Henao, 2004 Pág. 8).

De estas circunstancias nace el hecho de que en la siguiente administración de Mockus (2001- 2003) en el plan desarrollo se incluyera un programa titulado Cartas de navegación orientado a cinco poblaciones (Niñez, Adulto Mayor, Mujeres, Familia y Juventud). De allí que se establezca la primera política pública “Hacia una política para la población Joven de Bogotá” (2003-2012) que retoma dos estudios de Jóvenes, a saber: Estado del Arte Bogotá 1990-2000 y situación socioeconómica de los jóvenes en Bogotá 2000-2001 del DAACD como parte para la línea base; así como las discusiones en el comité interinstitucional, los consejeros locales

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de Juventud y la participación de 3000 en los diferentes momentos del proceso de formulación. Con el objetivo de:

Suministrar un marco estratégico que oriente las acciones del Estado y la sociedad hasta el año 2012, con el fin de brindar a los y las jóvenes bogotano (as), sin exclusión, un conjunto de oportunidades individuales y colectivas, que les permita elevar sus capacidades para que, mediante la acción que ellos y ellas realicen, puedan convertir en realidad sus proyectos de vida, en beneficio propio y de la sociedad de la que hacen parte (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2003 Pág. 12)

Dentro de este contexto, es oportuno mencionar que esta política pública de Juventud 2003-2012, logró plantear lineamientos, principios, componentes, ámbitos, ejes estratégicos, la revisión de una línea base y el fundamento teórico y metodológico del enfoque Desarrollo Humano como el sustento de las acciones con los Jóvenes. Además de que se respaldó en:

Una dinámica pedagógica de carácter dialógico que posibilitó la activación de la racionalidad comunicativa y la construcción de consensos en torno a los fines y medios, por lo que buscó propiciar la construcción de la cultura política y ciudadana que hace posible la consolidación de un orden democrático (Henoa 2004 Pág. 36) Sin embargo este documento no fue implementado en la siguiente administración Distrital porque no fue sancionado a través de decreto o acuerdo.

Es por estos antecedentes que se le delega en la siguiente administración Distrital de Luís Eduardo Garzón (2004 – 2007) a la Gerencia de Juventud del IDPAC Instituto Distrital de Participación y acción Comunitaria (anteriormente DAACD) y a la Subdirección para la Juventud de la Secretaria Distrital de Integración Social la formulación de la política pública de Juventud, para responder al Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá sin indiferencia”, una serie de metas orientadas puntualmente a la población joven, elevando el tema de juventud como Política General del Plan de Desarrollo. Inicialmente se cuenta con un documento “Documento Borrador



para la Discusión de la Política Pública de Juventud Para Bogotá D.C. 2006-2016” elaborado por la coordinación del programa Jóvenes sin indiferencia, con el cual se realiza mesas consultivas y de trabajo con Jóvenes en el sector educativo, comunitario y encuentros locales (en 19 de las 20 localidades de Bogotá).

Es así como es reglamentada a través del Decreto 482 del 2006 el documento Política Pública Distrital de Juventud, donde se reconoce al joven como sujeto político, se establece el enfoque de derechos como el sustento del marco conceptual a partir de:

Asumir la construcción de las políticas públicas desde esta perspectiva es colocar al Ser Humano en el centro de la política, como sujeto de derechos indivisibles, universales, inalienables e imprescriptibles. La Política de Juventud, basada en la perspectiva de derechos, establece diálogos y articulaciones con otros enfoques, con el fin de garantizar las diversidades propias de la vida juvenil y la necesidad de superar democráticamente condiciones de vulnerabilidad y la necesidad de elevar las capacidades de los y las jóvenes para el libre ejercicio de sus derechos y libertades (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006).

Esta política pública Distrital de Juventud (2006- 2016) se convierte en la carta de navegación de las siguientes administraciones Distritales de los alcaldes Moreno (2008-2012), Petro (2012-2015) en los cuales se relacionan los diferentes programas referenciados en sus respectivos planes de desarrollo. Sin embargo, es pertinente mencionar que no se construye un plan Distrital de Juventud en la vigencia de la política, en el que se proyecte los recursos económicos, sino que se continúa con la asignación presupuestal desde cada uno de los sectores que implementa los diferentes programas y proyectos, lo cual representa un buen intento en la gestión local y distrital de acciones mas no se trasciende a la gestión intersectorial.

Ahora bien, para el año 2014 y 2015 en la administración de Petro se realiza la evaluación de política pública de Juventud (2006- 2016) a cargo de la SDP- Secretaría Distrital de Planeación y en convenio con el observatorio Javeriano de Juventud (Gutiérrez, 2014); a su vez la primera Encuesta Distrital de Juventud y la

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



formación y el seguimiento a planes, agendas e instancias de participación local (plataformas de juventud) a cargo de la SDIS- Subdirección para la Juventud en convenio con el observatorio de Juventud de la Universidad Nacional de Colombia OBJUN (Acosta, Et at. (2015). De manera que como lo dice Vázquez *“la construcción académica de las juventudes en tanto campo de saber, puede interpretarse, aunque indirectamente, como una forma de producción socioestatal sobre las juventudes”* (2015, Pág. 11)

De esta manera, las comunidades políticas de los observatorios de juventud *“movilizan ese capital simbólico de forma tal de legitimar sus discursos, sus visiones del mundo y sus recomendaciones específicas fuera del ámbito académico y científico”* (Morresi, 2012, p. 18) buscan ponerlas en debate y discusión con otros actores sociales del campo de las políticas públicas e indirectamente aportan a la producción socioestatal de las Juventudes y mucho más cuando son ejecutores de procesos investigativos, formativos que se plantean su accionar desde convenios con las administraciones gubernamentales.

De lo anterior:

La producción estatal de la Juventud como categoría social se puede reconocer por ejemplo, aunque no exclusivamente en el marco de la elaboración de las políticas públicas. Krauskopt (1998, 2005) ha mostrado los diferentes significados a través de los cuales la juventud es producida desde aquellas en relación a atributos, esto es, como momento de transición, como problema, como actor estratégico del desarrollo, entre otros de los significados explorados(Vázquez, 2015 Pág. 10).

Dichos significados para el caso Colombiano es el tránsito de una visión de un sujeto joven del riesgo y de vulnerabilidad, al reconocimiento de las juventudes desde la expansión de las capacidades y los derechos, como parte de la producción socioestatal que se instaura en las políticas nacionales y distritales de Juventud; Este último, el enfoque de derechos humanos se enfrentan a una realidad en la cual el joven ha sido excluido por la

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



sociedad colombiana de los procesos sociales y políticos, y marca dificultades para el diálogo y la comprensión intergeneracional” (Colombia Joven, 2016 pág. 33)

Ahora bien, es de suma relevancia mencionar que en el año 2013 se expide la Ley Estatutaria de Ciudadanía Juvenil No 1622, en cuanto a la edad se amplía de 14 a 28 años, se referencia la ciudadanía Juvenil como:

Condición de cada uno de los miembros jóvenes de la comunidad política democrática; y para el caso de esta ley implica el ejercicio de los derechos y deberes de los jóvenes en el marco de las relaciones con otros jóvenes, la sociedad y el Estado. En los que se medie la participación delegativa y electoral, con otras formas autónomas de participación juvenil, además de que se garantice la inclusión de la participación de organizaciones de jóvenes campesinos, comunidades étnicas y población joven víctima del conflicto armado (Ley No 1885 de 2018) invisibles o con muy baja incidencia en estos procesos de participación institucional y social en Bogotá.

Referencias

Acosta, Et at. (2015). Jóvenes, juventudes, participación y políticas asociados, organizados y en movimiento. Convenio 10531 entre Observatorio de Juventud de la Universidad Nacional y Secretaría Distrital de Integración Social - Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2003) Hacia una política para la población joven de Bogotá. Bogotá: DAADC-CIDER y Universidad de los Andes.

Congreso de la República de Colombia (2018) Ley Estatutaria de Juventud No 1885 de 2018 por la cual se modifica la Ley estatutaria 1622 de 2013



El efecto de las nociones de Juventud en las políticas públicas y en la estructura institucional. En: series de investigaciones de Juventud. Colombia: imprenta Nacional.

Gutiérrez, M. y otros (2014). Rostros y rastros. Razones para construir la ciudad. Evaluación participativa de la Política Pública de Juventud. Convenio 204 entre la Pontificia Universidad Javeriana y Secretaría Distrital de Planeación - Alcaldía Mayor de Bogotá.

Henao, J. (2004) La formulación de la política pública de Juventud de Bogotá 2003-2012: un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol.2.

Morresi, S. y otros (2012). Saber lo que se hace. Expertos y política en Argentina. Buenos Aires: Prometeos Libros y Universidad Nacional de General Sarmiento.

Presidencia de la República –Dirección Sistema Nacional de Juventud Colombia Joven (2016)

Programa Presidencial Colombia Joven, (2013) Estatuto de Ciudadanía Juvenil, Ley estatutaria 1622 de 2013. Bogotá: imprenta Nacional de Colombia.

Vázquez, M. (2015) Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de Juventud en la Argentina reciente. CABA: Grupo Editor Universitario.



La condición de juventud rural en disputa: tensiones entre representaciones y auto-representaciones de juventud en el municipio de Susa (Cundinamarca)³³

EMMANUEL QUIROGA RENDÓN³⁴

Resumen

La siguiente ponencia pretende aportar a la visibilización de la juventud rural en las reflexiones académicas y políticas en Colombia. Presenta la juventud como una categoría cuyas definiciones, interpretaciones y apropiaciones están en constante disputa entre distintos actores. Argumenta la existencia de una tensión entre las representaciones institucionales, guiadas bajo nociones de “vulnerabilidad” y “apatía”, y las auto-representaciones de los jóvenes, quienes se consolidan como sujetos que desean “salir adelante” mediante estrategias de estudio, trabajo y migración. Dicha tensión refleja una disputa más profunda entre la autonomía de las juventudes y su integración en las comunidades rurales.

³³ El anterior trabajo es resultado de un proyecto de investigación desarrollado para la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad del Rosario, del cual se desprende la tesis “Tensiones entre representaciones institucionales y auto-representaciones en jóvenes rurales del municipio de Susa”, presentada en 2017.

³⁴ Sociólogo y Magíster en Estudios Sociales. Docente e investigador - Universidad del Rosario (Colombia). Correo: emmanuel.quiroga@urosario.edu.co ; quirogar4@gmail.com



Posicionamiento Inicial Frente Al Problema De Investigación Y Objetivos

Las representaciones sociales pueden considerarse como “esquemas generadores de sistemas de clasificación y de percepción sobre la organización social” (Chartier, 1992, p. 56). Dichos esquemas son contruidos y transformados como resultado de disputas y nuevas interpretaciones a nivel individual y colectivo (Chartier, 1992). La juventud, en tanto categoría que ordena simbólica y materialmente a los miembros de las sociedades (Serrano, 2002), no está exenta de ser transformada por los procesos de representación. La juventud suele ser representada como un periodo de “moratoria social”, de preparación para alcanzar la madurez social (Margulis, Urresti, 1998). También se ha vinculado a una mayor libertad para acceder a prácticas de ocio, así como a una diversidad de consumo de bienes culturales (Kriger, 2014). Empero, estas representaciones parecen no coincidir con las representaciones sobre los jóvenes que viven en las zonas rurales.

Mientras que la juventud “a secas” *“ha sido representada en torno al ocio, la educación y el consumo, los jóvenes del campo han sido asociados a la producción y el trabajo”* (Silva, 2009, p. 473). Dichas representaciones han influenciado en los análisis académicos y en las políticas públicas de desarrollo rural, teniendo como efecto la invisibilidad de las maneras como se ven y representan a sí mismos los jóvenes rurales (Jurado, Tobasura, 2012).

Esta investigación se enfocó en las configuraciones y disputas entre representaciones sobre lo que significa ser joven en las zonas rurales. Como menciona Rossana Reguillo (2000), estas disputas tienen un papel activo en la conformación del sujeto joven, influyendo también en cómo los propios jóvenes se posicionan, reconstruyen o crean nuevas representaciones sobre sí mismos. Por ello, el objetivo de la ponencia es mostrar las tensiones presentes entre las representaciones institucionales y las auto-representaciones juveniles en la definición de lo que significa ser joven rural, en el municipio de Susa (Cundinamarca). A partir de este objetivo central se desprenden tres objetivos: 1) comprender algunos aspectos clave en la configuración de las representaciones de juventud rural en América Latina y Colombia 2) identificar las representaciones

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



institucionales que operan a nivel local en la definición de lo que es y debe ser un “joven rural”, y 3) analizar las auto-representaciones creadas por los jóvenes rurales sobre sus condiciones y sus aspiraciones de vida.

La pertinencia social de hablar sobre los jóvenes rurales (y sus representaciones). Las juventudes rurales tienen un papel fundamental en el desarrollo rural. Como lo afirma Nurys Silva, los jóvenes rurales “ *fueron y aún hoy siguen siendo una población bisagra entre el sistema capitalista y las economías campesinas*” (2012, p. 4). No obstante, para poder reafirmar la participación de este grupo social también es necesario hacer una revisión sobre cómo se han realizado las acciones públicas dirigidas previamente hacia ellos, y por qué aún persisten en una relativa invisibilidad dentro de las agendas públicas y académicas. Para abordar esta inquietud, el análisis de las representaciones sobre juventudes rurales cobra especial importancia, pues “ *estas representaciones no se quedan solamente en la cabeza de la gente, sino que inciden en las formas como nos relacionamos con aquellas personas que, a partir de tales representaciones, las consideramos como jóvenes*” (Colombia Joven, 2016, p. 37). Este estudio aborda las visiones locales en la implementación de acciones institucionales dirigidas a los jóvenes rurales, así como las diversas maneras como los jóvenes aceptan o rechazan las visiones y acciones orientadas hacia ellos, para luego comprender cómo construyen sus propias representaciones sobre sus condiciones como jóvenes que viven en el campo.

Ruta metodológica. Para lograr mostrar las tensiones entre representaciones institucionales y auto-representaciones sobre juventud rural, se realizó un estudio de caso en el municipio de Susa (Cundinamarca)³⁵. Dicho estudio tuvo lugar entre los años 2011 y 2013, gracias a la oportunidad brindada por la Fundación ARAD en Vida para conocer el trabajo de formación artística y cultural realizado con un grupo de jóvenes del

³⁵ El municipio de Susa se ubica al norte del departamento de Cundinamarca, a unos 120 kilómetros al norte de Bogotá, la capital de Colombia. El municipio cuenta, según datos del 2011, con 7.232 habitantes, de los cuales 2003 (27,7%) viven en el casco urbano y 5.229 (72,3%) viven en las zonas rurales (Municipio de Susa, 2012).



municipio. El trabajo de campo se inscribió dentro de una metodología cualitativa, la cual pretendía un acercamiento interpretativo y práctico, bajo el cual se hicieron visibles los múltiples sentidos que los individuos le brindan al mundo social en el que están inmersos (Denzim, Lincoln, 2005). Bajo esta intención interpretativa, se comprende la juventud como una categoría social cuya definición, significación y apropiación se compone de la articulación entre dos grandes variables: la “construcción de lo juvenil” en tanto representación construida por parte del “mundo adulto”, y la “producción de lo juvenil” basadas en las narrativas de los propios sujetos jóvenes (Serrano, 2002). Estas dos variables guiaron la elección de los actores abordados para la investigación, las técnicas usadas, y el proceso de recolección y análisis de la información.

Para entender la “construcción de lo juvenil” se abordaron las representaciones elaboradas por tres instituciones con incidencia local: la Administración Municipal, el Colegio Tisquesusa y la Fundación ARAD en Vida. Los focos de interés fueron las visiones que permeaban el diagnóstico brindado por estas instituciones sobre la situación de los jóvenes de Susa, así como las acciones orientadas para mejorar dicha situación. Por otro lado, para conocer la “producción de lo juvenil” se realizó un acercamiento a diez jóvenes provenientes del casco urbano y de varias veredas del municipio, acompañándolos en diversas actividades diarias, individuales y colectivas. A partir de las conversaciones con ellos, se pudo conocer cuáles eran sus aspiraciones de vida y sus opiniones con respecto a las propuestas de las instituciones locales. La información sobre ambas variables se obtuvo gracias a la triangulación de tres técnicas de investigación: observación participante, en la que se asistió, tanto a los eventos en donde se ejecutaban las políticas, programas y proyectos orientadas a la población juvenil, como a los espacios de interacción entre jóvenes; varias entrevistas a representantes de los actores institucionales y los jóvenes antes mencionados; y grupos focales con jóvenes del municipio, en donde se discutieron sus aspiraciones de vida y sus prácticas a nivel locales.

Entre la autonomía y la integración: tensiones en las representaciones de juventud rural. El panorama de los territorios rurales en América Latina ha sido seriamente afectado por la aplicación de las políticas de liberalización de los mercados desde la década de los años noventa. La flexibilización de las barreras



arancelarias entre países y el flujo intensivo de capitales a nivel global han incidido en la pérdida de protagonismo de las actividades relacionadas con el sector agropecuario en los países de la región (Teubal, 2001). El municipio de Susa no se ha salvado del impacto de las políticas de liberalización económica en la producción agropecuaria colombiana. Desde la década de los años noventa ha habido una transición productiva en la región: una consolidación de la actividad ganadera como principal fuente de ingreso, en detrimento del cultivo de cereales (trigo, maíz, cebada), los cuales han reducido sustancialmente su superficie en los últimos años (Arias et al, 2011). Sin embargo, la transición económica no ha significado una mejora en las condiciones de vida de los habitantes de Susa. Esto ha motivado que muchos jóvenes decidan migrar a ciudades cercanas (Ubaté, Chiquinquirá) o a Bogotá, la capital del país, en procura de mejores oportunidades laborales. La migración juvenil se ha convertido en un tema de debate público, pues pone en riesgo las dinámicas productivas locales, así como el papel de los jóvenes *“como futuros adultos campesinos [...] que deben asegurar la reproducción de su sociedad y la continuidad de sus estilos de vida”* (Feixa, González, 2006, p. 190).

Frente a la problemática de la migración juvenil, las instituciones locales han generado una serie de valoraciones sobre la situación de los jóvenes rurales. Una de las representantes de la Fundación ARAD manifestaba que *“los jóvenes no tienen en qué trabajar. Terminan su bachillerato y la única posibilidad que tienen es emplearse como obreros. No hay oportunidad para que ellos se puedan capacitar en ningún arte, en ningún oficio”* (Entrevista del 1 de junio de 2012). Sin embargo, estas instituciones han señalado que, además de la migración, existen otras situaciones que afectan a los jóvenes de Susa, como consumo de drogas, deserción escolar, embarazo a temprana edad, pandillismo, entre otros. Para enfrentar estas situaciones han creado una serie de estrategias, como opciones educativas, campañas, conferencias, etc. Por ejemplo, desde el año 2011 el Colegio Tisquesusa suscribió un convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para formar a los estudiantes de educación media (grados 10° y 11°) como técnicos en producción agropecuaria. Según la coordinadora académica del colegio, el objetivo de esta formación era que los estudiantes *“puedan sentar mejor sus proyectos y puedan enriquecerse como futuros productores agropecuarios”* (Entrevista del 19 de abril de 2013). Ahora bien, estas estrategias reflejan dos representaciones sobre lo que *“son”* los jóvenes

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de Susa: como “apáticos” o como “vulnerables”. En la primera representación, los jóvenes estarían reproduciendo una “mentalidad apática”, generalizada en el municipio, que les impide participar de iniciativas para mejorar el municipio. Según una funcionaria de la Administración Municipal, *“la gente aquí es cerrada, que si se les propone algo como que les da miedo fracasar”* (Entrevista del 18 de abril de 2013). En la segunda representación, los jóvenes eran vistos, de manera ambigua, tanto potenciales víctimas como agentes perpetradores de las problemáticas más sensibles del municipio. Al respecto, el Comisario de Familia manifestaba que la falta de oportunidades convierte a la población juvenil en “una población vulnerable porque no tiene trabajo, no tiene estudio, entonces [...] se va a volver un problema para la sociedad (Entrevista del 6 de septiembre de 2013).

Después de presentar las representaciones institucionales, ahora es necesario repasar cuáles son las representaciones que los mismos jóvenes han elaborado sobre sus condiciones de vida en Susa. Lo primero que saltaba a la vista es que tenían una noción reflexiva de su situación en el campo. Aunque reconocían que las condiciones de vida en el campo son agradables, gracias a la presencia de sus familiares y amigos, las dificultades económicas los hacen pensar en buscar otras oportunidades en otras ciudades. Como comentó una estudiante, *“uno va a Bogotá, digamos, a conocer, a ver cosas nuevas. Pero definitivamente a mí me gustaría quedarme en el campo [...] estudiar y venirme a ejercerlo acá o algo así”* (Grupo focal del 19 de abril de 2013). Frente a sus aspiraciones de vida, la mayoría de ellos querían estudiar profesiones como derecho, psicología, administración de empresas, entre otros. La principal motivación para tal orientación era la dificultad de garantizar su sustento mediante oficios agropecuarios. Una chica decía sobre el oficio de su madre, cultivadora de cebolla: *“a veces no me gustaría hacer lo mismo que ella porque yo veo que mi mamá se mata mucho por darnos lo mejor”* (Grupo focal de 19 de abril de 2013). Tal contexto explicaría las críticas frente a los programas desarrollados por las instituciones locales. Un estudiante de una vereda comentaba, frente al programa de técnica agropecuaria del Colegio Tisquesusa: *“Yo no entiendo para qué traen a un colegio, [...] que es como del campo, [...] traer [...] cosas [...] de vacas, de conejos, cosas que uno ya sabe”*



(Entrevista del 20 de abril de 2013). El problema es que esa formación que deseaban no estaba en Susa, sino que debían buscarla en otros lugares. *“Yo quiero estudiar ingeniería de sistemas... en Ubaté. [...] Tal vez estudiar en otro sitio sí, en Chiquinquirá, pero la misma carrera”* (Entrevista del 20 de mayo de 2013). Así que muchos jóvenes encuentran dificultades para realizar sus aspiraciones en Susa. Además, manifiestan que la oferta institucional a nivel educativo y laboral, orientada hacia la producción agropecuaria, no coincide con sus expectativas.

Hacia Un Reconocimiento Político De (Las Representaciones De) Las Juventudes Rurales

A partir de la investigación realizada en el municipio de Susa, surge la necesidad de generar estrategias para visibilizar las juventudes rurales como actores sociales con intereses, expectativas y prácticas valiosas, tanto en los escenarios académicos como en la construcción de políticas públicas. En primer lugar, es importante consolidar un corpus articulado de investigaciones sobre la juventud rural en Colombia y América Latina, con el fin de *“seguir contribuyendo a revertir la invisibilidad de la juventud rural, en particular indagando la pluralidad de “juventudes rurales” existentes”* (Kessler, 2006, p. 33). De ese modo, se avanza hacia el reconocimiento de las juventudes como sujetos sociales que poseen un papel activo dentro de los territorios rurales. Segundo, es clave revisar las representaciones que permean las acciones públicas dirigidas hacia los jóvenes que viven en el campo. Esto debido a que dichas representaciones tienen como efecto la visibilización de unos aspectos sobre los sujetos jóvenes, así como la invisibilización de otros aspectos (Colombia Joven, 2016). Hacer explícitas estas representaciones puede impulsar estrategias para modificarlas o resignificarlas, y así poder generar acciones más acordes a las experiencias e intereses juveniles. Por último, es relevante evidenciar las brechas, diferencias y similitudes entre juventudes rurales y juventudes urbanas. Para ello, es necesario superar la “doble subordinación” a la que están sometidos los jóvenes rurales, no solo por ser jóvenes, pues están en una posición subordinada en relación con el mundo adulto (Duarte, 2002), sino por ser habitantes del campo, pues son afectados por una “desvalorización de lo rural” (Salgado, 2010). Así se pueden proponer



políticas públicas de juventud más amplias, que incluyan las necesidades e intereses de los jóvenes rurales, e incluso generar instrumentos públicos dirigidos específicamente para juventudes rurales.

Referencias

Arias, M. A., Bocarejo, D., Fernández, M., Jaramillo, Ch., Kisner, J., e Ibáñez, A. M. (2011). *Cuando el crecimiento viene desde afuera. Dinámicas territoriales en Susa y Simijaca*. Documento de Trabajo N° 68. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.

Denzim, N. y Lincoln, Y. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3 ed.). (pp 1-32). Thousand Oaks: Sage Publications.

Dirección del Sistema Nacional de Juventud - Colombia Joven (2016). *El efecto de las nociones de juventud en las políticas públicas y en la estructura institucional*. Bogotá D.C: Imprenta Nacional de Colombia.

Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. *Última década* (16), 95-113

Feixa, C., y González, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers* (79), 171-193.

Jurado, C. Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 63-77.

Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 16-39



Kruger, Miriam (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 583-596.

Margulis, M. Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En “*Viviendo a toda*” *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. H. Cubides, M. C. Laverde, C. Valderrama (Eds.) (pp. 3-37). Bogotá: Siglo del Hombre; Departamento de Investigaciones Universidad Central.

Municipio de Susa (2012). *Plan de Desarrollo 2012-2015. Unidos luchamos por un Susa mejor*. Susa: s.e.

Reguillo, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Salgado, C. (2010). Procesos de desvalorización del campesinado y antidemocracia en el campo colombiano. En Jaime Forero (Ed.) *El campesinado colombiano: entre el protagonismo económico y el desconocimiento de la sociedad* (pp. 15-36). Bogotá: Facultad de Estudios Ambientales y Rurales – Pontificia Universidad Javeriana.

Serrano, J. F. (2002). Ni lo mismo ni lo otro: La singularidad de lo juvenil. *Nómadas* (16), 10-25

Silva, N. (2012). *Jóvenes y oficios en la zona rural. Un análisis sobre formación de ciudadanías, progreso y cambio sociocultural entre los campesinos del Valle del Tenza*. (Tesis de Maestría en Antropología) Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Silva, N. (2009). Los labradores del azar. *Maguaré* (23), 471-509.

Teubal, M. (2001). Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En N. Giarracca (Comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 47-69) Buenos Aires: CLACSO.



Las nuevas generaciones ante el “gigante agroalimentario” en Jalisco, México.

DAVID SÁNCHEZ SÁNCHEZ³⁶

Resumen

En este documento muestro algunas aristas de una estrategia agroindustrial implementada en el estado de Jalisco en México. Comienzo abordando algunos antecedentes históricos de la tradición agrícola comercial del estado; luego explico a grandes rasgos la estrategia, conocida como “Jalisco. Gigante Agroalimentario de México”, revisada a partir de los planteamientos de “Governance”. Luego muestro brevemente como de un proceso local de educación ambiental con niños y jóvenes surgen cuestionamientos al agronegocio en una comunidad dedicada al monocultivo de maíz; cerrando el documento con algunas reflexiones sobre la urgencia de nuevas formas de comprender la justicia ambiental en su dimensión intergeneracional.

Introducción

³⁶ David Sánchez S. /Caracol Psicosocial A.C. UAM-X mpsdavids@gmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Jalisco es uno de los estados de México más conocidos nacional e internacionalmente, puesto que muchos símbolos de lo considerado mexicano, fueron retomados de esta región: de la cultura ranchera vienen el tequila, el mariachi, la charrería; los cuales fueron utilizados en la construcción nacionalista postrevolucionaria, y en la época de oro del cine mexicano. La popular frase “¡ay Jalisco no te rajes!”, extraída de una típica canción ranchera, pretende expresar y reconocer que este estado sobresale entre otros. Y tal es el caso de la agricultura, que históricamente ha sido uno de los “orgullos” de esta región muy productiva; a tal grado que durante la administración

2012-2018, el gobierno estatal ha puesto en marcha una estrategia conocida como “Jalisco, Gigante Agroalimentario de México”(GAM) . En Jalisco se encuentra la zona conformada por los municipios Ixtlahuacán del río y Cuquío, y en esta zona se localiza Palos Altos, una localidad de 1100 personas, rodeada de monocultivo de maíz. En esta comunidad ranchera, durante 2011 a 2015, un pequeño grupo de 14 jóvenes entre 13 y 29 años, comenzaron a cuestionar el modelo del agronegocio en el que nacieron y del que sus padres y familiares son uno más de los actores en juego.



Ubicaciones: Jalisco (rojo) en México. El mapa estatal muestra en un círculo rojo la región central, el municipio rojo es Guadalajara, y los municipios grises Ixtlahuacán del río y Cuquío, el punto rojo dentro de ellos es Palos Altos

Antecedentes históricos. Desde tiempos de la conquista en la zona central del estado de Jalisco, se dio un “proceso más intenso y acelerado de integración a la dinámica economía comercial; una mayor presión demográfica y una agricultura orientada cada vez más a satisfacer las demandas del mercado urbano de la región” (Van Young, 1989). Todas estas condiciones ejercían “una gran presión sobre los habitantes y pueblos y sus tierras con la finalidad de incorporarlos a la lógica de producción capitalista obligándolos a abandonar sus pueblos y sus tierras.” Como consecuencias de este proceso cambios profundos en las relaciones de producción en el campo: “la aparición de una gran masa de jornaleros asalariados y la

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



expansión de la agricultura comercial controlada principalmente por las haciendas y ranchos grandes”; los cuales a fines del siglo XIX “experimentaron una tendencia hacia la modernización capitalista de sus principales estructuras productivas y comerciales, en respuesta a los cambios que se estaban operando a escala regional.” (Valerio, 2003).

Van Young, señala que tras todos estos procesos, a fines del periodo colonial, el problema principal de la región de Guadalajara, era “la “descampesinización” o proletarización de la población de aldeas indígenas y de los grupos rurales de clase baja en general.”

Hacia finales del siglo XIX, “*el maíz seguía siendo el principal cultivo y los ingresos derivados de sus ventas, era la columna vertebral de haciendas y ranchos jaliscienses.*” (*op. cit*) razón por la cual, según “*información de Karl Kaerger, hacia 1900 el estado de Jalisco era el primer productor de maíz en la república*” (Valerio, 2003). Asimismo, hasta 1902, Jalisco seguía siendo el primer productor de ganado vacuno, con el 10% de la producción nacional. Este dato es importante de mencionar debido a que Jalisco sigue ostentando el primer lugar nacional en producción de maíz de temporal, lo que habla de la dinámica productiva que ha dominado en la región, sobre la cual fue posible montar la estrategia del GAM.

Gigante agroalimentario de México. “Gigante Agroalimentario de México”, es parte de una estrategia gubernamental, que he venido rastreando desde 2016, a partir de algunos anuncios publicitarios colocados en las calles de Guadalajara y de comerciales de radio y televisión, con ocasión del tercer informe de gobierno del estado de Jalisco. Después de estos primeros contactos publicitarios, comencé a indagar sobre el tema en internet, en la mayoría de las búsquedas la información es noticiosa, a partir de boletines de prensa del mismo gobierno estatal, y ha sido muy difícil encontrar alguna referencia jurídica o gubernamental que señale el origen a la expresión GAM en cuanto a políticas públicas o programas; sin embargo, la insistente publicidad me hace sostener que es una estrategia bien planeada.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Posiblemente se trate de una “Estrategia de Coordinación Abierta” (ECA), propia de las reestructuraciones del Estado en su fase neoliberal, enmarcada en los modelos que algunos autores reconocen como “governance”. Este último término “designa un vasto universo que incluye toda clase de estructuras, desde organizaciones internacionales, empresas multinacionales, ONGs, hasta estructuras administrativas nacionales y locales.” (Kjaer, 2016). Además consiste en una “profundización de la superposición de dichas estructuras institucionales, de reglas y de toma de decisión que ya no se fijan por las formas y fronteras institucionales del derecho y de la ley público-estatal/inter-estatal.” (Berger, Carrizo, 2016). Una ECA, es uno de los nuevos mecanismos introducidos en este proceso, al igual que la responsabilidad social empresarial (ESR), la “comitología” o las “soft law”. En todo este entramado se dificulta esclarecer las funciones estatales, sobre todo ante casos de afectación ambiental, porque la responsabilidad de los daños se difumina en esa red, tornándose difícil encontrar responsables directos.

Como decía antes, la información disponible en internet sobre el GAM son más declaraciones triunfalistas repetidas en varios medios y eventos que documentos de política pública o leyes. A nivel estatal, una de las secretarías directamente relacionadas con el GAM es la Secretaría de Desarrollo Rural (Seder). La búsqueda en su página de internet remite en sus resultados a noticias de eventos, y solo revisando algunos de los discursos uno se puede dar una idea de cómo ha sido esta estrategia³⁷; también existen algunas publicaciones sobre el tema³⁸. En la misma página de la Seder, pude encontrar después de varios intentos, la relación de

³⁷ Por ejemplo: “Queremos que Jalisco sea un modelo para el desarrollo del campo mexicano, que la forma que logremos articular el trabajo de todos los actores sea ejemplo de éxito.” Discurso obtenido de una noticia en: <https://www.jalisco.gob.mx/es/prensa/noticias/8220>.

³⁸ “Jalisco. Gigante Agroalimentario” y “Rostros de Jalisco. Gigante Agroalimentario” son dos publicaciones electrónicas, disponibles en Internet. “Jalisco, gigante agroalimentario, crecimiento económico y bienestar social.” Es una publicación impresa muy reciente de noviembre de 2017 que aún no he podido conseguir.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



sus acciones con el Plan Nacional de Desarrollo del Poder Ejecutivo Nacional³⁹, cito aquí el fragmento que me permite pensar el GAM como la concreción de una estrategia:

Estrategia 4.10.5. Modernizar el marco normativo e institucional para impulsar un sector agroalimentario productivo y competitivo.

Líneas de acción:

Realizar una reingeniería organizacional y operativa.

Reorientar los programas para transitar de los subsidios ineficientes a los incentivos a la productividad y a la inversión.

Desregular, reorientar y simplificar el marco normativo del sector agroalimentario.

Fortalecer la coordinación interinstitucional para construir un nuevo rostro del campo. (PND, 2013)

Como se puede ver en estas líneas de acción generales, se busca una reestructuración del sector agroalimentario que permita un “nuevo rostro”, es decir el rostro del agronegocio. Obviamente dicha reestructuración es de corte neoliberal, a juzgar por palabras claves como: desregular y reorientar; para lo que se necesita una coordinación abierta. El lugar perfecto para que ese rostro se materialice es Jalisco, pues de acuerdo a los datos gubernamentales este estado: *Aporta en promedio el 11% del Producto Interno Bruto Nacional en el sector primario, el más alto del país, actualmente es líder en la producción de los principales*

³⁹ <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/transparencia/informacion-fundamental/3530>

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



alimentos básicos, por sus recursos naturales y el vigor de su gente dedicada a las tareas agroalimentarias (SEDER, 2014).

En el prólogo del libro mencionan a grandes rasgos las distintas coordinaciones entre secretarías y programas gubernamentales, y cómo consideran que el liderazgo de Jalisco es “el resultado de la articulación y trabajo de todos los sectores” (SEDER, 2014).

Siguiendo a Kjaer, “*la propiedad de las estructuras de governance se distingue por una sistemática indefinición*” (2016); sin embargo es importante saber que estas estructuras tienen éxito en tanto:

Devienen comunidades epistémicas que se estructuran en torno a objetivos comunes. Estas comunidades solo probabilizan su emergencia si logran desarrollar un sentido de sensibilidad cultural que les permita procesar una distancia más o menos intangible de diferencias culturales en el contexto de las diversas posiciones y constelaciones que ellas unifican. (Kjaer, 2016).

Por esta razón son importantes los antecedentes históricos de la producción agrícola que mencionaba al inicio, pues repetir publicitariamente que Jalisco es y debe ser el GAM, apunta a una tradición también cultural, pocos jaliscienses dudarían de un discurso que los coloca como líderes, a pesar de que la estrategia en sí tenga contradicciones. Los recursos invertidos en la publicidad para posicionar el tema, son importantes.

Jalisco forma parte del Sistema Agroalimentario Mundial. Este concepto parte de una línea argumentativa que han desarrollado Via Campesina; GRAIN y ETC Group, en relación a la soberanía alimentaria y a los efectos de la agricultura industrial en el ambiente y en el cambio climático. El mismo gobierno de la república usa el término de Sistema Agroalimentario, como una visión de todo lo referente al sector y que tiene que ver con un “*amplio número de actores, actividades económicas, provisión de bienes públicos, regiones geográficas e instancias gubernamentales involucradas (en la producción y distribución de alimentos)*” (SAGARPA, 2010). Para la organización GRAIN, “*Los acuerdos y programas que promueven apuntan a la*



reestructuración y expansión del sistema alimentario industrial, con base en monocultivos intensivos de gran escala, y grandes capitales destinados a los mercados de exportación” (GRAIN, 2009).

Aunque el mismo gobierno reconoce que el país importa casi la mitad de sus alimentos, y habla de buscar una seguridad alimentaria, su discurso sigue privilegiando la importancia de producir para exportar, y claro, la forma idónea para hacerlo es a través de monocultivos. Aguacate, Tequila, Berries, chia, son algunos de los monocultivos en los que Jalisco es líder de exportación en el país y buscan más. Y en esa red de actores diversos que menciona el gobernador, como corresponsables del liderazgo agroalimentario, los recursos se siguen destinando más a los agronegocios que a la soberanía alimentaria campesina.

Las nuevas generaciones se atreven a cuestionar al gigante para preguntar por su futuro.

En Palos Altos se encuentra *Caracol Psicosocial*, una asociación civil fundada en 2009, por el autor de este texto. Actualmente se plantea como misión *“Promover, crear y acompañar procesos psicosociales en la comunidad de Palos Altos, que aspiren a la construcción de alternativas autogestivas frente a sus necesidades educativas, ambientales y socioculturales”*; esto con la visión de *“Contribuir a la transformación social de Palos Altos a través de espacios autogestivos de aprendizajes y participación social que posibiliten una vida comunitaria digna.”*. Como proyecto social ha estado vinculado e influenciado por movimientos y luchas sociales del país; en específico con los municipios autónomos Rebeldes Zapatistas, bases de apoyo del EZLN en el estado de Chiapas; con la Red en Defensa del Maíz y con la Asamblea Nacional de Afectados Ambientales. Estos movimientos sociales han repercutido en sus planteamientos y modos de acción; orientándose a un pensamiento crítico y situado territorialmente.

“Desde las raíces”, ha sido el proceso más importante generado por Caracol en la comunidad de Palos Altos. Inició a mediados de 2011. Partiendo de un planteamiento de educación ambiental situada en la comunidad, más cercano al ecologismo. Consistió en realizar talleres de educación ambiental para promover el

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



involucramiento de jóvenes de 13 a 18 años en las problemáticas de Palos Altos. Estos se realizaron de manera semanal durante el 2012, y tenían por objetivo generar un proceso formativo situado en la realidad social y ambiental de la comunidad. Terminado el financiamiento del proyecto, se conformó el Colectivo Juxmapa (Jóvenes Unidos por el Medio Ambiente de Palos Altos) y con ellas y ellos (14 en total) se decidió seguir el proceso de manera autónoma, realizando actividades en la comunidad y reuniones de reflexión, formación y diagnóstico del contexto; además de constituirse en un espacio de socialización para las y los jóvenes, quienes han tenido la oportunidad de contar con un espacio alternativo a la escuela para reconocerse como compañeros.

Junto al colectivo Juxmapa nos vinculamos también de manera activa con el proceso generado a partir del Tribunal Permanente de los Pueblos (TPP)⁴⁰. Desde esta experiencia de vinculación con el Tribunal, el Colectivo Juxmapa y Caracol Psicosocial, comenzamos una profunda discusión, sobre la situación de las juventudes en el campo; contrastándola con la situación de las y los jóvenes de la ciudad, ya que en el transcurso nos integramos al movimiento “Jóvenes Ante el Desastre y la Emergencia Nacional”, participando en la Audiencia Transtemática: “Destrucción de la Juventud y las Generaciones Futuras en México por el libre comercio.” En la que se presentó una denuncia por el ataque a las condiciones de vida de las infancias y juventudes rurales. Durante este tiempo, se ha venido trabajando en reconocer las problemáticas ambientales y sociales relacionadas con el actual modo de producción agrícola, herencia de la revolución verde, impuesta a la generación de abuelos y padres de las y los jóvenes del colectivo y del país; caracterizado por privilegiar el monocultivo con semillas híbridas producidas por empresas transnacionales que también elaboran los agrotóxicos. Por la metodología de educación popular del proyecto, se ha puesto en tela de juicio el sistema

⁴⁰ Tribunal de conciencia, heredero del tribunal Russel, que en su capítulo México, realizado de 2012 a 2014; recogió evidencias y casos que permitieron fundamentar la acusación hecha por toda la plataforma social del TPP. En resumen se acusa al Estado Mexicano, instituido para procurar el bien común, de desviar su poder y beneficiar de manera sistemática a empresas transnacionales y capitales privados; generando con esto un ambiente de impunidad y violencia estructural contra el pueblo de México.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



educativo y sus efectos negativos en la juventud campesina y en general. Se han cuestionado las deficiencias de las escuelas de la comunidad, reconociendo que estas no propician la comprensión de los problemas que se viven, mucho menos para buscar alternativas. La única opción que se valora es ascender en el sistema de educación escolarizada, con la promesa de tener un mejor empleo lejos del campo. Ante lo cual se planteó desde el colectivo una demanda muy clara: *“Queremos vivir dignamente en el campo, cubriendo nuestras necesidades de subsistencia y recreación personal y comunitaria”*⁴¹.

En los últimos dos años ha ido generando elementos para plantear algunas de las situaciones más apremiantes para las nuevas generaciones del campo; hasta el punto de que algunas organizaciones y movimientos nacionales (Red en Defensa del Maíz, Ejido San Isidro, Tribunal Permanente de los Pueblos, Asamblea Nacional de Afectados Ambientales, y Jóvenes ante la Emergencia Nacional) han llegado a considerar a las y los jóvenes del colectivo como interlocutores y aliados en procesos de lucha.

Las y los jóvenes que siguieron en el proceso, se apropiaron de la idea del proyecto desde las raíces, de realizar acciones comunitarias de promoción ambiental. Después de varias actividades, se reflexiona que trabajar con niños y niñas es pertinente, pues los procesos que aquellos vivieron en la conformación del colectivo Juxmapa, se vieron varias veces entorpecidos, por los efectos de la educación formal descontextualizada. Por ejemplo, mientras que el colectivo cuestionaba el monocultivo y los agrotóxicos como el principal problema ambiental de la comunidad, la escuela seguía reproduciendo contenidos de educación ambiental ajenos a lo que se vive en el territorio; y sobre todo mientras en el colectivo se formaba

⁴¹ Tomado de la denuncia Ante el Tribunal Permanente de los Pueblos



un ambiente de aprendizaje propositivo y proactivo, la escuela fomentaba el conformismo y la obediencia; que genera actitudes apáticas en los jóvenes.

En una de las reuniones a inicios de 2014, uno de los jóvenes dijo que “*si desde más chiquitos comienzan a pensar y a actuar diferente; entonces se van a animar a hacer más cosas en la comunidad*”. Un par de meses después surgió el grupo infantil CARACOL (Compitas Aprendiendo a Regenerar la Agricultura la Comunidad y la Libertad), que se desarrolló de 2014 a 2016; con 14 niños y niñas de 10 a 12 años. Durante este proceso, se consolidó el colectivo Juxmapa y sostuvieron el trabajo con niños. Y al realizarlo, se fueron haciendo más integrales y con más sentido los planteamientos del proyecto. Sin que ese fuera el objetivo, todo este proceso se posicionó frente al GAM, cuestionando si desde ese paradigma de producción existe o no un futuro digno para las infancias y las juventudes rurales; poco a poco reconociendo que estamos ante una embestida de la agroindustria en la región que está dejando ya muchas víctimas.

Conclusiones Que Se Abren Entre La Justicia Ambiental Y La Intergeneracional

Por un lado tenemos al Gobierno de Jalisco haciendo alarde de los logros de un modelo de desarrollo rural implementado, a través de datos y notas periodísticas que muestran un campo “líder” que produce más con cada peso de apoyo gubernamental, lleva “berries” hasta China, y es primer lugar en la producción de maíz de temporal. Mientras esto sucede, la población menor a 29 años, que es casi de la mitad del estado⁴², está enfrentando dificultades para encontrar un lugar digno en todo este triunfalismo expuesto desde el gobierno. Y no solo el presente es difícil, el futuro se avizora más duro, a juzgar por los efectos de la producción

⁴² De acuerdo con las estimaciones de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, en Jalisco viven 2 184 321 niños de entre cero y 14 años, lo que representa 27.84% de la población total en el estado; así mismo existen 1 424 890 jóvenes de 15 a 24 años, lo que representa 18.2% de la población del estado, de los cuales 744 894 tienen entre 15 y 19 años y 715 365, de 20 a 24 años.



agroindustrial de alimentos observados en otras partes del mundo donde son aún más intensivas, como por ejemplo Argentina.

Aunque el Secretario de Desarrollo Rural jalisciense diga que *“El campo moderno que crece día a día en Jalisco, se convierte también en una atracción para los jóvenes que encuentran espacios de realización en un mundo global para el que han sido preparados.”* (Gob-Jal., 2016); la experiencia de muchos de los jóvenes en Palos Altos y la zona de Ixtlahuacán del Río y Cuquío, no concuerda con esa percepción. Cualquier charla informal con jóvenes basta para escuchar que *“casi no hay oportunidades”* de desarrollo personal ofrecidas por el Estado, por lo que se vuelve una cuestión de supervivencia vivir en el campo. Y hasta el mismo gobierno estatal en su Plan de Desarrollo reconoce que *“sólo 10% de la población ocupada se dedica al sector primario, a pesar de que Jalisco es el líder agroalimentario del país”* (Gob-Jal, 2013).

El Sistema Agroalimentario Mundial, trastoca la condición infantil y juvenil en general y especialmente en buena parte de los territorios rurales; sobre todo aquellos en los que el agronegocio ha intervenido y crecido más activamente, como es el caso de la zona Ixtlahuacán-Cuquío. Sigue siendo una lucha en todas partes del mundo el reconocer y tipificar a los afectados ambientales. Visibilizar a los afectados del agronegocio es una tarea compleja que requiere trabajar una epistemología del reconocimiento. Pero la respuesta del estado más que un acercamiento al reconocimiento, *“es una suma de dispositivos que profundizan la injusticia: invisibilización, abandono institucional, exclusión de la participación, discriminación y estigmatización.”* (Berger, 2016). Y si para los afectados presentes es difícil, lo es más para a los afectados abstractos, los venideros, que vienen con la carga no solo de crecer y desarrollarse, sino de reconocerse a sí mismos como afectados.

En el reconocimiento de las afectaciones por la agroindustria, es importante recordar que los efectos de los agrotóxicos son acumulativos, y que la genotoxicidad comprobada del Glifosato, hace que muchos daños se vayan a presentar en las nuevas generaciones, si las luchas de los adultos por el reconocimiento de su

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



afectación son complicadas, las luchas de la infancia y juventud, que a la par de comenzar a desarrollar su vida tienen que entenderse como afectados; el proceso es doloroso a juzgar por la experiencia del colectivo Juxmapa.

Otro aspecto a considerar es que muchos de los costos ambientales del agronegocio, efectos, y de los daños para las nuevas generaciones, son inciertos e irreversibles (Morel, 2000). Estamos viviendo *“una profunda desigualdad intergeneracional (vivimos del planeta que les corresponde a las generaciones futuras) además de intrageneracional (unas partes del mundo vivimos a costa del planeta que les corresponde a otras).”* (Perez O, 2014). El tema intergeneracional, así como la titularidad de derechos de generaciones futuras ante la devastación ambiental, es un tema que se sigue discutiendo *“independientemente de los debates científicos sobre el reconocimiento de los sujetos y derechos intergeneracionales, su protección se discute más allá de una crisis ambiental o ecológica, sino como una crisis humana”* (Munévar, 2016).

En el caso de las madres del barrio Ituzaingó anexo se ha venido trabajando la noción de genocidio encubierto como agronegocio, ellas se abrieron paso en el espacio público de la ciudad de Córdoba, Argentina, para plantear sus problemáticas, ellas llevan 15 años y siguen en la lucha (Berger, 2013). En el caso del Colectivo Juxmapa, el trabajo intenso fue de 4 años, luego de ello, por su misma precariedad estructural, los jóvenes han tenido que combinar su lucha con la supervivencia en el campo o algunos migrar para tratar de vivir algo parecido a sus deseos. El colectivo y su corto tiempo juvenil, no se podía quedar esperando que algún académico se interese en el caso, que algún medio difundiera su noticia o que el gobierno responda, siguen pues con la carga de demostrar el delito, como muchos otros afectados ambientales; mientras que el espacio de debate público y de interpelación al estado sigue estando más en la ciudad que en el campo, ellas y ellos luchan también por su vida cotidiana.



Referencias

- Berger, M. (2013). *Cuerpo. Experiencia. Narración. Autoorganización Ciudadana en situaciones de contaminación ambiental*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- Berger, M. (2016). Afectados ambientales. Hacia una conceptualización en el contexto de luchas por el reconocimiento.. *Debates en Sociología*, Issue 42, pp. 31-53.
- Berger, M. & Carrizo, C. (2016). Governance agro-biotecnológica y Justicia Ambiental. Tensiones en torno a la liberación de transgénicos en Brasil, México y Argentina.. *Política / Revista de Ciencia Política*, 54(2), pp. 127-151.
- Garibay, M. G. (2007). Los riesgos en espacios laborales. En: M. Garibay, A. Curiel, M. Orozco & G. Hernandez, edits. *Diez años de investigación en salud ambiental desde la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Gob-Jal. (2016). *Rostros de Jalisco Gigante Agroalimentario*. Guadalajara: Águeda.
- Gob-Jal. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2033*. Guadalajara: s.n.
- GRAIN. (2009). *El gran robo de los alimentos: Cómo las corporaciones controlan alimentos, acaparan la tierra y destruyen el clima*. Barcelona: Icaria.
- Kessler, G. (2005). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en america latina*, s.l.: s.n.



- Kjaer, P. (2016). La metamorfosis de la síntesis funcional. Una perspectiva europeo-continental sobre governance, derecho y lo político en el espacio transnacional.. En: H. M. A. y. U. A. Cadenas, ed. *Niklas Luhmann y el legado universalista de su teoría..* Santiago de Chile: RIL Editores, pp. 153-204.
- Morel, J. T. (2000). Equidad intergeneracional con costos ambientales inciertos e irreversibles. *Trimestre economico*, Issue 265, pp. 3-26.
- Munévar, C. (2016). Los sujetos de las futuras generaciones: ¿quienes son los titulares de derechos intergeneracionales ambientales?. *Opción*, 32(32), pp. 84-196.
- Perez O, A. (2014). *Subversión Feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida.* Primera ed. Madrid: Traficantes de sueños.
- PND. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018.* [En línea]
Available at: <http://pnd.gob.mx/>
[Último acceso: 01 12 2017].
- SAGARPA. (2010). *Retos y oportunidades del sistema agroalimentario de México en los próximos 20 años.* s.l.:Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación.
- SEDER. (2014). *Jalisco: Gigante Agroalimentario.* Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco.
- Valerio, S. (2003). *Historia Rural Jalisciense. Economía agrícola e innovación teconologia durante el siglo XIX.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Van Young, E. (1989). *La ciudad y el campo en el México del siglo XVIII; la economía rural de la región de Guadalajara, 1675-1820.* México: Fondo de Cultura Económica

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Estrategias colectivas para el desarrollo regional en jóvenes vulnerables: un enfoque sostenible⁴³

SEYDYSS GARAY RODRÍGUEZ⁴⁴
MELBA NYDIA LEÓN RODRÍGUEZ⁴⁵

Resumen (Descriptivo)

Una de las líneas de acción del desarrollo regional es la sostenibilidad socioeconómica que busca contribuir al desarrollo humano. En este contexto se plantea el estudio, como insumo para proyectos con impacto social en jóvenes vulnerables, que permitan potencializar competencias y habilidades colectivas que ayuden a la recuperación social, económica, cultural y ambiental de las comunidades en la Orinoquía colombiana. El estudio se centra en describir estrategias que promuevan el desarrollo colectivo en jóvenes de comunidades

⁴³ Artículo de **reporte de caso**, derivado del proyecto “El emprendimiento comunitario, como estrategia de desarrollo regional en jóvenes víctimas de la violencia de La Madrid asentamiento suburbano del corregimiento uno de Villavicencio, Meta”, realizada del 01 de febrero del 2017 al 31 de octubre de 2017, financiado por la Universidad de los Llanos.

⁴⁴ Economista, Magister en Ciencias Económicas de la Universidad Santo Tomás. Docente auxiliar adscrita a la Facultad de Ciencias Económicas, Grupo de investigación Estudios de Sostenibilidad Urbana y Empresarial-SUE, Universidad de los Llanos, Villavicencio, Meta, Colombia, Calle 37 # 41-02 Barrio Barzal, Sede San Antonio. Correo electrónico: sgaray@unillanos.edu.co, <https://orcid.org/0000-0003-0072-4183>

⁴⁵ Socióloga, Magister en planeación socioeconómica de la Universidad Santo Tomás. Docente investigadora del Grupo de Investigación Doctor Angélico de la Facultad de Derecho, Universidad Santo Tomás, Villavicencio Meta, Colombia, Carrera 22 con Calle 1a - Vía Puerto López. Correo electrónico: melbaleon@usantotomas.edu.co., <https://orcid.org/0000-0002-6905-271X>

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



vulnerables, para que, a través de la generación de ideas de unidades productivas, se creen nuevos negocios y la conformación y fortalecimiento de grupos económicos orientados hacia el bienestar de la comunidad.

Palabras clave

Desarrollo Regional, Estrategias Colectivas, Jóvenes Vulnerables, Sostenibilidad, Trabajo Colaborativo.

COLLECTIVE STRATEGIES FOR REGIONAL DEVELOPMENT IN VULNERABLE YOUTH: A SUSTAINABLE APPROACH

Summary (Descriptive)

One of the lines of action of regional development is the socioeconomic sustainability that seeks to contribute to human development. In this context, the study is proposed, as an input for projects with social impact on vulnerable young people, that allow potentializing collective skills and abilities that help the social, economic, cultural and environmental recovery of communities in the Colombian Orinoquía. The study focuses on describing strategies that promote collective development in young people from vulnerable communities, so that, through the generation of ideas of productive units, new businesses are created and the formation and strengthening of economic groups oriented towards the well-being of the population. community.

-1. Introducción, -2. Enfoque sostenible y Estrategias colectivas, -3. Impacto local. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción. El Informe sobre Desarrollo Humano 2016, Desarrollo Humano para Todos, señala que en el último cuarto de siglo, el mundo ha cambiado y con él, el panorama de desarrollo. De la población mundial 1 de cada 4 personas son jóvenes (PNUD, p, 1). Este grupo poblacional como agente de cambio se constituye en promotores de desarrollo regional sostenible, en diferentes ámbitos productivos.



En este contexto, la investigación se centra en responder si ¿existen formas en que la comunidad se organice por colectividad, para alcanzar el desarrollo socioeconómico, diversas a la empresarial?, es decir, describir estrategias colectivas para fortalecer competencias en jóvenes vulnerables tales como: emprendimiento social o comunitario, trabajo colaborativo, cooperativismo, entre otras formas con las cuales se puede lograr la organización de poblaciones con escasas oportunidades de empleo directo, vivienda propia, equipamiento urbano, acceso a la educación y asistencia en salud.

El diseño metodológico aborda dos fases: la primera se inició en la consulta documental de estrategias colectivas como referentes conceptuales, para identificar métodos de acción con enfoque sostenible en la comunidad de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad; en la segunda se desarrolla el estudio de caso dirigido a un grupo de jóvenes de 16 a 28 años que habitan en el asentamiento la Madrid, seleccionados mediante criterios de vulnerabilidad económica (Garay, Torres, 2017).

El artículo enfatiza el enfoque sostenible, planteado para el desarrollo regional, en comprensión del trabajo colectivo para el logro del mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y en especial de los jóvenes como constructores de nuevas oportunidades. Se describen las estrategias colectivas que posibilitan el liderazgo en jóvenes vulnerables, identificando conceptos y características para la puesta en práctica de modelos productivos. Para finalizar, se presenta un caso en esta modalidad desarrollado en el asentamiento de La Madrid, en Villavicencio, Meta, Colombia.

Enfoque sostenible y estrategias colectivas. Julio V. González (2015) entiende por economía sostenible:

Un patrón de crecimiento que concilie el desarrollo económico, social y ambiental en una economía productiva y competitiva, que favorezca el empleo de calidad, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, y que garantice el respeto ambiental y el uso racional de los recursos naturales, de forma que permita

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades (González, 2015, p.17)

En este sentido, el Estado tiene un papel crucial en la transición de los jóvenes hacia la adultez, en la medida en que garantice la igualdad de oportunidades, un empleo de calidad y la construcción de conceptos de desarrollo en las comunidades. Los jóvenes en situación vulnerable adolecen del conocimiento y la información sobre la construcción colectiva y expresan sus temores frente a una sociedad fundamentalmente individualista.

En este contexto *“El nuevo modelo de desarrollo ha de estar basado en una nueva ética cuyo pilar esencial sea el de la solidaridad entre todos los miembros de la especie humana”* (Aznar, 2014, p. 134).

Existen diferentes estrategias colectivas, que independiente del enfoque, promueven la solidaridad y la organización, entre los miembros, en búsqueda de beneficios económicos y sociales para todos los participantes. Entre estas formas de organización se encuentran: el emprendimiento comunitario o social, la asociatividad, el cooperativismo y el trabajo colaborativo.

El **emprendimiento social** contiene diversas características de participación de las comunidades como lo señala Patricia Franco:

El emprendimiento social es una actividad con un significativo componente social y dimensión colectiva en donde la comunidad es el eje del mismo, para lo cual se apoya en estrategias y habilidades empresariales. La característica central es la participación de las comunidades como sujetos de su propio cambio en donde las iniciativas surgen de la identificación de oportunidades, las cuales son concertadas y administradas por agentes de cambio que pueden ser externos o internos Todo proceso busca la sostenibilidad, como una consecuencia de la gestión y el desarrollo adecuado de la propuesta de valor, que debe permitir el logro de las metas sociales y el flujo de recursos necesarios para que el proceso se posible. Esta sostenibilidad hace énfasis en las dinámicas sociales que permiten alcanzar mejoras en la calidad de vida de las comunidades, así



como en sus niveles de autonomía. Lo anterior permite que los proyectos puedan continuar y seguir su marcha superando la dependencia de fondos o la presencia de agentes externos (2016, p. 52-53).

A partir de este planteamiento la estrategia colectiva de emprendimiento social, permite desarrollar alternativas para mejorar sus condiciones de vida en ámbitos comunitarios y sociales.

Para dimensionar la complejidad del tema Montes J. puntualiza que:

El emprendimiento y la innovación se realizan realmente en tres niveles: el nivel macro del país y del entorno, el intermedio de las empresas y el nivel básico de los individuos. El emprendimiento innovador es una actitud en las personas, una cultura y una capacidad de las empresas y una característica del entorno competitivo en los países. (2016, p. 4).

Los jóvenes desarrollan habilidades para el emprendimiento en el nivel básico a partir de diferentes experiencias que les permite sumar conocimientos y recursos para lograr objetivos comunes en respuesta a las necesidades inmediatas de su entorno.

El **trabajo colaborativo**, es una estrategia que se aplica con éxito en el área de la educación con el fin de generar conocimientos de manera colectiva y aunar esfuerzos de los integrantes de los equipos académicos y de investigación; tiene su origen en el aprendizaje colaborativo y desde esta visión *“cada miembro del grupo es responsable de las dinámicas de su aprendizaje, así como de los logros de cada uno de los otros participantes de su grupo de trabajo..... es un acuerdo y una negociación realizada por el grupo”*. (Manjarrez, Mejía, 2011). El trabajo colaborativo es una estrategia en la que los participantes aprenden de manera significativa los contenidos, desarrollan habilidades cognitivas, además que contribuye a la formación de actitudes para el desarrollo de cada persona (Magallanes, 2011 citado por Ramírez, Enid, y Rojas, Rosario. 2014. p. 5). De esta forma, *“el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo”* (p. 95)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Respecto a la **asociatividad**, Liendo y Martínez señalan que es un proceso bastante complejo que abarca una considerable gama de posibilidades, pero siempre persigue como objetivo fundamental unir fuerzas para alcanzar el éxito conjunto. Entre los requisitos más importantes se pueden señalar: i) proyecto común, ii) compromiso mutuo, iii) objetivos comunes y iv) riesgos compartidos sin abandonar la independencia de cada uno de los participantes. (p. 312).

El **cooperativismo** como estrategia de formación y de mejoramiento de las condiciones de vida de la población vulnerable, según (Julía, 2004) el cooperativismo comunitario trae consigo varios retos, en su texto Colección de estudios socioeconómicos plantea que:

La práctica del principio cooperativo de puerta abierta o libertad de adhesión impulsa a la solidaridad y a la acogida al otro frente al particularismo y la exclusión.

El principio de gestión democrática fomenta la responsabilidad activa del socio frente a la sumisión y la pasividad.

El principio del reparto incita a la distribución equitativa del beneficio frente a la concentración del mismo en unas pocas manos.

El principio de cooperación entre cooperativas (federalismo) es motor de solidaridad entre cooperativistas.

El principio de interés por la comunidad en la que está ubicada la cooperativa predispone a la solidaridad para con el entorno humano y social que la rodea.

Y el principio de educación, formación e información, regla de oro del cooperativismo y de las empresas de economía social, coadyuva a configurar en socios, dirigentes y empleados una mentalidad abierta al otro, de entrega al otro, sea socio, empleado, cliente o directivo (p. 18).



Es decir, el cooperativismo comunitario se asume entonces como una herramienta para que las comunidades más necesitadas la utilicen como plataforma de lanzamiento y así desarrollar proyectos que beneficien a toda la comunidad, generando empleos y servicios que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de todos sus integrantes.

Impacto local - caso de emprendimiento comunitario - La Madrid. Garay, Torres (2016) en el informe final del proyecto El emprendimiento comunitario, como estrategia de desarrollo regional en jóvenes víctimas de la violencia en La Madrid, asentamiento suburbano del corregimiento uno de Villavicencio Meta, plantea la siguiente micro locación:

El asentamiento suburbano de La Madrid, geo-referenciado institucionalmente por coordenadas (4°3'25.73"N - 73°40'29.25"O), está localizado aproximadamente a 12,4 kilómetros en carretera hacia el suroccidente desde el centro de la ciudad de Villavicencio. Al occidente y al sur colinda con el Rio Negro. El barrio o la ciudadela como la denominan muchos habitantes de la ciudad, cuenta con dos vías de acceso, una por la Calle 77 que comunica con el barrio Ciudad Porfía y el colegio Las Palmas. Esta vía se encuentra pavimentada, además de ser de dos carriles es muy estrecha; la otra vía es la que comunica con el barrio Villa Juliana, está sin pavimentar, y los barrios están sin pavimentar y en proceso de legalización. La Madrid limita, con parte del Rio Negro y con terrenos de fincas que anteriormente fueron ganaderas o agrícolas (Garay, Torres, 2016, p. 3).

El proceso de urbanización viene extendiéndose hasta los terrenos de tipo rural, convirtiéndose en áreas suburbanas, cuyos lotes se están construyendo con viviendas de interés social o están en venta para locales comerciales.

En esta comunidad las familias provienen de la migración interna, de trabajar en el sector rural, gran parte son desplazados, hay indígenas y familias de diferentes etnias. La integración de la población comparte las

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



mismas características socioculturales, hacen que la economía de dicha comunidad se caracterice por la informalidad. En un acercamiento con los líderes de la comunidad, expresan que las oportunidades laborales son generadas por la misma comunidad, quienes ofertan bienes y servicios de carácter doméstico y básico, la falta de orientación, educación, recursos económicos y capital de trabajo, son aspectos del diario vivir. Estos representantes convocaron a los jóvenes y se conformó un grupo de 50 participantes, en búsqueda de oportunidades laborales, con interés de tener su propia empresa, elementos importantes para evidenciar la necesidad de intervención de los agentes económicos y sociales que promueven el desarrollo local.

La distribución fue de 35 mujeres y 15 hombres, en edades entre 18 y 26 años. En los resultados de la caracterización personal se destaca que 19 jóvenes llevan viviendo en el sector menos de 1 año; 18 jóvenes de 1 a 3 años y 13 jóvenes de 3 a 5 años. Respecto a la tipología social 27 jóvenes pertenecen a población desplazada, 4 a minorías étnicas y los 19 restantes a otras tipologías de hechos victimizantes.

Las preguntas que surgieron en la primera sesión fueron: ¿Cuáles son las habilidades de los jóvenes en emprendimiento y toma de decisiones?, ¿Cuáles son las capacidades de liderazgo y trabajo en grupo?, ¿Qué actitudes presentan los jóvenes, en el manejo de recursos económicos? Estas preguntas orientadoras en talleres de autoreconocimiento, permitieron interiorizar y evidenciar que “i) No hay suficiente confianza en el trabajo en equipo ii) Existen pocas ideas de unidades productivas autosostenibles, iii) Las personas están enfocadas en buscar empleo y no en generar trabajo, iv) Hay pocos hábitos de emprendimiento” (Garay, Torres, p.16).

En las siguientes sesiones (6) se generaron talleres de motivación y fortalecimiento que promovieran y mejoraran la actitud individual y colectiva.

En la práctica de las actividades se resaltó continuamente la importancia de aportar al desarrollo económico y social de la comunidad que permitiera con el tiempo la sostenibilidad local.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En el informe (Garay, Torres , 2016) se plantean las propuestas de ideas de negocios, productivos y auto sostenibles, sustentados por los grupos en los que algunos iniciaron con el plan piloto. Las ideas que surgieron fueron: i) Col – Water: reciclaje de agua en La Madrid, ii) Multiservicios – Construmetal: orientado a servicios a domicilio, iii) Ecomadrid: reciclaje de llantas y plásticos para la producción de muebles artesanales, iv) Ecocraff: reciclaje de vidrio para hacer cuadros, v) Comida casera: restaurante comunitario “la comida casera, la mejor opción”, v) Fábrica de helados: producción y distribución de helados con figuras novedosas, vi) Hogar geriátrico “mi querido viejo”: atención al adulto mayor, cómo pasa día (p.22)

El desarrollo y construcción del modelo de negocio, bajo la metodología Canvas y el trabajo colaborativo, permitió el origen de los equipos emprendedores, la formación colectiva y acción participativa permitieron logros significativos como son: la motivación de trabajar en equipo, la construcción de ideas de emprendimiento comunitario de acuerdo con las necesidades de la comunidad. Se reforzó el uso y manejo del computador y de redes, la búsqueda de financiamiento les permitió conocer una lista de entidades que apoyan el emprendimiento, el emprendimiento comunitario o emprendimientos social.

Como impactos se resalta el interés de los participantes por acceder a la educación formal y a buscar los medios de presentar sus ideas de negocio comunitario, uno de los grupos se presentó a dos encuentros de ideas innovadoras, obteniendo reconocimientos importantes; uno para fortalecer la formación y otro representado en apoyo financiero.

Conclusiones

El emprendimiento comunitario, el cooperativismo, la asociatividad son estrategias colectivas diferentes a las empresariales, que motivadas por un trabajo colaborativo pueden aportar a jóvenes en búsqueda de desarrollo laboral y de generación de riquezas, competencias laborales que servirán de base para el resto de la vida productiva.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



El desarrollo de competencias para trabajar en equipo, la confianza en otras personas y en general la capacidad de relacionarse unido a un desarrollo básico de habilidades tecnológicas son fundamentales en el momento de desarrollar actividades con unidades productivas, especialmente en jóvenes que, debido a las condiciones socioeconómicas, no logran una educación avanzada formal, esto los presiona a desarrollar labores menores y mal remuneradas eternizando la línea de pobreza en las familias. El cooperativismo y el emprendimiento comunitario representan entonces una alternativa para generar ingresos para las comunidades. En el asentamiento la Madrid, se destacó el emprendimiento comunitario Col- Water, propuesto por un joven con una condición especial.

Referencias

Aznar Minguet, P.; Ull, M.A.; Piñero, A. y Martínez Agut, M.P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XX1*, 17 (1), 131-158. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10708.

Franco P.P. (2016) La definición del emprendimiento social. Algunos elementos conceptuales para el debate. En revista *Finnova*. Vol 2 numero 3 Pp 45 -55. Recuperado de <http://revistas.sena.edu.co/index.php/finn/article/view/564>

Garay, S. & Torres JE (2016). Informe final del proyecto El emprendimiento comunitario, como estrategia de desarrollo regional en jóvenes víctimas de la violencia de La Madrid asentamiento suburbano del corregimiento uno de Villavicencio Meta. Acta 006 de 2016. Universidad de los Llanos.

Garay, S. Torres JE (2016). El emprendimiento comunitario, como estrategia de desarrollo regional en jóvenes víctimas de la violencia. Avances de caso: La Madrid, Villavicencio. *Revista Novum*, Volumen 1,



Número 8. Pp 49-58. Recuperado de:
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/69932/64608>

Gonzales, J. (2015). Sostenibilidad social y ambiental. En la directiva 2014/24/UE de contratación pública. Revista Española de Derecho Europeo. Universidad Complutense de Madrid. Pp 13-42. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/43941/>

Juliá JF. (2004). Economía social. La actividad económica al servicio de las personas. Mediterráneo económico. Colección de estudios socioeconómicos. Instituto Cajamar.

Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Elena_Melia-Marti/publication/28305625_El_asociacionismo_agrario_y_la_nueva_PAC/links/0c96052a5875c1cf69000000/El-asociacionismo-agrario-y-la-nueva-PAC.pdf#page=10

Liendo M. & Martínez A. (2001). Asociatividad. Una alternativa para el desarrollo y crecimiento de la pymes. Instituto de investigaciones económicas. Sexta jornada de investigaciones de ciencias económicas y estadística. Recuperado de: https://www.fcecon.unr.edu.ar/web/sites/default/files/u16/Decimocuertas/Liendo,%20Martinez_asociatividad.pdf

Manjarrés M. E., Mejía M. R, 2011, la investigación como estrategia pedagógica ISBN: 978-958-8290-20-1 Bogotá, diciembre de 2011. Recuperado de: <http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/455/257-4-4%20CH%20MAES%20MAE%20La%20investig%20como%20practica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



- Montes J. (2016). Emprendimiento Juvenil en Colombia. Informe Nacional. Documento en proceso. Recuperado de http://www.incae.edu/sites/default/files/reporte_nacional_final_-_colombia_final_corregido.pdf
- PNUD, (2016), Informe sobre desarrollo humano 2016. Desarrollo humano para todos. Nueva York Estados Unidos.
- Ramírez. E. y Rojas, R. (2014). “El trabajo colaborativo como estrategia para construir conocimientos”. En: Revista Virajes, Vol. 16, No. 1. Manizales: Universidad de Caldas. [http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes16\(1\)_6.pdf](http://virajes.ucaldas.edu.co/downloads/Virajes16(1)_6.pdf)
- Rifkin J. (2014). La sociedad de coste marginal cero. El internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo. Ediciones Paidós. Pp 464

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

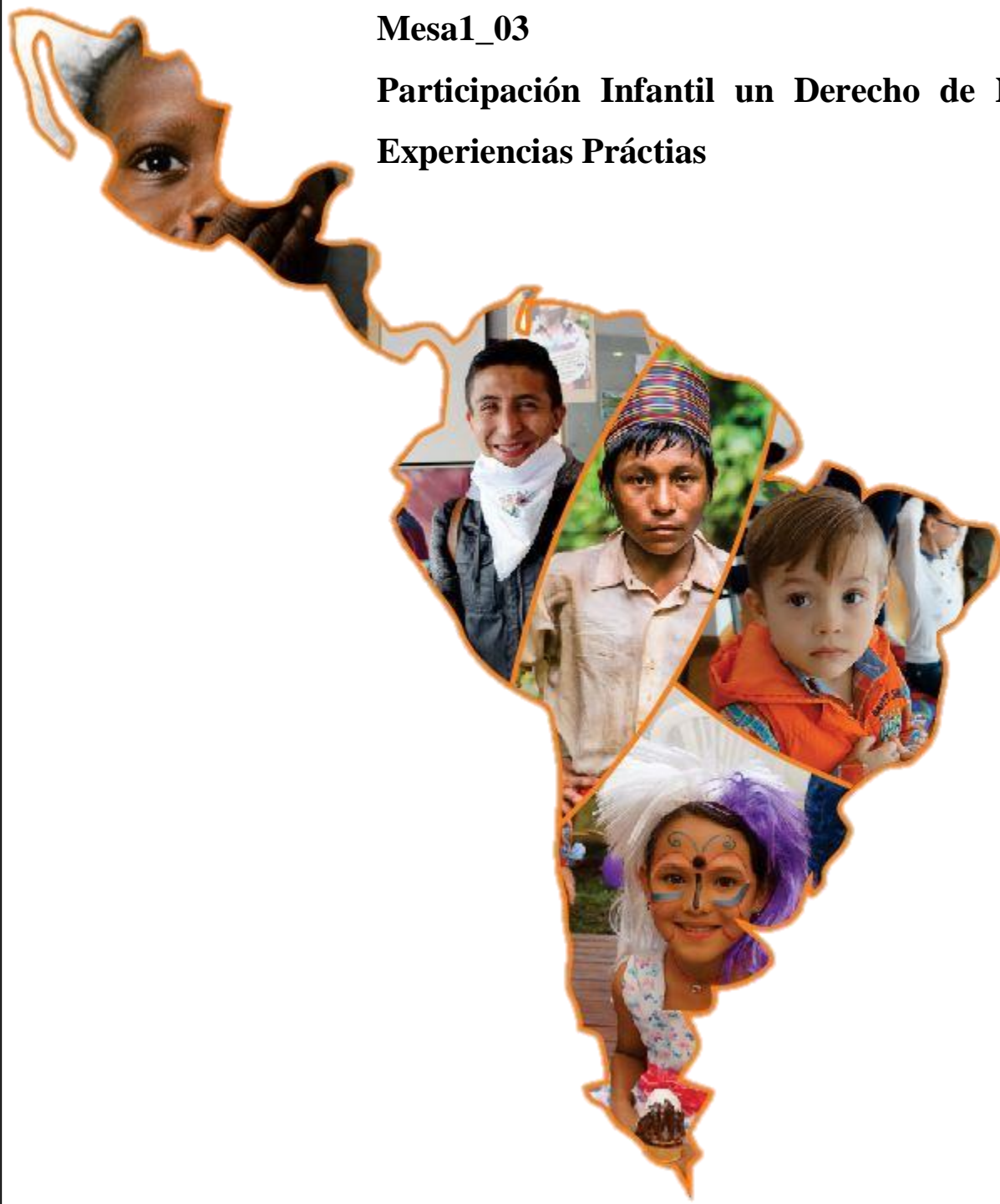
Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Mesa1_03

Participación Infantil un Derecho de Niños y Niñas.

Experiencias Práctias



Red Posgrados
Red INJU

Programa de Investigación
Posdoctoral en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

- Grupos de Trabajo CLACSO:
- Infancias y Juventudes
 - Ciencias Sociales
 - Pedagogías Críticas y Educación popular



La educación filosófica y su aporte a la construcción de la sociedad civilizada

AYDA CELINA RUIZ OJEDA⁴⁶

Resumen

La reflexión contenida aquí, está encaminada a sustentar la enseñanza de la filosofía para niños y jóvenes como pilar en la educación, enlazado a un proceso ético práctico y reflexivo, pretendiendo fortalecer la capacidad crítica de los niños con el fin de motivarlos y estimular su parte creativa desde una mirada realista-reflexiva, aspirando a la mejora de sus relaciones sociales.

Palabras Claves

Educación, filosofía, ética, sociedad, individuo, civilización.

La intención es que el quehacer filosófico se vuelva útil en la construcción de ideas que promuevan los buenos hábitos en las relaciones sociales, intentando plasmar para generaciones venideras un ambiente social más sano y proactivo. El arte de la práctica con el espíritu reflexivo, procura afirmar que la coexistencia entre la ciencia y la filosofía son necesarias en los procesos académicos, con el objetivo de lograr un resultado sólido

⁴⁶ Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Filosofía, Director: Jorge Francisco Maldonado



y satisfactorio, la intención es ir transformándonos en una sociedad civilizada, dejando de lado modelos falsos sobre sociedad donde las ciencias humanas mueren y retomar éstas para la conformación de una sociedad consciente de un mundo que necesita avance científico sin desligar la importancia de su desarrollo moral.

En este texto se pretende justificar la importancia de la educación filosófica desde la primera infancia como herramienta para la reflexión de estrategias formando seres humanos íntegros, con capacidad crítica y propuestas acordes a las necesidades de relaciones en nuestra sociedad actual. Estudio apoyado en las lecturas de *Los siete saberes para la educación del futuro* de Edgar Morín y *La filosofía en el aula de clase* de Mathew Lipman.

Philosophical Education And Its Contribution To The Construction Of A Civilised Society

This reflection is aimed at supporting the teaching of philosophy for children and young people as a pillar in education linked to a practical and reflective ethical process aimed at strengthening the critical capacity of children in order to motivate them and stimulate their creative side since a realistic-reflective look, aspiring to the improvement of their social relations.

The intention is that philosophical work can be useful in the construction of ideas that promote good habits in relationships trying to shape for future generations a healthier and proactive social environment. The art of practical reflective spirit states that the coexistence between "Science and Philosophy" is necessary in processes, with the aim of achieving a solid and satisfactory result. The intention of this is that we start turning into a civilized society, leaving behind those false models of an ideal one, where the human sciences die, as well as regaining these for the conformation of a society aware of a world that need scientific progress, without impoverishing the importance of its moral development.

This text seeks to justify the importance of philosophical education from early childhood as a tool for the reflection of strategies to help people grow with integrity, with critical capacity and proposals according to the

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



human relations needs of our society. This reflection is supported by the texts "The seven knowledges for the education of the future by Edgar Morin" and "Philosophy in the classroom by Mathew Lipman."⁴⁷

La Educación Filosófica Y Su Aporte A La Construcción De La Sociedad Civilizada

Nos encontramos en una época donde el concepto de civilización requiere una educación sustentada en el desarrollo tecnológico, científico y económico, la nueva civilización occidental como menciona Weber en su obra economía y sociedad, describe la civilización occidental como superficial, utilitarista y amoral, cuestión que se puede evidenciar en el proceso de formación académica del individuo que lentamente va acallando los principios humanos y rechaza el carácter reflexivo, debido a que se forman individuos para el desenvolvimiento de disciplinas que conlleven a acciones prácticas, ajenas a unos principios morales que nos identifiquen como "humanos" y nos permitan tener una sociedad estable y organizada. Sin embargo este texto pretende defender la idea de civilización como la representación de un avance tanto científico-tecnológico como humano, la apropiación de su historia y su cultura rechazando la idea de representar el supuesto de civilización acuñado en la premisa de una sociedad utilitarista donde el interés primordial son los fines económicos.

El enfoque de civilización que se propaga por los países es aquel en el cual, una sociedad es civilizada si tiene mayor desarrollo cuanto más resultado monetario produzca, pues las formaciones académicas se empeñan en disminuir y casi que desaparecer el papel de las ciencias humanas en la formación de un proceso integral de la persona. El avance económico no es garante de una sociedad estable y próspera en cuanto orden y equidad,

⁴⁷ * Faculty of Humans Sciences, School of Philosophy. Director: Jorge Francisco Maldonado "Cuando se trata de evaluar un sistema de educación, cabe preguntarse cómo preparar a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política de tales características Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados Para ese fin" Nussbaum



por el contrario, al desaparecer las humanidades el hombre se convierte en un individuo que lucha por su bienestar sin respetar el límite de su congénere.

La educación actual, pretende estar acorde con el errado concepto de civilización que se profundiza en la parte meramente técnica y no reconoce el sentido principal de la identidad humana *“Si se era superior técnicamente, se miraba con desprecio a los grados inferiores de desarrollo de otros pueblos, porque el que se sabía superior en civilización se creía justificado para dirigirlos”*. (Kosellek, 1979. No obstante, implicar que una nación se deje dirigir, no es más que seguir subyugado a las exigencias del dominante y prepararse para servirle, puesto que claramente el país que domina le convendrá que quienes estén bajo su poder, no se superen, de igual manera, un ciudadano bajo el supuesto que tiene el “derecho” de elegir su gobernante, si no se le proporciona la oportunidad de educarse, de desarrollar su capacidad crítica para analizar sus beneficios, de reconocer que la parte humana constituye la convivencia de un Estado, no será más que un objeto maleable por los intereses de la élite gobernante.

Si la educación está diseñada para ser evaluada en un ámbito meramente técnico y deja de lado la formación de la persona, reduciendo su proceso en un sentido cuantitativo, enfocándose en asignaturas que refuercen habilidades para la producción comercial de la nueva era, demeritando todos los aspectos de desarrollo personal que identifican al individuo como ser social y viéndolo únicamente como masa que contribuya al beneficio de una élite, se estaría acabando con el sentido crítico y decisivo de una persona; se desmorona la intención de la democracia donde el ciudadano representa su voz y su voto, se acaba su derecho a decidir y pensar libremente.

Dice Nussbaum (2010) que:

La libertad de pensamiento resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones



extranjeras y el desarrollo tecnológico. Por lo tanto el pensamiento crítico será desalentado, como sucede hace tantos años en las escuelas estatales de Gujarat (p.4)

La educación no se debe basar en el simple hecho de formar a seres con habilidades para el desarrollo sostenible económico del mundo, porque en todo proceso de avance es necesaria la conexión del reconocimiento del otro y la capacidad intelectual como forma del carácter que necesita el ser humano para afrontar soluciones entre sociedades.

Entre más se refuerce la idea de formar grupos eficientes en cuanto a ejecución de trabajo, se acrecentará no solamente la competitividad que acompaña al conflicto sino el hecho de volverlos un patrón que carece de criterio puesto que su fin último es producir materia y no crear, por otro lado el beneficio seguirá restringido para la élite, que bien, recibe su educación en aras de mantener su poder y no a favor de todos. Crear es propio del carácter del individuo y no de unos estándares que pretenden seguir la idea de producción económica. Si lo tomamos desde el punto de vista de provocar crecimiento económico, éste no es garante de una estabilidad social adecuada, la reducción del conflicto o un desarrollo político que permita un avance equitativo o una mejor calidad de vida para la sociedad en general; consecuentemente las garantías en materia de salud, no se cumplen ni el bienestar para los sectores de bajos recursos (de hecho, que existan sectores de bajos recursos evidencia la desigualdad en una sociedad), es una idea en la que quien produce es quien recibe para su beneficio, volveríamos a presenciar el abismo entre la clase no favorecida formada para servir a quienes manipulan el sistema político, bien lo dice Rousseau en el Contrato Social, estos aspectos utilitaristas “se convierten en origen de la desigualdad y termina por hacer infeliz al hombre”

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (Nussbaum, 2010, p. 16-17)

El concepto que se maneja de civilización y demás atribuciones que planteemos sobre el mundo contemporáneo, radica entonces en el discurso de la competitividad en cuanto a producción *“el niño debe prepararse para ser el mejor y poder competir por un buen empleo teniendo así un estatus social más alto”* Morín (1999, p.15), dentro de esta idea, la afirmación “mejor” se entiende meramente en el campo de la praxis y es indiferente a su formación como ser humano, desligando su reconocimiento de identidad en un colectivo, ésta no es más que el resultado de vestigios de un planteamiento educativo que cojea. La común unión de formación a partir del hogar, pasando por el colegio y viendo los resultados en el comportamiento social, se quebranta cuando se toma al niño como parte de procesos, un ente carente de identidad y no como individuo con criterio y autonomía en la toma de decisiones dentro de un grupo. *“Un racionalismo que ignora los seres, la subjetividad, la afectividad y la vida, es irracional. La racionalidad debe reconocer el lado del afecto, del amor y el arrepentimiento”* Morín (1999, p.15)

Para esta propuesta de una educación que rescate lo humano, se hace pertinente que la filosofía se involucre en la acción pues su carácter reflexivo permite la indagación de aquellos procesos quebrantados en la sociedad, brindando el camino para que el ser humano desde pequeño, explore su capacidad crítica y vaya formando su identidad frente a las situaciones que se presentan en el quehacer de la vida cotidiana. Un ser humano con criticidad no será sujeto manipulable, no podrá ser persuadido por la retórica y no se encaminará a decisiones que dependan de los demás. El no formarse en las humanidades, conlleva a ser un espíritu dependiente, pues no le quedará más remedio que convencerse de lo que la mayoría o sus superiores le ordenen, por lo cual siempre estará coartada su decisión.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



“Una educación que se ha estructurado para desarrollar la reflexión, promete ser una educación académicamente superior, en términos de conducta medibles e incluso más valiosa aún como instrumento para la experiencia más allá de la escuela” Morín (1999, p. 61). Contribuyendo con su proceso para la incorporación de los niños a la vida en sociedad.

La comunicación filosófica no puede ser aplicada como un proceso meramente verbal, puesto que ésta exige que se incluya todo el lenguaje y es congénito a lo que vemos, queremos, oímos y hablamos.

En Villavicencio se ha iniciado el ejercicio de ir construyendo proyectos donde la filosofía desde el grado primero de primaria se empodere de acciones académicas. El proyecto que actualmente lidero es: ética y filosofía, enlazada al Conversatorio de Paz Municipal. La asignatura se encuentra diseñada teniendo en cuenta los parámetros legales del MEN: Cartilla número 14, que da los lineamientos para la enseñanza de filosofía, Cartilla número 6, estándares básicos de competencias ciudadanas y Lineamientos curriculares de ética Ministerio de Educación Nacional. Que enlaza tanto los principios críticos de la filosofía, el que hacer moral y las exigencias para una sana convivencia a partir de competencias ciudadanas.

Las experiencias están contempladas principalmente por encontrar la identidad y en ésta los aspectos a mejorar en la conducta, siguiendo el proceso con la conciencia de la otredad; éstas reflexiones que los chicos plantean en la clase de filosofía se aplican al quehacer de la vida diaria creando conciencia en la importancia de llevar una vida social saludable, con esto se han logrado disminuir los índices de irrespeto por la diferencia, a comienzos de año, 5 de cada 20 estudiantes, cometían sobretodo burlas hacia los compañeros al momento de expresarse. Dentro de la clase se iniciaron a incorporar elementos relativos a la **identidad, otredad y entorno**, planteadas desde actividades donde ellos mismos generaban preguntas y daban su posible mirada frente a lo que sucedía.



Con lo anterior podemos ver que el carácter crítico apoya al infante a la hora de afrontar decisiones que sirvan a la resolución de problemas, no solamente de una situación con el otro, sino de índole académica. El sentido humano y el carácter investigativo en el ser, deben estar conjugados, puesto que reconocerse como individuo también es reconocer que se es parte de un todo maleado a procesos de conciliación y promoción para la paz y el bienestar social, el conversatorio: Construyendo Espacios de Paz, ha sido también muy importante en este proceso de replantear soluciones en nuestra sociedad, en éste se invitan todos los colegios de Villavicencio y toman la palabra los niños de cuarto grado de primaria, quienes hablan sobre su perspectiva de reconciliación, paz y felicidad.

Ofrecerle al niño un espacio que estimule sus sentidos teniendo en cuenta sus necesidades y sea propicio para crear interrelación, permea las posibilidades de comunicación; la comunicación y demás factores que se puedan plantear en el buen ejercicio de la reflexión filosófica, nos dará como resultado el avance moral acorde a nuestra actualidad a una nueva civilización.

Siendo la primera infancia el escenario en el que el menor absorbe con más facilidad, ideas, conceptos y ejemplos, la enseñanza de la filosofía es ideal para formar ciudadanos menos indiferentes con su entorno y así lograr en generaciones venideras, la construcción de una sociedad con perspectiva de acción distinta y con comportamientos acordes a las nuevas realidades, apartados de viejas concepciones y costumbres que antaño mantuvieron en un círculo vicioso a la sociedad de la época.

Reconocer la importancia del ser humano desde la filosofía y extendida a los demás campos, permitirá la construcción de una verdadera sociedad civilizada, donde la educación en su conjunto fomente el carácter crítico que contribuya al mejoramiento de una comunidad en su conjunto, una sociedad donde las habilidades de cada sujeto permitan el cambio considerable para el éxito económico y político de un país y no se convierta en un tráfico de influencias e involución debido al quebrantamiento de las condiciones educativas solo para un grupo de individuos.

III Biental Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos. (Nussbaum, 2010, p. 4)

Referencias

Fullat, Octavi y Ferrer Gemma. (1994). La Moral como problema. Biblioteca Didáctica de Filosofía. Editorial Vicens-Vives: Barcelona.

Lipman, Mathew. (1998). La filosofía en el aula de clase. Ediciones de la torre: Madrid.

Morín, Edgar. (1999). Los 7 Saberes Necesarios para la Educación del Futuro.

Nussbaum, Martha.(2010). Sin fines de lucro. Katz editores: Buenos Aires.

Kosellek, Reinhart.(1979).Futuro pasado. Paidós: Barcelona.

Centro de Filosofía para niños del principado de Asturias: <http://filonenos.org/que-es-filosofia-para-ninos/>

Fernández, Fredy.
http://virtual.funlam.edu.co/material/muse/Formacion_Formadores/Etica_axiologia/Unidad_1/assets/7.-desde-el-ethos.pdf#page=4&zoom=280,92,412

Nussbaum, Martha. (2010). Si fines de Lucro. Katz Editores: Madrid.

<http://www.eltiempo.com/politica/partidos-politicos/entrevista-de-francisco-celis-a-santiago-castro-gomez-122530>



Crianças como atores sociais na produção de conhecimento e de políticas

*EUNICE NAKAMURA*⁴⁸

Resumo

Os fenômenos relacionados à infância têm sido pesquisados em diferentes áreas do conhecimento por meio de estudos **sobre** crianças e não **com** crianças, enfatizando a ideia de que crianças devem ser observadas e definidas “de fora”, levando-nos a perguntar sobre os lugares e os papéis atribuídos às crianças na relação com o mundo adulto.

Estudos em antropologia da criança contribuem para uma perspectiva crítica desse lugar atribuído a crianças, destacando-as como atores sociais, revelando o que pensam e o que dizem sobre si mesmas. Esse deslocamento parece-nos fundamental à reflexão crítica de pesquisas, políticas e práticas voltadas a crianças.

⁴⁸ Doutora e mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade de São Paulo (PPGAS-USP). Professora Associada da UNIFESP e Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar em Ciências Humanas, Sociais e Saúde (LICHSS).



Introdução

Este texto é resultado de uma reflexão crítica acerca dos lugares e papéis atribuídos às crianças em sua relação com o mundo adulto. Parte-se da constatação de que, no geral, os fenômenos relacionados à infância têm sido abordados em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento por meio de estudos **sobre** crianças e não **com** crianças. Uma das consequências mais imediatas dessa abordagem pode ser observada na articulação entre saberes científicos, políticas institucionais e práticas profissionais que têm orientado os cuidados à infância, principalmente a partir do século 20. Nesse contexto, chama-nos a atenção o fato de que tanto pesquisadores como profissionais de instituições voltadas ao cuidado de crianças parecem ter contribuído ao fortalecimento de redes de conhecimentos e práticas sobre crianças.

A fim de contribuir à reflexão crítica sobre essa articulação entre saberes e práticas sobre a infância é que se propõe uma análise sobre alguns conceitos que, de um lado, fundamentaram a visão privilegiada de adultos sobre crianças, de outro, abriram possibilidades, em especial a partir dos estudos em sociologia e antropologia da criança, a uma perspectiva crítica do lugar atribuído a crianças, destacando-as como atores sociais, revelando o que pensam e o que dizem sobre si mesmas. Destaca-se, para a reflexão dos aspectos apontados, os conceitos de socialização, de agência e de sujeitos em relação.

Espera-se com esse exercício de pensamento crítico poder contribuir, também, para análise e orientação de práticas profissionais e de políticas públicas voltadas ao cuidado de crianças.

Crianças definidas “de fora”

Ao privilegiar a visão e o discurso de adultos sobre crianças, especialistas de diferentes áreas do conhecimento, como psiquiatras, psicólogos, educadores, pedagogos, entre outros, assim como pais e familiares, enfatizam a ideia de que crianças devem ser observadas e definidas “de fora”, ou seja, por adultos.



Essa perspectiva de controle sobre a infância orientou grande parte da produção de conhecimentos e de práticas de cuidado às crianças durante o século 20, fundamentados principalmente no conceito de socialização.

Nas formas de atuação e de cuidado voltado às crianças propostas pelos diferentes campos do conhecimento científico, revela-se o conceito de socialização, “caracterizado pela conformação dos comportamentos infantis ao mundo adulto, ao mesmo tempo que se define o lugar e o papel das crianças na sociedade mediante sua regulação físico-moral” (Nakamura, 2009, p.259).

Com base nesses pressupostos da socialização, os adultos passam a ser os responsáveis por definir e delimitar o que é ou não relevante para as crianças, exercendo sobre elas diferentes formas de controle, no geral instituídas pelo conhecimento científico e cristalizadas nas práticas profissionais e nas políticas institucionais voltadas a esse grupo.

A formação e preparação moral das crianças para o mundo adulto passou a exigir formas de intervenção eficazes e cada vez mais complexas. Essa complexidade fica evidente na articulação de uma definição e de um controle das crianças “de fora” por especialistas de diferentes áreas, como a educação, a pedagogia, a psicologia, psiquiatria, saúde pública, entre outras. Ressalta-se as fronteiras sutil entre essas áreas cujo objetivo comum é a “regulação moral dos indivíduos”, consolidada em processos mais abrangentes que incluem as “regulamentações” necessárias à construção e funcionamento dos sujeitos humanos (Duarte, 2000), neste caso, crianças sujeitadas.

No entanto, a partir dos anos 1990, estudos produzidos no Brasil, voltados à análise do discurso biomédico, higienista, psiquiátrico e da educação, passaram a criticar a ideia de uma criança a ser controlada e orientada em seu desenvolvimento visando à sua regulação física e moral.

A crítica a certo modelo de socialização contribuiu para o surgimento, nesse período, dos primeiros estudos em antropologia da criança, os quais se opunham à compreensão da criança como objetos resultantes da relação



com adultos e por eles definida. As crianças passaram a ser vistas como atores sociais, sendo fundamental o que elas pensam e o que dizem sobre si mesmas (Nakamura, 2016).

Crianças como sujeitos na relação e em relação com adultos

Destacamos a contribuição da antropologia e da sociologia, ao reconhecimento de crianças como atores sociais, não apenas como reprodutores, mas produtores de cultura.

Na mudança de perspectiva em direção a uma reflexão crítica sobre os lugares e papéis ocupados, ou melhor, atribuídos às crianças, o conceito de “agência”, proposto na sociologia por Alisson James é fundamental. Por meio desse conceito, reforça-se a ideia de que crianças são atores sociais tão qualificados quanto os adultos, para agir e fazer as coisas acontecerem, ou seja “as crianças agem e fazem coisas no seu dia a dia” (Pires & Nascimento, 2014, p.940).

Na antropologia, a noção de crianças como “adultos miniaturizados” a serem “adestradas”, especialmente do ponto de vista de seu ajuste social e emocional ou de uma adaptação esperada, segundo padrões socioculturais de socialização, tem sido objeto de reflexões críticas (Cohn, 2000; Silva e Nunes, 2002). Algumas dessas autoras destacam-se por seus estudos sobre a infância em sociedades indígenas, tratando da noção de infância a partir das experiências vividas pelas crianças e da inserção delas na vida social (Pereira, 1997; Cohn, 2000; Silva & Nunes, 2002). Da perspectiva da antropologia da criança, “defendem a necessidade de se refletir sobre os processos socioculturais dos quais as crianças fazem parte, atribuindo a elas o direito de falar e de expressar suas opiniões” (Nakamura, 2016, p.57), ou seja, podem oferecer o seu próprio ponto de vista sobre o mundo e sua inserção nele.

As abordagens socio-antropológicas sobre noções de crianças aqui apresentadas, não propõem, no entanto, uma simples inversão do lugar da criança em relação àquele ocupado por adultos, segundo a crítica mais evidente ao conceito disciplinador e regulador de socialização. Nessas abordagens, ao contrário, evidencia-se



o reconhecimento de crianças como sujeitos na relação, e em relação, com adultos e outras crianças. A inversão parece ocorrer, portanto, no sentido da relação entre adultos e crianças, passando de um modelo vertical e hierárquico para outro mais horizontal e igualitário.

É nesse sentido que, particularmente em relação aos estudos antropológicos, Cohn (2013) afirma a importância de uma antropologia complementar que fale de (ou **sobre**) crianças, avaliando o lugar social e político que elas ocupam, e de uma etnografia **com** crianças, que privilegie seus pontos de vista.

Em busca da afirmação de uma antropologia da criança, antropólogas e antropólogos deparam-se com o desafio de abarcar essa “atuação no mundo” das crianças, “neste mundo em que as possibilidades das infâncias e de ser criança são inúmeras” (Cohn, 2013, p.241), ao contrário, muitas vezes, das visões universalizantes associadas às práticas e às políticas que tomam as crianças como objetos de ação ou de intervenção.

Considerações finais

A perspectiva inovadora dos estudos antropológicos parece residir na proposta de outra forma de produção de conhecimento: **sobre** e **com** crianças. A importância dada à compreensão do que é ser criança em diferentes contextos, segundo concepções de criança social e culturalmente elaboradas, talvez possa ser um caminho para refletir criticamente sobre as políticas e práticas voltadas a crianças, cujos lugares e papéis, no geral pré-definidos, são simplesmente atribuídos a elas.

A reflexão apresentada nesta comunicação sobre o deslocamento de perspectivas teórico-metodológicas nos estudos de crianças parece apontar, também, novas possibilidades às políticas públicas, inspirando-as com uma perspectiva crítica aos saberes e práticas sobre crianças.



Ao reconhecer as crianças como sujeitos na relação e em relação com adultos, as políticas e as práticas institucionais podem assumir certa “radicalidade democrática”, na medida em que os lugares e papéis atribuídos às crianças podem ser por elas de fato ocupados ou negados, segundo seus próprios pontos de vista.

Referencias

- Cohn, C. (2013). Concepções de infância e infâncias – Um estado de arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, 13(2), p.221-244.
- Cohn, C. (2000). *A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo.
- Duarte, L.F.D. (2000). Dois regimes históricos das relações da antropologia com a psicanálise no Brasil: um estudo de regulamentação moral da pessoa. In: Amarante, P. (Org), *Ensaio: subjetividade, saúde mental e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz. p.107-139.
- Nakamura, E. (2009). A noção médico-científica de depressão infantil: uma visão histórica e sociocultural do discurso de adultos sobre a infância. In: Mota, L. & Schraiber, L.B. (Orgs), *Infância & Saúde: perspectivas históricas*. São Paulo: Hucitec/Fapesp. p.234-264.
- Nakamura, E. (2016). *Depressão na infância: uma abordagem antropológica*. São Paulo: Hucitec/Fapesp.
- Pereira, A.M. (1997). *A sociedade das crianças A'Uwê-Xavante: por uma antropologia da criança* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo.
- Pires, F.F. & Nascimento, M.L.B.P. (2014). O propósito crítico: entrevista com Allison James. *Educação & Sociedade*, 35(128), p.931-950.
- Silva, A. L. & Nunes, A. (2002). Contribuições da etnologia indígena à antropologia da criança. In: Silva, A. L., Macedo, A.V. L. & Nunes, A. (Orgs), *Crianças indígena: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. p.11-33.



Escuela de liderazgo político, un ejercicio de participación democrática

JAIRO SEGUNDO GÓMEZ BARRERA⁴⁹

Resumen

El reconocimiento de la política como un factor de relevancia en la toma de decisiones de un país es uno de los elementos que en la escuela debe primar dentro de sus campos de formación, pues solo el entendimiento de las posibilidades que ésta brinda permite que los estudiantes comprendan su tarea en la construcción de un país que vive un proceso transicional cargado de elementos diversos, que en ocasiones se hacen complejos, pero pueden identificarse en la cotidianidad y desde la recreación de escenarios para llevar a fundamentar un pensamiento crítico a quienes aspiran cambiar este país: “nuestros niños y jóvenes”.

Escuela de liderazgo político, un ejercicio de participación democrática

El contexto nacional se ve enmarcado actualmente por la falta de participación política en los diferentes contextos, mientras, según fuentes oficiales, el plebiscito por la paz tuvo un 62% de abstención. Las elecciones de marzo de 2018, para elegir senadores y representantes a la Cámara, sumaron un dato similar si se toman en cuenta el voto en blanco y el voto nulo.

⁴⁹ Docente Colegio Hernando Durán Dussán, Secretaria de Educación Distrital (Bogotá). Miembro de la Red Distrital de Docentes Investigadores – REDDI, Nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Docente Fundación Universitaria Monserrate (Bogotá). Jairogomez823@gmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La escuela como espacio de aprendizaje y convivencia cuenta con espacios en los que se valida el pensamiento político de los estudiantes y se les garantiza el ejercicio democrático en la elección de diversos cargos, entre los que cabe destacar el representante a la contraloría y la veeduría y personería. Por ende, se hace necesario que los estudiantes indaguen por el sentido de las propuestas y el sentido de su voto al candidato que mejor represente sus opciones (políticamente hablando).

De esta manera, los estudiantes reconocen a la escuela como el espacio en el que ellos desarrollan su pensamiento, desde los diversos aspectos de lo que se pudiera llamar “la vida con los otros”. Así, en este ejercicio se encuentra permanentemente la búsqueda de sentido de aquello que hace y aquello que se le impone, preguntándose de manera constantemente si aquello que realiza es o no es válido para la sociedad en que vive. Sin embargo, al momento de tomar decisiones de carácter personal, puede fallar por desconocimiento de las consecuencias de su decisión. Por ello es válido preguntarnos, ¿cuál es la tarea de la escuela en la educación democrática de nuestros niños y niñas?, ¿qué papel cumple la escuela en este aspecto?

Los estudiantes, en sus diversos contextos, se ven enfrentados a la toma de decisiones frente a criterios que a futuro les pueden afectar; ejemplo de ello se encuentra en los manuales de convivencia, que desde la aparición de la ley 115, ellos también pueden construir. Pero el desconocimiento de aquello que pueden y no pueden realizar los lleva a cometer errores que luego traen consecuencias negativas para sí mismos y para sus familias.

Por eso, uno de los elementos que debe tratarse con prioridad es el conocimiento de la ley y las diferentes normas que se deben cumplir para vivir dentro de una sociedad. Para ello se realizan actividades que orientan al reconocimiento de la norma y su cumplimiento. Esto se realiza a partir del juego, la mímica, el teatro y el deporte; de manera que desde las diversas actividades se pueda llegar a reconocer la importancia de las normas, las consecuencias de incumplirlas y el resultado de respetarlas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En este sentido, el plan de desarrollo, Bogotá Mejor Para Todos, contempla entre sus pilares el factor de democracia urbana y la construcción de comunidad y cultura ciudadana; elementos que desde este proyecto se propenden fortalecer, ya que como docentes estamos llamados a ser los actores principales en los procesos de formación de la escuela, pero sin olvidar que la educación que brindamos desde la búsqueda de la calidad debe ejercer cambios en los estudiantes para transformar su propia vida y su ciudad.

De esta manera, el proceso que se viene desarrollando de la ESCUELA DE LIDERAZGO POLÍTICO, UN EJERCICIO DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA, parte de la premisa de la formación de líderes juveniles, que sean capaces de aportar al contexto político que les rodea, a partir de los ejercicios democráticos que la escuela ofrece.

Este proceso investigativo, que se realiza en el Centro Educativo Distrital Hernando Durán Dussán, en la localidad de Kennedy, en la ciudad de Bogotá (Colombia), propone un trabajo desde la investigación de acción participativa, en la que se pueda realizar un acercamiento al contexto real en el que los miembros de la institución viven. De igual manera, busca recrear escenarios de carácter político-lúdico, a fin de que los estudiantes sean capaces de entender elementos propios de la política, desde espacios cotidianos, de una manera más práctica y clara para ellos. El liderazgo en la escuela se convierte en una necesidad que permite formar a los estudiantes; de manera que sean capaces de tomar decisiones para sí mismos y para su grupo, estableciendo una meta u objetivos, y motivando a los otros para que en conjunto se alcance dicho fin.

Este ejercicio permite que los estudiantes ejerzan su misión al interior de la escuela y desde el eje de construcción de ciudadanía y educación para el ejercicio de los Derechos Humanos. También permite que promuevan el reconocimiento de su contexto, y de la importancia de la alteridad, como alternativa para ponerse en los zapatos del otro y construir conjuntamente un territorio más justo y humano.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



El camino que se está trazando se propone desde la Investigación de Acción Participativa (IAP), que tiene como características importantes una actuación del investigador que desarrolla su trabajo en medio de la comunidad, debido a que en él trabaja y lo reconoce. Así, pues, los miembros de la comunidad aportan de manera directa a la investigación desde cada una de las partes del proceso, dando a conocer desde sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, elementos clave para el proceso investigativo.

Este proceso se desarrolla desde elementos teórico-prácticos, que se retroalimentan de manera permanente, desde el usos de herramientas y recursos válidos para la investigación cualitativa, a fin de transformar la realidad a partir de elementos que permitan el autoconocimiento de la cual son investigadores y sujetos; lo que posibilita el cambio de paradigmas y el cambio de la realidad de la que son protagonistas.

De igual manera, se aborda el problema de investigación a partir del acercamiento a los miembros de la comunidad, realizando procesos de observación, cartografía social y diagnóstico, que permitan el reconocimiento, la caracterización y la promoción de acciones claras y precisas en torno al proceso.

Para tal finalidad, se plantean algunos objetivos que es necesario abordar. Entre ellos, se debe destacar la opción de recrear escenarios novedosos de práctica política; es decir, llevar a los estudiantes a reconocer y reinterpretar las prácticas que frente a este aspecto conocen y que de cierta manera perciben como escenarios que no les satisfacen y no les llaman la atención. Esto responde de manera directa a la intención que desde la ciudad se le da al proceso de gobierno. Por otra parte, es menester analizar las prácticas negativas que surgen al interior de las comunidades, relacionadas con el clientelismo y el servilismo, y generar estrategias que aporten a sus comunidades de manera significativa, tal y como la Bogotá Mejor para Todos y Todas se proyecta, ya que “contempla una visión amplia de la educación donde la escuela y sus entornos, los actores de la comunidad educativa y la ciudad como ciudad educadora” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p.14).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Esta clase de ejercicios políticos pretenden fomentar los diversos procesos de participación política de los estudiantes dentro de su institución. De igual manera, se debe realizar una lectura crítica de su realidad circundante, que sean capaces de analizar e interpretar las políticas públicas de la localidad, la ciudad y el país.

De igual manera, frente a los procesos que la escuela pretende realizar, la participación política cobra sentido desde las dimensiones de formación del saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, orientado desde las competencias que proponen generar y fortalecer en los estudiantes, habilidades, conocimientos y actitudes, que les permitan desarrollar sus capacidades en contexto, llevando educación de calidad y formación para la vida, desde un aprendizaje significativo y una formación que priorice lo humano.

Por ello, es importante resaltar que la escuela debe ser el espacio en el que se puedan desarrollar estrategias que contribuyan a que en ella se conciba la formación de mejores seres humanos como una necesidad principal, donde se logren mejorar los índices y factores como las competencias socioemocionales, los entornos escolares seguros, y la convivencia; y donde se logren constituir “ambientes escolares, ambientes para la vida” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p.18).

Se espera que desde este tipo de ejercicios políticos los estudiantes visibilicen sus características personales, cualidades y fortalezas, ejerciendo un papel de liderazgo al interior de la escuela. También se espera que sean capaces de llevarlo a escenarios, tales como sus propios hogares y los barrios que hacen parte de la localidad y que son de influencia directa de la institución. Todo ello respondiendo de forma directa a políticas públicas que conciben la democracia y la participación como una tarea de la escuela para fortalecer la participación, la solidaridad y el respeto.

Referencias



Red Posgrados
Red INJU

Programa de Investigación
Posdoctoral en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupos de Trabajo CLACSO:
• Infancias y Juventudes
• Ciencias Sociales
• Pedagogías Críticas y Educación popular

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). PLAN DE DESARROLLO BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS 2016 -

2020. *PLAN DE DESARROLLO BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS 2016 - 2020*. Bogotá, Colombia.

Recuperado de

https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Nuestra_Entidad/Gestion/Bases_del_Plan_de_Developo_Sector_Educacion_2016_2020.pdf

Cabrera, M. (26 de marzo de 2018). *Elecciones 2018: entre la abstención, la confusión y el miedo*.

Recuperado de Razonpublica.com: <https://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/10990-elecciones-2018-entre-la-abstención,-la-confusión-y-el-miedo.html>

Congreso Nacional de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115, Ley General de Educación. *Ley 115*.

Bogotá, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Delors, J. (1994). *La Educación encierra un tesoro*. París, Francia: Ediciones UNESCO.

Loring, J. (23 de octubre de 2016). La importancia de la política. *Diario de Córdoba*. Recuperado de

http://www.diariocordoba.com/noticias/opinion/importancia-politica_1090536.html

Vanegas Torres, N. S. (septiembre-diciembre de 2005). Colombia competente para la paz. *EAN*, (55), 113-121.



Participação Infantil: a necessidade de olhar para a criança

GRACIELE LEHNEN BIJEGA⁵⁰

Resumo

Os estudos sociais da infância contribuíram para uma mudança na compreensão sobre as crianças, elegendo-as enquanto uma categoria de análise de estudo legítimas em si mesmas, enquanto sujeitos sociais com suas próprias demandas. O trabalho que aqui se apresenta, caracteriza-se como o início de uma caminhada que envereda pelo contexto da Escola do Campo, mais precisamente no município de Araucária, no Brasil. O qual se preocupa em refletir em como as crianças que precisam ser protegidas e providas perante as desigualdades sociais, não podem ser largadas a margem de seu direito participativo, que pode ser compreendido como menos urgente.

Introdução

O direito participativo das crianças é declarado pela Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, aponta uma outra possibilidade de compreender as crianças, indicando não apenas a demanda de *proteção e provisão*, mas também da *participação*, a CDC inova nesta ideia de que as crianças são sujeitos sociais, ativos, elas tem

⁵⁰Estudante de mestrado da linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Paraná.



o direito de participar nos contextos quais se inserem. O grande desafio esta que entre a declaração e a efetivação deste direito participativo das crianças, temos a realidade social, a condição de vida das crianças que vivenciam suas infâncias, este sujeito social que é interpelado pelo contexto social que vivencia, que lhe afeta, possibilita ou veta estas ações. Por esta razão os diálogos, suas vozes e o modo de se relacionar com os adultos e com os outros é muito importante.

O título de este trabalho busca indicar a necessidade de olhar para as crianças, neste caso, tentamos pensar nas crianças as quais transitam pelos espaços de educação infantil onde vivem suas infâncias. A ideia de que cada criança trás consigo e em suas ações seus modos de vivenciar a vida, que cada criança tem seus próprios e singulares repertórios, revelam as ações dentro dos espaços educacionais por onde seus pés caminharam. Não podemos desprestigiar a história que cada criança carrega consigo, sua cultura familiar, o contexto na qual está inserida e a desigualdade social que afeta os espaços por onde as crianças pisam. E ao mesmo tempo, não se pode perder de vista que a criança não é um sujeito que está descolado da sociedade, ela é um individuo com um modo singular de vivenciar sua infância, mas compõe uma categoria geracional que está em uma estrutura social. O desafio é pautar que a Infância é uma categoria que compõe a sociedade e que está implicada nela, mas ao mesmo tempo na medida em que a pautamos, conforma-se a infância. Fazemos o esforço de apresentar também para as crianças, a multiplicidade da infância e como a infância é plural e cada criança a vive de modo singular.

Uma caminhada histórica, a infância enquanto categoria de análise legítima

Os Estudos sociais da Infância contribuíram para uma mudança na perspectiva de olhar sobre a crianças, um marco de mudança que podemos indicar pode ser o conjunto de relatórios nacionais de pesquisa do Centro Europeu de investigação e a Política Social em Viena sobre a situação da infância no âmbito do Projeto Infância como fenômeno Social sendo uma investigação pioneira que ocorreu entre 1987 e 1992 que tinha como coordenador o sociólogo dinamarquês Qvortrup. Segundo Qvortrup (2009) as crianças formam uma categoria



de tipo geracional, na estrutura social, que estão mais expostas às macros variáveis estruturais sendo o grupo mais suscetível às desigualdades sociais. A produção acadêmica em torno do conceito de desigualdades sociais e a infância é escasso, é necessário ampliar esta discussão, analisar estas desigualdades sociais, compreendê-las para travar possíveis enfrentamentos, apontando para a almejada superação da desigualdade, ou diminuí-la.

Qvortrup (1993) apresentou a *Infância como categoria* na estrutura social, defendendo que a categoria geracional é aquela que define o lugar que a infância ocupa na sociedade, compõe e se relaciona com as outras categorias geracionais, afetadas como as demais pelas condições desta sociedade. Em seu texto, “*Nove teses sobre a infância como fenômeno social*” de 1993, ele sustenta a ideia que as crianças são parte da sociedade e que se faz necessário considerar a Infância e sua relação com as forças estruturais maiores. Se faz necessário assim, uma abordagem interdisciplinar que considere a infância enquanto *categoria social* e prestigie as crianças em suas vivências cotidianas, trazendo visibilidade à condição de vida das crianças e da compreensão das mesmas enquanto cidadãos. Qvortrup (2009) explicita:

O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas. No final, é obviamente de máxima importância distinguir como os parâmetros exercem influência sobre as crianças- tanto as mais próximas quanto as mais distantes. No entanto, da mesma maneira, sabemos bem que muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância. (p.639)

Há uma mudança processual a respeito dos sujeitos crianças. As crianças não estiveram ausentes das pesquisas no âmbito da Sociologia, Psicologia, as representações de quem eram as crianças estavam sendo construídas, sendo conceituadas como “homúnculos” como seres pré-sociais e suas infâncias como um caminho para a vida adulta, para o trabalho, para a contribuição futura e garantia de uma perpetuação e



desenvolvimento da Sociedade de uma forma que não privilegiava o que tange a sua participação, o reconhecimento enquanto sujeitos sociais e de direitos. “Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são invisíveis porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existe porque não estão lá: no discurso social”. (Sarmiento, 2009, p.19)

Non ter um discurso social pautado nas crianças como sujeitos de direitos em si mesmas é não visibilizar o seu papel social ativo, as crianças estabelecem ações sociais e interpretam o mundo o a sua volta desde muito pequenas. Outro fator que dificultou a promoção de um discurso social sobre as crianças é o esforço de manter as crianças nos espaços privados, na lógica inicial de como surgem as primeiras instituições ou espaços de “cuido” sobre as crianças que foram mobilizados por um impulso *eugenista* que tira do espaço público as crianças marcadas por uma indigência econômica, almejava-se retirar do publico, do social estas crianças que eram as indigentes. Confinar as crianças nos espaços privados e retira-las da esfera pública social, é inviabilizar mais uma vez a constituição de um discurso social sobre a infância, sobre as crianças que as constituem, sobre a ação das crianças na e da sociedade. Sarmiento (2009):

A privatização da infância não apenas opera um efeito de ocultamento e invisibilização da condição social da infância- como acontece por exemplo de forma idêntica com o trabalho doméstico da mulher, não tematizado como atividade social e não referenciado tradicionalmente como atividade econômica- como concita um tipo específico de olhar científico, durante muito tempo sociologicamente considerado de modo não problemático: a das ciências do individuo, da pessoa, da esfera privada e da intimidade, especialmente da Psicologia e algumas das derivações, nomeadamente a Psicopedagogia, a Puericultura, a Pedopsiquiatria. (p. 19)

Participação, democracia e igualdade política



No Brasil se faz importante resaltar que há uma desigualdade que tange a participação, esta participação que constitui a cidadania de uma sociedade civil desigualmente acessada gera uma situação “que os incluídos aumentam suas vantagens relativas sobre os excluídos, se apropriando de forma mais efetiva dos benefícios gerados pela sociedade ou pelo Estado.” (Scalon, 2011, p.51) a desigualdade pode ser assim entendida enquanto um problema político. A democracia brasileira não será efetiva enquanto não se debruçar sobre as questões das desigualdades sociais brasileiras.

Outra questão que corre em paralelo as questões da desigualdade é aquilo que se entende por igualdade, nós enquanto brasileiros (as) temos assegurado pelo artigo 5º da Constituição Federal o que se entende por igualdade, entendida de uma maneira ampla e alargada. Brasil (1988): “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes” [...] (p.17)

O que significa então a igualdade? Igualdade de acesso, de oportunidades onde todos sejam iguais perante a lei e a inviolabilidade destes direitos como declarados na constituição? Este é um grande desafio que se apresenta com a sociedade brasileira. No combate a estas desigualdades as ações são assim pautadas com os “limites toleráveis das desigualdades”, estes limites são circunscritos a partir da interação com o código cultural da sociedade. Sendo de fundamental importância a discussão em torno do que tange as desigualdades sociais e também a possibilidade de igualdade, pois são estes códigos culturais que influenciaram em uma mudança processual em torno desta problemática, estes níveis de desigualdade sociais toleráveis acabam por legitimar “a magnitude da desigualdade legitimada” (Scalon, 2011, p. 56).

Scalon (2011) indica ainda que a desigualdade de oportunidades e de poder político são ainda mais problemáticas uma vez que, esta desigualdade da não participação reforça e reproduz as outras formas de desigualdades econômica, política e social:



E, neste ponto, é necessário enfatizar duas questões centrais para determinar a composição da estrutura de classes, tal como observamos no Brasil. A primeira diz respeito à sobreposição da elite em vários níveis: econômico, cultural, simbólico e político. A segunda se refere às características da mobilidade social. (p. 60)

Esta conectividade entre as elites, considerando aqui a elite econômica, a elite política e a elite intelectual cumprem um papel na concentração de poder e riqueza, “a esfera pública tende a ser mobilizada para atender a interesses privados” (Scalon, 2011, p.60), a elite assim mantém e reproduz a classe. Esta sobreposição das desigualdades econômicas, políticas e culturais, vão incidir e se sobrepor no que tange a mobilidade social. Campos (2004) aponta no “*Atlas de exclusão social- os ricos no Brasil*” que mais do 75 % do povo brasileiro fica com toda riqueza contabilizada, ou seja a elite que é 10% da população do Brasil, fica com 75% desta riqueza contabilizada, e para o 90% por cento da população que resta fica um 25% da riqueza nacional.

Lavalle (2016) propõe-nos que a participação, a democracia e a igualdade política devem ser pensadas enquanto uma tríade, cada um destes três aspectos, depende um do outro para ser efetivado de uma maneira alargada. Assim como outras autoras já citadas ela também aponta que a desigualdade política e esta não participação afeta a grupos específicos, os mesmos grupos que vivem situações de desigualdade, aumenta ainda mais esta desigualdade, as mantendo. Existe então uma relação entre desigualdade –política e socioeconômica– e participação e democracia, estes elementos operam assim em conjunto, e se articulam. Lavalle (2016):

Por conseguinte, grupos sociais com baixa participação, sem voz na esfera pública e sub-representados, simultaneamente posicionados em lugares desvantajosos em diversas dimensões de *status* social e econômico, tendem a permanecer presos em um círculo vicioso, enquanto grupos sociais bem-aquinhoados e organizados recebem os benefícios da sobrerrepresentação. A desigualdade econômica causa desigualdade política e a ultima faz que o funcionamento regular da representação favoreça os grupos abastados, perpetuando a primeira. (p. 177)



Democracia e a urgência da liberdade política

Sen (2011) compreende que quanto maior a necessidade econômica, mais intensa é a necessidade e a urgência das liberdades políticas. Critica a concepção de como está posto o debate internacional que não se preocupa com “a sutileza das liberdades políticas diante da esmagadora brutalidade das necessidades econômicas intensas” (Sen, 2011, p.194). Na conferencia em Viena de 1993, sobre direitos humanos há uma votação, de certa forma, contra os direitos políticos e civis básicos e que principalmente no terceiro mundo o foco teria de ser sobre “direitos econômicos”. O que gera assim uma linha retórica que divide, de um lado os direitos políticos e civis básicos do outro os direitos econômicos “o que deve vir primeiro eliminar a pobreza e a miséria ou garantir a liberdade política e direitos civis, os quais afinal de contas, têm pouca serventia para os pobres” (Sen, 2011, p. 194). Sen (2011) nos apresenta então três considerações sobre a urgência da ampliação dos direitos políticos e civis básicos sendo:

1. sua importância *direta* para a vida humana associada a capacidade básica (como a capacidade de participação política e social).
2. seu papel *instrumental* de aumentar o grau em que as pessoas são ouvidas quando expressam e defendem suas reivindicações de atenção política (como as reivindicações de necessidades econômicas).
3. seu papel *construtivo* na conceitualização de “necessidades” (como a compreensão das “necessidades econômicas” em um contexto social). (p.195)

Então a liberdade política cumpre três papéis fundamentais: primeiro a sua constituição intrínseca para cada sujeito, segundo a importância *instrumental* que possibilita diretamente uma mudança de acordo com a exigência que se faz com a possibilidade, “ Os dirigentes tem incentivo para ouvir o que o povo deseja se tiverem que enfrentar as críticas deste povo e buscar seu apoio das eleições” (Sen, 2011, p.201) e em terceiro um *papel construtivo* como a capacidade de elencar quais são as necessidades, o que se entende como básico.



Considerações

Este artigo não apresenta resultados conclusivos propriamente ditos. Nosso desejo foi colocar em diálogo por meio de inquietações, reflexões e problemáticas que temos encontrado em nossos processos investigativos. O esforço foi indicar que a participação é fundamental para mudanças sobre os ciclos que perpetuam as desigualdades sociais. É um exercício importante nomear as desigualdades, mas para além disto é fundamental pensarmos sobre as tramas que estabelecem e mantêm estes processos de desiguais. Se faz fundamental apontar a participação, a democracia e igualdade como uma tríade, que estão em relação e dependem de um, do outro, e não há como se pensar em paralelo; deslocando o conceito do outro, os três coexistem. Pensamos que esta tríade pode ser útil para pensar o que tange a participação das crianças, tanto nas escolas quanto nos espaços democráticos e nas relações de alteridade que reposicionam as crianças, olhando as enquanto sujeitos sociais e com direitos, de uma forma mais igualitária e respeitosa.

Referências

- Campos, A. (2004). *Atlas de exclusão Social no Brasil: dinâmicas e manifestação territorial*. São Paulo: Cortez.
- Qvortrup, J. (2010). *A infância enquanto categoria estrutural*; tradução: Giuliana Rodrigues. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p.631-643.
- Qvortrup, J. (2011). *Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”*; tradução: Maria Letícia Nascimento. Pro-Posições, Campinas, v.22, n.1 (64), p.199-211.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Lavalle, A. G. (2016). *Participação, (des)igualdade política e democracia*. Em: *Desigualdades e Democracia*. São Paulo: Editora: UNESP.

Sarmiento, M. J. (2009). *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. Em: *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sarmiento, M. (2015). *Educação Infantil em tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: Edufes.

Sen, A. (2010). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das letras.



Participación Infantil y Ciudadanía: desafíos contemporáneos

MARTHA BIBIANA PINZÓN DELGADO⁵¹

Resumen

Las reflexiones sobre el derecho a la participación infantil que aquí se exponen surgen del análisis del trabajo de campo de la investigación “Ciudadanía e Infancias: desafíos contemporáneos”, de la maestría en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia, realizada durante el año 2017.

A pesar de la Convención sobre los Derechos del Niño, las infancias continúan concibiéndose como seres vulnerables que necesitan de asistencia y protección, lo cual los excluye de los espacios públicos y les limita sus oportunidades de participación.

La participación es la manera como se expresa o se hace ‘tangible’ la ciudadanía. Es por ello que esta permite ser y actuar en la esfera de lo público. Es posible construir ciudadanía desde la primera infancia cuando se potencia desde acciones, como las que se plantearon en la presente investigación, que buscaron reconocer las voces y perspectivas de los niños y las niñas, formar sus propios posicionamientos, construir responsabilidades que los y las hacían sentir parte de una comunidad, de un proyecto en común.

⁵¹ Licenciada en Educación Preescolar y candidata a Magíster en Infancias Universidad de Antioquia y docente de Transición de la Secretaría de Educación de Medellín. Correo: bibiana.pinzon@udea.edu.co



Palabras clave: Ciudadanía, Infancias, Participación Infantil, Derechos de niñas y niños, Contexto Escolar.

Introducción

En la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se propone la participación infantil como esa posibilidad de que la niñez sea protagonista de sus propias vidas al intervenir en las decisiones que les afectan. Esto implica actuar en los espacios donde conviven, desde un lugar que reconozca sus voces y perspectivas. Para ser consecuentes con lo anterior, a los adultos e instituciones, con las cuales los niños interactúan, les corresponde generar espacios participativos, promover el protagonismo de los niños y fortalecer los canales de expresión. Sin embargo, en la práctica se evidencia una participación más simbólica que auténtica (Hart, 1989). Mediante la estrategia del museo escolar, 26 niños y niñas del grado transición, de una institución educativa de la ciudad de Medellín, tuvieron oportunidades reales para participar y actuar en el escenario escolar, gestionando el Museo de Niños en su salón de clases. Esto les permitió ser sujetos auténticos de derechos, en donde su participación activa desbordó la mirada tradicionalista de una infancia incapaz, pasiva, sin criterio y sin pensamiento crítico.

La ciudadanía en las infancias

En el conjunto de transformaciones y ‘nuevas’ realidades sociales e históricas, que han contribuido al agotamiento de la *infancia moderna*, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), de 1989, fue sustancial para la resignificación actual de la infancia como campo social y de experiencia de vida de los niños.

La Convención como una plataforma jurídica y social, y las leyes y políticas públicas de los países que se acogen a ella, permite —por lo menos discursivamente— dar protagonismo y capacidad de empoderamiento a los niños como sujetos de derechos y actores sociales.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La manera cómo son nombrados y concebidos los niños y las niñas configura la manera cómo se interviene y se actúa con o sobre ellos.

Es la categoría de sujetos de derecho la que hoy permite hablar de los niños como ciudadanos y la que amplía su subjetividad, como lo llamaría Espitia (2006), dado que, de este discurso emanan sentidos de subjetividad, pues permite otras maneras de ser y estar en el mundo, otras maneras de existencia de los niños; y abre los horizontes de su socialización.

Pensar en los niños como sujetos de derechos no es analizarlos como sujetos universales, es comprenderlos desde sus emociones, tradiciones, biografías e identidades culturales. Al respeto, Alvarado (2009) plantea que la formación y configuración de la subjetividad de los niños:

[...] es pensarla como expresión y como expansión de la ciudadanía plena, cuando hablamos de ciudadanía plena estamos poniendo en cuestión conceptos como el de la minoridad de edad, en de la vulnerabilidad del niño y la niña como sujetos de protección, y estamos proponiendo a cambio el concepto de niño y niña como sujetos corresponsables en la construcción de la historia humana y social con los adultos. Porque ese sujeto capaz de construir con los adultos es el que puede unir al adulto para conformar un ‘nosotros’. Y sólo ese ‘nosotros’, como sujeto social colectivo, es el que es capaz de construir el mundo social, el mundo institucional, el mundo familiar, el mundo cotidiano que estamos habitando, el mundo de la vida. (pp.152)

La ciudadanía de los niños no puede constituirse exclusivamente desde lo que imponen los adultos, sino que debe contar con los sentidos, perspectivas y capacidades de pensamiento y acción de los niños, quienes pueden participar activamente en la toma de decisiones y hacer proposiciones en cuanto a los hechos de su vida cotidiana que los afecta, reconociendo que tienen propias maneras de ver, de sentir y de actuar, y que construyen sus propios sentidos.



La participación: el ejercicio de la ciudadanía

Los cambios sociales en cuanto a las maneras de concebir a los niños han permitido que haya un reconocimiento de las infancias, lo que ha abierto espacios que antes estaban vetados para este grupo poblacional. En la actualidad, el niño aparece en el ámbito público, tiene presencia, existe, se revela en los diferentes espacios que habita y transita. El niño no solo pertenece al ámbito privado, al resguardo del espacio familiar, al tutelaje de sus padres, cuidadores y otros adultos encargados de su protección.

Se han extendido los horizontes espaciales de los lugares que habitan y transitan; no solo viven en lugares de encierro: su vida también transcurre en la ciudad, la calle, los parques públicos, los centros comerciales y otros espacios pensados para ellos.

De este modo, si los niños integran la estructura social y son afectados por la misma, es necesario reconocerlos como legítimos partícipes de la vida de la cual hacen parte. Por lo tanto, es necesario garantizar ambientes que les permitan participar; lo cual se hace escuchando sus propias vivencias, sus opiniones y tomándolos en cuenta. Para Crowly (1998), la participación es un proceso que:

[...] contribuye a incrementar el respeto mutuo, la tolerancia, la aceptación de la diversidad; promueve la negociación y ayuda a prevenir conflictos; aumenta la capacidad del niño de formarse un juicio propio y expresarlo, de elegir entre varias opciones y de aceptar responsabilidades; promueve los valores democráticos; incrementa la importancia, el efecto y la sostenibilidad de las intervenciones a favor de los niños; fomenta el respeto y reconocimiento de los niños como personas por derecho propio, no simplemente como futuros adultos en espera de la mayoría de edad. (p.14)

Los derechos de los niños se vivencian mediante su participación. Es a través de dicha participación que se puede dar cumplimiento a derechos como la formación de su propio juicio, la libertad de expresarse, de ser escuchados y otros derechos políticos de la infancia. Tal y como afirma Crowly (1998), la participación es un



principio director clave, un derecho “facilitador”; es decir, que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos. En este mismo sentido, Adorna (1998) afirma que:

La participación no es sólo un principio fundamental de la Convención sobre los Derechos del Niño, sino también una condición sine qua non para el fortalecimiento y legitimación de toda democracia. Y toda democracia, para dejar de ser simbólica, tiene que dejarse permear por la opinión y expresión de sus ciudadanos y ciudadanas. (p.7)

Entendiendo esto, la participación es una construcción que debe contar con ciertas condiciones para que sea posible. Por ejemplo, una cultura respetuosa y actitudes sensibles por parte de los adultos frente a las expresiones y modos de ser de los niños, en las que se les reconozca como legítimos interlocutores, lo cual implica reconfigurar los roles de los adultos. En concordancia con esto, “es importantísimo redefinir el papel de los adultos, que debe ser el de propiciar los cambios necesarios, facilitar la creación de condiciones para un funcionamiento adecuado y de mecanismos para continuar el desarrollo y el incremento de la participación” (Gaitán, 1998, p.89). Se trata, pues, de comprender que “la participación infantil es el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos. [...] La participación infantil garantiza la legitimidad e incidencia social del protagonismo infantil” (Gaitán, 1998, p.88).

Un ambiente para la participación debe estar basado en la convicción de que, desde edades tempranas, en diferentes espacios y de diferentes maneras, se deben ofrecer oportunidades de protagonismo infantil que les permitan actuar en su espacio social, y así promover sus capacidades y habilidades como integrantes activos de sus espacios vitales: “se trata de convertir nuestros países, nuestras sociedades y nuestras formas de vida en situaciones y contextos al alcance de niños: sociedades y formas de vida informadas por la cosmovisión y los sentidos de los niños” (Adorna, 1998, p.7). Para esto, se requiere que en estos ambientes puedan brindarse condiciones y medios apropiados y adaptados a las especificidades de este grupo poblacional para que ellos expresen sus perspectivas:



[...] es importante contemplar diferentes maneras de promover y garantizar la participación en función de la edad del niño y, dentro de cada grupo de edad, según la capacidad, confianza y experiencia de cada niño para evaluar su propia situación, considerar cuáles son las opciones posibles, manifestar su opinión respecto a las mismas e influir en los procesos de toma de decisiones. (Crowly, 1998, p.9)

Para Hart (1993), “la participación es la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p.6). En este sentido, la participación infantil debe considerarse en cualquier ámbito que sea de interés para los niños.

Dentro de la ciudadanía y la participación, la “acción” es un componente central, pues como afirma Arendt (1993), es la actividad política por excelencia; a través de ella podemos transformar el mundo, “existimos” y hacemos “presencia” en el espacio público, obramos y nos expresamos. La “acción” es “nacer”, “revelarse” y “aparecer” en el mundo. Por ello, permitir y promover la “acción” de los niños es un acto de “natalidad”, es acogerlos en el mundo para darles la oportunidad de ser y “autocrearse”, para reconocer su existencia en cuanto a niños y ciudadanos, y así permitirles una “vida activa”. La participación como “acción” política es un proceso por medio del cual los niños “[...] inciden y autodeterminan su existencia en relación con las condiciones de vida sociales y públicas; o sea, es desde donde se tejen sentidos, posiciones y discursos inter-humanos frente a la vida en interacción con las condiciones del contexto” (Alvarado, 2014, p.584).

Metodología: El museo escolar como espacio para la construcción de participación

Esta investigación tuvo por objetivo analizar la construcción de ciudadanía en las infancias, mediante la participación de los niños y las niñas en la gestión de un museo escolar.

Dicho estudio concibió la condición infantil contemporánea como una construcción social, histórica y cultural, en diálogo con una ciudadanía concebida como un proceso de aprendizaje relacional en el espacio público.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Para ello se realizó un estudio de caso, con técnicas de recolección etnográficas como la observación participante, grupos de discusión y la entrevista audio visual. Para desarrollar los procesos de participación de los niños y niñas se realizó en el aula un museo escolar gestionado y administrado por los niños de un grado de Preescolar de la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, en la ciudad de Medellín, Colombia. Participaron 26 niños y niñas de cinco años, quienes mediante Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa pudieron ser los protagonistas y tener una participación auténtica en las decisiones que los afectaban y en la construcción de sentidos sobre el mundo social. El museo fue un espacio para promover el encuentro, la participación y comunicación, y permitió identificar las problemáticas de su entorno y sugerir algunas ideas para mejorarlo. Se utilizó, entre otros instrumentos, entrevistas a partir de talleres, dibujos, fotografías y narrativas, que fueron posteriormente exhibidas en el museo.

Durante el trabajo de campo se evidenció la capacidad de los niños y niñas del grupo de Transición para pensar, actuar y sentir el mundo de lo público, al identificar necesidades y situaciones de su espacio escolar y de sus barrios, proponer alternativas de solución a problemas cotidianos con los cuales conviven, concertar con sus pares acciones para generar bienestar común y comunicar todas estas vivencias a través de las expresiones museísticas que surgieron de su propia participación y gestión en el Museo Escolar. Todo lo anterior abre la posibilidad de que el niño sea considerado como un actor social en la esfera de lo público.

Lo expresado en el Museo Escolar, por medio de narrativas y dibujos, permitió el encuentro de diferentes opiniones que evidenciaban las percepciones que los niños tenían de sus contextos cercanos. Lo que se constituye en una manera de construir una identidad social y apropiarse de sus realidades, lo cual denota una mirada política coherente con los principios de una ciudadanía crítica y participativa.



Resultados: Diálogos entre ciudadanía y participación infantil, un campo en construcción

La presente investigación permitió potenciar en la niñez procesos dialógicos de deliberación, la capacidad de leer las realidades, criticarlas, reflexionar sobre ellas y formarse su propio juicio. Los niños son capaces de gestionar y desarrollar actividades de participación auténtica, en la que logran proponer acciones que invitan a mejorar o cambiar aquellas situaciones que los afectan directamente. Además, tienen la capacidad de soñar otros devenires y proponer alternativas desde sus propias maneras de comprensión y lenguajes infantiles, los cuales no siempre corresponden con lo que los adultos esperan de ellos.

Reflexionar sobre el papel de los niños en la sociedad fue una oportunidad para pensar en el otro, en lo que lo hace diferente y a la vez similar, en desarrollar sensibilidad hacia la injusticia, solidaridad frente a quienes no tenían el bienestar que ellos disfrutaban y en construir tolerancia con criterios propios. El Museo fue una invitación a pensar en las interacciones de los niños con su esfera pública, no para darles certezas sino para generarles preguntas acerca de cómo cohabitar ese espacio en el que se constituyen como ciudadanos y en el que tienen mucho para aportar.

También crea sentido de pertenencia, pues los niños veían en él un espacio compartido, un proyecto común, en el que tenía lugar su acción y en el que expresaban y creaban con otros, ejerciendo su derecho a la participación y reconociéndose como sujetos con voz.

Con esto, es posible concluir que se puede formar la ciudadanía en la infancia cuando se construyen espacios en los que participan desde las maneras singulares de ser niños, desde lenguajes estéticos y lúdicos que potencian las capacidades ético-morales, políticas, comunicativas, cognitivas y emocionales de los niños y las niñas.

Se hace necesario que los adultos favorezcan espacios que les permitan a los niños la participación auténtica, el intercambio de opiniones, asumir posicionamientos y la reflexión, ofreciendo experiencias de vida que se



transformen en experiencias formativas al habitar espacios comunes con otros, espacios de ciudad que promuevan el encuentro, la participación y la comunicación.

Referencias

- Adorna, C. (1998). Prólogo. En A. Bernadette y R. Benes (Comps.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp. 7-8). Bogotá, Colombia: UNICEF.
- Alvarado, S. V. (2009). La formación de la subjetividad y la identidad ético-política en la primera infancia. *Memorias Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil – Estado*. Manizales, Colombia: CINDE.
- Alvarado, S. V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano: tránsitos y aprendizajes. En H. Ospina Y S. Alvarado (Eds.), *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos* (p.320). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Crowly, P. (1998). Participación infantil: Para una definición del marco conceptual. En A. Bernadette y R. Benes (Comps.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp.9-16). Bogotá, Colombia: UNICEF.
- Espitia Vásquez, U. (2006). ¿INSTITUIR CIUDADANÍA DESDE LA NIÑEZ? *Nómadas* (Col), (24), 225-237.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Gaitán, A. (1998). Protagonismo infantil. En A. Bernadette y R. Benes (Comps.), *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas* (pp. 84-104). Bogotá, Colombia: UNICEF.

Hart, R. (1993). *La Participación de los Niños: De la Participación Simbólica a la participación Auténtica*. Bogotá, Colombia: UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.



El protagonismo infantil como posibilidad de resistir desde la educación comunitaria

*CINDY CAROLINA CELIS RODRÍGUEZ*⁵²

Resumen

Desde la Educación Comunitaria se propone un espacio alternativo que tense la visión moderna de la infancia, al pensar una pedagogía que reconozca al niño/a como actor de transformación social y sujeto de derechos con voz. A partir de la investigación se postula una participación en base al diálogo niño/a-adulto, cuyo fin es dotar de herramientas a los sujetos respecto a sus derechos en aras de entender, interactuar y reconocer su realidad, aceptando que hablar de participación protagónica implica replantear y romper las relaciones de poder dentro los espacios de interacción social, estimulando así la participación organizada en la infancia.

Palabras clave: Participación protagónica, participación infantil, relación niño-adulto.

Introducción

52- Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cicillos120@hotmail.com (Trabajo de Grado, para obtener el título: Licenciado en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos – Pregrado)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En esta investigación⁵³ se plantea identificar la interacción y comprensión en las formas de relación entre niño-adulto entorno a la participación infantil, con el objetivo de reconocer al niño/a como un sujeto de derechos al interior de los espacios de interacción social (casa, barrio, escuela, etc.), proyectado hacia la participación protagónica en la infancia. Abordando así la Categoría de *Participación Infantil* retomada desde diferentes conceptos y teorías planteadas por varios autores, facilitando reconocer qué es la participación infantil desde los distintos referentes conceptuales y la pertinencia de su análisis dentro la investigación, esta se fundamentará gracias a *la relación niño-adulto* por la cual están mediados los espacios de interacción social de los sujetos. Hablar de participación con los niños/as del taller, implicó reconocer que los espacios de socialización cuentan con maneras determinadas de comprender la participación, es decir, algunos espacios son legítimos para que los niños/as puedan intervenir y otros son propios de los adultos, denotando la existencia de un estatus niño- adulto dentro de la sociedad.

En este sentido, teniendo en cuenta las características del ejercicio investigativo, *El protagonismo infantil como posibilidad de resistir desde la educación comunitaria*, se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter etnográfico (para este caso la etnografía educativa), el cual brinda la posibilidad de documentar la evolución del proceso para que pueda servir como referente a los espacios que trabajen la participación infantil y la construcción de sitios alternos mediante el diálogo de saberes. Con esta finalidad, se busca realizar una reflexión que brinde aportes en la construcción del trabajo pedagógico con niños/as realizado en las diferentes organizaciones y en la labor del educador comunitario desde la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, cuyo fundamento comprenda la importancia de crear espacios diferentes que

53- La siguiente investigación da cuenta sobre el proceso realizado en el *Taller de Artes Manuales* desarrollado a lo largo de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (EDUCO) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a lo largo de tres (3) años, proceso que estuvo inscrito en la Línea de Investigación Identidad, Acción Colectiva y Poder Local. (Bogotá - Colombia, 2018)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



potencien el reconocimiento del niño/a desde sus derechos en aras de transformar la realidad concreta de los sujetos desde la participación protagónica.

La Participación Infantil

Hablar sobre la participación infantil implica reconocerla como un proceso de socialización que nace desde la motivación en los sujetos y se materializa de diferentes maneras, por ejemplo: a través del diálogo, las expresiones corporales, artísticas o escritas; pero para que la participación infantil sea posible, es primordial reconocer sus diferentes grados. Un modelo posible es el mencionado por (Hart, 1992), cuando aclara que la Participación tiene unos grados que dependen de la naturaleza y de su influencia, pues tiene variaciones que no están únicamente vinculadas con el desarrollo o la capacidad de los sujetos que participan, está más bien estrechamente construida desde el contexto y las realidades de cada sujeto, es decir, no se puede desligar de la cultura y la familia. De este modo la participación da herramientas a los niños/as para entender, interactuar y reconocer su realidad, dotándolos de sentido sobre lo que sería inicialmente uno de sus derechos, derechos que a su vez están atravesados por unas relaciones de poder dentro de sus espacios de interacción y socialización.

La noción de Participación con la que llegan los niños/as al taller es clara, dada la importancia de expresar ante los demás su opinión respecto a diversos temas, además de ser reconocido como el derecho que todos tenemos a hablar; esta primera noción necesariamente no es planteada en términos de participación sino más bien los niños/as lo relacionan con la libertad de expresión, varios de ellos lo sitúan con las dinámicas propias de la escuela en donde la participación es lo mismo que la libre expresión, pues no hay una diferencia significativa entre las dos cosas, por otro lado, para ellos, en la familia tampoco se habla de participación sino de la posibilidad de hablar como la acción en sí.

La construcción de Participación para los niños/as está reconocida en primer momento por un ejercicio en el que se identifican una serie de condiciones respecto al cómo, cuándo y dónde se puede participar. En cuanto

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



al cómo participar, los niños/as del taller lo relacionan principalmente con tener la palabra o poder decir lo que piensan, pero son claros en que para hacerlo hay una serie de pautas indispensables, pues estás les dan acceso a ser escuchados por el otro, en otras palabras les otorgan la voz, algunas de estas pautas son: levantar la mano, hablar en voz alta, el manejo del tiempo- pues no se puede demorar-, mirar al frente o a las personas mientras se les habla, y lo más importante, la palabra es dada por un adulto, quien a su vez se encarga de hacer cumplir todas las reglas que los niños/as mencionan.

Ahora bien, para poder hablar de participación infantil, es importante retomar el planteamiento que hacen *Manfred Liebel e Iven Saadi*, al decir que:

Hoy la participación de niñas y niños es considerada un objetivo deseable en todo el mundo. Constituye un indicador para determinar hasta qué punto se toma en cuenta y se respeta a los niños como sujetos con derechos y dignidad propios para saber cuál es el nivel de influencia que se les permite tener en su entorno de vida, en la sociedad y en contextos internacionales en el momento de tomar decisiones y establecer procedimientos que les afecten (Liebel, Saadi, 2012, p.124)

La participación puede ser entonces activa o pasiva, puede darse de forma natural (voluntaria) o con intenciones de manipulación (forzada), la participación infantil es asociada con las formas en las cuales los niños/as pueden manifestarse dentro de un espacio, teniendo como lugar los diferentes campos de acción y socialización en la vida familiar, con unos objetivos personales, sociales, políticos, etc. Es así como la participación puede darse en dos vías, la **participación Instrumental** (el medio) y la **participación como Objetivo** (transformadora). Por su parte la escuela en el niño/a es la encargada de controlar o proponer las formas de participación infantil instrumental, en cuanto la plantea desde una perspectiva “innovadora”, que llena al niño/a de posibilidades sobre las formas de expresarse de manera verbal, amplía su vocabulario y trabaja gran parte del tiempo en cómo hacerlo, está pensada en términos de cómo integrar al niño/a en actividades según su edad.



La relación niño-adulto. Hacer referencia al cuándo y dónde, necesariamente ubica la participación infantil en relación a sus espacios de socialización de un modo jerárquico respecto a la relación de poder niño-adulto, da cuenta del lugar de privilegio que tiene el adulto en la familia y la escuela en la toma y ejecución de decisiones; ésta suerte de dimensiones permite ubicar que la forma de reconocer al niño/a está delimitada por una relación de participación en donde el niño/a es pasivo, y el adulto es activo, estableciendo un sujeto (niño/a) con mínimas intervenciones, dicha relación niño-adulto se torna antagónica al establecer un estatus dentro de la sociedad, enmarcada en la forma de concebir la participación (espacios legítimos para la participación infantil), limitando así al niño/a respecto a campos de acción, imposibilitando el actuar desde su propia realidad; encontrando mediante el diálogo con los niños/as, una contradicción en el discurso usado en sus espacios de interacción sobre la importancia de conocer y reconocer la opinión de ellos en el cotidiano. Todo lo anterior permite hacer un acercamiento respecto al cómo la construcción de los niños/as se da en primer momento desde la familia, la escuela y el papel que juega el barrio en su vida diaria.

Ahora bien, la familia en los niños/as es muy importante, en cuanto esta se distingue por su carácter esencial, es el lugar social del amor y de la ternura, además de fomentar la promoción de aptitudes como la aceptación y el afecto, como resultado en ella se crean las bases para aceptar y recibir al otro como es, facilitando el diálogo e intercambio de perspectivas alrededor de su realidad; al mismo tiempo, se puede decir que la familia al ser el primer espacio social en donde los niños/as participan, trae consigo una rememoración de sus mejores y peores experiencias de participación:

- ¿Recuerdas cómo es participar en tu familia? - Pues yo casi no hablo mucho, porque a mi mamá casi no le gusta (...), una vez dije algo y me dio una cachetada en la boca, - ¿Te dijo el motivo por el cual te pegó? - Por imprudente, me dijo que esas cosas no se dicen, porque la gente es muy chismosa- (N. Perez, Comunicación personal, agosto 20 de 2016).



Posteriormente el niño/a se incorpora a la escuela, la cual se convierte en el segundo lugar donde pasa gran parte de su tiempo (infancia y adolescencia), esta tiene una función socializadora, ya que amplía las posibilidades de relacionarse entre pares (niños/as) y otros adultos (maestros), además en ella logra comprender y conocer otras formas de vivir el mundo, aprende una serie de valores ligados a la convivencia, la ciudadanía, la sociedad, etc, los cuales el niño/a naturaliza o asimila, aun cuando esa no sea la pretensión de la escuela de modo explícito. La escolarización de los niños/as determina (al igual que los cambios familiares) los procesos identitarios, en cuanto contribuyen o favorecen a una participación en un ambiente democrático:

- (...) *A mí casi no me gusta hablar en clase, - ¿Por qué no te gusta? - Porque me da pena, hay niños que son muy saboteadores y a veces se me traba la lengua – Y ¿Pasa lo mismo cuando hablan con los profesores? - Pues más o menos, porque tampoco me gusta hablarles mucho, algunos son bravos - (S. García, Comunicación personal, agosto 20 de 2016).*

En cuanto al barrio, éste logra ser un espacio donde los niño/as ven los comportamientos de la sociedad en que viven de modo tangible, pues contribuye a unas formas de desarrollo enmarcadas según las dinámicas de sus territorios, está organizado de acuerdo con las condiciones materiales (estrato socioeconómico para el caso de Colombia, capacidad adquisitiva, condiciones de vida) de sus habitantes, lo cual influye de manera positiva o negativa en el niño/a, pues trae consigo unos modelos arraigados o costumbres; acá la participación está vista en términos electorales, es decir, una participación que viene con la mayoría de edad. La articulación con la familia y la comunidad implica entonces, pensar unas dinámicas diferentes a lo que el niño/a está acostumbrado en su cotidiano, pasar de la teoría a la práctica, hacer que se torne un proceso dinámico y constructivo; es importante que en los espacios de interacción social del niño/a se comprenda que la participación no pretende una emancipación inadecuada del niño/a, ni de desproveer al adulto de su figura de autoridad; sino que es una apuesta por mejorar las condiciones del sujeto niño/a más allá del discurso, reconociendo las capacidades del niño/a para proponer e incidir en su realidad de manera concreta.



Las formas de construcción colectiva desde la educación comunitaria. Con todo lo anterior, dentro del taller de artes manuales fue posible reconocer la necesidad de plantear un proceso que permitiera ampliar la intersubjetividad (forma de concebir un espacio para cada sujeto) como un proceso que necesariamente implica un intercambio cognitivo, de saberes, social y emocional desde ambos sentidos niño-adulto, se da entre ambos y no se puede atribuir sólo a uno u otro, ya que es imprescindible su articulación, niño-adulto compartirían la comprensión de la realidad. Esto se logra si se establecen los puentes necesarios entre sus diferentes interpretaciones de la realidad, es decir, identificar un propósito en común que facilite trabajar; hablar de igualdad con los niños/as parte de reconocer sus necesidades y diferencias, construyendo así una convergencia en las relaciones más equitativas que vinculen el discurso de la participación infantil, con la participación protagónica, trabajar desde la igualdad y la diferencia, pero en doble vía.

En este sentido, la participación infantil no se da por azar, sino que es necesaria dentro de los espacios de socialización de los niños/as, revela una forma de condicionamiento de los escenarios económicos, académicos, políticos, sociales, culturales e incluso determina las concepciones mismas de lo que sería la democracia, entendiendo por democracia como las formas de participación en la ciudadanía, es decir, se desconocen los derechos políticos y sociales que le permiten intervenir al niño/a en su determinada realidad. Por lo tanto el niño/a es necesariamente un objeto en cuanto puede ser moldeado según sean los intereses, es carente de valor político, pues dicho valor se da respecto a una condición etaria y con ello queda disponible a las pretensiones del sujeto adulto.

También se reconoce que las prácticas infantiles (juego, comida y diálogo) ayudan a construir los procesos de subjetividad, es decir, los niños/as son capaces de dar sentido a los contenidos discursivos y esto son llevados al cotidiano con la naturalidad que implica entender otras formas de generar cambios, lo cual se evidenció en las prácticas cooperativas dentro del taller. *La participación patagónica* será en este caso, una herramienta para potenciar las capacidades del sujeto niño/a respecto al mundo que lo rodea, es una apuesta ético-política por el reconocimiento del niño/a como actor social, capaz de generar aportes, que mejore las condiciones dignas de

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



todo lo que implica ser parte de una realidad cambiante, equitativa; es una manera de agenciar a los sujetos de sectores populares, para promover sus derechos y la transformación de la realidad concreta, tanto individual como colectiva.

Referencias

Hart, R. (1992). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Unicef.

Liebel, S. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 123-140.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Subverter a concepção hegemônica do lugar da infância: o Instituto Camará Calunga e a produção de experiências de mobilização de crianças.

JOÃO CARLOS GUILHERMINO DA FRANCA⁵⁴

CÁSSIO VINÍCIUS AFONSO VIANA⁵⁵

JOSÉ EDUARDO GAMA NORONHA⁵⁶

Resumo

A partir do breve relato de experiências de mobilização produzidas por crianças no Instituto Camará Calunga, é proposta uma subversão da concepção de infância no contemporâneo, questionando a condição de sujeito de direitos concedida pelos marcos legais como a Convenção dos Direitos da Criança e, no caso brasileiro, o Estatuto da Criança e do Adolescente. As experiências apontam para uma infância cuja voz conta sua própria história e seus processos, legitimando para si um lugar próprio no cenário público e político e que provoca e subverte, conseqüentemente, o lugar dos adultos que carregam a bandeira de protetores da infância.

Camará

⁵⁴ Instituto Camará Calunga.

⁵⁵ Universidade Federal de São Paulo; Instituto Camará Calunga.

⁵⁶ Instituto Camará Calunga.



O Instituto Camará Calunga é um movimento da sociedade civil de crianças e de adolescentes, na cidade de São Vicente, estado de São Paulo, Brasil. Tem como missão

A promoção e a defesa dos direitos humanos, especialmente de crianças e adolescentes, nos diversos lugares e territórios em que vivem, produzindo experiências referenciais de cuidado, formação crítica, pesquisa, intervenção, que incidam na formulação de políticas públicas de infância e juventude.

Fundado em 1997 por trabalhadores e militantes da Luta Antimanicomial e dos Movimentos da Infância, realizou ações e projetos de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, educação socioambiental e educação integral. Compreende a importância de integrar as instâncias de formulação e controle social de políticas públicas, fomentando o diálogo e sustentando tensões que derivam dessa relação e contribuindo com a construção de referências metodológicas (Gorgatti, 2015), trabalho pelo qual recebeu, em 2015, o Prêmio Nacional de Direitos Humanos, conferido pelo Movimento Nacional dos Direitos Humanos e em 2017 foi finalista do prêmio Itaú-Unicef - Educação Integral: parcerias em construção.

As principais referências teórico-metodológicas para a atuação nos territórios são a Educação Social e Popular (Freire, 2003; Oliveira, 004) e o acompanhamento terapêutico. Tais aportes teóricos indicam um princípio de ação pautado pela presença e pela abertura para a experiência das crianças, adolescentes e jovens marcados por violações de direitos, colocando em questão as relações de poder e dominação (seja entre educador/educando, homem/mulher, estado/povo) instituídas e priorizando a convivência comunitária e a construção coletiva, bem como a constante necessidade de um processo de formação crítica e política que possa levar a luta pela garantia de direitos humanos e a transformação social.

As experiências do Camará dialogam com os termos da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (ONU, 1989), afirmando a concepção presente neste documento de crianças como sujeitos de direitos, ao mesmo tempo em que discute criticamente os efeitos desta legislação que Não foi resultado da mobilização e

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



disputa das mesmas contra sua condição de subordinação e opressão, e conseqüentemente, não acarretou transformações de sua subjetividade e da experiência coletiva delas mesmas como crianças. Concedidos por seus representantes, (...) os direitos das crianças não propiciaram um entendimento claro, do ponto de vista das próprias crianças, sobre quais eram as opressões as quais estavam submetidas, e em que direções gostariam de ver tais relações transformadas. (Castro, 2013. p.92).

De modo a acarretar uma transformação subjetiva e política, especialmente nos tempos lúgubres em que se encontra o Brasil, o Camará tem como dispositivos práticos: Assembleias Comunitárias produzidas por crianças e adolescentes, um coletivo Co-gestor, dispositivo de formação e gestão da organização e a proposição do Bloco Carnavalesco EURECA (Eu Reconheço o Estatuto da Infância e Adolescência).

Assembleias Comunitárias

A crença comum é a de que os adultos podem envergar a bandeira da proteção e do cuidado em relação a crianças e jovens assegurados pelo saber que os qualifica. As tarefas de traduzir e de interpretar o que é interesse da criança e do jovem, o que deve mudar em suas vidas, e o que deve ser aí preservado, são, nas sociedades ocidentais modernas, desempenhadas pelos que se qualificam como mais experientes, ou como ‘profissionais’ que detêm o saber autorizado. (Castro, 2008. p.3).

As Assembleias Comunitárias, espalhadas pelos territórios de atuação do Camará, consistem em um encontro semanal com crianças, adolescentes e familiares envolvidos, como ainda representantes da rede de políticas públicas e de garantia de direitos do município de São Vicente. Este dispositivo consiste no exercício de gestão e participação política das crianças e adolescentes no que diz respeito à organização e execução das ações e propostas do Camará. Nas assembleias, os participantes são convocados a ocupar lugares de fala e expressão, narrando acontecimentos de suas vidas, questões que lhes acometem no cotidiano e propostas de ações e manifestações, dialogando acerca dos mais diversos temas. Sempre em roda, este espaço discute e



marca as posições políticas do Camará, construindo coletivamente estratégias e resistências para o enfrentamento das opressões e marginalizações, dando visibilidade a questões comuns aquela comunidade.

A Assembleia funciona como um disparador e um exercício constante de grupalidade e democracia, espaço de trocas e experimentação política e de ativismo frente às instituições que atravessam e tangem a vida das famílias dos territórios. Crianças e adolescentes, então, passam a ocupar lugares de fala que geralmente lhes são negados, tendo em vista que em nossas sociedades, estes são considerados (melhorar o jeito de falar que as crianças são consideradas incapazes de falar). Não à toa, as questões escolares e familiares são sempre colocadas pelas crianças, evidenciando seu silenciamento nestes espaços que se propõe a serem de cuidado e de iniciação.

Reconhecer as crianças como agentes importantes e necessários para a vida macro política da cidade e da sociedade não se mostra, desta forma, suficiente para deslocar o lugar da infância, faz-se necessário investir em experiências em que elas exercitem o gesto e a fala, que suas vozes tragam reivindicações pelos seus direitos e assumam papéis de fala resistindo ao espaço de subalternização que a marginalidade social as impõe. Ao analisar seus cotidianos partilhados com outros atores sociais, as crianças vão construindo caminhos de pensamento e ação e reconhecendo os fatores que compõe e acarretam a violação dos direitos e as condições não-dignas as quais elas habitam e vivem em seus territórios. A assembleia, deste modo, é uma proposta de política da vida cotidiana que pretende fazer desta mesma um ato de resistência e ativismo.

Coletivo Co-gestor

“Pensar novos valores e uma nova ética; mas tratar de organizar uma vida material que estimule a lógica da gestão e não da dominação” (Campos, 2000, p.44).

O coletivo Co-gestor foi criado no ano de 2016 como dispositivo de gestão no qual adolescentes e jovens começaram a passar por um processo de formação política para assumir gradualmente a gestão compartilhada

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



do Instituto Camará Calunga, juntamente com outros dispositivos de gestão da organização (as assembleias e reuniões de equipe, por exemplo). Compõe os eixos de formação deste coletivo experiências que busquem com que os adolescentes e jovens tenham um olhar crítico no que diz respeito à análise de suas vidas, trajetórias, territórios e sistemas políticos e econômicos latino-americanos.

Esta Escola de Formação Política para os adolescentes do coletivo “Co-Gestor” tem como norteadores os conceitos e métodos de co-gestão, o que implica a participação destes adolescentes nas questões que dizem respeito a análise da instituição e dos processos de tomada de decisão que nela acontecem (Campos, 2000) e o de grupo operativo, no qual a partir do direcionamento a uma tarefa comum (a formação crítica), o grupo analisa e problematiza sua dinâmica e os papéis grupais e sociais que ocupam seus integrantes (Rivière, 2009).

Metodologicamente, a Escola divide-se em três eixos, que acontecem três vezes na semana por um período de 3 a 4 horas. O primeiro eixo “História e formação de sociedade” se dedica a compreender historicamente como a sociedade se constituiu e se constitui atualmente, quais lutas foram travadas nessa história e que movimentos podem inspirar as lutas contemporâneas. O segundo eixo “América Latina” se propõe a aproximar os adolescentes da história, cultura e arte latino-americana através da língua espanhola. O terceiro eixo “Cuidado” se responsabiliza por realizar um processo de cuidado grupal, no qual os integrantes se reúnem semanalmente para compartilhar as dificuldades e as potencias que encontram na formação e em suas vidas diárias nos territórios, tendo, portanto, um espaço de compartilha de seus desejos, sofrimentos e experiências.

Apostar em uma formação deste tipo para adolescentes e jovens é uma forma de afirmar um certo distanciamento a modelos usuais de que se pautam pela formação de mão de obra barata, na promessa de garantia de inserção no mercado de trabalho ou pela adesão a programas políticos institucionalizados. Há uma aposta no potencial crítico e criativo que se manifesta na descoberta e na construção de uma singularidade que trata “de tornar-se estrangeira ao sistema dos lugares, ao sistema da realidade, de ir procurar mais adiante” (Masschelein, 2003, p.285).



EURECA

O Bloco Carnavalesco EURECA (*Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente*) é um dispositivo de mobilização e ativismo de crianças e adolescentes que faz alusão ao Estatuto da Criança e Adolescente (Lei federal 8069/1990), sendo esta a maior mobilização brasileira de crianças e adolescentes. Teve início em 1992 com o Projeto Meninos e Meninas de Rua (PMMR), e, desde então, todos os anos leva as ruas dos municípios brasileiros de São Vicente, São Bernardo do Campo e São Paulo, entre outros, temas que instigam a discussão sobre a situação das infâncias e adolescências no país, sempre afirmando a condição jurídica de sujeito de direitos destas.

A partir do ano de 2006, o Instituto Camará tornou-se realizador do desfile do bloco EURECA em São Vicente e, em 2015, a Câmara Municipal de São Vicente aprovou uma lei que inclui no calendário oficial de eventos do município o desfile do Bloco Eureka como evento de mobilização pela garantia dos direitos humanos da criança e adolescentes.

No ano de 2018 leva as ruas o tema “EURECA 2018: Lutando pela diversidade, respeito e igualdade”, tema este que foi decidido em um encontro de aproximadamente 200 adolescentes em uma grande formação realizada no município de São Carlos. A elaboração dos desfiles conta com a participação ativa de todos aqueles interessados em compor o bloco e em discutir as temáticas apresentadas, para isso são realizados encontros de formação entre educadores, crianças, adolescentes e jovens nas diferentes cidades que realizam o desfile. Os encontros consistem na construção da temática, no estudo desta a partir de diferentes linguagens que dialoguem com a realidade dos diferentes territórios, em barracões nos quais são produzidos os adereços e bandeiras e em ensaios conjuntos entre os diversos grupos percussivos das organizações participantes.



Subverter o lugar da infância

“Será que pelo reconhecimento formal da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, eles poderiam aparecer mais visíveis na sua diferença, agora objetificada e legitimada pelo direito positivo?” (Castro, 2008. p.14)

As experiências em breve relatadas talvez apontem para um outro lugar da infância, distante das já conhecidas noções de sujeitos sem voz, incapazes de produção de pensamento, impossibilitado de se colocar sobre questões que dizem respeito diretamente a sua vida. A infância, esse lugar sobre qual muito se diz e muito se protege, talvez seja aquilo que nos seja mais necessário, justamente por ser potência de um novo que nos lança, que nos provoca e subverte, visto que esse talvez seja um dos motivos que tanto tentamos contê-la. A subversão do lugar da infância é, ao mesmo tempo, a subversão de muitos outros lugares, a perda da centralidade do adulto, a entrada de mais um ator na cena política. Nos questionamos quanto há suficiência do reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, é porque entendemos que tal condição é ainda parte de um processo histórico que naturaliza o olhar adulto que enxerga a infância de cima e que se dá o direito de atribuir e reconhecer o direito e a voz das infâncias, mas que também as comprime e abafa “levando-se devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança” (ONU, 1989).

Referencias

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e Adolescente*. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília.

Freire, P (2003/1970) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra. p.184.

Campos, G. W. (2015). *Um método para análise e co-gestão de coletivos*. 5. Ed – São Paulo: Hucitec.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Castro, L. R. (2008). A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Revista Psicologia Política*, 7(14).

Castro, L. R. (2013). As crianças e a política: o que a infância tem a ver com a democracia? Em: *O futuro da infância e outros escritos*. - 1. ed. - Rio de Janeiro: 7Letras.

Gorgatti, V. Dito, não dito, entre-ditos: contribuições camaradas para a formação de estagiários e educadores sociais. *Linha mestra*, n.27, ago-dez.

Masschelein, J. (2003). O aluno e a infância: a propósito do pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 281-288.

Oliveira, W. (2004). Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma Ferreira de educação popular. Porto Alegre: Artmed.

Organização das Nações Unidas (ONU). (2009). Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.



Crianças em Movimento – Uma experiência de diálogo sobre raça e gênero com crianças em um Encontro Nacional de Mulheres Negras

*TICYANE MADEIRA CALVALCANTI*⁵⁷

Resumo

Considerações sobre uma pesquisa-ação desenvolvida num espaço de cuidado e recreação no Encontro Nacional de Mulheres Negras do Movimento Mulheres em Luta. O diálogo é a principal ferramenta desta pesquisa, mas nós apoiamos também na pesquisa bibliográfica, nos registros (fotografias, desenhos) e nas conversas com crianças e responsáveis para desenvolvê-la. O debate sobre a questão racial foi realizado com as crianças principalmente a partir de sua participação numa oficina de bonecas Abayomis. Neste artigo, assim como no campo, refletiremos acerca das possibilidades político-pedagógicas com efetiva participação infantil que podem ser desenvolvidas nestes espaços.

Introdução – De que lugar falamos?

As atividades nos movimentos sociais têm contado com espaços de cuidado e recreação que acolhem, cuidam e entretêm crianças em idades diversas por períodos variáveis. Observamos que nesses espaços são

⁵⁷ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Niterói.



realizadas muitas trocas. As crianças e os adultos são muitas vezes de estados diferentes do país. São muitas as conversas em que informações são trocadas e reflexões realizadas. Isso se dá de forma absolutamente espontânea, como é natural nesse caso, e não há ordinariamente qualquer planejamento nesse sentido ou controle desse processo. Se às vezes não há muita interação (com crianças e adolescentes dotados de eletroeletrônicos, por exemplo), às vezes as crianças estão muito envolvidas umas com as outras e com aqueles que lhes cuidam.

As especificidades desses espaços são a interação (já que ocorre em diversas cidades e estados), a fugacidade (tem duração de dias ou horas), a diversidade (em relação a idade, sexo, raça, etnia...). Espaços de cuidado e recreação são parte do cotidiano de instituições (partidos de esquerda, sindicatos) e movimentos (agrupamentos de instituições diversas unidas na construção de uma mesma atividade, coletivos...) como uma demanda a ser atendida para o bom funcionamento das atividades planejadas. Essa demanda é tanto dos adultos, que a cada atividade contam com o espaço para se dedicar exclusivamente a suas tarefas, como das crianças, que têm neles um espaço de interação e brincadeira.

Infelizmente as práticas desenvolvidas nos espaços onde deixamos as nossas crianças as vezes reproduzem valores que se chocam com aquilo pelo que lutamos no cotidiano: uma educação crítica e libertadora. Como tenho acompanhado o trabalho realizado com as crianças nesses espaços, venho observando a interação possível e até as “pequenas” aprendizagens que se realizam no local. Mesmo considerando suas características tão específicas, vem se colocando como uma questão para mim porque eles não se constituem como espaços de formação/fortalecimento político dessas crianças, ao menos apresentando-lhes elementos que são parte fundamental do cotidiano das suas famílias, que são militantes.

Ao observar jogos de meninos contra meninas, me pergunto: por que não realizamos aqui brincadeiras ou jogos que fujam ao padrão da reprodução ideológica dos padrões de gênero e comportamento? A observação constante e as muitas perguntas que fui me fazendo ao longo do tempo, foram nos levando (ou trazendo a nós)



às questões que passaram a orientar meu estudo. Neste artigo nos debruçaremos sobre a experiência vivida no Encontro Nacional de Mulheres Negras do Movimento Mulheres em Luta, que ocorreu nos dias 23 e 24 de julho de 2016, em São Paulo – SP e acolheu, no espaço a elas destinado, 10 crianças, a menor delas com pouco mais de 2 anos e a maior com 12 anos quase completos.

Bonecas Abayomis ou Princesas da Disney?

Estou lendo alguns textos quando uma das meninas se aproxima e me mostra o desenho que acabou de pintar. Nossa conversa começa comigo elogiando a escolha de cores (rosa e verde) que ela fez para o vestido da princesa. Olho para o desenho e fico pensando em porque nossas crianças colorem figuras da Disney, que desde a mais tenra infância ajudam a construir um estereótipo de mulher-objeto e a criam uma série de expectativas tão distantes da nossa realidade. Expectativas de um mundo que parece encantado, mas é tão cruel ou mais com as mulheres do que o mundo em que vivemos hoje.

Essa menina me escolheu para mostrar o seu desenho. Eu nunca saberei porque ela o fez. Ela talvez não se lembre mais tarde de tê-lo feito. Mas essa história fica aqui registrada através da minha narrativa, da reprodução da nossa conversa e das imagens que fiz, com sua autorização a cada imagem ao lado a imagem que ela me apresentou.

Eu estou receosa, mas aponto para o braço da princesa e pergunto:

– Mas por que você usou essas cores?

– Porque as princesas são claras...

– Não. Você conhece a Tiana, do filme “A princesa e o Sapo”? _ É..., Mas a maioria é clara...



Ela falou comigo de uma forma que a escrita não é capaz de registrar. Ela é reticente, fala lentamente, mas não parece triste. Senti a dor que ela sentirá durante a vida toda. Respiro. Muitas vezes revi essas imagens. Pensei na situação, na minha conduta. Que péssimo exemplo eu usei! Tiana, uma mulher negra que se submete a três jornadas de trabalho porque tem o sonho de ser proprietária! Como eu não providenciei um único conto que houvesse essa representação e o salvei num dos equipamentos que estavam comigo! E eu segui a conversa ainda trazendo a ideia de princesa:

– Tem muitas princesas negras sim... Se você pegar histórias da África vai encontrar princesas lindas e todas com a sua cor... Eu gosto mais da sua cor...

É assim que eu peço que ela faça um outro desenho:

– Pinta uma pra mim, da sua cor?

Ela sai toda animada gritando para a monitora que está nas mesas com as figuras para colorir:

– Tia, tia!

Ela quer que eu pinte pra ela, mas de outra cor... Não demora muito e ela retorna:

– Tia, tá aqui.

E me apresenta uma nova princesa, desta vez ainda mais branca, da cor do papel, pois a pele não foi preenchida pelo lápis de cor.

Eu estou desconcertada, mesmo tentando ser o mais natural possível. Desenho, conversa, desenho vai, volta outro.... É tudo muito rápido e intenso



Eu exclamo:

– Ah, este está sem cor! E sugiro:

– Por que você não usa o marrom? Usa o marrom...

– Ah, minha mão está cansada...

– Pega lá o marrom pra mim que eu pinto pra você.

Ela vai buscar o lápis correndo. E eu começo a pintar. Ela está olhando o meu trabalho, interessada até que reclama:

– Ah, mas está clarinha!

Eu estava tentando fazer o tom de pele DELA. Eu não lhe digo isso. Eu sorrio feliz e dou uma desculpa:

– É que eu estou pintando de leve pra não cansar a minha mão. E começo então a pintar mais escuro... O “resultado” do nosso trabalho não cabe na imagem que se segue:

Muitas questões surgem dessa conversa/atividade. Será algo de que ela nunca se lembrará? Lembrará de parte? Eu sei que sempre lembrarei. Ela é exemplo da importância das minúcias, das pequenas ações.

É exemplo de amor, de empatia, de cuidado, de comprometimento. É ação política com criança. Ela se recusou a pintar a princesa negra. Eu lhe dei uma desculpa para uma ação. Teria ela feito a mesma coisa? Mas tenho a sensação de dever cumprido quando me lembro do que diz Flavio quando coloca: “A educação das relações étnico – raciais na educação infantil pode ser estabelecida nos entremeios, nos pormenores, através



das coisas oferecidas durante uma brincadeira ou durante um banho.” (Flavio, 2015). Assim foi feito na atividade com as crianças e esta atividade pôde ser realizada também com as mulheres no Encontro, explicando como realizá-la com crianças, como se pode ver nas fotos abaixo.

Metodologia – Uma pesquisa-ação no Cotidiano da Educação Popular

A impossibilidade de fazer pesquisa utilizando uma metodologia mais tradicional é colocada pelas especificidades do lugar em que pesquiso. Trabalhar com as conversas tornou-se uma imposição, pois as pessoas com quem dialoguei responderam não apenas às minhas questões, mas começaram a se/me questionar sobre o papel delas/nosso como mulheres, militantes, mães de crianças que circulam no movimento. A entrevista pôde ser agenda, mas o que fluiu foi a conversa, e deu conta do recado. Desde que ingresso no curso de Mestrado, no que diz respeito a metodologia, venho querendo trilhar outro caminho onde há que se enfatizar também a demanda de uma epistemologia peculiar, que possa responder à complexidade das nuances mais sutis, capazes de potencialmente provocar turbulências no cotidiano. Quem pesquisa o cotidiano pode perceber uma caoticidade que incide, inclusive, sobre o não-pensado, sobre os desvios, os inesperados achados. (Zaccur, 2003).

Assim o diálogo permanece central para a realização desse trabalho. Pois é no diálogo que construímos o saber, a pesquisa e até o texto propriamente dito, a muitas mãos.

No campo essas conversas conseguiram resolver alguns problemas com que nos deparamos e em conversas posteriores descobri que alteraram realidades nas organizações que pessoas com quem conversei integram. Essas experiências produziram no diálogo conhecimentos e ações. É a educação popular incipiente, bem aqui na terra em que outras sementes plantamos. Ela vai se mostra como chave para mim assim, como no dizer de Serpa: “[Ao] compartilharmos nossas trajetórias, experiências e reflexões com os outros sujeitos com quem



vamos produzindo a pesquisa estes se tornam também narradores, parceiros na pronúncia do mundo. Contudo dizê-lo é mais fácil que fazê-lo”. (Serpa, 2010)

Para desenvolver minha pesquisa, nesse cotidiano no qual estou radicalmente envolvida, utilizei alguns procedimentos da pesquisa-ação. Onde não há apenas um compromisso político do pesquisador, mas este compromisso é necessariamente com um projeto de transformação social da realidade. Não apenas tentando romper com o modelo tradicional científico onde o sujeito deve estar afastado do objeto e a ele se opor, onde o pesquisador é único portador dos métodos de estudo e o objeto é o receptor passivo do saber científico; entendendo que a construção do conhecimento é necessariamente coletiva e o que é pesquisado é o que ensina o pesquisador como estudar o tema:

Como se pode observar, esta concepção de inserção carrega consigo dois determinantes: 1) constituem uma experiência de análise, síntese e sistematização realizada por pessoas envolvidas nos processos como quadros comprometidos em vários níveis de estudo e ação; 2) incluem diversos modos de aplicação local segundo várias alternativas historicamente determinadas. Em essência, estas técnicas – como outras que possam ser desenvolvidas mais adiante – constituem assim um método especial, o método de estudo-ação, cujo objetivo é aumentar a eficácia da prática política e prover fundamentos para enriquecer as ciências sociais que cooperam no processo (Bonilla & Alli, 2006).

No caso da pesquisa com as crianças no movimento, a partir do que encontramos em nosso caminho, pretendemos chegar ao que Bonilla, V., Castillo, G., Fals, O., Borda e Libreros A. denominam incentivación:

Esta se dá quando o pesquisador militante, inserido em uma região ou comunidade, consegue determinar pontos de partida (níveis de consciência) para reivindicações que podem levar a esforços sucessivos na luta pela justiça (lutas cívicas, salariais, pela posse da terra, por serviços públicos, escolas, postos de saúde etc.) até chegar a conflitos de classe orientados para mudanças mais fundamentais e estratégicas. (Bonilla & Alli, 2006).



A partir do que já pensamos sobre as questões mais simples dos nossos espaços de cuidado e recreação pretendemos pensar também o lugar das infâncias no movimento. Pois o “trabalho se desvirtuaria e iria contra todos os seus princípios se estas pessoas praticassem um empirismo limitado a constatar os fenômenos sem indagar por suas causas” (Bonilla & Alli, 2006).

Com essas bases teórico-metodológicas, desenvolvi pesquisa bibliográfica sobre Educação Popular, Pesquisa-Ação, metodologias utilizadas nos estudos do Cotidiano, Movimentos Sociais e Infâncias. Conversei com as crianças e procurei estimular sua participação política nas atividades com elas.

Considerações

Há algum tempo já começamos a pensar que Educação queremos que as nossas crianças tenham acesso nas escolas. Mas é apenas nas escolas que se dá a Educação das crianças? A “expansão privatista” tem quais características que afetam às nossas crianças? Os nossos espaços estão se contrapondo a essa lógica? Quando falamos de mulheres – que são as protagonistas do processo de libertação de si mesmas –, pensamos no quando as nossas meninas começam a ter que enfrentar as questões de gênero e em quais espaços podemos com elas já começar a debater essas questões? Propostas como o “Escola sem Partido”, ou a questão do debate de gênero nas escolas, discutidas amplamente no movimento – que claramente se opõe à primeira e reafirma a necessidade da segunda –, não consideradas quando se trata dos espaços de cuidado e recreação que organizamos? Quando citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA para debater o direito à educação e a necessidade de atender uma demanda, por que não reivindicamos também o seu 16 artigo, que fala sobre o direito à liberdade e cita os aspectos que lhe são inerentes, como os direitos à opinião e expressão e à participação na vida política?

Todas essas questões atingem e dizem respeito sobretudo as crianças e por isso criam a necessidade de direcionarmos o olhar para elas. Quando dizemos que precisamos reconhecer as crianças e dar-lhes oportunidade de serem partícipes das determinações em relação a sua própria vida, é porque compreendemos



que precisamos reconhecer que elas têm saberes que constituem uma identidade. Ouvir os que elas têm a dizer, se esforçar para compreendê-las, deixar que “pronunciem sua palavra” não é mais que respeitá-las. As nossas crianças, filh@s de trabalhadoras e trabalhadores, são diversas no que diz respeito a muitos aspectos, mas pertencem a uma mesma classe. Classe esta que em geral termina por reproduzir muitas vezes a ideologia dominante e, quando está nas melhores condições, reserva as suas crianças o lugar da “proteção” e do “consumo”. Quando temos essa atitude para com elas, significa que não as compreendemos como seres capazes de ler e intervir no mundo. Pensamos, talvez, que o possam fazê-lo no futuro.

Ouvir os que elas têm a dizer, se esforçar para compreendê-las, deixar que “pronunciem sua palavra” não é mais que respeitá-las. As nossas crianças, filh@s de trabalhadoras e trabalhadores, são diversas no que diz respeito a muitos aspectos, mas pertencem a uma mesma classe. Classe esta que em geral termina por reproduzir muitas vezes a ideologia dominante e, quando está nas melhores condições, reserva as suas crianças o lugar da “proteção” e do “consumo”. Quando temos essa atitude para com elas, significa que não as compreendemos como seres capazes de ler e intervir no mundo. Pensamos, talvez, que o possam fazê-lo no futuro. Mas deveríamos agir de outro modo, pois Entre as muitas preocupações que cercam o homem moderno deve figurar com certa ênfase a do respeito à criança. Não porque elas representam o futuro: mas porque elas são o presente. O seu presente de criança. A negligência com o presente pode significar a inexistência de futuro (Damazio, 1994).

Da mesma forma que nos interessa que as crianças nos compreendam enquanto militantes, precisamos tentar compreender o lugar delas.

Não nos faltam experiências em curso de formas de participação infantil que possam nos inspirar. Partindo de “uma pedagogia problematizante e não uma ‘pedagogia’ dos ‘depósitos’, ‘bancária’” (Freire, 1987) entendemos que é necessário dialogar. Compreender as infâncias parte, fundamentalmente, de aceitar o lugar das crianças como protagonistas de seu próprio destino. Ou ainda no dizer de Freire: “O seu quefazer, ação e

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



reflexão não pode dar-se sem a ação e reflexão dos outros, se seu compromisso é da libertação” (Freire, 1987). E ainda recuperando o que Freire nos diz sobre isso: nossa perspectiva de Educação Popular e de compreensão das infâncias se pretende ligada “ao processo revolucionário [tendo em conta] o seu caráter eminentemente pedagógico” e justamente por isso consideramos fundamental a participação das crianças no movimento.

Referências

Brandão, C. R. (2006). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense.

Damázio, R. L. (1991) O que é criança?. São Paulo: Brasiliense.

Garcia, R. L. (2003). “Sujeitos Singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa”. Método, Métodos e Contramétodo. Rio de Janeiro: Cortez Editora.

Freire, P. (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17a Edição.

Flávio, S. (2015). Culturas infantis e as relações étnico-raciais: desarticulando as amarras do colonialismo. Infância e movimentos sociais. Campinas – SP: Edições Leitura Crítica.

Serpa, A. A. (2001). Quem são os outros na/da avaliação? Educação da Universidade Federal Fluminense.



Experimentos de participación y gestión democrática en el programa Curumim del Sesc Santos (São Paulo / Brasil)

LÍGIA AZEVEDO⁵⁸

Resumen

Relato de experiencia de Curumim de Sesc Santos, programa de educación no formal con más de 30 años en la red de centros socioculturales Sesc SP (São Paulo / Brasil). Desafíos, hallazgos y éxitos de provocar participación y gestión democrática en una comunidad educadora, intentando fomentar diálogos, formación de redes y consonancia de abordajes para construir un eje sistémico de acción. Todo, dentro de un servicio social de y para trabajadorxs, en el contexto sociopolítico de Brasil de 2015 a 2018.

⁵⁸ Sesc, ligia@santos.sescsp.org.br Autoría compartida con quienes han hecho parte de ese proceso: lxs educarxs Aggeu Luna, Alessandra Politto, Ana Karolina Camargo, Cássio Vianna, Felipe Lucchesi, John Koumantareas, Renata Cabral, Tássia Pecego; también Ana Carolina Simões, Bruna Paiva, Fernando Saito, Maricelma Silva; lxs pasantes Amanda Titto, Daniel Prado, Evelyn Rocha, Joyce Germanio, Maysa Carvalho; lxs gestorxs Alexandra Linda, Lilian Ronchi, Luiz Enersto Figueiredo, Luiz Fernando Silva y Maracelia Teixeira; el equipo de funcionárixs de Sesc Santos; las familias y los niñxs de Curumim de Santos.



La experiencia de educación en Sesc

Sesc (Servicio Social del Comercio) es una red de centros socioculturales en Brasil, con más de 70 años de actuación en cultura, educación, deportes, turismo, salud, asistencia y ocio. Institución privada con carácter público, creada por empresarios del comercio de bienes, servicios y turismo para atender a sus empleadxs. Además de este público prioritario, es abierto al público en general. Opera con administraciones estatales, con directrices nacionales y especificidades según los contextos regionales – unas con más enfoque en ocio, turismo o asistencia. En Sesc de estado de São Paulo (Sesc SP) hay una pluralidad de áreas de acción y a través de cultura, deporte, ocio y ciudadanía se fomenta una intencionalidad educativa permanente. Si bien en otros estados Sesc trabaja con educación formal (escuelas o complementación escolar), Sesc SP tiene en más de 30 unidades programas de educación no formal para/con niñxs y jóvenes de 0 a 18 años.

El principal es Curumim, que atiende a casi 4 mil niñxs de 7 a 12 años, en su mayoría hijxs de empleadxs del comercio y servicios, y de familias de bajos recursos. Con un equipo de educadorxs de áreas distintas (Artes, Biología, Psicología, Ciencias Sociales, Educación Física etc), ofrece actividades socioeducativas diversificadas, alimentación y asistencia odontológica. Por ser subsidiado, es totalmente gratuito. Creado en 1987, Curumim fue innovador a su época (Sesc, 1986), basado en Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, además del referencial indígena señalado en su nombre – *curumim* es niñx en la lengua indígena Tupi. Desde 2017, por sus 30 años, pasa por revisión conceptual, metodológica y estructural. Revisión necesaria tras cambios socioculturales y nuevos paradigmas en la educación (Park, Siero, 2015). Los temas rectores están siendo: educación integral, ciudades y comunidades educadoras (Politto, Aggeu, Lucchesi, Germanio, Koumantareas, Azevedo, Silva, Cabral, Coelho, Pecego, 2017); territorio, infancia y diversidad. Enfocando en referencias brasileñas, como Ciudad Escuela Aprendiz (São Paulo); CENPEC – Centro de Estudios e Pesquisas en Educación, Cultura y Acción Comunitaria (São Paulo); CPCD – Centro Popular de Cultura y Desarrollo (Minas Gerais), fundado por el educador Tião Rocha; y Proyecto Ancora (São Paulo), inspirado por José Pacheco, educador portugués radicado en Brasil.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Los principios básicos de Curumim son: el libre jugar como derecho fundamental de la infancia; autonomía, protagonismo, cooperación, corresponsabilidad, co-aprendizaje, colectividad y cooperación; diversidad de expresiones y repertorios, valoración de matrices culturales brasileñas (de manifestaciones artístico-culturales a prácticas alimentarias). Desde su creación, la participación de lxs niñxs es eje central y se da por estructuras tales: 1) Círculo de conversación: a priori pensado como momento ritual de inicio y fin de día, para comunicación sobre dinámicas del día, acuerdos de grupo, comentarios y evaluación de actividades, resolución colectiva de conflictos; 2) Opciones: distintas actividades diarias cuya elección deciden lxs niñxs, pero con proposición y conducción de lxs educadorxs; 3) Horario de Libre Jugar: momento diario cuando lxs educadorxs ejercen papel de observadorxs y mediadorxs de conflictos entre lxs niñxs (por el espacio, materiales, reglas del juego etc), pues creemos en el libre jugar como un derecho, el lenguaje y la manera de relacionarse espontánea de la infancia; tras él igual emergen contenidos importantes, que serán posteriormente trabajados en las actividades dirigidas (como *bullying* o violencia familiar).

Fomento a la gestión democrática y participación infantojuvenil. En Sesc Santos (litoral de São Paulo), desde 2015 Curumim ha desarrollado nuevos experimentos visando profundizar la participación de lxs niñxs, fomentar su potencia de autogestión y auto-organización, crear más espacios de autonomía y responsabilidad, y descentralizar los procesos educativos, hasta llegar a una estructura de comisiones y asambleas infantojuveniles. Todo, implementando herramientas de diálogo y comunicación no violenta (gran desafío contemporáneo y nuestro foco para este año).

Las asambleas se realizan para discutir y decidir colectivamente sobre acuerdos o cuestiones de grupo; tales como actividades colectivas (por ejemplo, un paseo a la playa) – no sólo decidir cuáles y cómo serían sino cómo todxs (educadorxs y niñxs) la organizarían. Las comisiones son formadas tras procesos de elecciones entre lxs niñxs, mediadas por lxs educadores. Son rotativas (hemos probado un tiempo medio de 4 meses) para garantizar el ejercicio de sus miembros, pero también estimular a que todxs pasen por ellas. Son mixtas (con representantes de ambos sexos y distintas edades) y algunxs representantes también pueden ser invitadxs por

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



lxs educadorxs (quienes espontáneamente no se candidatearían, pero con vocación para tal; o lo contrario, que necesitan desarrollar algo que la comisión proporcione). Tenemos hoy 4 comisiones: 1) Comisión de Mediación de Conflictos: ayuda a mediar discordancias y tensiones entre lxs niñxs, utilizando comunicación no violenta; 2) Comisión de Actividades: ayuda a pensar, planificar y ejecutar actividades que puedan ser ofrecidas como “Opciones”, antes a cargo apenas de lxs educadorxs; 3) Comisión de Materiales: responsable por los materiales utilizados en el horario de libre jugar. Deciden cuáles o cuántos elementos serán ofrecidos en cuáles días, y hacen la mediación para que todo el grupo ayude a organizarlos al final; 4) Comisión de Merienda: responsable por servir los alimentos, organizar la cola de espera, medir el desperdicio y llevar los restos a nuestro lombricario. Tenemos también un huerto que lxs niñxs han ayudado a planificar, construir, plantar; ahora ayudarán a mantener, y parte de la cosecha irá a la merienda.

Como hemos llegado a implementar otras formas de participación no es un curso lineal, sino fruto de varias confluencias de deseos y respuestas a contextos diversos. En 2016, dos educadorxs empezaban a proponer la participación de lxs niñxs en las “Opciones”. Era año de elecciones municipales y estatales, y otrxs dos educadorxs iniciaron experimentos electorales. El tejido sociopolítico del impeachment de Dilma Rouseff se reflejó en lxs niñxs, a los cuales veíamos afectados por el clima de tensiones e insultos entre quienes estaban en contra o en favor a la expresidenta. Lo que nos llevó a simular un tribunal de justicia para que lxs niñxs pudieran desarrollar un juicio crítico sobre lo que pasaba. Allí comenzamos a discutir gestión democrática y cómo entenderla cuando la propia institución democrática en Brasil estaba comprometida.

A fines de 2016 conocimos a Anderson Lima, educador que investiga y ofrece capacitación en gestión democrática en la educación, con experiencia en instituciones como Proyecto Ancora (una de nuestras referencias, y que poco después visitamos). A priori, él ofrecería un taller breve con lxs niñxs, pero por su éxito y afinidad con nuestros deseos, decidimos seguir con las comisiones y asambleas como ejes de trabajo. Anderson siguió como nuestro consultor, e hizo un proceso formativo con lxs educadorxs y lxs niñxs. Además

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de una metodología consonante con nuestros ideales pedagógicos, descentralizar el proceso educativo parece la forma más coherente de gestionar un programa con grupos de 100 niños y 4 educadorxs.

Los temas sociopolíticos han sobresalido aún más con el tiempo, por la exasperación de la crisis económica, la violencia, las polarizaciones políticas y sociales, las violaciones de derechos a lxs trabajadorxs, las huelgas generales y otras manifestaciones contra el gobierno Temer. Todo ello se reflejaba en lxs niños, que llegaron a reproducir el grito “Fuera Temer” en un coro colectivo contra uno que tenía conflictos con el grupo, gritando “Fuera [nombre del niño]!”. Ante la mezcla de clases sociales y distintas visiones políticas de las familias de lxs niños, y al clima de tensión social instaurado, nos pareció importante, necesario y urgente este trabajo de gestión democrática, de comunicación no violenta y mediación de conflictos.

Pasos hacia una comunidad y unidad educadora. En cuanto a la comunidad educadora, nuestra actuación se da en dos ejes: redes externas (agentes de la educación municipal, ONGs, etc) y redes internas (educadorxs, familiares y responsables, lxs propixs niños, otrxs funcionarixs y frecuentadorxs de Sesc). Desde 2015, nuestro enfoque ha sido el fortalecimiento de las redes internas (como cada centro de Sesc es llamado “unidad”, las nombramos “unidad educadora”).

Consideramos el trípede base de esa unidad educadora: niños - educadorxs - familias. Es imprescindible la conexión entre cada uno de esos tres ejes para que funcione el proceso educativo. Así, nuestra primera acción fue aproximarnos a las familias, con encuentros mensuales con lxs responsables por lxs niños. Evitando el formato “charlas” o “reunión”, priorizamos ruedas de conversación, dinámicas de grupo y actividades vivenciales; compartimos más información sobre nuestro trabajo y nuestra propuesta pedagógica; les consultamos sobre temas de interés para estos encuentros; y tomamos decisiones conjuntas (como un ajuste en el horario de salida del turno, propuesto por algunxs familiares y decidido entre todxs).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Creemos también que todxs lxs otrxs funcionarios de Sesc son agentes educadorxs. Aunque de inicio muchxs no se sintieran así, eso viene cambiando con nuestra aproximación en encuentros semestrales. Con ellos, también han sido aplicadas herramientas de escucha y diálogo, como círculos de conversación, *World Café*, consultas y pesquisas; partición de impresiones, dudas, problemas y sugerencias sobre Curumim; construcción compartida de estrategias para afinar nuestro trabajo (desde detalles como la identificación de lxs niñxs de Curumim hasta linear un pensamiento educativo en situaciones de abordajes necesarias).

Es importante aún señalar que ese proceso de participación y gestión democrática con la comunidad educadora se conecta a un redireccionamiento de eje dentro de la coordinación del Curumim en Sesc Santos. Se cambia la coordinación en 2015, transitando de un modelo más centralizador de gestión de personas hacia uno más horizontal, introduciendo metodologías de gestión participativa y descentralizada entre y con lxs propixs educadorxs – ahí se empiezan a hacer comisiones, compartir de decisiones y ejecuciones, reuniones más abiertas al diálogo colectivo, alternancia de liderazgos y prácticas de comunicación no violenta.

Ello fue posible también gracias a un contexto donde otras instancias de coordinación y gerencia de Sesc Santos compartían de la misma línea de gestión. Si entendemos la coordinación igualmente como un proceso educativo, democratizarla es condición estructural para efectividad de las propuestas educativas; es fundamental coherencia entre los procesos de gestión y los procesos pedagógicos.

Diálogos con el contexto sociopolítico. Este período de inestabilidad social y política en Brasil nos impone retos de reflexión y de acción: desarticulación de políticas y derechos básicos de la población, violaciones a comunidades indígenas y campesinas, políticas de gentrificación. En los últimos tres años nos hemos propuesto un diálogo constante con esos temas emergentes, trabajando la diversidad étnica y el derecho a vivienda (con comunidades indígenas, sin techo y refugiados), derecho a los espacios públicos; igualdad y diversidad de género etc.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La ola reaccionaria y conservadora que se propaga en el país se refleja en la educación a través de grupos cuyo más emblemático es Escuela Sin Partido – líder de movimientos contrarios a discutirse temas sociopolíticos (argumentando que sea “adoctrinamiento Marxista”) o de diversidad sexual y de género (lo cual dicen ser “ideología de género”). Esto se evidencia a diario a través de restricciones a esos temas en la Base Nacional Común Curricular, intentos de censura a libros de cultura afrobrasileña y a disciplinas sobre el Golpe político de 2016. Frente a ello, se hace necesario desde reafirmar a Paulo Freire como referente educativo, ante Escuela Sin Partido haber planteado sacarle el título de patrono de la educación brasileña.

En un momento cuando propuestas de ampliar la “educación integral” en la enseñanza formal y pública enfocan en extender el turno escolar, consideramos un acto político proponer la integralidad desde la perspectiva sistémica, que incluye no sólo contenidos curriculares sino aspectos socioemocionales de lxs niñxs, conexión con sus contextos familiares y territorio, derecho al tiempo libre y al libre jugar, convivencia familiar etc. La querrela de la educación en tiempo integral no está desconectada de las políticas de restricción y pérdida de derechos básicos que impactan fuertemente en lxs trabajadorxs (las familias de nuestrxs niñxs) – extensión de las jornadas de trabajo o implementación del trabajo intermitente, fragilización de la protección a los trabajadorxs en las relaciones laborales, tercerización etc. Por eso, como educadorxs en un servicio social de y para trabajadorxs, es nuestra responsabilidad actuar desde la educación.

Igual nos cuestionamos cuál es nuestro papel frente a la polarización político-social y la inestabilidad democrática actuales. Si toda propuesta educativa es intrínsecamente política, ¿cómo mantener ese ejercicio político cruzando dicotomías y polarizaciones, sembrando reflexión y acción crítica? ¿Cómo componer con distintos contextos, perspectivas y repertorios de niñxs, familias, educadorxs e instituciones? ¿Cómo propiciar el diálogo, esencial para el ejercicio democrático, propiciando resistencias y re-existencias? En 2016 (antes del impeachment), cuando en Curumim trabajábamos el tema de las elecciones, nos cuestionamos si no reproducíamos un modelo en decadencia, tras la crisis de representatividad política y de instituciones representativas, la demanda por nuevas y alternativas formas de participación política. Frente a la fuerte



polarización y posturas poco abiertas al diálogo (igual por eso el diálogo es hoy uno de nuestros enfoques), al empezar el proceso de comisiones y asambleas, nos cuestionamos si usar o no estos términos por el peso y direccionamiento político que traen. Desde allí se mostró importante firmarlos, con los retrocesos que vivimos y la necesidad de rápidas respuestas para garantizar menos retracciones: las huelgas generales, la crisis de legitimidad y parcialidad del poder judicial con la prisión del expresidente Lula, la reorganización de los movimientos políticos progresistas para las elecciones de 2018. Aun así, resuena la pregunta (que quizá siga abierta): en tiempos de pensamiento decolonial, con un sistema político que remite a la colonización, que visiblemente vive una crisis, ¿cómo garantizar que no haya más retrocesos en donde ya se ha avanzado en conquistas sociopolíticas, e igual abrir la posibilidad de que emerjan nuevos modelos?

Ecós y reflejos de una experiencia

Aunque reciente, este primer año de experiencia nos permite ver algunos ecos y reflejos del trabajo. En lxs niñxs se nota una evolución, especialmente en resoluciones de conflictos; acostumbran ahora a solucionarlos directamente, sin pedir la intervención de lxs educadorxs, y a menudo aún más sencilla y rápidamente. Tras las prácticas de comunicación no violenta, ha mejorado la comunicación y la escucha entre ellxs se ha abierto; al inicio lxs miembrxs de las comisiones se quejaban de no ser oídxs y respetadxs por lxs demás. Queda todavía por romper jerarquías, como de lxs más grandes de edad o más antiguos de programa. Avanzar en el diálogo en grupo es otro reto, por ser un grupo grande, y lxs niñxs están más acostumbrados al silenciamiento de la educación formal o la individualización de comunicación por los medios electrónicos.

Tras nuestras acciones con las familias, se percibe la formación de redes internas y más aproximación con lxs educadorxs y con el proceso educativo; ellas están más presentes y co-laborativas. En nuestra unidad educadora, hemos logrado más amplitud de diálogo y se rompió el distanciamiento entre educadorxs y otros funcionarios, quienes comienzan a sentirse como agentes educadorxs. Dentro del equipo de educadorxs es visible una gran mudanza. Se ve en ellos un gran avance en los propios valores de Curumim: autonomía,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



protagonismo, cooperación, corresponsabilidad, co-aprendizaje, colectividad y cooperación. También está en cambio su visión acerca de su adultocentrismo, control y jerarquía sobre lxs educandxs.

En términos de comunidad educadora y educación integral, de participación y gestión democrática, nuestro experimento es todavía naciente; queda mucho por reflejar, ajustar y aprender. Aun así, a fines de 2017 lo evaluamos muy positivamente, y también por eso decidimos continuar. La experiencia fue llevada a otro Sesc por una educadora que componía nuestro equipo y ahora allí trabaja. Y este año nuestra acción aparece también como experiencia modelo para la revisión del programa Curumim en todo el estado.

Referencias

Politto, Alessandra; Luna, Aggeu; Lucchesi, Felipe; Germanio, Joice; Koumantareas, John; Azevedo, Lígia; Silva, Maricelma; Cabral, Renata; Coelho, Roseni; Pecego, Tássia. (2017) *Educação Integral e Cidades Educadoras!*. Recuperado de https://www.sescsp.org.br/online/artigo/11692_EDUCACAO+INTEGRAL+E+CIDADES+EDUCADORAS

Programa integrado de desenvolvimento infantil – PIDI. São Paulo, Brasil: SESC.

Park, Margareth Brandini y Fernandes, Renata Sieiro. (org.). (2015) *Programa Curumim: Memórias, Cotidiano e Representações*. São Paulo, Brasil: Edições Sesc.

Serviço Social do Comércio (Sesc). Administração Regional no Estado de São Paulo. (1986)



Evaluación formativa para el área de Ciencias Naturales

(Grado Octavo de la Institucion Educativa Jose Celestino Mutis Sede Kennedy Ibague
Tolima)

JENNIFER STEPHANE MUNAR CASTELLANOS

FABIO MONCADA PINZÓN

Resumen

Este trabajo investigativo se desarrolla con el fin de proponer una herramienta de evaluación para estudiantes en el área de Ciencias Naturales. Esta se realiza con base en el concepto de evaluación Formativa y aprendizaje significativo; la aplicación será para el nivel educativo de básica secundaria (grado octavo del colegio José Celestino Mutis ubicado en el barrio Kennedy de la ciudad de Ibagué Tolima). Los ejes centrales de la investigación son: la evaluación, la evaluación formativa y la evaluación para el área de Ciencias Naturales.

Pregunta de investigación

¿Cómo proponer una herramienta de evaluación formativa en el área de Ciencias Naturales, dirigida a estudiantes de la institución educativa José celestino mutis sede Kennedy de la ciudad de Ibagué Tolima, permitiendo diseñar una estrategia de aprendizaje significativo?

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Preguntas de investigación:

¿Cómo se evalúa el aprendizaje en el área de ciencias naturales para el grado octavo de la institución José celestino mutis sede Kennedy de la ciudad de Ibagué?

¿Cómo transformar la evaluación tradicional en formativa, para proponer una estrategia de aprendizaje significativo para el área de Ciencias Naturales?

¿Cuáles son las herramientas de evaluación utilizadas por los docentes del área de Ciencias Naturales en la institución José celestino mutis sede Ibagué Tolima?

Objetivos.

General. Formular una herramienta de evaluación formativa en el área de Ciencias Naturales, basada en aprendizaje significativo y dirigida a básica secundaria (grado octavo de la Institución Educativa José Celestino Mutis, sede Kennedy Ibagué Tolima)

Específicos. Construir una propuesta desde el enfoque de una evaluación formativa.

Conocer la concepción que tienen los estudiantes y docentes acerca de la evaluación del área de ciencias Naturales.

Proponer un instrumento de evaluación acorde con el modelo pedagógico institucional y con el SIE de la institución.

Describir la manera en que los estudiantes del grado octavo de la institución JOSE CELESTINO MUTIS perciben el concepto de evaluación.

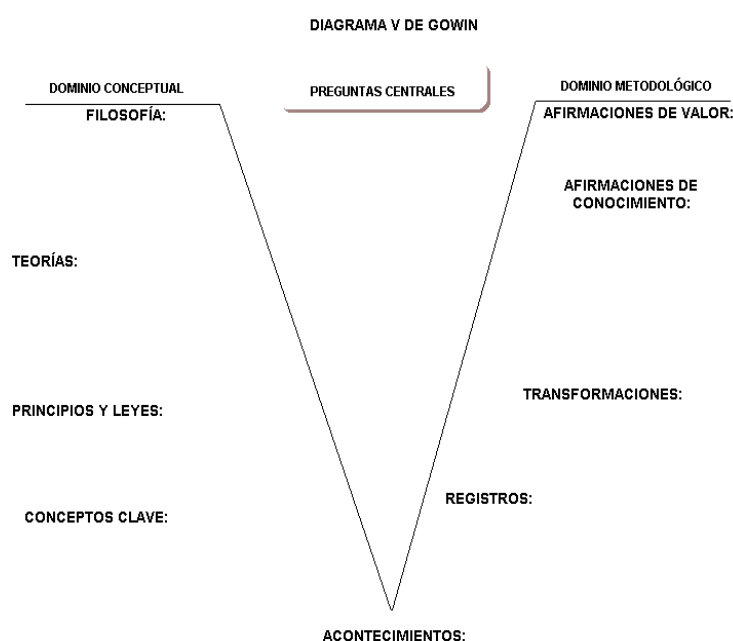
III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Resultados. Los resultados están en proceso de análisis ya que por ahora se está implementando la herramienta de evaluación formativa por medio de la v-w de Gowin.

Fig. 02. Esquema simplificado del Diagrama V.



(NOVAK – GOWIN: 1988)

Impacto en la política. Los niños de estrato bajo se encuentran desmotivados y poco optimistas, lo que los hace ser depresivos, piensan que no tienen la inteligencia para triunfar en el futuro y paran de esforzarse. Estos cuatro problemas afectan la memoria, la atención, la percepción y el lenguaje de los jóvenes. La falla de la mayoría de los profesores es que en sus clases dan mucha información en muy poco tiempo, y los estudiantes todavía no han desarrollado toda su capacidad retentiva. No se puede decir que en manos de los maestros está



la misión de acabar la pobreza, pero sí pueden fortalecer los métodos de enseñanza para lograr cambiar las expectativas de los estudiantes de las poblaciones más vulnerables, entre estos la población del barrio Kennedy de la ciudad de Ibagué Tolima.

Es por esto que el presente trabajo propone, un aporte para la educación desde una parte fundamental como lo es la evaluación, para facilitar la comprensión del área de Ciencias Naturales. Teniendo en cuenta las situaciones descritas, se considera que hay un problema de pérdida de comprensión de conceptos. Es necesario investigar a fondo para entender la situación y brindar ideas que permitan aportar una solución pertinente al proceso educativo de la institución José Celestino Mutis sede Kennedy y la sociedad, y así ofrecer un mejor futuro a nuestra ciudad de Ibagué. (Pérez, 2017)

Metodología

Enfoque de la investigación cualitativa cuasi-experimental

Se toma como muestra los grupos que ya están integrados “grado octavo 1 y octavo 2 cada uno de 35 estudiantes” por lo que las unidades de análisis no se asignan al azar ni por parámetro aleatorio ya que en los diseños cuasi-experimentales el experimentador no hace asignaciones al azar de los participantes y de los grupos experimentales de control.

Se toman 4 docentes del área de Ciencias naturales, química y física de la institución, para hacer entrevista.

Usamos una encuesta y el análisis previo de los resultados de la encuesta.

Se propone una herramienta de evaluación basada en una evaluación formativa implementando la aplicación de la v-w de Gowin.



Pertinencia social

Esta investigación intenta demostrar que la evaluación puede ser resignificada para el área de ciencias naturales y química dentro del marco de la evaluación formativa ya que aunque ha sido un tema tratado por muchos autores, las investigaciones no se han centrado en el contexto social del barrio Kennedy de la ciudad de Ibagué y en la institución educativa José Celestino Mutis, considerándose por esto tan importante su estudio y previo análisis. (Buendía, 2017) (Araujo, 2017) .

Los niños que crecen en familias con bajos ingresos no consumen todas las calorías que necesitan para su desarrollo físico y mental. Cuando un estudiante tiene una alimentación mala es más difícil que se concentre, escuche y aprenda. Esto también afecta el comportamiento, los niños pueden estar bajos de ánimo y de energía. El proceso evaluativo del área de ciencias naturales del grado octavo de la institución Educativa José Celestino Mutis sede Kennedy en Ibagué Tolima, es un aspecto de vital importancia en su análisis, ya sea por el entorno sociocultural, por la población infantil tan expuesta a la sobrepoblación y la pobreza, o por la falta de estrategias claras a nivel evaluativo que tiene la institución educativa. La falta de instrumentos evaluativos dentro del área de ciencias naturales conlleva al bajo nivel académico y la mala preparación del alumnado, y esta es una situación realmente preocupante. (Betancourt, 2011)

Antecedentes de la investigación. Investigaciones actuales internacionales.

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar, Revista De Investigación Educativa, (Volumen 36, Número 1 (Enero), 2018); “La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro”

Buendía Angélica, (2017, VOL. 22, NÚM. 74); “Queríamos Evaluar Y Terminamos Contando Alternativas Para La Evaluación Del Trabajo Académico”; pg 977-987



Araujo Rodríguez, (2017); “Evaluación De Competencias En La Primaria Mexicana A Través De Un Proyecto De Ciencias Naturales En La Asignatura De Español”; Pg 1-31

Pérez Pueyo, (2017); “Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas” pg433; [Http://Hdl.Handle.Net/10612/5999](http://hdl.handle.net/10612/5999).

Investigaciones actuales nacionales. Mancilla García, (2017 Bogota Colombia); “Robótica Educativa para enseñanza de las ciencias Víctor Hugo universidad andes; pg 1-60

Horacio E. Bosch, (2016 Universidad Tecnológica Nacional de Colombia) “Innovaciones didácticas para ciencias y matemática asistidas por TIC” pg 1-35

Díaz Cortés, (Colombia 2014); “Secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión crítica”; pg 1-60

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2007); “La evaluación formativa”; toda la revista

Trabajos De Grado

Elbert José Garrido, (2016); “Aprendizaje en la asignatura Salud Pública a través de mapas conceptuales”; pg 1-10

Aurelio Usón Jaeger, (2016); Daniel Meziat Luna (Universidad de Alcalá - España), Luis Bengochea Martínez (Universidad de Alcalá - España), Margarita García Astete; “Educación Científica y Ciudadanía en el siglo XXI Universidad de La Serena – Chile; Universidad Autónoma de Colombia; pg 5-1010



Herrera San Martín, (2014); “Indagar Con Uve Gowin En Ciencias Naturales Segundo Ciclo Básico”; Pg 1-127

Bando Gómez, P. y López Aguilera, V. (2013). Portafolios Ciencias Naturales. Trabajo inédito. Universidad de Huelva

Vázquez-Bernal, B. y Jiménez-Pérez (2013). El Diario como elemento de cambio: Construyendo el hilo. En Vicente Mellado, L. J. Blanco, A.B. Borrachero y J. A. Cárdenas (Eds.), Las Emociones en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas (pp. 521-546). Badajoz, España: DEPROFE.

Herrera San Martín -Sánchez Soto (2012); “La Uve De Gowin Como Instrumento De Aprendizaje Y Evaluación De Habilidades De Indagación En La Unidad De Fuerza Y Movimiento”; Universidad Bio-Bio; Octava Región Chile; Pg 1-25

Gil González, (2012); “La Evaluacion de la Creatividad Publicitaria en el ámbito Docente” pg 1-268

MIRALLES MARTÍNEZ P. (2011 Volumen I); “La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales”; pg 1-482

Flores Julia, (2011); “Construcción de un marco teórico/conceptual para abordar el trabajo de laboratorio usando el diagrama V: un estudio de caso de la UPEL / IPC”; pg 1-26

Jiménez-Aleixandre, M. P., Sanmartí, N. y Couso, D. (2011). “Reflexiones sobre la ciencia en edad temprana en España: la perspectiva de la enseñanza de las ciencias. En Informe ENCIENDE: Enseñanza de las Ciencias en la Didáctica Escolar para edades tempranas en España” (pp. 57-74). Madrid.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Dolores Guardian, (Vol. 3, Núm. 1, 2011); “UVE de Gowin instrumento metacognitivo para un aprendizaje significativo basado en competencias” pg 1-13

Morales Urbina E, (2011); “La V De Gowin Como Estrategia Para Favorecer La Construcción Del Conocimiento Matemático En Estudiantes De Ingeniería”; pg 1-10

Gladis Magnarelli (2009), “El trabajo en pequeños grupos facilita la enseñanza aprendizaje de Bioquímica”, Medellín Colombia, pg 1-8

Anexos. Encuesta evaluación formativa dirigida a estudiantes.

¿QUÉ ES EVALUACIÓN?

¿QUE ES EVALUACION FORMATIVA?

¿QUE ES UNA V- W DE GOWIN?

¿COMO ES UNA EVALUACION DENTRO DEL AREA DE CIENCIAS NATURALES?

¿DE QUÉ FORMA (ORAL, ESCRITA, OTRA) ES EVALUADO JUSTIFIQUE SU RESPUESTA?

¿CUAL ES SU ACTITUD AL SER EVALUADO?

Encuesta evaluación formativa dirigida a estudiantes.

¿COMO MEJORAR LA EVALUACION DE LOS ESTUDIANTES EN EL AREA DE CIENCIAS NATURALES?



¿QUÉ INSTRUMENTOS UTILIZA PARA EVALUAR EN EL AREA DE CIENCIAS NATURALES?

(exposiciones, exámenes tipo test, desarrollo de laboratorios, portafolios, mapas conceptuales, etc.)

¿CUÁL ES LA FORMA QUE MAS UTILIZA PARA EVALUAR EL CONOCIMIENTO EN EL AREA DE CIENCIAS NATURALES? (oral, escrita, mixta, otras...)

¿QUE ES EVALUACIÓN FORMATIVA?

¿QUÉ ES V-W DE GOWIN?

¿LA EVALUACIÓN DEL AREA DE CIENCIAS TIENE UNA FINALIDAD FORMATIVA?

Referencias

Araujo, R. (2017). *Evaluación de competencias en la primaria mexicana a través de un proyecto de ciencias naturales en la asignatura de Español.*

Betancourt, O. (2011). *Aproximación al estado del arte sobre la argumentación en la enseñanza de las ciencias.* Cali.

Buendía, A. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando alternativas para la evaluación del trabajo académico. 977-987.

Pérez, P. (2017). *Biblioteca Buleria.* Obtenido de Biblioteca Buleria: [Http://Hdl.Handle.Net/10612/5999](http://hdl.handle.net/10612/5999)



Líderes y lideresas aprendiendo a resolver conflictos: una alternativa para los niños y niñas de 7 a 12 Años de la cabecera del Municipio de Coello Tolima

FERNANDO ARANDA GUTIERREZ⁵⁹
CLARA YOLANDA GAITAN HURTADO⁶⁰

Resumen

El liderazgo, habilidad en reunir y orientar acciones en beneficio de otros buscando paz interior y reflejo a nivel social. En el municipio de Coello Tolima, Institución Educativa Simón Bolívar, niños y niñas, disminuye el uso de conductas agresivas y de léxico. Se diseñó un cuestionario tipo Likert, denominado CNRC, por los investigadores, validado mediante un grupo piloto de 57 niños, confiabilidad alfa de Cronbach 97.8%. Uno de los resultados relevantes, fue verificar la necesidad de buscar competencias y habilidades para resolver conflictos a través de un programa denominado: líderes de paz.

Palabras claves: Liderazgo, resolución de conflicto, paz, niños y niñas de 7 a 12 años.

Objetivos

⁵⁹ Correo electrónico feraran_58@hotmail.com

⁶⁰ Correo electrónico claraygaitan2005@yahoo.es



Objetivo General: Formar líderes y lideresas para resolver conflictos: una alternativa para los niños y niñas de 7 a 12 años de la cabecera del municipio de Coello Tolima.

Objetivos Específicos

Identificar cómo los niños y las niñas resuelven los conflictos a través de un cuestionario válido.

Identificar las conductas más comunes que usan los niños para resolver sus conflictos.

Establecer las conductas que usan los padres para resolver conflictos con sus hijos.

Desarrollar las habilidades y competencias para resolver conflictos a través de un programa de formación de líderes y lideresas.

Diseñar una estrategia de formación pedagógica con relación a formar líderes y lideresas, la cual se convertirá en posibles semilleros de paz.

Resultados. Dentro de los aspectos relevantes que arrojó la variable en el aspecto personal, es que los niños y niñas recurren a conductas agresivas físicas y/o verbales en donde el diálogo no es una forma de resolver conflictos, en un 80% repercutiendo en su comportamiento; en lo familiar, los padres en un 47% utilizan conductas negativas como el castigo físico, uso de palabras no adecuadas.

De acuerdo a lo anterior se pudo identificar cómo los niños y las niñas resuelven los conflictos, cuáles son las conductas más comunes que usan y se pudo establecer las conductas que usan los padres para resolver conflictos con sus hijos para poder desarrollar las habilidades y competencias a través de una estrategia de formación pedagógica que consistió en formar líderes y lideresas con los niños de 7 a 12 años.

La intención a largo plazo en la continuidad del proyecto creando los semilleros de paz en las instituciones educativas. Se concluye Identificar cómo los niños y las niñas resuelven los conflictos, cuáles son las conductas más comunes que usan, y se pudo establecer las conductas que usan los padres para resolver conflictos con sus

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



hijos para desarrollar las habilidades y competencias para resolver conflictos a través de un programa de formación de líderes y lideresas.

Impacto en la política. El impacto entregado a la institución como estrategia de formación pedagógica con relación a formar líderes y lideresas fue el contar con un centro de conciliación que permita contar con un espacio físico y con una política clara para su ejercicio, que logre que los niños y niñas, padres y docentes entiendan lo importante de resolver los conflictos como parte de la cotidianidad y la cultura de paz, y desarrollar habilidades y competencias para resolver los conflictos, como estrategia para que sean líderes de paz el impacto de logro fue de un 100%, el de gestión fue de un 90% y de impacto de población fue de 79%.

Metodología.

Se crea un proyecto que diera paso a la formación de líderes y lideresas; en el semestre A del 2015; en el semestre B del 2015 se hace la revisión documental que dio paso para determinar la ausencia de un cuestionario que midiera el interés de la investigación por tanto hubo la necesidad de diseñarlo, se denominó cuestionario dirigido a los niños y niñas en edades entre los 7 y 12 años sobre cómo resuelven conflictos (CNRC) fue validado por expertos, y alcanzó mediante el programa SPSS una confiabilidad alfa de Crombach del 97.8%; cuenta con 20 ítems, de selección tipo Likert. Cuenta con 20 ítems aprobados sin ninguno excluido, en el semestre el A del 2016 y en el 2016 B se realiza un informe ejecutivo para conocer el estado del proyecto y se da inicio a generar el plan de acción y finalizarlo en el semestre A del 2017 cuyos impactos aportados fueron:

Programa de formación de líderes y lideresas: una alternativa de resolver conflictos. (PFLARC).

Guía básica para formar líderes y lideresas a través de la experiencia vivida. (GBFLAEV).

Portafolio de servicios del centro de paz y conciliación Simón Bolívar. (PSCPCSB).



Protocolo centro de conciliación (PCC).

Laminas comunicación asertiva (LCA).

Aquí hacemos las paces (AHP).

Centro de conciliación para resolver conflictos (CCRC).

La investigación es cuantitativa de corte descriptivo, pertenece a la línea de investigación medio ambiente y calidad de vida y a la sub-línea políticas y problemas sociales, la población objeto de estudio fue de 57 niños y niñas de 7 a 12 años y la muestra fue de 57.

Referencias

Ander-Egg, Ezequiel; Diccionario del trabajo social, Lumen. Buenos Aires, 1995.

Aiken, Lewis (2003). Test psicológicos y evaluación. México: Pearson Education

Ding, C. S. y Hershberger, S. C. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 9, 283-297

Barahona V, Jorge; clasifica el liderazgo por rasgos: emocional, empático, de ajuste, de escrúpulos y de apertura a la experiencia; 1991.pag.29.

Criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach.



Congreso De La República De Colombia. Constitución política de Colombia. Ley 1732. (01, Septiembre, 2014). Por la cual se aprobó la cátedra de paz. Bogotá D.C., 2014.

Congreso De La República De Colombia. Ley General de educación. ley 115.(08, Febrero, 1994) art 5.

Dahrendorf, R;Conflicto social y políticas populistas en América Latina".-Revista de Estudios Económicos; 1994.

Freund, Julien; Una mirada genérica de los conflictos, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2009, pag.65.

Freud, Sigmund, desarrollo de los niños habilidades motrices. Desarrollo motor y psicosexual. Estimulación física. Infancia. Adolescencia y pubertad, 1998. Pp 80-99.

Fisas, Vicenc; Alternativas de defensa y cultura de paz. Madrid: Editorial Fundamentos, 1994.pag.46.

Gallego Henao, Adriana María; Revista Virtual Universidad Católica del Norte; núm. 33, pp. 1-20; mayo-agosto, 2011.

Gigengack, Roy; Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, vol. 37, núm. 4, pp. 329-339, julio-agosto, 2014.

González Atencio, Oderay; " CENDOJ " Sección de Investigación y Estudio de la Legislación Judicial; liderazgo y desarrollo personal; República de panamá.1999,pag 4.

Hanke, B; Huber, G; Mand, H El Niño Agresivo y Desatento. Argentina: Rister. (1999).

Hernandez, E; Mussen;Conductas Agresivas en la Infancia. (1990).

Hernández; Fernández; Baptista, metodología de la investigación; Capítulo 3 Pag.50, 2003.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Kreidler, William J.; Creative Conflict Resolution “La Resolución Creativa de Conflictos”, Ed. Scott, Foresman and Company, EE.UU. 1984. Pag.45.

Lewis, A. Coser; the Functions of Social Conflict. New York: The Free Press, Coseres generalmente considerado el iniciador moderno del estudio del conflicto 2000.pag.45.

Congreso De La Republica De Colombia. Ley 1098 de 2006. Código de infancia y adolescencia, art 3, y 41.

Morales Vallejo, Pedro ; Estadística aplicada a las Ciencias Sociales - Tamaño necesario de la muestra. [Www.up.es/personal/peter/investigación/Tama%F1oMuestra.pfd](http://www.up.es/personal/peter/investigación/Tama%F1oMuestra.pfd) 2012.

Piaget, J; Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores, SEP, México, D.F. pág. 85; 2000.

Rice, Philip; Desarrollo humano: estudio del ciclo vital; 2000, pág. 123.

Plan De Desarrollo Municipal.Unidos Construyendo Progreso [anónimo]; Alcaldía de Coello – Tolima; Municipal 2016-2019.

Warren, Bennis; Aautor del libro “Leaders: The Strategies for Taking Charge”.2010, pág 9.



O lugar da infância: posições ético-políticas e análise crítica das metodologias de participação

CASSIO VINÍCIUS AFONSO VIANA ⁶¹

Resumo

Este trabalho se propõe a fazer uma discussão, baseada nas produções e experiências do Instituto Camará Calunga de São Vicente – Brasil, sobre o desenvolvimento de metodologias de participação de crianças na análise crítica de seus territórios e vidas, como ainda na incidência nas políticas públicas. Compreender e produzir lugares reais de participação da criança exigem questionamentos e propostas claras de mudança de paradigmas na cultura adultocentrada da sociedade atual. O problema da tradução e da representatividade no campo da infância quando abordando o tema da participação são analisadores do real espaço que a infância vem ocupando na política.

Introdução

⁶¹ Cássio Viana é psicólogo no Instituto Camará Calunga – São Vicente/Brasil (Rede Associada de Clacso), é pesquisador do Grupo de Trabalho Infancias y Juventudes de Clacso, mestrando do Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP Baixada Santista, Brasil.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Sempre vista como a límpida fonte da vida humana, foi esquecida nos insuperáveis méritos, relegada à insignificância. Assim, o radioso embrião da cidadania é esvaziado na sua essência, contido nas originalidades que traz ao mundo. Seus direitos jazem nos cemitérios de letras mortas. Não é sujeito, é objeto. Seu potencial é sepultado com textos que declaram seus direitos (...). (Campos, J., 2012, p. 18)

Quando nos debruçamos à produção de debates, discussões e análises dos lugares da infância, em seus diferentes setores – se é que assim podemos dizer – falamos de crianças e de infâncias a partir das vozes ou da escrita adulta, quase que necessariamente. Baseado nos conceitos de representatividade, no lugar da proteção, nas (boas-)intenções de produzir diretrizes, políticas, direcionamentos, os adultos vão se apropriando historicamente da voz e das pautas das crianças no que diz respeito às suas vidas, seus territórios existenciais, desejos, produções, leituras e projetos.

As tarefas de traduzir e de interpretar o que é interesse da criança e do jovem, o que deve mudar em suas vidas, e o que deve ser aí preservado, são, nas sociedades ocidentais modernas, desempenhadas pelos que se qualificam como mais experientes, ou como ‘profissionais’ que detêm o saber autorizado.” (Castro, 2008, p. 3), isto é, nós adultos.

O Brasil se tornar signatário da Convenção dos Direitos da Criança (1990) e a garantia da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) a partir de um movimento intenso e rico no processo de participação de meninos e meninas em situação de rua, na articulação com educadores sociais e movimentos da sociedade civil têm sido um marco histórico na conquista dos direitos da criança e do adolescente, mesmo que muito dessas garantias estejam nas letras e na produção acadêmica *sobre* a infância, adolescência e juventude e ainda muito pouco nas produções *com* elas e na afetação diária de suas realidades. Entretanto, é a partir das garantias destes marcos legais que a concepção política do que é ser criança e ou adolescente, como ainda as definições éticas de infância e da adolescência começam a sofrer transformações e alterar paradigmas importantes e históricos, como o reconhecimento dos mesmos enquanto sujeito de direitos.



É bem-vindo os questionamentos de Castro (2008) quando nos convida a pensar de que a garantia dos direitos das crianças e jovens precisa necessariamente questionar para onde essa concepção de criança nos conduz. Estariam sendo estas favorecedoras para que se tornem sujeitos e sujeitas da própria história? Se por um lado a garantia dos direitos coloca em questionamento à quem se garante esses direitos e a necessidade de se aprofundar a discussão de quem são estes sujeitos, por outro lado é importantíssimo reconhecer que esses mesmos direitos garantidos à outros foram feitos a partir de traduções e representatividades e não podem perder a perspectiva instituinte.

Outorgar direitos às crianças e aos jovens pelos adultos não necessariamente potencializa o lugar de fala e visibilidade própria desses atores, (...). Não é porque outorgamos direitos às crianças e jovens que podemos assumir uma boa consciência em relação a eles. Pelo contrário: são direitos delegados por outros, voz e expressão do outro, estratégia necessária por um momento, mas que demanda que se a ultrapasse para que cada um possa se assumir como falante.” (Castro, 2008, p.15).

Não com a intenção de aprofundar ou delongar a respeito dos documentos principais supracitados que garantem direitos de crianças e adolescentes, como ainda inserem institucionalmente a perspectiva da criança como sujeito de direitos, é importante, na mesma perspectiva crítica e reconhecendo-os como documentos transitórios – por serem representativos –, apontar as dificuldades que ainda permanecem e perpetuam posições ético-políticas adultocentristas e compreensões subalternas e despolitizadas das crianças. O artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança, por exemplo, garante:

Os Estados Partes assegurarão à criança *que estiver capacitada a formular seus próprios juízos* o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se em consideração essas opiniões, *em função da idade e da maturidade da criança*”. (Autor, 1990, p. 143)



Isto é, no que diz respeito à participação real e concreta, a criança ainda continua a ter condicionantes, ressalvas e/ou classificações etárias ou morais (a maturidade), numa racionalidade universalizante. Quem é que determina a capacidade de uma criança formular seus próprios juízos senão os adultos apoderados de seus especialismos representacionais? Quem é, e a partir de quê concepção, que determinam ou são determinadas as faixas etárias consideradas racionais e/ou maduras o suficiente para a expressão de opinião e leitura de suas condições de vida e de território?

O movimento da infância e da adolescência, apesar de historicamente estar caminhando no desenvolvimento de metodologias e espaços realmente dialéticos e coletivos com a produção da infância, ainda é bastante embrionário porque tem sido facilmente capturado pelas lógicas adultocentristas e a justificativa das representações. O desenvolvimento das “metodologias participativas” ainda bebem nas fontes adultas, e por isso, pesquisadores e educadores encontram-se muitas vezes desconfortáveis e/ou perdidos quando se propõem a produzir verdadeiramente com as crianças, principalmente quando se deparam com lógicas de tempo bastante diferentes da produção dos adultos, e linguagens inventivas e inéditas que vão exigir disposição, tempo e paciência, na desconstrução do sujeito acelerado, centralmente vocal e apropriado de suas certezas – o que grosso modo, poderíamos generalizar como o adulto ocidental contemporâneo.

Neste sentido, é bastante frequente observarmos que nos eventos ou nas formações destinadas as crianças e adolescentes no campo dos movimentos sociais e/ou nas deliberações institucionais (conselhos, convenções...) as metodologias criadas para o diálogo com as crianças sobre suas leituras e opiniões vão sendo as chamadas “metodologias lúdicas”. As tais metodologias lúdicas vão se tornando estratégicas dos adultos para garantir voz, reconhecendo as diferentes linguagens que as faixas etárias possuem, mas perversamente vão se tornando metodologias silenciadoras das crianças.

Não nos é raro observar que, enquanto os adultos deliberam separadamente das crianças (isto nos é claro, dificilmente espaços deliberativos do campo da infância misturam as crianças com os adultos), o espaço

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



destinado para que as crianças façam leituras e/ou discutam sobre suas condições se tornem espaços de recreação, de brincadeiras livres, de produção de cartazes e/ou desenhos que, na prática, se lidos ou vistos, serão encarados como instrumentos de contemplação (“bonitinhos”, “fofos”, “cheios de ternura”), isto é, imaturos e irrelevantes para os documentos reais e legais que são tarefas desses eventos. Se por um lado, o campo da juventude tem conseguido escapar um pouco mais dessas lógicas, as crianças ainda seguem sendo separadas, em espaços “próprios”, com os “pretextos lúdicos” que as retiram da discussão política e as encaminham para o contínuo silenciamento.

Posições que são produzidas pelos adultos pela absoluta dificuldade ou incapacidade de dialogar com as produções das crianças, de ler suas leituras, de conversar com elas em outras lógicas, linguagens e tempos. Neste ponto, nos parece claro que as metodologias participativas vão ganhando espaço na produção de pesquisas, na formulação de políticas, mas ainda assim as noções representativas permanecem arraigadas nessas tentativas que se propõem a ser diferenciadas, inovadoras, progressistas. É preciso reconhecer, como afirma Castro (2008) que a representação é essencialmente ambígua, e acrescento, muito perigosa.

Como representantes, nunca saberemos, de forma inequívoca, se a linguagem que emprestamos às crianças e jovens que representamos, organiza de forma adequada seus interesses. Não somos crianças, e nem somos jovens; no máximo forjamos uma identificação, quase impossível, com o quê imaginamos que possam ser seus anseios e interesses (Castro, 2008, p.4).

Ora, a captura pela lógica da representatividade, e com ela a perspectiva sempre presente da tradução dessas línguas nos levam a um cenário de que o campo da infância ainda continua num plano de total invisibilidade política. As crianças, por não terem a maioria política, o poder de voto e voz nas instituições pouco tem a quem recorrer, senão a mais uma vez serem representados por outrem. É importante, entretanto, ressaltar que a defesa aqui não se trata de conferir maioria política e/ou ainda jogar por terra e anular as conquistas dos marcos legais e documentos internacionais, mas convidar a pensar a urgentíssima tarefa de produzir



metodologias que sejam de fato participativas, menos atravessadas pelas representações adultas e mais dialéticas com as produções e temporalidades infantis. É um convite ao deslocamento, a novos agenciamentos que não podemos prever. Os movimentos insurgentes terão de serem feitos por elas próprias, resignificando as relações de infância-adulthood.

Manifestações lúdico-políticas: a experiência do Bloco Carnavalesco EURECA (Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente)

Ora, quando faço a críticas àquelas que são chamadas de “metodologias lúdicas” não o faço na intenção de desqualificar o lúdico e a ludicidade como linguagens e ferramentas necessárias que produzem efeitos importantes do diálogo e na produção da infância. No entanto, defendo que essas metodologias lúdicas não anulem a imediata e necessária politização do campo da infância no Brasil e na América Latina, e por isso proponho a junção desses conceitos, para que a dimensão política não possa ser esquecida e/ou silenciada quando falamos de ludicidade e/ou brincadeiras.

A seguir, com o intuito não de encerrar nem ao menos concluir esta discussão - que é bastante inicial neste espaço -, intento compartilhar uma experiência prática que, claro, está longe de ser modelo, mas que experencia, de certa forma, metodologias participativas políticas, concretas e reais, que não perdem a dimensão lúdica, brincante e própria daquilo que é produzido pelas próprias crianças e adolescentes. Reconhecendo a seriedade e o potencial político do brincar, como ainda a importância desta dimensão enquanto linguagem e produção crítica, sem adultização mas também sem adultocentrismo. Situações que continuam a ser um desafio para o avanço na produção de políticas públicas reais com crianças e adolescentes, e não mais por elas ou para elas.

O Instituto Camará Calunga, na cidade de São Vicente, litoral de São Paulo, Brasil, é proponente há cerca de 13 anos, de um Bloco de Carnaval que sai às ruas (como os blocos tradicionais e as escolas de samba no



período do Carnaval em todo o Brasil) pautando o Estatuto da Criança e do Adolescente, com diferentes temáticas a cada ano. O Bloco Carnavalesco Eureka (Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente) é um movimento artístico-político de promoção e luta pelos direitos humanos de crianças e adolescentes e é reconhecido como a maior mobilização permanente pelos direitos da criança e do adolescente no Brasil.

No estado de São Paulo, movimentos e instituições do campo da infância e da adolescência se articulam em rede para a produção deste bloco em diferentes cidades e regiões - o bloco sai às ruas há 25 anos na cidade de São Bernardo do Campo, a primeira proponente sede da experiência.

A iniciativa do bloco propõe uma participação direta das crianças e adolescentes desde a concepção temática de cada ano, até a produção do logo, da escrita do samba-enredo, a gravação e divulgação da trilha sonora dos desfiles, a composição harmônica e a sustentação da bateria, alegorias, confecção de instrumentos e ainda eventos de formação em um calendário anual (Viana & Franca, 2017). Todo o processo de produção dos desfiles do Bloco acontecem numa perspectiva em rede, com tema único para as diferentes cidades e proposto em rodas de conversas e assembleias de crianças, adolescentes e adultos, misturados, que decidem juntos a temática mais relevante da luta pela garantia de direitos daquele ano, como ainda todos os elementos necessários são produzidos pelas próprias crianças e adolescentes.

O bloco tem como prática deslocar a concepção de manifestação política e a organização de movimentos sociais a partir dos padrões tradicionais e/ou vinculações partidárias, trazendo a ludicidade enquanto resistência e linguagem para dar visibilidade às violações de direitos vivenciadas por crianças e jovens em seus territórios. Visibilidade esta que não corrobora com a ideia da representação adulta, mas acredita e investe na possibilidade e na capacidade de crianças e adolescentes de terem voz e ação, assumindo um ativismo político perante a cidade, incorporando a pauta política nas festividades do carnaval. Dialogando com Castro

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Percebo aí um processo de desinstalação da infância das posições e lugares onde sempre esteve na modernidade: basicamente na família e na escola, para vir a ocupar outras posições, como a de habitante, ocupante e “possuinte” da cidade. Ou seja, para mim, a infância, ou melhor, as crianças hoje enredam-se também no processo de ocupar e conquistar a cidade onde moram, o que explicita sua aparição no cenário social não apenas como consumidora, ou potencial trabalhador, mas como a que também exercita sua aparência e sua presença no tecido social. (Castro, 2002, p. 55)

Nos espaços institucionais nos quais as crianças não têm voz, ali, a representatividade adulta é necessária e cabem aos adultos as garantias legais, de segurança e de burocracias para a execução dos desfiles. Na cidade de São Vicente, coube aos adultos a luta para instituir como Lei Municipal a garantia do direito do desfile do Bloco, que foi promulgada na Lei 3329a de 18 de maio de 2015 na cidade.

Meninos de 6 a 17 anos compõem a bateria que conduz o desfile e as formações ao longo do ano, reconhecendo o direito de todo cidadão de participar ativamente na transformação do espaço físico, cultural e político da cidade, tomando-a ainda como instrumento de transformação subjetiva. Castro (2011) corrobora dizendo que a esta ocupação das crianças na cidade os colocam frente às pluralidades e as desigualdades da sociedade contemporânea, espaços os quais elas próprias vivenciam, conhecem, interpretam e têm algo a dizer sobre.

Temos visto, então, crianças e jovens com experiências culturais distintas que operam política e socialmente, ao analisarem e produzirem ferramentas simbólicas de entendimento das grandes mazelas da convivência brasileira que são as desigualdades sociais (...) quando se está nas ruas pode ser o início de uma cultura política para crianças e jovens, ao colocá-los frente aos diversos e desiguais modos de existência numa mesma cidade. (Castro, 2002, p. 56)

O direito a cidade seria, também, um direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade (Harvey,



2012). É a luta por esta outra infância que pode ser feita através da ocupação da cidade por elas próprias criando outros espaços-tempos e nos convidando a conviver neles e com eles. Uma outra ordem da pólis, outra política. A criança tem de estar presente em todas as instancias que discutem e executam políticas públicas, com sua voz ouvida e suas linguagens compreendidas. Esforcemo-nos, pois. Brasil (1990). Promulga a convenção dos direitos da criança. Decreto nº 99.710. 21 de novembro de 1990.

Referências

- Brasil (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.
- Campos J, D. (2012). Crianças do mundo inteiro: Uni-vos! Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Castro, L. R. (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8 (11). p. 47-58.
- Castro, L. R (2001). *Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj.
- Castro, L. R. (2008). A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Revista Psicologia Política*, 7(14).
- Harvey, D. (2012). O Direito à Cidade. *Lutas Sociais*, 29. p.73-89.
- Viana, C. & Franca, J.C.G. (2017). Bloco Carnavalesco EURECA (Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente). *Anais do Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira: JUBRA*. Fortaleza: Expressão Gráfica. p.783.



Investigación participativa con adolescentes y jóvenes en contexto de restablecimiento de derechos para la comprensión de la ciudadanía y la participación: La experiencia GIDI.

CAMILO NOREÑA HERRERA 1⁶²

IVÁN FELIPE MUÑOZ ECHEVERRI 2⁶³,

SUSANA VARGAS BETANCUR 3⁶⁴

VERÓNICA BETANCUR 4⁶⁵

SERGIO MUÑOZ 5⁶⁶

JOSÉ MONSALVE 6⁶⁷

PAOLA VELÁSQUEZ 7⁶⁸

LINA MARCELA ZAPATA ÁLVAREZ 8⁶⁹

MARIANA MIRA 9

⁶² Docente cátedra Universidad de Antioquia, Facultad Nacional de Salud Pública. Correo electrónico: camilo.norena@udea.edu.co

⁶³ Jefe departamento de Extensión, Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia 2, ivan.munoz@udea.edu.co

⁶⁴ Administradora en Salud, Universidad de Antioquia 3, susana.vargas@udea.edu.co

⁶⁵ Politóloga egresado Universidad de Antioquia 3, lassietepotencias@gmail.com

⁶⁶ Psicólogo egresado Universidad de Antioquia 3, sergiohmunoz@yahoo.es

⁶⁷ Estudiante sociología, Universidad de Antioquia 3, jguillermo.monsalve@udea.edu.co

⁶⁸ Estudiante administración en salud, Universidad de Antioquia 3, paola.velasquezq@gmail.com

⁶⁹ Estudiante de Trabajo Social, Universidad de Antioquia 3, linazapata157@gmail.com,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Resumen

Los niños, niñas y adolescentes (NNA) son víctimas de diversos tipos de vulneraciones, entre ellas la explotación sexual comercial. Ante estas problemáticas, se han implementado en Medellín diferentes acciones de prevención y atención, sin embargo, la mayoría tienen la falencia de no contar con la participación de NNA afectados, perdiendo la pertinencia, eficacia y efectividad en los procesos. El Grupo Intergeneracional de Investigación (GIDI) ha aportado al camino de la prevención y atención efectivas de la ESCNNA y a la potenciación de la participación y ciudadanía. Se presentarán los supuestos teóricos y epistemológicos, la ruta metodológica y los aprendizajes.

Objetivos

Para contextualizar, los programas de atención institucional para el restablecimiento de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) que han sido víctimas de algún tipo de vulneración, tienen pocas herramientas para promover y potenciar la participación y movilización social, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de las capacidades de los NNAJ y sus familias. Dicha situación acarrea complicaciones al momento de que el NNAJ egresa de la institución puesto que sigue siendo vulnerable al contexto y a las diferentes situaciones que los victimizan, lo que incide en mayores posibilidades de repetición de la vulneración y a la postre en el fracaso del proceso institucional previo.

El Grupo Intergeneracional de Investigación en sus inicios, en el año 2014 comenzó su trasegar con la intención de comprender la explotación sexual comercial desde la perspectiva de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con historia de problemáticas relacionadas con esta situación, para la construcción participativa de propuestas para prevención y atención de la problemática en la ciudad de Medellín. Ante los hallazgos del primer proceso, surge una respuesta planteada en el presente proyecto que inició en el 2017, un proceso participativo de creación y desarrollo de una estrategia de promoción del ejercicio de la ciudadanía y desarrollo

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de las capacidades humanas con y para adolescentes y jóvenes que se encuentran institucionalizados; preparación para el egreso, egresados y los profesionales de las instituciones de protección. Este proceso ha pretendido tejer un puente entre las Organizaciones de protección, los NNAJ, sus familias y la Universidad de Antioquia, para generar un escenario y desarrollar un proceso participativo que integre a los modelos institucionales de atención de NNAJ, la capacidad institucional de la Universidad de Antioquia en materia académica, artística, cultural, y deportiva.

Esto con dos propósitos claros, contribuir a la garantía de la No Repetición de la vulneración de derechos, y de fortalecer las capacidades institucionales en materia de promoción de la ciudadanía y desarrollo de las capacidades de los NNAJ y sus familias. Este proyecto se fundamenta en la experiencia adquirida en procesos previos de trabajo con instituciones de protección de NNAJ en situación de calle, víctimas de explotación sexual y en modalidad institucional de consumo de drogas. Como también, en proyectos de investigación y extensión sobre prácticas de prevención del reclutamiento de NNAJ en Medellín.

Metodología. Para el logro de los objetivos propuestos, la propuesta se ha fundamentado en la doctrina de la protección integral (Colombia. DNP. CONPES, 2007, p. 22), el desarrollo humano desde la perspectiva de las capacidades humanas (Nussbaum, 2011); y, el enfoque diferencial, en cuanto a etnia y género. Se ha desarrollado un diseño de investigación participativa donde a través de la conformación y consolidación de un grupo participativo con adolescentes y jóvenes con historia de problemáticas relacionadas con la explotación sexual comercial o diversas vulneraciones para comprender sus perspectivas frente a la participación y la ciudadanía desde sus vivencias, historias y posibilidades. La investigación ha encaminado su trabajo para procurar la participación activa de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), generando un *escenario dialógico* sobre el tema de interés y posibilitando una co-construcción de nuevas perspectivas y variables que den respuesta a esta problemática. De ahí que la propuesta, desde sus inicios, pretendió sustraerse de la mirada dicotómica tradicional *investigador-Objeto de estudio*, y aproximarse a una construcción donde confluyan tanto la cosmovisión adulta como la adolescente, propiciando un encuentro de discursos intergeneracionales

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



que permitieron ampliar la perspectiva con relación a la ESCNNA. Por tanto, en esta investigación *la participación de NNAJ* no se limitó a ser simples informantes sino que han estado involucrados plenamente.

Para la consecución del objetivo investigativo, se construyó una ruta metodológica que facilita la participación de los niños, niñas y adolescentes en los encuentros. El itinerario resultante ha contado con cinco momentos, los cuales denominamos trayectos debido a su carácter dinámico, a la direccionalidad que han tenido hacia los propósitos del estudio, además que no se trató de fases secuenciales, ya que incluso la vivencia de los trayectos se ha solapado en el tiempo. A continuación describiremos la vivencia de estos trayectos.

Reconociendo...nos: Dado el ocultamiento social de la ESCNNA, o de otras vulneraciones y su poco abordaje desde la academia, este primer trayecto tuvo el propósito de generar un acercamiento del equipo de investigación de la Universidad a la problemática de interés y a la metodología propuesta.

Encontrando...nos: Consistió en las primeras actividades de acercamiento entre el equipo de profesionales y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes víctimas de la problemática o con historia de problemáticas relacionadas con esta situación. En combinación con el trayecto anterior, una acepción fundamental del verbo rector de este trayecto, consistió en intencionar los encuentros para reconocer a los NNAJ, a pesar de su condición de víctimas, como interlocutores válidos, con voz, expresión, capacidad para nombrar, para opinar, para aportar y decidir.

Confirmando...nos: Durante este trayecto se avanzó en la conformación y consolidación de un *grupo participativo* (denominado GIDI por “Grupo Intergeneracional de Investigación”), que posibilitó un proceso más cercano, continuo, dialógico y de construcción de propuestas.

Concretando...nos: En el proceso actual de GIDI se pretende construir una propuesta de creación y desarrollo de una estrategia artística y cultural de promoción y potenciación del ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de las capacidades humanas para y con niños, niñas, adolescentes, jóvenes institucionalizados,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



egresados y sus familias, con la participación de profesionales de las instituciones de protección de Medellín, 2017. A través del teatro, la danza, la música y los audiovisuales.

Resignificando...nos: La interacción periódica y el deseo de todos los participantes por construir nuevas interpretaciones y la permanente pregunta por aportar a transformaciones sociales positivas, han definido la dirección de todo el proceso investigativo y, en particular, de la ruta metodológica.

Resultados. El proceso participativo lleva más de cuatro años, a través de los cuales se han ido consolidando diferentes tipos de resultados y construcciones. Dentro de los principales resultados del proceso investigativo se encuentra la consolidación de GIDI como un espacio participativo permanente de diálogo con las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en busca de la prevención y erradicación de la explotación sexual comercial en la ciudad de Medellín. Este espacio es un escenario donde están presentes la confianza y la horizontalidad. Confianza para hablar, para encontrarnos, para agruparnos, para poder construir juntos recomendaciones para la atención y prevención de las vulneraciones como al ESCNNA y en el momento actual sobre la participación y la ciudadanía, y la horizontalidad al pasar de la idea de facilitadores y NNAJ participantes a una perspectiva en donde somos todos/as los que estamos implicados y donde se realizan actividades que por lo general, no comparten con los educadores u otras personas de las instituciones de protección. Este espacio se convirtió en el medio para la reflexividad y resignificación sobre la participación.

La realización de los encuentros quincenales del GIDI, ha tenido como resultados profundizar en los potenciadores y motivadores que posibilitan la participación, desde los principios de GIDI como la escucha, el diálogo, la unión, la amistad, el afecto y empatía. Además, la comprensión de la percepción y significados del grupo GIDI acerca de las concepciones sobre la participación como derecho mediante el enfoque metodológico de la investigación social con técnicas de recolección de información, donde los participantes se asumen como investigadores. Por su parte, los integrantes del grupo tienen la expectativa de poder tener *“Más comunicación que nos lleve a la acción para cambiar el entorno que no sea de adorno, con nuestra amistad podemos*



construir una forma diferente de pensar. Que la diversidad sea el escenario para jugar y participar hacia la transformación social”.

Finalmente, otro resultado muy relevante ha sido la resignificación que el proceso nos ha dado acerca del concepto de participación, el cual trasciende un ejercicio de “dar a la voz” a *un acto político*. De este modo, concebimos que la participación no es un asunto metodológico sino político, ya que está relacionado con la noción de poder: “cuando uno da la voz uno se queda callado para que el otro hable” “no es solo poder hablar, sino construir poder”. De este modo, GIDI ha participado en movilizaciones sociales contra la ESCNNA, en espacios académicos y en reuniones intersectoriales y de incidencia en gestión pública donde se ha discutido el tema, como son la Mesa Intersectorial para la Prevención y Atención de la ESCNNA, Comité Técnico Interinstitucional de Política Pública de Infancia y Adolescencia de Medellín, entre otros.

Pertinencia social. Este proyecto ha sido pertinente y necesario debido a la ausencia de la perspectiva de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes, en especial aquellos con historia de problemáticas relacionadas con la vulneración de derechos, en las acciones, estrategias, proyectos y programas preventivos y de atención que se han diseñado e implementado en la ciudad. Se trata de una propuesta de construcción participativa y dialógica con múltiples actores interesados para crear y desarrollar una estrategia de promoción que involucra el arte, la ciencia y la cultura, para brindar alternativas y hacerle contrapeso a las situaciones de vulneración de derechos de los NNAJ existentes en los barrios y diferentes escenarios de la ciudad de Medellín. Con el propósito de prevenir la aparición o repetición de situaciones de vulneración de que han sido víctimas los NNAJ de la ciudad y fortalecer los procesos institucionales de restablecimiento de derechos.

Generando así, un escenario de apropiación social del territorio y del conocimiento, que tiene un énfasis especial en la apropiación social de la Universidad de Antioquia, como el lugar donde confluyen los intereses intergeneracional. El proceso aumenta su pertinencia, porque provee una apertura a las instancias gubernamentales municipales que hacen parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, para quienes el



desarrollo de respuestas institucionales de mayor alcance e integralidad, son de gran interés debido a las dinámicas del posacuerdo y construcción de la paz que abren paso en el país, en donde existe un especial énfasis en los NNAJ víctimas del conflicto armado. Siendo entonces los resultados de ésta experiencia, un insumo para la construcción y dinamización de otras propuestas en las diferentes ciudades y municipios del país.

Además, la participación de la población de NNAJ y sus familias puede ayudar a las agencias y tomadores de decisiones, a desarrollar estrategias más efectivas para prevenir y atender las múltiples problemáticas de vulneración de derechos. Esto, aplicado al contexto local, permite evidenciar que los estudios e intervenciones que se han realizado sobre el tema, no han contado con la perspectiva de niños, niñas y adolescentes, lo que puede contribuir a que las acciones emprendidas no sean efectivas y se presente la deserción institucional por falta de pertinencia.

En la ponencia se presentará material audiovisual sobre el proceso actual de GIDI y contará con la participación de adolescentes y jóvenes.

Referencias

- Colombia. DNP. CONPES. (2007). Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”. Consejo Nacional de Política Económica y Social, Departamento Nacional de Planeación. Recuperado a partir de http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177828_archivo_pdf_conpes109.pdf
- Nussbaum. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Personería de Medellín. (2013). *Informe sobre la situación de los derechos humanos en la ciudad de Medellín 2012* (Informe sobre Derechos Humanos en Medellín) (p. 146). Medellín, Colombia: Personería de Medellín. Recuperado a partir de http://www.personeriamedellin.gov.co/documentos/INFORME_D1.pdf



Significados Sobre Ciudadanía en Niños, Niñas Y sus Padres y Madres

MARÍA ANGÉLICA TRUJILLO GONZÁLEZ 1⁷⁰
MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA 2⁷¹

Resumen

En esta ponencia se presenta a manera de síntesis los resultados de un trabajo investigativo realizado en una institución educativa de carácter público en la ciudad de Neiva, en el que se indagó acerca de los significados sobre ciudadanía para los niños y niñas, así como lo que conciben los padres y madres sobre este tema. Los resultados permiten significar la ciudadanía como contexto geográfico, como proceso de educación-enseñanza, como derechos diferenciados, y como deseo de bienestar en zonas de conflicto, a partir de lo cual se reconoce una serie de carencias, necesidades y deseos enmarcados en contextos particulares, siendo necesario avanzar hacia la construcción de "*ciudadanías populares*" en aras de particularizar los procesos de atención y formación contruidos de manera conjunta.

Desarrollo de la Ponencia

Acercarse a la comprensión sobre la manera en que niños y niñas aportan elementos de ciudadanía en sus escenarios de vida, representa una puerta abierta para que la niñez pase de un estado de invisibilidad, omisión y abyección psicosocial a una condición de protagonismo y empoderamiento sociocultural. Es por ello que

⁷⁰ Universidad Surcolombiana, Programa de Psicología - Grupo de investigación CRECER, angelicatrujillogonzalez@gmail.com

⁷¹ Universidad Surcolombiana, Programa de Psicología - Grupo de investigación CRECER, myrovy@usco.edu.co

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



surge la necesidad de hacer visible su voz y reconocer su existencia como sujetos de derechos que merecen ser escuchados también como ciudadanos del mundo. De ahí el interés de plantear como objetivo general del trabajo investigativo que se presenta en este escrito, comprender los significados sobre ciudadanía que construyen los niños y niñas y sus padres y madres pertenecientes a la Institución Educativa Escuela Popular Claretiana en la ciudad de Neiva, desde una aproximación cualitativa que rescata las narraciones mediante el uso de la palabra permitiendo la construcción propia de su realidad.

En la exploración del tema que nos convoca se encontró que hablar de ciudadanía hoy en el siglo XXI es hablar de *ciudadanías* por el gran cúmulo de comprensiones y conocimientos que se han elaborado en torno a esta categoría social, cultural y política, reconociéndose que son múltiples las perspectivas para su abordaje. En este sentido, este trabajo partió de la comprensión sobre ciudadanía que va más allá de la simple exigibilidad de derechos frente al Estado, pues se considera que para construir sociedades más participativas y solidarias, no basta un Estado garante de derechos, es igualmente necesario contar con actores sociales que se preocupen por los diversos aspectos del desarrollo y por la ampliación de espacios deliberativos en los que se pueda centrar acuerdos y tomar decisiones que incidan en la vida de la comunidad (CEPAL, 2000). De igual manera, se entiende la ciudadanía como una expresión dinámica y contextualizada social, espacial y cronológicamente en donde los ciudadanos y ciudadanas son considerados sujetos activos de transformación de sus propias realidades con capacidad de incidir en el destino colectivo; una ciudadanía con otros con quienes se establecen pautas de relacionamiento, enmarcada en relaciones de poder y por ello la necesidad de mediar y construir conjuntamente espacios de deliberación, dada en la esfera pública en donde se materializa, se hace visible y se comparte la ciudadanía (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014).

Esta aproximación conceptual orientó el proceso metodológico en tanto que se definieron unas categorías exploratorias, que permitieron conducir las narraciones de los participantes y encontrar a su vez, nuevas categorías producto del proceso de análisis y comprensión de los significados. Estamos hablando de un estudio



cualitativo de corte hermenéutico en tanto que la misión asociada a la hermenéutica consiste en descubrir los significados de las cosas.

La Unidad de Análisis estuvo representada por la participación de niños y niñas escolarizados y sus padres y madres de la Institución Educativa "Escuela Popular Claretiana" ubicada en la ciudad de Neiva. Teniendo en cuenta el interés poblacional presente en la investigación, se planteó de manera intencional los criterios de inclusión como elementos necesarios para garantizar la selección de participantes con características particulares y similares de la población de trabajo. Así, dicha unidad de trabajo estuvo conformada por 20 niños y niñas entre 9 y 10 años pertenecientes a los grados 4° y 5° de primaria de la Institución oficial, Escuela Popular Claretiana del municipio de Neiva. Además, con el fin de conocer los posibles nexos entre los significados de los niños y niñas sobre la ciudadanía y los referentes que sobre este tema han construido por años las personas encargadas de su formación en el contexto de socialización primaria, se vinculó en este estudio la participación de los padres o acudientes de estos niños y niñas.

Para acceder a los relatos de los participantes se acudió al dibujo y la entrevista en profundidad con niños y adultos, siendo en los primeros El Taller, la principal estrategia metodológica para la recolección de información, entendida como *“Un espacio que busca la participación, el diálogo, la reflexión y la creatividad grupal como base del proceso de aprendizaje”*. (Guzmán, 2002, p.13). Por su parte, la estructura del diseño de la investigación se basó en la propuesta de complementariedad de Murcia y Jaramillo (2001), la cual hace referencia a los diferentes momentos por los que transita un trabajo investigativo, el Momento de pre-configuración, Momento plan de configuración y Momento de reconfiguración. (Murcia, Jaramillo, 2001)

A continuación se presenta los principales resultados teniendo en cuenta los significados sobre ciudadanía tanto para los niños y niñas como para sus padres y madres.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La ciudadanía desde las voces de los niños y niñas y sus padres y madres. Los niños y niñas significan la ciudadanía como un conjunto de sentires personales y grupales respecto a las vivencias y experiencias cotidianas en dos contextos polarizados marcados por procesos de educación - formación y aprendizaje. Un primer contexto llamado Geografías de la afectividad. Las Geografías de la afectividad aparecen configuradas por tres lugares: la casa, la escuela y el barrio. *La casa*, aparece como el principal lugar de socialización primaria y escenario de aprendizaje de valores y comportamientos ejemplificantes que caracterizan la ciudadanía buena. Esta ciudadanía buena está representada en un conjunto de actitudes deseables para los ciudadanos, denominación (ciudadanos) usada por los actores sociales para referirse a las personas que habitan la ciudad.

El segundo lugar que configura las Geografías de la afectividad es la escuela. Esta aparece como el espacio de aprendizaje del respeto y el cuidado por el medio ambiente. Además es visto como el escenario que les posibilita participar a través del juego, el arte, el estudio y donde surgen actitudes solidarias. El tercer contexto que constituye las Geografías de la afectividad y que es compartido con las demás personas en comunidad es el barrio. Este último representa la tensión entre un barrio en conflicto sentido como indeseable, hasta la noción de ciudad bonita, este último, un espacio considerado como limpio, organizado y sin guerra en el que es posible el goce efectivo de sus derechos en la triada familia-escuela-sociedad. La noción de ciudad bonita representa un contexto adecuado para la ciudadanía y corresponde al deseo de los niños y niñas.

En el caso de los padres y madres, los significados acerca de la ciudadanía están representados por contextos geográficos antagónicos, así: la casa y la escuela por un lado y de otro lado la vida del barrio. En primera instancia, *la casa* simboliza el lugar en el que se vivencian un conjunto de valores, un escenario de responsabilidad, en el que los niños y niñas participan especialmente a través de las acciones domésticas. En segunda instancia la escuela, surge como el espacio en donde es posible adquirir competencias sociales a nivel personal y nivel grupal. La adquisición de competencias sociales aparece mediada por su participación en la vida de la escuela. No obstante, para algunos padres y madres su participación es de tipo instrumental dado

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



que su rol allí se limita a recibir orientación sobre los procesos académicos de los hijos o a apoyar actividades programadas por los maestros. Los padres y madres consideran instrumental esta forma de participación en tanto no representa un compromiso con los aspectos formativos de manera integral y como opción de construir procesos de democratización grupal. La vida de barrio aparece como contexto geográfico antagónico y una manera de significar la ciudadanía, porque esta se relaciona con la presencia de conductas sociales no beneficiosas las cuales dificultan el pleno ejercicio de la ciudadanía en el marco del goce de los derechos. Sumado a esto, la falta de organización comunitaria y credibilidad en los procesos de organización comunal, se convierten en obstáculos para acceder a los diferentes sistemas de gobernabilidad, es decir, a las formas y mecanismos de participación política desde el nivel comunal.

Un elemento distintivo para los padres y madres, que voluntariamente aceptaron ser parte de este trabajo investigativo, tiene que ver con la manera en que se da el ejercicio de la ciudadanía. Así padres y madres atribuyen un significado de ciudadanía en tanto esta se ejerce con el ejemplo. Para los padres y madres el ejercicio de la ciudadanía proviene por una parte de los aprendizajes familiares y de la educación otorgada en la escuela. Además reconocen como ciudadanía el ejercicio de los derechos políticos. Este significado respecto a la ciudadanía como el ejercicio de los derechos políticos está fuertemente influenciado por las diferencias económicas y de clase social, lo cual otorga un carácter diferenciado a la posibilidad de acceder a la amplia lista de derechos. Es decir padres y madres consideran que a mayor estatus social e ingreso existe una mayor probabilidad de ser beneficiario en el goce de los derechos, y a menor estatus social, los derechos son limitados.

Estos significados atribuidos por los niños y niñas, y sus padres y madres, permiten argumentar mejor las ideas compartidas por ambos grupos: la ciudadanía como contexto geográfico, la ciudadanía como educación y enseñanza, la ciudadanía como derechos diferenciados, y la ciudadanía como deseo de bienestar en zonas de conflicto.



Así las cosas, no es posible pasar por alto estos fragmentos respecto a la ciudadanía y el presente y futuro de los niños, niñas y sus familias. Sus voces merecen ser escuchadas y puestas en consideración en las diferentes instancias tanto académicas, como institucionales para buscar conjuntamente alternativas que permitan incidir en las percepciones ya conocidas por ellas y ellos. Este trabajo investigativo que se orientó hacia la comprensión de los significados de los niños y niñas, sus padres y madres, devela una mirada a la ciudadanía no como un conocimiento abstracto propio de discursos academicistas, técnicos, con estándares para la formación, y discursos políticos adultocentristas alejados de los entornos de vida de los ciudadanos y ciudadanas. Es indispensable reconocer a los niños, niñas y sus familias, como sujetos con capacidad de reflexión crítica frente a sus propias realidades que les permita situarse como personas con dignidad y derechos, acompañados de compromisos de cara a la realidad de sus propias comunidades. Los significados sobre ciudadanía para los y las participantes en este estudio, deben ser considerados como una forma de conocimiento válido para entender cómo se construye la noción de ciudadanía en los sectores populares.

Es así como a partir de estas comprensiones y toda la experiencia investigativa enmarcada en este estudio, surge la motivación para plantear un último aspecto considerado un aporte para la construcción de una noción de ciudadanía en términos de lo que sería "*Ciudadanías populares*". La idea de ciudadanías populares viene respaldada en los aportes del Psicólogo Social Martín Baró, por considerar atención especial a quienes no son tenidos en cuenta, ni cuentan con privilegios sociales para afrontar sus necesidades en medio de un mundo de desigualdades. Un proyecto transformativo con aportes de la psicología social para la construcción de ciudadanía sería **la potenciación de las virtudes populares** como lo diría Dobles (1986), que en este caso, además de contribuir desde la resiliencia, daría lugar al reconocimiento del otro en la diferencia para la construcción de paz.

Este trabajo representa un aporte valioso para la comprensión de la ciudadanía, esta vez vista desde los actores involucrados, usualmente considerados objetos de atención para la garantía de sus derechos, lo que permitirá entender sus percepciones y significados posibilitando la elaboración de estrategias participativas e

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



incluyentes más efectivas en materia de derechos, contextualizadas y aterrizadas a las realidades que vive la niñez a fin de incidir en la construcción de política pública para su protección y realización en una sociedad.

Referencias

Alcaldía Mayor De Bogotá. (2014). *Documento Marco Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá, D.C

CEPAL 2000. COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL)-NACIONES UNIDAS. Equidad, desarrollo y ciudadanía

Dobles, I. (1986). Psicología Social desde Centroamérica: retos y perspectivas. Entrevista con el Dr. Ignacio Martín Baró. *Revista Costarricense de Psicología*, San José, 8-9, 71-76.

Guzmán, L. (2002). *Otras modalidades de intervención 1: Las alternativas*. Pontificia Universidad Javeriana. Primera edición. Bogotá Colombia 2002. Pág. 64. Tomado de Mariño, Germán. Aprender a enseñar. S.d. Pág. 13

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2001). *La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa*.



Formación De Ciudadanías Y Participación Política de Jóvenes Excombatientes de las Farc-Ep en Proceso de Reincorporación Política

LINA LEGUIZAMÓN SALAZAR⁷²

MYRIAM ROMÁN MUÑOZ⁷³

Resumen

El acompañamiento en la transformación de los jóvenes excombatientes en ciudadanos, se convierte en un gran desafío para el Estado, las instituciones y la sociedad en general. Esta ponencia tiene como propósito conocer el proceso de construcción de ciudadanías y de participación política que viven los jóvenes excombatientes de las FARC-EP en la vereda Monte Redondo departamento del Cauca, como espacio territorial de capacitación y reincorporación, ETCR. Es una investigación cualitativa con diseño etnográfico, privilegia la entrevista semiestructurada y, cuenta con la participación de seis jóvenes excombatientes. Los resultados muestran el tránsito hacia la legalidad; las distintas visiones de ciudadanía y la preferencia por la participación comunitaria por parte de los jóvenes.

Desde el punto de vista de la construcción de paz en Colombia, la posibilidad de lograr la reincorporación política de estos jóvenes, entendida como la participación de ellos en la toma de decisiones y en las estructuras

⁷² Pontificia Universidad Javeriana Cali, Fonoaudióloga

⁷³ Pontificia Universidad Javeriana Cali, Socióloga

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de poder, además de ser un derecho, puede ser el mecanismo que aleje realmente a los jóvenes excombatientes del contexto armado en el que han vivido hasta el momento.

Esta investigación tiene como propósito conocer el proceso de formación de ciudadanías y de participación política que viven los jóvenes excombatientes de las FARC-EP en la vereda Monterredondo departamento del Cauca, como espacio territorial de capacitación y reincorporación, ETCR. Para ello, se describe el proceso de reincorporación política que están viviendo los jóvenes; se reconoce su percepción en cuanto a ciudadanía y participación política y, se establece la relación entre construcción de ciudadanía y reincorporación política en el proceso que viven actualmente.

Hay evidencias empíricas de que los “desvinculados” tienen grandes deseos de seguir con sus vidas y gran resiliencia (Blattman, Annan, 2009) (Maulden, 2007), incluso más que los adultos (Boyden y Levison, 2000). En efecto, se ha concluido que el mayor impacto psicosocial en esta etapa de reinserción viene del estrés que viven los jóvenes excombatientes fuera de los grupos armados y no de residuos del pasado (Wessells, 2006).

Esta investigación cuenta con aportes teóricos conceptuales centrales desde (Denissen, 2010) (Kymlicka, 2003); (Bobbio, 2000); (Acosta, Gabrysch, Góngora 2007). Se entiende por reincorporación política el proceso que puede desarrollarse individualmente, en la medida en que los excombatientes ejercen sus derechos y deberes políticos como ciudadanos en una democracia (Denissen, 2010). El concepto de ciudadanía se aborda desde la perspectiva de la ciudadanía multicultural y/o diferenciada de (Kymlicka, 1996), en el que las democracias de los Estados multinacionales y poli-étnicos construyen como fundamento el de sus constituciones políticas, el reconocimiento y apoyo a la identidad cultural de los grupos étnicos y minorías nacionales, y apuestan con toda potencia y creencia por una justicia basada en la igualdad, que permita adecuar las necesidades de manera diferenciada.



La concepción de participación política desde Bobbio (2000), se comprende como una serie de actividades que incluyen el acto del voto, la militancia en un partido político, la participación en manifestaciones, la contribución dada a una cierta agrupación política, la discusión de sucesos políticos, la participación en un comicio o en una reunión sectorial, el apoyo dado a un determinado candidato en el curso de la campaña electoral, la presión ejercida sobre un dirigente político, la difusión de información política, entre otras.

En cuanto al concepto de joven, se concibe como una construcción social reciente que surgió como efecto de la revolución industrial en la familia y el origen de la escuela. El sujeto joven fue entendido como un individuo con valores, intereses y necesidades propias y, posteriormente, como un ciudadano con exigencias sociales y de participación. Con saberes, pero también con necesidades de aprendizaje para construir su identidad, de la que depende en gran medida su relación con su par y con un colectivo o grupo del que se siente parte. (Acosta et al. 2007)

Para el caso colombiano, la relevancia de la investigación radica en que aborda un tema de actualidad, la construcción de nuevas ciudadanías y la participación política desde la perspectiva juvenil, como tema novedoso en el marco de la construcción de paz en Colombia, incorpora la reflexión y el debate académico, respecto a las distintas posiciones políticas para garantizar la participación política y el ejercicio de los derechos ciudadanos de los jóvenes excombatientes de las FARC-EP, con ocasión de su proceso de reincorporación a la vida civil. De esta manera, la investigación aporta en la elaboración de la política pública de reincorporación desde una perspectiva diferencial y de derechos humanos, a la vez, arroja elementos a tenerse en cuenta en los procesos de intervención y abordaje en el tránsito de los jóvenes excombatientes a ciudadanos, entre ellos, la relación existente entre formación para la ciudadanía y la apertura democrática en nuestro país.

De la misma manera, la investigación enfrenta la tensión que existe respecto a la participación política de los excombatientes de las FARC-EP, haciendo énfasis en la construcción de nuevas ciudadanías juveniles

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



logradas a raíz de su proceso de reincorporación y los retos que ello plantea no solo frente a la justicia social y la paz, sino frente a la sociedad, que en su mayoría se encuentra permeada por el andamiaje político de los partidos tradicionales, escenario que ha impedido que la contienda democrática se nutra con la participación de más tendencias políticas, como mecanismo que puede aportar a la construcción de la paz.

En cuanto a la metodología, se trata de una investigación cualitativa de diseño etnográfico que privilegia la entrevista semiestructurada. De acuerdo con Salgado (2007), esta investigación fue de tipo cualitativa, ya que tuvo como objetivo conocer la realidad subjetiva desde la experiencia de las participantes, sus significados, percepciones y representaciones, además, buscó entender cómo se han construido sus visiones sobre la ciudadanía y han ejercido su derecho a la participación política en marco de una transición política.

Desde el diseño etnográfico fue posible observar la realidad para reflexionarla y comprenderla. A partir de este proceso, se logró asignar significaciones a los relatos de los jóvenes, llegando a construir e interpretar la realidad sin anteponer su sistema de valores. En este sentido:

Ver lo que ellos ven, conocer lo que ellos conocen y pensar en la lógica de pensamiento de ellos, contextualizar la información y analizar los patrones de comportamiento, de esta manera, busca dar cuenta del por qué las personas actúan tal como lo hacen y a qué significados obedecen. (Galeano 2001 como se citó en Quiroz, s.f, p. 45).

Por otra parte, la técnica empleada para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada, la cual comprendió una guía de preguntas donde se encontraban establecidos los tópicos que se debían abordar, para asegurar la recolección de datos suficientes para la investigación, teniendo en cuenta lo expuesto por Bonilla y Rodríguez (1997) respecto al orden y contenido que favorece la obtención de información válida durante el encuentro.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La investigación contó con la participación de seis jóvenes entre los 18 y 28 años de edad, excombatientes de las FARC-EP en proceso de reincorporación residentes en el ETCR de Monte Redondo en Miranda, Cauca. Todos cuentan con más de cinco años de pertenencia a esta organización. Tres de ellos son hombres y tres son mujeres, tres de ellos de origen rural y los otros tres del contexto urbano, de diversas identidades culturales, étnicas y regiones del país.

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con los objetivos de la investigación y las categorías de análisis.

En primer lugar, se describe como ha sido el tránsito hacia la legalidad, proceso en el que los jóvenes empiezan a ser considerados ciudadanos, más allá de retomar sus nombres y portar su cédula de ciudadanía, se enfrentan al reconocimiento y el ejercicio de sus derechos civiles y políticos. Así lo expresan:

“No estuve en esa parte [Estaba embarazada]. Pero mis compañeros me contaron que estaban muy tristes, porque habían entregado lo que los protegió durante muchos años” (Mujer - 25 años - Indígena del Norte del Cauca. 6 años en las Farc)

“Los jóvenes casi no tenemos formación política. Apenas estamos conociendo muchas cosas que la guerra no nos permitía conocer. Aspiramos que en el proceso de reincorporación se capacite a los jóvenes, porque en Colombia el analfabetismo es muy elevado y nosotros luchamos porque se erradique. No queremos solo títulos, sino conocimiento real para que la gente se pueda organizar y luchar” (Hombre- 28 años. Urbano. Popayán, 5 años en las Farc)

Al indagar a los jóvenes excombatientes si se sentían ciudadanos colombianos, todos respondieron afirmativamente, estas son sus razones para ello:



“Sí, además ahora tengo la cédula y eso me permite hacer todo de forma legal. Sacar mi carnet de salud, poder movilizarme a cualquier lugar. (Mujer, 18 años. Campesina del Tolima. 6 años en las Farc)

“Sí, poder andar por donde yo quiera” (Hombre. 27 años, Campesino del Tolima, 13 años en las Farc)

“Sí, claro. Antes estábamos revelados contra el Estado. Como antes éramos rebeldes no podíamos hacer nada, era ilegal. Tener una cédula es algo importante, porque el que no tiene cédula es como si no fuera colombiano” (Mujer. 26 años. Nariñense. Desplazada. 13 años en las Farc)

Por otra parte, los jóvenes excombatientes consideran la existencia de distintas visiones de ciudadanía, entre ellas la ciudadanía indígena, campesina y juvenil. Al respecto, algunos testimonios:

“Siempre me he sentido colombiano, por eso ingresé a la guerrilla. Yo nunca tuve problemas jurídicos, ni siendo civil ni guerrillero. Yo nunca tuve ese problema. En la guerrilla nunca usé la cédula. Yo ya me considero campesino y no ciudadano” (Hombre- 28 años. Popayán, 5 años en las Farc)

“Soy de Tacueyo, soy del cabildo, somos comunidad nasa, nosotros también somos ciudadanos colombianos” (Mujer - 25 años - Indígena del Norte del Cauca. 6 años en las Farc)

Así mismo, desde una postura crítica, como lo señala O'Donnell, (1982) en el Informe PNUD, en América Latina son, en general, los derechos políticos los que le abren paso a la efectividad de los otros planos de ciudadanía, siendo una singularidad del proceso de construcción de ciudadanía, que muy probablemente esté asociada a la histórica fragilidad de los derechos democráticos en la región, en palabras de uno de los jóvenes entrevistados:



“En este sistema económico capitalista se es ciudadano en la medida que tengas poder adquisitivo para comprar y vender. Los sectores populares somos ciudadanos de segunda y tercera categoría por no tener ese poder” (Hombre, 28 años. Estudiante Universitario de Cali, Valle del Cauca, 9 años en las Farc)

En cuanto a participación política, los jóvenes muestran poco interés en la participación electoral, priorizando la representación por parte de sus dirigentes. En el caso de los jóvenes entrevistados, manifiestan sus motivaciones políticas y sus diferentes visiones de la misma, más allá de la participación electoral. Así lo expresan:

“El escenario político electoral no me llama mucho la atención. No me gusta el protagonismo. Pero sí estoy dispuesto a ayudar a la organización en lo que sea necesario. Reconozco que existen diferentes formas de participación en política más allá de la electoral. (Hombre, 28 años. Estudiante Universitario de Cali, Valle del Cauca, 9 años en las Farc)

Los jóvenes prefieren escenarios de participación ciudadana y comunitaria como las juntas veredales y grupos juveniles de intereses artísticos, educativos, culturales y deportivos. Así mismo, los jóvenes expresan otros intereses y proyecciones por fuera de la vida política. Entre los testimonios se encuentran:

“Me gustaría colaborar en algunas cosas, pero no participar de lleno. Por ahora asisto a las reuniones, y estamos metidos en los proyectos y en todo lo que salga (...) tengo en mente otras cosas. Quisiera formar una familia, estar cerca de mi familia y estudiar enfermería o medicina en Cuba” (Mujer, 18 años. Campesina del Tolima. 6 años en las Farc)

“No me interesa la política, solo quiero estudiar” (Mujer, 26 años, Nariñense. Familia Desplazada, 13 años en las Farc)



Sobre la participación política de la juventud, expresan que existe poca participación en cargos de dirección, necesidades de formación en política e intereses de otro tipo por parte de la mayoría de los jóvenes. Al respecto, el siguiente testimonio:

“Algunos de nuestros líderes son relativamente jóvenes si los comparamos con los de los partidos tradicionales, pero si nos apegamos a la definición de jóvenes (hasta los 28 años), no, no hay jóvenes. Cuando se necesita que alguien asuma determinada tarea el presidente de la comuna hace unas sugerencias basadas en la experiencia e idoneidad de los ex combatientes. Se elige democráticamente y en cada reunión de comuna se deben rendir informes y balances de las labores realizadas. El partido actualmente está implementando la idea de las nuevas formas de hacer política, seguramente esta incluye la participación activa de los jóvenes, pero aún está en construcción. (Hombre, 28 años. Estudiante Universitario de Cali, Valle del Cauca, 9 años en las Farc)

Para finalizar, interesa señalar que los jóvenes excombatientes son sujetos con posturas y visión social y política diferente y que hoy integran una sociedad donde la juventud no ha sido un actor social relevante. El hecho de transitar de la ilegalidad, donde eran reconocidos como insurgentes, a la legalidad donde son considerados como ciudadanos, más allá de un nombre y una cédula de ciudadanía, implica el ejercicio de sus derechos civiles y políticos. Así mismo, la estigmatización social y política está presente como uno de los mayores desafíos no sólo para los jóvenes, sino para toda la población en proceso de reintegración. Sin embargo, cuando se trata de jóvenes se puede volver aún más desafiante la tarea, debido a la invisibilización y poca participación de los jóvenes en los asuntos políticos de la nación.

La discusión sobre el reconocimiento del joven excombatiente como sujeto político, transformador activo de su realidad, inmerso en un proceso de tránsito a la legalidad y enfrentado a la tensión que existe respecto a la participación política y la construcción de ciudadanía juveniles está a la orden del día.



Referencias

- Acosta, G. G. (2007). Experiencias de jóvenes ex combatientes en proceso de reintegración a la vida civil en Bogotá D.C.
- Blattman, A. (2009). From violence to voting. War and political participation in Uganda. American political science review.
- Bobbio, N. (2000). Diccionario de la política. México: Siglo XXI.
- Bonilla, R. (1997). Recolección de datos cualitativos. Bogotá: Norma.
- Boyden J & Levinson D (2000) Children as economic and social actors in the development process. Expert Group on Development Issues Working Paper 2001:1, Ministry for Foreign Affairs, Stockholm, Sweden.
- Denissen, M. (2010). Reintegrating ex-combatants into civilian life: the case of the paramilitaries in Colombia Peace and change.
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). La Política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Maulden, P. (2007). Former child soldiers and sustainable peace processes: Demilitarizing the body, heart and mind. George Mason University.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



McEvoy Levy, S. (2006). *Troublemakers or peacemakers? You and post- accord peace building*. París.

O'Donnell, G. (1982). *Estado, democratización y ciudadanía*. Buenos Aires: Nueva sociedad.

Quiroz, A; Velásquez, A; García, B y González, S. (s.f.) *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Recuperado de:

http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf

Salgado. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. Liberabit.

Wessells, M. (2006). *Child soldiers: from violence to protection*. Cambridge: Harvard University Press.



TUnexpia, el túnel de las experiencias – descubriendo la vulnerabilidad:

MARÍA ISABEL VÉLEZ BASTIDAS

ADRIANA LÓPEZ VALENCIA

Este proyecto se encuentra adscrito al Laboratorio de Intervención Urbana (LIUR) de la Universidad del Valle, semillero de investigación del grupo Hábitat y desarrollo sostenible de la escuela de Arquitectura, y está articulado con el proyecto Urbaniños⁷⁴

Resumen

El presente proyecto brinda una experiencia de concientización del cuidado ambiental a los niños de Yumbo, Valle del Cauca, específicamente el barrio las Américas, a través de una plataforma creativa, dándoles voz, desde nuevas experiencias que les permitan promover su relación con el entorno, posibilitando el reconocimiento del territorio, a la vez que se proporciona información del mismo. La implementación del juego, el diseño y la interacción fueron primordiales a la hora de pensar la realización del diseño de experiencias, el cual es el puente entre lo que sucede en el entorno y el niño que vive en él.

⁷⁴ URBANIños, Resiliencia y Educación: Desarrollo de una propuesta interactiva para involucrar a la población infantil en procesos de intervención del espacio urbano a partir de proyectos de infraestructura verde con enfoque “abajo hacia arriba”. Universidad del Valle – Colciencias.



Introducción

La esencia del proyecto nace de la necesidad de lograr que un entorno urbano o rural, con una problemática natural en donde la comunidad es vulnerable, pueda comunicarse con los niños que habitan en él, con el ánimo de propiciar espacios incluyentes donde se les permita aprender a partir de medios alternativos, ¿cuál es su papel dentro del cuidado de la zona? y ¿cómo pueden llegar a prevenir los riesgos presentados?

A través de la indagación realizada, para descubrir qué tipo de medio alternativo podía funcionar, para lograr inculcar a los niños la problemática de su poca inclusión dentro de los procesos de intervención llevados a cabo en las ciudades por diferentes entidades, tanto públicas como privadas, enfatizando en las dinámicas afectan o modificar el medio ambiente, se encontraron autores como Boud y Walker (1991), los cuales plantean una descripción muy relevante de lo que es un -aprendiz-, entendiéndolo como parte del medio, el cual es enriquecido a su vez por este, gracias al aporte personal que crea una interacción convertida en experiencia de aprendizaje, que puede ser tanto individual como compartida. También exponen premisas explicando que la experiencia es el fundamento del aprendizaje y el estímulo para el mismo.

En este sentido, se encuentra el concepto de experiencia como parte fundamental para el desarrollo de dicha estrategia alternativa, y es así como aparece la idea de involucrar el diseño de experiencias, fomentando un entorno de aprendizaje en donde los niños dejan de ser simples receptores de información. De esta manera se propuso el desarrollo de un sistema de interacción sensorial creado principalmente para ellos, en donde se les permitirá aprender de un tema en específico a partir de la estimulación de los sentidos, participando de juegos interactivos que ayuden a su entendimiento de manera dinámica y receptiva.

Objetivos

El proyecto diseñó experiencias para niños de 7 a 14 años que brindaron información sobre los espacios naturales vulnerables del cerro La Estancia. Los pasos para lograr dicha meta, iniciaron con el análisis del nivel

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de conocimiento de los niños sobre las zonas naturales del cerro La Estancia y del parque las Américas, para así poder determinar ¿qué información (Arquitectura de la información) es necesaria transmitir a través del diseño de experiencias?, reconociendo en el proceso la normatividad local que permitió dar paso a una la intervención en el espacio, para finalmente desarrollar un prototipo de diseño de experiencias el cual posibilitó la evaluación del Diseño de Información con la comunidad infantil en contexto.

Metodología

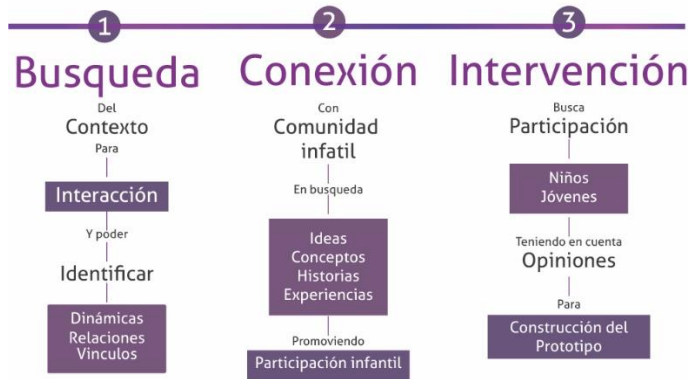
Para el desarrollo metodológico, se tuvieron en cuenta conceptos planteados desde la base del proyecto mismo, al igual que la metodología empleada por el LIUR, el cual emplea estrategias Bottom-up, en donde la comunidad es la base gestora de ideas principales, al mismo tiempo en su proyecto Urbaníños, cuentan con estrategias para el trabajo con los niños, estas fueron los insumos principales a la hora de abordar el trabajo de campo. La construcción de conocimiento a través de la experiencia se llevó a cabo a través de diversos tipos de técnicas como la observación pasiva y activa y la acción participativa, las cuales estuvieron dentro de una línea de etnografía alternativa, inclinada hacia lo visual y sensorial.

Se realizó una estructuración de tres momentos base los que permitieron el desarrollo de las diferentes estrategias planteadas en la metodología y ayudaron en la organización de ideas, conceptos, trabajo de campo, talleres y demás.

Tabla 1. Estructuración de los tres momentos base para el desarrollo del proyecto. (Vélez, 2018)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Para abordar cada fase que compone el proyecto, se realizó una división de cuatro partes acordes a los objetivos del presente proyecto.

Tabla 2. Etapas 1 y 2 para abordar la metodología. (Vélez, 2018)

Metodología

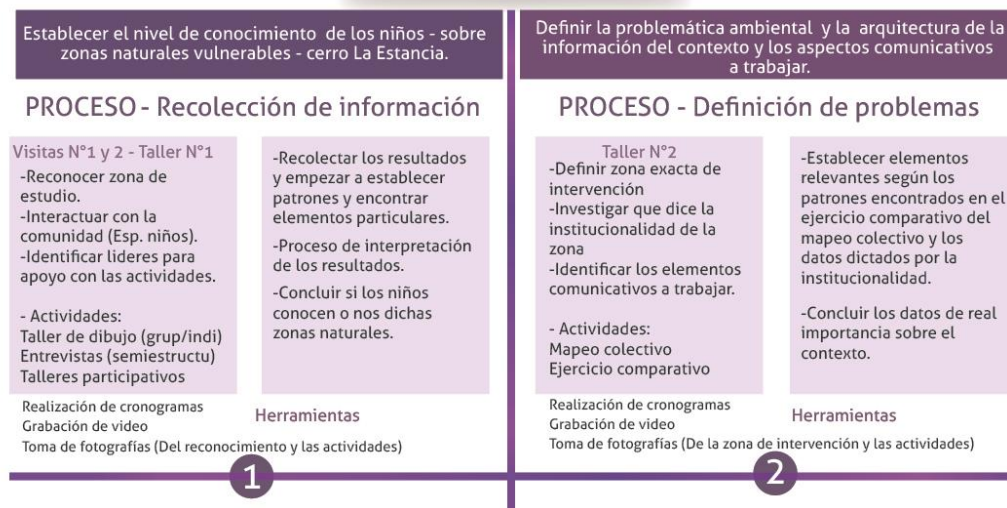
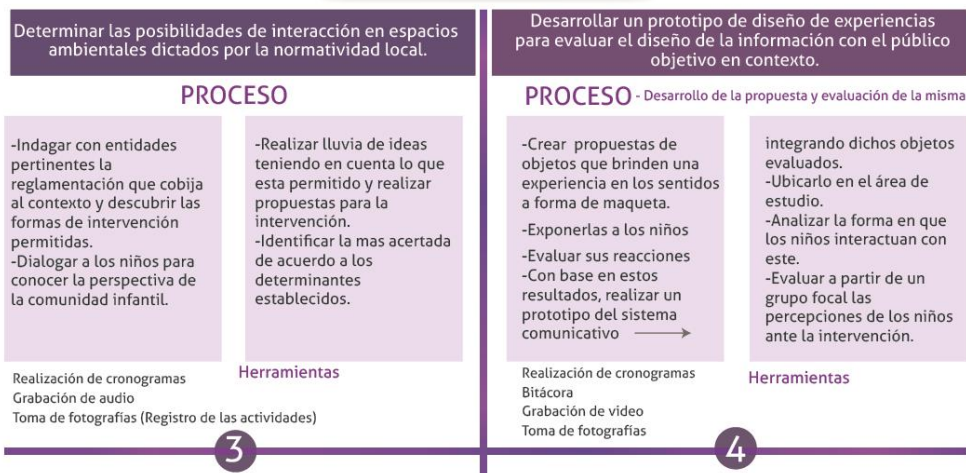




Tabla 3. Etapas 3 y 4 para abordar la metodología. (Vélez, 2018)

Metodología



Impacto en la Política

El proyecto parte de suplir una necesidad que no ha cumplido el gobierno en este sector: la de brindar espacios de aprendizaje, recreación e inclusión contemplada en el Art. 79 (Constitución Política de Colombia, 1991a), el cual entiende la participación como un derecho fundamental de la población. En este sentido el trabajo posibilitó la participación de la población infantil del barrio dentro de las dinámicas de prevención de desastres causados por eventos naturales en el municipio de Yumbo. Se implementaron estrategias y metodologías dirigidas específicamente al público infantil aprovechando al máximo las capacidades de los niños, como su creatividad e imaginación para proponer nuevas ideas dentro del proyecto generando un impacto real en la comunidad.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



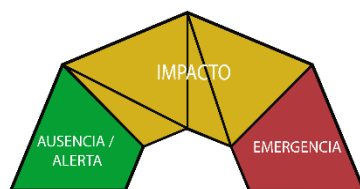
La preocupación de poder incluir a los pequeños en estos procesos de participación comunitaria, radica en la idea de fomentar desde una temprana edad el uso adecuado de los espacios que se habita y crear formas más eficientes para los niños de contribuir con el medio ambiente.

Resultados

Para el desarrollo final de la propuesta, se elaboró un dispositivo de experiencias llamado TUNEXPIA, por medio del cual se recrean las fases del desastre: ausencia / alerta, impacto y emergencia. Los niños de este contexto no han tenido la oportunidad de comprender las razones por las que suceden desastres, es por esto que se decide plasmar en la propuesta de diseño un evento natural recurrente en el parque Argos y el cerro La Estancia.

El prototipo realizado cuenta con tres módulos en los cuales se organizan las fases mencionadas:

Figuras 1, 2 y 3. Visualizaciones modulares y digitales de la propuesta. (Vélez, 2018)



Durante la comprobación del prototipo realizada el 22 de abril del presente año, se pudo demostrar la falta de conocimiento de los niños sobre su entorno, y fue gracias a Tunexpia, que se pudo ejemplificar las problemáticas del área de estudio al alcance de la comunidad infantil, brindando la experiencia de vulnerabilidad. Al inicio de la actividad, se expuso a los niños una breve introducción sobre las dinámicas de comportamiento dentro del túnel, las reglas deben seguir y los momentos en los que deben estar más atentos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



con el propósito de garantizar que la experiencia pueda ser vivida a cabalidad y que ellos no pasen por alto los pequeños detalles. Durante el recorrido los niños expresaron un patron muy importante de miedo, el cual es uno de los condicionantes principales para representar el concepto de vulnerabilidad,

Al final de la actividad se hizo una reflexión sobre lo que acababan de vivir y como ellos podia aportar a una futura solución a través de pequeños actos, se hace una retroalimentación sobre los sentidos que exploraron, los materiales con los que estuvieron en contacto, los sonidos que escucharon, las cosas que vieron, ¿la experiencia mostraba el pasado, el presente o el futuro de mi entorno?, ¿me gusto lo que vi en cada módulo?

Con el objetivo de fomentar el compromiso de los niños con su entorno, hubo un espacio de reflexión en que podian escribir un mensaje en una cartulina que se llevarán a su casa. Este representará un símbolo de amor y respeto por el parque, el cerro y el barrio.

Figuras 4, 5, 6, 7, 8 y 9. Comprobación del prototipo en el contexto estudiado. (Vélez, 2018)



III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Se puede concluir que la metodología empleada le dio un giro significativo a los resultados esperados en el proyecto, pues gracias a ella y su enfoque de trabajo con los niños, permitió que elementos en el contexto de ellos, se pudieran desarrollar, y más a delante se convertir en los insumos para dar con el concepto de diseño de la propuesta. El proyecto cuenta con un impacto social bastante significativo dado a que le apunta a estrategias de inclusión infantil en los procesos de participación comunitaria, logrando involucrar a niños y niñas en temáticas del cuidado ambiental, gestión del riesgo, etc, dándoles una voz, la cual fue escuchada debido a que son ellos los gestores de ideas, y experiencias las cuales alimentan la base conceptual y material del proyecto.

Pertinencia Social

Actualmente se evidencia un alto índice de vulnerabilidad en las personas aledañas al parque Argos, el cual colinda con el cerro la estancia, estando expuestos a deslizamientos, inundaciones por escorrentías y de más eventos naturales causados por las altas temporadas de lluvia.

Las personas del barrio manifiestan la carencia de inclusión infantil en los proyectos realizados en el barrio, pues no se les tiene en cuenta en estas dinámicas. Confirman que hasta el momento no se ha realizado ningún tipo de actividad de gran impacto con los niños en pro de incluirlos en las actividades del barrio.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Debido a esto, se evidencia que las interacciones presentadas entre los niños y las zonas naturales vulnerables encontradas en el cerro La Estancia son insuficientes. Aunque ellos conviven con este espacio, se detecta una escasez de elementos comunicativos que faciliten tener conocimiento sobre este entorno.

Esto conlleva al desarrollo de este proyecto a partir de un dispositivo de experiencias por medio del cual se recrean las fases de los desastres naturales vistos en Yumbo, con el objetivo de que el niño pudiera vivir una experiencia de inmersión mediante la cual experimenta lo que estos eventos naturales le causan a su entorno, específicamente el parque Argos y al cerro La Estancia. Al finalizar, se propició la reflexión sobre el cuidado del entorno sembrando una semilla en ellos a través de una experiencia de vida.

Referencias

Administración municipal de Yumbo. (2015). *Documento diagnóstico componente gestión del riesgo de desastres. Yumbo, Valle del Cauca, Colombia.*

Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia: interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento.* España. Editorial: Narcea, s.a. de ediciones.

Forero, A. y Ospina, D. (2013). Diseño de experiencias. *Revista de Arquitectura. Universidad católica de Colombia.* Vol.15 enero - diciembre 2013. pp. 78-83.

Pink, S. (2001). *Visual ethnography, images, media and representation in research.* London. SAGE publications Inc.

Publicaciones Semana S.A. (2017). En el Valle la contaminación es “hecha en Yumbo”. *Semana sostenible, información que lleva a la acción.* www.sostenibilidad.semana.com

Shedroff, N. (2009). *Experience design 1.1 a manifesto for the design of experiences.* Experience design books. United States.

Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños.* Barcelona, España: Editorial Graó.

III Bienal

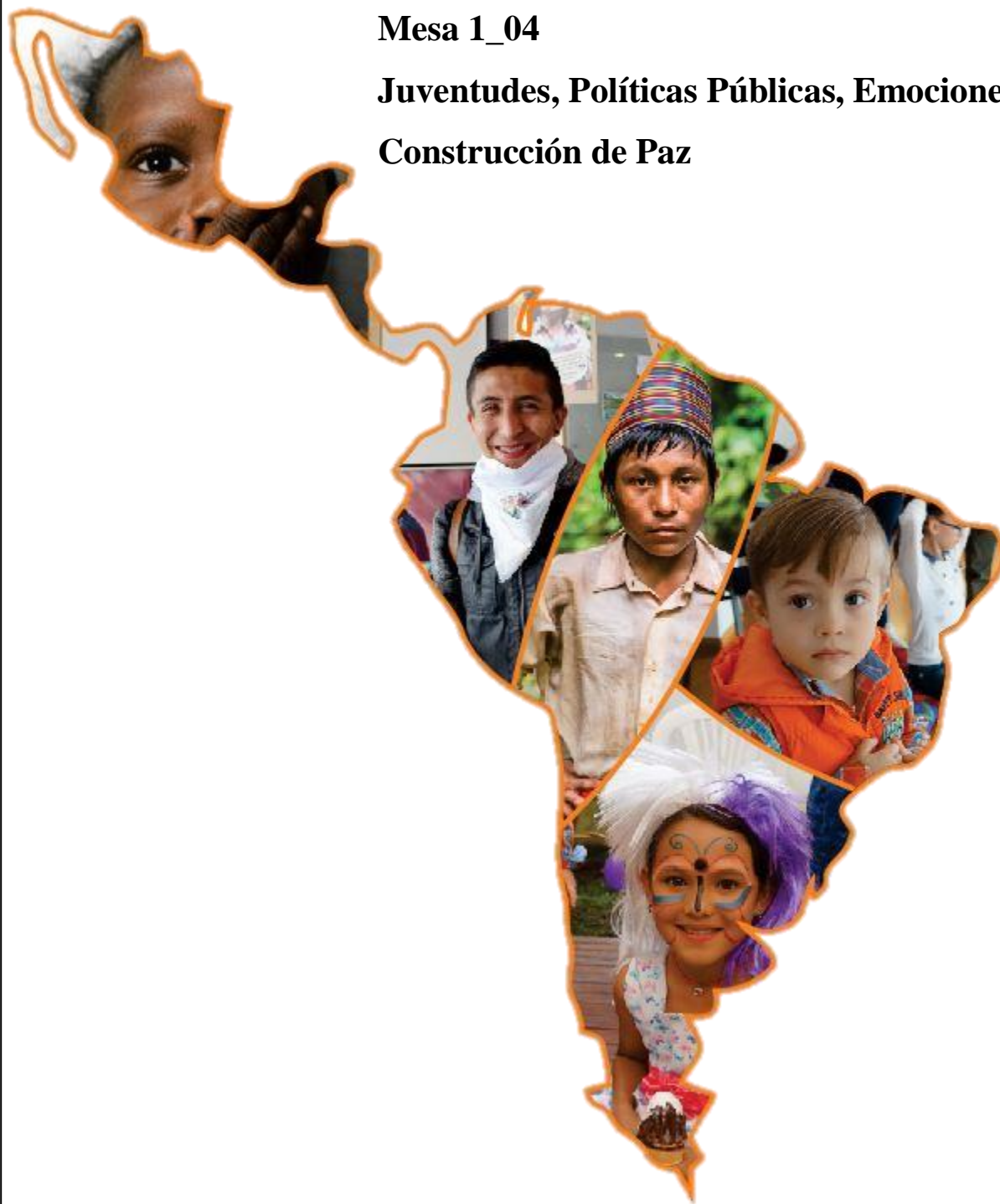
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Mesa 1_04

Juventudes, Políticas Públicas, Emociones y Construcción de Paz





A dimensão sociopolítica do sofrimento na formação de jovens ativistas

CÁSSIO VINÍCIUS AFONSO VIANA⁷⁵
JAQUELINA MARIA IMBRIZI⁷⁶

Resumo

O cenário político contemporâneo latino-americano têm sido um importante lugar de análise dos movimentos da adolescência e juventude para garantia dos direitos humanos. Estes processos, entretanto, geram sofrimento, luto e angústia nos jovens que buscam a construção de caminhos alternativos e produção de coletivos. Este trabalho acompanha e analisa o processo formativo de adolescentes para o ativismo político, por meio dos dispositivos grupais, análises de diários e sonhos, sob a perspectiva da psicanálise. Propõe-se acompanhar a participação desses adolescentes em movimentos sociais e espaços de representatividade política institucional, dialogar com seus processos e coletivizar com produções da América Latina.

Introdução: A experiencia do Instituto Camará Calunga

⁷⁵ Cássio V. A. Viana é Pesquisador do Grupo de Trabajo Infancias y Juventudes de Clacso, Psicólogo e Pesquisador no Instituto Camará Calunga (Red asociada de Clacso) e Mestrando no Programa Interdisciplinar de Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, Brasil.

⁷⁶ Jaquelina Maria Imbrizi é Pós- Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora associada da Universidade Federal de São Paulo - Campus Baixada Santista nas modalidades de graduação e pós-graduação, membra do Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política (USP e PUC-SP) e do Laboratório de Psicanálise da Unifesp - Campus Baixada Santista.



(...) não deixar a ciência psicológica alheia às lutas sociais; rejeitar e revisar criticamente os conceitos que são instrumentais para a reprodução do status quo; e construir uma nova Psicologia, adequada à luta histórica pela edificação de um mundo novo. (Lacerda J., 2017, p. 15).

O Instituto Camará Calunga é uma organização da sociedade civil, com forte mobilização comunitária em articulação com as políticas públicas, por meio de metodologias de convivência e formação política com crianças e adolescentes para garantia de seus direitos humanos, na cidade de São Vicente, Baixada Santista, São Paulo. Tem por missão institucional a promoção e a defesa dos direitos humanos, especialmente de crianças e adolescentes, nos diversos lugares e territórios em que vivem, produzindo experiências referenciais de cuidado, formação crítica, pesquisa, intervenção, que indicam na formulação de políticas públicas de infância e juventude. Tem seu trabalho aliado a Convenção dos Direitos da Criança (Brasil, 1990) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Desde sua fundação, em 1997, investe profundamente na importância de integrar as instâncias de formulação e controle social de políticas públicas, bem como contribuir com a construção de referências metodológicas e educação permanente de trabalhadores e educadores sociais.

Cria-se, nos anos de 2016 e 2017 neste Instituto um dispositivo de formação e gestão chamado “Coletivo Co-Gestor” no qual adolescentes e jovens passam por um processo de formação política para analisar suas vidas, trajetórias e territórios, conhecer e se apropriar do sistema político brasileiro e da situação contemporânea latino-americana, com a busca de exercitar experiências de gestão e assumir gradualmente a cogestão da Organização, numa experiência crítica de participação ativa

O dispositivo de pesquisa deste trabalho

Esta Escola de Formação Crítica para os adolescentes do coletivo “Co-Gestor” se faz no campo onde se realiza esta pesquisa de mestrado. Há, atualmente três eixos de formação nos encontros que acontecem três

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



vezes na semana por um período de 3 a 4 horas. O primeiro eixo “História e formação de sociedade” se dedica a compreender historicamente como a sociedade se constituiu e se constitui atualmente, que lutas travaram essa história e que movimentos podem inspirar as lutas contemporâneas, o segundo eixo “América Latina” se propõe aproximar os adolescentes da história, cultura e arte latino-americana através da língua espanhola, isto é, encontros que acontecem em língua espanhola a fim de oferecer espaços de convívio e aprendizagem de uma outra língua, mas conectada às necessidades e intenções da formação política.

O terceiro eixo, no qual o pesquisador coordena, se responsabiliza por realizar um processo de cuidado grupal, no qual os integrantes se reúnem semanalmente para compartilhar as dificuldades e as potências que encontram na formação e em suas vidas diárias nos territórios, tendo, portanto, um espaço para compartilhar seus desejos, sofrimentos e experiências, no acolhimento dos efeitos dessa formação e na produção de conhecimento a respeito desta experiência metodológica. Esse terceiro Eixo conta, para além dos encontros semanais presenciais, com uma metodologia de produção de diários, os quais são dispositivos de elaboração e compartilha da formação durante toda a semana, como ainda das experiências e trajetórias vividas por eles em suas vidas cotidianas e territórios.

Não somente no campo do sujeito, esta experiência convida a pensar que são as trajetórias coletivas um instrumento para fortalecer a formação de movimentos sociais cada vez mais heterogêneos. E, também, estes espaços coletivos podem apresentar à psicologia e à psicanálise campos de atuação e de pesquisa que coloquem estas ciências para a dialética da formação subjetiva de sujeito e sejam aliadas em processos de formação para novas propostas de organização de sociedade.

Analisar as trajetórias desses adolescentes nos espaços comunitários e coletivos que os formam para o ativismo político pode se tornar contribuições mútuas para a psicologia e os movimentos sociais e potentes alianças para a transformação de sociedade. Fazer leituras, mapas e compreensões desse processo para pensar se essas formações para o ativismo político produzem, de fato, rompimentos, estados e sujeitos que conseguem

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



se posicionar críticamente para atuação política na transformação social ou se estes processos são frágeis no que dizem respeito ao cuidado em saúde, a atenção à dimensão subjetiva – psi –, atentos para que eles não só produzam rupturas e não tenham garantido espaços de elaboração, cuidado e atenção para os efeitos subjetivos dessas experiências.

Objetivos

Fazer leituras, à luz da psicanálise, das trajetórias de adolescentes em situações de violações críticas de direitos humanos que se encontrem em processos de formação para o ativismo político.

Analisar, sob o referencial das intervenções psicanalíticas clínico-política, o mal-estar e a potência criativa de adolescentes e jovens em suas trajetórias de formação para o ativismo político por meio da coleta de sonhos e análise dos diários.

Identificar as contribuições coletivas e grupais no cuidado dos sofrimentos causados ou relacionados as violações de direitos humanos.

Mapear como a participação na luta política pode ser um antídoto a reprodução da violência que assola a sociedade.

Contribuir e articular referenciais de pesquisa no campo da participação e ativismo político juvenil brasileiro e latino-americano.



Métodos

Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, com aportes da pesquisa-intervenção (Rocha & Aguiar, 2003), tendo como referência os referenciais da psicanálise implicada que reconhece que “pesquisa e intervenção não estão, (...), em campos distintos” (Rosa, 2004, p.343). Ao se propor a ser pesquisa-intervenção, por meio do referencial e do método psicanalítico, a pesquisa produz incidência no campo subjetivo, social e institucional, (Rosa & Domingues, 2010). O conceito da escuta clínico-política (Rosa, 2016) dos sujeitos é metodologia de escuta e de análise tanto para diários de experiência, para análise dos sonhos (Freud, que são descritos também nestes diários (Radiszcz, Cabrera & Jiménez, 2017), como na condução dos encontros que envolvem a abordagem grupal de adolescentes (Broide, 2010). Os encontros grupais, por sua vez, acontecem na perspectiva de grupos operativos (Pichón-Rivière, 2005), os quais tem como tarefa a análise do processo formativo, as dimensões dos sofrimentos e rupturas produzidas neste caminho.

Nesse sentido, esta pesquisa desdobra-se em recursos e/ou dispositivos que abordem e coloquem em análise as trajetórias e suas especificidades/singularidades, mas que também não se limitem a elas e consigam dar a devida importância ao grupo e à escuta coletiva enquanto instrumento clínico de intervenção psicanalítica e posição política de sociedade.

Os sujeitos da pesquisa são os adolescentes (faixa etária de 12 a 17 anos) componentes do Coletivo Co-Gestor no Instituto, os encontros acontecem semanalmente, com enquadre de 1h45min, o grupo é composto de 20 adolescentes, que tem também seus diários analisados pela pesquisa.

Discussão

A pesquisa está em fase de desenvolvimento no Instituto em parceria com a Universidade Federal de São Paulo, com resultados parciais. Reconhece que é a partir dos relatos dos adolescentes se encontram caminhos



para facilitar suas trajetórias que rompem com uma posição subjetiva de subordinação, alienação e geram, portanto, consequentes processos de elaboração do luto.

A escuta das experiências deste rompimento do silêncio - sem dúvida traumático - é necessária, pois ela abre porta para a angústia e o luto, que no caráter coletivo, adquirem uma face política. Richard (2011) afirma que “os adolescentes parecem ser o testemunho do ‘atual mal estar na cultura’, ao passo que Radiszcz, Cabrera & Jiménez (2017) afirmam que a própria experiência de ser adolescente na atualidade é uma experiência política por ser ela própria uma forma de “expressar de maneira específica, devido as suas próprias condições na cultura, os modos que circulam o mal-estar nas sociedades contemporâneas (p.1, tradução livre) fazendo alusão ao conceito de Freud (1930-1936) em o “Mal-estar na Cultura”. E esse processo de subjetivação precisa estar acompanhado de devidos espaços de interpretação e elaboração, conforme Rosa (2016, p.29) “A experiência da psicanálise facilita ou opera nos obstáculos para construir a travessia de tornar-se em sujeito que deseja à revelia dos discursos alienantes.”

Detectar a política (...) situa o sujeito e permite que ressignifique o seu desejo em função da causa. Dito de outro modo, o trabalho analítico permite ao sujeito deparar-se com o desejo que o causa, desejo esse inserido e significado de certo modo no campo do jogo relacional e suas determinantes históricas, culturais e políticas. (Rosa, 2016, p. 22)

O ponto de partida deste olhar, portanto, é o mal-estar do sujeito. Uma clínica política que faz nascer, nesta problemática, um “campo epistemológico ético e político que leva em conta as especificidades dos sujeitos e as vicissitudes de suas demandas em contextos de exclusão e violência e que abrem inúmeras questões.” (Broide & Broide, 2016, p.31).

Facilitar e construir espaços de escuta clínico-política dessas trajetórias convida o psicanalista a localizar os pontos de ancoragem do sujeito (Broide & Broide, 2016), o que nos leva ao comprometimento da criação de

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



outras leituras psíquicas, porosas, reconhecendo que são por meio destas outras possibilidades de leituras que as singularidades desses sujeitos emergem, que o desejo aparece, onde consciente e inconsciente ganham linguagem: “se a gente não fala, não pensa sobre a guerra, a gente morre na guerra” (Broide & Broide, 2016, p.23), isto é, é “(...) possibilitar a passagem do circuito cristalizado e fixado da identificação imaginária e de doentia do inexorável destino, do pavor, à reinvenção do presente.” (Broide & Broide, 2016, p.24).

Ao passo que é reconhecer e apostar que esse rompimento não só produz sofrimento, mas expande e abre possibilidades de potência criativa. Espaço não só do trauma, mas da produção de desejo. A potência de criação singular, que fortalecida em espaços grupais, produz movimentos para transformação da sociedade: territoriais (de suas existências) e comunitários.

Ao lado do poder, há sempre a potência. Ao lado da dominação, há sempre a insubordinação. E trata-se de cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto (...) é simplesmente lá onde as pessoas sofrem, ali onde elas são as mais pobres e as mais exploradas; ali onde as linguagens e os sentidos estão mais separados de qualquer poder de ação e onde, no entanto, ele existe; pois tudo isso é vida e não a morte. (Negri, 2011, p.54).

Uma aposta de que há um sujeito. Há diversos sujeitos em caminhos de insurreição, de insubordinação. E que estão se rebelando a determinadas forças que os canalizam e aprisionam para serem combustível queimando a reger o motor do capitalismo. Uma ordem econômica, social e política que os impede da condição desejante. Há o sujeito que nasce e constrói essa diferença, a diferença que justamente não o coloca à parte, mas o encontra, produz o encontro de si e do qual a psicanálise tem como dever ético-político estar, justamente, ao lado.



Referencias

- Brasil. (1990). Promulga a convenção dos direitos da criança. *Decreto nº 99.710. 21 de novembro de 1990.*
- Brasil. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.*
- Broide, J. (2010). *Psicanálise: Nas situações sociais críticas. Violência, juventude e periferia: Em uma abordagem grupal.* Curitiba: Editora Juruá.
- Broide, J. & Broide, E. E. (2016). *A psicanálise em situações sociais críticas. Metodologia clínica e intervenções.* São Paulo: Escuta.
- Freud, S. (1991/1909). La interpretación de los sueños. Em: *Obras Completas (vol 4-5).* Amorrortu: Buenos Aires.
- Freud, S. (1930/1936). *O Mal-estar na Civilização, Novas Conferências Introdutórias e outros textos.* São Paulo: Companhia das Letras.
- Baró, M, I. (2017) *Crítica e Libertação na Psicologia: estudos psicossociais.* Lacerda Jr, F. (Org). Petrópolis: Vozes.
- Negri, T. (2011). *“Exilio”.* São Paulo: Illuminuras.
- Pichon-Revière, E. (2005). *O processo grupal.* São Paulo: Martins Fontes.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Radiszcz, E., Cabrera, P. & Jiménez, A. (2017). *Los sueños del malestar adolescente en Chile*. Disponible em:
http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT26/GT26_Radiszcz_Cabrera.pdf.

Richard, F. (2011). *L'actuel malaise dans l'aculture*. Paris: Editions de l'Olivier.

Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, 23 (4), p.64-73.

Rosa, M. D. (2009). *Histórias que não se contam: o não dito na clínica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rosa, M. D. (2010). O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, 22 (1), p.180-188.

Rosa, M. D. (2016). *A Clínica Psicanalítica em Face da Dimensão Sociopolítica do Sofrimento*. São Paulo: Escuta/Fapesp.



Jóvenes, actores estratégicos en la creación de conocimiento en zonas rurales

AMANDA VARGAS

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar el papel de los jóvenes en los procesos de creación de conocimiento en zonas rurales de Colombia. La metodología utiliza un estudio de caso sobre la ZRC del Catatumbo. Se presenta el marco teórico de la investigación. Se expone la relación que existe entre gestión del conocimiento a nivel organizacional y un territorio rural (Vargas Prieto, 2015; 2017). Luego se describe la evolución histórica de la figura de ZRC en Colombia, para finalmente analizar la relación que pueden tener los jóvenes en estos procesos asociativos, y su papel en la creación de conocimiento en estos territorios rurales.

Introducción

Para enfrentar la conflictividad generada por el conflicto armado en Colombia, la gente en el campo sigue organizándose y trabajando, no solo por sus intereses, sino yendo más allá para defender otras causas, para reivindicar, inventar y crear otras posibilidades de vida. De acuerdo con Osorio Pérez (2016), ha sido a través de diversas acciones colectivas que la población rural en Colombia ha podido manifestar su inconformidad, su protesta y su rechazo a estas situaciones. Estas acciones colectivas son generalmente agenciadas por gremios o asociaciones (Osorio Pérez, 2016), las cuales participan en la creación de tejido social en los territorios. De acuerdo con Krauskopf (1998), la juventud encuentra su lugar en el tejido social de esas relaciones. De esta manera, el proyecto de investigación, titulado “Los jóvenes como actores de desarrollo rural en Colombia”, el

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



cual se desarrolla en el Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CLACSO, busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el papel de los jóvenes en los procesos de creación de conocimiento en zonas rurales en Colombia? Para responder esta pregunta de investigación se proponen tres objetivos específicos. El primero es analizar teóricamente los procesos de construcción de conocimiento en los territorios rurales. El segundo se refiere a establecer la forma en que los jóvenes rurales participan en esa creación del conocimiento. Y el tercero es caracterizar las dinámicas asociativas en el territorio y evaluar su incidencia en la gestión del conocimiento.

La metodología a partir de la cual se realizará la investigación es de carácter cualitativo. El método elegido es el estudio de caso. Uno de los departamentos más afectados por el conflicto armado en Colombia es el Norte de Santander. Este departamento comparte zona fronteriza con Venezuela y está compuesto por valles y zonas montañosas. Es una región de gran diversidad biológica e hídrica. Tiene capacidad agropecuaria e importantes reservas de petróleo, carbón, oro y uranio. En este territorio se encuentra el Parque Nacional Natural Catatumbo – Barí, el Área Natural única Los Estoraques en la Playa, la Zona de Reserva Forestal Los Motilones, y se ubican dos resguardos indígenas de la etnia Motilón Barí y Barí Catalaura. Adicional a esto, en una región del departamento denominada Catatumbo⁷⁷, entre las diferentes problemáticas que se observan, se encuentra la presencia de todos los grupos armados existentes en Colombia (FARC⁷⁸, ELN⁷⁹, EPL⁸⁰, BACRIM⁸¹), la intervención agro industrial con cultivos de palma africana, los cambios de uso de suelo como consecuencia de la misma y las consecuencias ambientales y sociales generadas por la extracción de recursos naturales como madera, petróleo, carbón y oro (Minga, 2015). Estos hechos han generado protestas y manifestaciones de resistencia por parte de la población rural. Según la Asociación Minga (2015), el desarrollo de los procesos de

⁷⁷ Esta región del Catatumbo comprende 11 municipios del departamento, que son: El Carmen, Convención, Teorama, El Tarra, Hacarí, Ocaña, San Calixto, Sardinata, La Playa, Abrego y Tibú.

⁷⁸ Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

⁷⁹ Ejército de Liberación Nacional.

⁸⁰ Ejército Popular de Liberación

⁸¹ Bandas Criminales

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



agrupación de los diferentes colectivos, centrados en el territorio del Catatumbo, ha contado con innumerables iniciativas de movilizaciones sociales desde los años 90, particularmente en torno a actividades sociales, económicas, políticas y culturales; todo esto encontrando, en diversos tipos de escenarios, visibilidad a una parte de sus problemáticas, principalmente sociales, derivadas de los procesos de desplazamiento por el asentamiento de economías de enclave. Un ejemplo de estas movilizaciones es que la comunidad adelanta desde 2011 la solicitud de reconocimiento como Zona de Reserva Campesina (ZRC), a través de la creación de la Asociación de Campesinos del Catatumbo (ASCAMCAT). En este sentido, para la realización de la presente investigación, se eligió como caso único la ZRC del Catatumbo.

Gestión del conocimiento en territorios rurales

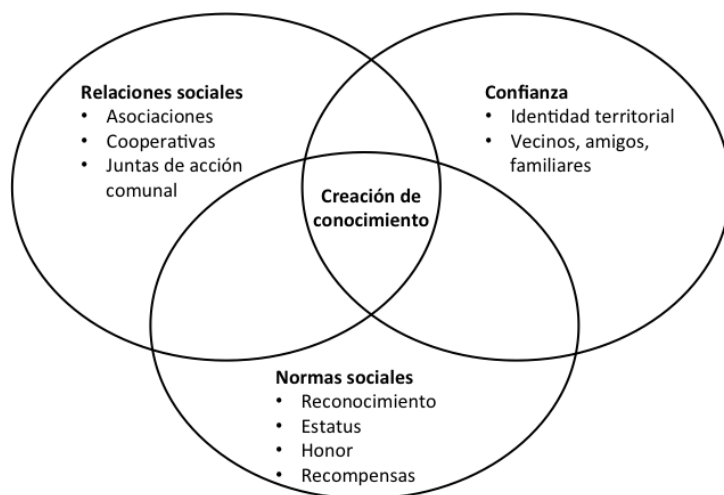
De acuerdo con Cortes y Sinisterra (2010), existen tres condiciones importantes que permiten afirmar que el capital social es generador de conocimiento en territorios rurales. La primera es que el capital social es un bien público no apropiable. En el caso de las organizaciones solidarias, se considera que las normas sociales, como el reconocimiento, el estatus y el honor, son un bien público que cada individuo construye y que no se puede apropiar. Este bien público estaría estrechamente relacionado con la confianza. La segunda condición de creación de capital social es el reconocimiento de un asociado, porque este puede facilitar los intercambios, generar vínculos entre individuos y reducir los costos de transacción. Estos vínculos se ven representados por ser parte de una misma organización asociativa, o por la cercanía al ser vecinos, amigos o familiares. Esto genera a su vez identidad territorial, al sentirse reconocido en su territorio. Con respecto a los jóvenes en estas organizaciones, podríamos pensar que al ser “actores estratégicos en la continuidad de la acción colectiva y las organizaciones, así como en la sostenibilidad de las actividades productivas” (Osorio Pérez et al., 2011, p.6), juegan un papel primordial en la creación de conocimiento de su territorio. Por último, la tercera se refiere a su condición de recurso acumulable; es decir, que las relaciones que se crean en las organizaciones solidarias pueden mejorar las interacciones entre los individuos de un mismo territorio, estrechando lazos en la comunidad. Esto se ve reflejado en “la fuerza que tiene lo territorial como fuente de identidad y de lucha en

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



las comunidades rurales” (Osorio Pérez et al., 2011, p.6). En la literatura, esto se conoce como el espiral del conocimiento entre el individuo y el grupo (Nonaka y Takeuchi, 1995), pues el conocimiento tácito individual es codificado en el grupo y este, a su vez, es utilizado para crear nuevos conocimientos tácitos colectivos. En la gráfica 1 se puede observar el proceso de creación de conocimiento para el caso particular de las organizaciones solidarias en territorios rurales (Cf. Gráfica 1).



Gráfica 1. Proceso de creación de conocimiento en territorios rurales. Fuente: elaboración propia

Al aumentar el conocimiento colectivo se puede pensar que mejorarían los procesos de gobernanza a nivel estatal, pues “el capital social juega un rol preponderante en la generación de gobernanza, esto es la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones públicas y en el control de sus gobernantes” (Cortes y Sinisterra, 2010, p.30). Osorio Pérez et al. (2011) llaman la atención sobre el desconocimiento de experiencias como los Hogares Juveniles Campesinos, la red de Reservas de la Sociedad Civil, el programa de jóvenes dentro de la Federación de Cafeteros, o la participación de jóvenes rurales en la implementación de políticas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



públicas en algunas regiones del país. El conocimiento que se crea en estas organizaciones rurales, a través de los jóvenes, contribuirá así al fortalecimiento institucional, debido a que permite mejorar la calidad de los flujos de información, mantiene las normas y reduce los costos de transacción (North, 1993; 2005; Dixit, 2004). También es posible que se mejore la relación con otras organizaciones y se incremente el trabajo en red, debido a que:

[...] las posesiones institucionales de las personas que constituyen capital social, pueden extenderse a medida que se amplían las redes a las cuales pertenecen, adquieren nuevas membresías en distintas organizaciones sociales y civiles, se aumenta la reciprocidad y la confianza de los intercambios, o se permite el acceso a nuevos grupos. (Cortes y Sinisterra, 2010, p.32)

Así, el aumento de las relaciones sociales, traducido en la creación de cooperativas, asociaciones, acciones colectivas, participación en Juntas de Acción Comunal (JAC) (Sánchez Castañeda y Vargas Prieto, 2017), entre otras, podría generar desarrollo en los territorios donde se encuentran estas organizaciones.

Conclusiones

El objetivo de este capítulo es reflexionar teóricamente sobre el papel de los jóvenes en los procesos de creación de conocimiento en zonas rurales en Colombia. Para esto se desarrollaron dos partes. La primera parte caracteriza las comunidades cognitivas, e identifica el vacío teórico que existe, sobre la falta de análisis a nivel territorial de las diferentes comunidades cognitivas fuera de las organizaciones. Estas comunidades cognitivas pueden ser las redes, las colectividades, las asociaciones y las cooperativas, entre otras. De esta manera, se decide estudiar el concepto de capital social desde una visión crítica, para ampliar el análisis de la gestión del conocimiento en territorios rurales. Luego se presenta la discusión sobre los aportes del capital social, con el fin de elegir algunos elementos que pueden ser utilizados para el análisis de la gestión del conocimiento en un territorio. De esta manera, se identifican tres condiciones básicas: las normas sociales, las relaciones sociales

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



y la confianza. Al desarrollar estas condiciones, el conocimiento aumenta y éste, a su vez, mejora la gobernanza a nivel estatal, pues al aumentar la participación ciudadana en la toma de decisiones, se mejora el control de los gobernantes. También se observa que la creación de conocimiento puede aumentar el trabajo en red, debido a que mejora la calidad de los flujos de información, mantiene el respeto por las normas y reduce costos de transacción. Este trabajo en red se ve reflejado en los procesos asociativos, los cuales pueden ser evaluados de acuerdo a la vitalidad de las estructuras asociativas (en términos de números de asociados y de actividades realizadas), los comportamientos (como la participación ciudadana, el entretenimiento colectivo) y las actitudes (la confianza en los conciudadanos y en las instituciones frente a diferentes situaciones).

Este marco teórico permitirá estudiar la gestión del conocimiento en las organizaciones solidarias que han surgido en territorios rurales, particularmente en el caso de la Zona de Reserva del Catatumbo. Esperamos que a través de este marco teórico se pueda estudiar el papel de los hombres y mujeres jóvenes en Colombia en los procesos de transformación de sus territorios. Estos procesos de transformación se acercan teniendo en cuenta que, en el marco del posconflicto en Colombia, se hace necesario definir nuevas políticas públicas, orientadas a incentivar el desarrollo de la población joven en Colombia. Una de las propuestas más importantes en el acuerdo de paz, que las FARC y el Estado firmaron, es el desarrollo de las organizaciones solidarias; particularmente las cooperativas agrarias, que tienen el fin de incentivar el progreso del campo y realizar una reforma rural integral, tal como está plasmado en el primer capítulo del acuerdo de paz. Esta situación justifica el interés por este tipo de estudios, y sobre todo en estos territorios que han sido afectados por la violencia en Colombia.



Referencias

- Cortes, R., Sinisterra, M. (2010). *Sociedad Civil, Capital Social y Desarrollo Sostenible*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Dixit, A. (2004) "Economic Governance", The new Palgrave Dictionary of Economics, 2nd Edition, Eds. Steven Durlauf and Lawrence Blume, London: Palgrave Macmillan.
- Krauskopf, D. (1998). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- MINGA. (2015). *Comité de integración social del Catatumbo (CISCA)*. Recuperado de <http://asociacionminga.org/index.php/minga-y-la-region/catatumbo/777-comite-de-integracion-social-del-catatumbo-cisca>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- North, D.C. (1993). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- North, D.C. (2005). *Conferencia del profesor North en la bolsa de comercio de Buenos Aires*. Recuperado de <http://www.undp.org>
- Osorio Pérez, F.E. (2016). Campos en movimiento. Algunas reflexiones sobre acciones colectivas de pobladores rurales en Colombia. *Revista colombiana de antropología*, Vol. 52, N. 1, Enero-Junio de 2016. Recuperado de [file:///Users/Amanda/Downloads/RCA52\(1\)%2041-61%20Osorio.pdf](file:///Users/Amanda/Downloads/RCA52(1)%2041-61%20Osorio.pdf)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Osorio Pérez, F.E., Jaramillo, O., y Orjuela, A. (2011). "Jóvenes rurales: identidades y territorialidades contradictorias. Algunas reflexiones desde la realidad colombiana". *Enfasis, Boletín del Observatorio Javeriano de Juventud*.

Sánchez Castañeda, J.M., y Vargas Prieto, A. (2017). Incidencia de las juntas de acción comunal en el desarrollo local en áreas de influencia de proyectos de hidrocarburos. *Equidad y Desarrollo*, [S.I.], n. 27, p. 195-212, dec. 2016. ISSN 2389-8844. Doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ed.3997>.

Vargas Prieto, A. (2015). Hacia un nuevo modelo de gestión del conocimiento caracterizado por la interacción de comunidades cognitivas. *Universidad & Empresa*, 17(28), 219-234. Doi: dx.doi.org/10.12804/rev.univ.empresa.28.2015.10

Vargas Prieto, A. (2017). "Technical Assistance, Solution for the Identity Crisis of the Agricultural Cooperatives". En: Estados Unidos, *Global Advanced Research Journal Of Agricultural Science* ISSN: 2315-5094 ed: v.6 fasc.8 p.202 - 214, 2017. Doi: <http://garj.org/garjas/8/2017/6/8/technical-assistance-solution-for-the-identity-crisis-of-the-agricultural-cooperatives>



La escuela de cara al posconflicto: Una posibilidad para la reconstrucción de memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad

YERLEDYS PALACIOS SALINA⁸²

La escritura también permite nombrar lo innombrable, puede ser una forma de conquista, a veces terapéutica, para referirse a aquellas situaciones difíciles que afrontan los estudiantes: desplazamientos, hambre, sufrimiento. La palabra se convierte en esa forma de exorcizar o incluso de dialogar con la circunstancia adversas para sobrellevarlas, para superarlas en alguna medida. (Alice Castaño)

Resumen

Esta propuesta de profundización didáctica y curricular busca conocer la postura ética, estética y política que tienen los niños afectados por el conflicto armado en Colombia, a través de la escritura y la literatura testimonial. Se vincula a la III Bienal, porque creo que los niños pueden hacer una lectura “reveladora, profunda y crítica” de su contexto presente e histórico, y desde sus prácticas de escritura pueden reconstruir una memoria

⁸² Tutora del Programa Todos a Aprender del Municipio de Turbo, maestra investigadora - estudiante de Maestría en Educación línea Profundización, Universidad de Antioquia. Estudiante de Psicología, Politécnico Grancolombiano. Correo: yepasa14@hotmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



histórica del conflicto armado, generando procesos de reflexión y reconciliación desde el aula y, de esta manera, aportar a la construcción de paz en el país.

Palabras clave: guerra, conflicto armado, desplazamiento, posconflicto, memoria histórica, construcción de paz, literatura testimonial, literatura infantil, lectura y escritura.

Desarrollo

La Maestría en Educación, en la línea de profundización de la Universidad de Antioquia (auspiciada por el Ministerio de Educación Nacional), surge a partir de la necesidad de mejorar la calidad de la educación que ofrecen los establecimientos educativos y las prácticas pedagógicas de los maestros, para el desarrollo de competencias básicas en las áreas de matemáticas y lenguaje, que conllevan al fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Como investigadora, maestra estatal y becaria del programa (y en mi deber de preguntarme por los problemas que afectan la institución educativa donde laboro), detecté que el 72% de mis estudiantes son víctimas del desplazamiento. Al realizar una revisión documental no encontré evidencias sobre estrategias diferenciadoras implementadas en la institución, que ofrecieran apoyo psicológico o social a estos niños.

Teniendo en cuenta las condiciones antes mencionadas, realicé esta propuesta de intervención didáctica, “La escuela de cara al posconflicto: Una posibilidad para la reconstrucción de una memoria histórica del conflicto armado y el fortalecimiento de las prácticas de escritura en la ruralidad”, con el propósito de abrir el diálogo con los estudiantes en el aula de clases sobre temas difíciles como la guerra, el conflicto armado, el desplazamiento, y así lograr que éstos establecieran esa conexión con sus testimonios, derivados de sus propias vivencias y la historia del país. Todo esto de modo que dichos relatos se constituyan como “terapia de sanación” para que sea reconstruir una memoria histórica y, a su vez, fortalecer la escritura escolar y generar reflexión y autoevaluación sobre sus roles en el proceso actual de posconflicto del país.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Por tanto, el objetivo de mi investigación implicaba un diagnóstico de las prácticas de escritura de los niños de grado quinto y, a sí mismo, la configuración de un proyecto de aula que me permitiera reconstruir memoria histórica a través de sus narraciones. Continuación, trataré de dar cuenta de parte de este proceso.

Objetivo General

Reconstruir memoria histórica sobre el conflicto armado en la ruralidad del Municipio de Turbo, con los estudiantes del grado 5°, de la IE Nueva Granada, a través del fortalecimiento de las prácticas de escritura.

Objetivos específicos

Comprender las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5° de la IE Nueva Granada, para tener una idea clara sobre cómo escriben y qué temáticas privilegian en sus producciones textuales.

Configurar y aplicar un proyecto de aula que conlleve a la reconstrucción de memoria histórica sobre el conflicto armado, a través del fortalecimiento de las prácticas de escritura de los estudiantes del grado 5°.

Dar cuenta de la experiencia derivada de la aplicación del proyecto de aula, por medio de una compilación escrita, que a su vez configure la cara del posconflicto en la ruralidad del municipio de Turbo.

Metodología

Proyecto de aula: Escribir, el arte de narrarse: Los niños hablan de la guerra y pintan de colores la paz y la reconciliación.

Esta propuesta de profundización se ejecuta en la IE Nueva Granada, con los estudiantes del grado 5°, a través de un proyecto de aula denominado “Escribir, el arte de narrarse: Los niños hablan de la guerra y pintan



de colores la paz y la reconciliación”. Este nombre fue seleccionado en conjunto con 22 estudiantes, 11 niñas y 10 niños, cuyas edades oscilan entre los 8 y los 11 años de edad.

Para su materialización en el aula, se proponen aproximadamente 13 sesiones o encuentros. En éstas, los estudiantes, partiendo de sus vivencias y de situaciones comunicativas reales, realizan un proceso de escritura con sentido, que implica unas fases de escritura, revisión y reescritura de relatos autobiográficos y crónicas, en las cuales se evidencie la memoria histórica sobre cómo el conflicto armado afectó la vida de cada uno de ellos, o de su familia; y de igual manera a otros habitantes del corregimiento.

Cabe anotar que el 72% de esta población se compone de desplazados por la violencia, adscritos al Registro Único de Víctimas (RUV), pertenecientes a los estratos 0 y 1. Es válido resaltar que el diseño y la implementación del proyecto de aula estarán a mi cargo como maestra investigadora y autora de la propuesta. Actualmente soy tutora del Programa Todos a Aprender (PTA)⁸³ en la institución. Cuento con el apoyo y la participación de la docente del grado 5º, quien aportará sus ideas y se vinculará al proceso a través de la observación participante en la fase de reconstrucción. De igual manera, cuento con el apoyo de mi asesora del trabajo de grado de tesis, la docente de la Universidad de Antioquia, María Carmenza Hoyos Londoño, quien me acompaña en la fase teórica, metodológica, investigativa y curricular.

Al momento actual, se han desarrollado cuatro sesiones, de la fase de sensibilización y alistamiento del proyecto de aula. Es importante resaltar que la literatura infantil ofrece un mundo de posibilidades para el abordaje de temáticas como la guerra, el conflicto armado y la construcción de Paz. Por tanto, se seleccionó un

⁸³Programa piloto para el mejoramiento de la calidad educativa, con el cual se busca la transformación de las prácticas de aula de los docentes de transición y básica primaria de los establecimientos educativos oficiales del país, para el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes a través del acompañamiento formativo situado llevado a cabo por un par denominado tutor.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



material de alta calidad, para el apoyo en las sesiones, en el que se encuentran las siguientes obras: “Lejos de mi país”, de la escritora Pascale Francotte; la película “Pequeñas Voces”; los libros de la escritora Pilar Lozano; y “Crecimos en la guerra”, “Historia de un país invisible”, “Así vivo yo: Colombia contada por niños y los niños piensan la paz”, del escritor Javier Naranjo.

De acuerdo con Ferreiro (2001), “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (p.13). Es de resaltar que la escritura sobre la memoria histórica constituye una práctica reflexiva; o como lo esboza Jeilin (2002): “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (p.17). Pero lo significativo está en el uso que se le dan a dichos recuerdos en el presente. Entonces, esa memoria puede ser utilizada de manera literal o de manera ejemplar, como lo plantea Todorov (2000): “Se podría decir que la memoria literal si es llevada a los extremos es portadora de riesgos, mientras que la ejemplar es potencialmente liberadora” (p.31).

Desde esta propuesta se hace énfasis en el uso de la memoria ejemplar, porque es la que permitirá que los estudiantes se liberen de aquellos recuerdos, pero, a su vez, permitirá que reflexionen sobre todos aquellos hechos fuertes que vivieron ellos y sus familias, un compañero o la comunidad. Todo esto de tal manera que se piensen en el presente y comiencen a visibilizar desde su accionar un futuro diferente, puesto que “La recuperación del pasado es indispensable, lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera” (Todorov, 2000, p.30).

En relación con lo anterior, la memoria histórica se concibe dentro de esta propuesta como la posibilidad de interacción entre los sujetos, a través de la narrativas de sus vivencias sobre el pasado, su situación de desplazamiento: es un intercambio de sucesos que se traen al presente a través del testimonio de la comunidad, como refiere Salamanca et al. (2016):

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Es la forma en que miembros de una sociedad recrean su pasado. La construcción de la memoria histórica ayuda a los ciudadanos a consolidar los lazos de identidad y pertenencia con su comunidad, su barrio, su familia y, en fin, con instancias de sociabilidad en las cuales comparten vivencias comunes. (p.23)

Resultados

Esta propuesta de intervención, que aún está en construcción y marcha, como ya se ha dicho, posibilita la comprensión de algunos acontecimientos en relación con el posconflicto Colombiano, vistos desde el ámbito escolar. Es allí donde, como maestra investigadora, realizo una lectura del contexto e identifico y busco analizar la situación problema en una interacción directa con mis estudiantes. En este sentido, y siguiendo a Sagastizabal y Perlo (1999), a través de mi ejercicio de investigación cualitativa parto “del supuesto básico de la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, en el contexto del mundo cotidiano y desde la visión de los participantes” (p.57).

Esta propuesta sobre prácticas de escritura parte de dos tipologías textuales: de los relatos autobiográficos y de la crónica literaria; desde las posibilidades de lo testimonial, narrativo y lo expositivo, como una oportunidad para establecer desde lo narrativo ese vínculo con la reconstrucción de memoria histórica, porque es convertir las historias de vida de los estudiantes en textos, con los cuales se evoquen recuerdos, experiencias y representaciones sobre cómo el desplazamiento ha marcado sus vidas y las de sus familiares; y en el caso de los estudiantes que no son desplazados cómo ese testimonio del otro les genera también un sentimiento de rechazo hacia la guerra, en la medida en que se solidarizan con él.

Es importante decir que este proyecto busca una reflexión sobre la autoaceptación y el reconocimiento, pues a los estudiantes, en ocasiones, los estigmatizan por su condición de desplazamiento, a su vez que ellos sienten temor de manifestar su condición. En este sentido, las actividades también están proyectadas para que el

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



estudiante se reconozca como una víctima que fue afectada por un conflicto, no porque así cada quien lo decidiera, sino por circunstancias de la vida y del país donde les tocó crecer.

Actualmente, el proyecto está en ejecución. La propuesta de intervención didáctica y de profundización ha generado altas expectativas en la comunidad educativa y, especialmente, en los estudiantes; ya que se proyectan como protagonistas del proceso de aprendizaje, porque son tenidas en cuenta sus opiniones y comentarios para la toma de decisiones entre todos.

De igual manera, la literatura infantil ha jugado un papel central, puesto que el material educativo seleccionado ha permitido la participación activa y motivación de los estudiantes. Entre lo maravilloso de la travesía es de destacarse el contacto establecido, vía correo electrónico, con la escritora Colombiana Pilar Lozano, promotora de lectura y escritura, quien actualmente trabaja con el ministerio de cultura, en la estrategia “Bibliotecas de paz”. Este vínculo permitió la interacción con los niños, a través de un video enviado por la escritora en atención a mi solicitud; además me obsequió dos de sus libros: “Historia de un país invisible” y “Colombia, mi abuelo y yo”.

Finalmente, el hecho de que las prácticas de escritura estén siempre ligadas al tema principal, que son sus propias vivencias, ha permitido que puedan plasmar con gran facilidad sus pensamientos e ideas, ya que el ser humano en es narrativo en esencia.

Anexos

Algunas producciones de los niños del grado quinto en el proyecto de aula (Taller tendadero de la paz):



Referencias

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Sagastizabal, M., y Perlo, C. (1999). *La investigación – acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía.

Salamanca et al. (2016). *Guía para la implementación de la Catedra de la Paz*. Recuperado de <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf>

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la Memoria*. Recuperado de http://www.catedragarciacano.com.ar/wpcontent/uploads/2016/04/Les_abus_...TODOROV_0.pdf

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Genocídio da Juventude Negra no Brasil: como enfrentar em âmbito local?⁸⁴

DÚ PENTE⁸⁵
VITÓRIA RÉGIA IZAÚ⁸⁶

Resumo

Os homicídios no Brasil são direcionados aos jovens, negros e pobres do sexo masculino. A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado, fenômeno que dialoga com o Juvenecido instalado na América Latina. Este trabalho propõe a apresentar, a partir da perspectiva de um jovem negro que têm como trajetória o ativismo juvenil pelo Direito à Cidade em Belo Horizonte, o trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre o

⁸⁴III Bienal Latinoamericana y Caribeña en Infancias y Juventudes “Desigualdades, desafíos a la democracia, memorias y re-existencias”, realizada em Julho de 2018 em Manizales, Colômbia.

⁸⁵Dú Pente é Ativista pelo direito à cidade, luta pela representatividade e participação das juventudes e da população negra nos espaços de poder. Atua no coletivo Pretas em Movimento e na movimentação muitas pela Cidade que queremos. Pós-graduando em Marketing Político, Opinião Pública e Comportamento Eleitoral pela UFMG, é graduado em Publicidade e Propaganda pela PUC Minas. Desde 2017, é assessor parlamentar na Gabineteona, onde atua como articulador político e mobilizador no mandato coletivo de Áurea Carolina e Cida Falabella em Belo Horizonte.

⁸⁶Vitória Régia Izaú é pesquisadora negra, Doutora em Educação pela FAE/UFMG e professora efetiva da Faculdade de Educação da UEMG. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação para Relações Étnico-raciais, é palestrante em temas como juventudes de periferia, segregação urbana e Direito à cidade. Foi bolsista CAPES, tendo realizado estágio Doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra no contexto do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. É ativista do coletivo Pretas em Movimento.



Homicídio de Jovens Negros e Pobres em Belo Horizonte, Brasil e suas recomendações de políticas públicas transversais para o enfrentamento da sistemática violência direcionada à juventude negra na cidade.

Introdução

O ativismo juvenil, manifesto na reivindicação da ocupação do espaço público da cidade como direito, é um catalisador de significativas transformações e experiências, com incidências reais nas políticas públicas direcionadas às populações menos favorecidas de países da América Latina, como o Brasil. Estas manifestações têm objetivos que estão para além da simples ocupação do espaço público. Em um contexto de Juvenicídio na América Latina, no qual diversas identidades são aniquiladas e jovens negros brasileiros são exterminados a cada 23 minutos, possuindo três vezes mais chances de serem mortos por causas externas do que um jovem branco, segundo dados do Mapa da Violência (Waiselfisz, 2016), é necessário investigar e compreender quais são as dinâmicas sociais em que estes “corpos matáveis” estão inseridos e expostos ao transitar pela cidade.

O Brasil apresenta números alarmantes de letalidade, em que mais da metade dos homicídios tem como alvo jovens entre 15 e 29 anos. A campanha “Jovem Negro Vivo” da Anistia Internacional -movimento global que realiza ações em pro dos direitos humanos- apresenta dados confirmando que o genocídio da juventude negra supera números de países em guerra, explicitando que em 2012, 56.000 pessoas foram assassinadas no Brasil. Dessas, 30.000 são jovens entre 15 a 29 anos e, desse total, 77% são negros. A maioria dos homicídios é praticado por armas de fogo, e menos de 8% dos casos chegam a ser julgados. A negação de direitos básicos, a sistemática violação de Direitos Humanos, a estigmatização pela mídia e a falta de acesso à justiça reproduzem-se com naturalidade. Diante deste cenário, é necessário perceber o protagonismo de jovens ativistas negros como agentes políticos, fortalecendo o processo de ressignificação e ruptura com estereótipos negativos associados a suas identidades e reconhecendo esses corpos como capazes de participar ativamente da construção de políticas no âmbito da esfera pública pelo direito à cidade e pela vida da juventude negra. No

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



mesmo caminho, é preciso refletir como essas ações podem incidir nas políticas públicas da cidade de Belo Horizonte e se faz extremamente urgente.

Juventude ativista e política

Nesse contexto, apresento-me como jovem ativista da cidade, integrante do Coletivo Pretas em Movimento⁸⁷ e articulador político e mobilizador social da Gabinetona⁸⁸. Residente de uma região periférica, é a partir desse "lugar de fala" (Ribeiro, 2017) que percebo o quanto minha trajetória perpassa pelo protagonismo em movimentações que pautaram mudanças reais na luta pelo direito à cidade e pela vida das juventudes em Belo Horizonte. Essa atuação só foi possível devido a um processo de superação de estigmas carregados por um corpo negro, que me imputou as lutas interseccionais e que me oportunizou conexão com outras formas políticas de experimentar a cidade. No mesmo sentido, Izaú (2017) também afirma que a cidade se torna elemento de formação, de pertencimento e de construção das identidades dos ativistas que pautam o

⁸⁷ O Coletivo Pretas em Movimento surge em 2015, objetivando combater a sub-representação de pessoas negras nos diversos espaços de poder, incluindo a disputa eleitoral, em perspectiva antirracista e feminina, a partir da estratégia de comunicação popular e mobilização social.

⁸⁸ Gabinetona é o mandato coletivo e compartilhado das vereadoras Áurea Carolina e Cida Falabella — da movimentação muitas e do PSOL —, na Câmara Municipal de Belo Horizonte, em governança com Bella Gonçalves. Elas trabalham lado a lado, com uma equipe única, em um espaço comum e em colaboração com diversas lutas da cidade, desenvolvendo uma tecnologia social experimentada na gestão desse mandato, cuja atuação se baseia na confluência máxima de ativismos, lutas, movimentos e pessoas de um campo amplo progressista. Temos por princípio que a “representatividade importa” e, dessa maneira, em contraposto à formação majoritariamente masculina, branca e supostamente heterossexual do corpo legislativo da Câmara Municipal de Belo Horizonte, a equipe da Gabinetona é composta por 41 pessoas, sendo elas 26 mulheres, 21 pessoas negras, 10 jovens, uma indígena, 15 LGBTs e 6 moradoras de ocupações urbanas.



Direito à Cidade. Meu relato na referida tese indica a crítica ao modelo “cidade excludente”, no qual o Direito à cidade não tem sido, de fato, uma realidade para os corpos negros que nela circulam.

Entre as diversas movimentações, coletivos e ações nos quais atuei como ativista das questões raciais e das juventudes de forma interseccionada em Belo Horizonte, algumas estão citadas na dissertação de Vieira (2018). Uma delas é a “Praia da Estação”, “que se inseriu no calendário político da cidade como uma manifestação lúdica pelo Direito à Cidade” (Vieira, 2018). Outra atuação importante é no “Coletivo Pretas em Movimento”, do qual sou um dos fundadores. Participei, em 2016, da ocupação do Centro de Referência da Juventude CRJ, equipamento público construído por demanda dos coletivos juvenis da cidade, localizado na Praça da Estação, na cidade de Belo Horizonte, onde, desde 2017, integro o Comitê Gestor, instância de construção da política na cidade. Por fim, em 2016, fui um dos ativistas que disponibilizaram seus corpos de luta à disputa eleitoral pelas MUITAS⁸⁹, levando as causas “Juventude Negra Viva” e “Direito à Cidade” como prioritárias.

C.E.E.: explicitando o genocídio da juventude negra em Belo Horizonte

Em fevereiro de 2017 é criada uma C.E.E. Comissão Especial de Estudos contra o Assassinato de Jovens Negros e Pobres em Belo Horizonte, um desdobramento de audiência pública realizada em abril de 2015 na Câmara Municipal de Belo Horizonte, provocada pela CPI da Câmara dos Deputados (Brasil, 2015), a fim de fomentar o debate público entre diversos agentes sociais locais, promover estudos relativos aos homicídios de

⁸⁹No ano de 2015, integrantes de movimentos sociais, organizações, coletivos e ativistas independentes criaram a movimentação MUITAS pela Cidade que queremos que tem por objetivo ocupar as eleições a partir da confluência das diferenças. Apresentaram à cidade 12 candidaturas ativistas que, a partir de uma campanha coletiva e colaborativa através do conceito “Votou em uma, votou em todas”, conquistou votação surpreendente e expressiva em todas as regiões da cidade. Foram eleitas Cida Falabella e Áurea Carolina, esta última, a vereadora mais votada da história de Belo Horizonte, com 17.420 votos.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



jovens negros e pobres e seus impactos sociais e econômicos, além de recomendar diretrizes de enfrentamento ao genocídio da juventude negra em Belo Horizonte ao poder executivo municipal. Em âmbito nacional, foram instaladas em 2015 a “Comissão Parlamentar de Inquérito Homicídios de Jovens Negros” na Câmara dos Deputados (Brasil, 2015) e a “Comissão Parlamentar do Assassinato de Jovens no Brasil” no Senado Federal (Brasil, 2013), ambas com o objetivo de investigar as causas, razões, consequências, custos sociais e econômicos da violência, morte e desaparecimento de jovens negros e pobres no Brasil. Convergindo com a realidade local, salientam a urgência de uma resposta pública e articulada, dada a alta escala e complexidade do problema. A Comissão Especial de Estudos em Belo Horizonte teve como presidente o Vereador Arnaldo Godoy e como relatora a Vereadora Áurea Carolina de Freitas, originária de coletivos juvenis. Em abril de 2017, foi apresentado pela relatora um plano de trabalho que consistiu na realização de um conjunto de atividades que envolveram pesquisas, análises de dados, reuniões de formação e sensibilização dos integrantes da Comissão e dos diferentes atores envolvidos, abordando, de forma central, questões como racismo estrutural, violência policial, desigualdades de gênero, sistema prisional, políticas sobre drogas, educação inclusiva, além de prever a realização de visitas técnicas, audiências públicas e dois seminários participativos com foco em segurança pública cidadã e em políticas públicas para juventudes. O plano de trabalho foi executado com êxito, o que garantiu substância para, a partir de então, elaborar o relatório parcial com recomendações de enfrentamento ao Genocídio da Juventude Negra em âmbito local (Belo Horizonte, no prelo).

Em Belo Horizonte, os homicídios de jovens também têm cor

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



A partir de estudo técnico e análises contrativas realizados pelo Professor Ednilson, R., da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que tiveram como base dados desagregados⁹⁰ solicitados pela Vereadora Áurea Carolina à Prefeitura de Belo Horizonte, foi gerado um Relatório Parcial que apresenta um diagnóstico regional e territorial em Belo Horizonte (Belo Horizonte, no prelo). Neste relatório, é possível observar que há maiores médias de vulnerabilidade nas regionais Leste e Norte da cidade, e as menores médias estão nas regionais Pampulha e Centro-sul. São explicitadas consideráveis variações internas, como destacado por Saporì (2017), confirmando que os homicídios não se distribuem de forma homogênea no espaço urbano. Sua incidência é maior nas regiões mais pobres, caracterizadas por altos níveis de vulnerabilidade social. Foi possível identificar que a agregação de dados por regionais prejudica as análises sobre desigualdade territorial.

A fim de possibilitar o processo de análise, foram criadas tabelas que apresentam a descrição dos bairros e vilas que compõem os territórios da cidade, hierarquizando o território com mais baixa vulnerabilidade até o com a mais alta vulnerabilidade dentro das regionais. Através da ponderação metodológica nos valores específicos das quatro variáveis finais utilizadas, definindo que a variação seria de 0 a 100 pontos para cada sendo 0 o mais baixo e 100, o mais alto, tornou possível as quatro variáveis serem comparáveis um ao outro. As variáveis para análise contrativa utilizadas foram, além do Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte IVJ-BH, o índice de homicídios de homens de 15 a 29 anos, o percentual de negros e o percentual de brancos na população de Belo Horizonte. Outro cruzamento relevante no relatório dispõe sobre a

⁹⁰A disponibilização, na página do Monitora BH, de dados sobre Vulnerabilidade Juvenil desagregados por raça/cor pode ser considerada um resultado parcial do trabalho desta comissão. Nos dias que precederam a Audiência Pública, realizada no dia 28 de agosto de 2017 no CRJ, e organizada por esta comissão, a Vereadora Áurea Carolina entrou em contato com o Secretário e solicitou as informações desagregadas. Poucos dias após a solicitação, os dados foram inseridos na página. Todavia, é preciso destacar que, mesmo com a desagregação, não é possível gerar automaticamente mapas temáticos desagregados por cor/raça ou gênero dos jovens de Belo Horizonte.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



vulnerabilidade juvenil e a existência de equipamentos públicos, que demonstra que a concentração de equipamentos culturais é alta em regionais e territórios com baixos indicadores de vulnerabilidade e baixa nas regionais e territórios mais vulneráveis (Belo Horizonte, no prelo). Seguindo a mesma linha, o cruzamento entre os Índices de Vulnerabilidade Juvenil dos territórios de Belo Horizonte com as taxas de homicídios de homens de 15 a 29 anos na cidade confirma que há, de fato, “uma forte associação entre estes dois indicadores, tornando evidente o fato de que são os jovens homens, moradores dos territórios mais vulneráveis, aqueles que estão mais expostos aos homicídios” (Belo Horizonte, no prelo).

Belo Horizonte é uma cidade negra. A análise da distribuição racial da população por territórios da cidade constata “a existência de territórios majoritariamente brancos e, ao mesmo tempo, territórios majoritariamente negros na cidade”. Entretanto, outro dado correlato sustenta empiricamente que “Belo Horizonte é majoritariamente negra, sendo possível observar que, na maioria dos territórios belo-horizontinos (30 em 39), a população negra soma mais do que 50%” (Belo Horizonte, no prelo). O diagnóstico completa ainda que, através de “um olhar mais detido para a distribuição da população nas regionais da cidade, e sobretudo nos territórios, evidencia uma ocupação racializada de alguns espaços” (Belo Horizonte, no prelo). Neste sentido, o relatório conclui que os jovens brancos são os menos afetados pelas situações de vulnerabilidade juvenil, incluindo a mortalidade violenta. Na mesma análise, fica evidente que os jovens residentes em territórios de alta vulnerabilidade são, em sua maioria, negros e os mais vitimados por armas de fogo.

Considerações (até agora) finais

Foi possível identificar que pouco têm sido realizados na busca de transformar a realidade genocida em que na vida das juventudes estão inseridas em Belo Horizonte, e que as diversas expressões de ativismo protagonizadas, sobretudo, por jovens negros surgem como dispositivo de transformação social da realidade local. A principal recomendação elaborada neste relatório (Belo Horizonte, no prelo), dirigida ao Executivo Municipal e à sociedade civil na intenção de contribuir com o enfrentamento do Genocídio da Juventude Negra

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



em Belo Horizonte, é a elaboração de um Plano Municipal de Enfrentamento aos Homicídios de Jovens Negros, que inclui ações para a efetivação da campanha Instinto de Vida⁹¹, que tem como meta reduzir em 50% a taxa de homicídios em 10 anos na América Latina, enfrentando também o Juvenecido. Recomenda-se que o plano desenvolva ações que contemplem, de forma transversal e intersetorial, os seguintes eixos temáticos: Políticas Públicas, Segurança Pública Cidadã, Acesso à Justiça, Participação Social, Produção de Dados desagregados e Transformações dos Territórios, e que sejam reconhecidas e efetivadas parcerias estratégicas com redes, organizações, coletivos e movimentos juvenis que já atuam em defesa da vida das juventudes nos territórios, como os saraus, bailes funk e batalhas de rap, invertendo a lógica que os criminaliza por ocupar o espaço público.

Referências

- Gomes, R. (2015). Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão Parlamentar de Inquérito de Homicídios de Jovens Negros e Pobres. *Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito de Homicídios de Jovens Negros e Pobres*. Brasília.
- Áurea, C. (2015). Câmara Municipal de Belo Horizonte. *Relatório Parcial da Comissão Especial de Estudos sobre o Homicídio de Jovens Negros e Pobres*. Belo Horizonte.

⁹¹ A campanha Instinto de Vida foi assinada pelo Município de Belo Horizonte junto ao Instituto Igarapé na ocasião do 1º Seminário Municipal de Prevenção ao Crime e à Violência, realizado por essa comissão em 23 de novembro de 2017.



Farias, L. (2013). Senado Federal. Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado de Investigação de Assassinatos de Jovens Negros no Brasil. *Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado de Investiga o de Jovens Negros no Brasil*. Brasília.

Iza , V. R. (2017). *Insurgências urbanas e Direito   cidade na perspectiva de ativistas em Belo Horizonte*. Programa de P s-Gradua o em Educa o: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educa o da UFMG. Belo Horizonte, MG, Brasil. p.132.

Ribeiro, D. (2017). *O que   lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento.

Sapori, L. F. *A rela o entre comércio de drogas ilícitas e homicídios no Brasil: um estudo comparativo das cidades de Belo Horizonte (MG) e Maceió (AL)*. Belo Horizonte: PUC Minas.

Valenzuela A., J. M. (2015). Remoinhos de vento: juvenecido e identidades desacreditadas. *Juvenecido: ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y Espa a*. Barcelona: Ned Edi es.

Vieira, B. (2018). *Ativismo juvenil e Políticas Públicas: O caso do Centro de Referência da Juventude de Belo Horizonte*. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ci ncias Humanas. Belo Horizonte, MG, Brasil.

Waiselfisz, J. J. (2016). *Mapa da viol ncia 2016: homicídios por armas de fogo*. Brasília: Unesco. p.58.



PAZatiempo

Desde el barrio: Juventud, Paz y Postacuerdo

CAROLINA TORRES FERNÁNDEZ ⁹²
ERINSO YARID DÍAZ RODRÍGUEZ ⁹³

Resumen

El Proyecto *PAZatiempo* del Semillero de Investigación Generación Sur de la Universidad Surcolombiana, busca investigar, en Neiva (Huila), los imaginarios que construyen los jóvenes sobre el postacuerdo y la paz, con el interés de entender cuáles son las percepciones y aportes que hacen desde sus discursos y prácticas a esta realidad que está siendo construida desde todos los sectores sociales. Los jóvenes juegan un rol determinante, pues a pesar de haber vivido inmersos en un contexto de conflicto armado como tema cotidiano, ahora se enfrentan a la narración de un país con nuevos temas y retos en la agenda pública.

Y En Esta Realidad, ¿Los Jóvenes Qué?

Durante los últimos años, los jóvenes en Neiva, como en toda Colombia, han venido ganando espacios sociales, políticos y culturales a partir de hacer presencia activa en diferentes escenarios, legales y/o legítimos, en los que sienten algún grado de afinidad a sus intereses. No obstante, a pesar de esas ganancias en presencia

⁹² Universidad Surcolombiana, Carolina Torres Fernández, carolinatorresf2016@gmail.com

⁹³ Universidad Surcolombiana, Erinso Yarid Díaz Rodríguez, erinso.diaz@usco.edu.co



pública, desde las instituciones se mantiene una mirada sobre los jóvenes como una población que debe ser atendida o asistida desde planes, programas y proyectos que buscan en su mayoría “aportarle” a la solución de problemas identificados desde la institucionalidad, como el distanciamiento del sistema escolar, el uso inadecuado del tiempo libre, el consumo de sustancias psicoactivas, una precoz y desordenada iniciación de su vida sexual y el desencanto que expresan hacia la política y las instituciones. Por lo anterior, el papel fundamental de los jóvenes en aspectos relevantes de la realidad local y nacional pareciera entonces quedar reducido institucionalmente a una actualización práctica de un cúmulo de viejos problemas que continúan sin ser plenamente resueltos. Este panorama, distrae la atención para poder entender entonces el papel protagónico de los jóvenes en sus contextos, los aportes que tienen desde sus universos y discursos a temas coyunturales por los que pasa el presente de la ciudad, la región y el país, específicamente con la implementación de los acuerdos de paz con las FARC y el postacuerdo.

Este tema particular, ha generado controversia en nuestra sociedad y logró insertarse en las agendas públicas soportado por una constante actividad mediática, con un boom informativo que si bien puso el tema general al conocimiento de todos, no garantizó el pleno entendimiento del mismo en las audiencias desde sus diferentes particularidades y donde las redes sociales se convirtieron en el campo de batalla para debatir sobre temas coyunturales desde las pasiones y desinformación de cada usuario. En este juego de saturación informativa se encontraron los jóvenes, quienes de muchas maneras incorporaron los temas del postacuerdo y la paz en sus discursos, universos y prácticas; configurando en ellos una manera de vivir los contextos y sus dinámicas; de entender y validar o no estas temáticas y de esta manera generar vínculos con la realidad que viven, con la que cuentan los medios y la que surge de su relación entre pares y con esos “otros” quienes hacen parte de sus entornos inmediatos o distantes.

Con todo esto, se hace necesario establecer cuáles son los imaginarios sobre postacuerdo y paz que han construido los jóvenes desde sus prácticas comunicativas y sus consumos mediáticos, pues desde allí es posible identificar sus maneras de dialogar con esta nueva realidad que día a día hace parte de la agenda pública y en

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



la que ellos, deben asumir una actitud crítica y propositiva, pues se está definiendo de una u otra manera un panorama diferente para que se establezcan sus bases de presente y sus proyectos de futuro. Por esta razón, identificar sus percepciones, escuchar sus opiniones y gestionar el encuentro entre sus discursos cotidianos y aquel discurso nacional, ayudará a entender el rol que están cumpliendo desde sus actuaciones como ciudadanos y sujetos políticos (entendiéndolos desde su status y sus prácticas), sin reducir la mirada a los sesgos institucionales o a las prevenciones sociales del mundo adulto.

Teniendo en cuenta el contexto nacional y regional por el que atraviesa nuestra realidad, el proyecto de investigación ‘PAZatiempo’ parte del siguiente interrogante: ¿Cuáles son los imaginarios sobre postacuerdo y paz que tienen los jóvenes de cuatro comunas y un corregimiento de Neiva a partir de sus consumos mediáticos y prácticas comunicativas? Partiendo de este cuestionamiento nuestro objetivo es identificar los imaginarios que tienen los jóvenes de cuatro comunas (comuna 6, 8, 9, 10) y un corregimiento (Caguán) de Neiva sobre el postacuerdo y la paz a partir de sus consumos mediáticos y prácticas comunicativas. Esto nos permitirá caracterizar los jóvenes participantes mediante diversas estrategias en las que se exploren, reflexionen y sistematicen sus posturas, intereses y expectativas respecto al postacuerdo y la paz. Además, establecer el uso y el consumo de medios de comunicación y nuevas tecnologías en los jóvenes participantes, para identificar las fuentes de información y los canales de expresión que utilizan para construir y expresar criterios y argumentos sobre el postacuerdo y la paz, y al mismo tiempo diseñar con los jóvenes participantes estrategias comunicativas sobre postacuerdo y paz en aras de visibilizar su presencia social y dinamizar un diálogo entre ellos y con otros actores sociales e institucionales de sus contextos.

El “cómo” de la apuesta. Un proceso investigativo que parte de las realidades sociales y culturales que enfrenta la sociedad, debe orientarse por un enfoque metodológico y por técnicas que le permita conocer de primera mano cuales son las percepciones y prácticas de un grupo determinado frente a un tema en especial, además de definir, caracterizar, evaluar y formar en diversos aspectos en dichas poblaciones. Características que adoptara este Semillero de Investigación: Generación Sur. A partir de los objetivos propuestos, este

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



proyecto de investigación recurre a la siguiente estrategia metodológica para su alcance. De igual manera vale la pena mencionar que si bien aquí se hace una propuesta metodológica lineal, la dinámica misma del proceso de investigación permitirá que haya momentos y acciones transversales y/o permanentes.

Para empezar, esta es una investigación que se basa en una perspectiva epistemológica constructivista, es decir, se asume que los actores (jóvenes), individual o colectivamente, producen ideas sobre su entorno (físico, social o cultural); por lo tanto, se entiende que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo. Para los investigadores del Semillero Generación Sur, se tiene como premisa que el conocimiento está en la mente de las personas y que el sujeto cognoscente no tiene otra alternativa que construir lo que conoce sobre la base de sus experiencias. El conocimiento entonces es construido a partir de las experiencias individuales, aunque también existe el conocimiento colectivo que se ubica en los grupos culturales (Bautista, 2011).

Esta investigación en un principio se concibió como una Investigación Acción Participativa (IAP), pero finalmente, se decidió adoptar este tipo de investigación como enfoque y no como método. De este modo, algunos momentos de nuestro trabajo pueden guiarse de la IPA, por ejemplo la Fase de Recolección e Intervención, pues se busca destacar que toda la investigación está enmarcada dentro de un proceso participativo.

Es así como el enfoque participativo que le permite exponer una relación entre participación e investigación, trata de concebir la primera no solo como un método o tema de estudio sino como un resultado (Mata, Ballesteros, Del Olmo, 2014) es una forma de práctica investigativa en la cual grupos de personas organizan sus actividades con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida y aprender de su propia experiencia, atendiendo a valores y fines compartidos. Su modelo constituye una espiral permanente de reflexión y acción fundamentado en la unidad entre la práctica y el proceso investigativo, que se desarrolla a partir de las decisiones del grupo, el compromiso y el avance progresivo. Para lo anterior implementa una estrategia de



mejoramiento, observando los efectos de la acción, y se reflexiona constantemente y de manera colectiva en torno a los resultados alcanzados, lo que conduce a una nueva planificación y a cambios sucesivos. (Perea, 2009)

Siendo así, se concibe esta apuesta investigativa como fundamentalmente cualitativa e interpretativa sin desconocer o dejar de lado lo cuantitativo, pues como se ha dejado en evidencia, se busca no solo identificar, sino analizar y establecer los imaginarios sobre postacuerdo y paz que tienen los jóvenes y para ellos se recurrirán a diversas técnicas cualicuantitativas. Se resalta aquí que este ejercicio de identificación y reflexión se construirá y desarrollará entre el equipo investigador y los actores involucrados, pues se espera que con los aportes de las partes se pueda realmente incidir positivamente en el diseño, planeación e implementación de estrategias comunicativas de los jóvenes sobre los temas ejes de la investigación. De igual manera se hará uso de técnicas propias de la metodología cuantitativa para obtener información que refuerce los resultados obtenidos. El diseño de la investigación es no experimental, de índole observacional, y se plantea en seis fases del proceso: Problema, diseño, recolección e intervención, análisis, interpretación y devolución.

Es de destacar que la fase de recolección e intervención del proyecto será encaminada a partir de una metodología basada en lo cuantitativo y cualitativo (mixta); que permita conocer los diferentes contextos, características y números de actores participantes de la investigación, – ya que este trabajo se adelantará con grupos de diferentes comunas de la ciudad–, además de los comportamientos, percepciones, intereses, expectativas y apuestas de los jóvenes respecto al postacuerdo y la paz. Para este proyecto se ha planteado herramientas metodológicas para la obtención de datos e identificación de percepciones, prácticas y contenidos que son fundamentales para el avance del mismo, es por esta razón que se propone la realización de diversos ejercicios desde lo cualitativo y lo cuantitativo.

Partiendo de los objetivos y enfoques establecidos para el semillero en la investigación y con la ayuda de elementos de la investigación con enfoque participativo y el diseño etnográfico, conoceremos y recogeremos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



los datos e información de las comunidades definidas. La etnografía por su aporte, dará líneas teóricas y prácticas para realizar descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no solo como el investigador los describe (González, 2003).

Así es que se da cabida a la observación participante, que como lo expresa Rosana Guber (Guber, 2001), pate del entendido que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social, por lo tanto la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades.

De otro lado, la investigación con enfoque participativo concederá un carácter protagónico al grupo participante, permitiendo que se gesten transformaciones sociales necesarias y que el tema a investigar sea delimitado, atendido, analizado y confrontado por los propios actores. Los investigadores asumirán un papel de dinamizadores y orientadores del proceso, generando una relación de cohecho entre el grupo o comunidad y el equipo de Investigación. Se parte del supuesto de que la participación no puede confundirse con una simple preocupación por encontrar el apoyo reflexivo de los implicados, sino que debe entenderse como una recapitulación sobre el conjunto de procesos que condicionan la vida social de un colectivo determinado con el objetivo de acometer una eventual modificación de los mismos (Contreras, 2002).

Conto todo esto, el proyecto PAZatiempo del Semillero de Investigación Generación Sur, busca consolidar junto con los jóvenes participantes reflexión y análisis de su papel en la realidad local respecto a los temas de postacuerdo y paz a través de espacios de debate y discusión. La investigación en curso ha dejado hasta el momento los siguientes resultados parciales:



Algunos hallazgos del proceso. El proyecto tiene planteado desarrollar cinco talleres con los grupos de trabajo. Hasta el momento se han llevado a cabo tres de ellos donde cada uno aborda una temática distinta: el taller 1 tenía como eje principal la identidad, este nos permitió observar que los jóvenes participantes les cuesta reconocer sus fortalezas y potencialidades pero determinan con facilidad sus debilidades o falencias, “yo no creo que tenga fortalezas, o si las tengo son pocas“, afirma uno de los jóvenes de la comuna 8. Ante el interrogante de ¿qué es ser joven?, los jóvenes asocian este concepto con libertad, rebeldía, experiencias y seguir sus pasiones, es decir, estar en la edad de experimentar, hacer cosas nuevas, bailar y soñar. Es poder compartir con el otro desde la amistad, la alegría y la honestidad. Todo desde el respeto por el otro y por uno mismo.

Nuestros equipos de trabajo están concentrados en los sectores más populares de la ciudad, esto hace que se sientan señalados, discriminados y reconocidos como ‘viciosos’, delincuentes y peligrosos. Quienes hacen parte de grupos artísticos se sienten estigmatizados por hacer parte de un grupo de danzas, se cuestiona su sexualidad argumentando que “todos los hombres de danzas, son gays”. Por otro lado, algunos de ellos tienen tatuajes y han sido catalogados como viciosos, ladrones y “buenos para nada”, ignorando el gran valor sentimental e identitario de cada trazo de su piel. Sin embargo, se describen como jóvenes unidos, con talentos y con una gran fortaleza que es la unidad y el sentimiento de solidaridad. “aquí siempre estamos para ayudar a los demás, en especial a nuestros amigos”.

No están de acuerdo con la imagen que transmiten los medios sobre la juventud, ya que consideran que los medios de comunicación se han encargado de difundir los errores de unos pocos y no resaltar experiencias que sirvan de ejemplo e inspiren a otros jóvenes. Consideran que los medios venden al joven como un problema, han hecho que exista estigmatización en sus territorios.

El taller 2 tuvo como temática central las prácticas comunicativas, tenía como objetivo conocer y definir desde la categoría de saberes de la comunicación, las nociones y prácticas comunicativas, individuales,



familiares, escolares y sociales que tienen los jóvenes de cada territorio. El encuentro nos permitió determinar que algunos jóvenes asumen la comunicación como un proceso reducido a los medios informativos o como un asunto de relaciones y conversaciones con los demás. Consideran que sus familias y amigos son las personas con las que tienen mayor vínculo y se comunican mejor, sin embargo, creen que a sus familias deben ocultarle cosas por miedo al reproche. Piensan que el mejor espacio en donde se pueden expresar son en “poli” - canchas del barrio-, sus hogares, el colegio y los grupos artísticos a los que pertenecen. Resaltan que la comunicación es un proceso trascendental en sus vidas pues sin ella no podrían expresar y desahogar lo que llevan dentro, sus miedos e incertidumbres, tan características de esta etapa de la vida.

El proceso desarrollado hasta el momento nos ha permitido identificar que los jóvenes tienen cierta resistencia con las temáticas de la realidad del país, el postacuerdo y la paz. A pesar de que se garantiza un espacio de discusión y debate los chicos se muestran apáticos frente a estos espacios de construcción colectiva, pues sienten que “pierden el tiempo” porque no ven posibles y concretas posibilidades de cambio de sus realidades.

Referencias

Bautista (2011). Proceso de la investigación cualitativa, epistemología, metodología y aplicaciones. 2º. Ed. Bogotá: El Manual Moderno.

Contreras (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades, en Durston & Miranda (Eds). Experiencias y metodología en la investigación participativa. Chile: Naciones Unidas.

González (1988). Psicología comunitaria. Madrid: Editorial Visor.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Guber (2001). La etnografía: Método, campo y reflexividad. México: Grupo Editorial Norma.

Mata, Ballesteros y Del Olmo (2014). Propuestas de investigación e intervención desde un enfoque participativo. Madrid: Universidad Nacional a de Educación a Distancia.

Margulis & Urresti (1998). La construcción social de la condición de juventud en Laverde Toscano y otros (Eds). "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.



El deporte como un programa de intervención desde las políticas públicas

ENRIQUE CASTAÑEDA SÁNCHEZ⁹⁴

Resumen

La atención a los jóvenes para disminuir y erradicar conductas antisociales mediante el deporte, en este caso el fútbol, constituye algunos de los valores mínimos en la cultura de paz. Propiciando entre los jóvenes el respeto y una convivencia pacífica dentro de la sociedad, rechazando la violencia y escuchando para comprender y redescubrirla. En este sentido, las políticas públicas a través de mecanismos de intervención contribuyen a propiciar el desarrollo y armonía entre la sociedad, focalizando a la juventud mediante esquemas de deporte y una cultura de paz.

Introducción

Reconocer nuestros problemas es una tarea necesaria pero insuficiente cuando se habla de políticas públicas. Las herramientas elegidas para solucionar fracasan, proponemos repensar esas herramientas para abordar los problemas. En el caso de México, hemos recurrido principalmente a dos: gobernar por leyes y gobernar por planes. En la primera se enlaza que ante la detección de un problema y sus consecuencias. Éstas pueden

⁹⁴ Profesor de la Unidad Académica Profesional Tianguistenco. Universidad Autónoma del Estado de México.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



revertirse si se aplica un marco jurídico que lo regule. Empero, generar leyes no es generar política pública y ello se complica cuando la impartición de justicia es cuestionable. Para la segunda, gobernar mediante planes implica que el diseño de un proyecto por sí mismo solucione un problema, al mismo tiempo es una camisa de fuerza que obliga a los políticos a ser indiferentes a los cambios de la dinámica social.

En las ciencias sociales, los procesos no son estáticos, un plan por muy bien diseñado que sea, implica desconocimiento de esa variabilidad. Obviamente las leyes y los planes tienen una transcendencia considerable, no se trata de descalificarlos o anularlos, simplemente se enfatiza que, como herramientas, no son las más adecuadas. En tal sentido, México, tiene exceso de leyes y un plan nacional de desarrollo, que cada sexenio se elabora. De ahí que la presente propuesta tenga como propósito analizar al deporte como un programa de intervención desde las políticas públicas; para lo cual primero se realizó una revisión de lo que son las políticas públicas en México y como se plasman en los planes de desarrollo; en un segundo momento se aborda el tema del deporte y, finalmente ver como el deporte, en el caso del fútbol, constituyen herramientas para brindar atención a los jóvenes bajo la consigna de ofrecer atención a los jóvenes para reducir y eliminar conductas antisociales. De tal manera, a través del deporte se propicie una cultura de paz que brinde respeto, una convivencia pacífica entre los miembros de la sociedad, se rehaga la violencia, se escuche para comprender y se favorezca al desarrollo y armonía en la sociedad.

Las políticas públicas

Las políticas públicas son el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas. De acuerdo con Aguiar (1993) las políticas públicas son las decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero del sector privado, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes. Entonces se puede entender la política pública como una ciencia y como el arte de gobernar que conlleva la organización y a administración de un estado en sus asuntos e intereses.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Existen múltiples instrumentos posibles para atender al bienestar de las personas: la familia, el trabajo, la comunidad, las organizaciones sociales y, por supuesto las políticas públicas. Siendo ésta última un medio como ya se comentó, para que el gobierno interactúe con otros actores (esa es la clave) y, así buscar soluciones a las necesidades existentes, inclusive para planear a largo plazo.

Por lo que respecta al tema del deporte en el plan nacional de desarrollo 2013-2018, se señala que el deporte, además de ser esencial para contar con una sociedad saludable, es un vehículo de cohesión social; el impulso a la cultura y el deporte constituye un fin en sí mismo, con implicaciones positivas en todos los aspectos de la sociedad (PND, 2013). De tal manera que la propuesta de gobierno es conseguir a través del deporte una sociedad educada en hábitos y en valores sociales.

El deporte en México

Desde los albores del deporte moderno, este ha estado muy vinculado a la educación, sobre todo el deporte escolar o en deporte en edad escolar. Bajo esta premisa de que realizar una adecuada planificación, estructuración, implantación y control del deporte escolar, debe convertirse en una prioridad. De ahí la relevancia de estar insertado en el sistema educativo, por el acompañamiento docente y que se cuente con las instalaciones para su práctica.

El deporte escolar, desde el punto de vista de la práctica como de su competición debe constituirse en las bases del fenómeno de la práctica deportiva entre jóvenes y, por tanto, ser el inicio de un cambio profundo de mentalidad y en los hábitos en la sociedad; incorporando desde niños, a los ciudadanos a las prácticas deportivas saludables, a partir de las cuales también se producirá un desarrollo muy importante como personas. En estos momentos ya no se duda de la aportación positiva a la educación de las personas, con especial énfasis en los más jóvenes y que el deporte bien planteado puede lograr.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En las escuelas mexicanas están presentes como propuesta una escuela de valores para la vida, donde es considerado el deporte como un promotor de autoestima, de tolerancia, de capacidad de superación, de respeto, de solidaridad, de trabajo en equipo, de integración en grupo, de cultura de esfuerzo, entre otras. Son valores que tienen su impacto en el desarrollo personal y de la sociedad en su conjunto, por lo que, si se apoyan y fomenta desde las primeras etapas de la vida, el impacto beneficioso en el conjunto del país será sostenible en el largo plazo y, lo que es más importante, desde diferentes perspectivas.

Por otro parte, uno de los elementos fundamentales desde el punto de vista de la seguridad y el deporte, es la prevención de la violencia en los espectáculos deportivos. Para lo cual, la iniciativa de erradicar la violencia en los espectáculos deportivos⁹⁵ y la propia legislación mexicana están poniendo las bases sólidas para terminar con conductas negativas. La tarea de concientizar y divulgar las buenas prácticas entre los ciudadanos, la participación de los medios de comunicación, las entidades deportivas y los propios deportistas, es fundamental, para que un trabajo en conjunto promueva la erradicación de cualquier actividad violenta y prevenga de esta manera cuestiones de inseguridad en el deporte. Por lo que refiere a la legislación, en ella se divide a la violencia deportiva en tres tipos: organizativas, preventivas y de carácter represivo; de este modo la encargada de elaborar y conducir las políticas públicas generales sobre este tema es la Comisión Especial contra la Violencia en el Deporte.

⁹⁵ Decreto por el que se reforma la fracción VII del artículo 2, se reforma la fracción V y se adiciona las fracciones VI y VII al artículo de la Ley General de Cultura Física y Deporte. La fracción VII. Promover las medidas preventivas necesarias para erradicar la violencia y la discriminación, así como las implementaciones de sanciones a quienes ejerzan, lo anterior sin perjuicio de las responsabilidades penales y civiles a que haya lugar, y reducir los riesgos de afectación en la práctica de actividades, recreativas o deportivas, así como para prevenir y erradicar el uso de sustancias y métodos no reglamentarios que pudieran derivarse del dopaje.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Esta comisión espacial será un órgano colegiado integrado por representantes de la CONADE (Consejo Nacional de Cultura Física y Deporte), de los órganos estatales y municipales de Cultura Física y Deporte, de las asociaciones deportivas nacionales, del COM (Comité Olímpico Mexicano), del COPAME (Comité Paralímpico Mexicano), del CONDDE (Consejo Nacional del Deporte de la Educación), de las ligas profesionales y, en su caso, de las comisiones nacionales del deporte profesional. En dicha comisión podrán participar las dependencias o entidades de la administración pública federal, con el propósito de colaborar, de apoyar y desarrollar planes y estudios que aporten de manera eficiente a las acciones encaminada a la prevención de la violencia en el deporte. De igual forma, podrán participar las personas destacadas en el ámbito del deporte.

Por último, se debe considerar la necesidad ineludible de arbitrar los escenarios de la gestión transversal institucional con las organizaciones deportivas: ligas, federaciones, clubes, medios de comunicación, etcétera, de tal forma que se lleve a cabo un tratamiento integral del problema aportando soluciones de fondo al mismo.

Es necesario señalar que el deporte debe contribuir a fomentar entornos seguros en las ciudades, la realización de actividades comunitarias relacionadas con el deporte, sobre todo en jóvenes, puede evitar que ellos se centren en actividades como la delincuencia, el tráfico de estupefacientes, bandas callejeras, entre otras; y fomentar un espíritu de integración y convivencia a partir del deporte. Esto representa una contribución de la transversalidad del deporte, al contribuir fomentar entornos más agradables y seguros para los ciudadanos por medio del desarrollo de iniciativas de deporte popular y de práctica deportiva.

El deporte y las políticas públicas

Después de explicar la relación entre el deporte y las políticas públicas, se puede decir que, ayudan a combatir la exclusión social por medio de la práctica deportiva, es decir, una práctica deportiva de personas con discapacidad, donde niños, niñas y jóvenes puedan practicar deporte en colaboración de instancias

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

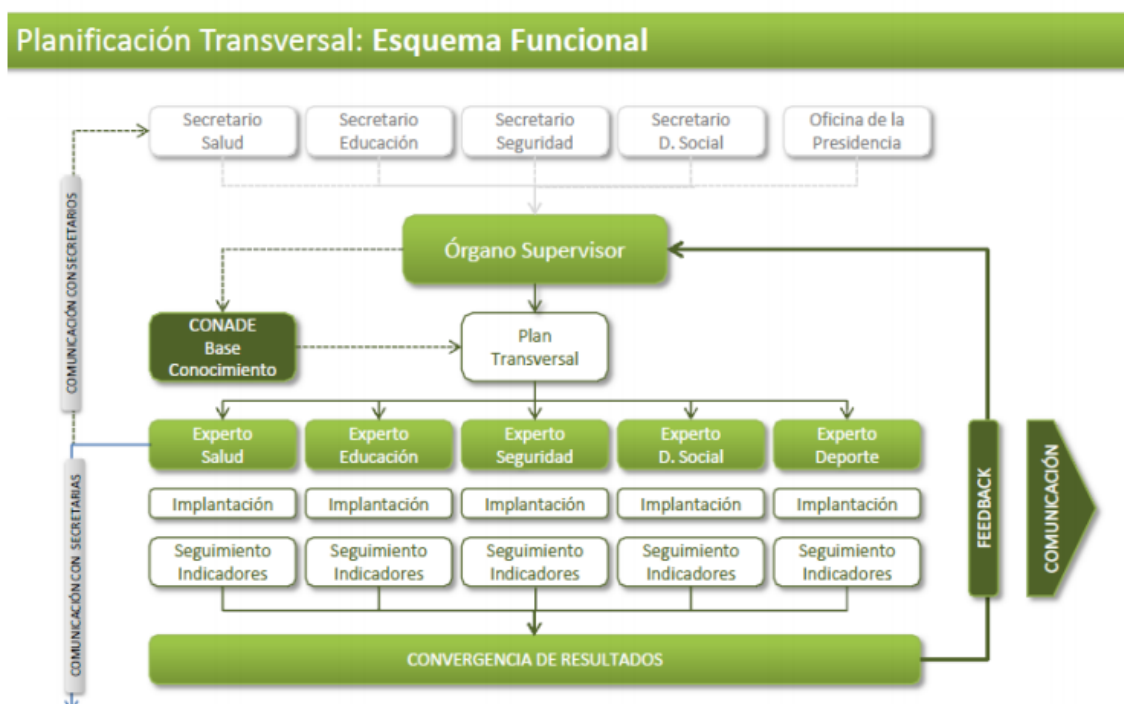
Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



deportivas y con el apoyo de asociaciones privadas. Asimismo, el acceso de las mujeres en la práctica deportiva y en posibilidad de ocupar puestos de responsabilidad técnica y directiva en el deporte, respetando y tomando en consideración la diversidad de prácticas deportivas tradicionales y autóctonas de cada ámbito geográfica.

Esto implica desarrollar líneas estratégicas de actuación con la creación de un órgano coordinador de las políticas públicas transversales que coadyuven en la gestión de todas las actividades relacionadas con el deporte y su medición de impacto de acuerdo con el esquema que se propone en el informe de la gestión transversal del deporte en México:

Tabla: Políticas de transversalidad en el Deporte en México



III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Fuente: Obtenido de los Informes Sectoriales del Deporte mexicano. Las Políticas de transversalidad con el deporte en México.

Conclusiones

Para conseguir buenos resultados en el deporte como un programa de intervención desde las políticas públicas, la transversalidad es un elemento fundamental, que permitirá que se generen y produzcan los beneficios esperados. Por lo tanto es indispensable conferir a la administración federal de un órgano que coordine y gestione las actividades referentes al deporte; esto implica que se tenga una visión integral de corto, mediano y largo plazo sobre las actividades deportivas, así como el impacto de esos proyectos.

La comisión nacional de cultura física y deporte (CONADE) lleva a cabo una gestión transversal en cuanto al deporte de competencia o alto rendimiento, dejando de lado el deporte social. De ahí la relevancia de generar políticas públicas para el deporte que estén destinadas a la creación y mantenimiento de hábitos saludables en la sociedad mexicana, sobre todo, en la etapa de escolaridad obligatoria. El trinomio educación–deporte–salud, deben de actuar de manera transversal y articulando planes, programas y proyectos de actividades para fomentar el deporte entre los mexicanos.

Promover la práctica deportiva desde la niñez es tan fundamental para que se invierta y las ciencias aplicadas se sumen al deporte, se profesionalice las federaciones deportivas y sea correcto y adecuado el uso de los recursos públicos.



Referencias

- Aguilar, A. y Lima, F. (2009). *¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm [Consultado en junio de 2018]
- Aguilar, L. F. (1993). *Antologías de Política Pública*, Vol. 1 México, Porrúa.
- Ley de Cultura Física y Deporte. (2013). Recuperado de https://www.uco.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DE_CULTURA_FIS_Y_DEP.pdf [Consultado en 2017]
- Ley de planeación. (1983). Nueva ley publicada en el diario oficial de la federación. Recuperado de <http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/marcojuridico/leydeplaneacion.pdf> [Consultado en junio de 2018]
- Plan Nacional de Desarrollo. (2013). Recuperado de <http://pnd.gob.mx/> [Consultado en junio de 2018]
- Políticas de transversalidad con el deporte en México. (s/f). Igualdad, seguridad, economía, servicios sociales. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/ESDM/Informes_Sectoriales/10_Políticas_Transversalidad_Deporte_Mexico.pdf [Consultado en agosto de 2018]
- Programa Nacional de Cultura Física y Deporte. (2014). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342830&fecha=30/04/2014 [Consultado en junio de 2018]
- Reforma y adición a los artículos 2º y 141 de la Ley General de Cultura Física y Deporte. (s/f). Recuperado de <https://diputadosciudadanos.mx/sites/default/files/iniciativa-mirza-494.pdf> [Consultado en noviembre de 2018]
- Uvalle, R. (2013). *Enfoque del gobierno cercano y moderno en el ámbito de plan nacional de desarrollo 2013-2018*. En revista de administración pública. No. 132, Vol. XLVIII, No. 3. INAP.



Los aportes de Paulo Freire a La Paz

STELLA CÁRDENAS AGUDELO⁹⁶

Resumen

Esta ponencia se centra en algunos de los aportes del pedagogo Paulo Freire, cuyas ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos latinoamericanos, llevando un mensaje de humanidad. Por ello, sus planteamientos sobre el diálogo, la lectura del contexto, el debate, el trabajo colectivo y la reflexión, trazaron un camino para la relación entre maestros y estudiantes posibilitando una educación para la transformación y la emancipación. Sus aportes filosóficos, pedagógicos y metodológicos están orientados a ayudar a los excluidos, razón por la cual éstos son fundamentales para cambiar las relaciones pedagógicas, educar en la libertad y construir la paz colombiana.

Palabras Claves

Educar- Transformar- Dialogar- Libertad

⁹⁶ Profesora. I. E. Gran Colombia. Coordinadora del Colectivo Paulo Freire. Colectivofreire@gmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Presentación

Desde hace un lustro, algunos maestros caldenses, hemos conformado un grupo de estudio para ahondar y analizar la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire. Este texto⁹⁷ es el resultado de las reflexiones colectivas acerca de este insigne maestro, de quien tomamos algunos asuntos, que pueden aportar en la construcción de la paz. Paz concebida como forma de convivir, de relacionarnos con los otros y ser más humanos. Una paz que reconozca al contrario como interlocutor válido. Una paz como única forma de alcanzar el desarrollo de los pueblos, una paz con la esperanza de cambiar y construir personas críticas, solidarias, creativas y trabajadoras en beneficio de todos.

Los textos de Paulo Freire siempre tienen algo nuevo, maravilloso y admirable; dedicado a los pobres del mundo. Freire fue un crítico de la educación de su tiempo, cuestionó la educación bancaria por medio de la cual, el educador transfiere, deposita y transmite valores, conocimientos, información, considerando al educando como una tabla rasa, un ignorante que se adapta al mundo y no lo transforma. Freire como educador, planteó propuestas para transformar la sociedad, con maestros militantes. Hacer un ejercicio de lectura, de pesquisa en la obra de Freire, es una actividad enriquecedora por los múltiples elementos que se encuentran al recorrer las líneas de cada párrafo, por ello leerlo en clave de paz, plantea grandes retos por la aplicación de estos hallazgos en la realidad que hoy vive Colombia, al buscar una solución pacífica a la violencia de más de 50 años.

Para desarrollar el tema, partimos de cuestionamientos tales como: ¿Cuál es la contribución teórica de Paulo Freire a la construcción de paz?, ¿Qué encontramos en los textos que ayuden a transformar las condiciones de

⁹⁷ Las reflexiones aparecen en Paulo Freire y la Paz, donde aparecen diversos artículos de autores varios del Colectivo Paulo Freire .2015



violencia de los territorios?, ¿Cuáles son los aportes de Paulo Freire a la paz? En este sentido, la lectura, análisis y recreación, se desarrolló en clave de paz, para establecer sentidos y aportar a la solución de los problemas cotidianos sin la agresión física o negación del otro.

En síntesis, el texto es una aproximación a los elementos que permiten abordar el tema de la paz en las escuelas y las aulas desde Paulo Freire, resaltando únicamente, tres aspectos:

Educar para transformar

Educar para el dialogo

Educar para la libertad

Educar para transformar. Los textos de Paulo Freire no son sólo para resolver los problemas brasileños, sino que se han constituido en una fuente universal para buscar soluciones a los problemas de los excluidos, de los oprimidos de América latina, como él lo manifiesta, y de los países que quieren ser más democráticos, ser biofilos en lugar de necrófilos. En este sentido, Freire llamo oprimidos a los excluidos, a las clases rurales que tienen relaciones laborales de sometimiento y esclavitud, marginadas del proceso social, político y económico sin participación alguna en las decisiones importantes para el país. Los oprimidos considerados como objetos que son entrenados, adiestrados, utilizados sin permitirles ser ellos mismos. *“Matar la vida, frenarla, con la reducción de los hombres a meras cosas, alienarlos, mistificarlos, violentarlos, es propio de los opresores.”* (Freire, 1970, p. 116)

En este sentido, Freire hace un llamado a pensar en la situación que se da cuando una población somete, esclaviza, margina a otra y le niega la posibilidad de ser. Esa población que no tiene oportunidades de vivir con dignidad, que no tiene el pleno disfrute de sus derechos. Y plantea la necesidad de concienciar, de sensibilizar e iniciar procesos de educación. Es así, como empieza la crítica a la educación tradicional, la



bancaria que se dedica a dar y dar información sin tener en cuenta los intereses del estudiante. El hacinamiento de estudiantes en instalaciones insuficientes e incómodas, con pedagogías autoritarias y todo lo que hace parte de una educación y una escuela que no gusta y que es necesario transformar, y es así como él motivaba:

Tomaba cuestiones concretas, a veces sobre algunas páginas de algún texto que estábamos leyendo, a veces sobre momentos de su vida. Y las horas de clase eran discusiones sobre los temas y también sobre las redacciones, pero una discusión crítica sobre lo que decían y escribían, y no una lección de manual. (Freire, 1978, p.52)

De hecho, Freire en su obra *Miedo y Osadía*, hace un recuento importante de su proceso de transformación, y cuenta que este se dio, cuando empezó a trabajar en Recife, con los trabajadores adultos y campesinos, haciendo explícito que ellos enseñaban, hablaban y se comunicaban a veces con el silencio, con el ejemplo. Y completa su narración diciendo que aprendió a ser humilde y a relacionar su conocimiento intelectual con la sabiduría de ellos.

Por consiguiente, uno de los aportes de Freire es educar para transformar, utilizar una pedagogía liberadora que permita el encuentro con el otro, una pedagogía que nos enseñe que los aprendizajes están en doble vía: El maestro enseña y aprende del alumno. *“Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 1970, p.61).*

El pensamiento pedagógico de Freire, está asociado a un proyecto social y político que siempre busca la transformación. Su pedagogía transformadora o emancipadora propone que no sólo hay que enseñar a leer y a escribir; sino que hay que estar en la búsqueda de producir un cambio efectivo y real en el ser humano, en su autocomprensión y comprensión del mundo y la realidad que lo circunda. La educación es un acto político, un acto de conocimiento, y por eso mismo un acto creador. De ahí, que el educador debe avivar la creatividad y la responsabilidad en la creación del lenguaje escrito y en la lectura, situando el proceso de aprendizaje en las

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



condiciones reales del grupo, en el contexto, en el territorio. Además, generar espacios para la problematización, la pregunta, el cuestionamiento, el diálogo, pero utilizando relaciones horizontales con una solidaridad inquebrantable.

Lo más importante según lo escrito por Paulo Freire, en la educación. es la lectura, análisis y reflexión de la realidad para luego transformarla y posibilitar la construcción de futuro y la idea de que otro mundo es posible. Pensamiento que debe convertirse en principio de un maestro que busque la paz en sus aulas.” *Así pues, estamos llamados a la transformación política, económica, social, cultural y ambiental y no al determinismo de estar siempre explotados u oprimidos*” (Sánchez, 2015, p.6)

Para transformar, Freire propuso los círculos de cultura conformados por 20 o más personas que debatían, sobre un tema familiar y de la discusión se originaban las palabras claves, que permitían alfabetizar y educar. *“Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros”*. (Freire, 1.970, p. 52)

Es así como Freire intenta que los trabajadores rompan su pasividad y silencio, reconozcan la fuerza de su unidad transformadora, adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y se liberen de sus ataduras; única posibilidad de cambio de la sociedad. Por ello, hombres y mujeres, nos transformamos en alguien, más que en simples aparatos para ser entrenados y adiestrados, nos transformamos en seres que eligen, deciden, intervienen el mundo, manifiestan sus sueños y deseos, es decir se convierten en seres autónomos, libres, responsables y auténticos.

Educar para el dialogo.

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



que un medio para que este se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

(Freire, 1970, p. 70)

La frase de Freire, sintetiza todo lo que podemos decir sobre el diálogo y la forma como nos reconocemos como seres humanos. El valor de la palabra para comunicarse y transformar al mundo. La comunicación no se hace de manera aislada, solitaria, se necesita otro. En la búsqueda de los elementos constitutivos de la palabra encontramos la acción y la reflexión, una palabra inauténtica no puede transformar la realidad.

Esta forma de educar como manifestación exclusivamente humana, basada en el debate, en la discusión, en la lectura analítica, reflexiva y crítica de la realidad, realizada de manera colectiva proyecta personas creativas, críticas, libres que trataran de resolver sus conflictos de manera colectiva evitando la confrontación y buscando argumentos y maneras creativas para resolver y transformar el contexto donde viven. La educación como acto dialógico es creativa, es praxis, es reflexión para transformar. *“Los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.”* (Freire, 1970, p. 71)

El diálogo es posible cuando:

Existe amor al mundo y a los hombres

El diálogo es posible donde hay humildad

Todos son iguales, ninguno es superior.

Se permiten los aportes, el reconocimiento del otro.

Hay confianza y fe en los hombres



Hay oportunidad para crear y recrear, para hacer y rehacer

Existe el derecho de los hombres a expresarse

En Colombia hemos vivido un conflicto de más de 50 años que ha concluido en los acuerdos de paz firmados por el gobierno y el grupo insurgente, pero también tenemos otros conflictos tales como la violencia intrafamiliar, los feminicidios, la exclusión social, las confrontaciones verbales, el uso de la fuerza y las agresiones para solucionar las dificultades y muchos otros que sumados a que somos el tercer país en el mundo en desigualdad social. Por lo anterior, es prioritario buscar caminos a la paz y entre los legados de Freire están la utilización del diálogo, el reconocimiento del otro como interlocutor, la solución de las dificultades con argumentos y la razón y no la confrontación o la negación del otro.

Finalmente, la educación bancaria, los métodos y las clases autoritarias, imposibilitan el encuentro con el otro. De ahí que, el diálogo debe formar parte de la naturaleza histórica de los seres humanos. *“El diálogo es el momento en que los seres humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen”* (Freire, 1978, p. 159)

Educar para la libertad. En nuestro país, la educación de hoy tiene discursos pedagógicos que no corresponden a un modelo educativo propio, corresponden a un patrón neutral, direccionado para cualquier lado y alejado del contexto nacional y al servicio del mercado.

La escuela continúa su proceso de transmisión y el maestro de repetición, alejando la posibilidad de una auténtica formación democrática, de una educación de calidad para el pueblo, de una pedagogía colmada de saber popular y un maestro invadido de inclusión, equidad, reflexión, heterogeneidad, deliberación, diálogo, discusión, compromiso, respeto, comprensión y dignidad. (Osorio, 2015, p.3)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En igual sentido, se puede decir que la política educativa que tiene el MEN, basada en la despedagogización, en un modelo de desarrollo que privilegia la producción y la mercantilización, olvidando el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en los contextos, impidiendo ser tanto a los maestros como a los estudiantes. De ahí que, Freire plantea el desarrollo humano integral educando para ser feliz.

La educación que se ofrece en las aulas es homogénea, desconoce el pensamiento diverso, múltiple, divergente, privilegia la educación con un pensamiento único, descontextualizado, haciendo que el maestro sea un operario y no un intelectual de la educación. Frente a esta situación, Freire aporta elementos que permiten transformar y construir una educación emancipadora que libere tanto al educando como al profesor. Una educación que posibilite la construcción de sujetos, históricos, políticos, con un proyecto de vida que los oriente a la liberación humana. Y este no es un proyecto individual, es un proyecto colectivo, es un trabajo en grupo, donde se respete la diferencia y se busque la autonomía. Un ser humano sin opinión, sin profesión, sin ciudadanía, sin nada que lo identifique carece de significado y es manipulado y sometido constantemente.

Finalmente, la educación debe asumir riesgos si quiere emanciparse y asumir una actitud liberadora. Los riesgos que implican tener proyectos educativos que surjan de las comunidades y del diálogo e interlocución con los otros. Los riesgos de asumir posiciones y posturas democráticas y críticas frente a la realidad existente o frente a lo nuevo. O el riesgo de no hacer nada y no admitir las transformaciones o innovaciones culturales o históricas existentes. Freire, explica la importancia de una educación que, en lugar de intentar negar el riesgo, incite a hombres y mujeres a asumirlo. Una educación que explique y analice las razones de los acontecimientos en los que el hombre está involucrado, que reconozca la historia y busque su autonomía.

A manera de conclusiones. La necesidad de hablar de utopías, de sueños, de participar en la construcción de un país mejor para las futuras generaciones es una esperanza si queremos transformar y construir un país para todos. Lo que no es posible, sin embargo, es pensar en transformar el mundo sin sueños, sin utopía o sin



proyectos. “La vida es hermosa si tiene una causa, un proyecto”, manifiesta Pepe Mujica, “Sueña por la paz, por los derechos de los pueblos, lucha para que los hombres no les peguen más a las mujeres”⁹⁸

Freire, reconocido como la voz de los oprimidos, el maestro de la tolerancia, el constructor de sueños y utopías y el incansable pregonero del diálogo y la autonomía como elementos esenciales para transformar y para transformarnos, es uno de los autores que más perseveró en plantear la educación como un proceso eminentemente político, y como tal, concibe el acto educativo, como una búsqueda permanente por la libertad de pensar, de ser y de hacer... (Ramos, 2015, p.7)

El proceso dialógico, que hemos tenido como colectivo, ha posibilitado reconocer el valor de las distintas perspectivas de las realidades de los maestros en los territorios y por ello afirmamos la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, la escuela y el maestro y de utilizar el diálogo y alcanzar la autonomía; sólo así llegaremos a construir la paz.

La paz empieza por reconocer que no siempre llevamos la razón, que el otro también tiene sus razones y que no se las puede aplastar por el uso de la fuerza. La paz es una actitud vital de quienes creemos que sólo mediante el diálogo, el debate razonado de las ideas y, fundamentalmente, mediante la superación de las injusticias, conseguiremos erradicar la violencia de nuestras vidas. La paz no es la ausencia de las guerras, la paz es la ausencia de las injusticias contra los pobres y marginados del mundo, contra las mujeres maltratadas, contra los abusos de la infancia y de la juventud, y, en definitiva, la desaparición de cualquier discriminación, sea del tipo que sea. Porque la paz no es estática, ni se puede reducir a un documento firmado, es un proceso complejo y a la vez cotidiano.

⁹⁸ Pepe Mujica. Discurso en Medellín, septiembre 15 de 2016

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En síntesis, la lectura, análisis e interpretación de la obra de Freire es en sí misma un transitar hacia la paz, es así como llevamos cinco años realizando las “Semana de la Pedagogía Crítica” orientada en el tema de la paz, una paz con justicia social, una paz con reconocimiento del otro. ” la paz no es un eslogan de un solo día, la paz es un proceso de construcción diaria, desde cualquier hogar y desde cualquier escuela.”⁹⁹ (UNESCO, 1994, p.2)

Referencias

Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido, (1970) Siglo XXI editorial

Freire, Paulo, Pedagogía de la Esperanza Siglo XXI editorial

Freire, Paulo. (1996). Pedagogía de la indignación. Editorial siglo XXI.

Freire, Paulo (1997). La educación como práctica de libertad. Editorial siglo XXI

Freire, Paulo e Ira Shor, (1987) Miedo y Osadía, La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Argentina, Editorial Siglo Veintiuno editores.

Arias, Javier, Hacia una escuela que reconcilie el pensamiento y los saberes Colectivo Freire.

⁹⁹ La tolerancia, Umbral de la paz

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Sánchez, James, La Paz desde la Indignación, en Paulo Freire y la Paz. (Artículo) 2015, Colectivo Freire.

Osorio, María Cielo, El compromiso de Educar para la Paz, en Paulo Freire y la Paz. (Artículo) 2015, Colectivo Freire

Ramos, Gladys, El maestro y la escuela dialogan en clave de paz, en Paulo Freire y la Paz. (Artículo) 2015, Colectivo Freire. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/34_57_s.pdf



Voces de estudiantes maestros del ciclo complementario de la ENS de Sibundoy Putumayo que posibilitan acciones para fomentar la paz

DAYRA IBARRA ROMO¹⁰⁰

MILTON PORTILLA BENAVIDES¹⁰¹

Resumen

El pensar desde la escuela y aún más desde las Instituciones que forman a los futuros maestros sobre las acciones para fomentar la paz, es sin duda el reto del siglo XXI y en especial, para nuestro país debido al momento en que vive. En el imaginario social se asocia las nefastas consecuencias de la guerra con la toma de pueblos, las masacres, los secuestros, entre otros; sin embargo es necesario recoger las voces desde la ENS (Sibundoy _ Putumayo), con el fin de establecer medios y prácticas que permitan construir en futuros Licenciados en Educación acciones que promuevan desde los escenarios escolares prácticas que fomentan la paz

¹⁰⁰ P Especialista en Literatura Infantil y Creatividad Universidad Antonio Nariño, 2002, Licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la Familia Universidad Santo Tomas, docente tiempo completo Programa Licenciatura Educación Infantil IU CESMAG, miembro del grupo de investigación María Montessori, correo electrónico: dribarra@iucsmag.edu.co

¹⁰¹ Magister en Educación Universidad de Nariño- séptima cohorte, 2012, Esp. En Administración Educativa Universidad de Nariño, Lic. en Filosofía y Letras Universidad de Nariño, , docente tiempo completo Licenciatura en Preescolar I.U. CESMAG, docente hora catedra Facultad de Educación- Universidad de Nariño, miembro del grupo de investigación María Montessori, correo electrónico: mmportilla@iucsmag.edu.co



Una aproximación a la experiencia en y para la paz desde la ENS (Sibundoy Putumayo)

El papel que juegan las Escuelas Normales Superiores es fundamental para resolver la coyuntura social frente al aspecto y el fomento de prácticas para la paz, de ahí que, esta investigación recoge las voces de los maestros en formación con el fin de establecer puntos de encuentro en temas sobre la diversidad, inclusión y la equidad, estos permiten ser analizados para lograr una aproximación frente a las concepciones, prácticas y discursos que posiblemente se construyan en el desarrollo cotidiano del trabajo profesoral, que se evidencia en lo que plantea Galtung (2014) cuando dice: “La paz no es forzosamente una situación aplicable únicamente a las naciones en relación con otras. También se aplica a otros niveles de la organización social –desde relaciones entre comunidades, organizaciones, asociaciones (por ejemplo, clases y grupos étnicos/raciales) hasta relaciones inter e intra familiares”.

Lo anterior implica que hablar de paz, no es únicamente responsabilidad nacional, todos hacemos parte de ella desde el contexto donde nos encontremos, desde la relación de familia hasta la educativa y laboral.

Al mismo tiempo, es necesario contribuir en la formación de los estudiantes maestros para recoger las experiencias y elementos que ellos asumen en su formación cotidiana y encontrar las posibilidades de confrontar sus pensamientos, ideas y sentimientos que ellos definen en las acciones de formación académica y personal.

Objetivos

Identificar desde las voces de los maestros en formación los procesos inherentes a competencias en y para la paz desde la diversidad, la inclusión y la equidad

Reconocer experiencias que se fomentan en competencias en y para la paz desde la formación de los futuros maestros.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Resaltar las competencias en y para la paz que se han generado en los estudiantes en formación en la ENS

Resultados

La experiencia obtenida permite tener las voces de los estudiantes- maestros manifestando la inconformidad y preocupación por la violencia que aqueja al país en estos momentos, pero sobre todo violencia que afecta a los más indefensos, nuestras niñas y niños. De ahí la propuesta de contribuir en la construcción de nuevos escenarios propositivos, participativos, de diálogo, de concertación que permitan tener en cuenta las representaciones y realidades cotidianas desde el fenómeno escolar que a diario enfrentan los estudiantes maestros, al igual que sus prácticas pedagógicas las cuales se proponen desde la superación del currículo oficial para permitir transversalizar la formación profesional en función de la integralidad del ser humano y el aporte real a la construcción desde la escuela como un dispositivo pedagógico eficaz que fomente la paz, entendida en términos de armonía y convivencia pacífica. Al respecto Resalta Pinilla (2010):

La escuela está llena de contradicciones, las cuales imposibilitan el desarrollo de una cultura democrática, a la vez que constituyen el entramado mismo de la cultura escolar. Estas contradicciones de la escuela son reseñadas de la siguiente forma: la escuela es una institución que se plantea como igualitaria pero reproduce la desigualdad; está cargada de imposiciones y pretende educar para la participación; es heterónoma y pretende desarrollar la autonomía; realiza reclutamiento forzoso y pretende educar para la libertad; es jerárquica y pretende educar para la democracia.

Por lo tanto, es necesario conocer las posturas, realidades e imaginarios que construyen cotidianamente en su proceso educativo los y las estudiantes en formación profesoral, y construir colectivamente mecanismos pedagógicos que transforme una escuela que, en la que en la mayoría de las veces no muestra coherencia entre lo que dice y lo que se propone; de esta manera, es posible contribuir escenarios que concienticen habilidades

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



y propuestas en función de la paz, entendida esta como una condición integral dentro del proceso de formación para la escuela

Impacto en la política

La investigación titulada “Representaciones sociales y realidades cotidianas, para generar propuestas pedagógicas sociales en competencias en y para la paz, en las Escuelas Normales Superiores (ENS) de Pasto-Sibundoy, y en la I.U. CESMAG: 2009-2016”, busca, dentro su proceso investigativo, en primer lugar aportar con principios epistemológicos, análisis y reflexiones a la comunidad educativa y conocer, dentro de sus representaciones sociales y realidades cotidianas, un tipo de pensamiento y competencias cognoscitivas, actitudinales, altitudinales, entre otras, que asumidas desde sus propias dinámicas recrean los escenarios más precisos y pertinentes para una construcción colectiva que aporten al mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos en la comunidad educativa y esta pueda replicarse a la sociedad en donde se desarrolla cada uno de sus integrantes. De esta forma contribuirá al grupo de investigación para asumir un compromiso social permanente en el desarrollo educativo porque a través de estos insumos se definirán propuestas educativas que promuevan escenarios reales y prácticas en y para la paz

Metodología

El proyecto de investigación se ubica en la Historia social reciente, recurre a las representaciones y realidades sociales como dispositivo de interpretación, se inscribe en el paradigma cualitativo, con enfoque crítico social y el empleo del multi método de Gloria Pérez Serrano (2003), componentes que conllevan a la comprensión del fenómeno estudiado, su esencia, manifestación y comportamiento. Además, facilita asumir el objeto/sujeto de estudio desde la integralidad, su naturaleza, y forma de presentarse ante las miradas del/a investigador/a.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Bajo estas disposiciones, los/as investigadores/as podrán abordar las representaciones y realidades en los escenarios educativos, desde una reconstrucción del pasado reciente, “en un tiempo espacio determinado y bajo condiciones definidas de existencia, (...) con sentido para el presente” (Erazo Coral M.E, 2012, P.24).

En esta lógica, se definen cinco momentos investigativos los cuales están organizados desde los cuatro objetivos, procesos y tiempos que exige la investigación, en cuanto a aproximación del objeto/sujeto de investigación desde las fuentes primarias bibliográficas, interpretación de la realidad percibida a través de las representaciones, y análisis de la realidad del objeto/sujeto a partir de los hallazgos encontrados.

Primer momento: seminarios de conceptualización y acuerdos de trabajo

Los miembros del grupo acuerdan los referentes conceptuales y metodológicos del proyecto. Para ello, se realizan seminarios académicos.

Segundo momento: interacción con las instituciones educativas

Para identificar las escuelas, autores, referentes pedagógicos, normativos y filosóficos que sustentan los procesos formativos desde la diversidad, inclusión, equidad y otros que afiancen competencias en y para la paz, en las entidades educativas mencionadas. Se detectarán estas en los PEI, proyectos de grado, convenios, informes, artículos, conferencias, resoluciones y actas de archivos de las ENS de Pasto y Sibundoy, y la I.U. CESMAG

Tercer momento: voces para la paz que retumban en los encuentros, prácticas y discursos.

Para sistematizar las experiencias: prácticas, discursos, estrategias, metodologías, escritos, ponencias y acciones pedagógicas, que los docentes fomentan en los encuentros pedagógicos en función de las competencias en y para la paz, este momento está dedicado a los hombres y mujeres (docentes) que en su



desempeño educativo cotidiano hacen visibles sus prácticas pedagógicas, sus discursos pedagógicos, y sus reproducciones teóricas. Sin olvidar, que su ejercicio educativo se justifica por la presencia e interacción con los estudiantes

Cuarto momento: rehaciendo historias con las representaciones sociales educativas en y para la paz

Para analizar los aportes y efectos que las competencias en y para la paz han generado en los estudiantes y docentes de las entidades educativas, en esta fase se desentraman e hilan las historias personales y los procesos educativos, comunidades educativas que han configurado sus lógicas de formación y representaciones desde sus particularidades y colectividades, para nuestro caso las representaciones y realidades pedagógicas y educativas que siendo originalmente definidas para poblaciones vulnerables y diversas, pueden aportar a las nuevas propuestas en y para la paz

Quinto momento: Creación colectiva de lineamientos y propuestas pedagógicas sociales en y para la paz

Con base en las interacciones, voces y experiencias de las comunidades educativas, se trabaja en generar los lineamientos y propuestas pedagógicas sociales, que urden competencias en y para la paz, de acuerdo con los contextos, la normatividad educativa, los hallazgos encontrados, los acuerdos y pactos generados, desde los Proyectos Educativos Institucionales. En esta construcción se contará con el aporte de la cooperación internacional, y los resultados finales serán publicados en un libro con referentes conceptuales, didáctico y pedagógico.

Pertinencia social

De esta manera, se propende por la construcción de un tejido social donde la voz del más silenciado se tenga en cuenta y se establezcan mecanismos que conlleven a una sana convivencia y por ende sean promotores



de paz desde sus territorios, y ciudadanos comprometidos con la integración, el respeto, la valoración de las diferencias, estableciendo lazos de cooperación y solidaridad que beneficien a todos.

Según, Rosa Blanco (1999), La educación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad, se convierte muchas veces en un instrumento reproductor de esta, acentuando las situaciones de desventaja con las que muchos niños llegan a la escuela; Por lo tanto, es necesario reflexionar, replantear y transformar las propuestas educativas de formación de los estudiantes maestros, en donde se construyen las posibilidades, acciones y reflexiones que deben concretarse en verdaderas prácticas que aporten a la construcción de la paz en Colombia.

Referencias

Blanco, R. (1999) *Hacia una Escuela Para Todos y por Todos*, OREALC/UNESCO, Santiago, 1,21.

Erazo Coral M.E, *Representaciones de nación desde la región: una generación docente - dos campos de poder, 1970-1989*, Universidad de Nariño, Rudecolombia, Doctorado en Ciencias de la Educación, Pasto, 2012.

Galtung, J. (2014), *Revista de Paz y Conflictos*, número 07, La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto, 9.

Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social- Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Pinilla, A. (2010). Del niño, sujeto de derechos, al niño, sujeto de control. *Infancias Contemporáneas*, 107, 120

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Implementación de la Cátedra de paz y Configuraciones curriculares desde el imaginario de los docentes

FABIOLA DAZA 1¹⁰²

HENRY BELTRÁN 2¹⁰³

Resumen

Luego de 4 años de vigencia de la Ley 1732 de 2014 y el respectivo decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz y su implementación en las instituciones educativas como desarrollo de política pública que apunta a la construcción de paz como derecho y deber constitucional (art. 22, 41, y 67). No se ha evidenciado una planeación reflexiva en los currículos que sustente teórica y metodológicamente la puesta en praxis de lo estipulado por la ley. La Cátedra se ha convertido en la mayoría de las instituciones en una materia "vestigial" que se asigna a los docentes indiscriminadamente para completar la asignación académica reglamentaria.

La paz: entre la realidad material y formal

Iniciando en la pre-concepción de Nación, hasta la implementación actual del pos-acuerdo de La Habana, la violencia es una constante la cual se ha transformado. Frente a este reto, se evidencia una dualidad entre la realidad material y la realidad formal; si bien se tiene amplia experiencia de desarrollo de iniciativas y

¹⁰² Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, vdaza@cinde.org.co

¹⁰³ Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, henry.beltran@hotmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



programas en temas de construcción y educación para la paz desde diversos sectores, su marco normativo y por ende el desarrollo en políticas públicas es escaso y reciente.

Como primer desarrollo normativo frente al tema, de acuerdo con el artículo 14, literal d), de la Ley 115 de 1994, dentro de la enseñanza obligatoria en los establecimientos oficiales o privados de educación preescolar, básica y media estará: *“La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”*.

Esto se logró evidenciar en el primer plan decenal de educación 1996-2005, en el cual se planteaba la búsqueda de la paz y la tramitación de conflictos en dos de los siete desafíos planteados. El primer desafío buscaba consolidar el sistema político democrático, mientras que el segundo desafío apuntaba a un fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la convivencia ciudadana. (Plan decenal de educación, 1996-2005)

En política pública relacionada con la formación ciudadana y la convivencia pacífica. En el año 2004 fueron publicados los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004) que definen lo que se espera sepan hacer los estudiantes en distintos grados con respecto a Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática; y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Desde entonces, toda la política pública del Ministerio de Educación relacionada con temas de formación ciudadana ha sido consistente con el enfoque de competencias ciudadanas. Adicionalmente, desde el año 2003 el ICFES ha desarrollado y aplicado, con cierta regularidad, la prueba SABER de competencias ciudadanas en todas las escuelas públicas y privadas de Colombia, de manera que existe una buena base de información sobre el desarrollo y la evolución de estas competencias en toda Colombia.

22 años después de la promulgación de la Constitución, se tiene la ley 1620 de 2013 y el decreto reglamentario 1965, el cual 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. Este sistema resulta relevante ya que se crean mecanismos en las escuelas, y con apoyo institucional por fuera de ellas, para la promoción, prevención y manejo de situaciones que puedan afectar la convivencia. Según el MEN, para el 2016 ya estaban en funcionamiento por lo menos 88 comités territoriales de convivencia, además de los miles de comités de convivencia que deben haber sido creado en todos los establecimientos educativos.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Posteriormente, con la expedición de la Ley 1753, del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, Colombia se fijó como objetivo ser un país con la educación como principal pilar y herramienta de la equidad y la paz sostenible.

Bajo este panorama, se promulgó la ley 1732 de 2014 y el decreto 1038 de 2015, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, con el fin de garantizar la creación y fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia.

En lo que respecta a esta ley y decreto frente al tema de la investigación, se resalta el artículo 7 “*Capacitación y Formación Docente para la Cátedra de la Paz*” el cual expresa que se debe identificar cada dos (2) años las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en materia de Derechos Humanos, cultura de paz, y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la diversidad y pluralidad; financiar o diseñar en sus respectivos planes de formación a docentes y directivos docentes, para responder a los objetivos de la Cátedra de la Paz, así como promover su incorporación a los mismos; y valorar y evaluar cada dos (2) años, mediante mecanismos adecuados y contextualizados, el impacto de los programas y proyectos de formación a docentes y directivos docentes.

Respecto a la normativa anterior, se enmarca la investigación de la cual emerge la presente ponencia sobre la implementación de la Cátedra de Paz y las configuraciones curriculares desde los imaginarios de los docentes de San Cristóbal, transcurridos 4 años de la ley 1732 y del decreto 1038, razón por la cual ya debió surtirse como mínimo un ciclo mencionado en el artículo 7.

Metodología de la Investigación

La investigación que se aborda tendrá una duración total de dos años en los que se procuran cinco etapas, dos de las cuáles se presentan en este escrito. La investigación es cualitativa con diseño Investigación Acción de Lewin, (1946) en compatibilidad con la metodología Evaluación Iluminativa propuesta por Parlett y Hamilton (1972) dado que se abordará los currículos institucionales, especialmente el PEI a partir de lo realizado en el marco del decreto ley 1038 de 2015, lo cual hará posible contextualizar las prácticas pedagógicas intencionadas por parte de los docentes con el fin de elaborar una propuesta base para la contextualización posterior de la Cátedra de Paz en la Localidad San Cristóbal, vinculando: la Familia, la Escuela y la Comunidad, como actores ineludibles en la educación para la paz y en consonancia con las apuestas históricas de CINDE bajo esta triada.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La investigación tiene como antecedente cercano una indagación realizada a partir de los esfuerzos en el tema de la Fundación Sakadawa Colibrí¹⁰⁴ en el año 2016 y liderada por Daza Yaneth. La población participante en ese entonces fue de 19 docentes de algunos departamentos de Colombia, el instrumento de recolección fue una encuesta digital y el objeto a indagar era: ¿Cómo se enseña la paz en sus Colegios?, esta indagación tenía como fin consolidar la información relacionada con experiencia significativas en torno a la cátedra de paz, como corpus teórico y didáctico que contribuya a fortalecer los procesos y prácticas pedagógicas en torno a cátedra de paz de manera significativa y contextual.

La muestra de los participantes por regiones fue: Lorica -Córdoba, Chimichagua-Cesar, Santa Marta-Magdalena, Cartagena-Bolívar, En el Valle del Cauca, la capital Cali y el municipio Bugalagrande, Bogotá DC, en el departamento de Boyacá; la capital Tunja y los municipios de Aquitania y Nobsa, en el departamento de Cundinamarca: Facatativá, Funza y Albán.

Las instituciones están ubicadas tanto en el sector rural como urbano. Entre los hallazgos de la encuesta se refleja un desconocimiento por las temáticas estipuladas en el decreto; nueve docentes no reconocen ningún tema establecido en el decreto 1038, dos de los cuáles declararon abiertamente desconocer totalmente las temáticas, El 100% de los docentes e instituciones no han oficializado la cátedra de paz en el plan de estudios de las asignaturas descritas por el decreto, ni como proyecto articulador. Sin embargo, como una estrategia de comprensión del deber ser y hacer en la cátedra, manifestaron que desarrollan algunos de sus contenidos, ejemplo: la enseñanza de los valores como parte de lo que Perrenoud llama: Currículo moral.

Otro hallazgo importante se relaciona con el proceso de cualificación en torno a la cátedra de paz; 16 docentes respondieron que no la han recibido, a uno de ellos el rector les socializó el decreto y uno declara haberla recibido ésta información fue reportada del 25 de junio al 17 de Julio de 2016; de esta manera se evidencia por parte del Ministerio de Educación y las autoridades competentes, ausencia notoria en la socialización de la normativa, falta de estrategias metodológicas para trascender las prácticas docentes y educativas para no caer en el relativismo y espontaneidad a la hora de implementar una nueva política que se constituya en una saturación del currículo Institucional y no como una oportunidad para la educación de las

¹⁰⁴ Fundación Sakadawa Colibrí, creada en el año 2015, por Natalia Durán, la fundación realiza importantes aportes a la paz, acercando poblaciones urbanas y rurales, especialmente en Nueva Venecia – Magdalena y Bosque Calderón en Bogotá <https://www.youtube.com/watch?v=csQSNrDYLJO>



generaciones presentes y venideras, máxime en un momento coyuntural para el país, a pocos días antes del 2 de Octubre de 2016, fecha en que los Colombianos votaron SI o NO en el plebiscito por la paz.

De esta manera, con este antecedente se evidenció la urgencia de indagar por la puesta en marcha de la cátedra y las implicaciones a favor de la transformación social y comunitaria, dentro y fuera de la escuela.

Desarrollo Metodológico

Etapa uno- En esta etapa, se indagó sobre las configuraciones curriculares dadas a la cátedra de paz a partir del imaginario de los docentes, se realiza un grupo focal con docentes de la localidad de San Cristóbal que por sus condiciones sociopolíticas, de territorio, de vulnerabilidad permiten retar la implementación de una cátedra de paz a prueba de condiciones adversas que allí se presentan y que suponen una planificación y realización de la cátedra en contexto, sumado a ello, se elige la localidad por el interés sobresaliente en configurarse como "Epicentro de paz", cuenta con 35 colegios públicos y privados compuestos por 65 sedes.

Etapa dos – Análisis del grupo Focal. Las instituciones participantes estaban representadas por 8 docentes de 7 instituciones educativas de carácter oficial de la localidad San Cristóbal, y dos gestores de convivencia y seguridad que dependen directamente de la Alcaldía local de San Cristóbal que por su papel en la comunidad se constituyen en una población relevante que interactúa directamente con la comunidad y que tienen además como fin garantizar entornos educativos seguros.

A continuación, se presentan los resultados desde un análisis cualitativo.

Caracterización de las instituciones: Institución OA1, es uno de los colegios más antiguos en la localidad, el cual atiende a 1500 estudiantes. Gran cantidad de estos son afrodescendientes y cuenta con la actual incorporación de estudiantes de nacionalidad venezolana que han migrado como consecuencia de la situación política y económica de su país. Éstos por su parte no reportan mayores problemáticas en la institución; la institución OB1 Se encuentran en un proceso de transición de la concesión de Colsubsidio a la Entidad Fe y Alegría, esto implica que su cultura institucional está transformando su carácter misional dejando la pedagogía tradicional e impulsando la educación popular y el trabajo comunitario; La Institución OC1, Es un colegio con altos índices de situaciones problemáticas tales como consumo de SPA, microtráfico, violencia escolar "matoneo", en respuesta a la influencia fuerte por el sector en el que se encuentra ubicado el colegio; la institución OD1, Es un colegio que está pasando por una transición de sede por lo que reciben fuerte influencia



de los sectores a los que han sido trasladados (Localidad de Antonio Nariño y Santa Fe). Los estudiantes pertenecen a la localidad de San Cristóbal y a la de Santa Fe con todas las implicaciones que esto conlleva por la influencia de estos contextos socioculturales;

Por su parte la institución OE1, Es uno de los colegios a nivel local que presenta mayores índices de violencia escolar, altos índices de pandillismo y según lo mencionado por la orientadora, violencia intrafamiliar, consumo de SPA y violencia entre pares. La institución está vinculada en la jornada mañana al programa Hermes para abordar la problemática de conflictos y en la jornada tarde se vinculan al programa Simono. Se tiene la intención de establecer grupos de trabajo extracurricular para abordar temas de paz pero no se cuenta con la motivación ni el interés de los docentes en hacer trabajo extracurricular.

OF1, Es un colegio con fuertes problemáticas influenciadas por el contexto en el que se encuentran los estudiantes. Se realiza trabajo interinstitucional para enriquecer el proceso pedagógico, pero los procesos son cortados por los cambios de administración que finalizan con proyectos y programas; Finalmente, la institución OG1 Es un colegio que se encuentra en el tránsito de cambio de concesión de Colsubsidio a Minuto de Dios. Están articulando los procesos junto con la misionalidad de la Universidad Uni-minuto ya que sus principios varían de acuerdo a lo que se venía desarrollando en anteriores años en el colegio.

De esta manera, el grupo focal arrojó 3 categorías emergentes en las que se agrupan:

La categoría Administrativa, en ésta se explicitan aspectos como: la cualificación recibida por parte de los docentes en cuanto la realización de la cátedra de paz, ¿quién es el docente a cargo de la cátedra?, ¿desde qué área o áreas se imparte?, o si existe algún proyecto transversal en el cual se articulen lo emanado por la legislación. En respuesta a esta categoría, se evidencia que los docentes no han recibido capacitación para el desarrollo de la cátedra, el área asignada para desarrollar contenidos de la cátedra es ciencias sociales que lo hace de manera transversal sin tener un factor diferenciador al plan curricular desarrollado a propósito de la cátedra. En una institución se acude al espacio de dirección de curso para cumplir dicho fin y como programa contribuyente se encuentra Hermes

La categoría curricular, en esta categoría se focalizan aspectos relacionados con: Distribución temática o problémica de los ejes determinados por el decreto ley 1038 de 2015, metodología de enseñanza, respuestas acerca de: ¿cómo se enseña? Didácticas y práctica pedagógica de los docentes con la pregunta ¿Cómo se evalúa?



En la mayoría de las instituciones se abordan temáticas relacionadas con la convivencia y resolución de conflictos, solo una institución declara desarrollar temas en cuanto protección de recursos naturales y participación política. Un alto porcentaje de las instituciones declaran no evaluar la cátedra de paz, los logros de ésta aportan en la evaluación de ciencias sociales, la mediación más común son charlas y diálogo en torno a casos concretos de faltas a la convivencia.

La categoría de cobertura e impacto logrado, Transformaciones, avances, dificultades, tensiones y oportunidades evidenciadas en la implementación de la cátedra de paz. Los docentes expresan que no se ha logrado motivar a los estudiantes, dado que por un lado la cátedra no se evalúa como las demás asignaturas y por otro lado al no haber capacitación, los docentes improvisan y no estructuran de manera creativa y propositiva las clases. En cuanto a la participación de la familia, no hay respuesta alguna, solamente se reconocen los esfuerzos de una institución que ha logrado vincular en alguna medida a los padres en su compromiso por la educación de los hijos. En la comunidad es preocupante pues los problemas sociales de la localidad, hace que la escuela cada día eleve sus muros y se aparte como una forma de protección, sin interacción alguna con su entorno.

Conclusiones

1- Los resultados del grupo focal muestran que solamente dos de los 9 docentes de las instituciones participantes han recibido capacitación para la cátedra de paz como una iniciativa propia y respaldada por sus directivos.

2- Sobresale el programa Hermes de la Cámara de comercio como una salida y recurso importante para abordar la resolución de conflictos en la escuela.

3- Según la apreciación de los gestores de convivencia y seguridad, a propósito de la educación para la paz "Siempre ha existido una ruptura entre la escuela y la comunidad, es necesario fortalecer el sentido de pertenencia por el territorio, la educación y los procesos de paz en todos los actores involucrados, el trabajo no es de las instituciones de acuerdo a lo que los gestores referencian sino debe ser la intención de cada sujeto en primera medida de manera particular para llegar a permear a los colectivos." Gestor de convivencia, grupo Focal, San Cristóbal 2 de mayo de 2018.



4- El interés de los padres y las familias es mínimo para vincularse a los procesos de formación de sus hijos sobre todo en este tema de cátedra de paz, no tienen tiempo ni interés en hacer parte de proyectos a los que han sido llamados como las escuelas de padres u otros proyectos, sólo en una institución se ha logrado involucrar a las familias en acciones conjuntas en torno al fortalecimiento de valores, el diálogo y las emociones.

5- Desde la voz de los docentes se hace evidente la necesidad de obtener una Guía metodológica que les permita abordar a cátedra de paz, pero de acuerdo a las necesidades contextuales de las instituciones y sus estudiantes y que además les permita obtener resultados que permeen la familia y la comunidad.

6- Los docentes reconocen que no se dedica ni el tiempo, ni la preparación para abordar la cátedra de paz, en gran medida porque los organismos encargados de facilitar el proceso y apoyo a instituciones no han realizado esta labor, dan por hecho que en las instituciones se realiza dicha cátedra por el solo hecho de hacerla obligatoria.

7- los docentes en su totalidad manifiestan gran interés por ser parte de un proyecto donde sus voces y contextos tengan lugar para llevar a cabo una cátedra que no se debiera quedar en los muros de la escuela porque la Paz no se construye solamente desde un pupitre en el salón de clase.

Referencias.

Baquero Beltrán Clara Estella. (2016). Estrategia gestión para fortalecer los mecanismos alternativos de resolución de conflictos. Tesis de grado, Universidad Libre. Recuperado de: <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8250>

Constitución política de Colombia. (1991). Congreso de la República. Bogotá: Legis.

Decreto 1038. (2015). Por el cual se reglamenta la cátedra de paz. Bogotá, Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.



Ley 1620. (2013). 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. Congreso de la república, Bogotá.

Ley 1732. (2014). "Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las Instituciones Educativas del país. Congreso de Colombia. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

Ley General de Educación. (1994). Ley 115. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional 2006 Portafolio de programas e iniciativas en competencias ciudadanas. Bogotá, Inventtio.

Ministerio de Educación Nacional. (2016) Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en Colombia. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1996) Primer plan decenal de educación 1996-2005. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf

Módulo de competencias ciudadanas SABER PRO. (2014). ICFES. Bogotá: MEN.

Plan Nacional de desarrollo. (2014-2018 p.62). Todos por un nuevo país. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Secretaría de Educación distrital SED. (2016). Caracterización del sector educativo, San Cristóbal. Bogotá:

Universidad de los Andes, PASO Colombia (2016) Informe Nacional: 1900 iniciativas de paz en Colombia 1985-2016. Bogotá, Colombia..

III Bienal

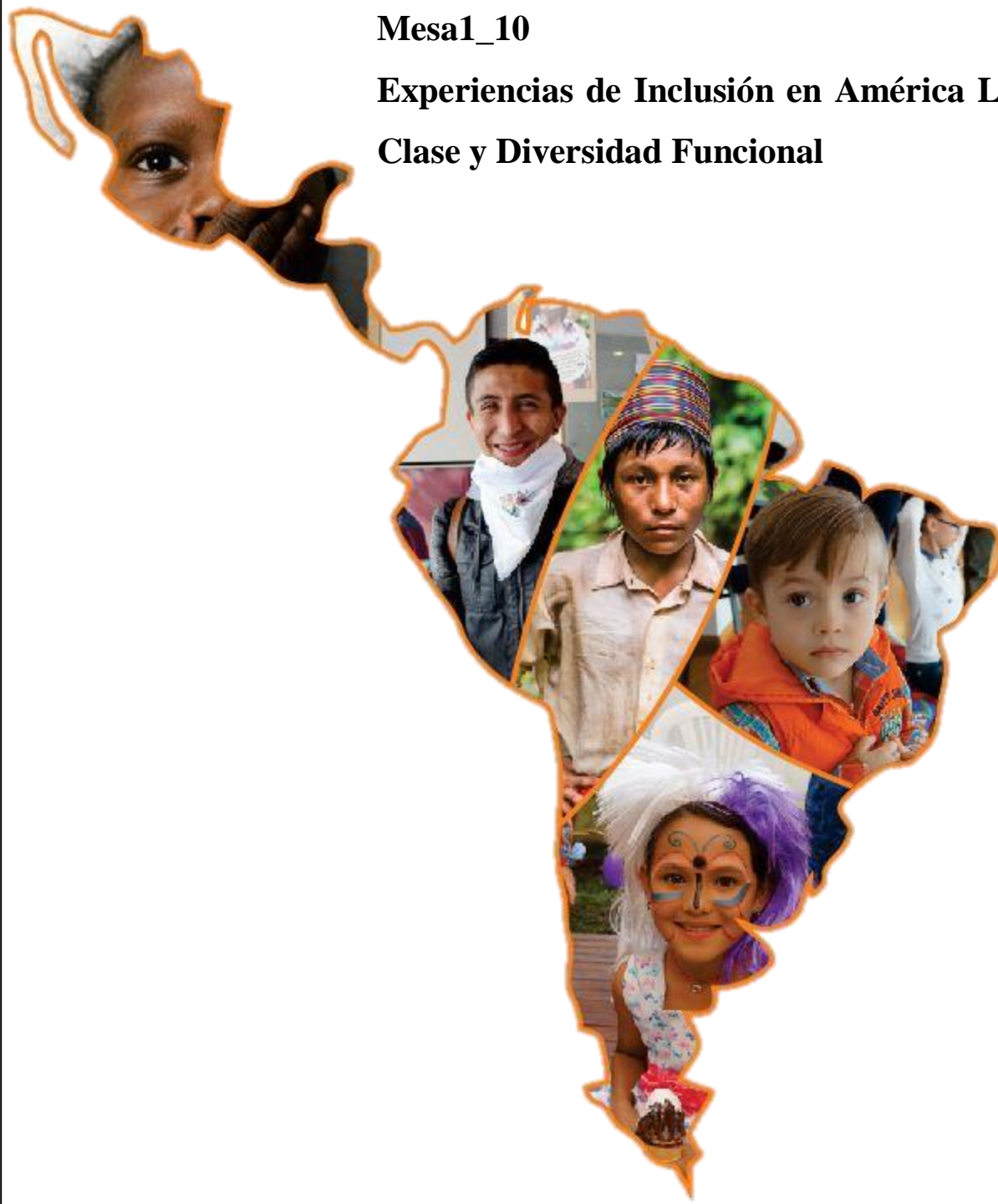
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Mesa1_10

Experiencias de Inclusión en América Latina. Géneros, Clase y Diversidad Funcional



III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La Evaluación: Un Dispositivo Para Pensar la Alteridad

*BEATRIZ LORENA BUITRAGO*¹⁰⁵
*ANNA MARIA ESPINAL GUTIERREZ*²¹⁰⁶
*MARIA DEL CARMEN PEÑA*³¹⁰⁷

Resumen Analítico

La evaluación ha pasado de ser un ejercicio de reflexión de las acciones humanas a validar al otro solo como máquina de producción. Pensar el desarrollo humano implica romper lógicas tecno-instrumentales instauradas en la escuela a partir de la recuperación de rasgos ancestrales que permitan volver a la raíz como fuente de aprendizaje. Se hace necesario valorar más allá de las competencias cognitivas como centro de la mirada institucional excluyente, negando la participación en la sociedad. Busca recuperar otras esferas de lo humano que nos constituyen como especie. Es una apuesta ética para recuperar al otro por encima del dato.

¹⁰⁵ Educadora Especial de la Universidad Pedagógica de Colombia, Magister en Educación y Desarrollo Humano de CINDE, Especialista en Educación Personalizada de la Universidad Católica de Manizales, Propedéutico de Doctorado en Problema de Teoría del conocimiento y metodología de la investigación desde una perspectiva crítica de IPECAL, Docente de Apoyo de la Secretaría de Educación de Armenia, Quindío. Correo electrónico: buitagocheverribeatrizlorena@gmail.com

¹⁰⁶ Fonoaudióloga de la Universidad Católica de Manizales, Magister en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Docente de Apoyo de la Secretaría de Educación de Armenia, Quindío. Correo electrónico: annamariaesgu@yahoo.es.

¹⁰⁷ Educadora Especial de la Universidad de Pamplona, especialista en Pedagogía de la Universidad del Quindío, Especialista Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia, Especialista en Educación Personalizada de la Universidad Católica de Manizales, Docente de Apoyo de la Secretaría de Educación de Armenia, Quindío. Correo electrónico: mariacapf@gmail.com



Palabras claves:

Evaluación, alteridad, tecno-instrumentalización, etho-política, desarrollo humano, equidad.

Antecedentes investigativos. En el año 2012 el municipio de Armenia llevaba un amplio recorrido en el proceso de “integración escolar”, garantizando la entrada y permanencia de la población vulnerable en la escuela. Después de 15 años de trabajo continuo el equipo de la Secretaría de Educación sentía haber ganado un terreno de participación social: la entrada de los chicos en el ámbito escolar como un derecho instaurado; logro marcado además por formulaciones jurídicas nacionales e internacionales que ratificaban la inclusión escolar.

El cambio histórico se convirtió en el punto de anclaje para la búsqueda de estrategias escolares que favorecieran la posibilidad de participar, sin convertirse en convidado de piedra.

Sí, el otro ingresaba a la escuela, pero no tardaba mucho en ser invisibilizado en el aula por la comunidad en general.

Problema de conocimiento. El lenguaje no se hizo esperar, y tal como se muestra en el testimonio de R. Ruiz Pérez. (E. M. Arnedo, J. Bembibre, A. Montes y M. Triviño. Neuropsicología infantil a través de casos clínicos; 2015) citado en el documento de ORIENTACIONES MINISTERIALES PARA LA ATENCIÓN DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD (2017), quien vivió la exclusión en carne propia.

“Es fácil dejarse llevar por los estereotipos, las etiquetas y los prejuicios. No es raro escuchar frases como: “con todos los alumnos que tengo en clase, no tengo tiempo para dedicárselo a él”; “¿va a poder seguir el ritmo de sus compañeros?”; “¿no estará mejor en un colegio o centro especializado?”... (p.15)

Siguen dos caminos que fueron tomados por el maestro: Permitir la entrada voluntaria por pesar, concediéndole un lugar desde la imposibilidad “calificando” como buena y aceptable cualquier conducta, que deja al otro en calidad de indigno y minimizar al máximo su participación escudando sus “incompetencias” en la enfermedad y el contexto. Queda al descubierto que la educación al igual que la guerra, son un espacio donde toda posibilidad ontológica desaparece, pues:



La faz del ser que aparece en la guerra se decanta en el concepto de totalidad que domina la filosofía occidental. En ella los individuos son meros portadores de fuerzas que los dirigen a sus espaldas. Toman prestado un sentido a esta totalidad (sentido invisible fuera de ella). La unicidad de cada presente es sacrificada incesantemente a un porvenir convocado a despejar su sentido objetivo. Levinas (2002, p.48). Pero los maestros impotentes frente a colegas que cuestionan su pesar o indiferencia, ante el no aprendizaje del educando, se lamentan: “no nos prepararon para educar a estas personas”, “a mí me dijeron que él solo venía a socializar”; Frases de defensa honesta, lo retan a mirar más allá de la homogeneidad nuevas formas de aprehender al otro, al reconocimiento desde otros valores y aprendizajes invisibles, olvidados en el baúl de los recuerdos desde la lógica productiva. Estas reflexiones llevaban a una pregunta: ¿Cómo reconocer nuestras diferencias sin convertirnos unos a otros en extraños?, seguía en deuda esa necesidad de mirarnos realmente a la cara y reconocernos para construir juntos, ignorarnos mutuamente en aras de “no hacernos daño”; El otro así parece mucho más vulnerable, pero a la vez su extrañeza lo hace vulnerable ante sus actos. Tal como lo manifiesta Levinas (2002) era necesario:

Referencia en la que uno no está seguro de que se rompa el encantamiento, de que el hombre, en su conocer, no quede encerrado en su conciencia subjetiva, de que su impulso de trascendencia no permanezca encallado, dejando al yo cautivo de sí mismo... es responsabilidad por el prójimo, en vez de asirse a cierto «contenido» de conocimiento que tal vez no es más que la sombra de una presa... Pero el rostro en cuanto rostro es la desnudez -y el desnudamiento- «del pobre, de la viuda, del huérfano, del extranjero», y su expresión indica el «no matarás».” (p.7)

Para enfrentar esa habitancia, un criterio era nuestro reto: si el Otro es tan humano como yo, ¿Por qué solo un “especialista” puede evaluarlo? ¿Por qué me niego a conocerlo desde su naturaleza por temor? ¿Quién o qué es lo que habita como “anormal” en el otro que me hace temerle o evitarle? Estas preguntas conducían al dispositivo de la evaluación más allá del diagnóstico médico y las competencias académicas. Se invoca el principio orientador de una educación no intencionada tal como nos impele Mélich (1998):

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Una educación no intencional es una educación en la que el yo ha depuesto su soberanía, es una educación ética, una educación en la que el yo es absolutamente responsable del otro. No significa esto una responsabilidad a favor del otro, sino una responsabilidad en la que se responde del otro. Pero no debe entenderse la educación no intencional como una educación que niega la intencionalidad, sino solamente como una educación que coloca la intencionalidad en segundo lugar. El sujeto ético es responsable antes de ser libre, antes de decidir....el Otro enseña al yo a avergonzarse de su poder. (p.99).

Con este principio se fortalece la caracterización pedagógica como construcción de una relación que no busca respuestas y datos como insumo para “aprobar” o “reprobar” al educando o al maestro.

La Acción

El equipo construye una herramienta evaluativa con elementos que abren la mirada del sujeto a las contingencias ambientales para dilucidar y comprender al otro, desde un valor inspirado en las palabras de Arendt (2005):

La condición de valor que para nosotros es cualidad indispensable del héroe se hallaba, en la voluntad de actuar y hablar, de insertar el propio yo en el mundo y comenzar una vida personal

[...] valor e incluso audacia se encuentran ya presentes al abandonar el lugar oculto y privado y mostrar quién es uno, al revelar y exponer el propio yo. (p. 215).

Este valor impelía referencias de sujeto como un ser bio-psico-social, abordando allí categorías como autonomía, estilos de aprendizaje, la familia y sus nodos protectores, el entorno y antecedente escolar, procesos básicos de aprendizaje y alcances curriculares.



El instrumento se lanza como política territorial para valorar y pensar en estrategias de permanencia y acción; pero las lógicas del sistema lo convierten en un “formato más” a diligenciar, con ausencia de reflexión y cambio en la práctica docente; olvidando como lo afirma (Arendt, 2005):

La acción y el discurso necesitan de la presencia de otros, no menos que la fabricación requiere la presencia de la naturaleza para su material y de un mundo para colocar el producto acabado...la acción y el discurso lo están con la trama de los actos y palabras de otros hombres.(p. 216)

La Evaluación: Condiciones Etho-políticas Para La Habitancia

Empezamos a asumir roles para develar a otros desde nuestras identidades, verdades y deseos: nuestras mismidades. Pero, ¿cómo asumir la presencia de otro que irrumpe en mi mismidad y niega mis verdades sin usar la violencia? ¿Cómo enfrentar cara a cara la diferencia cuando pone en riesgo mi status quo? Allí se rompe con nuestro cerebro reptil y configuran realidades más humanas.

Tres paradigmas se develan en la conversación con maestros y maestras: Un primer paradigma de la **justicia** y la **razón** procedimental Kantiana viciada por procedimientos jurídicos que marcan la acción moral en el seguimiento de imperativos categóricos marcados por un “deber ser” que desplaza toda contingencia humana. Tal como nos lo muestra Taylor (1996):

Los agentes racionales disfrutan de un estatus en el universo que nada más disfrutan. Se elevan por encima de la creación. Todo puede tener un precio, pero solo ellos poseen “dignidad”... Así pues los seguidores de Kant les ha sido fácil asumir el rechazo de las distinciones cualitativas en el orden del ser como rechazo de toda distinción y olvidar. (p.100). Bajo estas premisas la cualidad humana que no se ajuste a estándares de calidad se convierten en barreras. Romper con estos hiper-bienes es dar paso en el aula a la diferencia, a la contradicción como valor humano donde el bien se construya más allá de la razón práctica.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Un segundo paradigma **el tiempo cronos** que marca edades para aprender, gradualidad y marginalidad para quienes no cumplen en edad cronológica con estos tiempos; Camuflado desde un discurso de flexibilización y respeto al ritmo de aprendizaje, pero lentamente llega la deserción escolar. Esta aceleración del tiempo, su regulación desde un cronos que no deja tiempo a la contemplación es analizado por Sánchez (2017) a propósito de la obra de Byung-Chul Han, al respecto el autor ilustra:

la contemplación, la detención, es irrealizable si se habita en un mundo fundamentado en la aceleración de los instantes... parece evidente la tarea de hallar una nueva existencia en la que la contemplación no sea tan sólo una relajación pasiva y estática, sino que, como el dios aristotélico, sea actividad que reposa en sí misma. (pág. 4)

El tercer paradigma basado en la **lógica utilitarista** Fordiana, que olvida la posibilidad del sujeto para cualificarse como ser; (Bauman, 2002), nos explica este fenómeno así:

El modelo Fordista era más que eso: Un sitio de construcción epistemológica sobre el cual se erigía toda la visión del mundo y que se alzaba majestuosamente dominando toda la experiencia vital. A veces los seres humanos tienden a comprender de manera praxeomórfica: como un mundo moldeado por el saber práctico de la época, por lo que la gente puede hacer y por la manera en que suele hacerlo. La fábrica fordista –con su meticulosa distinción entre planificación y ejecución, iniciativa y cumplimiento de las órdenes, libertad y obediencia, invención y decisión con apretado entrelazamiento entre los opuestos en cada una de esas opciones binarias y con su fluida transmisión de órdenes desde el primer elemento hasta el segundo de cada par- era sin duda el mayor logro hasta el momento de una construcción social tendiente al orden.

Este paradigma fordista ha dejado nuestra escuela atada a lógicas de un mundo utilitarista y movida por un capitalismo pesado que poco tiene que ver con las necesidades humanas, las dinámicas de un mundo cada vez más azaroso y endeble donde toda pretensión de verdad cae bajo la presión de realidades frágiles, pasajeras y



líquidas como nos lo explica el autor en su texto *Modernidad Líquida*, generando además exclusión de aquellos que no se ajustan a su condición de competencia como homo laborans; pero tenemos pocos ojos para mirar al pasado y mucho más estrecha sigue siendo nuestra mirada al futuro.

El privilegio de un modo técnico sobre la educación con preeminencia del planeamiento, donde el proyecto regula y ordena esa fabricación. Un horizonte discursivo en el que el modelo se impone al acontecimiento, las preguntas son precedidas por sus respuestas y hasta el misterio se considera posible de decodificación Rattero (2005, p.162).

Nuestra lógica presente atada a anhelos transitorios, de seres cada vez más territoriales a pesar de ser altamente dependientes de ese otro que evitamos mirar. Presos de la heredad Fordiana, no permite ver la caída como especie al fijar nuestro estar en el mundo (los recursos) como fin último a sabiendas de su deterioro y disminución. Es necesaria una visión ecosistémica que nos permita vivir juntos como especie, en donde tanto el otro como el universo son parte de mí, transitan conmigo y construyen en el día a día a partir de la experiencia.

De vuelta al centro en acción reflexiva: Una mirada antro-po-técnica de la caracterización. Seis años más tarde, el equipo de apoyo retoma sus labores formadoras en el Municipio, para validar qué ha pasado con esa política territorial y los cambios generados con la propuesta entregada a los docentes. La caracterización pedagógica convertida en un instrumento más al servicio de la vigilancia en el cumplimiento de las funciones docentes, pero no para la equiparación de oportunidades por derecho, requiere un nuevo rumbo para arrancarle del lugar donde fue instaurada. Se parte de la visión de (Sloterdijk, 2012) frente a la ejercitación como efectividad siempre en movimiento como condición humana; tal como lo expresa el autor: *Defino como ejercicio cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independiente de que se declare esta como ejercicio.*



Quien hable de autoproducción del hombre sin mencionar su configuración de vida que se ejercita ha errado en el tema desde el principio.

Se opta por recurrir al origen, a las raíces, a lo antropológico de la evaluación, a la razón ética y estética. Se funda el taller de muñecos de trapo como provocación para instar reflexiones de alteridad desde nuestras conexiones más íntimas con la vida, el nacimiento, la muerte, el dolor y el reconocimiento como elementos liberadores de la evaluación utilitarista e instrumental. Comprendiendo un trozo de cordel como el hilo de la vida, que nos une y desde allí concebir la idea de la alteridad simbolizada en este personaje. Cada nudo es la fuente inagotable de aprendizaje, que podemos rescatar del otro. Así el primer nudo que forma la cadera, recuerda nuestro plexo solar, el centro de toda energía vital, conectando el ser- tierra-universo. De él se desprenden las piernas del sujeto; representando dos pilares que sostienen nuestra entrada y permanencia en el mundo: la familia y la escuela. Desde el cordón umbilical el niño se conecta con la cultura, la emoción y el lenguaje; recuperar, como nos impele Lara (2005) a rescatar el origen:

Un origen que nos habla del nacimiento, es decir, de cómo nuestras vidas han llegado a ocupar un lugar en el mundo entre los y las demás... la madre le pone palabras, le da un lugar habitable en el mundo con el sentido que las palabras le van otorgando... Esa mirada de la madre...es la que posibilita que... que todo nacimiento acoja el sentido de un "entre nosotros. (p. 49).

La escuela, convoca al encuentro y la palabra o desdibuja la presencia del otro. Tal como afirma Rattero (2005):

Pero el lenguaje no discurre solo acerca de sino que forma parte de esa práctica que nombra. Es el carácter abierto e todo orden social o discursivo lo que nos permite pensar la posibilidad de desarticularlo. El campo pedagógico es un potente productor de realidad...La pedagogía es también una invención. Lenguaje hilado que nos invita a otros relatos... (p. 164)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



El segundo nudo anclado en la garganta es comunicación con otros, sus lenguas, expresiones de vida, creencias, historias, mitos y leyendas, como patrimonio vivo a través de la palabra: La cultura. Reconocernos allí como narración tal como nos inspira Ricoeur (2004): “*EL tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal*” (p.34).

De allí desprenden brazos y manos constructoras de mundo, desde un estilo propio, entendido no solo como un asunto menor, sino como “*el conjunto de regularidades en la conducta referidas a la forma como se lleva a cabo una actividad, por encima de su contenido*” (Hederich, 2007).

El último nudo marcado por la cabeza, como recuperación de sus saberes académicos y aquellos que se construyen a partir de los sentidos.

Para culminar el taller, los participantes visten el muñeco, dándole rostro a partir de pequeñas puntadas, otorgando un valor cultural a través del vestido, tocados, cinturones y todo lo que a bien tenga su creador en poner allí, para reconocer cómo cada uno de nosotros fábrica su rostro y el ajeno a partir de la presencia de otros.

Referencias

Arendt, H. (2005). *La condición Humana*. Paidós.

Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia- independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá.

Lara, N. P. (2005). *Escuchar al otro dentro de sí*. Homo Sapiens.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Mélich, C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*.

Rattero, C. (2005). *La pedagogía por inventar. Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.

Ricoeur, P. (2004). *Narración y tiempo*. Siglo XXI.

Sánchez, P. (2017). *Papeles de la filosofía*. Agora.

Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antro-po-técnica*. Pre-textos.

Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo*. Paidós.



Programa Robótica para la inclusión, Municipio de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, Argentina

ANTONIO COLICIGNO¹⁰⁸
FRANCO TORALES.

Resumen

Nos proponemos dar cuenta de un programa que pretende incentivar el uso de nuevas tecnologías, desarrollar habilidades e igualar el acceso a las mismas, especialmente para nuestros jóvenes; uno de los sectores más vulnerables frente a la actual coyuntura que atraviesa nuestro país. Se trata de una intervención desde un ámbito municipal, que no es responsable de la educación pero que tiene la convicción de que es a través de la misma que se desarrollan las condiciones para una verdadera inclusión social. Estamos transitando un camino, con aciertos y con cuentas pendientes, que una evaluación permanente nos permitirá saldar.

Contexto y antecedentes

Las investigaciones sobre la juventud en América Latina nos brindan una caracterización que marca la distinción entre una juventud integrada y otra marginal: jóvenes desempleados, sin estudios suficientes, cuyos

¹⁰⁸ Municipalidad de La Matanza. acolicigno@yahoo.com.ar

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



espacios son el barrio y la esquina; frente a la juventud de los estudiantes – trabajadores, calificados con espacios de autonomía.

Esto pone en primer plano la heterogeneidad, revirtiendo el concepto tradicional que homogeniza a la juventud. El concepto de juventud, según Margulis (1996), es una palabra cargada con diferentes evocaciones y significados y puede conducir a laberintos del sentido si no se tienen en cuenta la heterogeneidad social y las diferentes modalidades con que la condición de joven se presenta en la sociedad y en la cultura.

Se sostiene actualmente que la diferenciación social es uno de los dispositivos centrales en la configuración de los modos de reconstrucción y reconocimiento de distintas juventudes. Aceptar esas diferencias y reconocer cuando las mismas se cristalizan en profundas desigualdades es un imperativo. Por ello, el estudio sobre las juventudes no puede dejar de lado las particulares condiciones materiales y simbólicas de existencia, asociadas a los procesos que moldean la estructura social y la desigualdad económica (Van Raap, 2016).

Van Raap (2016) sostiene que cuando las desiguales condiciones estructurales, generadas por el sistema, quedan invisibilizadas (o estratégicamente ignoradas), se crea un campo fértil para la emergencia de cuestiones particulares de grupos específicos que tienen sus propias problemáticas. Aparece la cuestión juvenil como una “estratégica invención” (Donzelot, 2007), que de alguna manera evita el aspecto central de la desigualdad, legitimando toda una serie de políticas que intervienen para solucionar el “problema juvenil”, que dejan intactas la estructura política y económica (Martín Criado, 2005).

Estos “jóvenes y pobres” se convirtieron en eje de políticas públicas en América Latina; sobre todo después de la década de los noventa, donde se profundizó una política neoliberal, de achicamiento del Estado y de avance sobre los mecanismos de protección social, claramente variables en sus características, de acuerdo a los distintos países.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Caracterizar a la juventud pobre por su falta de inserción en el mercado laboral o sus escasas credenciales educativas, emergiendo la figura de los ni-ni, aquellos que no estudian ni trabajan, ubica la responsabilidad en los sujetos. Son ellos los que deben encargarse y esforzarse por desarrollar ciertos conocimientos, habilidades y saberes que les posibilitarían ingresar y permanecer en el mercado de trabajo.

Morduchowicz (2004) advierte que esta mirada justifica y legitima los diferenciales de ingresos en la sociedad, en la medida en que ellos se originan en las decisiones individuales por adquirir determinado grado de instrucción.

La creciente incapacidad del mercado de trabajo para absorber personas con escasas calificaciones; las dificultades que enfrenta el Estado para reformar la educación y los sistemas de capacitación a un ritmo ajustado a la velocidad de cambio de los requerimientos de nuevas aptitudes y destrezas; las transformaciones de la familia, que contribuyen a la pobreza de las nuevas generaciones, especialmente en el caso de los hogares populares, son algunos de los factores que provocan la exclusión (Cepal, 2000).

¿Cómo pensar entonces una política pública desde un ámbito municipal? ¿Cómo accionar cuando los contextos provinciales y nacionales tienden a profundizar las brechas sociales? ¿Cómo hacerlo en un municipio de un área metropolitana que concentra gran número de habitantes y que presenta índices elevados de pobreza, indigencia y desocupación?

Nuestra tarea se desarrolla en el municipio de La Matanza, provincia de Buenos Aires, dentro de lo que se conoce como Área Metropolitana de Buenos Aires; un distrito con más de dos millones de habitantes, con una fuerte heterogeneidad social entre las distintas zonas que lo conforman, donde hace seis años se conformó una Secretaría de Ciencia, Tecnología y Políticas Educativas, en un contexto nacional que entonces fortalecía la educación, llegando a una inversión superior al 6% del PBI, y que creaba un Ministerio Nacional de Ciencia y

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Tecnología, incorporando a este aspecto en el centro de la políticas públicas, fomentando la investigación, la inversión tecnológica y la investigación científica desde el Estado.

Claramente, hoy la situación es distinta. Más allá de la mantención formal de normas y organismos, en el nivel nacional se producen despidos de científicos, baja de investigadores becados y desmantelamiento de proyectos innovadores. Eso obliga al ámbito municipal a redoblar entonces los esfuerzos, entendiendo que nuestra tarea en materia educativa es de promoción, de colaboración de aquellos procesos de aprendizaje que tiendan a equiparar las condiciones de nuestros niños, niñas y jóvenes, en establecimientos educativos que dependen de una jurisdicción superior, un estado provincial.

La Matanza cuenta con más de 800 establecimientos públicos en los niveles inicial, primario, secundario y escuelas técnicas.

Nuestra realidad educativa no escapa a los problemas que recorren el continente, donde se destaca la segregación residencial; esa concentración espacial de hogares con niveles similares de vida, que conforma una homogeneidad de vecinos y una segmentación de los servicios básicos, como la educación. Este aislamiento social provoca que adolescentes y jóvenes populares urbanos se vean marginados de otras influencias que deberían mostrarles algún camino para construir una identidad y apuntalar su autoestima y sentido de pertenencia comunitaria. En esas condiciones quedan relegados a las influencias que germinan en la interacción cotidiana, en las mismas calles de vecindario y con jóvenes que comparten las mismas carencias (Cepal, 2000).

Hoy la expansión de villas, de territorios complejos, donde droga y delincuencia operan muchas veces de manera casi impune, de jóvenes atrapados en esas redes delictivas, son ejemplos de una foto que los medios hegemónicos pretenden mostrar, que evitan hablar de procesos, de estructuras sociales desiguales. La expansión de las villas, el vivir hacinados, el niño o niña “cartoneando”, pidiendo por las calles, en ciudades



de opulentos consumos, no fueron parte de una elección individual o familiar, sino el producto de historias de vida que se desarrollaron en un contexto político económico, social y cultural, construido colectivamente como nación (Colicigno, 2001).

Partimos de esas diferencias de trayectorias escolares, de entornos familiares y sociales, que estimulan o retrasan las mismas, para pensar en las brechas digitales de nuestros niños, niñas y jóvenes. Por lo tanto, no es una cuestión meramente tecnológica: se requieren otras miradas. Como dice Piscitelli (2012), frente a los aprendizajes tradicionales centrados en el esfuerzo, la concentración y la atención, hoy concurren nuevos aprendizajes, invisibles y colaterales, relacionados con operaciones complejas y múltiples, que ejercitan habilidades lógicas para resolver situaciones en nuevos entornos y con un pensamiento sistémico.

Pretendemos entonces evitar que las desigualdades se sigan reproduciendo y eso implica ir más allá, entendiendo que la brecha digital no es un asunto exclusivamente de conectados y desconectados (Quiroz Velasco, 2014).

Cuando se comienza a entender a la juventud como un recurso humano con una manifiesta inclinación por adquirir nuevos conocimientos, por desarrollar destrezas y actitudes proactivas frente a nuevos métodos de producción y adopción de cambios tecnológicos, cuando se reconsidera a la juventud como posible conductora de la revolución tecnológica, comunicacional e informática, en el nuevo escenario de la globalización (Caputo y Palau, 2004), nos propusimos incorporar capacidades e insumos de robótica, especialmente en poblaciones que no cuentan con acceso a esos recursos, como una herramienta para no seguir desvinculando socialmente a nuestros niños, niñas y jóvenes. Intentamos evitar que se profundicen las diferencias de acumulación de recursos humanos entre estratos sociales, porque esas diferencias anticipan las desigualdades en la siguiente generación.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La robótica como una excusa para desarrollar y aplicar contenidos de ciencias y tecnologías, pero también como instrumento con fines educativos para apoyar el diseño, la construcción y programación de proyectos personales y epistemológicamente significativos.

Programa robótica para la inclusión, etapas y modalidades. Objetivos, desarrollo y primeros resultados

La robótica como herramienta de inclusión significa potenciar las capacidades de los niños, niñas y jóvenes de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Los niños, niñas y jóvenes del distrito acceden al sistema educativo desde la inmensa diversidad de situaciones. No siempre tienen sus necesidades básicas resueltas, muchas veces falta contención y estímulo, que todo niño o joven requiere para un desarrollo pleno. A partir de la robótica, pretendemos fortalecer la atención a la diversidad y a las particulares inscripciones sociales de los niños, niñas y jóvenes. También se atiende a la heterogeneidad del aula, pudiendo transformar la misma en una ventaja pedagógica.

Enseñar a partir de la robótica implica pensar que niños, niñas y adolescentes accedan a mayores aprendizajes a partir de un programa que atiende equitativamente sus necesidades y establece un piso de igualdad: todos y todas pueden “aprender a aprender”.

La robótica es un sistema de enseñanza “interdisciplinaria o transdisciplinaria” (sin entrar aquí en esas diferencias conceptuales) que potencia el desarrollo de habilidades y competencias en los alumnos. El programa tiene como objetivo promover el uso de robótica en las aulas y de las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías que propician un aprendizaje innovador y colaborativo y, a su vez, estimula el desarrollo de habilidades y competencias que requiere el mundo laboral y social: trabajo en equipo, creatividad, liderazgo, tolerancia a la frustración, desarrollo de la paciencia y la constancia.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Nuestro eje está puesto en los jóvenes. Sin embargo, hemos incorporado escuelas primarias de una localidad, desarrollando un proyecto realizado desde las propias escuelas, que incorpora un proceso en un territorio determinado, para pensar continuidades durante todo el proceso educativo del niño, niña y joven.

El Programa en el año 2013 empezó con el equipamiento de todas las escuelas técnicas —públicas y privadas (19), con una matrícula superior a los 15.000 alumnos, quienes, a la fecha, han recibido 240 cajas tecnológicas, 120 robot N6- Max y 95 cajas de expansión. Desde el año 2015 al presente, se equipó a las 21 escuelas especiales, se dio matrícula a 4000 alumnos, con 63 cajas tecnológicas. Desde el año 2016 al presente, se equiparon 17 escuelas de educación primaria, con 102 cajas tecnológicas, para los alumnos de 6° grado y a 11. Se equiparon escuelas secundarias de la localidad de Ciudad Evita con 80 cajas tecnológicas para los alumnos de 4° y 5° año.

Desde sus inicios al presente, se capacitaron más de 300 docentes de escuelas técnicas, 250 docentes de escuelas especiales y 120 docentes de escuelas primarias y secundarias.

¿Por qué no seleccionamos solamente a las escuelas de las zonas con menos ingresos? La distribución de las matrículas escolares es móvil, los alumnos no siempre concurren a las escuelas de su barrio por diferentes razones. Incluso se desplazan para intentar salir de las estigmatizaciones que implican provenir de un determinado barrio. Por otro lado, si bien el ingreso por habitante en el distrito es diverso según las zonas, en cualquier lugar geográfico se dan situaciones de vulnerabilidad educativa.

Estamos en proceso de evaluación de los primeros resultados. Incluso, una cátedra de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires nos está acompañando con créditos de investigación. Aprovechamos entonces para citar algunas expresiones de docentes que fueron entrevistados oportunamente para dicha investigación:



En realidad creo que es un programa de vanguardia porque me parece que a eso vamos, a la producción de robots o de máquinas que ayuden a la vida cotidiana y bueno, quizás por ahí una de las cuestiones que carece nuestro país es de personas en la escuela técnica, de informática o esto que sería de robótica. Me parece que sería algo que impacta positivamente, les da algo como más cercano para saber qué sigo en el futuro, algo más bien ligado a las nuevas tecnologías y no tanto a las carreras tradicionales. (..) les abre el abanico de posibilidades. (Entrevista a directora de la escuela primaria nro 171 de Ciudad Evita).

Yo creo que los chicos se dieron cuenta que en su vida cotidiana había mucho de robótica y no lo sabían. Porque cuando tuvieron que construir ascensores, decía 'ah, así funciona esto'. Así que primero, descubrir que tienen una aplicación en la vida cotidiana. Segundo, la tecnología es parte de nuestra vida. Y los niños nacieron y fueron criados en la tecnología. Ya tienen una predisposición a investigar, no son ajenos a esto. (Entrevista a la directora de la Escuela 168)

O esta reflexión de un docente de escuela técnica que destaca la posibilidad de poner en uso y al servicio de otros, contenidos que eran abordados de otro modo y que en algunos casos presentaban dificultades para su apropiación:

En cambio, con un kit, puede generar esa cinta transportadora con un sistema de tope, un sistema de barrera, que vos se lo quisiste enseñar un millón de veces, qué es una línea de producción, bueno ahí la está generando con un kit, y la verdad que es muy enriquecedor para los chicos porque a través de un juego aprenden cuestiones que son de uso después en el campo industrial. (Entrevista a docente de la Escuela Técnica 1)

Innovación, acceso a insumos tecnológicos, desarrollo de habilidades, interacción y trabajo en grupo, oportunidades de creación, son algunas de las cosas que marcamos en el camino que estamos construyendo. Si los jóvenes son los mejores preparados para el mundo de la información y el conocimiento, nos debemos la obligación de brindar herramientas para que todos y todas tengan las mismas posibilidades. No debe haber

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



ningún pibe en los márgenes de un sistema social que los debe tener como protagonistas. Eso es el desafío colectivo. Lo nuestro es un pequeño aporte para mantener viva las vinculaciones.

Referencias

Caputo, L., y Palau, M. (2004). *Juventud y exclusión social, conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil*. Sala, Clacso.

Quiroz V., T. (2014). *Brechas digitales y desigualdad en la educación*. Lima, Perú: Universidad de Lima, Alaic.

Piscitelli, A. (2013). *Las TIC no son caja de herramientas son una nueva cultura*. Recuperado de <http://www.relpe.org/especial-del-mes/las-tic-no-son.-una-caja-de-herramientas-son-una-nueva-cultura/>

Reguillo, R. (1997). Jóvenes, la construcción del enemigo. En: *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*.

Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Van Raap, V. (2016). Juventudes y desigualdades en la Argentina. Notas para el debate en torno a la construcción de la problemática juvenil En: *Juventudes y desigualdades en América Latina y el caribe*. Colecciones de estudios sobre desigualdades. Clacso, 2016.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Donzelot, J. (2007). *La invención de lo social, ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva edición.

Martín Criado, E (2005). La construcción de los problemas juveniles En: *Nómadas* N° 23, Bogotá.

Cepal. (2000). *Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo*. Seri Población y Desarrollo. Santiago, Chile, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía.

Colicigno, A. (2011). Una mirada para superar la foto cotidiana, territorios complejos y el destino de los jóvenes. EN: *Ilusión monetaria. La crisis financiera mundial, la transformación de los capitalismos nacionales y la cuestión social*. Guillermo Perez Sosto (coordinador). Bs. As., Instituto Di Tella, Catedra Unesco, Catálogos, Aulas y Andamios.



Caracterización de los Aspectos Social, Familiar, Sexual y Afectivo de la Población con Síndrome de Down en la Zona Urbana del Municipio de El Espinal, Tolima

MARLENY URQUIZA¹⁰⁹
CLARA YOLANDA GAITÁN HURTADO¹¹⁰

Resumen

La población diagnosticada con Síndrome de Down de El Espinal, Tolima, no ha sido identificada ni caracterizada por las entidades municipales. En consecuencia, no cuenta con planes y programas diferenciales de atención, viendo vulnerados sus derechos. Con el fin de aportar a la formulación de políticas que redunden en el bienestar e inclusión de la población SD, el presente estudio la caracterizó en los aspectos sociales, afectivos, familiares y sexuales, encontrando datos alarmantes en cuanto al acceso a derechos básicos como educación y servicios de salud necesarios para desarrollar sus habilidades y competencias, que solo son compensados por sólidas y afectuosas relaciones familiares.

Objetivo general

Determinar los aspectos sociales, familiares, sexuales y afectivos de la población con Síndrome de Down, residente en la zona urbana del municipio de El Espinal, Tolima.

¹⁰⁹ Institución autor 1, correo electrónico

¹¹⁰ Institución autor 2, correo electrónico



Objetivos específicos

Diseñar un cuestionario para obtener su validez y confiabilidad mediante la aplicación del programa SPSS.

Establecer una base de datos de la población que actualmente ha sido diagnosticada con Síndrome de Down.

Identificar los aspectos sociales de la población con Síndrome de Down.

Establecer los aspectos familiares que rodean a la población con síndrome de Down.

Identificar el aspecto afectivo con el que cuenta la población Síndrome de Down.

Establecer el aspecto sexual de la población de Síndrome de Down.

Generar un plan de acción a corto, mediano y largo plazo, que permita dar respuesta a las necesidades de la población síndrome de Down desde lo social, familiar y afectivo.

Resultados y análisis

Este proyecto nace de la necesidad existente en el municipio del Espinal, Tolima, de reconocer los aspectos sociales, familiares y afectivos de la población con SD. Esto teniendo en cuenta que no existe una base de datos donde se lleve un registro pormenorizado de las personas diagnosticadas, ni de sus condiciones. De esta manera, el grupo de investigación se dio a la tarea de contactar diferentes entes privados y oficiales, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); Hospital San Rafael; Alcaldía Municipal; Secretaría Social; Instituciones educativas de carácter oficial, entre otros. Esto con el fin de identificar la población con este síndrome y los programas que la incluyeran como población especial. La búsqueda en estas instancias resultó desmotivadora, de modo que los investigadores recurrieron a cuñas radiales y visitas puerta a puerta, con el fin de contactar un número importante de niños con SD, ubicados en la zona urbana del municipio de El

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Espinal. Flórez y Ruiz (2004) definen el Síndrome de Down como el resultado de una anomalía de los cromosomas, cuando el desarrollo de las células resulta en la producción de 47 cromosomas en lugar de 46, que se consideran normales; es decir, que se deriva de la aparición de un cromosoma más en el cariotipo normal de la persona.

La investigación encontró un total de 36 familias con un miembro diagnosticado con SD, de las cuales 33 fueron caracterizadas. El 73% de la población con SD no había recibido ningún tipo de educación escolar, debido a la falta de adopción de la política de inclusión en la educación regular de población con necesidades educativas especiales, que permita el desarrollo de diversas habilidades. Según Flórez y Ruiz (2004), los Down presentan dificultad para manejar informaciones, lentitud para procesar y codificar la información y dificultad para interpretarla. Les resultan dificultosos los procesos de conceptualización, abstracción, generalización y transferencia de los aprendizajes. Surge entonces la necesidad de una educación inclusiva, de acuerdo con la propuesta de Echeita, G. (2007), que afirma que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberían incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con capacidad para dar respuesta a sus necesidades. En el campo de la salud, la problemática de cobertura no es diferente. Las familias no utilizan los servicios profesionales de terapia física, lenguaje ocupacional, psicológico, respiratorio y fonoaudiología en un 73%. Servicios que pueden ayudar al desarrollo y adquisición de habilidades.

Según De la Torre y Pinto (2007), durante la gestación, los padres elaboran una representación mental del hijo que desean con arreglo a estereotipos que responden a los ideales sociales. En ese momento es común que manifiesten temores como el de tener un niño "anormal". Sin embargo, nuestro estudio permitió determinar que el 65% de las familias con un miembro con SD manifestó no presentar conflictos; mientras el 92 % de ellas asegura que comparten tiempo juntas, realizan actividades deportivas, recreativas y de esparcimiento. Asimismo, el 88 % de las familias no manifestó sentirse afectado con respecto a la toma de decisiones por tener un familiar con SD. Finalmente, en el 88 % de las familias uno de sus miembros asume el cuidado de su

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



familiar: padre, madre, hermanos o tíos. Núñez (2007) explica éste fenómeno de acuerdo a la disyuntiva que representa para una familia tener en su seno a un miembro discapacitado. La mayoría de las veces puede causar desesperanza, dolor e incertidumbre; pero a la vez se considera como una oportunidad para lograr la integración, la inclusión y la rehabilitación; sobre todo en el aspecto familiar.

En cuanto al aspecto afectivo de los individuos con SD, hallamos que siempre están acompañados por personas que los quieren en un 92%. Un 96% mantiene buenas relaciones con las personas del entorno, lo que contribuye a su desarrollo afectivo. En un 100 % recibe apoyo afectivo por parte de todo el núcleo familiar. El 85 % no genera conflictos con sus hermanos y en un 96 % los padres o cuidadores nunca han recurrido al castigo físico o verbal para corregir una acción realizada por su familiar. De acuerdo con Madrigal (2000), la imagen de síndrome de Down se asocia a personas muy cariñosas: se relacionan socialmente de manera espontánea. Durante la infancia son altamente dependientes de las personas adultas, no solo de su familia, sino también de otras personas de su entorno, como los profesores del colegio. Si bien no se registraron mayores problemáticas socioafectivas en las familias, Garvía y Miquel (2010) señalan que cuando los SD tienen dificultades en sus relaciones afectivas, tienen que ver más con el trato infantil que reciben en el entorno, más que con la propia discapacidad. Ricardo y Restrepo (2013) señalan que si el familiar con SD percibe que sus padres o algún miembro de su familia se avergüenza de él, se volverá más introvertido, huraño y se sentirá rechazado; en caso contrario, el niño tratará de integrarse a su ambiente social porque se siente querido y protegido por su familia. Eso sí, siempre acompañado por personas que lo quieren.

Solo el 19% de los cuidadores manifestó sentir preocupación por la dimensión sexual de la vida de su familiar SD. De acuerdo a sus respuestas, no tienen la habilidad para referirse a este tema ni tampoco han recibido asesoramiento acerca de cómo abordarlo con sus hijos o familiares. Según Flórez y Ruiz (2004), los padres son los primeros educadores de la sexualidad de sus hijos e hijas con síndrome de Down, ya que desde el nacimiento sirven de modelos, enseñando mensajes sobre el amor, el afecto, el contacto y las relaciones. Las

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



propias actitudes, sentimientos y conocimientos sobre estos temas de los padres, influirán en su reacción ante la exteriorización de las necesidades socio-sexuales de sus hijos.

Impacto en la política

Establecer una base de datos real de una población les permite a la academia y a las instituciones públicas y privadas contar con información veraz en beneficio de una comunidad. En este caso, la de las personas diagnosticadas con SD. Esto supone la posibilidad de agenciar espacios y estrategias que redunden en mejores condiciones de vida, atención completa por parte del POS y la garantía de los beneficios que las leyes colombianas contemplan para niños NNE (niños con necesidades especiales), particularmente con SD.

Se identificó que el municipio del Espinal no tiene claridad acerca de la población SD que actualmente reside en esta ciudad; como primer paso para apoyar la política del Gobierno Nacional de generar acciones en beneficio de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Es así como un primer paso para la generación de nuevos proyectos que mejoren la calidad de vida de personas diagnosticadas con SD debía determinar las características de sus familias. Este proyecto utiliza la caracterización, definida como un tipo de descripción cualitativa que puede recurrir a datos cuantitativos con el fin de profundizar el conocimiento sobre la información que se obtiene dentro del proceso, para identificar y organizar los datos y, a partir de ellos, describir (caracterizar) de una forma estructurada para, posteriormente, establecer su significado.

Metodología

Esta investigación es cualitativa y de corte descriptivo, que corresponde a una amplia comprensión; es decir, por muy pequeño que sea el contenido del tema que aborda, éste es entendido siempre en su totalidad. Esta condición es la que ha llevado a enfatizar dos características más de estos métodos. La primera obliga a una visión holística del fenómeno a estudiar. Cada objeto de investigación debe ser entendido como un Texto en



un Contexto, debiendo ser ambos abordados. La segunda impulsa esta investigación a no perder contacto con la realidad.

Debido a la inexistencia de un instrumento válido, hubo la necesidad de iniciar un proceso de validez y confiabilidad. Construimos un instrumento de caracterización de los aspectos sociales, familiares, afectivos y de salud, dirigido a padres y/o cuidadores de la población con síndrome de Down, con preguntas tipo Likert, cuyas alternativas son: infrecuentemente, poco frecuente, frecuentemente y muy frecuentemente. Una vez hecha la experticia de peritos y la validación estadística mediante el programa SPSS, contamos con un cuestionario de 57 ítems, cuyas variables fueron: familia: 14 ítems; aspecto afectivo: 11 ítems; aspecto social-educativo: 12 ítems; aspecto social-salud: 5 ítems; aspecto social-vivienda: 8 ítem; y la variable sexual-reproductivo: 7 ítems. Todos estos aspectos están contemplados teniendo en cuenta los derechos de los niños. Los resultados obtenidos en la aplicación al grupo piloto validaron todos los 57 ítems; validación que corresponde al 100% sin ninguna exclusión.

Referencias

De la Torre, C. y Pinto, B. (2007). Estructura familiar del niño con Síndrome de Down. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 5(1), 48-70.

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Ediciones Narcea.

Flórez, J. y Ruiz, E. (2004). El síndrome de Down: aspectos biomédicos, psicológicos y educativos. *Revista virtual Síndrome de Down*.

Garvía, B y Miquel, M. (2010). La vida sexual y afectiva de las personas con síndrome de Down.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Revista Down 12 – 17.

Madrigal, A. (2000). Síndrome de Down. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10413/informe_down.pdf

Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad, de la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Ricardo, A. y Restrepo, D. (2013). *Proyecto de influencia del vínculo afectivo madre/hijo en el desarrollo de la autonomía de los niños en situación de discapacidad*. Trabajo de grado, Facultad de ciencias sociales artes y humanidades Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Ibagué, Tolima.



Participación de la mujer en la defensa del territorio en Cabrera Cundinamarca.

PAULA ANDREA GONZÁLEZ GONZÁLEZ¹¹¹
NYCOLL ALDANA MARTÍNEZ¹¹²

Resumen

La ponencia aborda el rol de las mujeres en organizaciones campesinas conformadas en una Zona de Reserva Campesina (ZRC) del municipio de Cabrera Cundinamarca, como solución a las constantes desigualdades en cuanto a la participación de las mujeres en espacios públicos y de decisión. En este caso, la zona de reserva campesina de Cabrera ofrece unas dinámicas diferentes y, además, cuenta con la participación de mujeres en los diferentes aspectos, tanto políticos y económicos, como sociales y culturales; lo cual permite analizar y entender cómo ha sido la participación de las mujeres y qué influencia ha generado dicha implicación del rol femenino en la organización campesina, generando con esto procesos de empoderamiento y liderazgo femenino, desde su fundación en el año 2000 hasta la actualidad.

Objetivos

¹¹¹ Universidad de Cundinamarca, paula_andrea1995@hotmail.com

¹¹² Universidad de Cundinamarca, nycoll.1223@gmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



El objetivo principal de esta ponencia es reconocer la participación de las mujeres rurales en un espacio como el de la Zona de Reserva de Campesina de Cabrera (ZRC). Esto teniendo en cuenta que este espacio genera unas dinámicas diferentes en cuanto a la organización del campesinado y a la participación de todos los actores. Reconstruyendo, no solo la participación desde la constitución de la ZRC como figura jurídica, sino también el tejido social, la influencia de dicha participación en los diferentes sectores y la respuesta de la comunidad o, específicamente, de la parte masculina del municipio ante la inmersión de la mujer en los diferentes ámbitos como políticos, económicos, sociales y demás.

Metodología

Para construir el proceso histórico de la participación de las mujeres en la zona de reserva campesina de Cabrera Cundinamarca, se utilizará una metodología cualitativa, ya que esta permite conocer y comprender el proceso o el objeto de estudio a partir de las percepciones de los participantes en relación directa con el contexto. Teniendo en cuenta que dicha metodología permite ciertas características y técnicas de investigación, como por ejemplo la observación y la entrevista en profundidad; las cuales permiten que se generen datos descriptivos. Por lo tanto, con esta metodología se busca “(...) comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del autor” (Lecanda y Castaño, 2002).

Así mismo, las fuentes orales permitirán contrastar a partir de diversos puntos de información como textos académicos, revistas y artículos, entre otros.

Resultados

Género y mujer rural

Las relaciones de género están marcadas dentro de pautas culturales que son atribuidas durante los procesos de socialización. En primer lugar la familia y, posteriormente, las instituciones educativas, los grupos de

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



amigos, los grupos sociales, etc. Dichas pautas también son fuertemente marcadas por los medios de comunicación y los discursos religiosos a los que están expuestos y perciben los seres humanos.

De tal manera, se debe hacer una distinción en cuanto a los términos de género y sexo, puesto que en algunas ocasiones se tiende a utilizar como sinónimos y en realidad los dos tienen connotaciones diferentes, como menciona Lamas **Fuente especificada no válida.**: el sexo solo se refiere a lo biológico, mientras que el género se refiere a esa construcción social que hacen los seres humanos en función de sus particularidades sexuales; además de definir o estudiar la asignación de papeles a hombres y mujeres dentro de la sociedad y la relación que existe entre estos.

Con base en esto, el género constituye uno de los principios básicos en la organización de la sociedad actual, así como lo es la raza, la etnia, la clase y demás; es decir, este sistema representa un conjunto complejo de las relaciones y los procesos socioculturales y, de esta manera, se convierte en una construcción social a través de las representaciones culturales de las diferencias sexuales, las cuales se deben concebir como un producto social y no propio de la naturaleza.

De acuerdo con este sistema de organización social, se establece una jerarquía de poder de un género sobre otro. Así se crea una división sexual del trabajo, determinando a las mujeres el trabajo reproductivo, que de cierta manera no tiene un reconocimiento social y mucho menos económico; trabajo al cual se le considera ajeno al sistema de producción de bienes y servicios. Esta división se encarga de segregar a las mujeres hacia los sectores productivos, que son considerados apropiados para su “naturaleza” procreadora y cuidadora.

Según Norma Villarreal (2004):

En el transcurso de la historia las mujeres han desempeñado determinadas funciones en la familia y en la sociedad, justificadas en valores y creencias sustentadas en la diferencia biológica. Estas ideas han sido reproducidas a partir de los distintos mecanismos de transmisión de los patrones sociales y culturales y

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



sustentan una determinada estructura política y un determinado Estado, a la vez que éstos son sustentados por aquellos. Los valores que se transmiten construyen y reproducen lo que podemos denominar la identidad femenina, frente a una identidad masculina también construida y reproducida, han circunscrito a las mujeres en una determinada responsabilidad: la del hogar.

Por lo anterior, para que la sociedad femenina rompa con los esquemas de condicionamiento que ya están naturalizados, es necesario dejar de lado la represión de su identidad y empezar a renacer como agentes de cambios que proponen ideas regeneradoras en los diferentes campos.

Un desarrollo rural que sea equitativo y eficaz no puede conseguirse sin el reconcomiendo de todos los actores presentes, incluyendo la participación de la mujer rural. En el caso colombiano, una mirada al campo muestra de forma clara el abandono por parte del Estado, y al mismo tiempo el abandono por parte de la sociedad, a las complicaciones que van desde problemas de acceso hasta los problemas de garantías fundamentales para los campesinos y campesinas.

El papel de la mujer campesina es desvalorado en la mayoría de los casos y no se le brinda el reconcomiendo que se merece:

Dentro de la vida rural, la contribución de la mujer a la economía es aún menos visible y valorada, no solo en el hogar sino en la producción agrícola misma. El trabajo que las mujeres campesinas realizan diariamente es poco reconocido por parte de la sociedad, principalmente por no mostrar de forma directa la ganancia monetaria, ya que no existe un salario para amas de casa. **Fuente especificada no válida.**

Debido a esto es que se habla de una discriminación de género. De cierta manera, en el campo estas tradiciones o estas estructuras se ven más fuertemente marcadas. Entonces, las actividades que realizan estas mujeres, como el cuidado de los hijos, de los animales, la realización de actividades en fincas o cultivos, el trabajo de la cocina, los oficios del hogar y los aportes en el manejo de las finanzas, entre muchas otras



actividades, son generalmente desvalorizadas, aunque tienen gran influencia sobre la economía. Por lo que sería necesario preguntarnos, ¿cuánto costaría pagar la realización de todas estas tareas a particulares?

Dicha invisibilidad del papel de la mujer campesina también ha llevado al desconocimiento sobre los derechos de la mujer en cuanto a la propiedad de la tierra. Es por esto por lo que, en muchos casos, cuando se dan las separaciones de pareja, o muere el cónyuge, o en casos de despojo o de abandono por problemas de conflicto armado, las mujeres en estos casos pierden la posibilidad de tener acceso a la tierra, a causa del desconocimiento de sus derechos. Indudablemente, la mujer, por haber trabajado la tierra y contribuir en el hogar, tiene derechos sobre la propiedad; pero para esto la mujer debe conocer sus derechos para que así pueda exigirlos. El significado de la mujer campesina es un concepto fragmentado por una serie de connotaciones que se encargan de condicionar sus actividades sociales, culturales, políticas y económicas, principalmente desde el lugar que se ha otorgado que es el del hogar. Es por esto por lo que las actividades tradicionales que la mujer desempeña dentro del núcleo de la familia, como el cuidado de los hijos o el quehacer casero, se han diversificado o desarrollado.

Además, el ambiente rural para la mujer representa una conexión directa con diferentes factores, como, por ejemplo, la identidad, la cultura y las costumbres. Dichos factores representan un alto nivel de importancia en cuanto al mantenimiento de algunas tradiciones.

Participación política y social

Tanto la mujer como el hombre son seres sociales, los cuales participan en procesos colectivos como una condición necesaria para vivir. Por lo mismo, se considera que la participación y la organización comunitaria son producto de un proceso histórico extenso con progresos y retrocesos que responden a situaciones específicas, y que además conllevan al ser humano a organizarse y accionar para obtener logros comunes de bienestar.



La mujer ha dado un debate por pasar del ámbito privado al ámbito público. En América Latina, y en lo que concierne al trabajo de la tierra, la mujer ha pasado por diferentes transformaciones, pero resulta necesario cuestionarse, ¿qué papel juegan las mujeres en estas transformaciones y de qué manera afecta su realidad social?

Esto lleva a la organización y participación de todos los involucrados en el contexto, por ejemplo, el campo colombiano. Pese a que las mujeres se encargan de diferentes actividades del hogar, también intervienen y tienen un papel clave directamente en procesos de defensa del territorio, como lo menciona Hernández (2008):

[...] no son las mujeres el reflejo pasivo de la tierra, sino que la tierra empieza a servirles activamente a su representación de libertad y emancipación. La presencia activa de las mujeres en el diseño e implementación de estrategias políticas y culturales para defender la tierra se ha intensificado. Esta vinculación entre cuerpo y lengua femeninos con el territorio ha devenido en un proceso paulatino de empoderamiento de las mujeres al interior del movimiento indígena y campesino.

Teniendo en cuenta esto, la participación política o social de las mujeres en las diferentes organizaciones les ha brindado la oportunidad de desarrollar un mayor grado de autonomía respecto a la toma de decisiones y a tener un mayor control sobre su propia vida; además de incorporar diferentes conocimientos y de interesarse por nuevas cosas. También les ha permitido crear nuevas relaciones sociales que van más allá de las relaciones domésticas y a crecer junto con otras mujeres y hombres.

Otro aspecto positivo dentro de estas dinámicas participativas es en cuanto a la apropiación de la realidad, y así tener un mayor control sobre la satisfacción de sus necesidades, ya sea de manera individual o colectivamente. Cuando se habla de participación femenina y de organizaciones femeninas, estos se convierten en espacios públicos diferentes a sus hogares y, por lo tanto, se crea la oportunidad de encontrarse con otras



mujeres, las cuales atraviesan situaciones similares. Es allí donde se empieza a generarse nuevas miradas de cuestionamiento de rol de género, así como lo menciona Vargas (1993):

Los intereses de las mujeres son procesos que se van construyendo en contextos específicos a través de distintas articulaciones y en procesos de confrontación, negociación, alianzas con los varones, con la comunidad, con el Estado, con otras mujeres, en fin, con la sociedad y sus poderes. Esos intereses se pueden volver propuestas de Movimientos Sociales de Mujeres.

De esta manera, puede decirse que estos procesos han permitido que las mujeres ejerzan un liderazgo, que además de crear impactos a nivel social, también promueve unos desafíos personales a quienes lo ejercen.

Empoderamiento y liderazgo femenino

El hecho de que la mujer tenga un rol activo dentro de la familia, en la actualidad la ha llevado a que genere búsquedas de nuevas actividades, que le forjen ingresos. Es allí donde la participación de las mujeres se ve de una forma más detallada. Esto empieza a generar otras dinámicas en las economías campesinas y además en los estereotipos generados. Pero dichas dinámicas vienen a partir de procesos de empoderamiento que se llevan en los diferentes territorios y que son adoptados por agentes que son excluidos y marginados de las dinámicas de la sociedad, en este caso la mujer campesina.

Es por eso por lo que Lagarde dice que empoderarse:

[...] se concreta [...] en la transformación personal en un ser individual: único e independiente, con personalidad y concepciones propias, con capacidad de decidir. [...] es un proceso de generación y acopio de nuevos poderes. [...] poderes vitales cuya característica es que no se basan en la opresión de nadie y permiten a la vez eliminar el binomio dominio-opresión en que estamos inmersas. [...] permite independencia y autonomía – autosuficiencia – material, social, subjetiva – sexual, intelectual, afectiva – y ética. [...] es algo

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



que le sucede a cada uno. Una se empodera, no la empoderan, una organización se empodera por la acción de sus integrantes o un movimiento se empodera por obra y gracia de sus participantes. Nadie empodera a nadie.

El debate que se da por el empoderamiento es bastante extenso y se podría decir que, sin estos procesos donde las mujeres se empoderen, no podrían llegar a asumir los roles de liderazgo. Y como bien lo menciona Lagarde, el empoderamiento es fundamental para lograr las transformaciones individuales y colectivas de las mujeres. Dicho empoderamiento requiere de un conjunto de procesos que cada una integra de diferentes formas a su vida. Teniendo en cuenta esto, el empoderamiento es un proceso que va de lo interno a lo externo, porque cada mujer que desea asumir este rol debe primero conocerse a sí misma y asumir sus capacidades para así ser reconocida por otras y tener el sustento de esas otras.

Referencias

- Petit Perez, A. (2005). La participación desde el enfoque de género. *Cuadernos electrónicos de la filosofía del derecho*, 3.
- Villareal, N. (2004). *Sectores campesinos, mujeres rurales y Estado en Colombia*. Barcelona, España: (Tesis de doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lopez, M. L. (08 de 03 de 2017). La mujer rural y su aporte a la sociedad. *El campesino*.
- Hernandez Castillo, R. A. (2008). *Etnografías e historias de resistencia: mujeres indígenas, procesos organizativos y nuevas identidades políticas*. Mexico: Estudios superiores en antropología social.
- Lagarde, M. (s.f.). *Guía para el empoderamiento de las mujeres. Vías para el empoderamiento de las mujeres*. Proyecto Equial, I.O. Metal.
- Quecedo, R., C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psico didáctica*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>



Dinámica relacional en familias emergentes

JOSÉ MIGUEL MAYORGA-GONZALEZ¹¹³

Resumen

El siguiente escrito es un ensayo reflexivo desde la teoría de la dinámica relacional, orientándose a comprender las familias emergentes y las necesidades que se tendrían que intervenir para lograr familias sanas.

Palabras claves: Dinámica Relacional, Modos de Ser, Homosexualidad, Familias Emergentes, Familias Tradicionales

Introducción

Recientemente, en Colombia se ha revivido el debate por parte de diferentes sectores sobre la adopción igualitaria. En este ensayo se desea realizar un análisis desde la Dinámica Relacional, describiendo, confrontando y explorando el mundo exterior e interior del sujeto, con el fin de concluir con el factor multidinámico. La Dinámica Relacional busca dar una comprensión y descripción de la cotidianidad desde una

¹¹³ Corporación Universitaria Minuto de Dios, jose.mayorga@uniminuto.edu

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



mirada existencial y compleja. La cotidianidad se puede describir como la interacción entre la realidad social y la experiencia individual, en donde se presentan tres elementos que van tejiendo la vida cotidiana.

Marco Teórico

Elementos de la dinámica relacional.

El primer elemento es el mundo externo o eje estructural de la cotidianidad; la cual presenta aspectos estáticos que van cambiando de contenido, dejando su forma estática. Entre estos aspectos se encuentra el contexto, el rol y los otros. Este elemento permite la construcción social de la realidad. El segundo elemento es el mundo interno o eje vincular de la cotidianidad, en el cual se presentan los aspectos psicológicos del sujeto como la recepción-impresión de la realidad, la comprensión-juicio y la expresión-respuesta. El tercer elemento es la situación, la cual permite la relación del mundo interno y externo y va dando forma a la cotidianidad en cuanto a su realidad y experiencia. En este elemento surgen los aspectos de los soportes y las pruebas. Estos tres elementos de la cotidianidad permiten que todo sujeto responda a sus necesidades existenciales, comprendiendo lo existencial ser-para-el-mundo y ser-para-otros; en otras palabras, el sujeto siempre está en una carrera para ser confirmado por los otros y lograrse autoconfirmar.

Confirmación.

Para lograr la confirmación, los sujetos se adecúan a los parámetros socialmente establecidos y que alienan la propia realidad y experiencia de estos. La adecuación se da a través de máscaras o personalidades que permitan el cumplimiento de las funciones demandadas por los roles, y se van transformando según el tipo de confirmación que los otros le otorguen. A diferencia de la confirmación, la autoconfirmación o afirmación tiene más que ver con el lograr una aprobación personal, una construcción de una identidad para-sí; pero solo es a través de la organización de la experiencia que el sujeto va construyendo y de-construyendo sus propios autorreferentes.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Reflexión.

¿Cuál es el contexto donde podemos centrar la discusión de este tema? Es la Familia, la escuela, la pareja, lo religioso, lo ciudadano, lo científico o lo gubernamental. Intentaré precisar este ensayo desde el contexto de la familia, comprendiendo implícitamente el factor multidinámico. Eso implica que todo está interconectado con todo. Lograr que una pareja homosexual adopte implica entonces la deconstrucción de los roles tradicionales de la familia y la construcción de nuevos roles que asuman las diferentes funciones de los roles anteriores. Esto podría insinuar que al final la familia heteroparental de la homo generara las mismas funciones de alienación orientadas al consumismo.

La alienación partiría, en la misma familia homosexual, del hecho de buscar una emancipación de sus decisiones de vida y buscar una igualdad; más no una integración emergente que re-organice el mismo contexto de la familia, sino que se ajusta a los parámetros funcionales de esta. Si vemos la familia homosexual a nivel social, pasará exactamente lo mismo que pasa en una familia de género tradicional: son excluidas, menospreciadas, se construyen relaciones transaccionales y se hablarán de los mismos problemas frente a la crianza de los hijos. La crianza de los hijos y las relaciones de parejas estarán sometidas bajo los reforzadores o castigadores que transmiten el principio de violencia y el engaño mutuo. Muchas parejas utilizarán a los hijos como forma de dominación de la otra pareja; o simplemente como un pretexto de sus ambivalencias emocionales.

Existe una creencia de que la homosexualidad trae consigo problemas de rangos de permanencia emotiva; es decir, ambivalencia emocional; pero la cuestión real es que, como las familias tradicionales, toda pareja homosexual vive en su mayoría en una resistencia existencial, pues se mantiene no sólo la ambivalencia, sino también el control y la evitación. La cuestión esencial de toda familia es que no son educados para ser padres y todo es un proceso de ensayo y error que dificulta la tarea formativa de la escuela y de la ciudad. En últimas,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



es necesario que no exista tal formación, pues eso permite que padres como hijos se mantengan orientados a la prosumismo y no a la apertura existencial.

La relación con los otros (las familias y los roles tradicionales) traerá una lealtad de competencia en cuanto quienes son las figuras paternas que más evidencian una buena formación de sus hijos y eso llevará a mantener una guerra de confirmaciones negativas entre lo tradicional y emergente; pero considero que en parte, esta lealtad de competencia no es mala, pues generara un equilibrio en la formación y a la vez una tensión por la relacionalidad de las diferentes familias con sus hijos. Surge una pregunta: ¿cuál es la necesidad de adoptar hijos? Creo que la respuesta, aunque un poco turbulenta, puede ayudarnos a acercarnos más a una comprensión compleja de esta discusión y se sienta en las necesidades básicas del ser y principalmente en la necesidad de confirmación.

La necesidad o rizoma de confirmación hace precisión de que no existimos si no hay otro que nos perciba y como reflejo nos indique que podemos ser igual a este. Y en esa premisa parte la necesidad de adoptar hijos, o en casos heterosexuales, de tenerlos. En esta época, donde ideas feministas “populares”, como la liberación de la mujer, hacen que muchas jóvenes adopten la idea de no tener hijos, pero luego, por la presión de determinados contextos, terminan buscando o accediendo a la maternidad. Esto pasa mucho con las personas homosexuales, pues se podrían hipotetizar dos focos de la homosexualidad: la atracción emocional y la atracción sexual hacia personas del mismo sexo; es decir, la confirmación en estas áreas se dan por otro igual (del mismo sexo). Pero qué sucede cuando esta relación traspasa el contexto de la pareja y se convierte en foco de otros contextos como el laboral, familiar, económico y social. Esto lleva a una presión por llegar a ser para el otro y seguir siendo confirmado por su orientación de género.

Los hijos traen consigo muchas pruebas para las familias, pero ahora reflexionemos sobre cuántas más pruebas traen consigo los hijos adoptados, pues entre más años tengan más experiencia y modos de ser traerán consigo. Eso implica generar, de parte de las familias, soportes realmente profundos y sanadores, que logren

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



vincular al nuevo hijo a la construcción de la nueva familia emergente. Los soportes de toda familia parten tanto de lo espiritual como de lo emocional. El conflicto de las familias emergentes será su desconfianza ante la tradición religiosa que rige países como Colombia y que confunden la verdadera espiritualidad.

Una comprensión externa, que desvirtúa el mundo interno de las personas con orientación homosexual, es incompleta y desconcierta la complejidad de esta discusión. Para iniciar sería importante revisar el ciclo relacional (o interpersonal) que se puede presentar en una persona homosexual, dentro de la posibilidad de adopción y construcción de una familia emergente. Toda situación se presenta ante el sujeto por medio de sus experiencias sensoriales y que se transcriben en afecciones emocionales. Eso implica que la misma necesidad de adopción en un instante se materializará entre miedo y alegría, que se racionaliza desde una comprensión de la situación. Pero acá pueden presentarse dos bifurcaciones.

La primera bifurcación se centra en lo que podríamos llamar la reflexividad convergente, dado que se mantiene en una racionalidad basada en los estímulos dados por el mundo externo y que terminan en una expresión de incongruencia y una respuesta comportamental adecuada para lo solicitado en el contexto. Esto quiere decir: oponerse o luchar por la necesidad de adopción igualitaria. La segunda bifurcación que se podría presentar estaría centrada en una divergencia en la reflexión, ya que la expresión interna como la respuesta comportamental ya no estará basada en emociones primarias, racionalizadas en argumentos socialmente esperados; si no se sustentara en una toma de posición personal que alimente la propia identidad pero, sí antes que la búsqueda de confirmación. Frente a lo anterior, podríamos preguntar: ¿cuántas de aquellas personas que luchan por la adopción igualitaria son conscientes de las responsabilidades de crianza, sean en familias tradicionales o emergentes? Y ¿cuántas de esas personas no luchan por asumir estas responsabilidades sólo por ser confirmadas y aceptadas por sus diferentes orientaciones?

Como se mencionó anteriormente, uno de los rizomas básicos de la existencia de todo sujeto es la confirmación. Frente a esto, la segunda necesidad o rizoma es el de afirmación; que hace alusión a los diferentes

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



referentes que el individuo construye y transforma de sí mismo, para afirmarse como un individuo ante los diferentes contextos. Estos autorreferentes, que se concentran en lo emocional, cognitivo, social y espiritual, van dando forma a esa auto organización interna, que se va manifestando externamente, tanto en lo personal y relacional, como en lo existencial. De lo anterior se podría hablar que las personas homosexuales, frente a sus autorreferentes, se ven confrontadas por diferentes políticas y conductas sociales en el contexto de la familia frente a las personas heterosexuales.



“El Habitar de la infancia en los espacios del afuera”: Caso barrio La Sierra, Medellín-Colombia.

*DIANA CAROLINA ORTIZ GIRALDO*¹¹⁴
*VANESSA PÉREZ DUQUE*¹¹⁵

Resumen

En un lugar donde la vida es leída por los otros habitantes de la ciudad como insegura, peligrosa y precaria, se pretende explorar y reflexionar en los relatos de los niños y niñas, sus maneras de vivir, estar, sentir y significar los diferentes espacios del afuera de sus casas, considerando que ellos construyen un mundo complejo allí. La propuesta de investigación y las reflexiones aquí presentadas emergen en el marco de una experiencia escolar y comunitaria en el barrio La Sierra, de la ciudad de Medellín-Colombia, la cual todavía se encuentra en desarrollo y que hace parte del proceso formativo como Licenciadas en Pedagogía Infantil de Universidad de Antioquia.

Nuestra Investigación: ¿Infancia Y Calle?

El presente artículo pretende describir, a partir de las elaboraciones surgidas del acompañamiento pedagógico con niños y niñas de la IE Villa Turbay, en el barrio La Sierra de Medellín- Colombia, sus maneras

¹¹⁴ Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia, dcarolina.ortiz@udea.edu.co

¹¹⁵ Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia, vanessa.perezd@udea.edu.co

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de relacionarse con el espacio, en particular el que hemos llamado “*los espacio del afuera*”. Esta es una pregunta por las formas de habitar que construyen los niños y las niñas en un lugar señalado o identificado por sus carencias, y que responde a las lógicas de construcción de ciudad en América Latina, donde se dan procesos migratorios que llevan a unas condiciones de habitar señaladas como *precarias*.

Así desde la idea de ciudad planificada, un barrio como La Sierra es visto como un lugar de pobreza, abandono, insalubridad, y totalmente inadecuado para el desarrollo de una infancia feliz y equilibrada. Allí, las casas son construidas en materiales como madera, cartón, no hay acceso a servicios públicos, la oferta de transporte es reducida, además de las múltiples expresiones de las violencias armadas, lo que entre otros procesos de vida, genera que la percepción de este lugar sea la de uno donde la infancia se desarrolla en condiciones de inseguridad.

En esta perspectiva de infancia, hay una idea de desarrollo de la vida infantil asociada a la presencia en el espacio de la casa, de la escuela y de la calle, en la cual el espacio de la escuela y de la calle son lugares alternos a la vida familiar que permite unas maneras de encontrarse con el otro. En las memorias de nuestra América Latina, jugar con los amigos en la calle puede recordarse por muchos adultos hoy como una experiencia maravillosa de su vida infantil; sin embargo, esto se transformó al ritmo de los cambios de la ciudad, tanto en los lugares de mayor planificación y de mejores condiciones de vida, como en los que no, apareciendo una imagen de la calle o el afuera como sitio peligroso y no adecuado para la vida y en particular la vida infantil.



Al respecto, han surgido algunos proyectos e investigaciones que buscan leer los espacios de ciudad en relación a la infancia. Como ejemplo de ello, el psicopedagogo italiano **Francesco Tonucci**¹¹⁶, en su libro “La ciudad de los niños”, menciona:

En las últimas décadas, y de manera clamorosa en los últimos cincuenta años, la ciudad, nacida como lugar de encuentro y de intercambio, ha descubierto el valor comercial del espacio, y ha trastornado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de convivencia, para cultivar sólo programas a fin de obtener beneficios. Se ha vendido... La ciudad se ha vuelto fea, gris, agresiva, peligrosa, monstruosa. Tonucci (1996, p.20).

Consideramos que esta entrada nos permite comprender los procesos de habitar desde los niños y las niñas que son nombrados como receptores de acciones, pero no consultados o considerados respecto a sus necesidades, es decir, en nuestro trabajo su voz adquiere un lugar relevante a potenciar desde una propuesta pedagógica que lee los espacios del afuera y, las maneras como los niños y las niñas los sienten, conciben y significan.

¿Los lugares no tienen historia? En los márgenes del proyecto de ciudad. Durante el proceso de reconocimiento de estas maneras en que los niños y las niñas del barrio La Sierra, de la ciudad de Medellín Colombia, habitan la calle, es importante resaltar en el marco de un modelo de desarrollo, las formas en que se configuró Medellín.

¹¹⁶ Quien ha sido asesor del programa Buen comienzo de la ciudad de Medellín, debido a sus propuestas e investigaciones enmarcadas en la construcción de una ciudad desde y para los niños y niñas.



Por lo anterior, el primer concepto espacial que se pretende desarrollar es la relación barrio-ciudad, básicamente con la pregunta sobre ¿El modelo de desarrollo planificador, que tipo de barrios configura? Al respecto, es importante reconocer que la conformación de las ciudades industriales de Colombia, tal como es el caso de Medellín, responde a unas demandas de mano de obra y de gente que habite la ciudad, pero que a su vez, no alcanzan ni se proyectan condiciones de vida para los convocados por la emergencia de la vida citadina, así surgen maneras de asentarse precarias e inequitativas en los territorios; lo que nos permite decir que este tipo de asentamientos son el reflejo de un no pensar la ciudad para las personas que llegan a habitarla. Al respecto, la Corporación Región ha realizado una investigación, la cual la antropóloga Gloria Naranjo y la historiadora Marta Inés Villa han titulado *“Entre luces y sombras: Medellín, espacio y políticas urbanas”* (Giraldo, Villa, 1997); allí exploraron la tensión generada por una ciudad ordenada y planificada, y una ciudad emergente producto de múltiples migraciones, que trae como resultado la marginalidad urbana, reflejada en el aumento de asentamientos, un déficit en la prestación de servicios públicos, el desempleo, la inseguridad y la escasa cobertura de educación y salud.

Derivado de este análisis es posible señalar que el barrio La Sierra es un lugar que aparece en el perímetro metropolitano hacia los años 80, en un terreno llamado de “invasión”, permitiéndonos poner en consideración si ¿Realmente estos fenómenos de asentamientos son el despojo de la ciudad, o el producto de ella y de un modelo de desarrollo inequitativo?, y si ¿La planificación de los espacios idealiza o parte de ideales?, pensando la no historia del espacio.

¿Cómo los niños hacen ciudad habitando la calle? - El niño como parámetro. En este orden de ideas, y pensando los efectos de marginalización y precarización de las maneras de ser y habitar, como asuntos que se constituyen en el proceso de formación de la modernización de la ciudad, podemos decir que hoy algunas maneras de expresión de lo público integra los lugares periféricos de la ciudad a la ciudad, en acciones específicas, algunas de orden educativo, otras de atención alimentaria y otras de desarrollo de infraestructura y apropiación del espacio. Podemos mencionar algunos proyectos macro que tiene Medellín como los Parques

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Bibliotecas y las UVA, ubicados en diferentes comunas de la ciudad; y otros específicos del barrio La Sierra como la creación del colegio Maestro, la idea del Jardín Circunvalar (articulado a un proyecto que atraviesa la comuna 8), y la construcción del cable a través de la empresa Metro de Medellín, el cual dinamiza el transporte de la ciudad y de manera reciente El Barrio La Sierra, trayendo alternativas a sus habitantes sobre la movilización, la cual se encontraba reducida a los buses y los medios informales o privados.

Si bien estas estrategias tienen como fin “mejorar la calidad de vida”, son mecanismos planeados desde instituciones en su mayoría al margen de sus habitantes; y por experiencias de ciudad como la construcción del jardín circunvalar¹¹⁷ -lugar construido pero no habitado por la comunidad según los propósitos de la Alcaldía, razones de ello, múltiples, sus condiciones de ubicación, iluminación y conformación- frente al o que podemos decir que las estructuras físicas por sí solas no constituyen una manera de habitar el espacio, sino que requieren procesos de intervención para la significación y sensibilización de la comunidad, a fin de configurarlos como espacios para el buen desarrollo de la vida humana.

Al respecto, la construcción y conformación de estos barrios, más que evidenciar el no pensar de la ciudad, o las estrategias de planeación para su “inclusión”, pone también en consideración unas maneras en que las comunidades han tejido sentido y pertenencia al rededor de su espacio en el tiempo. Este barrio ubicado en una montaña de la ciudad, y construido en su mayoría por familias campesinas, mapea en su apropiación caminos, laberintos, barreras, plantas, árboles, siembra, y todo un proceso en el cual las casas se van haciendo en respuesta a las necesidades de quienes las habitan. Dicho hábitat, construido y logrado por las familias que llegan a ese lugar, deja en reflexión la premisa de un *lugar hecho con los niños*.

¹¹⁷ Construcción de un parque lineal en el límite de la Ciudad de Medellín y en la parte alta del Barrio La Sierra, desarrollada por la Alcaldía de Medellín. (2015)



Así, en los diferentes recorridos por el barrio, sus calles, escalas y laberintos, nos surge siempre la pregunta por ¿Dónde están los niños y las niñas?, evidenciando distintas maneras de relaciones con el otro. En sus narraciones, ellos nombran los espacios del afuera como lugares de juego, encuentro y construcción, donde están gran parte de su día.

Una de las estrategias que nos permitió reconocer el territorio desde la voz de los niños/as, fue un recorrido por el barrio con 120, estudiantes del grado cuarto de Villa Turbay -sede primaria-, en noviembre de 2017. Para esta estrategia fue necesaria una sensibilización y planeación con las maestras, los niños/as, y las familias, la cual implicó reconocer previamente los senderos a transitar más adecuados para el grupo, el lugar de encuentro común, los elementos claves para observar en una carrera de observación (casas, animales, huertas, entre otros), los posibles lugares de descanso durante la salida, los caminos alternos al sendero principal, y las experiencias a convocar para el reconocimiento de la Institución educativa Maestro La Sierra -sede bachillerato- y del Jardín Circunvalar. De esta manera, el recorrido tenía como finalidad que los niños y niñas contaran historias sobre su territorio, experiencias de los lugares transitados, que identificaran los espacios, sujetos o elementos que más les gustaban, y aquellos que no, que pudieran narrar a sus pares y maestras aquello que representan los lugares del afuera para ellos (la tienda, la huerta de la casa, la parroquia, la biblioteca, la cancha, las escalas), además de provocar y dinamizar otras relaciones entre las maestras, el territorio y las familias, teniendo en cuenta que ellas no conocían el barrio.

Durante el recorrido surgieron no solo las narraciones de los niños/as respecto a los espacios del afuera, sino que se logró observar un acercamiento al tejido comunitario, en tanto familias o personas representativas como las madres comunitarias salían a saludar e invitar a sus casas a las maestras y niños/as; además ellos lograron poner en palabras aspectos positivos del barrio como los lugares de recreación con el cable y las zonas verdes, y algunos negativos como la basura en los espacios comunes. También se dinamizaron actividades en la IE Maestro la Sierra como un partido de fútbol, saltar a la cuerda, jugar a las escondidas, entre otras; y finalmente al llegar al Jardín Circunvalar nuestros guías pedagógicos, en su relacionamiento con el entorno (poco conocido

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



para muchos por su ubicación, pues fue construido en la parte más alta del barrio, y tiene muy poca vigilancia de la comunidad por su distanciamiento) pudieron correr, gritar, recolectar y explorar plantas y otros ambientes naturales, utilizar el parque recreativo, hacer picnic y uso del gimnasio al aire libre. Esto, en relación a la configuración del espacio, nos permitió reconocer otras formas de integración y vinculación con el otro, lo otro y el territorio, resignificando el barrio y la vida fuera de la escuela como un lugar para el buen vivir y la convivencia, el cual es necesario ser reconocido por aquellos que integran a su vez instituciones, la escuela.

Experiencia del cuidado. Después de ello, nos preguntamos, ¿Cómo abordar el dinamizar, fortalecer y consolidar experiencias de cuidado, cuando el modelo de desarrollo en la ciudad no cuida? El que muchos llegaron allí por situaciones de desplazamiento, evidencia que en la vida de un barrio atravesado por la guerra y la violencia (manifestada en la competencia por el territorio), los niños y las niñas pueden generar nuevas alternativas en el significar del espacio, las cuales pueden producir tensión e ir en contravía a los discursos de inhabitabilidad y peligrosidad antes mencionados.

Por lo anterior, esa idea de lugar que nos relatan los niños y las niñas, dialoga con otras dimensiones que articulan formas de cuidado producidos por la comunidad, en las cuales las lógicas barriales y de ciudad han posibilitado que las maneras de hacer vida con el otro se fundamenten en acuerdos morales, basados en el reconocimiento propio, del otro y lo otro.

Desde su voz, surgen en la experiencia de salida por el barrio, expresiones como “*Todos nos conocemos en esta cuadra*”, “*Profe, Valentina no está con el grupo, no nos podemos ir sin encontrarla*”, que visibilizan un tejido de cooperación, que piensa al otro como parte del sentido de comunidad; además de otras experiencias de cuidado, tales como las huertas caseras, y algunos vínculos con los animales (imagen de un señor en las afueras de su casa, bañando al perro que tiene sarna). Sin embargo, es importante aclarar que también en la escuela se pueden observar modos de relacionamiento violento, tanto con el otro como con el espacio.



Finalmente, este proceso ha contribuido a explorar en los relatos de los niños y las niñas, tanto sus maneras de vivir este espacio, como lo que se construye a partir de ello.

Conclusiones

Desarrollar la idea de una ciudad amigable que reconoce el laberinto como una manera de hacer hábitat, memoria, camino, que está lleno de flores, de plantas; y desbaratar la idea de que estos barrios en sitios de “invasión” son solo un lugar carente, permitirá que la ciudad y aquellos que la conforman y planean, reconozcan que ahí hay memoria, vida y muerte, pero sobretodo que hay vida creadora, y que los niños y niñas, con todo el tejido y sentido de lo que implica hacer comunidad, deben participar de la construcción y significación de cada uno de sus espacios de desarrollo, entre ellos los espacios del afuera de su vida familiar y escolar. Así, en palabras de *Tonucci (2007)*:

La primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones; y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen. (Tonucci, 2007, p.63-64)

Finalmente, este ejercicio hace parte de una investigación la cual no ha concluido, ya que se continúa en el proceso de relación, interpretación y reflexión de las voces enunciadas, que evocan una historia y un camino hacia el transitar el barrio como lugar en un sendero de esperanza, más que de la violencia pasada.

Referencias

Giraldo, V. (1997). *Entre luces y sombras: Medellín, espacio y políticas urbanas*. Corporación Región.

Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Losada.



Paisajes para recrear infancias

Una aproximación al manejo de la vegetación para ámbitos infantiles:

El caso Ciudad de La Plata, Buenos Aires Argentina.

*LUCIANO MARCOS ROUSSY*¹¹⁸

*PATRICIA REDONDO*¹¹⁹

Resumen

Estudiamos el paisaje desde una mirada de las infancias en 13 plazas de la ciudad de La Plata. Se tomaron tres ideas de las infancias *recreadas* (Bustelo, 2007): la autonomía de las mismas, una mirada sincrónica y diacrónica que las constituya y finalmente una diversidad de experiencias que habilite el juego. El objetivo es relacionarlas con categorías conceptuales del paisajismo. Así, se caracterizaron los ámbitos de juego, su infraestructura verde recreativa y la vegetación disponible en viveros comerciales de la zona. Los resultados demostraron una ausencia de proyecto de infancias *recreadas* en el territorio. Por el contrario, se encontraron ámbitos de juego que se asociaron a una sociedad de control bajo una visión heterónoma de las infancias, sin una mirada diacrónica ni sincrónica de las infancias ni de la vegetación. Por último, en su conformación, existió una bajísima diversidad de experiencias. En contraposición, se encontraron una gran diversidad de plantas en los viveros comerciales, a partir de las cuales se desarrollaron 16 atributos tipológicos ligados a la *recreación*.

¹¹⁸ Unidad Promocional de Investigación y Desarrollo Ingeniería de Paisaje (UPID-IP) – Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) – Universidad Nacional de La Plata (UNLP), lucianoroussy@gmail.com

¹¹⁹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) - UNLP, redpatricia@gmail.com



Esto nos da la posibilidad avanzar hacia infancias *recreadas* a partir del desarrollo de una infraestructura verde recreativa.

Infancias y paisaje: definición del problema

El paisaje es un concepto polisémico y por lo tanto tiene múltiples acepciones. En esta tesis se toma la definición de la Convención Europea del Paisaje (Paisaje, 2000), donde se plantea que *"El Paisaje es cualquier parte del territorio tal como lo percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interrelación de factores naturales y/o humanos"*. Este trabajo busca estudiar la conformación del paisaje en diálogo con las infancias en las plazas públicas. Esta mirada específica del paisaje desde la niñez nos permitirá establecer caminos de gestión del paisaje con una finalidad específica: *recrear* las infancias. El elemento central que se estudia como parte de la componente territorial del paisaje es la infraestructura verde recreativa (IVR) definida como la vegetación en los espacios verdes públicos.

La idea de *recrear* infancias es un concepto definido por Bustelo (2007) donde juega con dos situaciones: volver a crear y recreo (juego). Así, Bustelo (2007) expresa la necesidad de volver a construir infancias creando las condiciones para que se auto conformen de manera disruptiva con respecto al mundo adulto. El adulto adquiere de esta manera una nueva función, que refiere a conformar las condiciones para que lxs niñxs puedan desarrollarse libremente en un mundo que cambia aceleradamente. Estas nuevas infancias deben ser concebidas como categoría social colectiva e histórica y no individual. Ahora bien, ¿cómo se vuelve a crear infancias? Las claves que brinda el autor son a partir de doce tesis sobre el *recreo* de la infancia. Nosotros tomaremos como referencia las siguientes: - *"El recreo de la infancia es la metodología de lo nuevo como descubrimiento y, por lo tanto, una dimensión del conocer."* La categoría de lo nuevo como base para la recreación. - *"La infancia es autonomía que se afirma contra la heteronomía disciplinaria y controladora."* La categoría de autonomía como base para la construcción de infancias *recreadas*. - *"La infancia se define como una temporalidad diacrónica, como ruptura y quiebre."* Las categorías de diacronía y sincronía hablan sobre qué debe continuar, pero

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



principalmente de que todo tiene que cambiar. - "*La infancia es una categoría emancipatoria*". Debemos pensar la infancia en categoría disruptiva del mundo adulto de manera de contenerla y albergarla.

De esta manera, las infancias recreadas serían ávidas por conocer, autónomas, sincrónicas/diacrónicas y emancipadas. Entonces: ¿es posible pensar la infraestructura verde recreativa con referencia a estas categorías de manera tal de que nos permitan conformar paisajes para la *recreación*?

Es interés de este trabajo, a partir del estudio de la vegetación para la conformación de ámbitos de juegos, poder arribar a una idea de paisaje e infraestructura verde recreativa desde y para las infancias *recreadas*. El objetivo de este trabajo consiste en indagar y descubrir las relaciones entre la infraestructura verde recreativa y las infancias para la conformación de paisajes *recreados*.

Metodología. Para ello, se estudiaron 13 plazas del casco fundacional de la ciudad de La Plata. La trama y tejido urbano se planificaron bajo una concepción higienista. De esta manera, posee un sistema de espacios verdes que conforma una red de parques y plazas de distintos tipos y jerarquías, un arbolado urbano estructurante, ramblas verdes conectoras y un parque urbano comunal.

Se distinguieron ámbitos principales de juego en las plazas de la ciudad: los pautados y los no pautados. Los primeros, son los delimitados por la existencia de dispositivos lúdicos (tobogán, hamacas, sube y baja, escaleras, pasamanos, calesita), lo que comúnmente denominamos "juegos de la plaza". En dichos espacios, el juego presenta una pauta de comportamiento. El dispositivo lúdico constituye el escenario principal y este trabajo estudia su conformación espacial. En el caso de los ámbitos de juego no pautados, se refiere al juego que se desarrolla fuera de los determinados por los dispositivos lúdicos. La identificación de dichos ámbitos con la vegetación en situación de juego es objeto de estudio de esta investigación.

Se realizó un inventario de los tipos de solados, vegetación estructurante, dispositivos o elementos lúdicos, de manera tal de poder caracterizarlos. También, se estudió las especies vegetales existentes en los principales



viveros de cultivo comerciales de la zona con el objetivo de aportar a la complejización de los ámbitos de juego. Éstas se conceptualizaron como IVR en función de las categorías de infancias planteadas. Así, se busca dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo se encuentran conformados los ámbitos de juego en el espacio verde público en el 2016 en el casco fundacional de la ciudad de La Plata? ¿Qué rol cumple la vegetación en dichos paisajes? ¿Qué vegetación podría ser incorporada para complejizar los ámbitos de juego? ¿Cómo la vegetación puede *recrear* infancias?

Resultados. A modo de síntesis, los principales resultados fueron que existieron entre 1 y 3 ámbitos de juegos en cada una de las plazas relevadas, con distribución territorial regular y sin delimitación física perimetral. La gran mayoría de los ámbitos tuvo suelos semipermeables con altísimos porcentajes de erosión que limitaron seriamente su funcionalidad. Respecto a los dispositivos de juegos, se observó que fueron los mismos en todas las plazas, con esquemas más completos o más acotados pero en todos hubo hamacas, sube y baja, tobogán, pasamanos y calesita. El estado general de los mismos fue bueno aunque con un porcentaje significativo de dispositivos disfuncionales y riesgosos.

Respecto a la vegetación, se observó que predominaron los árboles de primera y segunda magnitud, con sólo 12 especies que representaron casi la totalidad de la estructura vegetal existente. Su ubicación fue perimetral al sector de juegos y su edad fue madura y sobre madura en su gran mayoría. Se observó un nivel bajísimo de reposiciones arbóreas. Finalmente, en su gran mayoría los árboles se encontraron podados completamente hasta los 3m de altura dejando las visuales desde y hacia el sector de juegos. Se observó un alto riesgo por mal estado fitosanitario de los árboles (25%). En lo referido a las especies arbustivas, se relevó una degradación total del estrato, sólo 8 especies representaron casi a la totalidad. Los arbustos se ubicaron de manera perimetral bajo los doseles arbóreos y fueron casi en su totalidad perennes y de cuarta y quinta magnitud. El estrato arbustivo se encontró en estado adulto y maduro con un bajísimo nivel de reposiciones. Finalmente, el estado fitosanitario de los mismos fue pésimo, con exceso de poda (en altura y despeje de las



bases para permitir visuales) y se observó ausencia de tratamientos fitosanitarios que afectaron seriamente su crecimiento y sobrevida.

Por el contrario, en viveros comerciales, se encontró una amplia diversidad arbórea, arbustiva y herbácea plausible de ser utilizada en ámbitos de juegos para niños. Se observó que la mayor diversidad se encontró en especies herbáceas, arbustivas, enredaderas y en menor medida en arbóreas. Las especies arbóreas más frecuentes fueron las de tercera magnitud. Para culminar, se descubrieron 16 atributos tipológicos terciarios nuevos en función de las infancias. En este sentido, se catalogaron las especies en precautorias, trepables, con flores podables, por color, las comestibles, las laberínticas, las especies para refugio, con frutos y semillas cosechables, con semillas volubles, las especies monumentales, los tipos de sombra, las de coloración otoñal, las que forman colchón de hojas, las que conforman bosque, las que son para el tacto y finalmente los árboles longevos. En todos los casos, el grupo de especies relevado superó al existente actualmente en los ámbitos de juegos de las plazas.

Conclusiones. La idea de sociedad de control y heteronomía tuvo sus manifestaciones en la conformación de los ámbitos de juegos en las plazas de la ciudad de La Plata. La existencia de visuales plenas hacia y desde los ámbitos de juegos habla de una necesidad de tener una mirada alerta sobre las infancias que allí se desarrollan. Esta idea del control a partir de la mirada se confundió con la idea de la seguridad en las infancias. La asociación entre control y seguridad redujo seriamente la autonomía en la niñez, la idea de que si están vigilados están más seguros no se comprobó en los ámbitos de juego relevados.

En este sentido, se pudo observar serios riesgos para las infancias que comprometen su integridad física y que escaparon a la mirada de los adultos. Mientras la adultez reforzó la vigilancia heterónoma, olvida, en el mejor de los casos, la necesidad de crear ámbitos cuidados para el desarrollo del juego. Aquí nos preguntamos: ¿es necesario controlar a las infancias para que se encuentren cuidadas/seguras?

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La idea de heteronomía también se manifestó en los tipos de dispositivos lúdicos existentes en los ámbitos de juegos que presuponen una infancia solamente de tipo activa que dicta que lxs niñxs tienen que correr, trepar, hamacarse, saltar y no contempla espacios para otras sensibilidades. A su vez, en la vegetación también se manifestó la idea de homogeneidad. En ningún caso existió proyecto paisajístico particularizado para el ámbito de juego, así como tampoco proyectos diferenciados por tipo de plaza o barrio. La vegetación, en el mejor de los casos funcionó como acompañante. Sin embargo, la situación en su mayoría fue peor ya que llegó a constituir un riesgo por caída de ramas y árboles y presencia de especies tóxicas. También, se evidenció la inexistencia de un discurso educativo ambiental para las infancias. Predominó la idea de la vegetación como elemento estático “decorativo” y no como ser vivo capaz de transformar, conformar, complementar y potenciar un ámbito de juego.

En contraposición, el universo vegetal encontrado en los viveros comerciales, permitió pensar en estrategias que sean abordables para proyectos de infancias autónomas con diversidad de experiencias para descubrir. Así, los 16 atributos terciarios permiten avanzar en mayores grados de autonomía para la *recreación* de infancias a partir de dispositivos que multipliquen la diversidad de vivencias en los ámbitos de juegos.

Por otro lado, no existió un tratamiento de la vegetación que tenga en cuenta una visión sincrónica ni diacrónica de las infancias que permita avanzar hacia infancias *recreadas*. Ahora bien, ¿cómo se conjugan vegetación e infancias en términos sincrónicos y diacrónicos? Si para las infancias recreadas la sincronía es la continuidad, el hilo conductor histórico entre pasado, presente y futuro, la vegetación puede realizar un aporte. Los tiempos forestales de muchas especies vegetales arbóreas permiten traspasar generaciones humanas y constituirse en verdaderos hitos culturales. Estas especies son las que se relevaron en la categoría de árboles longevos, con una vida de varias generaciones comprobada en las ciudades. Estos árboles históricos son y serán testigos de varias infancias, que pueden compartir algo entre sí. Quizá, una clave sincrónica sea la de constituir, en proyectos para las infancias, árboles longevos, así como rescatar los heredados de nuestros abuelos o bisabuelos.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Referencias

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores.

Paisaje, C. E. (2000). Paisaje.



A vivência da cidade como prática educativa

GABRIEL BARBOSA ARAÚJO 1¹²⁰

FÁTIMA RODRIGUES 2¹²¹

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido em conjunto sob orientação da professora Fátima Rodrigues em parceria com o projeto de extensão Pesquisa no Brasil. Sob uma perspectiva de leitura da cidade de Brasília como possivelmente oferecendo uma estrutura de vivência da cidade restritiva e de segregação foi desenvolvido uma proposta de espaço de contraturno que visasse possibilitar formas de ocupação criativas do espaço público, podendo assim subverter a lógica de vivência da cidade preestabelecida. Buscasse então realizar uma análise qualitativa do relato da experiência dos primeiros meses de funcionamento do projeto.

Introdução

Em janeiro de 2017, na cidade de Brasília, capital federal do Brasil, o condomínio de um bloco residencial proibiu que crianças brincassem embaixo do prédio. O evento ocorreu em Brasília, onde por lei, a área vazada

¹²⁰ Aluno de Graduação do curso de Filosofia Licenciatura da Universidade de Brasília, Membro do grupo de extensão pesquisa no Brasil.

¹²¹ Educadora especial pela Universidade de Santa Maria. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Rio Grande do Sul. Professora na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



embaixo dos prédios localizados nas áreas residenciais do Plano Piloto, centro da cidade, são áreas públicas.¹²² Diante do ocorrido famílias organizaram um “brincalhaço” em protesto a decisão sindical. Centenas de crianças ocuparam o espaço público brincando, pintando, correndo, fazendo barulho, resistido simbolicamente e materialmente àquela tentativa de apagamento da criança como uma presença ativa na teia urbana de Brasília.

Em Brasília, cidade planejada, existem espaços definidos para a diversão, para o comércio e para a habitação. Todos esses espaços são marcados no território de forma delimitada e os habitantes da cidade tem de se conformar, percorrer e ocupar os espaços perante tais limites. Alguns espaços foram com o tempo sendo ressignificados pela ocupação e apropriação feita por aqueles que ali frequentavam, porém não sem luta contra a ambivalente força conservadora que luta pela manutenção da ordem e limpeza estipuladas pelo planejamento original.

Uma força ambivalente, pois, se origina da própria estrutura da cidade que carrega as presunções de uso dos planejadores e também de muitos daqueles que habitaram seus devidos lugares no ordenamento social e se encontram forçados a se interpelar por aqueles que não eram pra estar ali.

Objetivo

A partir de tal leitura da condição política da criança na cidade de Brasília e por vias de múltiplos contatos com teorias e reflexões vindas do Projeto de extensão Pesquisa no Brasil, coordenado pela professora Fátima Vidal Rodrigues, na Faculdade de Educação da UnB, foi desenvolvido um projeto de fomento à ocupação dos espaços públicos por crianças. O espaço de contraturno Azul Turquesa nasce então da perspectiva fundamental

¹²² Artigos 9º e 32º, da Portaria nº 166/2016, do IPHAN.



de promover uma vivência investigativa, criativa e de resistência dos espaços públicos da cidade por crianças, promovendo tanto o contato das crianças com a cidade e seus fluxos quanto a cidade estar em contato com as crianças e suas manifestações e processos.

O objetivo desse escrito é realizar uma análise qualitativa desse relato de experiências desenvolvido no Azul Turquesa, projeto composto por Gabriel Araújo e Jônatas Cocentino, ambos membros da pesquisa, assim como apresentar um levantamento dos processos que culminaram na iniciativa.

Metodología

No Livro Como as crianças Vêm a Cidade, Vogel expõe-se o percurso da pesquisa pioneira realizada em meados dos anos 80 com crianças na cidade do Rio de Janeiro sobre diversos aspectos do planejamento urbano. Foram colhidos dados por meio de questionários que podiam ser respondidos pelas crianças inclusive por desenhos, percepções sobre a cidade, em seus diferentes níveis. Apenas uma das escolas envolvidas na pesquisa era particular e de uma zona nobre da cidade, e o que foi observado na amostra foi um senso restrito, excludente e preconceituoso de comunidade percebido nos desenhos e relatos da experiência da cidade vivida por aquelas crianças, em sua maioria moradoras de condomínios fechados. (Mello, *in*: Vogel, 1995)

Os condomínios fechados têm muros, ou seja, um condicionante estético da paisagem que acaba por apagar da vista determinadas imagens da cidade. A sensação de limpeza do interior se contrasta com a sujeira da rua. Entendendo-se aqui por sujeira um sentido amplo, que como constatado na pesquisa, está relacionado com a potencialidade de contaminação, degradação da saúde, representada por aspectos como a poluição do meio ambiente, mas também aspectos como a presença de grupos sociais ligados a miséria, como mendigos, ou a uma suposta sensação de degradação moral, como hippies, maconheiros ou travestis. (Vogel, 1995, p.53-54)



Brasília tem, em comum com o condomínio fechado, um efeito estrutural de apagamento de certas imagens urbanas da paisagem da cidade. Tal agenciamento foi notoriamente pensado como se pode constatar no trecho do livro *Arquitetura* de Lúcio Costa, urbanista responsável pelo planejamento da cidade:

A solução de se criar uma sequência contínua de grandes quadras dispostas, em ordem dupla ou singela, de os ambos lados da faixa rodoviária, e emolduradas por uma larga cinta demasiadamente arborizada, árvores, prevalecendo em cada quadra determinada espécie vegetal, com o chão gramado e uma cortina suplementar intermitente de arbustos e folhagens, a fim de resguardar melhor, qualquer que seja a posição do observador, o conteúdo das quadras, visto sempre num segundo plano e como que amortecido na paisagem. (Costa, 1980, p.56)

Durante o evento *Tempo de sementeira* promovido pelo grupo de extensão, sob a coordenação da professora Fátima Rodrigues, uma das temáticas percorridas foram provocações descoloniais sobre educação, como nas palavras do Professor Nascimento, F.W.:

“Desse modo, a própria educação, ao nos contar uma história da Modernidade, acaba por fazer-se neste contar, neste narrar, desde uma perspectiva que silencia ao fazer apenas algumas vozes falarem, ao contar apenas parte do que se sabe.” (Nascimento, 2015, p.449)

Pensando na cidade como operadora de uma narrativa, e levando em consideração as percepções acima citadas sobre o ordenamento estrutural urbano de Brasília, se faz necessário uma virada no modo de viver a narrativa, a criação de uma forma educativa política de resistência para reordenar aquela narrativa.

“Arrisco aqui alguns convites iniciais a serem pensados conjuntamente por quem se interessar pelo projeto descolonização; convite este que pode ser ampliado, modificado, refeito. Este convite faz uma aposta: de que uma escola descolonial possa ser um espaço de criação e de resistência; de uma resistência criadora, de uma criação resistente. (Nascimento, 2015, p.456)



Pensando nesses aspectos, planejamos a metodologia investigativa do Azul Turquesa, estabelecemos então uma pergunta norteadora das nossas andanças: Como ocupar o espaço público de forma criativa, lúdica e responsável de forma a marcar e ressignificar a presença da criança na rua como forma de re-existência política?

Resultados e impactos da política

O espaço encontrado para realização das atividades do projeto foi uma pequena sala no subsolo de um prédio comercial numa quadra vizinha a um parque e a duas quadras residenciais. Isso significa que o espaço escolhido reside no centro do Plano Piloto, área privilegiada da cidade. Esse contexto envolve fluxos comerciais e cotidianos, nos quais pessoas interagem a partir de seus papéis trabalhistas na diversidade comercial ali presente e os moradores vivem processos cotidianos: passear com animais domésticos, passear com crianças, fazer compras, ir ao banco, praticar exercícios físicos, visitar o parque. Ou seja, é um contexto de vida cotidiana que mescla rotas de trabalhadores, moradores da quadra residencial, moradores de rua estabelecidos em um estacionamento próximo e outros transeuntes. Isso proporciona um constante contato dos grupos de crianças com esses agentes e suas atividades, fomentando tanto a relação de perceber a cidade, fluxos e habitantes, quanto o contato constante desses agentes com grupos de crianças permeando e mobilizando seus trajetos.

A sala é compartilhada com um escritório de nutrição e duas associações relativas a esportes e ao cuidado das águas do bioma predominante da região, portanto aí já se encontrou o primeiro desafio de convivência coletiva do grupo de crianças, habitar e ocupar um espaço que, diferentemente da escola, é compartilhado com outros agentes.

Formados os primeiros grupos de crianças, deram-se início, no mês de setembro do ano de dois mil e dezessete, as atividades do projeto. A rotina consistia, por conta da prerrogativa de percorrer os espaços públicos, em passeios diários a pé. E diversas atividades de artes, brincadeira e jogos na sala comercial.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Establecemos um limite de sete crianças por turma que estariam sempre acompanhadas de dois educadores. As turmas tinham dois encontros semanais.

Caminhávamos com as crianças por entre as quadras residenciais vizinhas, descobrindo seus caminhos verdes e esvaziados e seus parquinhos, mantidos pelas administrações das quadras e geralmente esvaziados. Com o passar de algumas semanas as crianças já escolhiam o destino dos passeios de forma coletiva e foram feitos diversos combinados de segurança para percorrer as calçadas e vias. O grupo foi levado a descobrir limites para sua locomoção pelo espaço e a interagir com esses limites buscando a segurança e o bem comum do coletivo, a saber a diversão pela ocupação lúdica do espaço público. Outras potencialidades dessa ocupação foram se desvelando com o tempo.

A sala em que funciona o projeto fica no subsolo e é vizinha à cozinha de uma padaria. Certo dia uma funcionária da padaria que já estava familiarizada com a presença dos educadores e das crianças veio à porta e começou a fazer um relato sobre diversos abusos trabalhistas sofridos por ela e outras funcionárias por parte dos donos do estabelecimento. Contou, por exemplo, que na ocasião em que requisitaram melhores condições de trabalho os empregadores negaram fazer alterações na dinâmica e ainda cortaram o acesso dos funcionários à internet, inclusive em seus momentos de intervalo.

Nessas ocasiões buscávamos sondar as percepções delas sobre o acontecido observando suas falas e reações bem como questionando-as sobre como vivenciaram aqueles momentos. Percebemos nesse caso um aspecto social de consciência das relações envolvidas no prédio, mais especificadamente quanto as relações trabalhistas. Como também acontece no nosso contato com outras crianças nos parquinhos, crianças moradoras dos prédios adjacentes, que em sua grande maioria estão acompanhadas de suas babás, outra relação de trabalho, presenciemos também uma funcionária da limpeza desmaiar em um dia de muito sol.



As relações trabalhistas muitas vezes parecem estar naturalizadas para as crianças. E esse pouco vislumbre da complexidade envolvida em tais relações pode ajudar o desenvolvimento de uma lógica de ação social e de luta diante das contradições e injustiças fatalmente encontradas na busca por uma sociedade mais democrática. Como escreve Freire, “O compromisso (com a sociedade) seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúdica e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto.” (Freire, 1979, p.15)

As crianças também entraram em contato com o funcionamento de uma associação, no caso o condomínio, pois recebemos diversas reclamações de barulho, enfrentando naquele contexto esquemas micro políticos de democracia que poderiam ser ricas experiências para as crianças.

Outro evento marcante para o coletivo de crianças foi encontrar um morador de rua dormindo no parquinho onde costumavam brincar. Por sugestão de uma das crianças, em solidariedade ao homem, foi decidido coletivamente buscar outro parquinho para que ele continuasse a dormir em paz. As crianças se lembraram dos moradores de rua que habitavam o estacionamento vizinho à sala do Azul Turquesa, que costumeiramente cumprimentavam o grupo quando passeavam.

Pertinência social

Uma presença apagada pela estrutura urbana ganhava outro sentido e relevância na vida cotidiana do grupo. Nossa ocupação do espaço urbano estava rearranjando o ordenamento visual da cidade, “sujando” a paisagem para incluir suas contradições fundantes e não naturalizar a limpeza imposta pelo ordenamento sócia estrutural da cidade.



Ocupar, resistir pode-se então ganhar uma perspectiva de luta contra o silenciamento e apagamento de agentes políticos indesejados, uma marcação de presença, um sujar em prol do coletivo, da diversidade, da cultura. Ativamente lutar pela prerrogativa constitucional inscrita no inciso IV do artigo 3º da Carta Magna brasileira: Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Referencias

Antunes, G. S. A. (2009). *Filosofias com cotidiano: andanças filosóficas*. Brasília: Babeliofonte.

Nascimento, F. W. (2015). *Entre a educação e a política: a colonialidade*.

Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. (2015). Número 23: nov-abr. p.444-458.

Vogel, A.; Vogel, V.L.; Leitão, G.E. de A. (1995). *Como as crianças vêem a cidade*, Rio de Janeiro: Pallas: Flacso: UNICEF.

COSTA, L. (1980). *Arquitetura*. Rio de Janeiro: Bloch.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Brasil (1988.) *Constituição*. Brasília: Senado Federal.

Silva, A. (2011). *Imaginários urbanos*. São Paulo: Perspectiva



Las Falacias De La Inclusión Educativa: Perspectivas De Las Familias

NORA ANETH PAVA-RIPOLL¹²³

Resumen

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Cras suscipit, elit a maximus sodales, leo nisl efficitur enim, id malesuada leo tellus luctus ipsum. Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Fusce at est feugiat, mattis ligula eu, pretium turpis. Mauris nec sapien ut enim euismod consectetur. Phasellus eget justo auctor, porta ante a, scelerisque leo. Sed eget orci sit amet leo tempor varius. Curabitur viverra, nisia ornare laoreet, justo felis ultrices nisi, quis blandit magna ante at nisi. Nullam vulputate nunc eget arcu pellentesque sollicitudin. Quisque ac laoreet leo. In molestie imperdiet sapien, at fringilla orci venenatis.

Introducción

Esta ponencia es parte del resultado de una investigación cualitativa con enfoque narrativo y está construida a partir de las relaciones que los padres y las madres de niños/as con discapacidad establecen o no con el

¹²³ Universidad del Valle, nora.pava@correounivalle.edu.co



sistema educativo¹²⁴ en función de sus hijos e hijas con discapacidad. A diferencia de los acercamientos que los padres y las madres hacen a los escenarios de salud, que parecen tan naturales para ellos, el ámbito de lo educativo se les presenta como algo extraño, externo e incluso, a veces inalcanzable. Esta relación no es inmediata, es pausada y además cargada de requisitos previos, retos, inseguridades, discontinuidades y tal vez hostilidades que insoslayablemente están amarradas a un ideal de lo que la escuela significa para ellos, para sus hijos, para la sociedad.

En las interacciones con los escenarios de salud algunos padres, orientados por la búsqueda de una normalidad, entienden la discapacidad como algo posible de ser curado ([re]habilitado), como un rasgo individual del cuerpo de sus hijo/as. Por otro lado, las interacciones con los escenarios educativos les muestran una cantidad de irregularidades, de pliegues y sinuosidades que son compatibles con unas actuaciones más políticas y sociales.

Objetivo. Presentar formas de repensar la inclusión educativa desde la perspectiva de las familias.

Metodología. Investigación de corte cualitativo, con enfoque narrativo, en el que los relatos de vida fueron el método privilegiado para el trabajo de campo, por cuanto, “cada vida humana expresa, de manera subjetiva, toda la objetividad social; cada historia de vida es una narración individual portadora de significaciones colectivas, donde se vierten enunciados públicos, partiendo de enunciados privados, gracias al recurso del lenguaje, que recoge las subjetividades que atraviesan a lo sujetos sociales” (Fernández, Ocando, 2005, p.7). Las modalidades de aplicación de esta investigación consisten en centrarse en el estudio de uno o varios

¹²⁴ Es posible que los padres no hayan entrado aún en este campo; es decir, que sus hijos e hijas por su corta edad y/o por su condición de discapacidad aún no hagan parte de alguna institución educativa. Sin embargo, esto no significa que padres y madres no piensen en esta posibilidad; esto ya implica un tipo de relación.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



individuos, recopilar datos a través de sus historias, experiencias individuales, y ordenar cronológicamente el significado de esas experiencias. En este trabajo con padres y madres asumí la decisión de tomar, como eje central del trabajo, las voces de ellos mismos, con lo que para ellos es significativo, la historia desde sus propias versiones, por ello se realizaron entrevistas narrativas con 4 padres y madres de niños y niñas con discapacidad. Lo que privilegié en el análisis fueron las narraciones mismas, en una construcción del sentido total transversalizado con las voces de los mismos actores.

Resultados

En esta ponencia esbozo una categoría que emergió en este estudio: Nomadismos institucionales. Desde esta mirada, padres y madres se dan cuenta que el concepto romántico de inclusión se desvanece y cuando se trata de elegir entre una u otra institución educativa, las decisiones están mediadas por las vivencias al solicitar ese cupo en una o varias instituciones, las interacciones del niño/a con sus profesores y compañeros, las reacciones de los demás padres de familia, las exigencias académicas y comportamentales del contexto escolar, las ‘dificultades’ del niño o la niña, la necesidad de buscar apoyos para facilitar su proceso, la desarticulación de los sectores involucrados en la atención a este tipo de población. Tomar esa decisión implica dejar al niño/a en un contexto desconocido, después de haber hecho todos los esfuerzos necesarios por construir un entorno seguro en el hogar. Esta situación, además de miedo al rechazo, a que ese nuevo contexto sea hostil o peligroso, incluye la incertidumbre sobre la elección de la institución más conveniente para el niño o la niña.

Con todo esto es preciso reconocer que estos padres se ven enfrentados a una realidad diferente en el contexto escolar colombiano, diseñado para convertir en adultos a unos niños que se desarrollan dentro de ciertos parámetros y quienes también, frecuentemente, son expuestos a expectativas de autonomía y toma de decisiones, pues “además de los niveles académicos propiamente dichos, siempre están presentes las actividades de la vida diaria (alimentarse, vestirse, realizar su higiene) que se manejan en el contexto familiar y que son un prerrequisito para la escolaridad, [...] por lo tanto, no siempre se logra el nivel de independencia



requerido para ingresar y permanecer en la escuela”. Por consiguiente, es evidente que los padres no sepan a dónde o cómo y cuándo acudir para preparar a sus hijo/as para el futuro. Incluso, ni intentan acudir al sistema escolar por sentir que serán sometidos a procesos de estigma, exclusión o discriminación.

Los padres buscan la opción del colegio más cercano; esto los pone frente a otra situación incómoda cuando son rechazados por su condición, lo que los lleva a un peregrinaje de un establecimiento a otro. Lo mismo sucede cuando la institución no responde a los requerimientos del menor o, en el peor de los casos, cuando tienen experiencias negativas con los directivos, docentes, padres de familia de otros niños y demás estudiantes. Por lo tanto, es evidente que el concepto de inclusión educativa en Colombia, el cual “concibe la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector” no se cumple. Estas situaciones que se presentan reafirman que para los padres, la inclusión es un concepto romántico, en donde las políticas nacionales están lejos de su realidad, pues plantean unos requerimientos que no siempre pueden cumplir todas las instituciones educativas para acercarse cada vez más al ideal planteado por el Ministerio de Educación Nacional en esta materia. Por eso, más que elegir una institución, la búsqueda de un escenario educativo donde sus hijos puedan acceder a la incorporación de capital cultural, se convierte en una tarea llena de rechazos e incertidumbre:

A San Jorge lo llevamos y la señora nos dijo que no, que como se nos ocurría meter al niño allá. Que por qué no pensábamos en una institución como DINA o algo así, pero que cómo se me ocurría meter al niño allá. Que pobrecita la profesora, con treinta alumnos, que a qué horas le iba a parar bolas al niño (Ana, C2-5).

Ir y venir entre estas realidades muestra a los padres un panorama diferente al de esos extremos (normal y anormal) y, en cambio, puede surgir ante ellos uno nuevo, con decisiones y acciones que marcarán el camino hacia lugares distintos en los que las tensiones entre campos, instituciones, *habitus*, capitales, los pueden ubicar. Se abren posibilidades que les permiten reconocer que lo que viven, lo que se les presenta desde el campo educativo NO es lo que quieren para sus hijos y empiezan la búsqueda por llenar esos sinsabores. Ante



la complejidad que ha implicado para los padres las prácticas inclusivas, empieza a sentirse cierta inconformidad. Estas son las narrativas que aquí muestro.

Jero está incluido desde los 18 meses en jardín infantil Semillitas, pero allí **era una inclusión presencial pero no era total**, la habilidad más grande que le lograron allá es la social, pero la inclusión dentro del trabajo real de la rutina, **no era completa**. Muchas veces llegábamos a mirar qué estaba haciendo y **él sentadito por ahí solo, haciendo nada y los niños en las otras actividades** (Judith, C2-3).

Andrés, el papá de Nico, vivió una situación similar y la describe de la siguiente manera:

Resulta que yo subí al tercer piso al salón del niño, cuando me encuentro con la sorpresa de que **el niño estaba solo en un rincón**, con unos juguetes ahí, y los otros niños estaban en otro rincón, desarrollando otra actividad. Entonces yo le pregunté a la profesora: - ‘Dígame qué pasó con el niño, ¿está castigado o qué pasó?’ Ella en ese momento se sintió como mal, porque entre otras cosas estaba calificada como la mejor profesora del jardín y nosotros estábamos muy contentos. Me respondió que era que el niño no se concentraba, que por su condición no era capaz de hacer ciertas actividades, que no sé qué; en fin la señora trató de justificar y dijo que así no era todas las veces. Entonces yo salí con el niño y le comenté a Ana que no me gustaba el jardín y que lo ideal era cambiarlo (Andrés, C2-6).

En estos relatos los padres expresan que su comprensión de “incluir” no es precisamente estar todos en un mismo espacio. Más bien viven una *in/ex-clusión* compleja en la que reconocen una acción pedagógica limitada, los niños sólo están ahí, como asistentes, usando las instalaciones, a través de un juego perverso de presencias y ausencias en el que se nota la presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro, pensado y producido como ambiguo y anormal. (Skliar, 2005, p. 18).

Broyna (2009) expresa esta realidad de la siguiente manera:



Decía una supervisora de educación especial “yo estoy de acuerdo con la inclusión, *pero cuando estén dadas las condiciones*”. Es un argumento paradójico que acepta lo que niega. Las condiciones necesarias para esa inclusión no se crearán con anterioridad, no pueden ser el prerrequisito. Será una tarea de construcción dinámica, dialógica y permanente entre comunidad, el estado, la escuela, la persona con discapacidad, las familias; entre las temporalidades de la estructura y la coyuntura...o no será

Conclusión

La educación es un espacio para las transacciones del capital de los padres y las madres, en donde, bajo manto de esperanzas e incertidumbres, la “promesa hacia el futuro”¹²⁵ de sus hijos e hijas se diluye. Lo que los padres esperan del sistema educativo es que “a través de las prácticas –diversas– por las que –sus hijos– transitarán a lo largo de esos años de formación, vivirán un proceso de transformación de sí mismos a partir del cual se encontrarán, se conocerán, pero lo más importante, se dotarán de aquellas herramientas que les permitirán ser un sujeto” (Grinberg, 2008, p. 24). Sin embargo, los relatos de los padres de niño/as con discapacidad muestran que son conscientes de que el sistema educativo puede ofrecerles muchas posibilidades, pero también muchos obstáculos. Esto va a depender de cómo administren los diferentes capitales hasta el momento acumulados por ellos.

La complejidad de la inclusión educativa implica unos retos que necesariamente vinculan como protagonistas principales a estos padres y madres. Se afirma que la acumulación de capital emocional les permite entender que es posible actuar en la vida desde otros lugares en el reconocimiento de la valiosa co-

¹²⁵ Concepto usado por Grinberg (2008)



creación social. Ellos son los llamados a participar activamente en la impredecibilidad respecto a la reproducción social.

Referencias

Bertaux, Daniel. (1989). Los Relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente Oral*, 1, 87-96

---. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. In Marinas, J.M. & Santamarina, C. (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-171). España: Debate.

Brogna, Patricia. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In Brogna, P. (Ed.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Grinberg, Silvia María. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Argentina: Miño y Dávila.

Oliver, Mike. (1998). Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? (Filella, R., Trans.). In Barton, L. (Ed.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Morata

Pava-Ripoll, Nora Aneth. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: un aporte metodológico. *Interdisciplinaria*, 32(2), 203-222.

Veiga-Neto, Alfredo, & Lopes, Maura. (2011). inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, 20/(1), 120-135.

Wehmeyer, Michael (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349(1), 45-67.



Reglas Jurisprudenciales de la Corte Constitucional Colombiana Respecto de la Niñez Intersexual Años 2002 A 2013.

AIDA JOHANNA FIGUEROA BLANCO¹²⁶

Resumen

Con la Constitución de 1991, se ha construido un marco de interpretación progresista de los derechos. La niñez intersexual es un grupo de personas en situación de especial protección debido a su vulnerabilidad e indefensión. Este artículo busca establecer si existe precedente jurisprudencial en materia de derechos a la autonomía y libertad de la niñez intersexual fundada en principios que la Corte Constitucional ha adoptado en los fallos de tutela, durante los años 2002 a 2013 en Colombia. Se concluye que la Corte tiene un marco jurídico que favorece la autonomía de la niñez, dando prioridad al consentimiento informado.

Introducción

126Abogada egresada de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Magister en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC. Especialista en Derechos de los Niños. Docente investigadora de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Email: aida27_33@yahoo.es ; ajfigueroa@jdc.edu.co

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Desde 1991 Colombia se reconoce como un estado social de derecho que promueve el respeto y la primacía de los derechos humanos. Con el fin de protegerlos creó la Corte Constitucional; un ente estatal judicial a quien “se le confía la guarda de la integridad y supremacía de la Constitución” (Constitución Política, 1991, art.241). Para ello revisa las sentencias de acciones de tutela y analiza si todas las normas se encuentran concebidos a la luz de la Constitución Política.

La Corte Constitucional colombiana reconoce a los niños y las niñas como sujetos titulares de derechos. Con la inclusión de las personas hermafroditas al grupo LGTBI, se hizo necesario estudiar el desarrollo que la Corte le ha dado al derecho del libre desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas con ambigüedad genital, ya que se encuentra directamente ligado con la identidad sexual. En consecuencia lo que se busca resolver es si **Existen precedentes jurisprudenciales constitucionales surgidos entre los años 2002 a 2013, que sean aplicables a casos de estados intersexuales en los niños y las niñas en Colombia.**

Para ello cada sentencia se estudiará a través del método **FIRAC** (Fajardo, 2013), con el ánimo de analizar los requisitos que el Tribunal desarrolló durante los años 2002 a 2013 en casos de intersexualidad o hermafroditismo, para solucionar la tensión presentada entre los principios de beneficencia y autonomía.

El método FIRAC consiste en describir resumidamente en 5 pasos el contenido de un pronunciamiento judicial, en donde cada letra corresponde a una parte de la sentencia. La letra **F** por sus siglas en inglés *facts*, se refiere a los hechos que suscitaron el pronunciamiento. **I** por sus siglas en inglés *issue*, indica cuál es el problema jurídico planteado por la Corporación y que planea resolver con el pronunciamiento. Este punto de análisis reviste una gran importancia por el hecho que indica el tema central y fundamental que se debatirá a lo largo de toda la sentencia, es decir, todo el desarrollo gira en torno a la resolución de este problema. La letra **R** se refiere a las reglas que fueron aplicadas por el juez para resolver el problema jurídico, la letra viene de la palabra en inglés *rules*. **A**, *application*, indica cuál es la aplicación de las mencionadas reglas al caso concreto,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



nuevamente con el objetivo principal de proporcionar solución al problema jurídico planteado al inicio del pronunciamiento. Y finalmente la letra **C**, *conclusión*, expresa la interpretación personal del lector.

Las sentencias que se analizaron con el método **FIRAC** (Fajardo, 2013) fueron: T- 1025 de 2002. Magistrado Ponente (en adelante M.P.) Rodrigo Escobar Gil, T- 1021 de 2003. M.P. Jaime Córdoba Triviño, T- 912 de 2008. M.P. Jaime Córdoba Triviño; todas emitidas por la Corte Constitucional.

Metología. La metodología empleada es un estudio exploratorio de corte transversal, ya que Sampieri (1997) determina que este tipo de estudios se realizan cuando el objetivo es inspeccionar un tema que había sido investigado vagamente. El autor explica que al revisar la literatura escrita y relacionada con el problema de estudio, esta describe de manera superficial las ideas centrales, “*vagamente relacionadas con el problema de estudio*” (p.70). De la misma manera el autor Sampieri (1997) menciona que son dos los factores que influyen para determinar el estudio exploratorio; a saber: el estado del conocimiento en el tema de investigación que revela la literatura revisada y por otro lado, el enfoque que el investigador le da al estudio.

Sentencia T – 1025/2002. M.P. Rodrigo Escobar Gil. F: Facts– hechos. El 15 de enero de 1994 nació NN, a quien se le asignó el sexo masculino debido a la presencia de falo. Le fue diagnosticado pubertad precoz. El menor de edad padece de retardo mental y sicomotriz en un 60%.

I: ISSUE - Problema jurídico. ¿Qué tipo de consentimiento debe aplicarse al caso de NN, considerando que padece de retardo mental?

R: Rules - norma aplicada. Principio de beneficencia: “...*el Estado y los padres deben proteger los intereses del menor...*” (SU-337 de 1999. M.P. Alejandro Martínez Caballero). Principio de autonomía: “... *el paciente debe directamente consentir el tratamiento para que éste sea constitucionalmente legítimo*”. (SU-337 de 1999. M.P. Alejandro Martínez Caballero).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



A: Application- aplicación de la norma al caso concreto. La regla general indica que todo niño o niña mayor de 5 años puede decidir, en ejercicio de su autonomía y del libre desarrollo de la personalidad, si quiere someterse o no a una cirugía de asignación de sexo. Esto se llama *consentimiento informado*.

C: conclusion – análisis. La respuesta al problema jurídico es que debe existir consentimiento asistido, pero teniendo en cuenta la voluntad del niño, pues “*los niños no son propiedad de sus padres*” (sentencias T-477 de 1995. M.P. Alejandro Martínez Caballero).

Sentencia T – 1021/2003. M.P. Jaime Córdoba triviño

F: Facts– hechos. Las accionadas se negaron a practicarle un examen al niño a pesar que había sido ordenado por el médico tratante; cuyo fin era determinar la procedencia de la cirugía de cambio de sexo.

I: Issue – problema jurídico. ¿Se aplicaron las reglas jurisprudenciales respecto del consentimiento sustituto de los padres como autorización para que la entidad prestadora de salud realizara la asignación de sexo?

R: rules - normas aplicada: Principio de utilidad: Indica que la práctica realizada por los profesionales de la salud debe ser realizada con miras a proteger el interés general. **Principio de justicia:** Se traduce en el deber del Estado de otorgar acceso a la salud en iguales condiciones a toda la población colombiana, teniendo en cuenta a su vez el principio de universalidad.

A: application - aplicación de la norma al caso concreto. El análisis de los estados intersexuales y los consentimientos sustituto e informado, conlleva a valorar la tensión que existe entre los principios de beneficencia y autonomía.



C: conclusion – análisis. La Corte plantea un modelo inversamente proporcional para solucionar la tensión entre los principios de beneficencia y autonomía, es decir que a mayor edad del niño mayor respeto de su autonomía y mayor aplicación del consentimiento informado del menor de edad. Y en sentido contrario, a menor edad del paciente, mayor aplicación del principio de beneficencia y por ende, aplicación proporcional del consentimiento sustituto de los padres.

Sentencia T – 912/2008. M.P. Jaime Córdoba Triviño. F: Facts–hechos. El niño cuenta con 5 años de edad y padece hermafroditismo verdadero. La Clínica negó practicar la intervención, argumentando que la operación debería realizarse una vez se contara con el consentimiento expreso del paciente cuando cumpliera los 18 años.

I: Issue - problema jurídico. ¿Cuál consentimiento debe aplicarse para proceder con la intervención quirúrgica para la asignación de sexo? ¿Debe esperarse hasta que él cumpla la mayoría de edad?

R: Rules – norma aplicada. Principio de beneficencia: Comprende el principio de benevolencia y el de maleficencia. Del primero se entiende que la práctica de los médicos debe estar encaminada a otorgar el mayor beneficio posible al paciente; el segundo se desprende una acción negativa; el médico debe abstenerse de dañar la salud e integridad física de los pacientes. **Principio de autonomía:** Todo procedimiento médico o intervención quirúrgica requiere para su práctica del consentimiento del paciente.

A: Application - aplicación de la norma al caso concreto. En esta sentencia la Corte realiza una reiteración de jurisprudencia, lo que significa que no va a incorporar nuevos criterios de interpretación, sino que por el contrario aplicará lo considerado y explicado en sentencias anteriores por la misma Corporación.

C: Conclusion – análisis. Se observa que en la sentencia se recogen los criterios aplicados con anterioridad por la Corte en casos similares de intersexualidad.



Conclusiones Generales

Existe un precedente jurisprudencial fuerte en materia de derechos a la autonomía y libertad de las personas intersexuales durante la niñez, fundada en criterios y principios que la Corte Constitucional ha adoptado en los fallos de acciones de tutela, durante los años 2002 a 2013 en Colombia.

Existe por regla general el respeto del *consentimiento informado*, lo cual indica que todo niño o niña mayor de 5 años puede decidir, en ejercicio de su autonomía y del libre desarrollo de la personalidad, si quiere someterse o no a una cirugía de asignación de sexo.

No obstante lo anterior, cuando existen circunstancias específicas, propias de cada caso objeto de estudio, debe existir un *consentimiento asistido*, el cual consiste en que la decisión del menor debe estar apoyada por su familia y por un grupo de especialistas (*equipo interdisciplinario*), quienes con una mirada holística, pueden corroborar si la decisión del menor tiene fundamentos desde cada una de sus áreas de especialidad. Estas circunstancias específicas pueden tratarse de un menor de edad que se encuentre muy cerca del umbral de los 5 años o un niño o niña mucho mayor pero con alguna deficiencia en sus facultades cognitivas y neuronales.

Dicho consentimiento asistido debe cumplir con ciertas características para que sea viable y valedero, las cuales son:

La decisión debe ser coadyuvada por un equipo interdisciplinario de profesionales de la salud.

Debe existir un consenso médico con respecto a la decisión.

El consentimiento asistido debe respetar la decisión del niño o la niña, es decir, no pueden ser contradictorios.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La decisión adoptada por el niño o la niña con ayuda de sus padres también debe estar acorde con las recomendaciones del equipo interdisciplinario.

En el evento en que el niño o la niña intersexual sea menor de 5 años se debe aplicar el *consentimiento sustituto de los padres* solo si se cumplen los siguientes 3 requisitos:

La urgencia del tratamiento. Esto significa que la intervención quirúrgica debe practicarse inmediatamente y que por la naturaleza de las circunstancias, no se puede realizar hasta que el menor de edad cumpla 5 años y en consecuencia, se pueda tener en cuenta su decisión mediante el consentimiento informado.

Los riesgos del procedimiento e impacto en la vida futura del niño o la niña.

La edad del paciente.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política de Colombia* (1991). Santafé de Bogotá. Panamericana. Ed. 1998.

Congreso De La República – Colombia. *Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, Concordado (2010)*. Bogotá D.C. Reimpresión Visión Mundial Colombia.

Corte Constitucional Colombiana (1999). *Sentencia SU-337 del 12 de mayo de 1999, M.P. Alejandro Martínez Caballero*. Recuperado Corte Constitucional www.corteconstitucional.gov.co



Corte Constitucional Colombiana (2002). *Sentencia T. 1025 del 27 de noviembre de 2002*, M.P. Rodrigo Escobar Gil. Relatoría, Recuperado de Corte Constitucional www.corteconstitucional.gov.co

Corte Constitucional Colombiana (2003). *Sentencia T. 1021 del 30 de octubre de 2003*, M.P. Jaime Córdoba Triviño. Relatoría, Recuperado de Corte Constitucional www.corteconstitucional.gov.co

Corte Constitucional Colombiana (2008). *Sentencia T. 912 del 18 de septiembre de 2008*, M.P. Jaime Córdoba Triviño. Relatoría, Recuperado de Corte Constitucional www.corteconstitucional.gov.co

Fajardo Luis Andrés (2013). *Análisis de Jurisprudencia empleando el método FIRAC*. Apuntes de clase, Conflicto Armado 2, Especialización Derechos de los Niños, 25 de enero, 9, 23 de febrero y 15 de marzo de 2013. Bogotá D.C. Universidad Sergio Arboleda. Sin publicar.

Preciadobeatriz (2008). *Testo Yonqui*. España. Espasa Calpe S.A.

Sampieri Roberto Hernández, Fernandez Collado Carlos & Baptista Lucio Pilar (1997). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial McGraw Hill

Sampieri Roberto Hernández, Fernández Collado Carlos & Baptista Lucio Maria Del Pilar (2010). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias*. En Jesús Mares Chacón. Editor (Eds.), *Metodología de la Investigación* (pp 2 a 23). México. Editorial Mc Graw Hill.

Sastre Cifuentes, Aceneth Maria (2011). *¿Qué es un proyecto de investigación?* En Aceneth María Sastre Cifuentes. Editor (Eds.), *El proyecto de Investigación Un mapa de ruta para el aprendiz de investigador* (pp 35 a 93). Bogotá D.C. Editorial Universidad Santo Tomas.



Uma discussão sobre Ética da Educação e as representações de gênero no Cotidiano Escolar

LEONARDO BAPTISTA DE SALES DA SILVA

Resumo

O trabalho tem como objetivo discutir a ética da Educação e a práxis docente no que diz respeito às questões de gênero e opressões. Pretendendo buscar subsídios teórico-práticos para compreender a que serve a diferenciação sexual pela representação de professores e professoras e tecer uma discussão em relação à subjetividade percebida no campo micro das relações, explicitando a necessidade desta discussão na esfera geopolítica. As experiências vivenciadas nas escolas públicas municipais em São Gonçalo e Niteroi instigam-me às reflexões de compreensões possíveis das ressignificações destes espaços/tempos vivenciados na escola, nas relações e representações que constituem esses cotidianos.

Introdução – Desdobramentos e inquietações

No ano 2016 me formei pedagogo e a fim de concluir o curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense – UFF desenvolvi como Trabalho de Conclusão de Curso uma monografia intitulada: O Processo



de socialização e a construção da identidade sexual e de gênero em duas escolas da Educação Infantil¹²⁷. Este trabalho se baseou no método etnográfico, privilegiando a observação participante. Onde foi feito além de um estudo teórico, pesquisas realizadas em duas escolas públicas no estado do Rio de Janeiro, ambas municipais, sendo uma localizada na cidade de São Gonçalo e outra em Niterói, a primeira na cidade onde moro e a segunda na cidade onde cursei Pedagogia. A pesquisa de campo foi feita para as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica – PPP nos estágios obrigatórios do Curso. O trabalho foi orientado pela

Professora da Faculdade de Educação da UFF Doutora Mariana Paladino na área de Antropologia Social, onde foi possível refletir sobre as contribuições da Antropologia da Educação ao debruçar-me nesse processo de construção de identidades das crianças na Educação Infantil, em ambas as escolas, saltaram-me muitas inquietações, sobretudo, no que diz respeito aos lugares sociais que pareciam forjar-se desde a formação das crianças pequenas.

A observação participante nestes cotidianos possibilitou-me problematizar a função que a escola desenvolve diante da construção de identidades na qual se aproxima de um movimento de manutenção do modelo heteronormativo de família. O reforço das expectativas sociais relativas a comportamentos de gênero me leva buscar compreender mais a que servem essas relações complexas de gênero dentro do contexto pedagógico. Enquanto estagiário da educação infantil (ocupando um lugar diferenciado por ser homem) pude perceber características específicas do tratamento dispensado a meninas e a meninos nas falas de professoras que em seu cotidiano docente onde mostrava-se conceitos de maternidade, autoridade e controle a uns ou a

127 Trabalho entregue agosto de 2016, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense como pré requisito para obtenção do título de pedagogo.



outras de acordo com o sexo. Assim, este lugar trazia muitas representações historicamente atribuídas ao masculino na produção das masculinidades que, acredito, precisam ser melhor compreendidas.

Em minha experiência enquanto estagiário fui privado de momentos formadores da prática pedagógica por questões em torno do gênero. Exemplo disso são momentos em que as crianças se dirigiam a um espaço privado de cuidado, como o banheiro, e em outros instantes fui orientado a não estar muito próximo às crianças, não abraçá-las, e evitar expressar afeto. Isso se justificava com o argumento de que a família iria ver com “maus olhos” esta situação, pelo fato de eu ser homem. Estas situações me provocaram a perceber a escola enquanto um dos espaços de construção dessas identidades, a partir desta lógica. Procurando me distanciar de uma vitimização da masculinidade, mas ciente da importância de entender o que são essas masculinidades e com o intuito de compreender seus efeitos simbólicos para uma ação que busque, não o reforço da visão machista, mas encontrar caminhos de compreensão histórica e libertadora. Essas questões me aproximaram da discussão feita por Freire (2001) a respeito de identidades complexas. E ele as traz, nesse momento, numa dupla dimensão, uma questão política pedagógica e ética: “Não sou universal, o que faço de um modo despretensioso é prover certos parâmetros para trabalhar com questões de opressão enquanto estas questões dizem respeito ao contexto pedagógico”.

Aqui, no Brasil, na Educação Infantil, atualmente o cenário escolar é construído no sentido do cuidado, do privado e do particular, parecendo-se muitas vezes com uma extensão do âmbito familiar padrão em função da preservação de uma ordem social que inclui como base do seu projeto a família heteronormativa e todo um processo de homogeneização. Essa é uma das razões pelas quais é importante compreender o que o professor e a professora representam nesse contexto pedagógico e através de que práticas podem atuar na contramão dessa homogeneização.

Participar das aulas da disciplina Avaliação Educacional, ministradas pela Professora Doutora Maria Teresa Esteban do Vale na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense no curso de Pedagogia e

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



posteriormente participar com ela do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação na Escola Pública – GEPAEP nos anos de 2015 e 2016 participando do projeto de pesquisa de iniciação científica intitulado: “Práticas de Avaliação numa perspectiva emancipatória no cotidiano escolar: O que os estudantes têm a dizer?” orientado por ela, consolidaram minha filiação a linha dos Estudos do Cotidiano da Educação Popular. No projeto de iniciação científica vivi a experiência de pesquisar na Escola Municipal Helena Antipoff (Niterói – RJ). Nesta escola a pesquisa se buscava compreender a avaliação pelas vozes dos estudantes e se desenvolveu no trabalho direto com os estudantes em várias instâncias do espaço escolar, considerando as várias formas de participação manifestadas na realidade desta escola: desde a recreação até reuniões de representação estudantil, movimento de diálogo que se dava entre os estudantes, entre os(as) estudantes e a coordenação e entre estes e a direção.

Nesta escola, a experiência foi com crianças do ensino fundamental, do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental crianças entre 09 a 11 nos de idade. Neste projeto de pesquisa tive contato com o trabalho de uma professora que trabalhava as questões de gênero e diversidade na escola, o que possibilitou uma efervescência de debates em vários espaços da instituição. O trabalho de estar com as crianças seja com a representação estudantil, seja em outras iniciativas independentes que demonstraram a autonomia destes e destas estudantes, possibilitou nossa experiência de diálogo com as ocupações de escolas que ocorreram no Estado do Rio de Janeiro nos meses de março a junho do ano 2016 como forma de lutar inicialmente pelo salário de seus professores, e constituindo-se ao longo do tempo com demandas próprias melhor infraestrutura



das escolas e do ensino, demandas internas de mais autonomia na gestão da escola e inclusive em relação à avaliações externas com a pauta de posicionamento contra o Saerj¹²⁸ e o Saerjinho.¹²⁹

Essa experiência de diálogo entre as crianças da escola municipal Helena Antipoff com o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho - IEPIC foi enriquecedora e saltaram-me aos olhos e ouvidos questões desses cotidianos ligadas à Educação Popular e estas questões me instigaram a aprofundar o olhar neste lugar, na tentativa de melhor compreender as imagens identitárias produzidas nas relações ali tecidas. Preocupado em desenvolver uma escuta sensível, primando pelo diálogo _ horizontalmente, dentro de uma perspectiva democrática e libertadora. Considerando o processo de aprendizagem para além das possibilidades de classificação e controle da escola, buscando entender como são tecidas essas relações.

Abordagem teórico-metodológica

Neste trabalho a escolha metodológica se dá em fazer uma pesquisa com os cotidianos da escola pública, expondo o percurso de uma pesquisa que una a teoria e a prática. Onde reconhece-se que a prática pedagógica traz em si demandas teóricas para compreendermos as complexidades dos cotidianos da escola das classes populares. Para que assim, nos apropriando das teorias, possamos intervir na nossa prática, dialogando com elas que servem como lentes que possibilitem uma visão mais crítica da realidade vivenciada como já apontam Esteban e Zacur (2002) quando discorrem sobre o conceito de Professora Pesquisadora. Trazendo como contribuições às reflexões propostas, as narrativas das experiências vividas.

128 Implementado pela Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o SAERJ busca coletar informações sobre o desempenho escolar dos estudantes.

129 Programa de avaliação diagnóstica do processo Ensino Aprendizagem realizado nas unidades escolares da rede estadual de educação básica, sendo uma das ações que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro



Uma pesquisa compartilhada segundo Zaccur (2003), que teça o trabalho de forma compartilhada com os demais sujeitos da pesquisa. Que possibilite um olhar sobre o cotidiano em sua dimensão complexa, do imprevisível, do que não é programado ou do que está prescrito, e muita das vezes é considerado de menor valor.

Ética da Educação e as representações de gênero no Cotidiano Escolar

Dispondo-me às inquietações a respeito das representações sociais no contexto pedagógico, muito me instiga a reflexão feita por Freire (2001) sobre as identidades múltiplas e estratificadas: o povo como opressor e oprimido na seguinte relação que ele nos oferece como exemplo:

[...] trabalhei com uma mulher que era analfabeta. Ela contou-me o quanto vinha sofrendo por ter que lutar contra seu marido e filho mais velho, porque queriam proibi-la de tornar-se alfabetizada. Seu marido e seu filho eram socialmente tão oprimidos quanto ela. Mas no relacionamento direto com ela em casa, desenvolveram uma posição machista pela qual se tornaram opressores [...]. Também encontrei muitos professores, alguns deles amigos, os quais, enquanto oprimidos pelo sistema político no qual operavam, eram, por sua vez, opressores de seus alunos. (2001)

Também, segundo Castro-Gomez (2005) é importante compreender as relações de construções de identidades e representações simbólicas e suas intervenções na história. A escola exerce um papel de manter a ordem no sistema capitalista. Para o projeto de modernidade a passividade é fundamental para a ordem governamental do Estado. As lógicas excludentes dizem respeito à construção de um imaginário de civilização e de barbárie. Retomando Freire (2001), acreditamos que, como ele, enquanto educadores, embora possamos nos conformar com a realidade como algo imutável, mas não faria sentido para nós, dentro das propostas teóricas e práticas que defendemos:



Parece-me que a resposta a esta possibilidade concreta de ambiguidade implica uma crescente compreensão crítica dos seres humanos como seres inclusos que precisam saber de sua inconclusão. A consciência da incompletude nos seres humanos leva-nos a envolver-nos num processo permanente de pesquisa [...]. Esta incompletude como seres humanos também nos empurra rumo à ação, assim, tornamo-nos seres com opções, seres que tem a possibilidade de decisões, seres que tem a possibilidade de ruptura, e finalmente seres que tem a possibilidade de ser éticos. (2001)

Ao nos apontar como exemplo a mulher analfabeta oprimida, Freire destaca uma questão em relação à dimensão ética, à discussão da natureza da ética, além de fomentar a discussão sobre a ética da Educação.

Se não nos tornamos seres éticos, não saberemos o que significa ser ético. No que nos faltaria aquele ponto de referência. Um dos requisitos éticos que temos como seres históricos é a busca da coerência. [...] falta de coerência histórica que explica o machismo do homem oprimido, que eu discutia que proibia sua esposa oprimida de aprender a ler. (2001)

Essa análise é importante ao que o autor denomina como *identidades complexas*. “A questão de identidades complexas não é apenas técnica, ou política, ou pedagógica é também uma questão ética” e ainda: “É essencial criar uma situação na qual futuros professores e professoras possam envolver-se numa discussão significativa sobre ética da educação” ao falar nesta questão ele ressalta a necessidade da discussão sobre a ética da Educação e afirma que “ela não se faz apenas conhecendo uma teoria do oprimido com suas várias e múltiplas identidades, é necessário também se posicionar -eticamente- *cara a cara* com as identidades múltiplas e estratificadas geradas pela história da opressão.” (2001)



Considerações

A discussão acerca da ética da Educação em Freire (2001) traz o que para ele vem a ser requisitos éticos para os professores e professoras, chamando a atenção para o que designa como compreensão estreita da ética, “a ética para o neoliberal é algo que é reduzido à ética de mercado”. Assim, caberia aos professores críticos desvelarem ideologias que tomam como simples fatalidades fatos que na verdade são expressões do da *ética da ganância*. Os conceitos de Colonialidade e Descolonialidade podem nos ajudar a compreender o processo de construção dessa ética estreita e moderna em questão e do risco da *invenção do outro*, que considera a manutenção do sistema tanto pela homogeneização como pela produção da diferença. (Castro Gomez, 2005). Para compreender as representações de professores e professoras aqui discutidas faz-se necessário à compreensão de conceitos de representação como:

Uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nessa perspectiva não cabe perguntar se uma representação corresponde ou não ao real, mas ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais seus efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o real. (Louro, 2014)

Concluimos, ainda que sem ter o objetivo de fincar respostas fixas aos problemas evidenciados na prática, com uma provocação ao movimento de pensar-fazer a escola como um lugar de possibilidades outras em relação à representação docente. A discussão em torno da representação e da ética da Educação, o conhecimento sobre as relações desiguais de gênero na escola ajuda na constituição de professores e professoras. Por isso é necessário ir além de uma pauta de subjetividades, buscando estudar estas questões como dispositivos que servem a uma dinâmica que sustenta um dado discurso hegemônico, dentro de uma ética liberal e estreita.



Pretendemos fazer isto sempre observando as estratégias de fuga destas “determinações” encontradas pelas camadas populares. Estas reflexões nos remetem à questão apontada por Louro (2014): as representações de professoras e professores os constituem e as constituem e essas representações são construídas por diversos grupos que vão assim desenhar esses sujeitos, podendo estes se conformar a essas representações ou subvertê-las. Tomaz Tadeu da Silva chama a atenção para o fato de que: os significados que as representações sociais acabam produzindo não preexistem no mundo, mas tem que ser criados e estes são criados socialmente, isto é, são criados através de relações de poder. Por isso ele enfatiza que os modos como os grupos sociais são representados podem nos indicar o quanto esses grupos exercitam o poder, podem nos apontar quem é mais frequentemente o “objeto” ou o “sujeito da representação (conforme citado em Louro, 2014)

O que pode apontar para quem utiliza o poder para representar o outro e quem é apenas representado. Assim, as representações seriam um dos vários processos sociais que constituem a diferenciação de gênero. Isto nos permite indagar o porquê apesar do processo de feminização docente (atualmente o magistério tem predominância feminina), ainda assim, em suas representações percebe-se que as mulheres foram mais objetos do que sujeitos do ponto de vista histórico oficial. Cabe a nós, dentro da discussão ética, nos posicionarmos contra esta ética moderna estreita compreendendo seus mecanismos e dispositivos em favor de uma perspectiva emancipatória.

Referencias

- Castro, G. S. (2005). *Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o problema da invenção do outro*. Local e editora.
- Esteban, M. T. & Zaccur, E. (2002) *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Freire, P. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Unesp.

Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro. Vozes.

Zaccur, E. (2003). Metodologías abiertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. Em: Garcia, R. L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.



Experiencias de intervención existentes en instituciones educativas y privadas en la Ciudad de Medellín en relación con la inclusión de papás.

*CATALINA CASTRILLÓN RUA*¹³⁰

*LAURA ISAZA VALENCIA*¹³¹

Resumen

Este estudio partió de la necesidad de identificar experiencias de intervención existentes en instituciones educativas en la ciudad de Medellín en relación con la inclusión de papás, con el propósito de promover la participación de estos en los procesos académicos y de desarrollo de sus hijos e hijas. Esta investigación fue de corte cualitativo, enfoque hermenéutico, estudio de caso. En el estudio participaron profesionales de 17 instituciones públicas y privadas, quienes fueron entrevistados. Los resultados permitieron comprender las necesidades institucionales, los propósitos de los procesos formativos y los obstaculizadores para la inclusión de papás. No se identificaron experiencias de intervención existentes en instituciones educativas y privadas en la ciudad de Medellín en relación con la inclusión de papás.

¹³⁰ Facultad de Trabajo Social, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. catalina.castrillonr@upb.edu.co

¹³¹ Facultad de Psicología, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. laura.isazava@upb.edu.co



Introducción

La institución educativa como contexto de formación, se ha transformado en las últimas décadas debido a la demanda de progreso técnico, al surgimiento de la globalización, a las nuevas formas organizativas de las empresas, a la masificación de la educación y a la promulgación de la igualdad de oportunidades; lo que ha provocado cambios en los procesos de socialización y de construcción de identidades, y en la organización de la institución educativa y su relación con el Estado (Gibbon, 1998) (Neave, 2001).

Estos cambios han repercutido en los procesos educativos, han movilizadado a las instituciones al cuestionamiento de quiénes son sus estudiantes, y a reconocer que muchos de estos hacen ruptura con el “estudiante esperado”, debido a sus particularidades sociales, culturales, académicas, familiares y etarias. La inclusión presenta como punto de partida de su actuación el reconocimiento de la no homogeneidad de los estudiantes y del valor que cobra la diversidad. Y se define como el derecho a la educación para todos, que reconoce las características individuales, con el fin de suministrar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades.

El reconocimiento de la particularidad de los estudiantes no ha sido la única apuesta de la inclusión, sino también el reconocimiento de las familias, sus particularidades en cuanto estructura, organización y dinámica. Solo así, la institución educativa puede ser llamada escuela inclusiva, categoría que hace alusión a la relación directa y dinámica entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo, la cual señala la pertenencia de una participación activa de las familias en la escuela. Para Hernández y López (2006) la familia y la escuela tienen roles diferentes, pero complementarios, en tanto están dirigidos a un objetivo común, la formación de las futuras generaciones.

Para las instituciones educativas lograr procesos pertinentes de inclusión Familia-Escuela, es fundamental el reconocimiento de las nuevas configuraciones familiares, y con estas de los roles que emergen en este



contexto. La concepción de la maternidad y la paternidad se han transformado, y cada vez es más diversa su manifestación. En el caso de la paternidad, Izquierdo y Zicavo (2016) mencionan que en los últimos años se ha avanzado hacia la concepción de un nuevo padre, “*caracterizado por su creciente y activa participación en la crianza. [Dando] paal surgimiento de relaciones que flexibilizan los roles paternales estereotipados y asumidos por la sociedad, transformándose hoy en figuras que crean, mantienen y fortalecen lazos afectivos con sus hijos*” (p. 1). Estas transformaciones de la familia, y más específicamente del ejercicio de la paternidad, generan la necesidad de que en las instituciones educativas se reflexione acerca del reconocimiento de estas nuevas paternidades, y la importancia de las generaciones de acciones formativas dirigidas a su inclusión.

Objetivos. Identificar referentes conceptuales y metodológicos que soportan los procesos formativos con papás en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Medellín

Resultados.

Necesidades institucionales. Las instituciones educativas identifican necesidades que emergen en la cotidianidad del contexto, en cuento a procesos académicos, de socialización y desarrollo de los estudiantes. Necesidades que se diversifican de acuerdo al contexto social y cultural de la institución, el nivel educativo y edad de los estudiantes. Algunas de estas necesidades involucran directamente a las familias; ya que las instituciones educativas en su misión de ser inclusivas, asumen el reto de establecer una relación activa y permanente con todos los agentes educativos, como sistema social debe promover las relaciones de cooperación y de apoyo entre con las familias los padres, con el propósito de que estas participen en la decisiones formativas y apoyen los aprendizajes de sus hijos (El Marco de Acción de la Declaración de Salamanca, 1994). Esta promoción de la participación activa e incluyente de las familias, aporta a la transformación de la Escuela, como escenario que comprende y responde a la diversidad. En esta diversidad, confluyen las nuevas estructuras y dinámicas familiares, entre las que sobresale los roles maternos y paternos, y sus nuevas organizaciones.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Estas necesidades, instituciones y el reconocimiento al papel activo que se les debe otorgar a las familias, buscan materializarse en procesos formativos para familias, también conocidas como Escuelas de Padres. Entre las necesidades que sobresalen están: mayor participación del cuidador significativo, articulación permanente y coherente entre los agentes educativos y apoyo académico y socio-afectivo por parte de las familias.

Propósitos de los procesos formativos. Entre los propósitos de los procesos formativos que reportan los entrevistados están: fortalecer el acompañamiento familiar, reflexionar sobre el papel de la familia en los procesos académicos, y proyectar una inclusión sobre los roles de la familia. Estos propósitos parten de direccionamientos normativos del Ministerio de Educación, planes de desarrollo de las instituciones y de las dificultades que enfrentan los docentes en las aulas de clases.

Estos propósitos formativos se plantean como genéricos en muchas de las instituciones, es decir, no se diferencia las necesidades de la institución o las mismas familias a la luz de la edad de los hijos, problemáticas del contexto, demandas asociadas al nivel de escolaridad, características de las familias, particularidades del público objeto y recursos disponibles. Lo que genera en ocasiones bajo impacto de los procesos, poca motivación de las familias, no reconocimiento del aporte de estos procesos por parte de las familias y no cumplimiento de las metas proyectadas. Así mismo, las metodologías implementadas suelen ser de carácter informativo con apoyo en conferencias. En ocasiones direccionadas por profesionales externos a las instituciones, con escaso conocimiento del contexto. Estos procesos no se direccionan explícitamente a temáticas o respuesta de necesidades particulares del papá, sino que se plantean en términos generales para los cuidadores.

Obstaculizadores para la inclusión de papás en los procesos formativos. El contexto ha generado que existan procesos de cambios en lo cultural, lo que ha posibilitado “*nuevas formas de ejercer el rol paterno*” como lo menciona Buitrago (2015), el cual define el rol del padre como una construcción socio histórica y que dependerá de lo aceptado culturalmente, esto haciendo referencia a que dependerá únicamente al contexto en

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



el que se desenvuelvan, lo que ha posibilitado en las últimas décadas cambios que han afectado esas formas de ejercer el rol, no solo es la procreación ni lo material, el padre es parte importante del desarrollo del infante,

La asunción de las “nuevas funciones / características” donde la expresión de amor, el involucrarse en el cuidado, las tareas domésticas, la vida escolar, la recreación y compartir mayor tiempo con sus hijos aparecen como “nuevas formas de ejercer el Rol Paterno”. (Buitrago, 2015, p. 22)

Por lo tanto, “*El afecto como característica de rol de padre está mediado por aspectos culturales y la forma en que se establezca el vínculo padre –hijo siendo expresado diferentemente de acuerdo a la tipología de padre*” (Buitrago, 2015, p. 70).

En la actualidad tanto la madre como el padre, comparten las mismas funciones, siendo ambos los encargados de suplir las necesidades de proveeduría económica, afectiva, seguridad y crianza, con respecto a los hijos, y es el padre el que aún no afianza todas estas funciones a su rol.

Aunque teóricamente se reconocen el nuevo concepto de papá y las funciones articuladas a este, en el discurso y la práctica se identifican impedimentos para esta consideración, como es en el caso de los procesos formativos con papás en las instituciones educativas.

En las entrevistas fue posible identificar diversos obstáculos que exponen la no articulación e inclusión directa del papá en los procesos formativos. Entre estos se reconocen: estructuras y dinámicas laborales, tipologías familiares, prejuicios sociales, institucionales y familiares, y prácticas y discursos de exclusión y auto exclusión.

Según lo reflejado en las entrevistas, la participación en la institución educativa es mayor por parte de las madres, ya que presentan menor inserción laboral, conservando, en la mayoría de los casos, su rol en la esfera privada, en el hogar, con funciones de cuidado de los hijos, es así como “*las mamás son más participantes, en*

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



ellas es clara esa función, tienen tiempo y además saben priorizar el ser mamás, los hombres son más de la calle y están ocupados con los trabajos” (Docente/Institución Privada/Mujer)

En el discurso de los profesionales, también fue evidente cómo los aprendizajes culturales y las creencias median la relación Familia – Institución Educativa, como lo indica una de las entrevistadas *“la verdad creo que culturalmente se ha pensado que lo del colegio les corresponde a las mamás, y creo que los profes también nos sentimos más cómodos con ellas, saben de sus hijos y sus procesos” (Docente/Institución Privada/Mujer)*. A esto se suma, que los mismos docentes sienten mayor vinculación discursiva con las madres, sienten que los padres no conocen los procesos y si los conocen no saben actuar efectivamente *“uno si nota que los papás no soben entender y qué hacer; las mamás sí conocen de sus hijos y saben cómo acompañarlos” (Docente/Institución Pública/Mujer)*. Esto mismo resulta ser en los papás, *“ellos en las reuniones piden que no los citen, porque ellos no saben ser mamás, que esa tarea es de la mujer, que ellos cumplen con apoyo económico” (Docente/Institución Privada/Mujer)*.

Así mismo, las actividades con padres son catalogadas como *“difíciles”* porque *“por un lado, no todos los estudiantes tienen papá, o unos que tienen por razones laborales o de salud, las cuales les impedían estar. Eso generaba movimientos emocionales. El colegio ante eso propuso que no fuera obligatorio el trabajo [con ellos]” (Docente/Institución Privada/Mujer)*.

Finalmente, lo laboral altera la vinculación de las familias a los procesos de las instituciones, particularmente de los papás; esto, porque los contextos laborales no flexibilizan en todos los casos los permisos que requieren la asistencia a las actividades de las instituciones; siendo un poco más receptivo para la mujer que para el hombre, *“Uno programa actividades en horarios que son difíciles para las familias, y que como trabajan pedir permiso les es difícil. Los padres le dicen a uno “es más fácil que a la mujer la dejen venir a ellos como hombre los jefes no le reconocen esa tarea” (Docente/Institución Pública/Hombre)*.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Impacto En La Política

Los propósitos de este estudio dialogan con metas nacionales, regionales y locales, por lo cual sus resultados pueden ser un aporte. El objetivo de esta investigación aporta a dos objetivos propuestos en el Plan de desarrollo Nacional: Colombia la más educada:

El país debe promover espacios de divulgación y formación dentro del sector educativo y otros ámbitos que faciliten los procesos de transformación cultural y actitudinal necesarios para el avance del país en aspectos sociales, ambientales, institucionales, y para el establecimiento de una paz sostenible (p.39) y “la apuesta del país deberá complementarse con las acciones de formación necesarias para generar los cambios transformacionales que el país necesita para construir una sociedad integral e incluyente, con un estado moderno, transparente y eficiente” (p.40). Identificar la necesidad de comprender la nueva paternidad y la búsqueda de procesos incluyentes en las instituciones apunta a ambos objetivos. No es posible pensar procesos de transformación cultural y actitudinal sin la consideración por parte de las instituciones educativas de las nuevas familias y roles que emergen.

Así mismo, hay una articulación con el plan de desarrollo municipal, en la dimensión estratégica: “Educación con calidad para el desarrollo y la competitividad”; ya que el reconocimiento de la importancia de incluir al papá en los procesos académicos y desarrollo aporta a la proyección de:

Brindar beneficios educativos para el acceso y la permanencia, mediante estrategias interinstitucionales de la Alcaldía tales como: complemento nutricional, transporte escolar y tiquete estudiantil, kits escolares, seguro de protección escolar, atención a factores de riesgo psicosocial y hábitos de vida saludable (p.216-217)



Metodología

Esta investigación fue de corte cualitativo, enfoque hermenéutico, estudio de caso. Las fuentes de información fueron entrevistas individuales y grupales informantes de las fuentes documentales e institucionales. Los criterios generales de inclusión en el estudio: Instituciones u organizaciones que reportaron acciones con papás en la ciudad de Medellín. Se entrevistaron a profesionales de 10 instituciones públicas y 7 institucionales privadas. Fue una muestra intencional, se seleccionó instituciones que proporcionaron la accesibilidad a la información.

Se utilizó el método inductivo propio de la investigación cualitativa, se estableció categorías de análisis y se construyeron memos analíticos y matrices de análisis. El proceso que sigue es triangular la información, por medio de grupos focales con dos poblaciones distintas, uno con hombres en ejercicio de la paternidad con o sin dificultades en éste y otro con profesionales que realizan acciones con papás en instituciones de la ciudad de Medellín.

Pertinencia social según el caso. El espacio de reflexión del que parte esta investigación, permite la integración de los conocimientos acerca de las transformaciones familiares, el papel formativo de la instituciones educativas y la relación familia y escuela, con los resultados de la investigación referente a las necesidades de las instituciones educativas de reconocer la diversidad de la población que atiende, de vincular y formar las familias, de diversificar sus acciones formativas, de identificar el valor de las nuevas paternidades, de reconocer las necesidades de los papás y de favorecer la inclusión del papá en los procesos académicos y de desarrollo de sus hijos.



Referencias

- Bartau, I., Maganto, J. & Etxberría, J. (s.f) Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *OEI- Revista iberoamericana de educación*. Universidad del país Vasco.
- Buitrago, C. (2015). *El rol paterno en la crianza de los hijos en familias nucleares colombianas para el período 2000-2015*. Estado del arte (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. París, Unesco.
- Hernández, M. A. & López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Izquierdo, L. & Zicavo, N. (2015). Nuevos padres: construcción del rol paternal en hombres que participan activamente en la crianza de los hijos. *Revista IIPSI Facultad De Psicología UNMSM*, 18 (2), PP. 33 – 55
- Neave, G (2001). *Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la Universidad contemporánea*. Barcelona, Gedisa.
- Organización de las Ministerio Naciones Unidas (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994



Narrativas docentes: perfil del docente que realiza inclusión frente a las demandas gubernamentales.

DIANA DONOSO FIGUEIREDO¹³²
CLAUDIA PATRICIA URIBE LOTTERO¹³³
BEATRÍZ GONZÁLEZ¹³⁴

Resumen

La inclusión educativa es uno de los pilares de transformación que el Ecuador propuso para democratizar la educación. Esta investigación cualitativa responde a la pregunta: ¿cuál es el perfil profesional del docente inclusivo? A través de las narrativas de varios docentes de nivel básico de Guayaquil se identificaron los significados y las capacidades que reconocen en sus biografías personales para educar a niños y jóvenes. Los resultados develaron que los supuestos sobre los que se asientan las acciones tomadas para responder a las exigencias estatales de inclusión educativa, conducen a la emergencia de un perfil profesional, donde la experiencia propia, la creatividad, la paciencia y el compromiso con la juventud primaron sobre los conocimientos obtenidos en su formación profesional.

Introducción

¹³² Universidad Casa Grande, curibe@casagrande.edu.ec

¹³³ Universidad Casa Grande, ddonoso@casagrande.edu.ec

¹³⁴ Universidad Casa Grande, beatriz.gonzalez@casagrande.edu.ec

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La inclusión educativa es un proceso que valora a todos los estudiantes por igual y busca eliminar los obstáculos en el aprendizaje con el fin de lograr su participación total; esto requiere de adaptaciones y mejoras al sistema educativo, considerando las capacidades y necesidades de aprendizaje de cada estudiante para garantizar un rendimiento escolar de calidad (Echeita, 2013). La inclusión no sólo implica la presencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en aulas regulares, sino la participación activa de todos los estudiantes; se trata de un aprendizaje social que proporciona apoyo pedagógico en un contexto natural (el aula) y transforma las prácticas pedagógicas tradicionales (Echeita, 2013). La inclusión promueve una pedagogía innovadora porque implica incorporar estrategias creativas y realizar adaptaciones curriculares que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes (Fernández, 2013).

En el 2013 el Ministerio de Educación de Ecuador expidió el Acuerdo Ministerial 0295-13, el cual establece que todas las instituciones de educación ordinaria deben recibir a estudiantes con NEE, realizar las respectivas adaptaciones curriculares y aplicar prácticas pedagógicas para responder a las necesidades de los estudiantes. Según dicha ley, las instituciones educativas particulares tienen la obligación de incluir de manera progresiva a estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad hasta alcanzar el 2% de la población total de estudiantes (Ministerio de Educación, 2013). Esto ha representado cambios importantes para los educadores a nivel de conocimientos, destrezas, desafíos, etc.

Lo expuesto anteriormente originó las siguientes interrogantes: ¿se escucha al docente?, ¿se ha dado la oportunidad a los docentes de compartir sus experiencias frente a la inclusión?, ¿están preparados los docentes para llevar a cabo la inclusión en Ecuador?, ¿los docentes consideran sus prácticas de aula como realmente inclusivas? Y de estas cuestiones surgió una pregunta final: ¿cuál es el perfil de aquellos docentes que hacen o intentan hacer inclusión educativa en Ecuador? Para obtener respuestas a estas preguntas se utilizó el método de la narrativa, el que propició a los maestros revivir sus historias de vidas y construir significados a partir de la reflexión que generaron los relatos de sus experiencias (Campos et al, 2011). Con base en las narraciones sobre las prácticas inclusivas, se construyó el perfil del docente inclusivo.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En Recursos Humanos, *perfil* es el conjunto de características requeridas en el puesto de trabajo tales como: experiencia, conocimientos, competencias, así como las funciones inherentes al cargo (Alles, 2016) (López, Ruiz, 2015). Contar con este perfil, permite revisar y fortalecer aquellos aspectos necesarios para encaminar las prácticas pedagógicas hacia la inclusión de niños y jóvenes, cumpliendo con el compromiso de educar a la juventud. Con el objetivo de organizar la información se tomaron en cuenta los siguientes aspectos para construir el perfil del docente inclusivo: experiencia previa, conocimientos, competencias y funciones (López, Ruiz, 2015) (Alles, 2016) (Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con NEE, 2012).

La experiencia previa se refiere a la práctica prolongada de la actividad laboral que permite a la persona ser más eficaz en la aplicación de los conocimientos y las competencias que posee (Alles, 2011). Los conocimientos consisten en la combinación de experiencia acumulada, información contextual y capacidad para descifrar que tiene una persona (Chiavenato, 2007). Las competencias son aquel conjunto de destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes que una persona ha aprendido a desarrollar con el tiempo y que se reflejan en comportamientos observables (Alles, 2006) (Chiavenato, 2007) (López, Ruiz, 2015). Y, por último, las funciones son “*el conjunto de actividades y conductas que se solicitan de un individuo que ocupa una posición determinada en una organización*” (Chiavenato, 2007, p.199).

Metodología

El método que se propuso para la investigación fue la biografía-narrativa, a través de la técnica de la entrevista. La narrativa genera un proceso de aprendizaje para el individuo, ya que el relato de las experiencias se realiza en varias sesiones, y en cada sesión se forma nuevos conceptos propios sobre la vivencia narrada; esto ocurre porque revivir el pasado trae consigo una implicación emocional (Alheit, 2012). La narrativa es definida como un método de investigación que brinda la oportunidad a los participantes de ser creadores de su



propia historia, es decir, son ellos quienes van a contar qué cambios y cómo se han producido en la misma, además de reflexionar y compartir su crecimiento personal desde su propia mirada y desde su propia verdad subjetiva (Caamaño, 2012). Este método genera la construcción y reconstrucción de las experiencias, aprendizajes, prácticas e interacciones de los participantes a través del relato; además, este tipo de método reconoce a la experiencia como un campo de estudio, de descubrimiento, reflexión, y aprendizaje (Landín, Ramírez, Aréchiga, 2015).

Los docentes entrevistados, un total de 6, fueron elegidos a conveniencia, según cumplieran con las siguientes características: más de 15 años de experiencia docentes dentro del ámbito de la inclusión educativa de niños y jóvenes con NEE asociadas o no a la discapacidad, encontrarse trabajando, al momento de la investigación, con niños o jóvenes que presentaran NEE y formar parte de una institución que fuera localmente reconocida como inclusiva. Estos profesores podrían provenir de colegios privados o públicos. Se realizaron un total de tres entrevistas con cada profesional, de una hora de duración cada una. El objetivo del primer encuentro era establecer un vínculo o rapport con el entrevistado, las dos sesiones siguientes estaban enfocadas en escuchar las experiencias de los docentes que daban cuenta de su perfil profesional.

Resultados. Las narrativas brindaron la oportunidad de extraer la información necesaria para comprender mejor las experiencias de los docentes frente a la inclusión educativa. Los docentes pudieron elaborar su propia historia, además de reflexionar y compartir su crecimiento tanto personal como profesional (Caamaño, 2012). A continuación, se resumen los resultados de la investigación teniendo en cuenta los cuatro elementos del perfil profesional: experiencia previa, conocimientos, competencias y funciones de los docentes.

En cuanto a la experiencia previa, el haber tenido una experiencia personal (parientes o conocidos) con NEE, favoreció su actitud para trabajar con niños con NEE en el ámbito laboral, creando en ellos una mayor sensibilidad para trabajar con los niños. También, resultó relevante la experiencia referencial de los maestros que tuvieron en su formación escolar, porque los aspectos que admiraban de sus profesores (cariño, justicia,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



transmisión de confianza y búsqueda de la manera de captar su atención) tienden a replicarlos ahora en sus prácticas docentes.

Los **conocimientos** que los docentes utilizan para trabajar con sus estudiantes fueron adquiridos principalmente de manera empírica. Muchas de sus prácticas pedagógicas son puestas a prueba a diario, debido que, en palabras de ellos, ningún estudiante es igual al otro, ni aquellos que presentan la misma NEE. Saber qué hacer durante una crisis, cómo llegar al estudiante, cómo mejorar su desempeño, y comprender más la NEE es un conocimiento que los docentes han aprendido a través de la experiencia. Ellos poseen un saber adquirido por la observación y el uso de estrategias de ensayo y error; este tipo de conocimiento está guiado por la intuición o la emoción y se basa en creencias pedagógicas subjetivas que están dentro de lo social y de la profesión (López, 2000). A pesar de que todos los docentes entrevistados mencionan haber asistido a alguna capacitación dentro o fuera de la institución educativa (IE), ellos afirman que aquel conocimiento obtenido a través de sus compañeros de trabajo, ya sean estos otros profesores, psicopedagogos o psicólogos de la institución, ha sido más útil y valioso para su práctica profesional. Esto es una posibilidad para la inclusión educativa porque, de acuerdo a Stainback y Stainback (2011), una forma de apoyo para lograr la inclusión es facilitar estrategias, métodos y orientación a través de actividades de formación del profesorado, formación permanente, asesoramiento de los compañeros, entre otros.

Respecto a las **competencias** identificadas desde las narrativas, destacan la perseverancia y la paciencia, además de la capacidad de *detectar NEE* y la capacidad de *llegar a los estudiantes* con NEE. La competencia mayormente valorada por los docentes entrevistados es la perseverancia, la cual se hizo evidente en todos los casos que tuvieron con estudiantes con NEE donde no se paralizaron ante la falta de conocimiento ni de experiencia, y decidieron buscar la manera de lograr que el niño aprenda, mostrando así su compromiso con la juventud.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



También los docentes destacaron la paciencia como una competencia que han desarrollado y mejorado con el tiempo. Esta competencia se refleja al comprender las necesidades de los niños. La paciencia es una fortaleza que cumple un rol relevante porque se necesita comprender que el progreso académico de los estudiantes con NEE, en especial de aquellos con discapacidad intelectual, significa avanzar unos cuantos pasos, pero también implica retroceder y volver sobre aparentes pasos superados (Pacheco, Mancilla, 2013).

La mayoría de los docentes han desarrollado la capacidad de *detectar las NEE*. Los maestros observan el comportamiento del niño y lo relacionan con su experiencia previa. De esta manera aplican sus conocimientos para poder detectar las dificultades que pueden presentar los niños dentro del aula. La inclusión educativa busca constantemente identificar los obstáculos que limitan la presencia de todos los estudiantes, su aprendizaje y participación (Echeita et al, 2013). También han logrado desarrollar la capacidad de *llegar a los estudiantes* (con NEE). Esta capacidad, se observa cuando los docentes entrevistados buscan la manera de *garantizar el aprendizaje* de estos estudiantes y de todos, generando un ambiente de seguridad, confianza, y de aprecio; por ejemplo, recurriendo a algún profesional, un compañero de trabajo o al internet para informarse y saber qué respuestas dar a la necesidad de los jóvenes. Estos docentes se preocupan de cómo enseñarle, prestando especial atención a los estados de ánimo del niño, para comprenderlo e identificar la mejor manera de acercarse al estudiante, ya sea canalizando las emociones del niño o indagando en la vida del niño e ingeniándose estrategias de aprendizaje, o generando la reflexión en el estudiante.

Y dentro de las **funciones** principales que cumplen los docentes entrevistados están: promover la aceptación y la comprensión de los niños con NEE en el aula regular; diseñar e implementar la adaptación a la malla curricular de los estudiantes con NEE, contando siempre con el apoyo de otros profesionales (la psicopedagoga y la psicóloga de la IE); otra función es implementar estrategias de aprendizaje inclusivas y velar por la convivencia en el aula.



Conclusiones:

Impacto y pertinencia social. Se escucha poco al maestro que realiza inclusión en el aula. Se tienen ideas establecidas acerca de lo que ellos necesitan o lo que ellos deberían hacer en las prácticas docentes inclusivas. No se les da el espacio necesario para compartir sus experiencias. Los seis docentes entrevistados expresaron satisfacción por los propios descubrimientos que les permitieron los relatos personales y la construcción conjunta de las narrativas. Ser parte de la investigación se constituyó en la ocasión de pensar, sobre sus prácticas, de darle sentido a las experiencias y de reflexionar en torno a los aspectos que se han fusionado en las prácticas de inclusión educativa, sin que previamente le hayan asignado valor e importancia a las experiencias previas, a los conocimientos, a las competencias y a las funciones que cumplen para consolidar la inclusión de alumnos con NEE. Al mismo tiempo, integrarse a la investigación, además de brindarles la satisfacción de mirar las prácticas en perspectiva a través de los relatos, les permitió la constatación de casi ninguna voz que tienen en el marco de las demandas gubernamentales de inclusión educativa.

El perfil del docente inclusivo, teniendo en consideración las narrativas de los profesores participantes es: uno cuyos conocimientos provienen de la experiencia previa y del ensayo-error, su capacidad principal es aquella relacionada con la perseverancia y la paciencia. El docente inclusivo es aquel que no se paraliza ante las dificultades o lo desconocido, sino que busca soluciones, ya que parte de sus funciones es velar por la armoniosa convivencia de todos los estudiantes dentro del aula. Son profesores que se esfuerzan mucho y que tienen un verdadero compromiso, no solo aquellos a los que se les atribuyen mayor necesidad del maestro, como sucede con los alumnos que presentan NEE, sino con todos sus estudiantes.



Referencias

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE. (2012).

Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla Educativa – Universidad de Manizales*, 11-18.

Alles, M. (2006). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.

Alles, M. (2011). *Diccionario de términos de Recursos Humanos*. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=nKnL2ne1QaEC&oi=fnd&pg=PA3&dq=funcion+definicion+desde+recursos+humanos&ots=imsILyxgLy&sig=mGvZZmW2DSvSnfw-OeljqOQWn8Q&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Alles, M. (2016). *Selección por competencias: nueva edición*. Obtenido de https://books.google.com.ec/books?id=JqzDDQAAQBAJ&pg=PT76&lpg=PT76&dq=perfil+de+carg+o+definicion+martha+alles&source=bl&ots=9YPoi0Kdjz&sig=UqSiA1g4isaL9VDgKtC903H9dQ4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwidmvTJuo_VAhWDQiYKHQjpDSs4ChDoAQgsMAI#v=snippet&q=perfil&f=false

Caamaño, C. (2012). *La narrativa en la enseñanza*. Obtenido de <http://www.camaradellibro.com.uy/wp-content/uploads/2012/03/ART%20C3%8DCULO-Y-CONFERENCIA-LA-NARRACI%20C3%93N-Y-LA-EDUCACI%20C3%93N.pdf>

Campos, I., Biot, M., Armenia, A., Centellas, S., & Antelo, F. (2011). *Investigación biográfico-narrativa Parte 2*. Obtenido de Universidad Autónoma de Madrid: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo_2.pdf

Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos*. México: McGraw-Hill.

Echeita, G. (2013a). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 5.



Echeita, G. (2013b). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *Dialnet*, 26, 11-15.

Echeita, G.; Simón, C.; López, M. & Urbina (2013). Educación inclusiva. Sistema de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemática. En M. A. Verdugo y R. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp.329-357). Salamanca: Amaru.

Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 82-99.

Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Obtenido de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

Landín, M., Ramírez, D., & Aréchiga, K. (2015). *El Método Biográfico Narrativo. Aportaciones y obstáculos.* Obtenido de Universidad Veracruzana-México: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/landinramirez.pdf>

López, J. (2000). Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del Profesorado. Universidad de Sevilla. Obtenido de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre321/re3211508137.pdf?documentId=0901e72b8125f2a0>

López, S., & Ruiz, E. (2015). *Operaciones Administrativas de Recursos Humanos.* España: McGraw-Hill.

Ministerio de Educación. (Agosto de 2013). *Educación inclusiva. Concepto.* Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf

Pacheco, J.; & Mancilla, J. (2013). Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 95-113.

Stainback, S., & Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.



Consideraciones previas para estudio en universidad Católica Luís Amigó: estado del arte de los procesos de inclusión y permanencia de las mujeres en la educación superior

DIANA MONSALVE MORALES¹³⁵
MÓNICA LONDOÑO MARTÍNEZ¹³⁶
PAOLA ANDREA CARMONA TORO¹³⁷

Resumen

En la Universidad Católica Luis Amigó directivos y docentes se inquietan por el reconocimiento de condiciones diferenciales que tienen mujeres y hombres a la hora de transitar la educación profesional, para lo cual se propone el proyecto de investigación *Factores de Inclusión y Permanencia de las Mujeres, en su Formación Profesional en la Universidad Católica Luis Amigó*, que enmarca la actual ponencia, cuyo objetivo general consiste en *analizar los procesos de inclusión y permanencia de mujeres en los pregrados presenciales de la Universidad Católica Luis Amigó, a partir de un estudio interdisciplinario cuantitativo y cualitativo*. La ejecución del proyecto se encuentra en la primera fase, en la cual de manera simultánea ejecuta dos procesos, uno de indagación de tipo documental, y otro de construcción de un instrumento de caracterización estudiantil con el fin de *establecer un marco teórico, conceptual y contextual respecto a los procesos de inclusión y permanencia de las mujeres en la educación superior* desde tres ejes: marco normativo y jurídico nacional e

¹³⁵ Universidad Católica Luís Amigó 1, diana.monsalvemo@amigo.edu.co

¹³⁶ Universidad Católica Luís Amigó 2, monica.londonoma@amigo.edu.co

¹³⁷ Universidad Católica Luís Amigó 3, paola.carmonato@amigo.edu.co

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



internacional acerca de los derechos de las mujeres y la educación inclusiva; conceptos de género - mujeres y su relación con la educación superior; y conceptualización de inclusión, deserción y permanencia, con énfasis en la Universidad Católica Luis Amigó.

Inclusión y permanencia

En primera instancia, es importante señalar que en general, los actuales índices de la Universidad demuestran que existe un mayor número de matrículas de mujeres en sus diferentes carreras presenciales, asistiendo a lo que en la literatura se ha denominado como la *feminización de la educación superior*, fenómeno que ha sido analizado ampliamente por Correa (2003- 2005). Sin embargo desde las directivas y la práctica pedagógica, el equipo de docentes se pregunta por aspectos como tiempos de permanencias, trayectorias interrumpidas, relación entre educación- expectativas y necesidades de la población estudiantil, entre otras situaciones que complejizan los indicadores de matrículas y que llevan a focalizar la mirada en nuestros y nuestras estudiantes, sus formas de vivir y transitar la educación profesional y por cómo la Universidad consolida propuestas educativas e institucionales que respondan a dichas demandas y necesidades.

Si bien en la actualidad la Universidad Católica Luis Amigó cuenta con una serie de acciones y estrategias en el marco de la permanencia educativa, que están dirigidas especialmente a estudiantes con adscripción étnica o con necesidades educativas especiales, otros que ejecuta en alianza con otras instituciones de la ciudad programas que representan apoyos -principalmente a las mujeres madres-, también identifica por medio de proyectos como éste que dichas estrategias son limitadas en tiempos, espacios y recursos, por lo que no es una política de educación inclusiva que, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional, se constituya en:

Una estrategia central para luchar contra la exclusión social. Es decir, como una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos y político-jurídicos (ingresos, acceso al mercado de trabajo y a activos, derechos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad). (MEN, 2013, p. 7).

La inclusión como principal referente. Comprendida como la forma de habitar las Universidades, se encuentra mediada por multiplicidad de situaciones: necesidades educativas diversas, multiculturalidad, género y discapacidad, cada una de las cuales tiene matices diferentes, que se deben conocer en aras de transitar hacia lo que significa realmente ser inclusivo. La investigación “Factores de Inclusión y Permanencia de las Mujeres, en su Formación Profesional en la Universidad Católica Luis Amigó” se inquieta por la relación inclusión-género, específicamente en el caso de las mujeres, para lo cual ha sido necesario comenzar un rastreo por las investigaciones que desde las universidades se han realizado, en aras de conocer qué interrogantes surgen desde esta perspectiva, cuál ha sido su desarrollo y los hallazgos a los que se han llegado. Tres macro interrogantes están presentes en los documentos revisados, ¿qué se entiende por inclusión de género? ¿Qué es género y construcción social de género? para potenciar el pensamiento de género ¿se deben formar en temas específicos de género o debe ser una apuesta de pensamiento que transversalice toda la formación universitaria?

Inclusión desde la perspectiva de género. Concebida como la posibilidad de transformación que desde las Universidades se tiene para impactar en ámbitos sociales, económicos, políticos y humanos; una manera de hacer que las realidades propias de los contextos sean leídas y habitadas desde otras ópticas; al igual que es un indicador de las nuevas formas de concebir los procesos de calidad en la educación superior (Asián, Cabeza, Rodríguez, 2015), donde todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceso, permanencia y proyección profesional.

La inclusión de género no está restringida a lecturas estadísticas que determinen el número de mujeres que ingresan y egresan de las Universidades, el tema es mucho más profundo en términos humanos, a partir de la lectura crítica del rol de las mujeres y las garantías institucionales y sociales que se brindan para que ellas puedan hacer parte de procesos de transformación de realidades.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Género y Dimensión social de género en las Universidades: En convergencia conceptual, los documentos consultados, hacen referencia a la diferencia que existen sexo y género; en la categoría “sexo” la identificación se presenta en términos de hombre -mujer, cuya clasificación es de orden natural o biológico. Por su parte, el género trasciende la especificidad de lo biológico y aboca a pensar las condiciones psicológicas, sociales, culturales dinámicas, prácticas, valores y actitudes vinculadas a las construcciones de lo femenino y lo masculino (Asián et al 2015) (Pabón, 2015), presentes en todas las insituciones, familia, sociedad, estamentos políticos, iglesia, escuela y universidad (Restrepo, Franco, Quiroz, 2011).

La construcción de lo femenino y lo masculino está mediada por relaciones de poder, a través de las cuales, se estipulan y jerarquizan roles sociales; discursos, prácticas y formas de representación e imaginarios vinculados a lo que algunos sectores políticos, económicos, sociales e institucionales construyen o moldean en torno a lo femenino y lo masculino (Pabón, 2015) (Restrepo, et al 2011) (Puentes, Beltrán, Marroquín, 2017).

Formación en género en la Universidad: Con relación a la manera como los temas de género deben ser abordados en las Universidades, rondan muchas preguntas, entre ellas, si dicha formación se debe realizar a través de una asignatura específica o si debe considerarse como un eje que transversalice todas las instancias formativas (Asián, Cabeza, Rodríguez, 2015); en aras que sea posible conocer formas estereotipadas de lo fememino y lo masculino, las ideologías que subyacen a estas contrucciones y qué tanto de ellas han llegado a nosotros a través de los procesos de formación universitaria

Se evidencia la necesidad, no solo de formar en asignaturas específicas sobre temas de género que den cuenta de qué, el cómo, cuándo, quién y para qué, sino la urgente necesidad de promover actitudes éticas frente a los temas de género (Asián, Cabeza, Rodríguez, 2015); al igual que crear espacios reflexivos de interés general, donde se articulen temas relacionados con equidad de género, y jornadas de trabajo donde sean presentados las diferentes investigaciones que desde este ámbito se viene desarrollando al interior de las Universidades (Pabón, 2015). En este sentido, debe promoverse la creación y puesta en marcha de asiganituras

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



donde se aborden temas específicos de género, al tiempo que se debe transversalizar a la formación la actitudes y comportamiento ético frente a temas de género.

Deserción. La deserción universitaria puede ser entendida en doble vía, primero como una situación individual, voluntaria, a la que se enfrentan los estudiantes universitarios cuando su proyecto de vida incluye formación académica y profesional, pero en el tránsito por la universidad, se retiran y no culminan el proyecto emprendido (Isaza, Lubert, Montoya, 2016)

(Sánchez, Márquez, 2012). Segundo como una problemática institucional, en la cual, desde las diferentes instancias que conforman los claustros académicos no se han identificado, evaluado, valorado y trabajado en torno a las causales que acompañan el retiro de los estudiantes de las universidades.

Se presentan tres modalidades de deserción, de programas, de la institución educativa y del sistema (Isaza, Lubert, Montoya, 2016). Desertor del programa, es considerado aquel estudiante que durante dos periodos consecutivos no se matricula en el programa de formación que estaba llevando a cabo. Desertor de la institución Educativa, hace referencia a quienes no se matriculan en la institución de educación superior donde estaba cursando sus estudios, por más de dos semestres consecutivos o que se retiran de dicha institución e inician un nuevo proceso de formación en otra. Finalmente, el desertor del sistema, es aquel sujeto que abandona cualquier posibilidad de estar inscrito en universidades durante uno, dos o más periodos consecutivos.

Cabe preguntarse ¿qué posibilita el abandono de los estudiantes de su formación académica universitaria?, las investigaciones consultadas dan cuenta de múltiples causas que obedecen tanto a factores externos e internos, tales como personales, académicos, familiares, institucionales e interpersonales (Gardner, Lubert, Montoya, 2016) (Rojas, 2008) (Piratoba, 2013) (Sánchez, Márquez, 2012) (Zárate, Hernández, 2016). Factores que desde algunas universidades son contrarrestados mediante “alternativas de financiación y crédito educativo, al mejoramiento de las instalaciones, infraestructura y los servicios generales de bienestar

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



estudiantil, a una mejor cualificación de la docencia y al mejoramiento de los procesos administrativos” (Rojas, 2008).

Empero, no es suficiente con la puesta en marcha de acciones de mitigación, también es necesario interpelar a las instituciones educativas en torno a la responsabilidad ética que en ellas existe frente a quienes ingresan a sus universidades; es decir, la deserción no debe ser estudiando solo como un problema de índole institucional donde se evalúa el número de estudiantes que ingresa y el número de estudiantes que se retiran tempranamente o que no concluyen sus estudios; es una problemática que debe ser leída holísticamente en aras de conocer las implicaciones reales que tiene a nivel humano, social, económico y político para el país.

Permanencia Universitaria: En contraposición a la deserción como abandono, la permanencia es entendida por un lado, como el tiempo que utilizan los estudiantes para estar en las universidades, cumpliendo con todos los requisitos académicos necesarios para egresar de las instituciones; por otro lado, las acciones que emprenden las universidades para garantizar que los estudiantes se queden en las instituciones educativas (Mendoza, 2014); en los documentos consultados surgen interrogantes como ¿qué se entiende por permanencia?, ¿cuáles son las características de los programas de permanencia que tienen las instituciones educativas, y cuáles de ellos son exitosos? (Pineda, Pedraza, Moreno, 2010)

Dando respuesta al primer interrogante, la permanencia también es entendida como una forma de estar en las Universidades, donde estas garantizan los escenarios, condiciones ambientales, motivacionales y de bienestar a los estudiantes, de tal forma que ellos tiene una percepción favorable de las instituciones y por ello deciden desarrollar sus proyectos de vida, incluyendo el académico, en una institución educativa de educación superior.

Programas De Permanencia Con Calidad

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Para garantizar el tiempo de cumplimiento y terminación exitosa de los estudios universitarios, las instituciones de educación superior, deben generar una serie de acciones encaminadas no solo a la esencia de las personas durante todo el proceso formativo, sino que deben garantizar que esa estadía cuente con las condiciones adecuadas para que sea un ejercicio enmarcado en la calidad; *“Su objetivo es proporcionar las herramientas necesarias para la terminación de los diferentes ciclos y etapas en los tiempos establecidos, y adicionalmente asegurar el conocimiento necesario y el desarrollo de competencias y actitudes indispensables para desenvolverse en la vida”* (Pineda, Pedraza, Moreno, 2010, p. 122)

Finalmente, y en concordancia con lo planteado, este proyecto conecta el abordaje conceptual con la apuesta política directa que como sociedad nos hemos planteado en materia educativa, esto es, no solo medir en términos de concentración o ampliación de la cobertura en todos los niveles del sistema educativo, (especialmente en educación media y superior), sino también, promover acceso y permanencia bajo los principios de equidad e igualdad (Plan Decenal de Educación 2016 – 2026; Agenda 2030 de la Unesco). Estos principios, buscan entre otras cosas, impedir la aparición de las desigualdades sociales en el sistema educativo, en aras de hacer de este un sistema más igualitario (Marchesi, 2000) que aporte al cierre de brechas sociales, y en coherencia con ello lograr vincularnos a lo que la Conferencia Mundial de Educación Superior llevada a cabo en el 2009 donde se planteó *“la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad”* (p.3). A través de los cuales, se puedan trascender a reflexiones profundas acerca de la educación como derecho fundamental, como posibilidad de problematización y transformación de situaciones de marginación y exclusión.



Referencias

América Latina y el Caribe. Revisión Regional de la Educación para Todos 2015.

Asián Chaves, R., Cabeza Verdugo, F., & Rodríguez Sosa, V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista historia de educación Latinoamericana*, 35-54.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.
http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Corte Constitucional. (2016). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: Centro de Documentación Judicial -CENDOJ.

Correa, M. (2003). La Feminización de la Educación Superior en Colombia. UNESCO, Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139923s.pdf>

Correa, M. (2005). La Feminización de la Educación Superior y las Implicaciones en el Mercado Laboral y los Centros de Decisión Política. Tesis para Obtener el Título de Doctora. Universidad Externado de Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-92159_archivo_pdf.pdf

Gardner Isaza, L., Dussán Lubert, C., & Montoya Londoño, D. M. (2016). Aproximación causal al estudio de la deserción en la Universidad de Caldas. Periodo 2012-2014 *Revista Colombiana de educación*, 319-340.

Mendoza, L. M. (2014). Permanencia académica: una preocupación de las instituciones de educación: una preocupación de las instituciones de educación superior. *Revista escenarios*, 130-137.

Marchesi, A. (2000). Un sistema de Indicadores de Desigualdad Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, may - ago. Recuperada de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>



Ministerio de Educación Nacional (2016). Plan Decenal de Educación 2016 – 2026

Puentes, E., Beltrán, M. E., & Marroquín, R. (2017). Subjetivación femenina: una mirada a la niña que me ronda. *Infancias Imágenes*, 83-92.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Agenda 2030 Para el Desarrollo Sostenible.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). Pabón Patiño, M. (2015). Mirada a las relaciones de género en la Universidad. *Revista historia de educación Latinoamericana*, 93-124.

Pineda Báez, C., Pedraza Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2010). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *revista educación y educadores*, 119-135.

Piratoba, B. N., & Barbosa, O. (2013). Factores de deserción de los estudiantes en la facultad de enfermería de la universidad de ciencias aplicadas y ambientales U.D.C.A, durante el periodo: 2009-2010-I 2011. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 553-562.

Restrepo García, R., Franco Muñoz, N. E., & Quiroz Posada, R. E. (2011). Educación Superior e Imaginarios de Género. *Uni-pluri/versidad*, 1-8.

Rojas Betancur, M. (2008). La deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué: la perspectiva de los desertores. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1-16.

Sánchez Torres, F., & Márquez Zúñiga, J. (2012). *La Deserción en la Educación Superior en Colombia durante la Primera Década del Siglo XXI: ¿Por qué ha aumentado tanto?* Bogotá: Ediciones Uniandes .

Zárate Rueda, R., & Hernández Suárez, M. I. (2016). Orientaciones socialmente responsables para la permanencia estudiantil en programas de educación a distancia de la Universidad Industrial de Santander - UIS. *Revista Entramado*, 250-264.

III Bienal

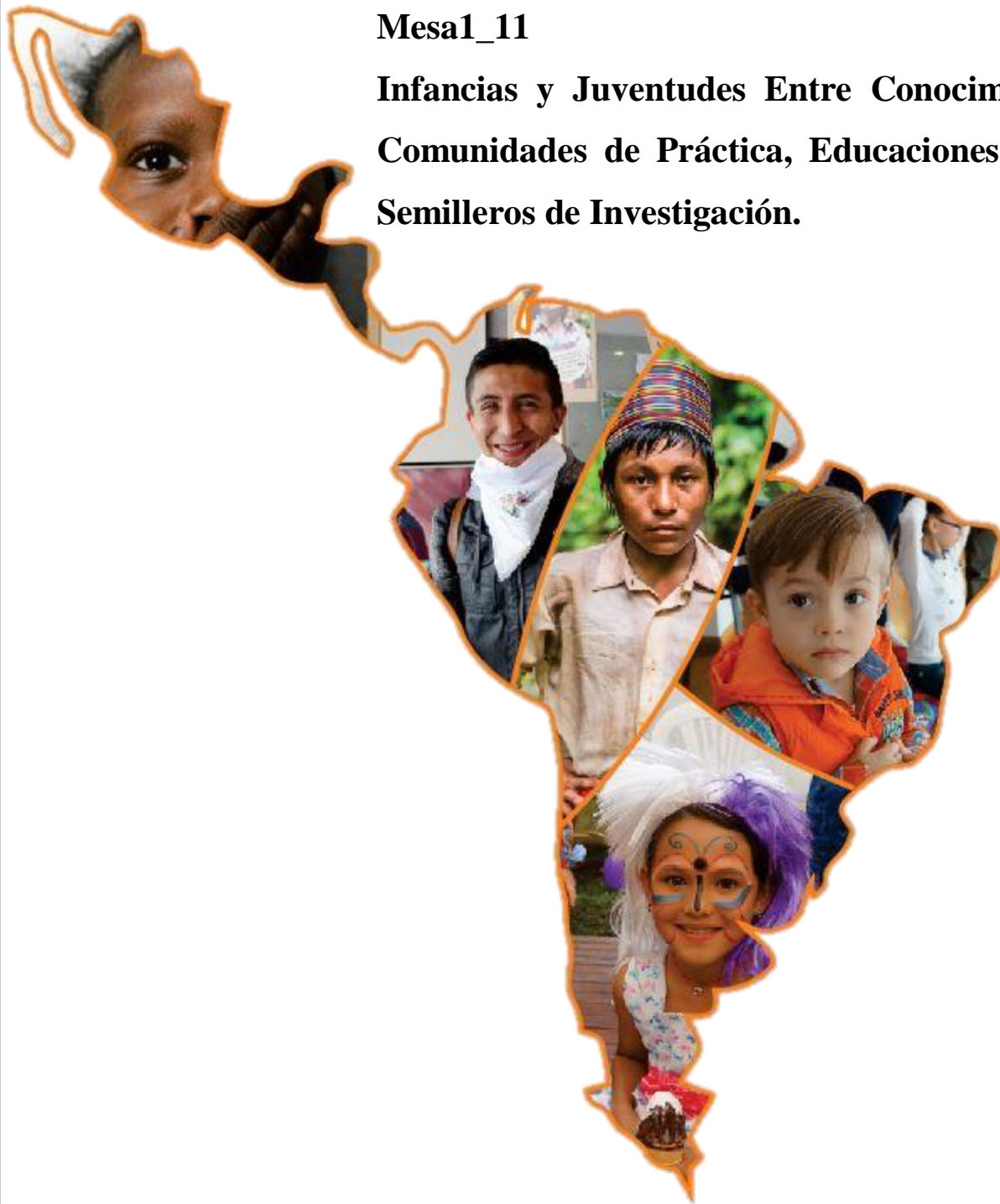
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Mesa1_11

**Infancias y Juventudes Entre Conocimiento y Poder.
Comunidades de Práctica, Educaciones Alternativas y
Semilleros de Investigación.**





Las identidades de la infancia a través de la Red Local Oriente de Semilleros

SARA EMILIA GARZÓN PATIÑO

JUAN PABLO HENAO HENAO

“Los semilleros de investigación son grupos creados por los estudiantes como sujetos activos en el contexto de una comunidad académica crítica” (Cerón, 2014, p. 52). En el año 2003, estudiantes de psicología de la Universidad Católica de Oriente pusieron su entusiasmo para crear las primeras redes de semilleros infantiles en el entonces colegio COCEP Siglo XXI. Y en el año 2008, la idea de los semilleros infantiles se lleva a lo rural a través del Club Científico PREDA (Cerón, 2014, p. 150). En esta ponencia, expondremos el trabajo de investigación que se realiza en el marco de la Red Local Oriente de Semilleros de Investigación³ en la cual se pretende comprender los procesos de construcción de la identidad en las infancias que se adscriben a los semilleros de las instituciones que conforman La Red Oriente.

Significado e historia de los semilleros de investigación

Para definir los semilleros se puede acudir a que

(...) son grupos creados por los estudiantes como sujetos activos en el contexto de una comunidad académica crítica que se abre a través de la práctica de la investigación, el encuentro con sus congéneres, el diálogo (...) y trabajo en red a la construcción de un tejido social estudiantil con compromiso para consolidar la investigación formativa. (Cerón, 2014, p. 52).



Los semilleros de investigación se caracterizan por tener participación voluntaria de estudiantes comprometidos, donde los actores puedan autoformarse trabajando en equipo y donde desde cada uno exista agenciamiento y las relaciones se den a través de la horizontalidad. (Cerón, 2014)

Como mencionamos anteriormente, las primeras redes de semilleros infantiles surgen en el colegio COCEP Siglo XXI en el año 2003 (Gallardo-Cerón, 2016, p. 150) En este mismo año se crea el semillero *Sueños con Alas* de la Corporación Rural Laboratorio del Espíritu. (Villada y Gallardo-Cerón, 2016, p. 175). Para el 2004 se crean dos semilleros en el Colegio Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo MAUJ de la Universidad Católica de Oriente (*Carracachos* de preescolar y *Descomplicate* de secundaria). En el 2006, las veredas de la Zona Bosques, Altiplano y Embalses abren las puertas al Club Científico PREDA con el apoyo de la empresa ISAGEN (Gallardo Cerón, 2016, p. 150). En el 2006, se reúnen estudiantes con intereses por el arte y la investigación y crean la corporación Alma Arte y Acción -Akará-, una institución que desarrolla proyectos como *Hábitat del Conocimiento Desde la Infancia* desde el 2012 (Montoya-Rodas, 2016, p. 27) Para el año 2009, el Instituto Regional Marinilla de la Corporación Educativa Para El Desarrollo Integral -COREDI- se apropia de la estrategia de los semilleros, y en el 2012, el bichito pica el Colegio COREDI Rionegro (Giraldo y Gómez, 2016, p. 61). Finalmente, en el 2017, los semilleros del municipio del Retiro se alían con la alcaldía para crear INNOVAMENTE.

Inducción al contexto

La Red Local de semilleros de la Provincia Oriente. RedCOLSI NodoAntioquia, es una agrupación de instituciones, redes de semilleros y semilleros independientes, cuyos representantes se integran para apoyar y promover el trabajo por la investigación formativa y la formación en investigación; esta red nace en el año 2006, donde tres instituciones (Universidad Católica de Oriente, Colegio COCEP Siglo XXI y ASYS) asentadas en el municipio de Rionegro (Antioquia) unen objetivos e intereses para direccionar el trabajo de los semilleristas, y gestionar proyectos de investigación, innovación y emprendimiento.



La red local oriente, concibe el semillero de investigación como una estrategia de investigación formativa desde la infancia hasta el pregrado y posgrado. Ello ha permitido que la Red Local Oriente sea pionera en el acompañamiento a la infancia investigadora, con asistencia a eventos nacionales desde el año 2004 hasta la actualidad, donde los investigadores infantiles se posicionan en el compromiso con la autoformación y la calidad investigativa y, además, se relacionan con semilleros de investigación de estudiantes de técnica y pregrado, tejiendo relaciones con estudiantes de diferentes universidades, y destacando su trabajo.

Actualmente, la Red Local Oriente de Semilleros de Investigación, conformada por ocho instituciones ha dado lugar a la conformación de empresas y ONG que promueven el desarrollo territorial. Cabe destacar, que el compromiso por la formación, creación y difusión de proyectos pertinentes a los contextos sociales, la producción y difusión del conocimiento, han permitido el desarrollo de espacios como encuentros de semilleros, seminarios, diplomados, simposios, talleres, y mini-cursos donde se han vinculado evaluadores, científicos y profesionales provenientes de la región, otros nodos, y de escenarios internacionales. (Gallardo Cerón, 2016, pp. 19–21).

Los semilleros de investigación infantiles dentro del discurso educativo.

Antes de hablar del impacto de los semilleros de investigación, es necesario mencionar conceptos como la escolarización, que se diferencia de la educación en tanto que la educación es el proceso de creación de relaciones posibles, mientras que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones establecidas (Muñoz, 2012, p. 17). Para la educación básica, el agenciamiento de la infancia a través de los semilleros de investigación significa un rompimiento dentro de la estructura de un ambiente pasivo aceptante donde el aprendizaje se dé únicamente como una transmisión dificultosa de contenidos (López de Maturana, Calvo, 2014). Para los niños, interactuar es una realidad en donde puedan responderse a sí mismos, donde todos estén dispuestos a organizar sistemáticamente, comparar y rectificar rigurosamente, significa un cuento que se relata a sí mismo, que es diferente al aula y que propicia la transformación y formación de sí mismos como habitantes

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



del entorno. En este caso, los docentes se convierten en mediadores del espacio y no orientan, sino que caminan con los niños para descubrir lo desconocido. Es esto lo más bello de los semilleros, y lo que ha hecho que se haya expandido tanto a nivel nacional e internacional.

Sobre la comprensión de la identidad.

El objetivo general de esta investigación está dirigido a comprender los procesos de identidad de los niños y las niñas como semilleristas en el marco de la Red Local Oriente. Y donde se plantea que, para comprender dichos procesos, es necesario describir los sentidos asignados por la infancia participante de los semilleros a los procesos de formación y los espacios presentes en torno al Semillero de Investigación. Además de analizar las lógicas de relación entre los actores y actrices en los relatos de vida a propósito de la investigación.

Para el concepto de identidad hemos decidido leer “*Pulgarcita*” (Serres, 2013), en donde encontramos que la identidad se construye como una herencia de la época, un asunto de reconocimiento y de asignación de características por parte de los otros, pero también se da desde la autopercepción. “*Al no habitar ya el mismo tiempo, viven una historia por completo diferente*” (p. 19).

En torno a la resolución de la pregunta, proponemos un estudio fenomenológico que utilizará la entrevista a profundidad y escritos autobiográficos para construir los procesos identitarios en la infancia semillerista de la Red Local Oriente. Teniendo como instrumento de análisis de información, herramientas como Atlas.TI Software donde se podrán establecer categorías dentro de los relatos que se obtengan. Ya se ha podido construir la entrevista con dos ejes: procesos de formación como semillerista y relaciones.

Esperamos que con esta investigación se contribuya a la generación de nuevo conocimiento sobre la infancia que comienza a emanciparse y a mostrarse como sujeto político dentro de sociedades desiguales en las que el pueblo no toma la voz, en la que estamos encadenados a las prácticas antiguas que no responden a las

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



necesidades actuales del ser. Por ello, surgen los semilleros, y hoy queremos poner en escena todos los relatos que dan origen al empoderamiento de la infancia desde la ciencia.

Referencias

Cerón, B. N. (2014). *Universidad de Manizales*. Obtenido de Universidad de Manizales:

<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2392/Tesis%20Blanca%20Nelly%20Gallardo%20Ceron.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Muñoz, C. M. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Gedisa Editorial.

Silvia López de Maturana, C. C. (2014). *Scielo*. Obtenido de Scielo: <https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000100006>

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Experiencia del Semillero de Psicología Educativa de la Universidad Icesi en prueba piloto de una adaptación del Modelo Quinta Dimensión "MOHÁN"

YAMILETH BOLAÑOS MARTÍNEZ¹³⁸

Resumen

El Semillero de Psicología Educativa de la Universidad Icesi adaptó el Modelo de Quinta Dimensión en una Ludoteca ubicada en Siloé (Cali, Colombia), durante el año de 2017. Uno de los aspectos relevantes durante la intervención fue la motivación de los niños para el desarrollo de las metas pedagógicas de la actividad. La investigación, enmarcada en los presupuestos de la psicología cultural, fue de carácter cualitativo. Durante la experiencia se realizaron jornadas de reflexión y lectura de textos académicos, posteriormente se hizo la planeación y la intervención piloto. Se concluye con la pertinencia de propuestas lúdico-pedagógicas en escenarios comunitarios como la Ludoteca en Siloé.

¹³⁸ Asistente de investigación - Universidad ICESI



Contextualización

Desde el año 2016 el Semillero de Psicología Educativa de la Universidad Icesi buscaba brindar elementos teóricos, metodológicos y técnicos para sus integrantes en el campo específico de la psicología educativa. Por esta razón se había empezado a estudiar una forma particular de práctica desarrollada por Michael Cole y su equipo en 1980 llamada “Quinta Dimensión” en el laboratorio de Cognición Humana Comparada de la Universidad de California- San Diego (Cole, 1999)

Este modelo de investigación- intervención se basaba en la creación de comunidades de práctica intergeneracionales e interculturales, alrededor de una serie de actividades lúdico-pedagógicas que eran guiadas por un personaje misterioso, y que tenían los siguientes principios: Adaptabilidad o sensibilidad al contexto para que sus participantes se apropiaran de ella. Narratividad o la posibilidad de ser un relato que permita construir una historia con sentido compartido. Carácter colaborativo y Adecuación tecnológica porque inicialmente la actividad buscaba que se cumplieran metas que implicaban el uso de herramientas tecnológicas (Padrós, 2012)

En el modelo de *Quinta Dimensión* propuesto por Michael Cole y su equipo en 1999, las actividades se desarrollaban alrededor del personaje misterioso llamado *The Wizard*, que tenía un rol de guía y de mediador en conflictos que pudieran presentarse. Inicialmente los niños y niñas participantes eran acompañados por estudiantes universitarios en el desarrollo de las actividades de un laberinto, posteriormente se incorporó una parte de escritura de cartas para lograr un mayor interés por parte de las niñas al participar; las cartas por los participantes eran dirigidas a *The Wizard* y eran respondidas por éste de forma personalizada para cada niño o niña. Las actividades debían ser interesantes intrínsecamente para los niños, no debían depender de estímulos externos para su desarrollo y tenían unas guías para su realización que buscaban que los niños pudieran llevarlas a cabo por sí mismos, con los estudiantes universitarios como un apoyo para finalizar exitosamente las tareas. El desarrollo del Modelo de *Quinta Dimensión* fue muy importante, entre otras razones, porque logró ser



sostenible a lo largo del tiempo y mantener motivados a todos sus participantes: tanto a niños y niñas, como a los estudiantes y docentes universitarios. Tenía como base teórica el concepto de Zona de Desarrollo Próximo desarrollado por Vigotsky.

Dado el éxito del modelo, se adaptó posteriormente en diversos lugares del mundo. En España, por ejemplo, tomó el nombre de *La Casa de Shere Room* y se llevó a cabo como una posible solución a la deserción escolar que experimentaban los niños y las niñas de la comunidad gitana en los años 90 (Padrós, 2012). En esa ocasión fueron los docentes de la Universidad Autónoma de Barcelona quienes, en conjunto con miembros de la comunidad gitana, se dieron a la tarea de comprender por qué a pesar del esfuerzo por incluir a los niños y niñas gitanos en aulas regulares, seguían persistiendo altas tasas de deserción de los mismos; la respuesta llegó por medio de una mirada desde la Psicología Cultural: la identidad gitana se construye en contraposición a la institución escolar. De acuerdo con Lalueza, la institución escolar interpretaba la diversidad cultural como un déficit, por lo tanto esperaba que las familias gitanas cambiaran sus valores, metas educativas y prácticas de crianza para poder hacer parte del sistema escolar (Padrós, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, se crea la *Casa de Shere Room* como un proyecto de investigación-acción participativa. (Luque, Lalueza, 2013) destacan en su análisis de las actividades de la *Casa de Shere Room* tres procesos claves para que la experiencia educativa de los niños y las niñas sea significativa y les permita a sus educadores desarrollar espacios educativos incluyentes que reconozcan la diversidad cultural de los niños y niñas que reciben: 1) Establecimiento de formas de relación horizontales que propician que los niños se sitúen como interlocutores válidos. 2) Creación de una cultura local, que permite que los niños y niñas se apropien del lenguaje de esa comunidad y se supere aquella idea de su incompetencia respecto a adquirir el lenguaje de la escuela. 3) Existe aprendizaje colaborativo y por lo tanto hay flexibilidad en los roles, y esto permite que los niños y las niñas se sientan competentes.



En Santa María Ahuacatlán (México), también se desarrolló una adaptación del modelo de *Quinta Dimensión*, mediante el personaje misterioso *Tikú* (Sciurano, 2000). La primera actividad la llevaron a cabo en 1998 con 20 niños, posteriormente realizaron las actividades con 100 niños en un museo. Las problemáticas que se presentaban en el territorio se relacionaban con dificultades para brindar espacios de esparcimiento y cultura para la población infantil y juvenil. Por esta razón, de acuerdo con (Sciurano, 2000), se adoptó el modelo para propiciar la creación de nuevos espacios institucionales y modelos de atención educativa que posibilitaran estudiar formas de organización social que ayuden a que los niños y las niñas aprendan y se formen integralmente.

En Colombia se ha desarrollado el proyecto *Madre Monte 5D* con base en el modelo de *Quinta Dimensión*, por parte del grupo de Cultura y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle en una escuela rural ubicada en el municipio de Palmira (Sánchez, 2018). Teniendo estos antecedentes, y otros, de países diversos que aún continúan activos, como el caso de la *Casa de Shere Room* en Barcelona, el Semillero de Psicología Educativa en Icesi retomó estas experiencias y elaboró una intervención piloto para llevar a cabo en una Ludoteca en el sector de Siloé, en Cali (Colombia).

Una ludoteca en siloé.

Siloé es uno de los ocho barrios que conforman la Comuna 20 de la ciudad de Cali. Esta Comuna para el año 2015 contaba con aproximadamente 69.331 habitantes que pertenecían en su mayoría al estrato socioeconómico 1 (Cali en Cifras, Departamento Administrativo de Planeación, 2015). En el plan de desarrollo de 2016-2019, para la Comuna 20 se ubicaban como factores de riesgo importantes la inseguridad, dadas las altas tasas de homicidios de la zona, y la escasa oferta de programas educativos, culturales, deportivos y artísticos para la comunidad; además del deterioro de escenarios dedicados a estas labores de educación y recreación.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La escuela visitada por el Semillero es ejemplo de lo anterior, tiene espacios para los salones de clases, el baño, pero no dispone de espacios para el esparcimiento de los niños o lugares de lectura. En la escuela trabajan tres docentes, cada uno con dos grados a cargo: transición y primero de primaria, segundo y tercero de primaria, cuarto y quinto de primaria. El personal administrativo de la escuela permanece en la sede principal, ubicada en la Comuna 19.

Uno de los docentes menciona que la escuela es un espacio de paz, siempre y cuando la labor educativa permanezca. Esta es la razón principal que los tres docentes oponen a la decisión de la Secretaría de Educación de Cali de un posible cierre de la escuela por falta de estudiantes inscritos. Frente a esta situación, una docente relata:

Este año ha sido un año crítico para nosotros (...) tuvimos cambio de coordinador... iniciamos el año 5 maestros, y luego quedamos 4, y ahora estamos dos... Yo en este momento con el asunto de estos dos grupos estoy como en proceso de adaptación, eso ha sido como complicado porque no solamente tengo de diferentes edades sino que tengo de diferentes grados.

A las dificultades estructurales del sistema educativo local se le añadan otro tipo de dificultades como el manejo de la norma en el entorno educativo con algunos de los niños, y la presencia de pandillas en la zona.

La escuela ha hecho una alianza estratégica con una ludoteca cercana del sector que es auspiciada por una empresa local en el marco de sus labores de responsabilidad social empresarial. En la ludoteca existen diversos espacios como una sala de computadores, un espacio de juegos, diferentes colecciones de libros para niños, niñas y adultos, un estudio musical, y un pequeño espacio para presentaciones que se asemeja a las gradas de un coliseo. En el lugar hay una lideresa comunitaria que propicia la construcción de relaciones con personas y entidades de confianza que puedan aportarles a los niños y niñas en la construcción de sus proyectos de vida y en la ocupación de su tiempo libre por medio de juegos y actividades pedagógicas o artísticas. Con ella se

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



estableció un primer acercamiento y fue a través de ella que el semillero logró empezar a trabajar con una de las docentes de los grados segundo y tercero de la escuela en las instalaciones de la ludoteca, cada quince días, con 33 niños y niñas de entre 7 y 14 años.

El Mohán y su historia.

Después de leer y debatir acerca de diferentes experiencias con el modelo de *Quinta Dimensión* en el mundo, el semillero se hizo a la tarea de construir un relato de un ser misterioso que pudiera llegar a Siloé (aunque con la condición de que no sería visto pero todos y todas hablarían del mismo). A continuación se presenta un fragmento de la historia que se les compartió a los niños sobre Mohán:

Mohán es un ser muy amable y le gusta explorar nuevos lugares, por esto suele viajar mucho, le gusta ayudar e intercambiar historias con las personas que se encuentra. Las historias que le cuentan hacen que sea cada vez más sabio, con lo que puede ayudar a sus amigos cuando lo necesiten. Cuando hay guerras a veces se pone triste, pues su misión es tratar de solucionar los problemas entre las personas y así conservar la tranquilidad en los lugares que visita. Mohán nos contó que estuvo hace poco tiempo en Chile ayudando a sus amigos con el gran incendio que hubo, contagiándolos con su valentía y entusiasmo ante la triste dificultad por la que estaban pasando. Luego cuenta que estuvo en las Favelas en Brasil, jugando con los niños, contándoles sus historias y ayudándolos a resolver otros problemas.

Después, llegó de nuevo a Colombia y escuchó que había problemas en la comuna 20 en Cali (...) Mohán dice que la comuna 20 ha cambiado muchísimo (...) a veces no es tan tranquilo como antes y las personas ya no son tan solidarias entre ellas; eso le entristeció mucho, por eso quiere hacer nuevos amigos que le ayuden a hacer de la comuna 20 un lugar más amable.

Con Mohán como personaje misterioso y escritor de cartas para los niños y niñas, se llevaron a cabo cuatro actividades adicionales a las visitas para conocer la ludoteca y la escuela, y una sesión de cierre con los niños



de 2° y 3° de la escuela ubicada en Siloé. El proceso tuvo que suspenderse temporalmente por el paro nacional de maestros acaecido en mayo de 2017. Las actividades presentaban tres niveles de dificultad y buscaban despertar el interés de los niños por medio de diversos juegos que llevaran a que los niños tuvieran que leer, escribir, pintar, contar y restar. Se planearon teniendo en cuenta la edad de los niños, los contenidos de sus clases de lenguaje y matemáticas, al igual que lo que sus docentes expresaron como necesario para sus estudiantes. En la última actividad se hizo una yincana y un juego de fútbol por pedido de los niños y las niñas. A continuación se presentan las guías de actividades para los niños y niñas participantes, y algunas de sus

15 Septiembre de 2017

Actividad 1: Mensajeros del Mohán

Guía preliminar para los niños: ¡Hola salvadores del mundo!

El día de hoy necesitamos trabajar mucho, porque el Mohán solicita enviar una carta al sabio cóndor, pero mientras cruzábamos la cordillera se nos mojó la carta y tuvo algunos daños, ahora tendremos que repararla, para lograr este objetivo tendremos que cumplir las siguientes misiones; primera, laguna de palabras, segunda, puente quebrado, tercera, los escritores de Mohán.

En el primer nivel hay una laguna en donde se nos perdieron algunas palabras, ahora debemos encontrarlas, ¿Cuáles palabras? Las que están la lista de la lechuzca. Si las encuentran podrán pasar por el puente, pero este quebrado, para arreglarlo tendrán que descifrar adivinanzas. Si logran cruzar el puente, encontrarán al cóndor, pero antes, sean los escritores del Mohán y revisen la carta, si faltan palabras encuéntralas en equipo y completen el final que se perdió.

Ilustración 1
Actividad 1: Salvadores del Mundo

20 de Octubre de 2017

Buenos días chicos y chicas.

La misión de hoy es muy especial porque vamos a ser más unidos que antes. Hoy vamos a ser detectives ¿y que hacen los detectives? pues, seguir pistas. Así que su primera actividad es seguir las pistas que mis mensajeros tienen para ustedes. Esas pistas los llevarán a encontrar un abecedario mágico con el cual podrán descubrir el mensaje oculto que les envié. Como el mensaje tiene que viajar por distancias tan grandes se los mandé en código para que sea secreto, ya que es un mensaje muy especial que solo quiero que lo lean mis miembros del club.

Como es un proceso divertido pero retador tenemos vamos a ir por partes. Primero vamos a resolver una serie de pistas para encontrar el abecedario mágico, y para esto van a tener que responder algunas preguntas con mis mensajeros. Luego, van a completar el mensaje secreto que les mandé; Es algo que me pasó a mí hace mucho tiempo y quiero contarles.

En la primera actividad vamos a comenzar por completar palabras, les van a dar pistas para encontrar las siguientes palabras. Deben completar 3 palabras para seguir con el nivel número dos.

En este nuevo nivel tienen que completar palabras completas dentro de un mensaje que les mandé con muchas ganas, porque es algo que quiero que sepan como club de amigos. Por último, quiero que me manden una pequeña frase en la que me digan algo con el mensaje codificado. ¡Estaré esperando impaciente por sus respuestas!

Ilustración 3

El Mohán: Actividad 2 Octubre 4 de 2017

¡Hola queridos amigos del Mohán!

Para Mohán y para nosotros es muy importante compartir tiempo con ustedes, nuestros amigos. Con los amigos nosotros reímos, jugamos, cantamos historias, reflexionamos... Esa es precisamente la misión para el día de hoy, manos a la obra.

*Mohán tiene una historia para contarles, pero está un poco desordenada. La misión número uno **Desenredar la historia** consiste en ordenar con su ayuda la historia y contarla a los compañeros.*

*Cuando esté lista nuestra historia, vamos a la misión número dos: **el globo divertido**.*

Vamos a formar un círculo entre todos y a jugar tingo, tingo tango. Quien quede tango podrá escoger una de las bombas de la mitad y leer el mensaje secreto. Este mensaje les ayudará para la misión número 3.

*Habrà mínimo cuatro globos con las palabras: **pelea, rabia, tristeza, miedo y burla**.*

Se juega tingo-tango y quien quede puede escoger una bomba y explotarla. Saldrá una palabra que se leerá y guardará. Para la misión número 3.

*Misión número 3: **La mini obra de la palabra**. Con la palabra que le toque a su equipo tienen que inventarse una pequeña obra para representar a sus compañeros, que tenga un inicio, un nudo y un desenlace.*

Para terminar, tenemos que recibir la pelota de la palabra. Todos debemos tener en nuestras manos al menos una vez la pelota de la palabra y decir cómo nos sentimos en la actividad y algo positivo de la actividad.

¡Muchos ánimos en esta misión!

Ilustración 2

Noviembre 8 de 2017

Actividad #4: Emocionalmente colorido

¡Hola amigos del Club del Mohán!

Hoy vamos a adquirir un poder mágico para expresar cómo nos sentimos.

Primero: Descifremos ¿Quién es el nuevo amigo del Mohán?

Vamos a hacer un círculo para dialogar acerca de quién puede ser el nuevo amigo del Mohán, qué hace y cuál es su súper poder.

Posteriormente vamos a intercambiar una adivinanza... Nosotros te diremos una adivinanza y ustedes nos devolverán otra adivinanza... Cuando todos hayamos adivinado podremos leer la historia del amigo del Mohán.

Historia del Amigo Mágico de Mohán

Mohán en uno de sus viajes se encontró a su gran amigo el monstrico y le dijo si quería hacer parte del club de amigos. Monstrico también tenía poderes como Mohán, pero en lugar de cambiar de forma cambiaba de colores de acuerdo a cómo se sentía.

Por ejemplo, un día que monstrico perdió a su mascota se puso tan triste que tomó un color azul intenso como el del mar. Otro día que estaba jugando al escondite se sintió

¿Cómo crees que se siente el monstrico el día de hoy?

Convención de los colores:

- Azul: Tristeza
- Rojo: Enojo
- Amarillo: Alegría
- Verde: Envidia
- Morado: Miedo
- Rosado: Enamorado
- Naranja: Juguetón
- Gris: Ambivalente

Tercero: Vamos a ubicar al monstrico en uno de estos tres lugares, donde tú quieras.

Escuela
Ludoteca

Ilustración 4
Actividad 4: Emocionalmente colorido

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia

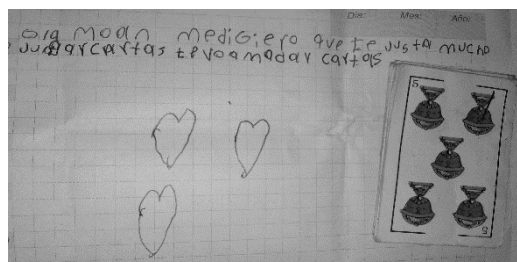


Ilustración 5

Comentario final. En la última entrega de cartas que los niños dirigieron a Mohán, dos de ellos graparon a sus escritos sus juegos de cartas porque Mohán les había comentado que le gustaba jugar. Los niños al principio de la actividad se mostraban reacios a escribir para el personaje misterioso, pero al recibir respuesta de Mohán, empezaron a hacerlo con agrado. El impacto que puede darse de la intervención es limitado por el corto tiempo de duración, sin embargo

se destaca que tanto los niños como los estudiantes universitarios (voluntarios) se comprometieron con el proceso. El mayor aporte se relaciona con el vínculo horizontal que se empezó a establecer con los niños y que propiciaba que ellos preguntaran acerca de lo que querían saber y propusieran nuevas actividades. El impacto se daría en la docente directora de grupo que pudo conocer y acompañar el proceso desarrollado con los niños. Se vuelve trascendental continuar trabajando desde los espacios académicos en conjunto con espacios comunitarios, como la ludoteca, con el fin de mostrar formas de relación para los niños y niñas del sector, diferentes a las que cotidianamente viven a su alrededor; además de acercar a los futuros profesionales sociales a problemáticas relevantes de comunidades que han sido apartadas de las dinámicas de la ciudad aunque hacen parte de la misma: Siloé también hace parte de Cali.

Referencias

Cali en Cifras, Departamento Administrativo de Planeación. (2015). *Datos Abiertos*. Obtenido de Datos Abiertos: <https://www.datos.gov.co/Ordenamiento-Territorial/Informacion-de-la-Comuna-20-de-Cali-a-o-2015/sc5n-a5ts/data>

Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



María José Luque Cubero, J. L. (2013). Aprendizaje Colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Ministerio de Educación*.

María José Luque Cubero, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Ministerio de Educación*.

Padrós, S. L. (2012). Creando una microcultura para la inclusión socioeducativa. *Quadernsdepsicología*.

Sánchez, J. E. (2018). *Características e implicaciones relacionales de dos propuestas innovadoras en educación*. Cali: Universidad Icesi.

Sciurano, G. Q. (2000). *Universidad Autónoma Metropolitana*. Obtenido de Universidad Autónoma Metropolitana: <https://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/ampliando/quinta.pdf>



Agencia infantil en Ciencias Sociales aportaciones desde los semilleros de investigación

BLANCA NELLY GALLARDO-CERÓN¹³⁹

SIMÓN MONTOYA-RODAS¹⁴⁰

Resumen

La infancia llega a los semilleros de investigación en los primeros años de este siglo. Así nos vemos abocados a una nueva forma de participación infantil, en un espacio abierto por investigadores de las universidades, que comienza a ser dinamizado y agenciado por la fuerza infantil, el apareamiento de la infancia semillerista a nivel nacional e internacional, el trabajo en red y las instituciones. Inicialmente, invitados por docentes; luego, y cada vez con más fuerza, agentes de su práctica investigativa. En este contexto buscamos demostrar un cambio en los órdenes generacionales en torno a la actividad investigativa, un aporte a las ciencias sociales, que actualmente se ven enfrentadas al reto de dar la voz a los participantes de las investigaciones.

En el texto sistematizamos la experiencia de un semillero de investigación, argumentando un cambio en los órdenes generacionales a partir de la investigación, planteamos el reto de enfrentar la idea de la voz del niño como representación de una realidad a descubrir; proponemos la agencia como proceso creativo, con estéticas

¹³⁹ Universidad Católica de Oriente, bngallardo@gmail.com

¹⁴⁰ Corporación Alma, arte y Acción - Akará, simontoya@gmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



que unen arte y ciencia, y buscamos ficcionar éste como un aporte a las investigaciones en ciencias sociales, que permitan la interacción y comunicación entre las generaciones como coinvestigadores en diálogo abierto.

Infancias, Agencia e Investigación

Entendemos la infancia como una construcción cultural. Por ende, no es una figura monolítica que se pueda afirmar en singular. Las infancias son plurales porque en cada cultura habitan varias formas de ser niño o niña. Jurídicamente, se definen criterios cronológicos; no obstante, estos criterios son dinámicos, e históricamente hay una tendencia a la prolongación de la edad. Cada cultura, en su desenvolvimiento cotidiano, va automatizando formas de acción y relación que constituyen roles en sus generaciones y etapas; así se va produciendo culturalmente a los niños y a las niñas entre el caos de cada época, de cada espíritu localizado en el territorio. Las formas de ser infante se van estandarizando, más los niños y las niñas que salen de este orden comienzan a poner en cuestionamiento la cultura misma.

En la cultura occidental, la infancia contemporánea tiene importantes cimientos en la industrialización (Pedraza, 2007; 2010), y se relaciona con la idea de un sujeto inacabado, que tiene que ser formado para un futuro mundo laboral. En el devenir de nuestra cultura, el infante ha sido estudiado y analizado para que tenga un desarrollo biológico y mental, que permita un futuro enfocado en ser un exitoso consumidor y capaz de llegar a ser productivo. Las labores que realizan los niños y las niñas se enfocan en el juego y el trabajo educativo, que si bien son actividades productivas, no se reconocen como tal. Sin embargo, sus cuerpos, considerados necesitados de protección, son importantes como objeto de comercialización. El cuidado y amor hacia los menores son gestos que resultan de suma importancia para movilizar la comercialización. En síntesis, a la infancia no se le da un rol de agencia reconocida como productiva en la cultura occidental. Incluso cuando la tiene se plantea como si se estuviese perdiendo la infancia. El no reconocimiento de la actividad de la infancia como producción tiene efectos en las relaciones de poder de la cotidianidad, puesto que depende de las



actividades de sus mayores para poder desenvolverse en un mundo que tiene en el centro la producción de capital.

Cada época agencia a sus individuos. Nadie dice cómo se agencia la sociedad: simplemente es algo que se da en medio del caos y la auto-organización. En los roles de la sociedad hay agencias pasivas y activas. Cuando hacemos esta distinción, nos referimos a que el sujeto se construye en juegos del lenguaje y está mediado por la época; sin embargo, no pueden homologarse las acciones de un rector en una escuela, por ejemplo, con las de un estudiante: la capacidad de agencia es diferente. La del primero determina la del segundo, y en pocos momentos es a la inversa (aunque seamos conscientes de que ambos estén determinados por las posibilidades de una época). Debemos decir que esta capacidad de agencia puede ser reflexionada y así transmutada por el sujeto. En la reflexión de sí puede haber condiciones de transformación de la agencia. En este sentido, podemos plantear la pregunta ¿quién es agente de la acción? ¿Quién pone en pie el cuerpo de un niño en una escuela para rezar cada mañana? Ahora bien, sin voluntad reflexiva, la agencia se automatiza en la época (para expandir el sentido de nuestra postura, leer a Ricoeur, 2008).

La objetivación del cuerpo infantil en las investigaciones

Con la modernización en Occidente aparece la necesidad de mirar la infancia, como efecto de una necesidad productiva. Veamos. Los niños son considerados como “individuos con características particulares que los hacen objeto de protección y se piensan fundamentalmente ocupados con el juego y el aprendizaje escolar”. Esta idea “se formuló sobre la base de una revisión de la historia europea a partir del siglo XVI.” (Pedraza, 2007, p.80). En este sentido, aparece el interés por estudiarles:

(...) los saberes modernos privilegiaron la infancia como objeto de investigación científica y de intervención social y tuvieron como efecto una ampliación social y complejización de la mirada sobre la infancia, la cual se

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



convirtió en la etapa de mayor importancia en la vida del ser humano. (Sáenz Obregón, Saldarriaga, y Ospina, 1997, p.24)

Ahora bien, las reflexiones suscitadas, con fines productivos en el marco de la ciencia moderna, conducen a pensar la infancia como un estadio inferior, un cuerpo en desarrollo y, por tanto, débil y con necesidad de cuidado. La pedagogía de los siglos posteriores mostrará la necesidad de que el niño juegue y no sea sometido a trabajos para asegurar un desarrollo adecuado.

En esta matriz histórica se gesta el proceso de escolarización, la escuela como escenario de cuidado se torna como una tecnología para lograr el orden corporal moderno, centrado en la organización de los sentidos (visión y audición) para consolidar el aprendizaje abstracto donde se da “el proceso de separación de la experiencia y la ciencia, proceso fundamental para el desarrollo del conocimiento científico que puede tener el sujeto psíquico de la modernidad” en la adultez (Pedraza, 2010, p.16). Con lo anterior, la escolarización es el mecanismo más efectivo para la colonización del cuerpo infantil. Incluso, podríamos decir que se coloniza con una idea de infancia a los cuerpos (Liebel, 2016; y Pedraza, 2007, permiten ampliar esta idea). Todo esto de la mano de las ciencias médico pedagógicas, las cuales se consolidan en Colombia con mayor fuerza en las primeras décadas del siglo XX. Así, “el niño en la escuela era observado, medido, examinado, clasificado, seleccionado, vigorizado, medicalizado, moralizado y protegido” (Saenz Obregón et al., 1997, p.25).

Que el niño tuviera un momento propio para su desarrollo es una inversión que el Estado hace para asegurar que a futuro estos serán cuerpos con mayor capacidad productiva. Por tanto, invertir en los niños es invertir en el futuro de la sociedad. En este sentido, puede comprenderse la afirmación de un médico escolar de la época:

no anticipe el desarrollo intelectual de su niño ni desee para usted un pequeño prodigio; si aspira a sacar un hombre equilibrado, prolongue hasta donde pueda la infancia de su hijo [...] Toda precocidad física, moral e

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



intelectual, lo mismo que el retardo deben ser estudiados cuidadosamente. (Vasco, 1936, citado por Saenz Obregón et al., 1997, p.25)

Esta mirada objetivadora de la infancia, que “solo conoce una infancia y que la comprende como una expresión directa de la naturaleza” (Liebel, 2016, p.246), ha dejado al infante en una idea de incapacidad, como un cuerpo subdesarrollado. Aquí queremos hacer énfasis en que, desde el enunciado científico, el adulto es quien sabe lo que los niños necesitan. En este contexto, el infante es aquel sujeto que aún no tiene voz, que no es ciudadano porque su desarrollo biológico aún no le permite tomar decisiones. Aún más, en aquellos momentos, en los cuales las capacidades infantiles son superiores y dan apariencia de adulto (o sobreviven sin un adulto), se entra al mundo de la fantasía, la ficción o el espectáculo de la sociedad del reality. Obras como Peter Pan, The Lord of the Flies, entre muchas otras, son formas de preguntarse ¿y qué tal si hubiese un mundo sin adultos? ¿Cuántas cosas no harían los niños? Así mismo, David Copperfield, Dennis The Menace y Harry Potter, entre una larga serie, presentan preguntas por la agencia infantil: cómo logran los niños escapar de los adultos. En este mismo sentido, la agencia infantil se vuelve un objeto de espectáculo en realities, donde niños y niñas compiten con sus capacidades. Nos parece sorprendente que el niño parezca un adulto. La mimesis sorprende más que el original. El niño que imita al ganso es más sorprendente que el ganso mismo graznando. El niño en proceso de adulto es exótico en su jugar a ser adulto.

La infancia aparece como ese *mysterium fascinosum y tremendum* que, a semejanza de Dios, fascina y atrae a la vez, pero también aterroriza. No hay que olvidar que por mucho tiempo se ha considerado a niños como presos de sus impulsos e impresiones actuales. [...] En todo caso, la infancia sin intervención adulta no es pensable, ni concebible. (Runge-Peña, 2008, p.51)

Estos aspectos son fundamentales para comprender la relación enseñanza-aprendizaje, los roles establecidos en la escuela y la implicación que tiene esta idea de infante para pensar el enunciado de nuestra época sobre



infancias investigadoras, así como el planteamiento a veces inconsistente, a veces revolucionario, de que los niños deben ser sujetos activos en las investigaciones que tratan sobre ellos.

El problema del lenguaje articulado

El tratamiento del cuerpo infantil desde la objetivación es una relación de poder. En la historia de la ciencia encontramos la objetivación como una forma de expresar que el mundo es determinado por el mundo empírico y que la subjetividad no interviene en la realidad. En otro sentido, se expresa que quien está formado para la explicación de la realidad es el científico, quien tiene el conocimiento de lo que ocurre. Esta situación que no sólo ocurre con el cuerpo infantil, sino con todos aquellos que son objetivados, tiene de base una relación de poder, que enuncia una superioridad del científico respecto al cuerpo estudiado, tiene el poder de decir la verdad sobre el objeto investigado.

Con el surgimiento de las ciencias del espíritu y con una crítica a la réplica del método de las ciencias naturales para el estudio de los fenómenos humanos, en el siglo XX se proponen epistemologías que están basadas en estudio del lenguaje, en gran parte por las influencias de Wittgenstein (2017), que conllevan a un giro lingüístico en las ciencias sociales (Betancur, 2016), a abrirse al estudio del mundo del lenguaje para comprender que la verdad opera en los juegos del lenguaje, como consensos transitorios, sin absolutos. En este camino fue necesario acceder al mundo del lenguaje articulado. El análisis del discurso tomó valor. La subjetividad se constituye en el estar en el mundo, y para una pregunta por las realidades humanas es un cuestionamiento ontológico. En consecuencia, se accede a él a través del lenguaje.

Sin embargo, pese a tener nuevas propuestas de trabajo a partir del lenguaje, el trabajo con los niños y las niñas encuentra problemas en la forma de articulación del lenguaje. Los saberes científicos de la psicología explicativa y desarrollista parecen ser más contundentes que la necesidad de acceder al mundo del lenguaje para comprender la realidad desde los sujetos que la constituyen. La ciencia psicológica nos dice que los

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



infantes, sobre todo en la primera infancia, aún no tienen la capacidad de articular el lenguaje para expresar ideas. A veces nos encontramos con que la fantasía nos atormenta y oscurece la verdad. Parece ser que buscamos una sola forma de verdad. En síntesis, la voz de los niños y las niñas en las investigaciones en ciencias sociales y humanas terminan siendo validadas y confrontadas con mayores que permitan una interpretación real. Encontramos una contradicción explícita, que se constituye en un temor de perder la verdad. De una forma u otra ha sido necesario comprender que el adulto explica e interpreta la infancia, porque ella misma no podría hacerlo. Esta situación se vuelve problemática además. Primero porque históricamente se ha sobrevalorado, incluso ha sido hegemónico, el lenguaje oral y escrito. Y segundo porque el concepto de infancia cada vez se refiere a cuerpos de mayor edad cronológica, entonces se tiende a silenciar voces infantiles que están en condición de dar cuenta de sí y que en muchos casos se sienten violentadas porque no son escuchadas.

Revoluciones de la infancia

Los semilleros de investigación nos invitan a pensar a la infancia como sujeto partícipe de la realidad en el sentido productivo y no únicamente como sujetos consumidores. Esto no es ingenuo en términos de la relación con la adquisición de conocimiento. Resulta un cambio en estructuras de poder de la escuela y del niño en la sociedad en general.

El conocimiento es un bien intercambiable, un recurso, una de las monedas en la escena del contexto escolar (Gallardo-Cerón, 2014). En este sentido, pensar a los niños y a las niñas como productores de conocimiento, desmontar la idea de que estos son sujetos pasivos en la relación de aprendizaje, implica jaquear la figura de la infancia en la modernización. Incluso, me atreveré a decirlo, es entrar en un cuestionamiento sobre el niño productivo: el infante trabajador.

Surgimiento de los semilleros de investigación infantiles en Colombia



Red Posgrados
Red INJU

Programa de Investigación
Posdoctoral en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupos de Trabajo CLACSO:
• Infancias y Juventudes
• Ciencias Sociales
• Pedagogías Críticas y Educación popular

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Los semilleros de investigación nacen en el pregrado a finales de la década de 1990, semilleros de investigación en psicología de la Universidad Católica de Oriente y de la Universidad de Antioquia, en el marco del enunciado: todos los niños son investigadores de forma innata. Sumado a una idea de formación científica que se incrementa con la Misión de Sabios convocada por el presidente Gaviria, proponen generar espacios de semilleros de investigación en la infancia. En este sentido, desde los semilleros de investigación del pregrado se agencian los semilleros infantiles.

Reconocemos capacidad de agenciamiento en el semillerista; este “como sujeto reconocido por sus capacidades, entonces le permite ser identificado en el contexto universitario. Cuando los semilleristas logran emprender actos entonces logran la participación en escenarios académicos y administrativos que encuentran el reconocimiento de sus compañeros” (Gallardo-Cerón, 2014, p.147). Con la idea de una llegada a la infancia, se plantea un cambio en las prácticas de enseñanza, se reflexiona inicialmente desde las ciencias cognitivas y posteriormente con discursos propios de las pedagogías activas y críticas. La agencia de los niños y las niñas fue aumentando, los niños y las niñas fueron teniendo una postura cada vez más activa. Desde edades como 7 u 8 años se generaban espacios para que eligieran qué aprender y podían participar en cómo hacerlo. Pronto tomó fuerza la infancia en la agencia e incluso infantes mayores, de grados de bachillerato hacían relevo con sus menores, niños de 14 años agenciando proyectos en los que integraban colegas menores. Luego de varios años de participación en espacios de encuentro, se consolidó la Comisión Nacional de Infancia Investigadora, donde niños y niñas de varios departamentos, entre los 14 y 16 años, solicitan recursos a la RedCOLSI para hacer una reunión nacional presencial que permita tomar decisiones. Estos infantes ahora no sólo han agenciado ejercicios de investigación y puesto sus nombres en publicaciones académicas, sino que han logrado liderar procesos administrativos dentro de una Red.

Cuando esto ocurre aparecen reproches por parte de algunos mayores, se sospecha un ventrilocuismo. Recordemos que históricamente los niños eran mirados e interpretados por los adultos, porque no tenían voz por sí mismos. Lo que ellos dicen es efecto de lo que piensan sus tutores, dicen algunos. Afirmamos desde



nuestro lugar de enunciación, que los adultos que dicen eso, tampoco lo dicen como un acto de consciencia. Igualmente, sus palabras son efecto de un ventrilocuismo: ¿quién es el agente de la locución cuando se dice que un niño no puede hablar por sí mismo? ¿Quién habla por sí mismo?

Síntesis y consideración final

Finalmente, con lo anterior, argumentamos que la forma de empoderamiento, que se visibiliza con el fenómeno de niños y niñas semilleristas, constituye un aporte al ideal de las ciencias sociales de escuchar la infancia, para tener nuevas comprensiones de la realidad y permitir un lugar a la infancia que ha sido ubicada como desposeída de saber: un *homínido* en proceso de humano, que no tiene suficiente desarrollo para hablar.

La integración de la investigación como fuente de soluciones a problemáticas, con la educación como un proceso de corrección y transmisión, conllevan órdenes. El lugar de agencia aún está en el adulto, quien capta y organiza los datos, quien decide qué instruir y cómo hacerlo; en tanto que a través de la investigación a cargo de la infancia es esta quien ejerce el lugar de actor fundamental en la creación de conocimiento y respuesta, lo cual materializa la relación entre la capacidad de agencia que es transformada y transmutada por el sujeto, en la reflexión de sí, para crear condiciones de transformación de la agencia de las infancias como una construcción en una época; en la actual abogamos para que los niños tengan que ser escuchados como sujetos activos en la realidad, y reconocer sus actividades como productivas, no en el sentido del capital, sino de bienestar y de invención de nuevas formas de relacionarnos.



Referencias

- Calvo, C. (2017). Rousseau y el Emilio: entre el deber ser y el poder ser. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Vol. 15). [publisher not identified]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77352074042>
- Gallardo-Cerón, B. N. (2014). *Sentidos y perspectivas sobre semilleros de investigación colombianos, hacia la lectura de una experiencia latinoamericana*. (Disertación doctoral). Cinde - Universidad de Manizales, Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2392>
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, III (5), 245–272. Recuperado de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/770/478>
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. *Nómadas*, (26), 80–90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241009.pdf>
- Pedraza, Z. (2010). Sobre el conocimiento escolar: movimiento y educación sensorial. *Integra Educativa*, IX (1), 15–28. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/riejii/v9n1/v9n1_a02.pdf
- Ricoeur, P. (2008) *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI
- Runge-Peña, A. K. (2008). Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final” de su educación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 31–53.
- Saenz Obregón, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* Vol. 2. Medellín: Foro nacional por Colombia.



Las representaciones de praxis de las maestras en formación de la Unimonserrate

DIANA PAOLA CASTILLO DELGADO¹⁴¹
XIOMARA LUNA SÁNCHEZ¹⁴²

Resumen

La ponencia da a conocer la investigación desarrollada por el semillero praxis, infancias, juventudes y saberes, a propósito de las representaciones de praxis pedagógica que tienen una muestra de estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil. El enfoque es cualitativo con un método de investigación de acción, y la recolección de datos se realiza por medio de grupos de conversación y aplicación de encuestas. Dentro de los hallazgos, se logra identificar que las representaciones se asocian a la reflexión como parte fundamental de las prácticas y la construcción de una posición crítica frente a los sucesos que hacen parte de esta.

Introducción

¹⁴¹ Docente en formación Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate. Integrante del semillero Praxis, infancias, juventudes y saberes. Correo: dpcastillo@unimonserrate.edu.co

¹⁴² Docente en formación Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate. Integrante del semillero Praxis, infancias, juventudes y saberes. Correo: xluna@unimonserrate.edu.co



Indagar sobre las representaciones de praxis pedagógica, que tienen las maestras en formación, implica comprender que las construcciones de la realidad educativa y social se dinamizan al estar en constante cambio, pues estas se transforman o se reconstruyen a partir de los aprendizajes adquiridos en los contextos de formación o en los contextos laborales. En este sentido, la práctica se convierte en un eje fundamental en el quehacer del maestro que se piensa antes, durante y después de la acción. En palabras de Baquero y Villa (2013), la representación “no es un calco de la realidad ni una distorsión de la misma sino, por el contrario, una manera de aprehender desde marcos que posibilitan la interpretación de los significados, tomando como referencia tanto lo simbólico como lo real” (p.14).

En coherencia con lo dicho, identificar las representaciones de praxis pedagógica es entrar en contacto con las experiencias que generan sentido, al conectar las emociones y la razón en un espiral reflexivo, que invita a cuestionar y repensar las prácticas educativas. Al respecto, Perrenoud (2007) afirma que “la práctica reflexiva postula de forma implícita que la acción es objeto de una representación” (p.1).

Por tanto, la reflexión permea el proceso formativo de los maestros, puesto que genera una posición crítica soportada por la introspección en la experiencia que suscita el escenario de práctica. En virtud de lo expuesto, este texto pretende develar los hallazgos parciales que tiene el proyecto frente a las representaciones de praxis pedagógica, que tienen una muestra de maestras en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), de la Fundación universitaria Monserrate-Unimonserrate.

Construcción de las representaciones de praxis pedagógica

La práctica como un espacio de socialización permite que las maestras en formación interactúen con sus pares, docentes de acompañamiento y coordinadores de los centros de práctica. Por tanto, las representaciones que emergen de este escenario entran en sintonía con el lenguaje que transita en las interacciones de cada uno de estos actores educativos. Por ende, al hablar sobre las representaciones de praxis pedagógica de las

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



estudiantes, se deben contemplar los aspectos inherentes a la reflexión, investigación, producción de conocimiento y marcos de significación, que surgen de las experiencias que actúan como ejes en la organización de la realidad.

De esta manera, el diálogo facilita la construcción de un pensamiento colectivo que respeta las individualidades y coadyuva a identificar las creencias que soportan las representaciones que tienen las maestras en formación en su ejercicio pedagógico e investigativo. Sin embargo, el diálogo en el contexto de la praxis pedagógica sólo es posible si los participantes toman distancia de sus construcciones personales, para entrar en dinámicas de escucha asertiva que respalden las reflexiones colectivas. En palabras de Bohm (1997), “El verdadero objetivo del diálogo es el de penetrar en el proceso del pensamiento y transformar el proceso del pensamiento colectivo” (p.33).

Es así como las representaciones de praxis pedagógica dejan ver el significado de lo propio en la experiencia de interacción social, y contribuyen a la comprensión de un sentido colectivo que dota de identidad la profesión docente. En el caso particular de las maestras en formación de la LEP, ese sentido permite la apropiación de las acciones y discursos que circulan en los campos de práctica, a partir de un proceso de contextualización, indagación, producción y transformación, que trasciende la construcción de saberes disciplinares en su formación.

De acuerdo con Baquero y Villa (2013) “las representaciones de praxis son el resultado de una fuerza evocativa que pone de manifiesto la experiencia, lo acontecido, lo vivido, lo imaginado y lo relaciona con la interacción” (p.26). Por esta razón, la relación e intercambio social que establece el maestro reflexivo en los contextos de práctica, y las herramientas que adquiere de su quehacer, articulan la experiencia teórica, reflexiva e investigativa que soporta su praxis pedagógica.



Por su parte, Shoön (como se cita en Domingo, 2009) define la praxis “como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del maestro ante problemáticas singulares” (p.1). De ahí se infiere que la acción requiere de la actitud investigativa y crítica del maestro en formación; aspecto que invita a los colectivos de estudiantes, coordinadores y docentes de acompañamiento, a construir nuevas maneras de abordar las estrategias metodológicas que articulan la reflexión en los escenarios educativos.

Ahora bien, la práctica reflexiva implica que las maestras en formación se planteen preguntas que ayuden a comprender lo sucedido en los diferentes contextos, para así generar propuestas alternativas de transformación. De esta manera, este proceso adquiere sentido y significado, al convertirse en un espacio de investigación que propende por una actitud permanente de reflexión, que facilita la producción de conocimientos y saberes correspondientes al contexto de práctica. En palabras de Perrenoud (2007):

[...] reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. (2007, p.30)

Una aproximación a las representaciones de praxis pedagógica: voces de las maestras en formación

Las maestras en formación visibilizan su pensamiento al desarrollar una postura autónoma, analítica, crítica, libre y espontánea sobre los sucesos que constituyen las prácticas educativas en los conversatorios que se llevaron a cabo en los seminarios de reflexión de la praxis. De ahí que retomar esos discursos se convierte en el insumo que nutre los hallazgos preliminares de la investigación, frente a las representaciones de praxis pedagógica que se presentan en este apartado.

En primera instancia, la representación de praxis pedagógica de las maestras en formación se articula con la relación que establecen entre la teoría y las experiencias vividas durante su proceso formativo, las cuales

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



permiten la construcción de pensamiento crítico a partir de conocimientos compartidos en los diferentes cursos que brinda la universidad. De esta manera, las maestras en formación resaltan que la interacción con pares y maestros de acompañamiento crea las condiciones para socializar saberes, emociones, vivencias, actitudes y percepciones. Esto también permite asumir posturas desde la subjetividad, que emergen de las situaciones de práctica. Es decir, se reconoce que estos elementos posibilitan reconstruir el quehacer pedagógico desde una postura crítica, reflexiva y transformadora.

En este sentido, las diferentes posturas teórico-reflexivas, que permean las prácticas educativas, confieren a las maestras en formación un rol protagónico. Por esta razón, al vincular el ejercicio pedagógico con la investigación y la producción de conocimientos derivados de la reflexión colectiva, se entra en una dinámica de aprendizaje recíproco, que en virtud de la presente investigación, se asocia con la praxis pedagógica.

En segundo lugar, las maestras en formación consideran que las estrategias pedagógicas dinamizan las formas de aprender y posibilitan marcos de reflexión por medio de la interacción. Asimismo, en los grupos de conversación se resalta que el diseño e implementación instrumental de actividades dificulta trascender a la praxis pedagógica, pues consideran que el espacio de reflexión colectiva entre estudiantes y maestros acompañantes de práctica revitaliza y permite tomar consciencia del sentido del quehacer pedagógico y el rol docente. En esta misma línea, Perrenoud (2007) considera que en la formación inicial deben existir espacios para el debate, la problematización y la expresión de las formas de concebir desde lo propio y, de esta manera, convertir la práctica en un espacio permanente de reflexión y transformación.

Por último, los grupos de conversación expresan que desde los diferentes contextos educativos convencionales (escuelas, colegios, jardines), los no convencionales (comunitarios, hospitalarios) y las modalidades de práctica (inmersión e investigación) se construyen representaciones asociadas a las posibilidades de acción pedagógica y reflexiva, pues al interactuar con las realidades sociales, culturales y

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



políticas que se observan en estos contextos, se logran contrastar los aprendizajes construidos en los procesos formativos que se desarrollan en la universidad a lo largo de la carrera.

En consonancia con lo anterior, las maestras en formación consideran que, al fortalecer la capacidad de observar, escuchar y estar atentos a los sucesos que se comparten en los diferentes contextos y modalidades de práctica, se incentiva el desarrollo de la actitud investigativa a partir de los intereses y las realidades que se gestan en los escenarios de práctica.

Conclusión

La formación de los maestros se comprende como un proceso trascendental que se constituye de las experiencias que suceden en los diferentes escenarios educativos. Por tanto, las propuestas de formación de docentes deben contemplar aspectos inherentes a la reflexión, investigación, producción y divulgación de los aprendizajes derivados de la práctica. En este sentido, la práctica debe permear la formación del docente desde el primer semestre y en diferentes contextos.

Asimismo, los espacios de formación deben favorecer el desarrollo político del docente, pues el maestro tiene una responsabilidad ética con la sociedad que ayuda a transformar. En coherencia con lo anterior, la práctica es un componente fundamental en la formación de las maestras, pues en ella se articulan los conocimientos construidos en el trascurso de la carrera y se transforma de manera dinámica el quehacer educativo en pro de la resignificación del rol docente dentro de la sociedad, desde un proceso de praxis pedagógica mediado por la reflexión individual y colectiva sobre su experiencia educativa.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Referencias

Baquero y Villa. (2013). *Un visitante en el aula: Representaciones de la práctica pedagógica de formación docente*. Bogotá, Colombia: Editorial UD.

Bohm, D. (1996). *Sobre el diálogo*. Barcelona, España: Editorial Kairos.

Domingo, A. (2009). *El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*. Barcelona, España. Recuperado de http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf.

Perrenoud, F. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial GRAÓ.



Gestos de agencia en el habitar

DAVID SANTIAGO DUQUE-CASTAÑO
LILIANA MARÍA CEBALLOS-GUTIÉRREZ
BLANCA NELLY GALLARDO-CERÓN

Resumen

De una mano buscamos sistematizar parte de nuestro quehacer educativo en el Proyecto Hábitat, un avance de escritos anteriores; de otra mano buscamos exponer avances sobre uno de nuestros objetivos investigativos, el cual propone “describir comprensivamente los gestos de agencia en el hábitat en torno al arte y la investigación”.

El proyecto hábitat nace en el año 2015 como un espacio para preguntarnos por la creatividad en la infancia, donde miembros del Grupo de Investigación Arte y Cultura —Ginacú— compartimos con niños y niñas de la región, para el desarrollo de talentos en habilidades artísticas e investigativas. El proyecto busca propiciar ambientes modificantes “a partir del interés y el gusto como mediadores del talento en torno a capacidades creativas (estéticas e investigativas) hacia la apropiación responsable del hábitat por parte de niños, niñas y jóvenes del Oriente antioqueño durante el año 2017”. En el marco del mismo, como un pedal armónico de base, desarrollamos investigaciones. El proyecto es pues un hábitat y un laboratorio, donde los Habitantes en sus diferentes edades somos artistas e investigadores.

Entre otros nos limitaremos a un objetivo en torno a los gestos de agencia, desde un avance discursivo. Esta categoría es una construcción propia, con la cual buscamos visibilizar el componente interpretable de la acción,



del movimiento y fuerza corporal; acción a través de los gestos cuando los sujetos son agentes en el Hábitat; específicamente el lugar del arte y la investigación en las performatividades. Por lo tanto, estamos presentando una pregunta por la constitución de subjetividad a través de la creatividad.

Cada gesto de creatividad son formas de habitar. Ser agente es participar del hábitat, es construir territorio, apropiarse el espacio y el tiempo en comunidad. Por lo tanto, es esta una pregunta por la cultura y la democracia, por la ciudadanía. Una pregunta por la infancia y el poder. Nuestra apuesta y experiencia nos permite afirmar que es posible que las infancias tomen decisiones, posturas críticas y propositivas sobre su educación. Cuando comprendemos que educar va más allá de escolarizar, entonces no hablamos de un mapa escolar, sino de un territorio educativo, lo cual requiere tiempos y espacios alternativos. Nuestra conclusión es que estas agencias que vienen de la infancia únicamente son posibles en el gusto e interés y están situadas y fechadas; así pueden decidir sobre fines y medios, sobre qué aprender y cómo hacerlo. En este sentido, los habitantes asumen el arte y la investigación para la apropiación y el empoderamiento en el habitar.

Método de investigación

Para construir esta categoría nos basamos en una fenomenología que busca ser radicalmente inductiva, a través de la teoría del texto. En este texto, la idea es que podamos construir nuestra reflexión formativa: el texto es la fijación de los actos. Nuestro habitar es un vivir juntos, y comprendemos desde nuestra fenomenología la vida como relato. Asumimos el reto de escribirnos en una comunidad, tras la reflexión en un grupo de discusión semanal sobre el cual se establece una bitácora comunitaria. Posteriormente se procede con codificación abierta y análisis actancial, que permitirá develar agencias desde la intersubjetividad de un texto escrito entre cinco investigadores en constante debate categorial.

Historia y contexto del proyecto Hábitat



Los Habitantes son niños, niñas y jóvenes de la localidad de Rionegro, Antioquia. Son provenientes de diferentes colegios, tanto públicos como privados. Agentes que por voluntad y gusto hacia el arte y la investigación asisten a un encuentro cada sábado por la tarde, con el fin de realizar sus proyectos de creación en torno temas de interés. El proyecto deriva de la experiencia vivida desde el año 2006, por nuestro colectivo, desde la investigación formativa en espacios alternativos, cuyas cohortes han aportado prácticas, saberes, investigadoras e investigadores: estos(as) últimos(as) con niveles de formación mayor y responsables del relevo generacional y acompañamiento de Habitantes recién llegados.

El Proyecto Hábitat deviene entonces un sueño, un ejercicio de ficción donde nos proponemos transmutar la educación, educación que considerábamos enferma en los escenarios de escolarización. Y fuimos encontrando armonías con algunas formas de pensar la educación en América Latina. Uno de ellos es el maestro y pedagogo Carlos Calvo Muñoz, investigador en educación, que nos ha permitido claridades fundamentales desde distinciones como: “hemos definido a la educación como el proceso de creación de relaciones posibles y a la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas. Esta distinción nos permite recuperar la riqueza de los procesos educativos informales y etnoeducativos” (Calvo, 2012, p.48-49). En este sentido, la escuela ha dibujado un mapa lejano de la realidad, un mapa cargado de rígidos ideales antropológicos que se ordenan por género, edad, religión, escenario, en el cual además se cronologiza y tematiza el aprendizaje. La escuela, finalmente, ha optado por crear un mapa que desconoce el territorio como el lugar original. En consecuencia, la crisis de la escuela radica en que se ha convertido en una simuladora de la realidad educacional, que finge tener lo que no tiene. (Calvo, 2012, p.49)

Luego, proponemos el Proyecto Hábitat como una ficción, proceso que se puede comprender claramente desde el concepto de ficción, construido por Paul Ricoeur. Partimos entonces de la premisa de que no hay acción sin imaginación y sin la posibilidad “en el plano del proyecto, en el plano de la motivación y en el plano del poder mismo de hacer”. La imaginación proporciona el medio, la claridad luminosa, donde pueden compararse y medirse motivos tan heterogéneos como los deseos y las exigencias éticas (Ricoeur, 1986/2010,



p.207). Comprendemos desde esta perspectiva que “la capacidad de decidir se apoya sobre la capacidad de la conciencia para desdoblarse, como si fuera otra, en el acto de deliberar” (Begué, 2012, p.41). Y partimos desde una promesa de educación, desde una hipótesis de ficción que hemos ido rehaciendo y que exponemos a manera de pregunta: ¿y qué tal si existe un espacio educativo con la relación como fundamento educacional y no la distinción?

Creatividad y capacidad de agencia

Conceptualizamos creatividad como acciones de creación que median la apropiación del hábitat. Es la capacidad humana para actuar desde lo que está dado hacia el terreno de las posibilidades, hilvana imaginación, fantasía y ficción. Por tanto, permite soñar y algunas veces actuar sobre el territorio, partir de la materia prima para transformarla, ya sea de manera novedosa, divergente, problemática o revolucionaria.

La creatividad aparece en los gestos ante la necesidad de transmutación del hábitat, en la urgencia del reconocimiento de sí y de los otros en el hábitat. Por lo anterior, la creatividad es una forma de habitar, de relacionarse y hacer comunidad. Hay creatividad porque hay conciencia del otro; es decir, de las necesidades epocales.

Ésta se produce en el hábitat. Por consiguiente, depende de los requerimientos de una época. No surge de la libertad del sujeto, sino de las condiciones de posibilidad y las demandas de la cultura en la cual está inmerso el habitante.

La invención es una necesidad que está relacionada con la creatividad, está junto a la innovación, la producción de ideas y objetos nuevos, en el marco de una época para solucionar problemas o expandir sentidos en el hábitat.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En otro sentido, la estética y la investigación como formas de expresión de la creatividad son organizaciones del mundo. La estética es una experiencia de interpretación de la realidad, nuevas propuestas de comprensión del mundo que moviliza la cultura. La investigación, nunca ajena a la anterior, son acciones humanas que permiten expandir el sentido a partir de la búsqueda constante, de reconocerse inacabado, de explorarse y así transmutar el territorio.

Arte, investigación y cultura

Por ahora sólo evocaremos dos puntos que hemos considerado indispensables dentro de nuestro proyecto. En primer lugar, la función que cumple la teoría. Y en segundo lugar, que no es posible un acto educativo entre humanos sin una comprensión de lo humano.

Respecto al primer punto debe estar claro que no acudimos a la teoría para la orientación de nuestra práctica, puesto que iniciamos el proyecto con la idea de construir un espacio que no fuese la prolongación de la escolarización, que en vez de separar, relacionara, uniera grupos etarios, conocimientos, arte e investigación. En este sentido, nuestro proyecto educativo y nuestros argumentos pedagógicos abogan por una educación en espacios des-escolarizados e independientes de la institucionalización de la educación. Proponemos que las habilidades creativas (investigativas y artísticas) en los seres humanos permiten un reconocimiento del planeta, lo cual lleva a un reconocimiento de nosotros mismos, nuestro entorno, todos los seres vivos de nuestro alrededor y, por consiguiente, de nosotros mismos, en relación con toda la naturaleza biológica y humana de producción cultural que nos rodea. Por esto, el ser humano que desarrolla habilidades creativas aprende el cuidado de sí mismo y, en consecuencia, aprende el cuidado del hábitat en el cual está inmerso: respeta al planeta en su totalidad como ser vivo, con todas sus partes.

Tras esta claridad de por qué consideramos indispensable el desarrollo de habilidades creativas, iniciamos grupos de niños que aprendieran artes e investigación, desde diferentes escenarios, en el año 2006. Desde

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



entonces, como una comunidad de investigadores y artistas que hemos asumido el reto de la transdisciplinariedad, hemos leído múltiples posturas teóricas que nos han servido para comprender lo que hacemos y el desarrollo de los habitantes de nuestro proyecto.

Así, pues, sería un error comprender el Proyecto Hábitat como un escenario de teoría holística. No acudimos a diferentes teorías para argumentar la importancia de nuestras prácticas educativas, sino que en las travesías de lectura nos hemos topado con diversos autores frente a los cuales sentimos consonancias y sintonías. Nos hemos dispuesto a un juego académico de comprensión de nuestras propias actividades y prácticas, en relación con los conceptos desarrollados desde diversas perspectivas teóricas.

Infancia, democracia y ciudadanía

Hemos postulado el Proyecto Hábitat como un laboratorio intergeneracional de ciudadanía desde la infancia, donde rompemos con esa mirada tradicional de sujetos incompletos, controlables, moldeables y dependientes de las instrucciones de un adulto, que generalmente tiene la mirada desde la óptica de una infancia inacabada con proyección a futuro; lo que ensombrece buena parte de su presente (Gaitán, 2006).

A pesar de que hoy tenemos legislado en el contexto político, educativo y normativo, la participación como un derecho de la infancia, se ha empezado a transformar la concepción de esta, definiendo al niño y a la niña como sujetos de derechos políticos; es decir, reconociendo para la infancia la posibilidad de una ciudadanía constituida de hecho y no por alcanzar. (Garzón, Pineda y Acosta. 2004). Aún recibimos como herencia unas representaciones sociales basadas en la noción de niños y niñas como los que deben aprender, los que aún no saben, los que les falta capacidad de comprensión. Asumido el infante como el que no habla, ha sido llevado a los que aún no tienen voz y, de esta forma, entender la infancia acota su interacción, condiciona las relaciones y representaciones de las ideas sobre sí mismos, sobre las relaciones con los demás, y sobre su participación.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Es por eso que en hábitat le apostamos a la deconstrucción de las formas tradicionales de socialización y organización de los procesos educativos con niños, niñas y jóvenes desde la iniciación y consolidación de procesos de investigación, desde el arte, la lúdica y los lenguajes expresivos. Entre todos construimos lugares para que las múltiples generaciones se expresen y decidan como habitantes. Reconocemos nuestra capacidad para observar, soñar, explorar, indagar, preguntar y transformar entornos y necesidades.

Vivenciamos la participación como cotidianidad de nuestros procesos educativos, pues nuestros ambientes de aprendizaje, trascendiendo el concepto de espacio físico, entendiéndolo como ese conjunto de acciones, intenciones e interacciones en las que se configuran la posibilidad de jugar, explorar, reflexionar, diseñar, crear, idear, intercambiar, transformar, reconstruir, que posibilitan el encuentro consigo mismo, con otros, y con lo otro, favoreciendo así procesos de autonomía, iniciativa y autorregulación emocional, dirigidos a su formación democrática y ciudadana.

Igualmente apostamos a un diálogo intergeneracional que posibilita la participación como una permanente búsqueda, desde el reconocer y disfrutar las diferencias; lo cual contribuye a desarrollar el sentido de la responsabilidad, el cuidado de sí, del otro y de lo otro, las habilidades para expresar pese al disenso, fortaleciendo la cultura y la democracia.

John Dewey, filósofo pragmático proveniente de Estados Unidos, presenta una relación de los intereses con la democracia. Este autor comprende dentro de su estructura teórica algunos puntos que nos permitieron llevar a la conciencia, la potencia política y el aporte de nuestro proyecto a la sociedad. Plantea Dewey, en *Democracia y educación* (1916/1997), todo un pensamiento que es coherente con nuestras prácticas, desde los inicios de AKARÁ en el año 2006, en varios sentidos. En primer lugar, desde una perspectiva de la filosofía de la educación, plantea la necesidad de orientar toda propuesta educativa, partiendo de los intereses de los estudiantes para el proyecto habitantes. Así se logrará aportar a una sociedad personas que participen desde su vocación (la vocación comprendida como la disposición que hay en cada uno de los individuos, desde sus



características y condiciones, para una actividad). Se trata de lograr un desarrollo inicialmente natural, que permita encontrar para qué es buena cada una de las personas habitantes, condición que se evidencia a partir de los intereses. Esto nos permite pensar en una activa y potente participación de cada uno de los miembros en la sociedad. Entonces es posible comprender la democracia como una forma de articulación de las capacidades de cada uno de los individuos que constituyen la sociedad, no como un acto de elección de representantes.

Este cambio cultural, en la comprensión de la infancia como sujetos activos, permite el fortalecimiento de las capacidades del sujeto. En este sentido, no es un favor o beneficio para la infancia, sino un aporte a una democracia participativa y no netamente representativa, para un presente y un futuro en la participación a partir de acciones productivas, no de capital sino de bienestar.

Referencias

- Bugue, M. F. (2012). El arco del tiempo. En: Mongin, O.; Betancur, M. C.; Begué, M. F.; Díez, F. *Improntas de Ricœur en el pensamiento contemporáneo*. Universidad de Caldas; Manizales. Pp.33-55.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata.
- Gaitán, L. (2006b). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Revista Política y Sociedad*, 43 (1), 63-80.
- Garzón, Pineda y Acosta. (2004). *Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación infantil*. Bogotá, Colombia: CINDE.



Pesquisa no Brasil: experiências de formação, práticas de resistência e reconhecimento das infâncias

FÁTIMA LUCÍLIA VIDAL RODRIGUES¹⁴³

DANIEL ASTUTI ESTEVANATO¹⁴⁴

JANAÍNA TORRES ROCHA¹⁴⁵

JOÃO VITOR BARRETO GOMES DE SÁ¹⁴⁶

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” Paulo Freire

Resumo

O Projeto Pesquisa de Mudas no Brasil: experiências de formação, práticas de resistência e reconhecimento das infâncias da prática docente, propõe um espaço inovador de extensão, formação interdisciplinar e troca de ideias, projetos, práticas e pessoas. Suas ações e discussões são desenvolvidas a nível local, nacional e internacional que deseja promover ações que ratifiquem uma formação básica de professores comprometida

¹⁴³Educadora especial pela Universidade de Santa Maria. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Rio Grande do Sul. Professora na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos.

¹⁴⁴ Estudante de pedagogia. Faculdade de Educação - Universidade de Brasília.

¹⁴⁵ Estudante de pedagogia. Faculdade de Educação - Universidade de Brasília.

¹⁴⁶ Estudante de pedagogia. Faculdade de Educação - Universidade de Brasília.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



com uma educação social, alternativa e de resistência. Nesse sentido, a Pesquisa no Brasil busca superar a dicotomia de transmissão por produção de conhecimento, participando com Comunidades na Prática de Aprendizagem no Brasil, especialmente em aquelas que estão próximas às infâncias e aos jovens

1. Introdução

No Brasil, especificamente na Universidade de Brasília, acompanhamos diferentes práticas comunitárias que ratificam a importância de uma educação social vivida na radicalidade do feminino, das infâncias e de práticas descolonizais. Quando falamos de pedagogia –se apresenta como ação contra hegemonia a partir das práticas como aquela da Pesquisa no Brasil–, para viver o outro em sua intensidade e ter a possibilidade de lutar por uma transformação social, histórico-cultural e na experiência estética. Objetivamos uma construção radical de projetos que resistam ao conservadorismo de nossas instituições educacionais com o objetivo de apresentar uma reflexão pautada nas experiências pedagógicas e educacionais como as das comunidades com as quais estivemos trabalhando na luta diária, por um território educativo livre, sustentável para todas, todos e todes.

A formação inicial de pedagogos e de outros profissionais, vinculados ao desejo de romper com as práticas que exocizam, fetichizam e perpetuam práticas coloniais, é o objetivo do fazer vinculado à uma educação social desenvolvida nos projetos de extensão coordenados colegiadamente por um grupo de educadores, estudantes e professoras da Universidade de Brasília. Tão importante quanto a formação teórica, investigativa e disciplinar, percebemos a pertinência fundamental de uma práxis comunitária e social na formação pedagógica de professoras e professores em formação inicial, que reconheça as diferentes infâncias para que inove em suas ações.

A pedagogia comunitária tem uma íntima relação com a pedagogia social e a educação social na formação inicial dos estudantes de pedagogia. Poderíamos afirmar que no Brasil, considerando a herança teórica e



reflexiva de Paulo Freire (1996), essa aproximação se dá no rigor ético das ações formativas, cuidado com a natureza, infâncias e comunidades, assim como uma forte marca das atuações universitárias a partir da Extensão, principalmente no caso dos espaços que não possuem uma pedagogia social ativa, formalizada e que viabilize e promova uma educação social.

A educação social vem ganhando contornos mais acadêmicos e comunitários em função de sua legítima aproximação da Pedagogia Social, bebendo em suas fontes, e se legitimando em práticas de resistência nos espaços de intervenção prática. Freire, P., Korczak, J., e Nartop, P.¹⁴⁷ com seus trabalhos dedicados e relacionados à educação como transformação social e popular. Os princípios de uma pedagogia libertária e de reconhecimento põem de protagonismo a população infanto-juvenil; e fundam o conceito de pedagogia social, respectivamente, provocam-nos para estar sempre pensando a educação como uma práxis, uma inovação epistemológica e engajada politicamente. Essas ações não pendem do espaço, que pode ser formal, público e gratuito, mas também não formal. O mais importante é que garantamos o cuidado com os processos de subjetivação, com as experiências estéticas necessárias a todas, todos e todes, a participação democrática e política nas decisões, implicações e práticas, assim como protagonismo do desenvolvimento dos processos de transformação gerados pelo encontro, debate e discussão dos diferentes sujeitos de direitos que modificam seu espaço, sua comunidade e seu destino.

2. Práticas de extensão, pedagogia como resistência

A pedagogia comunitária pode se realizar de diferentes formas. Nesse caso, fizemos um recorte desde nas práticas extensionistas até os movimentos mais plurais e de resistência que têm se constituído nos últimos anos

¹⁴⁷ apud Garrido, 1971.



em práticas de resistência, com a participação dos sujeitos que desenvolveram seu Pesquisa no Brasil. Práticas que têm como fim principal o reconhecimento do protagonismo das crianças e jovens.

Para Latour (1994) “o híbrido precisa desorganizar a maneira moderna de conceber o mundo moderno em pares binários e dicotômicos” e as ações de extensão têm se configurado como esse possível espaço entre-lugares (Bhabha, 1998). Nós escolhemos apresentar dois movimentos que têm se constituído como ações importantes, dentro e fora da Universidade, como espaços de encontro, discussão, ação transformadora e troca latino-americana, com um claro posicionamento decolonial (Mignolo, 2003; Quijano, 2010) e a abrangência comunitária local e latina. O primeiro deles é o Projeto de Extensão da Pesquisa: educação, transformação e alegria na prática docente e o segundo é a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (Conane).

2.1. Pesquisa: educação, transformação e alegria na prática docente

O Projeto de Extensão propõe, desde 2015, constituir-se em um espaço de pesquisa e extensão interdisciplinar e intercâmbio de ideias, projetos, práticas e pessoas que desejem transformar a prática docente com alegria, rigorosidade investigativa e práticas extensionistas. Seu desenvolvimento se dá em encontros semanais com estudantes e professores, em um processo de coordenação colegiada. Suas ações e discussões se desenvolvem em nível local, nacional e internacional.

Frutos do plantio investigativo semeado na Colômbia, em 1996, como reação aos impulsos de uma educação fabril, sentidos na educação superior, o grupo germinou como estímulo à pesquisa na Universidad de Antioquia, em Medellín/Colômbia. Nos últimos vinte anos, Colômbia e Chile, de forma orgânica e com características diferenciadas, vêm oferecendo aos estudantes universitários a possibilidade de autogestionar sua formação docente. O Projeto começou na Colômbia e em 2006, na Universidad de La Serena/Chile e foi pensado para transcender os modelos tradicionais de educação. O espaço de pesquisa desde seu início,



“provoca e convoca o desenvolvimento de ideias por meio de pesquisas, encontros e outras ferramentas de aproximação de pessoas” (Gallón, 2009, p. 120). Desde 2010, em outra ação, o Projeto de Extensão e Ação Contínua (PEAC) Diálogos com Experiências Educacionais Inovadoras, temos acompanhado alguns estudantes, que por iniciativa individual e estímulo do PEAC, participam de experiências de estudo e visitas a Universidades no exterior. Essas três perspectivas locais são responsáveis pela iniciativa de criar uma versão brasileira: o PEAC Semeadores de pesquisa. A intenção é trabalhar com estudantes a partir da experiência de criação de uma prática reflexiva com debates, execução de projetos, participação e organização de encontros, colóquios, trabalho comunitário e práticas de extensão, marcadas pela presença da e na comunidade e, principalmente, com intercâmbio discente e docente. Nossas reflexões ratificam a ideia de que para além de educar, é necessário educar-se. A narrativa histórica do estudante que participa de experiências de intercâmbio, trabalhos na comunidade e práticas educacionais inclusivas e inovadoras, faz-nos acreditar na possibilidade de um espaço formativo mais reflexivo e radical que pode interromper a disseminação de uma educação conservadora, possibilitando autonomia, autogestão e criticidade em relação a sua formação. A importância e pertinência de práticas formativas, para além da lógica disciplinar, têm se mostrado fundamentais para que a pedagoga e o pedagogo compreendam a extensão, dimensão e importância de seu trabalho. Ao saber que esta proposta tem como característica mais relevante, sua proposição de posicionar os estudantes de pedagogia e áreas afins em situação de estranhamento, sendo outro em sua radicalidade.

2.2. Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE)

O Movimento CONANE reúne em torno de quinhentos a seiscentos educadores, a cada dois anos, promovendo o encontro, a troca, a divulgação do desenvolvimento de diferentes projetos, ações, escolas, comunidades de aprendizagem, comunidades de prática, universidades e organizações não-governamentais. Essas experiências têm em comum o desejo de contribuir com a transformação da educação brasileira e latino-americana. Em 2013, 2015 e 2017 tivemos as edições dessa conferência/movimento que vem se reinventando a partir da pluralidade que caracteriza seus participantes e coordenadores. Na III CONANE tivemos a presença

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de onze países da América Latina e Caribe, ratificando seu potencial de resistência e encontro daqueles que pensam e constroem uma educação inovadora e/ou alternativa ao modelo enraizado no Brasil e na América Latina.

O Projeto Semeadores de Pesquisa: educação, transformação e alegria na prática docente participa desde a organização até o acompanhamento das ações que derivam da CONANE. Novos formatos de escola, comunidades de aprendizagem e ações transformadoras na formação docente universitária, ações comunitárias e de extensão.

Tanto o projeto de extensão universitária, quanto a Conferência por uma Nova Educação agem na direção da construção clara de práticas descolonizais, que valorizem os saberes locais, a educação das crianças e a produção de conhecimento que transforme, com alegria, a educação e o outro.

3. Educação social, sobre ser ao final

De acordo com Godard, J.L. "se nosso tempo chegou a uma força infinita de destruição, devemos fazer uma revolução que crie uma força criativa indeterminável, que fortaleça as memórias, que delineie os sonhos, materializando as imagens", porque todo o trabalho coletivo vem da prática social e retorna a ela. Para isso, precisamos de uma força de criação que privilegie a educação e a alegria e não a escolarização. Um ato educativo alegre, por excelência, é aquele que permite expressar todo em seu próprio poder de pensar e agir. Spinoza (2013) diz que a aprendizagem precisa estar em um estado de alegria e a possibilidade de descoberta está relacionada aos afetos (amor e alegria = poder de agir = ação e razão = poder de entender). A educação é um processo de criação de relações possíveis (Calvo, 2013), enquanto a escolarização é um processo de repetição de relações pré-estabelecidas, portanto, pensar uma educação alternativa é pensar em uma educação que vive o outro, alteridade elevada à categoria de virtude coletiva, escuta ativa e silêncio, desconstrução da importância exagerada de um currículo que sempre chega à frente dos sujeitos que aprendem. Uma educação



alternativa é aquela em que a centralidade está na abertura de uma vida que estimule, dê autoconfiança, garanta o conhecimento universal e a transformação social, sem minimizar a autoaprendizagem, as práticas democráticas, o conhecimento autogerido e holístico. Ser alternativo é ter esperança em nosso trabalho investigativo, reconhecer que o modelo tradicional de educação torna nos menos criativos, menos autônomos, mais competitivos e mais isolados a cada dia. Uma educação comprometida com o outro e com a transformação do planeta é uma condição para viver melhor e mais feliz, e para isso, a passividade precisa ser transformada em ação, nossa curiosidade em questão de investigação e nossa indiferença no reconhecimento do que está diante de nós. Aprender, refletindo sobre a própria experiência, de forma alegre e capaz de manter espaços e ações narrativas na comunidade, pode configurar-se como importante ação de formação, transformação de si, do outro e do planeta. A pesquisa no Brasil participa hoje de iniciativas que reconfiguram as infâncias, em seus discursos e em suas práticas, desenvolvendo um trabalho pautado pela autonomia sem perder o princípio da transformação social.

Referências

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição.

Freire, P (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo, Ed. UNESP.

Gallón, L.F.M. (2009) *Orígenes y Dinâmica de Los Semilleros de Investigación na Colômbia – La visión de los Fundadores*. Medellín: Universidad del Calca. Universidad de Antioquia.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Garrido, G. (1971). Los fundamentos de la educación social. Madrid: editorial Magisterio Español.

Korczak, J. (1993). Como amar uma criança? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição.

Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

Mignolo, Walter. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Muñoz, C. C. (2013) *Del mapa escolar al território educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. La Serena: Editora Universidad de La Serena.

Quijano, Aníbal. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos; Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez. p.84-130.

Spinoza, B. (2013) *A Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica.



Casa de Mariposas

LIZETH CATALINA BUITRAGO OROZCO¹⁴⁸

JULIANA VILLADA SÁENZ¹⁴⁹

JOHAN ESTEBAN SÁENZ RÍOS¹⁵⁰

JOSEPH VALENCIA VERA¹⁵¹

Resumen

Casa de mariposas inició en el año 2003, en El Retiro – Antioquia, con la pregunta de investigación ¿Cómo hacer para conservar las mariposas de nuestra vereda? Y a partir de allí, ha venido avanzando en la investigación de plantas hospederas, ciclos biológicos y reproducción de diferentes especies de mariposas del municipio, con el fin de contribuir a su conservación.

Actualmente cuenta con un mariposario, laboratorio, y vivero, que permiten el estudio, conservación y reproducción de plantas hospederas y nectaríferas de diferentes especies de mariposas, y ofrece programas educativos a niños y jóvenes de diversas veredas del municipio de El Retiro.

¹⁴⁸ Corporación Rural Laboratorio del Espíritu, lizethbuitragoorozco@gmail.com

¹⁴⁹ Corporación Rural Laboratorio del Espíritu, julianavsaez@hotmail.com

¹⁵⁰ Corporación Rural Laboratorio del Espíritu, saenzrios1994@gmail.com

¹⁵¹ Corporación Rural Laboratorio del Espíritu, josephvalver@gmail.com



Introducción

Las mariposas en los ecosistemas son esenciales en la polinización y formación de frutos y semillas (Giraldo, Londoño, González, 2016), muy importantes dentro de la cadena trófica de los seres vivos y son indicadores ecológicos de la diversidad y salubridad de los ecosistemas en que habitan (*Zoocría de mariposas diurnas Rhopalocera en bosques húmedos tropicales del oriente antioqueño*). Cada especie de mariposa busca una planta específica para poner sus huevos y alimentar sus orugas, estas plantas se conocen como plantas hospederas (García, Constantino, Heredia, Kattan 2002); es común encontrar que una misma planta sirva a varias especies de mariposas como planta hospedera; en la región ocurre con las plantas de la familia *Passifloraceae*. (Posada, 2008)

Para la conservación de las mariposas es necesario conocer cuáles especies de mariposas viven en cada zona, las plantas hospederas y nectaríferas de cada una de estas y sus ciclos biológicos (CORNARE, 2006). Desde el año 2003 el equipo de investigación de Casa de Mariposas ha venido trabajando en estos tres aspectos, como pilares necesarios para contribuir a la conservación y recuperación de las diferentes especies de mariposas de la región.

Objetivos

Objetivo General

Contribuir a la conservación y recuperación de las diferentes especies de mariposas de El Retiro - Antioquia y municipios aledaños, mediante la implementación de estrategias educativas y la recuperación y creación de diversos ecosistemas que sirvan como hábitat para estos lepidópteros en cada una de las fases de sus ciclos de vida.



Objetivos Específicos

Continuar con la identificación de las diferentes especies de mariposas de la zona, sus plantas hospederas y ciclos biológicos.

Diseñar y construir un herbario sobre las distintas plantas hospederas y nectaríferas que existen en el municipio de El Retiro - Antioquia y municipios aledaños.

Caracterizar cada especie de mariposa e identificar el tiempo de duración en cada fase (huevo, oruga, crisálida y mariposa adulta).

Promover, liderar y ejecutar acciones educativas con población infantil y juvenil del municipio, y comunidades cercanas, que permitan educar a la comunidad sobre el cuidado del medio ambiente, la importancia de las mariposas y sus hábitats; además de ser espacios que permitan incentivar a la investigación y a la apropiación del territorio.

Conformar semilleros de investigación con niños y jóvenes de la zona rural del municipio y comunidades cercanas para la preservación y conservación del hábitat de las diferentes especies de mariposas de El Retiro y municipios aledaños.

Promover la creación de jardines de mariposas en parcelaciones y fincas para permitir el desarrollo, atracción y recuperación de las diferentes especies de mariposas de la región.

Publicar en el año 2020 la información científica recolectada, como especies de mariposas y su distribución en el territorio, plantas hospederas nectaríferas y ciclos biológicos.

Metodología

Se realizarán inicialmente cinco salidas de reconocimiento territorial (SRT en adelante) para la identificación de las plantas hospederas y las diferentes especies de mariposas en las zonas de potencial estudio. En anteriores etapas de investigación se determinaron zonas que no han sido estudiadas por ninguna institución y que son potenciales para el desarrollo de estudios científicos. Conforme al cronograma de las SRT se



documentarán los hallazgos en informes sistematizados y digitalizados por el equipo de trabajo y en físico en bitácoras que permitirán construir artículos científicos, terminada la expedición.

Se diseñará y construirá un herbario que permita la identificación de las plantas hospederas y nectaríferas intervenidas en las SRT. Acompañado de este herbario resultará una cartilla que entregue información a la academia sobre las especies investigadas para su conservación y futuros estudios.

Se realizarán charlas y talleres sobre la importancia de los ecosistemas de los estratos bajos de los bosques (comúnmente llamados rastrojos) (García et al. 2002), los cuales albergan las plantas hospederas de las diferentes especies de mariposas. Estas charlas estarán orientadas a población joven y adulta que influya directamente en la transformación urbanística del territorio. Generando conciencia sobre el cuidado de estos ecosistemas para que puedan consolidar acciones que los protejan y aseguren para el futuro.

Mantener los semilleros de investigación conformados con niños y jóvenes del municipio y comunidades aledañas, quienes serán replicadores de conocimiento en sus familias y podrán incidir en el cuidado del territorio en el futuro cercano. Se impactará esta comunidad bajo metodologías experienciales y de contacto permanente con la naturaleza permitiendo consolidar una experiencia significativa que transforme el comportamiento.

En el zoológico ubicado en la vereda El Portento del municipio de El Retiro - Antioquia, se continuará con el estudio de los ciclos biológicos de diferentes especies de mariposas, y se continuará con la reproducción de distintas especies de mariposas con fines científicos y educativos.

Se implementará la creación de jardines de mariposas en parcelaciones y fincas, donde se realizarán charlas de cultura ambiental y sobre el cuidado de estos ecosistemas, además de un acompañamiento cercano durante todas las etapas de creación de los jardines para asegurar su sostenibilidad y durabilidad.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Impacto social y ambiental. En la actualidad Casa de Mariposas impacta positivamente a las comunidades por medio de tres frentes, con los cuales se desarrollan diversos proyectos e iniciativas, estas líneas son:

Educación.

Proyecto Metamorfosis: Es una estrategia de aprendizaje experiencial para formar a niños y jóvenes del Oriente Antioqueño en competencias investigativas. Esta apuesta surge en un ecosistema educativo que está creciendo en términos de ciencia, tecnología e innovación en el Oriente Antioqueño y la región en general, ante el cual, el municipio de El Retiro, no tiene una institución que genere espacios de investigación. Por esto, vinculamos experiencias exitosas de programas públicos y privados de la región para construir una metodología de aprendizaje que responda a las demandas del mercado y que al mismo tiempo pueda formar un municipio y una región a la luz de la investigación como motor del desarrollo. Esta metodología se ha desarrollado desde el 2015 con exitosas participaciones en ferias nacionales y regionales de investigación, mostrando los avances de su construcción e implementación. Asimismo, se ha expuesto en escenarios internacionales de Chile y Brasil, oportunidad que permitió nutrirla y preparar los pasos necesarios para su prueba piloto. En alianza con el Parque Educativo del municipio de El Retiro se realizó la prueba piloto en el segundo semestre del 2017, teniendo excelentes resultados, reflejados en la Feria de las Ideas realizada en noviembre de 2017. En el año 2018 se han realizado acompañamientos adicionales y se han realizado los ajustes pertinentes.

La meta para el 2019 es seguir acompañando el Parque Educativo con la metodología mejorada según el contexto y los resultados, para consolidar alianzas público privadas que permitan la continuación e implementación de la metodología en otros escenarios educativos.

Semilleros de investigación: En busca de un relevo generacional con jóvenes y niños del municipio se crearon semilleros de investigación, los cuales están dirigidos a la conservación de los ecosistemas vivos, la protección de las mariposas y el amor por la naturaleza, estos semilleros son creados en las instituciones educativas en las áreas rurales donde poseen una apropiación por la naturaleza que los rodea. Algunos de los

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



territorios donde se encuentran estos semilleros son ricos en ecosistemas, pero de poca accesibilidad (lejanía), razón por la cual no se les da importancia por entidades gubernamentales; Casa de Mariposas con el apoyo de la comunidad ha logrado conformar tres semilleros de investigación en pro de la conservación de los ecosistemas.

Investigación. Se hace seguimiento de los hábitos y necesidades nutricionales, y demás requerimientos en cada una de las diferentes fases del ciclo de vida de algunas especies de mariposas de la zona, se llevan registros de la duración de los ciclos de cada especie, se hace búsqueda y registro de los nombres científicos de las mariposas de la zona, sus plantas hospederas y nectaríferas. Todos estos datos son consignados para hacer mejoras a las prácticas de zootecnia y tener información sobre las especies de mariposas que habitan en la zona, de los tiempos de duración de sus ciclos de vida según la especie y sus plantas asociadas.

Producción y marketing. Proyecto implementación de jardines de mariposas en parcelaciones y fincas de El Retiro (Antioquia), y municipios cercanos: Con esta iniciativa Casa de Mariposas busca promover e implementar la creación de ecosistemas vivos comúnmente llamados rastrojos en fincas y parcelaciones del sector, buscando la preservación de diferentes especies de mariposas de la región, mediante la creación de ecosistemas a campo abierto, acompañados de charlas y talleres que permitan la sostenibilidad y durabilidad de estos ecosistemas y así facilitar el desarrollo de todas las fases del ciclo biológico de diferentes especies de mariposas del oriente antioqueño.

- Con la venta de plantas hospederas y nectaríferas y su respectivo servicio de siembra y mantenimiento se mueve la economía local y ambiental, promoviendo la conservación de especies de flora y aportando en externalidad a la conservación de especies de fauna en polinizadores. Se incentiva además el trabajo en comunidad para el diseño y mantenimiento de las plantas y se aporta a la construcción del tejido social cuando en una misma zona, varias familias se comprometen con la conservación y el cuidado del medio ambiente.



Resultados

- Hasta el momento hemos colectado 65 especies de mariposas y clasificado muchas de ellas.
- Hemos logrado identificar 23 plantas hospederas de 18 especies de mariposas.
- Hemos creado 3 semilleros de investigación en el municipio de El Retiro, en las veredas La Luz, El Portento y Carrizales parte alta.
 - Completamos el ciclo de la mariposa *Epiphile epimenes* (ciclo que fue publicado en el boletín de Lepidópteros del Dr. Julián Salazar de la Universidad de Caldas).
 - Identificamos varias plantas nectaríferas para las mariposas como: el tanguito (*Lantana sp.*) y algunas plantas de la familia *Asteraceae*.
 - Durante el año 2017 Casa de Mariposas hizo un acompañamiento mediante el proyecto Metamorfosis, al programa INNOVAMENTE del Parque Educativo del municipio de El Retiro, el cual busca incentivar a la creación de proyectos innovadores y de investigación con niños y jóvenes del municipio, cuyos resultados se visualizaron en el mes de noviembre en la Feria de las Ideas, con más de 60 iniciativas de investigación e innovación.
 - Realizamos la prueba piloto de los Jardines de Mariposas en una finca cercana al mariposario, allí retornaron de manera natural diferentes especies de mariposas.

Referencias

- CORNARE. (2006). *Produzcamos mariposas diurnas*. Universidad Católica de Oriente.
- García, C. H. (2002). *Mariposas comunes en la cordillera central de Colombia*.
- Giraldo, L. G. (2016). *Un frágil tesoro: las mariposas colombiana*. Universidad del Rosario.
- Posada. (2008). *Me morias de la creación del jardín de "Mariposas del bosque de niebla" del Recinto del Pensamiento*. Manizales.
- Zoocría de mariposas diurnas Rhopalocera en bosques húmedos tropicales del oriente antioqueño.



La creatividad y la formación del Maestro en educación inicial ¹⁵²

*MARGOTH TERESA GALLARDO CERÓN,
ANA MESIAS BUCHELY¹⁵³.*

Resumen

Este artículo presenta una reflexión en torno a la formación de profesionales en educación preescolar enmarcadas desde la creatividad y la formación de maestros en Educación Infantil, donde se hace un análisis crítico en el que intervienen ciertos agentes educativos que permiten relacionar y repensar la labor que está desempeñando el docente en la búsqueda de opciones innovadoras para su trabajo con los niños. Este estudio surge desde las características propias de la investigación cualitativa, el cual es asumido desde la lógica de la comprensión de las ciencias humanas bajo una perspectiva de interacción que permite establecer un diálogo entre investigadores, realidad y teoría.

Palabras Clave

¹⁵² Artículo derivado del proyecto de investigación “Creatividad y práctica pedagógica de las estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar del CESMAG”, financiado y avalado por el CESMAG.

¹⁵³ Magister en Docencia, Universidad de la Salle en Convenio con la I.U.CESMAG, Especialización en Pedagogía de la Creatividad, Universidad de Nariño; Licenciada en Artes Plásticas, Universidad de Nariño. Docente tiempo completo I.U.CESMAG, Pasto, Colombia, acmesias@iucsmag.edu.co



Creatividad, formación, maestro, indicadores, práctica

Abstract

This article presents a reflection on framed from creativity in early childhood education professional training and the training of teachers in pre-school education, where becomes a critical analysis that involves certain educational agents let you relate and rethink the work being played by the teacher in search of innovative options for their work with children. This study arises from the characteristics of qualitative research, which is taken from the logic of the understanding of the human sciences in a perspective of interaction allowing a dialogue between researchers, reality and theory.

Key Words

Practice, creativity, master, indicators, training

Introducción.

La investigación parte de una serie de reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas de los maestros en formación y la falta de creatividad en las actividades que realizan con los niños en los diferentes espacios educativos del nivel preescolar. Sobre esta realidad, desde tiempo atrás, se tenía la idea errónea de que la creatividad solo se veía reflejada a través de la expresión plástica, aspecto catalogado como una gran fortaleza y a veces suficiente para la labor docente de la población investigada; sin embargo, los docentes universitarios y centros de práctica, manifiestan que dichas expresiones artísticas realizadas por los estudiantes en sus prácticas pedagógicas, requieren una mayor amplitud, dadas las actuales exigencias al momento de orientar la formación de la población infantil. En este sentido, con la intención de motivar la reflexión sobre la práctica pedagógica, la formación universitaria y la creatividad en la educación infantil, se realiza un recorrido histórico por todo el proceso que ha vivido, tanto la educación preescolar en Colombia, como el programa de

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Licenciatura en Educación Preescolar en la Institución Universitaria CESMAG, desde sus inicios hasta el momento actual, de tal manera que se evidencien las relaciones que pueden entretenerse alrededor de ella y de qué manera éstas han sido influenciadas por la institución a través del fortalecimiento de la creatividad, como aspecto fundamental en la formación de docentes, quienes tendrán en sus manos la responsabilidad de atender las necesidades actuales a nivel preescolar de la región.

Es así como, a través de esta investigación, se estudian las relaciones existentes entre creatividad, práctica pedagógica y formación universitaria, interpretando las diferentes concepciones sobre creatividad de los actores involucrados en ella y determinando de qué modo la formación universitaria, en coherencia con la práctica pedagógica, proporcionan insumos suficientes que faciliten el desarrollo de la creatividad para mejorar el desempeño del maestro.

Metodología: un recorrido investigativo. Fue abordado desde el enfoque cualitativo hermenéutico o interpretativo, que busca “interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, que tienen su fuente en la filosofía humanista, y que han facilitado el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano” (Aristizábal, 2008, p. 32). Dicha comprensión y construcción de sentidos y significados se originó a partir de la identificación de las relaciones que se fueron entretendiendo en torno a las prácticas pedagógicas de los estudiantes futuros maestros, partiendo de la descripción de sus interacciones con los niños como actores del hecho educativo en escenarios y realidades contextualizadas, utilizando el método etnográfico, propio de investigación social.

La tarea fundamental de la etnografía, es descubrir lo significativo, lo que tiene sentido... El camino etnográfico sigue la ruta de ver más cada vez; de reflexión constante sobre cuerpos teóricos; de asignar significación a lo que se oye y se ve... una etnografía llega a la interpretación de la realidad que conduce al cuestionamiento y a la reconstrucción teórica (Flórez, 2000, p. 173).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Para dar vida a este proceso, se hace una serie de observaciones de la interacción social del trabajo pedagógico con los niños en los centros preescolares con el maestro, donde se hace visible la creatividad o la ausencia de la misma. Se tomaron como muestra 100 estudiantes del programa, y 30 instituciones educativas donde se desarrolla la práctica pedagógica. Se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección de la información, dentro de un lenguaje escrito, verbal y no verbal. Finalmente, “*se trata de interpretar las creencias, evaluaciones, conductas, interacciones y significaciones dadas por el grupo estudiado*” (Briones, 2000, p. 109). En la interpretación, se construyó y procesó los datos pertinentes del problema, pasando por el análisis y recurriendo a la categorización como forma de codificar la información interpretada.

Actores de la creatividad. Abordar la creatividad y su relación directa con la formación universitaria y la práctica pedagógica conduce a hacer un análisis crítico de la misma, al respecto, se puede citar ejemplos de creatividad en personalidades representativas como Thomas Alva Edison, Beethoven, Hellen Keller, estos personajes se constituyen en ejemplos que pueden retomarse desde el ámbito educativo en la importante tarea de la formación de maestros creativos. Bajo esta panorámica, se busca comprender en primera instancia, qué es la creatividad, término que se ha hecho popular en el medio y que se lo utiliza en muchos campos en la diversidad de conceptos y teóricos que ayudan a enmarcar lo correspondiente a la creatividad en esta investigación, desde la óptica de los siguientes autores:

Etimológicamente, la palabra creatividad viene del latín *creare* que significa engendrar, producir o crear.

Para Torrance (1978):

(...) la creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, grietas o lagunas en los conocimientos y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis a modificarlas si es necesario y a comunicar los resultados (p. 31).



Velásquez, I y Velásquez M., (1977), afirman que: *“La creatividad es algo que se empieza a atesorar desde la infancia: leyendo todo tipo de literatura, historia, filosofía, escuchando y aprendiendo música, dibujando, viajando, viendo cine y tv. En pocas palabras, siendo partícipe activo del mundo que nos rodea...”* (p. 42).

Jng (1986), cuando se refiere a los arquetipos y al inconsciente colectivo. *“La creatividad es una facultad de toda la sociedad y obedece a principios no determinados por el hombre pero sí que están sujetos a la voluntad de cada uno, es decir, que permanecen latentes en cada uno de nosotros”* (p. 95).

Se podría afirmar que todo ser humano nace con capacidades para ser creativo, pero necesita espacios que le permitan explorar, investigar, descubrir, curiosear y mirar que hay más allá de lo que se percibe aparentemente, para buscar nuevas y mejores formas de actuar en un contexto determinado. La creatividad debe estimularse desde los primeros años, ya que está íntimamente relacionada con la personalidad, y es en la primera infancia donde comienza a fundamentarse y a estructurarse para que se vea reflejada y aprovechada al máximo. Así, a través de una correcta orientación, servirá como medio para la educación, que al combinarla con otros aspectos de la misma, harán posible el desarrollo de habilidades y destrezas vitales para la formación del individuo. Desde la perspectiva de esta investigación, y a partir de las manifestaciones de estudiantes y docentes, en el desarrollo de la práctica pedagógica, se asume la creatividad como toda manifestación que se genera en la persona resultado de su ser interior, de su imaginación y fluidez, desde una perspectiva original e innovadora y que tiene la posibilidad de ser proyectada en todos, inclusive en los maestros desde diversos ámbitos a nivel artístico, musical, dramático, corporal, matemático, lingüístico y naturalista, permitiendo la libertad y desinhibición frente a cada acto de la vida misma. De esta manera, la reorientación del quehacer pedagógico en el nivel preescolar, plantea un reto a quienes están involucrados en la formación de profesionales de la educación infantil. Por lo tanto, se genera la necesidad de realizar aportes creativos a todo nivel, no sólo pensada desde lo artístico, plástico, decorativo y visual, sino, una creatividad que, además de manejar estos componentes, dimensione un estilo creativo que implique: investigar, proponer, innovar, producir, argumentar;



entre otros procesos que se requieren para que un maestro en la actualidad pueda ejercerlos y fomentarlos en su accionar con los niños.

Indicadores De La Creatividad En La Práctica Pedagógica

Es importante que la creatividad sea estimulada desde la primera infancia en un ambiente lleno de motivación, estímulos y actividades, que le permitan al niño tener oportunidades para crecer en un mundo de creatividad, considerando que tanto el niño, el adolescente, como el joven y el adulto, tienen siempre su mente dispuesta a crear. Para analizar de forma más puntual la creatividad, se hace necesario abordarla desde algunas subcategorías, así:

Las *actitudes creativas* como un aspecto fundamental dentro de la creatividad, al respecto, éstas son entendidas según Cerda (2000), como: “*La disposición natural o adquirida que permite ser creativo en determinadas tareas o actividades*” (p. 73), y según Letelier (1994) “*La actitud creadora implica transformaciones sistemáticas en las personas, que deberán traducirse en su forma de pensar, de sentir y de interactuar*” (p. 54). En este sentido, dichas actitudes pueden ser modificadas y manifiestas de diferentes maneras, donde el ser humano actúa a partir de múltiples y diversas formas de sentir y de actuar en el medio.

Con respecto a la *originalidad*, Cerda (2000), afirma que: “*La originalidad es la característica que define la idea, proceso o producto como algo único y diferente*” (p. 42). Ser original se convierte en el hecho de alejarse de lo que se considera corriente, común; es la búsqueda de un lenguaje personal que se imprime en el momento de aplicar lo aprendido de una forma novedosa.

Al hablar de *innovación*, se puede decir que es la capacidad que se tiene de crear cosas nuevas, formar ambientes que contribuyan a un mejor desarrollo de la persona, tanto a nivel intelectual como físico. Es una herramienta indispensable, donde cada individuo se involucra en nuevas actividades y alternativas que permitan un mejor aprendizaje.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Con respecto a la *imaginación*, no solamente es algo que debe ser analizado, se debe cuidar, acariciar, mimar y consentir. No se trata de ser solamente capaces de elaborar conocimientos de mera respuesta, que se instalan en el presente, sino, por el contrario, imaginar conocimientos alternativos, que mediante la selección del más adecuado, lleven a pensar en alternativas diversas que dinamicen la acción, en este caso en un ámbito educativo.

En consecuencia y dentro del proceso investigativo abordado, se enmarcaron claramente las anteriores categorías permitiendo detectar así, algunas diferencias en el desarrollo de la creatividad, ya que ésta se veía plasmada más que todo en la parte artístico plástica y a veces dramática, inspiradas en una gama de estilos que se convierten en una herramienta valiosa pero no suficiente para los maestros preescolares; en consecuencia, en el aporte pedagógico entregado como resultado del estudio, no se dejó a un lado los ámbitos de la creatividad manifiesta en las prácticas por parte de los sujetos investigados en lo referente a los estético y dramático; al contrario, fueron retomados involucrando además aquellos que venían siendo ignorados, entre estos: la creatividad desde lo matemático, lo naturalista, lo corporal, lo musical, lo literario y comunicativo, los que permiten que el estudiante haga acopio de diversas posibilidades de trabajo integral para los niños y que al mismo tiempo accionen sus procesos mentales para incursionar en la solución de problemas pedagógicos a través de procesos investigativos que implican el análisis, la comprensión y producción de conocimientos dentro de su disciplina, para que estos a su vez se reviertan en el trabajo con los niños.

La Creatividad Y La Formación Del Maestro

Las experiencias vividas al interior de las aulas demuestran que la creatividad contribuye a mejorar la formación académica. Para su aplicación, se han dado una serie de opiniones, reflexiones, análisis en donde cada individuo aporta con su experiencia según su aplicación y funcionalidad. Así, la mayoría de los estudios coinciden, en que aparte de ser un medio de aprendizaje, se requiere de una cierta sensibilidad especial para que cada una de las vivencias tenga un impacto con el máximo nivel de aprovechamiento que trascienda en la vida de quienes se benefician de ella. Para el aprendizaje creativo, es necesario un espacio propicio donde el

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



desarrollo intelectual, físico, social, psicológico que se genere en los estudiantes, se acerque y avance cada día hacia la autoformación y de esta manera pueda llegar a acariciar cada una de las etapas de la vida del estudiante tanto en su parte profesional como personal. De esta manera, el perfeccionamiento del pensamiento creativo se logra en la medida que el maestro dentro del aula cumpla con ciertas condiciones de tal forma que incite al estudiante a pensar creativamente. En el trabajo de aula, es indispensable poder incorporar todo tipo de actividades que estén encaminadas a fomentar la creatividad, ambientes donde el arte, la música, la danza, el teatro, la escritura, la expresión corporal, se vinculen a desarrollar el pensamiento creativo, y de esta manera el estudiante se sienta libre de poder aprender a través de un trabajo dinámico y activo.

De ahí, la gran responsabilidad al momento de formar a los maestros, quienes tienen en sus manos la valiosa tarea de trabajar con la niñez, en especial los maestros de educación preescolar, quienes deben tener una capacidad creadora, que les permita originar actitudes que favorezcan el desarrollo de capacidades creativas al innovar y generar ideas para la resolución de problemas, y así incluirlos en los requerimientos y necesidades de la educación actual. De la Torre (1996), al hablar de la creatividad en la formación del profesorado, afirma:

La creatividad debe formar parte de la educación, formando primero a los profesores en ello, atendiendo a la triple dimensión de conocimientos, habilidades y actitudes. Una acción concreta en esta línea, consistirá en la inclusión de contenidos creativos, conceptos, procesos, técnicas, evaluación, etc., en los planes de formación inicial de maestros (p. 13).

En este sentido, la educación preescolar debe responder a los cambios constantes dentro de las nuevas tendencias educativas para mejorar, hoy por hoy, la formación de los maestros.

Una propuesta enfocada hacia desarrollo de la creatividad. Finalmente, se plantea una propuesta que emerge como resultado de la investigación, no como una fórmula o como un catálogo de recetas: se presenta la creatividad desde diversos ámbitos identificados en los estudiantes y los que, a criterio de las investigadoras,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



hacen falta implementar al interior de las prácticas pedagógicas, para que sean los maestros los protagonistas de la creatividad, vinculando el ingenio, la innovación y la fantasía en su trabajo de aula con los niños, teniendo en cuenta que esta, en ningún momento debe ser seguida en forma lineal, si no por el contrario, se constituirán en una alternativa para cualquier momento en el desarrollo del trabajo con los estudiantes dentro de un proceso dinámico, activo y rico de experiencias nuevas, sin pretender caer en la rutina, ni en la monotonía, aclarando que no creemos en actividades no preparadas, que dejan al niño o al maestro, abandonado a su improvisación sin fundamento. Lo único válido en la propuesta es variar de mil maneras, lo programado, conjugando motivaciones, deseos, necesidades, intereses, estados de ánimo, recursos, posibilidades y mucho más.

Para responder a esta necesidad, y con la clara convicción de que la capacidad creadora puede ser desenvuelta y canalizada hacia múltiples actividades, y que éstas no sólo tienen manifestaciones en lo estético sino que son susceptibles de ser desarrolladas y aprovechadas en diversos ámbitos, por lo que se plantean una serie de herramientas, estrategias e insumos que resultarán útiles para los maestros y su trabajo creativo en el aula desde diversos ámbitos a saber: Creatividad lingüística, matemática, naturalista, artística plástica, corporal kinestésica, musical y dramática, cada uno de ellos con estrategias particulares.

Conclusiones. La creatividad es un elemento fundamental para la acción de los docentes. En la actualidad, se la considera como una facultad que, aunque es inherente a los estudiantes de preescolar, se debe continuar cultivando con un alto nivel de exigencia en el desarrollo de la iniciativa, la responsabilidad y la innovación, sobre todo en aquellos estudiantes que no la poseen como una aptitud propia, para que a su vez sea proyectada hasta los niños a través de la interacción con ellos en función de la creación de una cultura creativa desde la infancia.



Referencias

- Aldana, G. (1986). *Creatividad En: Implicaciones Pedagógicas*. Bogotá: s.e.
- Aristizábal, C. (2008). *Teoría y metodología de la investigación*. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Briones, G. (2000). *La investigación social y educativa*. Santafe de Bogotá: Tercer mundo.
- Cerda, H. (2000). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Magisterio.
- De la Torre, S. (1996). *Para investigar la creatividad*. Barcelona: Ediciones DOE.
- Florez, R. (2000). *Investigación educativa y pedagógica*. Santafe de Bogotá: Nomos
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial EAFIT.
- Jung, C. (1986). *Los complejos y el inconsciente*. Bogotá: Printer Colombiana Ltda.
- Letelier, M. (1994). *Educación para el desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Torrance, E. (1978). *La educación y el potencial creativo*. Madrid: Morova.
- Velásquez, I. y Velásquez, M. (1977). *Eduquemos a los Hombres del Mañana*. Pasto: Copiarte.



Abrazando nuestra tierra: la huerta como elemento transversalizador para el desarrollo del pensamiento crítico

MELIZA ARANGO MUÑOZ¹⁵⁴

Resumen

Sentir, Pensar, Hacer y Proyectar, cuatro elementos que permean el accionar de cada sujeto, fundamentales para explorar, construir y compartir saberes y/o experiencias, los cuales son indispensables en el proceso pedagógico. Esto unido a una propuesta de transversalización del saber que articule los conocimientos teóricos de la escuela con la realidad que viven sus escolares, posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, la construcción de tejido social y el reconocimiento para la transformación de la realidad. Es así como se constituye esta propuesta pedagógica en el Centro Educativo Rural el Salado – Sede Quebrada Larga, a partir de la huerta como herramienta pedagógica para la transversalización del saber, entendiendo la escuela como un centro de integración de saberes que promueve el encuentro con el otro (a), la articulación de diferentes sectores, y entendiendo a los sujetos, como actores transformadores de sus realidades sociales.

¹⁵⁴ Estudiante de Pedagogía Infantil-Universidad de Antioquia, meliza.arangom@udea.edu.co

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Palabras Claves

Pensamiento Crítico, Huerta, Transversalidad, Territorio, Los Sentidos.

Introducción. Esta ponencia resume el trabajo de grado de la autora, el cual parte de una construcción comunitaria que pretende aportar al campo educativo formas, experiencias y alternativas para el desarrollo del pensamiento crítico desde un interés de la comunidad del centro educativo y de la investigadora, que en este caso se remite a la huerta, como posibilidad para explorar, aprender y construir saberes con la familia, comunidad y diversos actores del territorio desde una apuesta de transversalización curricular.

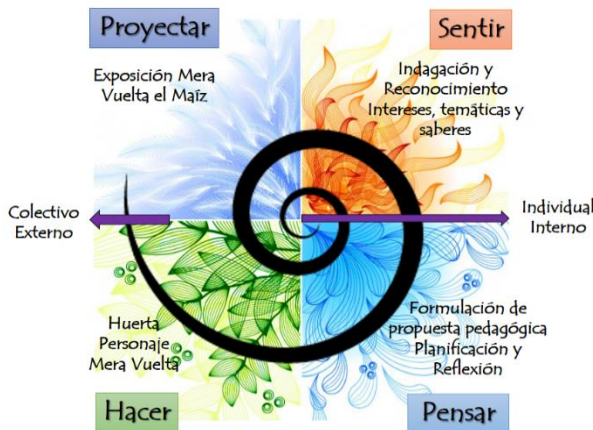
La construcción de este trabajo se hace en espiral, parte de lo micro a lo macro, donde se transita por un sendero que une el sentir, el pensar, el hacer, y el proyectar en un proceso consciente que se fortalece desde lo propio, la relación con el mundo y con los otros. Esta experiencia se

Ilustración 1: Espiral Conceptual



Fuente: Autoría Propia

Ilustración 2: Espiral Metodológica



recorrerá por un camino que posee diversas estaciones: Un proceso de reconocimiento contextual, que da cuenta de las características que posee el territorio donde se teje este trabajo y cuál será el aspecto a fortalecer a través de esta investigación; para ello se plantea un objetivo general y unos específicos que le otorgan cohesión al proceso, luego éste invita a navegar por los temas propios



de la investigación que tienen que ver con la huerta, el pensamiento crítico, el territorio, la transversalización del saber y los sentidos.

Los conceptos mencionados se unen con la ruta metodológica del proyecto, planteada en espiral y que conducen este caminar hacia la comprensión de la Investigación Acción Participativa, como método a usar para la construcción y reconstrucción posterior a la experiencia, que, con la ayuda de técnicas e instrumentos propios de esta metodología y de aportes que realiza la educación popular, visibiliza el análisis riguroso de la información generada y proyecta los resultados y productos de esta investigación. Aportando además conclusiones relevantes y recordando las experiencias vividas, reconocimientos en otros escenarios académicos y proyecciones de los productos a nivel local y regional.

Entre montañas... Una aproximación al contexto y problema.

A nivel geoespacial, San Antonio de Prado está ubicado al suroccidente de Medellín, en una de sus periferias. Es uno de los 5 corregimientos del municipio denominado como zona rural dentro del sistema de planeación municipal, debido a que la mayor parte de su suelo está ocupado por bosques, fuentes hídricas, producción agropecuaria y agrícola, además de sus rasgos culturales. Cuenta con 7 veredas (La Florida, Montañita, La Verde, San José, Potreritos, Astillero, Yarumalito) y cuatro sectores definidos para la expansión urbanística (Aragón-Limonar, Vergel-Barichara - La Florida, Pradito y Centralidad). Este último aspecto ha modificado las formas de habitar los territorios desde la perspectiva educativa, histórico-cultural y ambiental.

Yarumalito es una de las veredas más grandes del corregimiento, y posee un tipo de bosque andino donde existen múltiples nacimientos de agua lo que convierte esta zona en una estrella hídrica fundamental para el agua y la biodiversidad de todo San Antonio de Prado, además de poseer un contexto agricultor, ganadero y porcicultor, donde sus habitantes aún comparten y conservan la memoria oral del corregimiento. En el sector de Quebrada Larga de esta vereda existen 3 empresas económicamente poderosas, Industria Forestales Doña



María y el Centro Industrial del Sur El Guacal (Basurero-relleno sanitario) el cual se encuentra cerrado. Las tres empresas generan altos impactos en la naturaleza, así mismo son fuente significativa de empleo para la comunidad de la vereda. Esta ambigüedad genera dificultades a la hora de exigir derechos para el mejoramiento de la calidad ambiental ya que muchos temen perder sus empleos.

En este entorno se ubica el Centro Educativo El Salado, sede Quebrada Larga. Esta vereda se encuentra distante de la zona urbana y las dificultades de desplazamiento hacia la cabecera urbana dificultan el acceso a servicios básicos y procesos culturales; aquí conviven 38 niños y niñas distribuidos desde los grados preescolar hasta quinto, estudiando bajo la modalidad de escuela nueva que pertenece a los programas de educación flexible que ofrece el sistema educativo. La escuela no ofrece un currículo dirigido al contexto, intereses y necesidades de la mayor parte de la población, lo cual hace que carezca de sentido para algunos estudiantes que participan. Sin embargo, al resaltar las características a nivel ambiental y de sabiduría popular de la vereda, se torna necesario, desarrollar propuestas que promuevan la conservación de la memoria oral, de la naturaleza y el desarrollo del pensamiento crítico, donde los seres que habitan el territorio *sensibilicen* su ser y *piensen* juntos en la construcción de propuestas que promuevan *acciones* transformadoras para mejorar su calidad de vida, donde se fortalezca su tejido cultural e identitario y se *proyecte* el cuidado y defensa de la madre tierra.

Objetivo general. Desarrollar un proceso pedagógico utilizando la huerta como herramienta pedagógica transversal para la construcción de pensamiento crítico con la comunidad educativa, del Centro Educativo El Salado – Sede Quebrada Larga, Corregimiento de San Antonio de Prado – Medellín.

Objetivos específicos.

Descubrir sentires, intereses y necesidades del territorio que habita la comunidad del Centro Educativo El Salado – Sede Quebrada Larga, Corregimiento de San Antonio de Prado – Medellín.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Construir con la comunidad educativa una propuesta pedagógica, a partir del pensamiento profundo, las representaciones sociales y los saberes populares de la comunidad.

Aplicar la propuesta pedagógica donde la huerta se convierta en laboratorio vivo para el aprendizaje y el encuentro dialógico y reflexivo.

Proyectar los resultados de la propuesta pedagógica en diversos escenarios del Área Metropolitana del Valle de Aburrá.

Hallazgos. El territorio es un lugar para la fantasía y el disfrute desde los sentidos.

El territorio sin duda permea la subjetividad de los sujetos, en algunos aspectos es determinante y en otros es una posibilidad para la creación, en el Centro Educativo el Salado, es un lugar cargado de sentimientos, emociones y deseos, en el que los niños y niñas exploran y aprenden a relacionarse con otros. Esta perspectiva trasciende la visión utilitarista de las cosas y promueve otras formas de habitar el territorio.

Ilustración 3. Cartografía de mi Vereda Yarumalito



Fuente: AutoríPropia

Después de analizar las cartografías realizadas como el caso de la ilustración 4, las notas tomadas en los diarios de campo pertenecientes a las expediciones territoriales y diversos juegos espontáneos de los niños y niñas, se halla que la forma de habitar el territorio trasciende la postura que plantea Arturo Escobar (2014), ya el territorio no sólo es “...material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico... un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que

cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología”. (p.91). Sino también fantasía. El territorio se construye también desde la fantasía, en la forma cómo los niños y niñas se imaginan

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



el espacio que habitan y las características que le atribuyen con la imaginación. Los estudiantes en las cartografías se dibujan habitando el territorio de maneras inesperadas como “volar”, con súper poderes y realizando hazañas increíbles; en el bosque encantado aparecen personajes mágicos, duendes, hadas y monstruos, las plantas y animales son dotadas de movimientos e intención, elementos que pueden hacer parte de las tradiciones orales y literarias a las que se han acercado y de las características del animismo infantil. Al respecto Pérez (1992) plantea que:

El animismo se refiere al proceso de animización de las cosas que realiza el niño y que tanta incidencia va a tener en la adquisición y enriquecimiento de su lenguaje. Es preciso comprender, asimismo, su forma de entender la realidad y el mundo circundante. Y, sobre todo, debemos entender, también, que su pensamiento difiere mucho del adulto. No se trata sólo de que posea menos conocimientos, sino de que tiene una forma específica de conocer y de pensar. (p. 2)

Por ello, estas relaciones que construyen los niños y niñas van más allá de los planteamientos de territorio que se han indagado hasta el momento para esta investigación y deben ser reconocidas. Este hallazgo les otorga a los niños un papel como actores y creadores de éste, una postura que desplaza la idea como – contenedor- para depositar saberes y lo ubica en un lugar donde puede movilizarse para transformar, proponer y aprender, donde el primer paso para generar pensamiento crítico es reconocer la diferencia de habitar y co-existir en el espacio.

Hallazgos: el pensamiento crítico Se Construye Desde Lo Propio

Para tejer entre la escuela, la comunidad y las organizaciones sociales, se realizaron encuentros con 4 organizaciones sociales, Círculos Pro Cultura del Agua, Corporación Pro Romeral, Grupo de Investigación Social Gris y La Casa de semillas criollas y nativas de Antioquia, los cuales fueron muy significativos para la comunidad educativa. Intercambiar saberes y experiencias permite tejer redes y hacer circular el conocimiento.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Los estudiantes principalmente manifiestan lo valioso que es poder compartir con otras personas, ya que debido a su lejana ubicación en el territorio carecen de intercambios permanentes con otros actores del territorio. Conocer otras personas que promueven procesos conscientes, coherentes y participativos es gratificante para el proceso Abrazando Nuestra Tierra, pues se convierte en una voz de aliento que recuerda que no estamos solos y que el cambio se construye desde lo propio.

Para registrar este proceso, las narraciones de las bitácoras de los estudiantes, fueron un instrumento donde se plasmaron ideas, sensaciones, conocimientos y críticas, producto de las experiencias significativas vividas en los encuentros, que además dan cuenta del proceso por el que pasaron los y las participantes. Este elemento se convirtió en un modo de expresión escrito y gráfico para algunos estudiantes. Para colectivizar la mirada del mundo que tienen las y los estudiantes, la comunidad educativa manifestó su voz a través del personaje



“Mera Vuelta”, el cual nace del análisis de las formas en las cuales los niños se expresan; una voz colectiva de todos aquellos que participaron de este proceso y se encarga de visibilizar, denunciar o proyectar aspectos del territorio que habitan. Todo el proceso que ha llevado consigo la construcción del personaje, de la huerta y de los productos enfocados principalmente en el maíz, han transversalizado las diversas áreas del conocimiento, siendo una muestra clara de que sí es posible transformar las prácticas educativas tradicionales partiendo del contexto, las construcciones propias y los intereses y motivación de los estudiantes.

La Huerta. Cultivar la vida en todas sus manifestaciones

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La comunidad educativa del Centro Educativo El Salado- Sede Quebrada Larga, se convirtió en guardiana de la vida. Esta acción de activación de una huerta comunitaria vinculó directamente la visión de territorio que tienen sus habitantes, haciendo un llamado para evitar perder la conexión con la tierra. La huerta se convierte además en un lugar de resistencia contra las prácticas de producción insostenibles y que atentan contra la naturaleza en general, posibilitando la reflexión directa sobre el maíz, una planta fundamental para la cultura antioqueña y que para su producción actualmente se utiliza agricultura con químicos que envenenan y destruyen la vida, así mismo hacen parte de la producción transgénica de semillas, que está acabando con las prácticas ancestrales de las comunidades que practican la siembra.

Fruto del compartir de experiencias con otros procesos, surgió la propuesta de comenzar un camino hacia la creación de un custodio de semillas nativas y criollas libres de agro-tóxicos en la escuela con apoyo directo

Ilustración 4. Trabajo en la Huerta Abrazando Nuestra Tierra



de la Red de semillas Libres de Antioquia. De igual forma el Centro Educativo el Salado – Sede Quebrada Larga, aportó a la construcción del Museo de Maíces Criollos y Nativos de Antioquia con su exposición –Mera Vuelta el Maíz - que adelantaba este proceso amigo, durante el mes de agosto la exposición estará en diferentes puntos del territorio con diversas proyecciones por toda el Área Metropolitana del Valle de Aburrá.

La huerta vista como un laboratorio vivo, permitió desarrollar el pensamiento científico, favoreciendo la creatividad, la investigación, el asombro, la cooperación y la praxis consciente. La escuela se convirtió en un centro de desarrollo del pensamiento, desde el intercambio de experiencias y proyectando e involucrando una propuesta que fue construida por la comunidad educativa a todo el ejercicio educativo del centro, para transformar socialmente el territorio que habitan. El maíz fue una planta protagonista en el proceso investigativo, fue el hilo principal en este tejido de saberes, donde el interés por conocer movilizó diversos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



aspectos de la vida, aportando a la construcción identitaria de la comunidad, pues al abrirse la discusión sobre la cultura campesina, las plantas ancestrales y la cultura alimenticia, permeó la –percepción de la propia interioridad- al recurrir a la construcción de nuestro devenir histórico, hábitos y saberes. Así mismo, aspectos que ampliaron la mirada hacia la –percepción del mundo- en espiral, sin olvidar las construcciones propias. Y, finalmente, se llegó a una mirada hacia los otros, como hermanos que co-habitamos el mundo, con un intento por visibilizar esta propuesta para llevarlo a otros. Demostrando una construcción profunda de la –percepción del otro-.

Conclusiones. Este proyecto se constituye en una experiencia exitosa en la transversalización de un tema para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de clases, esta apuesta crece como una espiral que ahora se proyecta a nivel de Área Metropolitana, gracias al trabajo articulado y la constancia en el centro educativo, proceso que sigue en pie y con fuerza para continuar caminando en procesos de enseñanza y aprendizajes colectivos. En el centro educativo, la huerta es un laboratorio vivo que permite la exploración, el desarrollo de los sentidos y la reflexión-acción consciente. Es una forma de promover en la escuela el trabajo conjunto entre familia, escuela, comunidad y otros sectores, desde el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias; lo que posibilita la construcción de acciones conjuntas para la acción en el territorio, posicionando este escenario como un lugar que incide en el territorio para la construcción del tejido social y la transformación social.

Referencias

Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Medellín, Colombia: UNAULA.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra SA. Recuperado de:
<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

Pérez, J. (1992). Animismo, Juego Simbólico y Fabulación en el Lenguaje Infantil. (Análisis De Su Expresividad). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de:
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7887/LYT_2_1992_art_9.pdf?sequence=1.



Trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad graduados de la institución educativa San José de Marinilla entre los años 2010-2017

HENRY ROJAS ALVAREZ¹⁵⁵
ZOHÉ VELÁSQUEZ GONZÁLEZ¹⁵⁶
NATALIA GUARIN MONTOYA¹⁵⁷
SALAZAR DUQUE SARA MARIA¹⁵⁸
MONICA ALEJANDRA PELAEZ GARCIA¹⁵⁹

Resumen

En la presente ponencia se propone una mirada crítica, política, pedagógica y social de las trayectorias escolares que construyeron las personas con discapacidad de la institución Educativa de San José de Marinilla, que se hayan graduado en el periodo académico comprendido entre el año 2010 hasta el año 2017. En la medida

¹⁵⁵ Docente Universidad Católica de Oriente; politicaydiscapacidad@gmail.com

¹⁵⁶ Estudiante de licenciatura en educación para la primera infancia de la Universidad Católica de Oriente; zohevelgon@gmail.com

¹⁵⁷ Estudiante de licenciatura en educación para la primera infancia de la Universidad Católica de Oriente; nataliaguarin24@gmail.com

¹⁵⁸ Estudiante de licenciatura en educación para la primera infancia de la Universidad Católica de Oriente; aleja-k18@hotmail.com

¹⁵⁹ Estudiante de licenciatura en educación para la primera infancia de la Universidad Católica de Oriente; sara.salazar4217@gmail.com



que se visualiza una construcción de la forma en que se estructuran las competencias necesarias para el ingreso al mundo laboral y/o académico superior de las personas con discapacidad en este contexto.

A Modo De Contexto Y Problematicación

Los diferentes espacios de conceptualización y construcción de conocimiento en relación a los sujetos discapacitados, y la inclusión educativa, son ampliamente construidos desde diferentes fuentes, formas y maneras de comprensión y relación; elaborándose una suerte de categorías nominales que han posibilitado tanto desde las entidades gubernamentales como desde las universidades, asociaciones civiles y demás grupos sociales, desplegar una serie de acciones que apunten al mejoramiento de la calidad de vida y la garantía de los derechos de las personas con discapacidad en el país; para esto basta con mirar los procesos legislativos, la producción intelectual desde la perspectiva crítica en relación a la educación y la discapacidad de los grupos de investigación tanto de la universidad de Antioquia como la universidad nacional, así como las diferentes acciones cívicas que se han llevado a cabo en todo el país. Aun así la pregunta por las trayectorias escolares de las personas con discapacidad y su relación con la proyección laboral y/o formación académica superior, es un campo poco explorado y desde el cual es posible aportar al amplio debate de la educación inclusiva en nuestros contextos.

Ahora bien, desde los grandes discursos inclusivos, es posible identificar una pretensión de reunir a todas las personas sin importar su condición o grupo poblacional específico, en un proceso de reconocimiento e igualdad que se pretende en la construcción discursiva, pero en una dialéctica política y social es posible identificar de igual manera un proceso de invisibilización y marginalización similar al históricamente dado, en la medida que no se esclarecen las necesidades en relación a las potencialidades y mucho menos a las capacidades de los sujetos diversamente constituidos en cada contexto particular. Para el caso singular de la población con discapacidad, esta situación se complejiza un poco más en relación al lugar social ocupado y ocupable aún desde esos mismos discursos incluyentes.



Haciendo de esta manera que los derechos en general, y el educativo en particular, deambulen a la suerte de la buena voluntad del gobierno de turno, dejando de lado el cumplimiento aunque se demande de manera institucional, de todos aquellos acuerdos, pactos y demás convenciones que se firman y se procesan en papel –*declaración de jomtien de (1990), declaración de salamanca de (1994), convención de los derechos de las personas con discapacidad (2007) ley 1346 de 2009, ley estatutaria de 2016. Entre otras* – pero que de manera ejecutiva y presupuestal encuentra toda talanquera posible para garantizar efectivamente su aplicación y apropiación por parte tanto de las instituciones como de las personas y grupos familiares.

Del derecho y la marginalidad: Una postura inmunitaria, de re-existencia y emancipación.

Siempre tenemos ante nosotros la imagen de una madre satisfecha, que sonrío cual Mona Lisa y mira con beneplácito su abdomen prominente, las manos ligeramente apoyadas sobre ese “tumor “que ella, claro está, desea con vehemencia, sin embargo, en lo profundo, su cuerpo está haciendo lo mejor que puede para rechazar ese parasito extraño. Es sin embargo inexplicable la furia de ese ataque que permite, de todos modos, que el feto sobreviva. ¿De qué manera una reacción inmunológica continua contra un feto en vías de desarrollo termina por protegerlo en vez de destruirlo? (Dwyer, 1992)

Los derechos humanos en Colombia han pasado por una suerte de tramitología tanto jurídica como ideológico/política y social, la cual ha permitido generar unas formas agrupadas y diferenciales de comprender tanto los derechos como a aquellos sujetos acreedores de los mismos. Pues se ha logrado tipologizar de manera tal, que es posible identificar en el plano jurídico/legislativo y en el práctico/operativo, los sujetos de derecho, como los sujetos marginales, y por tanto los dueños de derechos en planos y ordenes cardinales que ubican no sólo simbólica sino socialmente las distinciones necesarias para sustentar las brechas de la inequidad en el territorio colombiano.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En este sentido, el lugar de enunciación y comprensión derivado tanto de las relaciones de poder como de las relaciones de contextos, códigos, símbolos, discursos, condicionamientos y enmarcamientos, se pretende identificar dos líneas distintivas, que se contraponen y a la vez superponen en una relación dialéctica sobre la forma de existencia y garantía del derecho en el plano general del concepto, al igual que en el particular del derecho educativo y sus relaciones con la marginalidad y grupos poblaciones diversos que por su condición particular de existencia –excluidos, invisibilizados, minorizados- generan una visión –otra- frente al derecho y su propio devenir en él.

El reconocimiento de estas poblaciones marginalizadas, ya sea desde la perspectiva de anormalidad, racialización, etnicidad, género y/o clase social, siendo cada una de estas perspectivas, un amplio y basto universo que posibilitaría un extenso trabajo en la relación de comprender el derecho y su propia existencia en él, y desde su historicidad en relación al derecho, posibilita unas miradas que si bien sólo esbozan complejos trazos en las relaciones y construcciones de sociedad en Colombia, permiten señalar la relevancia de reivindicar una serie de luchas y logros contra-hegemónicos acontecidos por los movimientos sociales, movimientos que se enmarcan sin duda en ese amplio campo de lo que aquí es llamado como marginalidad.

Por tanto, plantear en este proceso de reflexión derivado de la investigación que se lleva a cabo con las trayectorias escolares de las personas con discapacidad del municipio de Marinilla, como una propuesta de lectura del derecho y unas líneas inmunológicas de re-existencia social, en términos de Roberto esposito;

...Un carácter estructuralmente aporético del procedimiento inmunitario: Al no poder alcanzar directamente su objetivo, está obligado a perseguirlo dando la vuelta. Pero actuando de este modo, lo retiene en el horizonte de sentido de su exacto opuesto: Puede prolongar la vida sólo si le hace probar continuamente la muerte... En últimas la inmunidad es el límite interno que corta la comunidad replegándola sobre sí en una forma que resulta a la vez constitutiva y destitutiva: que la constituye – o reconstituye- precisamente al

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



destituirlo. Esta dialéctica negativa adquiere particular relevancia en la esfera del lenguaje jurídico o, para ser más exactos, del derecho como dispositivo inmunitario de todo el sistema social. (Esposito, 2009, pág. 19)

Que permitan por tanto desmantelar, desestructurar, desnaturalizar, por una parte el discurso salvador de los derechos humanos como por otra el discurso opresor y legitimador de la división social desde el aspecto económico/educativo/globalizador, de la ciudadanía global y el respeto a los derechos. Soslaya una manera de descifrar los usos y abusos del concepto y aplicación del derecho y los derechos en Colombia, a través de una matriz analítica relacionada con el derecho a la educación en particular, que permita no generalizar, sino por el contrario, identificar rasgos comunes con otras formas de existencia de los sujetos de derecho y el derecho en sujeción propiamente dicho.

Maneras prácticas de eliminación bajo la perspectiva del reconocimiento en la diferencia.

En Colombia, existe una guía frente a las maneras en que es posible comprender la inclusión educativa de las poblaciones diversas, dentro de las cuales se evidencia la población con discapacidad, en dicha guía se expresa que la inclusión desde la perspectiva de la “revolución educativa” -termino que por demás es acuñado a una pretensión y no tanto a unas acciones concretas- es entendida como una forma de: *Establecer mecanismos para hacer efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independiente de sus características personales, socioeconómicas o culturales.* (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Y que de esta manera tanto el derecho como la garantía del mismo posibilitarían reducir las brechas de la desigualdad existente.

Aunado a lo anterior, existe una amplia gama de leyes y decreto dentro de los cuales cabe destacar la ley estatutaria 1618 de 2013, que versa sobre los derechos de las personas con discapacidad en Colombia, que también explican y hablan sobre toda la gama de opciones y el despliegue necesario para que todas las personas



que han sido caracterizadas como integrantes de grupos poblacionales marginales accedan de manera efectiva a sus derechos en general y al derecho a la educación en particular.

Ahora bien, en relación a lo dispuesto jurídicamente, y derivado del trabajo de campo de la investigación, es posible esbozar los siguientes contrapuntos a tan amplia estrategia de tipologización, caracterización y estructuración político/social de las leyes y aportes políticos que se tejen alrededor de las poblaciones marginales. En primer lugar, al momento de llegar a las zonas rurales o a aquellas poblaciones que no se encuentran cerca de las grandes ciudades, como es el caso del municipio de Marinilla en el departamento de Antioquia, se evidencia una falta de gestión y por tanto de recurso económico que garantice la efectividad de la aplicación de la ley y por tanto apunta a una manera constante de seguir en el momento del ocultamiento de aquellas personas que por falta de recursos, tanto arquitectónicos, como económicos, al igual que de formación y pedagógicos, no es posible ingresar al mundo educativo y potenciar sus habilidades en el aprendizaje, sino, por el contrario, se sostienen en las prácticas maternas de protección y bajo el discurso de socialización se enmascara una suerte de incapacidad en los que intervienen en el proceso formativo de las personas con discapacidad.

En segundo lugar, las instituciones que forman parte del ente territorial, y que complementarían los escenarios que posibilitan el reconocimiento y a la vez la necesidad particular de programas de intervención y acompañamiento para las personas con discapacidad, no se encuentran en sintonía sobre todo en aquellos mismo contextos rurales en los cuales es mucho más cotidiano de lo pensado, las prácticas de exclusión e invisibilización que históricamente han acompañado a estas poblaciones, y lo son, tanto por el mismo tema del desconocimiento como por el de la apatía que genera el trabajo con estas personas que complican el funcionamiento normal de las instituciones que habitualmente están dirigidas por una suerte de personajes que se acomodan a las corrientes políticas, pago de favores políticos y construcción de plataformas políticas, más que estructuración de sistemas sociales que se piensan alrededor de todas aquellas poblaciones que en efecto son vistas como un escoyo y no tanto como una oportunidad de aprendizaje y autoformación.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Y finalmente, el empobrecimiento en la acción y subjetividad política de las familias, y grupos sociales que se encuentran en el municipio, aportan rotundamente a una práctica de la invisibilización que paradójicamente se entrelaza en los discursos de amplia trama inclusiva. Pues si las familias no conocen los derechos, ni mucho menos las formas y mecanismos de reclamación, así como los instrumentos de garantía y seguimiento de los mismos, sólo se verán avocadas a el espacio de buenas intenciones, discursos paternalistas y de marginalidad que se entrapan en la benevolencia del gobierno de turno, y una constante hacia la histórica invisibilización y autodiscriminación en la cual han sido ubicados.

A manera de conclusiones preliminares. En la contemporaneidad se hace imprescindible hablar del proceso educativo y formativo de las personas con discapacidad que habitan en las zonas rurales, más específicamente en el municipio de Marinilla, en el oriente antioqueño. Pues es claro que la educación es el proceso fundamental para la construcción de ciudadanía y ella misma se encuentra la posibilidad de construcción de sociedad, y aunque está claro de la misma forma que no necesariamente se obliga a la institucionalización para tal fin, es indiscutible el papel de la escuela en la contemporaneidad bajo el discurso competitivo y formativo para el mercado y sociedad capitalista.

No obstante, como parte del ejercicio de recolección de información, se han podido encontrar grandes dificultades a la hora de caracterizar y por tanto intervenir ya sea desde el ámbito académico o pedagógico con las personas con discapacidad de la institución educativa San José de Marinilla que se formaron en el período comprendido por la investigación ya que no hay una sistematización que dé cuenta de estas personas y su proceso formativo en la institución, tampoco acerca de sus familias y un proceso de caracterización de cada uno de ellos.

Esta situación lleva inicialmente a la reflexión tanto pedagógica como política en la medida que es posible enunciar que, las relaciones que se tejen entre institución educativa y población marginal, se ven vinculadas completamente en una dialéctica entre buenas intenciones y pocas posibilidades prácticas y formativas para la

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



intervención. Llevando así a la disposición de un escenario invisibilizador y marginal del cual al parecer es completamente complejo salir o romper, aunque se vislumbra de igual manera que una suerte de impulso político por fuera de la politiquería y benevolencias del gobierno de turno, es un camino viable que potencia un aporte fundamental para el reconocimiento del otro como un sujeto de derechos, un sujeto potencialmente dado al aprendizaje y no un objeto de la estadística y las planas sin sentido en el ocaso de las herramientas pedagógicas.

Referencias

Dwyer, J. (1992). *El cuerpo en guerra*. España: Pomares Corredor.

Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad, biopolítica*. Madrid: Herder.

Gobierno de Colombia. (2013). *Ley estatutaria 1618 de 2013*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para la revolución Educativa*. Bogotá.



Inclusion tecnológica educativa desde la enseñanza del inglés en las comunidades de los municipios de Caldas

TANIA CARMONA ARICAPA

Resumen

A continuación se presenta la experiencia sobre inclusión tecnológica educativa que se ha realizado con los jóvenes de los municipios de Caldas pertenecientes a los programas técnicos y tecnológicos del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, lo que constituye un reto para todo un país que no considera el aprendizaje del inglés como una necesidad o una oportunidad para cualificar su quehacer personal y profesional. Se asumen varias perspectivas que intentan de alguna manera, elevar los niveles de motivación hacia la apropiación del proceso logrando niveles más altos de desempeño comunicativo y técnico en el segundo idioma.

Palabras clave: Inclusión tecnológica, programas técnicos y tecnológicos, reto, aprendizaje del inglés, motivación, desempeño.

Objetivo: Dar a conocer la experiencia desarrollada desde la formación en Inglés en los diferentes grupos del departamento de Caldas que presentaban además de una bajísima motivación en aprender el segundo idioma, niveles muy bajos de proficiencia. Por medio del uso de las herramientas tecnológicas y su interés por usarlas, se implementaron diferentes técnicas educativas que facilitaron la apropiación de los aprendices en su proceso cognitivo, creando diferentes productos en inglés aplicados directamente a su cotidianidad como personas sociales y a su programa de formación técnico o tecnológico. Todo este proceso mediado por



el Aprendizaje Colaborativo y B-Learning.

Resultados

Los aprendices enfrentaron el proceso como un reto ya que ellos no tenían afinidad con el aprendizaje del segundo idioma, debido a experiencias negativas pasadas o la creencia de que es muy difícil y a veces imposible aprender. Realizar estos productos les demostró que podían lograr comunicarse de manera escrita y oral en inglés, con la asesoría de la instructora y haciendo uso de los elementos tecnológicos que hoy en día son tan atractivos para ellos. Alcanzar este objetivo los motiva enormemente, se sienten satisfechos con los resultados y se apropian en gran medida de obtener un muy buen producto.

Se obtuvieron diferentes productos realizados completamente desde el ideario de los aprendices mediados por la tecnología y el inglés: Manuales, tutoriales (video), Entrevistas y Exposiciones orales sobre temas técnicos y de su diario vivir entre otros. De esta manera reforzaron su vocabulario técnico y comunicativo y uso del mismo.

Los aprendices se acercaron al ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que es una metodología no solo clave para lograr un aprendizaje en equipos sino también en la política de enseñanza-aprendizaje SENA y que se ha visto opacado en algunos momentos de la formación.

El nivel de inglés de los aprendices mejoró un poco mientras se llevaba a cabo el proceso, por lo que se demostró que cada programa debería tener un incremento en las horas de formación en inglés semanales ya que en ocasiones son solo 2.

Se evidenció la necesidad de contar con buenos recursos educativos y tecnológicos ya que en algunos municipios no se pudo realizar el trabajo como se tenía planeado debido a esta falencia.



Los aprendices pudieron usar el idioma inglés como vehículo comunicador de conceptos técnicos y sociales, dando importancia a su programa profesional como tal, creando nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje en esta área.

Impacto en la política pública

Incremento en la población capacitada en el segundo idioma respondiendo al reto nacional y SENA en cuanto a la formación en bilingüismo y formación profesional integral.

Acceso a la información sin limitación de condiciones sociales, raza, géneros o preferencias políticas de ningún tipo.

Ampliación en la cobertura de la formación en el segundo idioma.

Metodología

La metodología empleada se enmarca en una investigación experimental integrando el B-Learning y herramientas TIC, enfocados en cada uno de los procesos de formación que se desarrollan con los jóvenes, centrando la enseñanza del inglés en su contexto, apoyándose con herramientas tecnológicas de fácil acceso y manejo. En el momento no se cuenta con información sobre anteriores procesos de este tipo llevados a cabo así que ha sido necesario realizar las actividades y generar los productos a manera de ensayo-error, se retroalimenta en grupo valorando el rol de los aprendices en el proceso de perfeccionamiento de la estrategia, y mejorando finalmente cada uno de los resultados obtenidos.

Los productos logrados han sido Tutoriales, Análisis de Casos Técnicos, Ensamble y Desensamble de equipos, entre otros temas todos manejados por medio de *web pages*, blogs, presentaciones Prezi, videos que han despertado en la población juvenil una nueva perspectiva del aprendizaje del idioma inglés en su propio

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



campo de trabajo, además de habilidades de trabajo en equipo, autonomía, sentido investigativo que logra que los aprendices se apropien de su proceso y logren mejores resultados en el manejo del idioma.

Recursos didácticos

Guía de aprendizaje

Computadores de escritorio o portátiles

Conexión a Internet preferiblemente banda ancha

Dispositivos móviles: Celulares, cámaras digitales, tabletas

Unidades de memoria: USB, CD, DVD, Disco Duro

TV, Cables de conexión HDMI o VGA

Parlantes

Software necesario

Manuales

Recursos Físicos

Escritorios y sillas

Espacio cubierto que brinde seguridad y comodidad para los aprendices

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Tablero, marcador

Recursos Humanos

Profesional en la enseñanza del inglés, instructor SENA con habilidades en el manejo de herramientas tecnológicas y ofimáticas.

Aprendices programas de formación SENA

Pertinencia Social

Esta propuesta cuenta con el propósito de integrar a los ciudadanos, en este caso aprendices SENA al aprendizaje del segundo idioma, una necesidad que se ha establecido a nivel nacional como prioritaria al conocer los bajos niveles de desempeño de los estudiantes en esta área. Por medio de la práctica y creación de diferentes productos mediados por la tecnología, los ciudadanos no solamente mejoran su uso del inglés, sino que también conocen y aplican sus conocimientos técnicos por medio del uso de las TIC's, igualmente un aspecto relevante en el mundo globalizado de hoy día.

Como lo menciona el Ministerio Nacional de Educación, fortalecer este aspecto en una comunidad es prueba de que ella misma desea incluirse en los procesos de globalización del momento, respondiendo a dinámicas de tipo no solo educativo sino profesional, laboral y personal.

Al brindar este servicio de educación integral profesional aseguramos que los egresados del SENA pueden conocer más a fondo su profesión, igualmente contarán con una formación como su nombre lo dice, integral ofreciendo a la sociedad colombiana personas más calificadas y cualificadas, permitiéndoles un acceso con el que antes no contaban, mejorando la calidad de vida no solo de cada uno de ellos como personas sino de su entorno cultural y social.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Referencias

El consejo directivo nacional del servicio nacional de aprendizaje, "SENA";

Estatuto de la formación profesional integral del SENA. [Documento en línea]

Disponible: www.senasofiaplus.edu.co [Consulta: 2.016 Agosto 10].

Gonzales, Daniel; Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC'S) [Documento en línea]

Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos67/tics/tics.shtml> [Consulta: 2.016 Febrero 15].

Instituto Tecnológico De Monterrey, Técnicas didácticas. [Documento en línea] Disponible:

http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm [Consulta: 2.015 Junio 10].

Ministerio de educación nacional, Programa Nacional de Bilingüismo [Documento en línea] Disponible:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf [Consulta: 2.015 Julio 06].



El poder de la palabra o la palabra del poder: el semillero de investigación como territorio de exilio

*JHON EDWIN TRUJILLO*¹⁶⁰

Resumen

La ponencia plantea la necesidad de comprender cómo se vienen llevando a cabo las relaciones de poder a partir de dos espacios académicos: el primero enmarcado desde los lineamientos curriculares; el segundo sugiere los escenarios alternos de formación que para el caso en particular son los semilleros de investigación. De acuerdo a lo anterior, se contempla tanto la figura del docente y el estudiante, por cuanto los dos encuentran en los semilleros un lugar de exilio de las subjetividades, capaz de posibilitarles un diálogo que no parece al término del ciclo lectivo. En este orden, el anterior panorama se contextualiza en el semillero *Infancias y saberes* adscrito al programa de Licenciatura en pedagogía infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Notas sobre el ideario del pensamiento universitario

¹⁶⁰ Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro regional Ibagué. jtrujillopa@uniminuto.edu.co



“La universidad es el mundo del saber,
pero no solo el mundo del saber, sino
que también la sensibilidad y la
imaginación tienen allí su puesto.”

Darío Botero Uribe

Los espacios educativos en la educación superior exigen una constante revitalización si pensamos que los sujetos en formación viven en contextos disímiles, con deseos y realidades contrapuestas como símbolo de su interpretación íntima del mundo. La universidad contemporánea latinoamericana es el escenario donde confluye la búsqueda por aquello que se nombra como *identidad*, y acto seguido nos lleva a pensar en ese algo que al parecer no tiene definición y, sin embargo, no perdemos el camino porque, paradójicamente, en éste reside todo el sentido de *identidad* como aquello por descubrir, como una conquista del hombre sobre lo innombrado, sobre lo deseado.

En este sentido, las universidades albergan la posibilidad de conocer el mundo a partir de visiones particulares que, en definitiva, terminan por confluir como muestra de las delicadas fronteras que se trazan sobre tal o cual afirmación relacionada con un fenómeno particular. Dicho esto, las universidades, más allá de ser contenedoras de conocimientos, deben, como principio fundamental, generar toda una atmósfera en la cual su población (docentes, estudiantes, personal administrativo) piensen cuan decisivo es contemplar la investigación como apuesta, no solo de indicador de calidad, sino como un hecho que se ratifica en su mismidad, es decir, la investigación como un ente que se mantiene en el tiempo, dado que el conocimiento es un fenómeno, sin duda alguna, eminentemente social (Botero: 2001) y permea, directa o indirecta, todos los espacios donde habita la mente humana.

De acuerdo a lo anterior, el conocimiento que reside en la universidad debe ser un conocimiento abierto, multiforme y multívoco el cual resista todas las posibilidades para ser confrontado y actualizado gracias a la intervención continua de estudiantes y docentes. La rigidez en el conocimiento universitario indica un retraso

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



en la manera de asumir el mundo porque un conocimiento anquilosado en el tiempo encubre una universidad retardataria, sumisa y sin mayores pretensiones que dar continuidad a lo establecido como única verdad. Es en este contexto que Darío Botero (2001) manifiesta:

La universidad tiene que luchar por beber el saber en las fuentes, por cuestionar, por construir un saber vivo, que está siempre obligado a examinarse a reflexionar sobre sí, a renovarse; que no tenga un momento de sosiego. Un saber que se deslice por el filo de la navaja, (...) que tiene que legitimarse social y éticamente y además mantener una relación clara y actual con la verdad. (109).

De acuerdo con lo planteado por Botero, la universidad se debe pensar de cara a la sociedad y tomarla como la única fuerza viva que le permite ser aceptada y cobrar así un alto grado de legitimación, es decir, la universidad para ser como tal debe pasar por el reconocimiento de la sociedad, siendo ésta última la que permite o no su accionar, en otras palabras, la sociedad legisla sobre la base ética de la universidad. Lo anterior porque el pensarse desde adentro le permite esclarecer sus propósitos, su lucha frontal por estar cara a cara frente a la verdad y saber que ningún régimen puede trastocar su ser para hacerle evadir su responsabilidad ética de mantener la verdad como construcción comunitaria y no como una legislación de cenáculos autócratas.

El semillero como apuesta extracurricular

“Aún recuerdo contra el pizarrón impotente
voz llegada de otro siglo
arrojando letras y números
hasta bañarme en sangre.”
Henry Luque Muñoz.

Las universidades son establecimientos que prestan servicios educativos y como tal, están bajo la supervisión del estado y la sociedad en general, quienes rigen y avalan su proceder de formar ciudadanos. Las propuestas curriculares de las universidades son estamentos que determinan la vía de acceso al conocimiento

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



para su comunidad educativa, esto sugiere que dentro del currículo habita todo el constructo fundamental del conocimiento. Ahora bien, al poner como eje al currículo, al menos para esta discusión, se cuestiona los alcances del mismo en aras de posibilitar el acceso, precisamente, al conocimiento. Es decisivo asegurar que los currículos, como toda elección y selección humana, comportan en su estructura, la idea de conocimiento que se pretende establecer, es decir, los currículos modelan una forma específica de acceder al conocimiento del mundo a la par que se forma un tipo concreto de sujeto.

En esta perspectiva Josefina Quintero Corzo y otros afirma que (...) contrario al concepto de currículo integrado, interdisciplinario, holista e investigativo, la política de semilleros se gesta, desarrolla y prospera por fuera del currículo de formación de nuevos profesionales. (2008, p. 41). De acuerdo a esto, la reflexión ahora nos lleva a considerar los contenidos de dicho currículo dado que en ellos podemos evidenciar algunos hechos importantes que aportan a la discusión. El primero se dirige a reconocer que dichos contenidos no alcanzan a suplir las necesidades de conocimiento de los estudiantes, por cuanto no logran ser lo que el estudiante espera aprender; como segundo aspecto podría considerarse que, así los temas sean del interés del estudiantado, estos son abordados solo de manera parcial¹⁶¹ y allí se da la primera insatisfacción porque el estudiante siente no recibir lo que él espera de la universidad, sumado a que la apuesta por la investigación era casi nula.

¹⁶¹ Y la misma dinámica de la clase así lo exige dado que se plantean en los cursos del pregrado la proyección de temas particulares abordados de manera parcial, dadas las necesidades de abarcar varios temas en las semanas (16-18) contempladas por la universidad. Caso contrario en los seminarios de los posgrados, dado que en estos se abordan temas particulares abordados de manera concreta y profunda constituyendo así un espacio de reflexión más específico.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



En Colombia, los planes curriculares previos a la década de los ochenta eran débiles en la formación investigativa, lo cual se expresaba en aspectos por mejorar por parte de los docentes y los estudiantes en el campo investigativo; por ello se impulsó la investigación y los proyectos comunitarios. (Saaverdra, et al, 2015, p. 394).

Es en este punto –neurálgico– donde surgen los grupos de estudios alternos, ahora llamados “Semilleros de investigación”, como el resultado de la insatisfacción del estudiantado con la educación formal vista dentro de los planes curriculares. Así, los semilleros son la apuesta que nace desde la marginalidad, esto a razón de considerar a docentes y estudiantes –por igual– como unos desterrados que encuentran en dicho escenario, la patria de exilio, la tierra de expresión y reconocimiento. Lo anterior porque es en los semilleros donde el sentir científico toma valía dado que allí, la ciencia se nos presenta como un paso hacia el no saber, pero con una apariencia de saber (Zuleta: 2007) porque los sujetos saben, de manera parcial, cuál es el destino que buscan cuando emprenden la marcha.

Si líneas más arriba Josefina Quintero Corzo y otros, plantean que los semilleros se construyen precisamente por fuera de los currículos, es porque desde su mismidad, los semilleros se proponen la construcción de unos lineamientos curriculares internos; allí se da inicio a una reflexión sobre el proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, los componentes de esa nueva propuesta curricular pretenden ser la puerta de acceso a un espacio donde la percepción del mundo del conocimiento se dará a partir de unas condiciones más participativas tanto de docentes como estudiantes. Es precisamente en este panorama donde Carlos Augusto Hernández (2003) afirma:

La llamada investigación formativa ha recibido ese nombre porque en su procedimiento de construcción de conocimientos sigue los pasos de la investigación. Pero su significado académico y la novedad de sus resultados tienen una importancia local y no necesitan ser validados por una comunidad académica internacional. (p. 185).



En estos términos, la investigación formativa avanza como posibilidad para que el estudiante profundice sobre los temas de su predilección sin ataduras de orden científicista que se interpongan en su camino de exploración. Es así como los semilleros dan el punto de partida para la investigación que, en muchas ocasiones, la clase formal no logra por los tiempos establecidos a cada una de las temáticas desde la malla curricular. Así las cosas, al no necesitar validación alguna por agentes especializados en la materia, los estudios se dan de manera espontánea, valdría la pena decir pasional, en tanto los hallazgos no pretenden validar ninguna teoría o proceder metodológico porque precisamente los semilleros avanzan desde presupuestos, que, si bien no están alejados de lo académico, asumen un trato menos metódico dada su figura iniciática en la investigación.

El caso Uniminuto CRI

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro regional Ibagué, desde su programa de Licenciatura en pedagogía infantil, viene desarrollando un trabajo que tiene como principio la formación de estudiantes que reconozcan las especificidades de las infancias por medio de cada uno de los núcleos que dan forma a la malla curricular. Lo anterior como trabajo propio de la formación profesional permite que sus estudiantes apropien los conocimientos necesarios, no obstante, un hecho que ya fue mencionado en las primeras páginas del presente documento, se da en los claustros de UNIMINUTO: los semilleros son un territorio de exilio.

Así es y las puertas de esa patria están abiertas, para fortuna de estudiantes y docentes, desde diferentes perspectivas del conocimiento. El contexto alude al semillero de investigación *Infancias y saberes* el cual está constituido, precisamente, por varias miradas (saberes) relacionados con la educación infantil como la música, educación ambiental y literatura. Allí el estudiantado que asiste a las sesiones de trabajo se reúne alrededor de la propuesta del docente que plantea un proyecto de acuerdo a los temas antes mencionados. En este punto, una vez más, se hacen precisas las palabras del filósofo Darío Botero Uribe (2005):

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Pensar no es repetir; pensar es crear relaciones inéditas, posibilidades nuevas, formas originales y frescas de entender la realidad, idear conceptos o reconstruir los conceptos usuales, crear valores, vislumbrar posibilidades desconocidas de acción, de vida, de proyección humana. (p. 91).

Si el pensamiento que gesta la universidad es un pensamiento divergente que busca la diferencia, esto se evidencia aún más dentro de los semilleros de investigación por cuanto los temas asumidos en este escenario, son abordados desde problemáticas más específicas, a partir de hechos más cercanos al diario vivir. Ello permite propiciar las relaciones inéditas de las que habla Botero Uribe, unas relaciones que emergen como acontecimientos verdaderamente reveladores llenos de valores por asumir a la sociedad como principal hecho digno de ser estudiado. De tal modo, los semilleros en música, educación ambiental y literatura dan acceso al debate muchas veces cortado –por cuestiones de tiempo– en las aulas de clase forman, de ahí que se insista en la idea del semillero como territorio de exilio, como espacio de libertades y exploraciones pasionales.

Los semilleros pueden estar insertos en líneas o grupos de investigadores activos, liderados por profesores experimentados. Cada semillero es autónomo para constituirse libremente en torno a problemas disciplinares o interdisciplinares, definen estrategias de trabajo, establecen códigos de ética, proponen reglas de juego y fijan estándares de calidad que garanticen las condiciones requeridas para los procesos formativos. (Quintero, Et al, p. 36).

De acuerdo a la referencia anterior, los semilleros son grupos autónomos en sus decisiones y así funcionan en Uniminuto, es decir, son grupos sólidos con estrategias de trabajo y metas que se proyectan en el tiempo. En este sentido, los integrantes de los semilleros pasan a ser grupos sociales muy específicos dentro de la universidad porque buscan la especialidad en algo específico del conocimiento, y se da un fenómeno muy interesante ligado al acompañamiento como asistentes académicos de otros estudiantes lo cual da como resultado un grupo de estudiantes investigadores y monitores académicos, allí, sin duda alguna, reside el valor formativo de los semilleros; el acto recíproco de intercambiar experiencias académicas.



A manera de conclusión

Como se buscó plantear a lo largo de estas breves páginas, la conducta por el hallazgo es propia de la mente humana, si hay algo que la caracteriza es el impulso por el descubrimiento, por encontrar ese algo que lo lleve una y otra vez a continuar la marcha porque sabe lo infinito del conocimiento. Sin embargo, también se planteó que esto solo es posible si las universidades propician los espacios de discusión para docentes y estudiantes, porque las universidades, desde sus direcciones académicas y administrativas, deben considerar lo valioso de este tipo de grupo en tanto mantienen vivo el espíritu indagador de las juventudes.

De igual forma se asumió el papel determinante de la sociedad como ente capaz de regular los caminos por los que se dirige la educación universitaria, todo porque es en la universidad donde se forma la sociedad que rige el destino de la nación, de ahí que se vigile en acto de cuidado y respeto por un bien común. Así las cosas, tanto docentes, estudiantes y sociedad son los reguladores de los destinos de la universidad y los directos responsables de su permanencia.

En términos generales, los semilleros hacen parte de una de las apuestas más nobles de las universidades por escuchar esos otros lenguajes, esas otras voces que emergen de la inquietud por conocer en acto legítimo por alcanzar la felicidad. En este orden de ideas, Uniminuto posibilita todos los espacios de investigación formativa, todo con el propósito de aportar al conocimiento del país.

Referencias

Botero Uribe, Darío. (2001) *El poder de la filosofía y la filosofía del poder*. Bogotá. Universidad Nacional.

Botero Uribe, Darío. (2005) *El derecho a la utopía*. Bogotá. Universidad Nacional.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Quintero Corzo Josefina, Munévar Molina Raúl Ancízar, Munévar Quintero Fabio Ignacio. (2008) “Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores” En: Educación y Educadores. vol.11. Bogotá. Universidad de la Sabana. pp. 31-42.

Saavedra-Cantor, Carlos Julio; Antolínez-Figueroa, Carolina; Puerto-Guerrero, Ana Helena; Muñoz-Sánchez, Alba Idaly; Rubiano-Mesa, Yurian Lida. (2015) “Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado Educación y Educadores”, vol. 18, núm. 3. pp. 391-407.

Augusto Hernández, Carlos. (2003) “Investigación e investigación formativa”. *Nómadas*, núm 18. Bogotá. Universidad Central. pp. 183-193

III Bienal

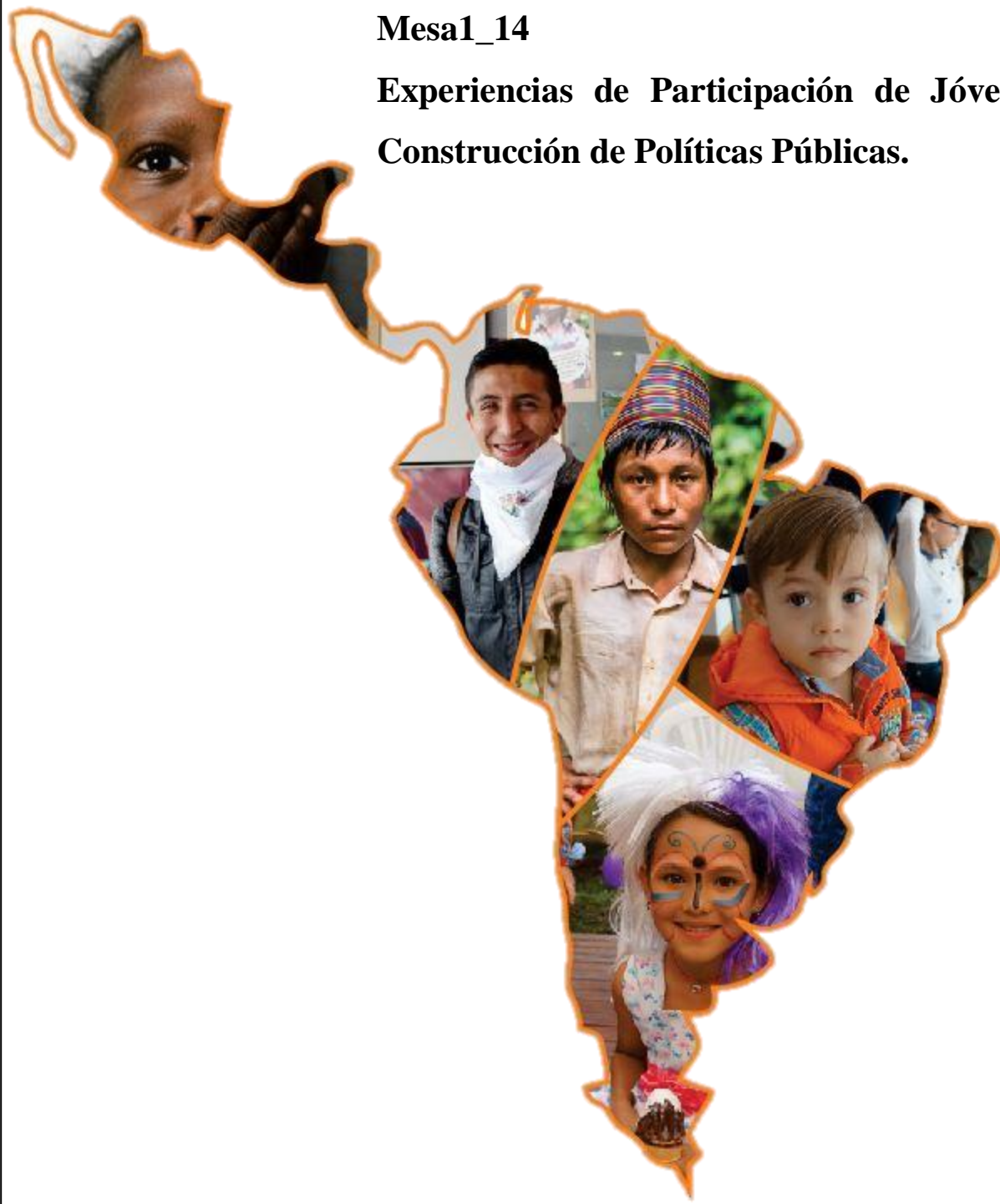
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Mesa1_14

Experiencias de Participación de Jóvenes y Niños y Construcción de Políticas Públicas.





Sistematización de experiencias: la participación juvenil en la construcción de Paz para la infancia

FAJARDO PINZÓN VALENTINA
SOPO VENEGAS CAMILA ANDREA
CHAVARRO SARMIENTO JOHANNA ANDREA

Resumen

La ponencia que usted se dispone a leer tiene por objetivo presentar la sistematización de experiencias de los talleres lúdicos aplicados a la población infantil de la Fundación De la Cruz, desarrollados con la intención de aprender acerca de las situaciones que se viven en esta comunidad, debido a que según el informe municipal de Mosquera, territorio donde se encuentra ubicado Porvenir Río, barrio en el que la institución mencionada hace presencia, presenta problemáticas como el microtráfico, delincuencia y falta de oportunidades que generan contextos poco favorables para el desarrollo integral de los niños. La asociación De Vuelta a la Vida también se acerca a estos espacios con la esperanza de transformar las realidades en las cuales estos niños se encuentran inmersos.

Palabras claves:

Infancia, transformación social, vulnerabilidad, juventud, educación

El barrio Porvenir Río está localizado a orillas del Río Bogotá, el cual hace parte del municipio de Mosquera Cundinamarca, su entrada es por la conocida Calle 13, una de las vías principales para salir de la capital,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



muchos de sus habitantes, trabajan en Bogotá por su cercanía, Porvenir Río comienza siendo un barrio de invasión, y casi todos sus habitantes se dedicaban al reciclaje, los predios en su gran mayoría estaban sin legalizar y, al ir pasando los años las cosas comenzaron a cambiar: se instauraron rutas de acceso, la alcaldía municipal se puso en la labor de contribuir a la legalización de los predios e instaurar iluminación. Los diferentes discursos que son referenciados en torno a esta población, son altamente negativos, estigmatizados y contribuyen así mismo a varias problemáticas de inseguridad y de resolución de conflictos que son evidentes en la población en general de este barrio, por lo que es pertinente comenzar a enseñar y promover herramientas útiles en torno a la resolución de conflictos de manera asertiva, la convivencia que es fundamental en una población en gran medida individualista y competitiva y, generar espacios de construcción de paz desde la infancia, ya que es la población actualmente que se encuentra en mayor vulnerabilidad y es necesario brindarles herramientas para ir transformando socialmente los significados y prácticas realizadas en su entorno a partir de ellos mismos. Partiendo de esta necesidad observada en la comunidad, se plantea comprender la sistematización de experiencias sobre el aprendizaje significativo en la construcción de los procesos de paz en la infancia, liderado por jóvenes en el municipio de Mosquera Cundinamarca en el barrio Porvenir Río, en donde se logre identificar las experiencias constructivas del trabajo en campo con los niños y niñas de la Fundación Provenir Río en la aplicación de talleres y la elaboración del documental, también interpretar las dinámicas individuales y sociales a partir de la percepción propia de la experiencia del trabajo en campo con la Fundación Provenir Río, e ilustrar a la juventud como constructora de paz a partir de la enseñanza a la infancia y la unificación de las generaciones. Para esto se realizó una sistematización de experiencias y, ¿por qué la sistematización de experiencias es importante en la investigación de prácticas comunitarias?

La sistematización hace referencia al ordenamiento y clasificación de datos e informaciones, estructurando de manera precisa categorías, relaciones, posibilitando la constitución de bases de datos organizados, etc. El desafío está "en no quedarnos sólo en la reconstrucción de lo que sucede sino pasar a realizar una interpretación crítica" (Asociación de proyectos comunitarios, 2005, p.4) La epistemología en la que se basa la presente investigación es la constructivista social, la cual se refiere y como lo postulan varios de sus autores,



“Existe la convicción de que los seres humanos son productos de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura” (Barriga, Hernández, 2010, p.3).

Según Wertsch, (como citó Barriga y Hernández 2010), el objetivo de un enfoque sociocultural derivado de las ideas *Vigotsky* *“es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales”*. La unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje, de ahí la importancia que otorga al análisis del discurso. Desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unicidad de lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.

Las representaciones sociales y colectivas fue uno de los aportes más destacados de sociólogo Émile Durkheim quien explicó que los fenómenos colectivos no pueden explicarse únicamente desde el plano individual. (Vera, 2002) afirma que:

“Las representaciones individuales y representaciones colectivas” significó un punto de inflexión en el pensamiento de Durkheim, en lo que se refiere a la ponderación de la influencia de las entidades ideales sobre el conjunto de la vida social. En ese texto se afirma que la vida colectiva, al igual que la vida mental del individuo, está hecha de representaciones; pero de distinto tipo. Las representaciones colectivas son producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias individuales y, al mismo tiempo, las sobrepasan. Las representaciones colectivas necesitan de las individuales, pero no surgen de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto; hace falta la asociación para que las representaciones de las personas se conviertan en cosas exteriores a las conciencias individuales (p. 107).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Las representaciones sociales de acuerdo con lo planteado por Moscovici refieren a los conocimientos del sentido común que tienen el objeto de ser comunicados en un ambiente social, el cual se integra a partir de los comportamientos y pensamientos que vuelven representativos a una comunidad o lugar específico (Mora, 2002). Las maneras de actuar y pensar de una comunidad se determinan por las necesidades y recursos de las cuales disponen, es por esto que las representaciones sociales suelen ser determinantes en la continuidad o en el progreso de las comunidades.

Así pues, es importante esta sistematización ya que, para las políticas públicas, como las de infancia y adolescencia, las políticas de juventud y adicional a esto es de gran valor para la Ley 1622 de 2013 especialmente en el artículo 24 que habla sobre las plataformas de juventud. Además, debemos recalcar que este año, en marzo, se reformó la ley 1622 para darle fortaleza a los concejos de juventud, y este tipo de experiencias son claras y de gran importancia para poder incluirlos en estos procesos, puesto que el aprendizaje que generan nos ayuda para tomar decisiones más sabias, incluso resultan de gran valor para los planes de desarrollo que se realizan en cada uno de los municipios de Colombia. Por otra parte, es importante hacer mención de la Ley 1732 y decreto 1038, los cuales hablan sobre las cátedras de paz, dichas cátedras son reglamentadas únicamente para las instituciones educativas, y es importante comprender que no solo se educa en los colegios, y debemos llevar las temáticas de paz también a las fundaciones y organizaciones que trabajen en pro a la comunidad y más aún si nos referimos poblaciones vulnerables.

Según Galtung, (Cárdenas, Parra, Rico, 2014), la construcción de paz es un proceso, un camino, una referencia que consiste en evitar o reducir todas las expresiones de violencia, cuyo norte es avanzar en el mejoramiento de la condición humana; nace en la mente de las personas, en imaginar un mundo nuevo, en la prevención proactiva de los conflictos, así pues, la construcción de paz incumbe a todos los sectores de la sociedad y a todas y cada uno de los individuos sin excepción.



Así pues, el diseño de nuestra investigación es cualitativo bajo la perspectiva narrativa, donde se busca la construcción de paz en infantes. La sistematización de experiencias fue realizada a partir de los datos recogidos de la vivencia de los voluntarios con el trabajo en campo en la Fundación de la Cruz en el barrio Porvenir Río, las tres jóvenes voluntarias de la Asociación De Vuelta a la Vida, comprenden las edades de 19 a 20 años; además, cabe destacar que la población con la que trabajaron los voluntarios de la asociación fueron niños y niñas entre los 7 a 12 años de la Fundación de la Cruz, habitantes del barrio Porvenir Río, con los cuales se utilizaron consentimientos informados para la participación en la aplicación de los talleres, entrevista y grabación del documental, en el que los padres autorizaron el procedimiento apropiado de los datos, con fines investigativos; se especificó que los niños, niñas y adolescentes así como sus padres podían decidir en cualquier momento ser excluidos del estudio. Se tuvieron en cuenta dos criterios base, los voluntarios que asistían a campo debían anteriormente haber firmado un consentimiento informado y, con respecto a la población a trabajar, sólo se realizaban las actividades a los niños y niñas que por un lado específicamente pertenecieran a la Fundación de la Cruz, y dos, contarán con el consentimiento informado firmado por sus cuidadores primarios (acudientes). ¿Cómo se realizó la recolección de datos? pues bien, a través de la sistematización.

Para sistematizar las experiencias realizamos una entrevista semiestructurada a tres voluntarios de esta experiencia de edades entre los 19 a 20 años; esta entrevista se encuentra dividida en dos fases: la primera de estas se enfoca al primer acercamiento con la comunidad es decir, la aplicación de talleres, bajo 30 preguntas que se consideraron importantes para la recolección de la información. Tras la recopilación de las narrativas que surgieron al transcurrir la entrevista, se realizó una matriz de análisis y posteriormente una reconstrucción de estos relatos unificados en un mismo texto como resultado presentado a continuación:

La percepción de nosotros antes de comenzar el trabajo en campo, era muy negativa, todas las noticias que veíamos, o que nos contaban los mismos habitantes del municipio eran impactantes, a lo mejor estaba ya muy estigmatizado el barrio, al tomar la decisión de que ese sería el lugar para comenzar a trabajar, requerimos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



conocer quiénes trabajaban ya en pro a la comunidad, y encontramos dos fundaciones que hacen parte del barrio, Fundación de la Cruz y Fundación Porvenir y Felicidad, comenzamos a leer un poco sobre estas dos fundaciones, conocer qué era lo que hacían y cómo trabajaban, fuimos a visitar la fundación de la Cruz; es un lugar muy agradable, está ubicada cerca al paradero de los buses que entran de Bogotá, llevan una historia muy larga en el barrio, está llena de historias y sueños. Decidimos hacer una alianza como Asociación De vuelta a la vida, quienes somos una organización de jóvenes que genera estrategias lúdicas y educativas en población de infancia, ya que vimos la necesidad de llevar a este barrio y a esta fundación herramientas que generen a ellos resultados, en donde se aplique la lúdica y por medio de esto se puedan disminuir falencias que existan en la comunidad. Además, con el proceso de paz que llevaba el país, veíamos importante cómo nosotros siendo jóvenes podíamos impactar y contribuir a transformaciones sociales, armando red y focalizando las prioridades al momento de impactar una comunidad. Anteriormente se habían realizado unas capacitaciones con los voluntarios para que al momento de ir a campo supieran las cosas elementales del proceso, fueron 12 voluntarios y 30 niños en cada jornada, se hicieron talleres en la mañana y en la tarde. Se realizaron tres talleres, cada uno con un objetivo específico que se fundamentó en la construcción de paz: el primero se llamó “Juntos alcanzaremos la paz” y su objetivo era comprender la importancia sobre valores básicos de convivencia desde la individualidad, asumiendo de manera pacífica y constructiva los conflictos cotidianos, ejerciendo y respetando los DDHH; el segundo llamado “Sombras ciudadanas”, consistió en comprender la importancia sobre valores básicos de convivencia desde la individualidad, asumiendo de manera pacífica y constructiva los conflictos cotidianos, ejerciendo y respetando los DDHH; el taller trabajó los objetivos de desarrollo sostenible de educación de calidad: paz, justicia e instituciones sólidas, y reducción de desigualdades. El tercero, “Ritmo cultural”, el cual buscaba comprender la importancia de identificar y respetar las diferencias culturales rechazando situaciones de exclusión. El taller trabajó los objetivos de desarrollo sostenible de educación de calidad; paz, justicia e instituciones sólidas y reducción de desigualdades, estos talleres le apuntan a la construcción de un mejor país, pues visualiza las problemáticas de la comunidad. Al momento de llegar a la fundación, cada uno de los voluntarios tenía su propia expectativa, todos venían de diferentes carreras, pero tenían sus propósitos claros. Al comienzo fue complicado, el tema que más nos costó fue la convivencia, los

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



niños tenían un vocabulario bastante fuerte al que no estábamos acostumbrados, ni imaginamos que era así, se trataban mal entre ellos, se evidenciaba que tenían prácticas machistas en sus contextos y las peleas físicas y amenazas eran bastante constantes, al acabar el tiempo salimos muy agotados. En el grupo de la tarde, íbamos predispuestos a que sería de una forma similar al grupo anterior, pero fue mucho más suave. En el transcurso de los talleres se evidenciaron cambios en cuanto a las conductas, que se evidenciaban al momento en que ellos lograban respetar a los voluntarios y a sus pares, los chicos se volvieron más receptivos, atentos, evitaban el conflicto y de acuerdo a la actividad lograron ser participativos. Y para finalizar, se concluye con la realización de un documental, dicho documental es la segunda fase de todo el proceso vivido con la población, esto para poder evidenciar las problemáticas anteriormente mencionadas, y hacer más fuerte el sustento de resultados de la investigación, las expectativas que teníamos eran que al conocer la población sería mucho más fácil generar la confianza para que decidieran los niños y niñas hablar con tranquilidad sobre sus experiencias cotidianas, aunque se tenía bastantes expectativas y percepciones mezcladas, entre miedo por no saber cómo resultaría todo el proceso, que no se fuera a dañar ningún instrumento como las cámaras, micrófonos, etc. Y alegría, ya que sabíamos que el proyecto era bastante grande y lograba brindar experiencias distintas y positivas tanto para nosotros, como para los niños; pues ellos notaban la importancia que tienen sus voces, sus conocimientos y, resumiendo, eran los protagonistas del documental. Fue una experiencia única que dejó una enseñanza grande puesto que a todos les cuesta hablar de su realidad, y enfrentar sus problemas mirando a una cámara, es una oportunidad para darnos cuenta de cómo podemos seguir trabajando en pro a la comunidad.

Prosiguiendo con el análisis de la reconstrucción narrativa anterior, en el primer momento se evidenció diferentes puntos; el primero de estos, se desarrolla en torno a que los jóvenes se enfrentan de primera mano a apropiarse del rol que cumplió en este contexto, un rol de transmisión de conocimientos de paz, generando un espacio en el que se permita no sólo hablar y ser escuchado sino escuchar la voz y experiencia de los infantes, y retomar desde allí la construcción de relaciones pacíficas, en el que el individuo es un agente activo en la resolución de problemas cotidianos de sus contextos, además de lograr facilitar herramientas para que a través de la interacción social inicie la dinámica de creación de significados a nivel social. Lo anterior permitió lograr



un estado de equilibrio entre los roles del contexto, y a la vez un mayor interés en los niños y niñas limitando las brechas como son la edad; tal como lo menciona Vygotsky, en el que las prácticas sociales desde esta perspectiva, transforman y expresan al psiquismo humano, en el que, al igual que el ámbito educativo, se resalta la importancia de dar lugar al otro al individuo como tal que cuenta con un rol de voluntario, lo que permite la divergencia cultural que enriquece a todos los individuos. Según Wertsch, como citó (Barriga, Rojas, 2010):

En el transcurso de los talleres se evidenciaron cambios en cuanto a las conductas adecuadas, que se evidenciaban al momento en que ellos lograban respetar a los voluntarios y a sus pares, los chicos se volvieron más receptivos, atentos, evitaban el conflicto y de acuerdo con la actividad lograron ser participativos.”

“La comunidad en general tiene el interés de participar en las actividades que les ofrezcan, es importante resaltar la labor de muchas familias que buscan el progreso mediante el trabajo honesto y los valores concretos y por parte de los niños y niñas, es mágico ver cómo se esfuerzan por aprender, participar y disfrutar los espacios para crecer porque tienen el deseo de cambiar su pensamiento y sus condiciones, ya que muchos tienen sueños y sonríen porque tienen la esperanza de cumplirlos, es importante resaltar la labor de la fundación por permitir y querer brindar lugares de esparcimiento a los chicos.

Continuando con lo anterior, el siguiente punto se evidencia en la descripción subjetiva que brinda cada persona en sus narraciones, referente a la percepción que tienen sobre el contexto y la experiencia, esta percepción nombrada representación individual, y, que construye una representación colectiva. Como menciona Durkheim, las representaciones colectivas son producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias individuales y, al mismo tiempo, las sobrepasan. Las representaciones colectivas necesitan de las individuales, pero no surgen de los individuos tomados aisladamente, sino en su conjunto (Vera, 2002, p. 107) y esto se evidencia en la transformación misma de esta representación en las experiencias narradas:



“(...) comenzamos a leer un poco sobre estas dos fundaciones, conocer qué era lo que hacían y cómo trabajaban, fuimos a visitar la fundación de la Cruz, es un lugar muy agradable está ubicada cerca al paradero de los buses que entran de Bogotá, llevan una historia muy larga en el barrio, está llena de historias y sueño”

“En el grupo de la tarde, íbamos predispuestos a que sería de una forma similar al grupo anterior, pero fue mucho más suave (...)”

Finalmente, cabe destacar la importancia que tiene el rol del joven como agente de impacto a nivel social y, especialmente a la comunidad infantil. Los diferentes cambios que se quieren lograr a nivel social se deben realizar utilizando distintas estrategias que logren acercar a los jóvenes y a los niños para generar unas representaciones sociales distintas a las que comúnmente están acostumbradas: representaciones de violencia como solución. Así que, uniendo generaciones es la respuesta para generar grandes cambios.

Referencias

Barriga-Arceo, F y Hernández-Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2. McGraw Hill. Recuperado de: <http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenido/CapacitacionDocente2018IPA2/Curso%20Lecturas/AprendizajeSignificativo.pdf>

Cárdenas-Zuluaga, N; Parra-Ospina, A; Rico-Carrillo, S. (2014). Significados y prácticas de construcción de paz desde la primera infancia. Recuperado de: <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1309>

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Asociación de proyectos comunitarios (2005). Fortalecimiento de las organizaciones pertenecientes a la asociación de proyectos comunitarios. APC. Recuperado de: <http://s71851d360b5daaac.jimcontent.com/download/version/1453211664/module/3544512954/name/ASOCIACION%20DE%20PROYECTOS%20COMUNITARIOS.pdf>

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea digital, (2). Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>

Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. Sociológica, 17(50). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3050/305026563005.pdf>.



El arte como manifestación de la juventud"

DANIEL FERNANDO CASAS LOZANO¹⁶²

Resumen

El análisis de la realidad de los contextos, la curiosidad por profundizar temas de la cotidianidad y de la cultura hip hop por parte de varios jóvenes de la organización Cinjudesco, hizo que la Universidad de La Salle, planteara y construyera el primer semillero popular en la localidad Rafael Uribe Uribe en Bogotá. La ponencia socializará el proceso de construcción del semillero, su aporte a la construcción de herramientas investigativas que los y las jóvenes han aplicado mediante el desarrollo de ejercicios investigativos y los resultados que se han obtenido a nivel de productos y procesos. Desarrollo de la ponencia.

Objetivos

La Universidad de La Salle mediante el programa de Trabajo Social con sus prácticas profesionales se ha acercado a un proceso organizacional juvenil desde el año 2013 el cual se desarrolla en la localidad Rafael Uribe Uribe al sur oriente de Bogotá, en donde los procesos participativos comunitarios han tenido lugar desde las necesidades que han surgido en el contexto que los ha llevado a congregarse y a crear colectivos y

¹⁶² Universidad de La Salle, Daniel Fernando Casas Lozano, skasasdaniel@gmail.com.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



organizaciones tales como Cinjudesco, en donde el enfoque principal de trabajo está ligado a los niños, niñas y jóvenes, teniendo en cuenta sus sentires y sus perspectivas frente a lo que sucede en cada uno de sus ámbitos cotidianos y lo que pasa en su día a día. Al construir un proceso analítico frente a lo anteriormente mencionado se crea el primer semillero popular de investigación de la zona. **El propósito y objetivo de la presente ponencia** es socializar los procesos que se han desarrollado en el semillero de investigación popular el cuál surgió desde la iniciativa de la Universidad de La Salle en el año 2014 de la mano de los jóvenes participantes de los programas de Cinjudesco, estudiando y analizando temáticas de interés general de los miembros del semillero relacionadas con el arte y la cultura hip hop.

1. Proceso de formación y consolidación del semillero de investigación popular:

En el marco del macroproyecto formulado por los practicantes de Trabajo Social en el año 2014 titulado *“Actoría social y política cultural, una experiencia en niños, niñas y jóvenes en Cinjudesco-Asoveg y Rafael Uribe Uribe”* se construye un espacio que busca tener un componente investigativo en el cual se podría abordar temáticas específicas de interés por parte de los miembros participantes y por medio de las acciones de investigación que se desarrollarían en el mismo. En donde los participantes pudieran asumir una postura crítica frente a las particularidades de su cotidianidad y articular estas construcciones a sus prácticas artísticas y culturales.

El primer proceso de investigación fue realizado en el año 2014 por participantes de las diferentes áreas artísticas que se desarrollaban en ese momento en Cinjudesco, tales como graffitti, rap y break dance. Se comenzó cuestionando *¿Qué es investigar?, ¿Cuáles son los tipos de investigación?, ¿Cuáles son las técnicas de investigación?,* y después de indagar y discutir entorno a estas preguntas, los participantes decidieron investigar acerca de las percepciones que se construyen alrededor del consumo de sustancias psicoactivas, en donde se logró un primer acercamiento a un ejercicio investigativo y se adquirieron herramientas de investigación que permitieron construir un análisis de esta situación en dicho momento en la localidad Rafael Uribe Uribe, y en los contextos relacionales en donde se encontraban los jóvenes en dicho momento de sus

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



vidas. Este primer ejercicio, permitió la consolidación del semillero de investigación bajo el nombre de “Escuela de investigación popular: Semillero de investigación” y brindó las primeras pautas para el desarrollo de este.

En un segundo momento, en el primer semestre del año 2015, se realizó la construcción del primer producto del semillero de investigación, titulado “Memorias del ghetto” en donde participantes del área de rap deciden, mediante la estrategia de investigación de las historias de vida, recolectar información de la vida de sus compañeros, auto identificados en la cultura Hip Hop, con el fin de analizar momentos y circunstancias que han marcado a cada uno de los participantes en sus trayectorias personales, reconociendo símbolos, gestos anécdotas y relatos que permitieran observar y dar cuenta de fenómenos o situaciones enmarcadas en lo social relacionadas con el arte y la cultura hip hop, a esta etapa del proceso lo llamaron “Historia de vida al ritmo de rap” y está constituido por 15 historias de vida en donde se quiso, por medio de IAP (Investigación, acción participativa) construir un proceso consolidado de investigación con el producto de la revista. En un tercer momento, se desarrolla un documento donde (Malagón, Suarez, Majey, 2015) afirman que el propósito de la creación de este documento es poder brindar herramientas a nuevos investigadores que quieran involucrarse en el proceso y que a su vez se pueda tener una guía metodológica para los procesos.

En el segundo semestre del año 2016, y en el año 2017 el proceso del semillero retoma perspectivas de género y procesos investigativos alrededor de la creación de conocimiento desde la cultura hip hop, entendiendo que el movimiento cultural emerge de lugares con ciertas particularidades en los ámbitos sociales, económicos y culturales, y permiten generar una riqueza inmensa a nivel de conocimiento, sin embargo por transformaciones en los procesos organizativos, el proceso se ve debilitado y al inicio del 2018 se retoma el semillero de investigación en torno a las demandas e intereses de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran interesados en vincularse al proceso investigativo, planteando su interés de desarrollar investigaciones en temas relacionados con el rap y proponiendo productos relacionados al desarrollo de sus actividades artísticas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



2. Contexto de la experiencia desde la academia y el espacio de prácticas:

Como estudiantes y trabajadores sociales, hemos encontrado que este espacio ha tenido una importancia y una significación tanto para los jóvenes participantes del proceso como para nosotros como profesionales, ya que ha permitido entender cómo los jóvenes pertenecientes a sectores populares, se posicionan frente al mundo, como analizan la realidad y sus contextos y cómo, por medio de procesos artísticos con el rap, el break dance y la danza, manifiestan sus sentires y su posicionamiento frente al mundo, reconociéndose como miembros de una cultura y reconociendo todos los preceptos y estigmas que se han desarrollado entorno a ser joven. Esto también nos permite como profesionales, entender que sucede en los contextos territoriales y sociales, hacer un diagnóstico mediante la observación participante y plantear acciones que permitan transformar los contextos mediante ejercicios de intervención construidos a manera de proceso, en donde los niños, niñas y jóvenes son el foco principal para el desarrollo de nuevas formas de trabajo.

Según Andrés Felipe Peña, miembro actual del proceso del semillero de investigación: *“El semillero es un lugar de nutrición formativa, que además de hablar de los intereses de cada persona y de las motivaciones artísticas, se incentiva a hacer transformaciones sociales que aporten a la comunidad y a nosotros como jóvenes”* esto, da cuenta de un proceso que no solo ha formado a investigadores, si no líderes de procesos que se desarrollan en torno al arte y a la transformación de los espacios en donde se han encontrado dificultades y problemáticas, en donde al ser conscientes de lo que sucede y se aborda de manera crítica, se puede transformar y brindar nuevas perspectivas de construcción social.

Desde la academia, entendimos la necesidad de comprender y abordar todos estos temas que aquejan a la juventud, partiendo desde su subjetividad y desde la necesidad de organización de su percepción, siendo pertenecientes a la cultura hip hop y como jóvenes. A su vez, esto nos permitió entender y comprender que el arte no es solo un hobby, si no que este proceso también es un proyecto y estilo de vida que permite posicionar lo que significa ser artista y desestigmatizar que es ser joven, rapero o rapera, bailarín o bailarina, b-boy o b-girl.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Conclusiones. A manera de conclusión podemos abordar puntos claves que nos ha dejado el proceso de conformación, consolidación y trayectoria de organización juvenil por medio del semillero de investigación popular:

A) Los jóvenes también buscan organizarse para analizar sus contextos, las problemáticas, y las situaciones que los aquejan desde su cultura, sus proyecciones y su lugar en el mundo. No obstante muchas veces sienten que no cuentan con las herramientas necesarias y es allí donde la academia juega un papel fundamental, direccionando y apoyando los procesos de organización e investigación con el fin de que exista un proceso integro, que permita a los y las jóvenes, niñas y niños, tener una participación e incidencia amplia sin ser invisibilizados por discursos adultocéntricos.

B) Los procesos investigativos permiten a los jóvenes, partiendo de sus intereses, comprender qué sucede en la cotidianidad, entender que hay múltiples paradigmas y visiones frente a las situaciones que les generan inquietudes o los aquejan, y que de esta manera también existen vías de transformación, en donde en este caso, el arte, les permite visibilizar y construir procesos de incidencia.

C) Finalmente, reconocerse dentro de un colectivo o un grupo, permite que los y las jóvenes se identifiquen con un elemento en común y entiendan que la capacidad de congregación y el trabajo colectivo, puede incidir en procesos de transformación comunitarios, grupales e individuales, a corto, mediano y largo plazo, y que el arte y la investigación pueden ser un medio de cambiar el mundo desde lo micro a lo macro.

Referencias

Malagón, S. M. (2015). *Caja de herramientas, escuela de investigación popular: Semiñero de investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle.



Escenarios de participación de la infancia y adolescencia para la toma de decisiones ante cambios climáticos en la Subregión Mojana Sucreña.

LEIDY LUZ HADECHINI MEZA¹⁶³

KIARA ROSA GALÉ MEJÍA¹⁶⁴

ANA RAQUEL GARCÍA GALINDO¹⁶⁵

LIDY AGAMEZ GONZÁLEZ¹⁶⁶

Resumen

Se contemplan las repercusiones de la ola invernal en el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia, indicando la permanencia en el tiempo de una vulneración de derechos que limita el goce efectivo de bienestar, dada las condiciones mínimas habitacionales, así como acceso limitado a oportunidades de educación y atención en salud. Se ratifica la condición de invisibilización de este grupo poblacional frente a la ola invernal, así como las pocas oportunidades de participación de la familia como en los escenarios de toma de decisiones a nivel local y regional para la asistencia y prevención oportuna del riesgo.

¹⁶³ Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, Leidy Luz Hadechini Meza, lhadechini@colmayorbolivar.edu.co

¹⁶⁴ Corporación Universitaria del Caribe, Kiara Rosa Galé Mejía, kiara.galeme@cecar.edu.co

¹⁶⁵ Corporación Universitaria Antonio José de Sucre, Ana Raquel García Galindo, anaraquelg2@gmail.com

¹⁶⁶ Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, Lidy Agámez González, lagamez20xx@hotmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Palabras Clave

Infancia, Adolescencia, Ola Invernal, Salud, Vivienda, Educación, Participación.

Contexto. Los desastres naturales, como el fenómeno de la ola invernal, se han convertido en uno de los escenarios más degradantes de las condiciones de vida de muchas poblaciones del mundo, ya que es un fenómeno que ha generado desestabilización en todas las esferas del desarrollo de la persona al estar estrechamente relacionado con pérdidas familiares, de bienes inmuebles, de vivienda, de acceso a la salud, a la seguridad alimentaria, a la intimidad familiar, entre otros.

Ante ello, es imprescindible hacer mención de los niños, niñas y adolescentes como uno de los grupos poblacionales más afectados por este fenómeno, pues, aunque esta población representa un alto porcentaje en la sociedad, ha estado propensa a sufrir flagelos de diversas índoles, como el abuso, el maltrato, la desnutrición, entre otros. No obstante, el Estado colombiano, como garante del bienestar y de cumplimiento de derechos, de cara a la realidad de estas poblaciones vulnerables, debería implementar acciones tendientes a reforzar el cumplimiento de derechos y deberes de los niños, pues, en cuanto a los reportes sobre las afectaciones por ola invernal en el país, este grupo poblacional ha sido invisibilizado, ya que cifran datos estadísticos acerca de las familias afectadas, pero no se proporciona información acerca del número de niños, niñas y adolescentes afectados, así como de las consecuencias que dicho fenómeno pudo ocasionar para su normal desarrollo, teniendo en cuenta que las consecuencias del invierno permanecen en el tiempo e impactan en gran medida a toda la población.

Esta realidad no dista de la vivida en el departamento de Sucre, especialmente en la sub región Mojana conformada por los municipios de Sucre, Majagual y Guaranda. Esta subregión es además de la subregión San Jorge, una de las más afectadas por el fenómeno de la ola invernal. De acuerdo con el Informe del Plan Ola Invernal de la Gobernación de Sucre (2011), las emergencias por inundaciones solían tener una duración



de 2 a 3 meses, pero los hechos ocurridos en la subregión Mojana, para 2010 fueron los más devastadores, dado que el fenómeno se presentó desde junio hasta enero de 2011 con una duración de 7 meses y con niveles de altura nunca antes alcanzados de 2 a 3 metros (OPADES, 2012). Estos tres municipios de la Mojana sucreña se vieron grandemente afectados por los desbordamientos de las aguas de los ríos Cauca, Magdalena y San Jorge, causando pérdidas considerables en las familias, las viviendas, los barrios, el sector agropecuario, la infraestructura educativa, la infraestructura vial y la Red Hospitalaria. Lo que a grandes rasgos ha generado deterioro en la infraestructura habitacional e institucional, desencadenándose un problema de salud pública con el colapso de las pozas sépticas y sistemas de alcantarillado, así mismo la carencia de agua potable y alimentos por la pérdida de los cultivos y del bien pecuario (Plan Ola Invernal de la Gobernación de Sucre, 2011).

Con la intención de apostarle a la visibilización y a la generación de datos referidos a la población infantil y adolescente afectada por la ola invernal en la Mojana sucreña, surgió una investigación en la que se planteó como objetivo central el determinar las repercusiones de la ola invernal desde el 2011 en el desarrollo integral de los niños, niñas y Adolescentes de la subregión Mojana sucreña, fundado en el derecho a la salud, vivienda, educación y participación.

Esta iniciativa surgió como producto del debate y la reflexión académica, en lo relacionado con los problemas que tocan a la infancia y que han sido invisibilizados aún en medio de todo un aparato legislativo colombiano, diseñado para la protección y defensa de la infancia y adolescencia, que está amparado en un bloque de constitucionalidad internacional orientada a dar cumplimiento de todos los derechos y necesidades de este grupo poblacional. Para el Estado colombiano y la implementación de política pública significa la posibilidad de incluir en los planes de desarrollo departamental y local, la atención a la población infantil y adolescente que enfrenta situaciones de alto riesgo como el fenómeno de la ola invernal en Colombia.



Marco Referencial. La investigación se fundamentó en dos grandes ejes: El marco de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en el enfoque de bienestar. El marco de los derechos consideró todo el llamado bloque de constitucionalidad integrado por la Constitución Política Colombiana (1991), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y el Código de Infancia y Adolescencia (2006); que convoca, mediante la Política de Infancia y Adolescencia, a un examen de los derechos económicos, culturales, sociales, políticos, de los niños, niñas y adolescentes en el país.

Este enfoque marcó un eje transversal en la concepción de las necesidades básicas y superiores de los niños, al reconocer que deben ser vistos con intereses superiores, admitiendo también que la vida plena, decente y la dignidad son fundamentales para el desarrollo integral y para el ejercicio de sus potencialidades como nuevo actor social en su comunidad. Por tanto, la acción de este enfoque se orientó a identificar al niño como sujeto de derechos, como protagonista de su vida, no sólo en el plano de la sobrevivencia sino en el completo ejercicio del derecho a la protección y cuidado de la familia (CDN, 1989).

Se planteó como fundamento teórico para el análisis de las variables el enfoque de bienestar y buen vivir desde los postulados de (Sempere, Acosta, Abdallah, Orti, 2010), a través del cual se *“considera que la persona debe ser entendida como un ser multidimensional, a través del cual, se identifica el bienestar como la satisfacción de una serie de “necesidades” objetivas, que traducidas para este trabajo son: salud, educación, vivienda y participación”*

De acuerdo con los autores, el bienestar es definido como:

Un estado dinámico en el cual el individuo puede desarrollar su potencial, construir relaciones sólidas y positivas con otros y contribuir a su comunidad. Este a su vez, aumenta cuando un individuo puede cumplir sus metas personales y sociales y alcanzar un propósito en la sociedad, porque actúa como impulsor

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



el desarrollo integral y de la satisfacción a nivel individual y colectivo de las comunidades (Sempere et al., 2010).

El modelo incorpora el “sentirse bien” como experiencia de vida, pero también el “encontrarse bien” en términos de funcionar bien y satisfacer necesidades; a la vez, subraya el papel que desempeñan los recursos personales en la capacidad para comprender las problemáticas sociales, vivenciales, culturales, entre otras, que podrían ubicarse a su alrededor (Sempere et al., 2010). En definitiva, desde este modelo se pretendió configurar la satisfacción de las necesidades básicas de infancia y adolescencia en contraste con la experiencia de la ola invernal y las afectaciones en su modo de vida, en términos de encontrarse bien y sentirse bien en lo personal; aún en medio de situaciones adversas.

Ahora, a través de las opiniones de los niños, niñas y adolescentes en relación a su estado de afectación y cumplimiento de derechos; este enfoque permitió además, analizar el impacto que han tenido las políticas de infancia y adolescencia, lo cual es clave a la hora de proporcionar información en lo referente a las áreas potenciales, destrezas y habilidades en los niños, niñas y adolescentes de esta subregión, así como también el apoyo que se le ha ofrecido desde la red institucional y las limitaciones e incumplimientos que se ha presentado a la hora de propiciar el pleno desarrollo para la infancia y adolescencia afectada por la ola invernal en la Mojana sucreña.

Cuestiones metodológicas. La investigación se basó en un enfoque de corte complementario, pues se indagó acerca de las repercusiones que trajo el fenómeno de la ola invernal en las condiciones de acceso a la salud, vivienda, educación y participación de los niños, niñas y adolescentes, y se obtuvo datos de la población para identificar los grupos mayormente afectados por la ola invernal desde el 2011. Dado que no se tenían datos estadísticos de la población infantil y adolescente afectada por los cambios climáticos en la Sub región de la Mojana sucreña, se tomó como población, los datos estadísticos del censo DANE 2005 del grupo etario de 10 a 14 años, para luego realizar un muestreo estratificado en cada uno de los Municipios (Sucre,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Majagual y Guaranda) con un nivel de confianza del 95% y margen de error del 5%. Se trabajó con este grupo etario; dado que para esta fecha los niños, niñas y adolescentes tendrían alrededor de 6 a 8 años, los cuales podían recordar y hablar de la experiencia.

Para la obtención de los resultados y el cumplimiento de los objetivos propuestos, se aplicaron distintas técnicas de recolección de información, entre las que se mencionan: grupos focales con los niños, niñas y adolescentes, que como herramienta útil para la libre expresión, el intercambio de ideas y opiniones sobre diferentes aspectos de interés en un ambiente abierto permitió la participación activa de los niños, niñas y adolescentes, en tanto se escucharon sus puntos de vista, sus sentires y experiencias. Así mismo, se aplicó una encuesta a los padres y/o adultos responsables de estos a fin de constatar las condiciones de vida en que viven la población de acuerdo a las categorías seleccionadas. Así mismo, se realizaron entrevistas abiertas a los operadores de la política pública en cada una de las cabeceras municipales a fin de obtener un mapeo de las zonas mayormente afectadas (Isla Grande y el Cedro para Sucre, Palmaritico y Tierra Santa para Guaranda; Palomar y Pueblo Nuevo para Majagual) y abrir el debate acerca del cumplimiento de los derechos frente a la situación de la infancia y adolescencia, y las condiciones de acceso a la salud, vivienda, educación y participación que le brindaron a esta población en la temporada de ola invernal del 2011.

Ola Invernal “Una Experiencia Más allá De Los Encuentros Y Desencuentros Con La Naturaleza”

Los objetivos de investigación se enunciaron teniendo en cuenta el desarrollo integral que según la carta convencional contempla lo referente a los derechos de salud, educación, vivienda y participación de los niños, niña y adolescentes. Se puede inferir que existe un grado de afectación en cuanto al cumplimiento de derechos de esta población, pues, aunque legalmente se ha estipulado la obligatoriedad en la garantía de una vida digna y el goce efectivo de los derechos, no se asegura una salud, vivienda, educación y participación que propenda por garantizar un estado de completo bienestar para la plena satisfacción de una serie de “necesidades” a nivel individual y colectivo de esta población ante situación de experiencia de vida como la ola invernal, ya que se

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



genera un aplazamiento en el acceso a mejores condiciones de vida que garanticen un bienestar integral a toda la población.

En cuanto a las condiciones sociodemográficas de la población estudiada, se identificó con base a la estratificación social, que las familias de la subregión de la Mojana Sucreña se hallan en el estrato 1, que de acuerdo con la ley 142 de 1994 corresponde a estratos bajos que albergan poblaciones con menores recursos, la cual evidencia las condiciones de pobreza, la escases de recursos y la dificultad en obtener un trabajo digno que permita el sustento de vida y ofrezca condiciones para responder en la satisfacción de las necesidades básicas y en la generación de bienestar para toda la familia, pues un 44,44% tienen un ingreso promedio de menos de \$150.000 mensual devengados del desarrollo de actividades laborales y del campo. A esto se le suma el estar expuesto a sufrir emergencias como la ola invernal, situación que agrava las oportunidades de progreso por las condiciones en la que subsisten dada las innumerables pérdidas a causa de las inundaciones.

En cuanto a educación, para los niños, niñas y adolescentes se evidencia un aplazamiento sin posibilidades de recuperación de las jornadas laborales con uso de canoas como medio de transporte para llegar a la escuela, no obstante, para los padres de familia se identificaron bajos niveles de escolaridad y con ello, pocas posibilidades de movilidad social en los hogares, pues un 47,78% de la población sólo ha cursado hasta primaria, lo que deja entrever que a pesar de los esfuerzos en el desarrollo de programas y proyectos educativos implementados en Colombia, aún se encuentran personas que no han accedido a este derecho, lo cual les impide competir en el mercado laboral u obtener un empleo que logre mejorar sus condiciones de vida.

En materia de las repercusiones en cuanto al estado de Salud, aunque la población se encuentra vinculada en un 90% al régimen subsidiado y la Cruz Roja Colombiana realizó labores de acompañamiento y atención dada la emergencia hospitalaria decretada para este año (Decreto, 2010), se encontró una creciente preocupación por las condiciones de bienestar que se le están brindando a este grupo poblacional empezando por el incremento de las enfermedades en la piel, enfermedades diarreicas agudas e infecciones respiratorias,



así como deterioro en los abastecimientos de agua para la preparación de los alimentos dada la alta proliferación de bacterias, gérmenes, malos olores, nubes de moscos y zancudos en las aguas de las represas, caños y riachuelos aledaños a la zona afectada.

La participación es un derecho que constitucionalmente ha sido otorgado a toda la población colombiana sin distinción alguna de raza, orientación sexual, nivel socioeconómico, estilo de vida, entre otros. Para el caso colombiano, todo niño, niña y/o adolescentes tiene derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés (1098, 2006)

En materia de participación de este grupo poblacional en las decisiones que se toman cuando se presenta la ola invernal, se encuentra una limitación, pues un 64,44% no participa de los asuntos familiares, ni de las decisiones que se relacionan directamente para garantizar su bienestar, lo que deja entrever la poca oportunidad que se les da para opinar y dar a conocer sus intereses frente a la problemáticas y al planteamiento de soluciones que se relacionen con la vida familiar.

Ante ello, se hace un llamado a todos los actores locales y la comunidad para empezar a devolverle a la población infantil y adolescente su protagonismo como sujetos sociales de derechos autogestionarios de su propio desarrollo, pues, existe una gran limitante en cuanto a oportunidades de participación y de toma de decisiones frente a las problemáticas que los aquejan, además de una reducida vinculación a los programas y proyectos que propenden por garantizar un pleno desarrollo y el fortalecimiento de las potencialidades humanas, que de acuerdo a lo planteado por la Convención de los Derechos del Niño, son las bases que instauran el cumplimiento de los principios generales de interés superior, de derecho a la vida, al máximo desarrollo, a la no discriminación y del derecho a expresar libremente su opinión y que ésta sea tenida en cuenta en los asuntos que los afectan.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Los operadores de la política pública municipal manifiestan que para la atención e intervención de la población infantil y adolescente afectada por la ola invernal, no figuran programas específicos que les permita atender de manera directa a este grupo poblacional, al respecto se encuentran ejecutando los programas que a nivel nacional se implementan para toda la población, en este sentido, programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, del maltrato y del abuso sexual.

Conclusiones

La atención a la población infantil y adolescente en situación de vulnerabilidad por el cambio climático, es un tema que se ha invisibilizado en el marco de la implementación de políticas públicas a nivel nacional, departamental y local; en tanto el sistema de gestión de riesgo no explicita atención prioritaria a este grupo poblacional. En definitiva, las inundaciones ubican a la población infantil y adolescente en un grupo en alto riesgo social por la doble vulneración de sus derechos, dadas sus condiciones de pobreza y las consecuencias de la ola invernal en sus vidas; que limitan el desarrollo integral y la garantía de sus derechos como lo estipula la carta convencional. Esta vulneración de derechos se presenta no sólo por la temporada de fuertes lluvias e inundaciones, sino por las condiciones en que viven niños, niñas y adolescentes en un contexto de necesidades básicas insatisfechas, condiciones mínimas habitacionales, lo que propicia la aparición y propagación de enfermedades insuficiente acceso a servicios de salud en el sector rural, poco acceso a la educación una vez se presenta la ola invernal.

Frente al tema de la participación, asunto que nos convoca en la presente ponencia, de ninguna manera se concibe como la oportunidad de sentar puntos de vista, opiniones, posiciones frente a sus derechos como sujetos activos. Para los mismos niños, niñas y adolescentes hay desconocimiento de que su voz cuenta. En cuanto a las experiencias vividas frente a la ola invernal sus expresiones son ambivalentes; mientras que para algunos la ola invernal hace parte del modo de vida al que se han adaptado porque pueden divertirse y compartir con amigos, en donde nadan, pasean en canoa, para otros representó malestar y desagrado.



Para finalizar, en materia de la conceptualización de (Sempere et al., 2010), que se referenció anteriormente, respecto al bienestar de las personas a través de la satisfacción de las necesidades, amerita una profunda reflexión puesto que en definitiva la población infantil y adolescente no alcanzó de acuerdo al modelo propuesto por ellos ni el sentirse bien ni tampoco encontrarse bien, las carencias fueron demasiado marcadas para posibilitar un ser y estar adecuado, aun cuando en el momento algunos de ellos, por su edad no visibilizaron la magnitud del problema, manifestando sentirse bien, pero a mediano y largo plazo se fueron estructurando otros sentires y estados de ánimo que denotaron que el bienestar estaba lejos de obtenerse. El buen vivir, entonces, tiene una trascendencia mayor a la sola satisfacción de necesidades y acceso a servicios y bienes, implica adaptación, bienestar emocional, espiritual y psicológico.

Para el Estado colombiano y la implementación de política pública significa la posibilidad de incluir en los planes de desarrollo departamental y local, la atención a la población infantil y adolescente que enfrenta situaciones de alto riesgo como el fenómeno de la ola invernal en Colombia. La garantía de los derechos de los niños es un ejercicio aplazado por la falta de compromiso de los entes territoriales que condicionan su aplicación según la interpretación y lectura que hacen de las condiciones socioeconómicas de las poblaciones y que influyen directamente en el pleno desarrollo de la infancia y la adolescencia.

Referencias

(DANE), D. A. (2005). *Alcaldía Mayor de Bogotá*. Obtenido de Alcaldía Mayor de Bogotá:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40910>

(OPADES), O. d. (2012). *Reporte de las familias afectadas en Sucre por cambios climáticos para 2012*.

Sucre.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



1098, L. (2006). *Secretaría Senado*. Obtenido de Secretaría Senado:

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html

CDN, N. U. (1989). *Convención sobre los derechos del niño (Resolución 44/25)*. Editorial Nueva.

Decreto. (2010). *Alcaldía Mayor de Bogotá*. Obtenido de Alcaldía Mayor de Bogotá:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40910>

Joaquim Sempere, A. A. (2010). *Fuhem*. Obtenido de Fuhem:

https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Dossier/Dossier_Enfoques_sobre_bienestar_y_buen_vivir.pdf



Facilitadores y Obstaculizadores de la autonomía progresiva en las ocupaciones cotidianas en niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, residentes en instituciones dependientes del Servicio Nacional de Menores (SENAME) de la región Metropolitana de Chile.

PAMELA GUTIÉRREZ¹⁶⁷

JUAN BUSTOS¹⁶⁸

ELIAZAR LUNA¹⁶⁹

RODOLFO MORRISON¹⁷⁰

CARLA FRÍAS¹⁷¹

CARMEN PAZ DÍAZ¹⁷²

CATERINE GALAZ¹⁷³

Resumen

Se investiga acerca de la gestión de la autonomía en las ocupaciones cotidianas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual institucionalizados en residencias de la región central de Santiago de Chile. El objetivo de la investigación fue “Describir la autonomía progresiva en las ocupaciones cotidianas de

¹⁶⁷ Universidad de Chile, Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, pamelagutierrez@uchile.cl

¹⁶⁸ Universidad de Chile, Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, jbustroncoso@gmail.com

¹⁶⁹ Universidad de Chile, Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, elo.luna.g@gmail.com

¹⁷⁰ Universidad de Chile, Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, elo.luna.g@gmail.com

¹⁷¹ Universidad de Chile, Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, carla.frias@uchile.cl

¹⁷² Universidad de Chile, Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, carmenpaz.to@gmail.com

¹⁷³ Universidad de Chile, Escuela de Trabajo Social, cgalazvalderrama@uchile.cl

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



los niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad intelectual institucionalizados en residencias de la red del Servicio Nacional de Menores de Santiago, de Chile”. En esta publicación se exponen los resultados del estudio cualitativo sobre la descripción de los Facilitadores y obstaculizadores de la autonomía progresiva en las ocupaciones cotidianas.

Introducción

La Investigación se desarrolla en el contexto de residencias para niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual, de la Región Metropolitana de Santiago de Chile del 2015 al 2016. El Objetivo General fue evaluar las ocupaciones y actividades de los niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad intelectual respecto del desarrollo de autonomía progresiva en residencias de la red SENAME de la región Metropolitana. Los objetivos específicos son: 1.- Caracterizar las ocupaciones y actividades cotidianas desarrolladas en las residencias de niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad intelectual (DI) de la red de SENAME de la región Metropolitana. 2.- Evaluar indicadores observacionales de autonomía progresiva en niños, niñas y adolescentes (NNA) en el desarrollo de las ocupaciones y actividades cotidianas en las residencias de discapacidad la red SENAME de la región Metropolitana. 3.- Establecer los facilitadores y obstaculizadores de la autonomía progresiva presentes en ocupaciones y actividades cotidianas en las residencias de discapacidad la red SENAME de la región Metropolitana.

En esta ponencia, se da cuenta del tercer objetivo, orientado a los facilitadores y obstaculizadores.

Conceptos claves.

La **discapacidad intelectual** es definida como un estado individual que se caracteriza por presentar limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, tal y como se manifiesta en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, y por ser originada antes de los 18 años (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales, Verdugo, Ángel, 2011)



Esta definición va acompañada de premisas que clarifican el concepto:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
4. Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará.

A su vez, para esta investigación **la ocupación** la consideraremos como aquellas “*actividades diarias que reflejan valores culturales, proveen estructura de vida, y significado a los individuos; esas actividades se relacionan con las necesidades humanas de auto-cuidado, disfrute, y participación en la sociedad*” (Crepeau, Cohn, & Schell en Ávila *et al*, 2010, p. 6). Sin embargo, estas ocupaciones no sólo proveen beneficios en las personas, también pueden ser nocivas o desfavorables para los seres humanos (Wilcock, 2006). Así, pueden generar enfermedades, guerras, deprivación, etc. Las ocupaciones en conjunto con su medio pueden privar al ser humano de su condición humana, permitiendo “hacer” pero no “ocuparse” (Vidal, Morrison, 2012) (Wilcock, 2006). Esto cobra relevancia en el contexto **de institucionalización** (Goffman, 1961), en el que se da el estudio.



Respecto **de autonomía**, adscribimos la definición de (Palacios, Romañach, 2007) que definen a la autonomía como *“un espacio reservado, sin restricciones, para la acción voluntaria de la persona (...) que se apoya en la imagen de una persona moralmente libre”* (p. 167).

La pertinencia social está dada en la relevancia de aportar conocimiento que mejore las condiciones de calidad de vida de niños, niñas y adolescentes que habitan de manera casi permanente en estas residencias y aportar así a las políticas públicas herramientas concretas para implementar normas técnicas adecuadas para la promoción de la autonomía en estas residencias.

Metodología.

Para realizar el presente estudio se desarrolló una investigación cualitativa de tipo etnográfico, efectuando observación participante en dos residencias de NNACDI (una de mujeres y otra de hombres) de Santiago de Chile, y 13 entrevistas en profundidad a informantes claves (NNADI, educadores de trato directo: cuidadoras, profesionales y directora).

Resultados.

Se reconocen cuatro campos de condiciones y factores que pueden facilitar u obstaculizar la autonomía progresiva. En un sentido amplio, estos son el contexto, el equipo, la familia y la dirección (contenidos-visión) de la intervención (o dinámica en las actividades de la vida diaria). No obstante, habría que consignar que dichas condiciones y factores se pueden presentar como facilitadores u obstaculizadores.

Contexto

En el contexto, se puede identificar distintos factores, tales como el entorno, las instituciones, la comunidad, el barrio. Las características sociales de un entorno pueden facilitar u obstaculizar...

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Terminado el proceso de saludar a quienes estaban me senté en uno de los sillones junto con José, uno de los jóvenes con los que más conversé la semana anterior. Luego de preguntarle cómo estaba y cómo había estado durante la semana, me contó que el día lunes en el colegio La Legua, al que asiste, hubo disparos desde afuera, al escuchar esto les pregunté qué hacían en esos casos y me respondió que se agachaban y se escondían debajo de las mesas (P 1: Diarios Residencia OCA 1).

En cambio puede jugar como facilitador cuando la comuna presenta determinadas características favorables...

Es interesante reflexionar en torno a que su comuna, esta comuna, es un claro facilitador en la independencia de los jóvenes. Tienen una plaza bonita, segura y cercana a la que pueden ir a jugar fútbol o realizar otra actividad sin mayores trabas (P 1: Diarios Residencia OCA 1).

Las instituciones, también, quizás, según su rol y cultura normativa o educacional, facilitan procesos de socialización. Pero determinadas instituciones pueden configurar un entorno que repercute en el reforzamiento de vínculos de comunidad, dependiendo específicamente del colegio, puede ser más complejo su inserción educacional.

Las características del barrio y la dinámica de la comunidad son condicionantes decisivas para un proceso de autonomía e niños/as con DI:

Yo ya había hablado con ella, el día que vine a presentar el estudio, ella me hizo un comentario acerca de la inseguridad del barrio debido a que estaba cerca la cárcel, y si recuerdo bien, ella señaló que a los vecinos no les había gustado mucho la llegada de este Centro al barrio, porque era otra institución pública, al parecer problemática, que se instalaba cerca de sus hogares. Esto no sé si ella me lo señaló así completamente, o yo construí ésta idea en base a varias opiniones (P 2: Diarios Residencia OCA 2).



Equipo

Respecto al equipo, juegan como condiciones y factores facilitadores u obstaculizadores la rotación del personal, la falta de recursos y la coordinación.

Entre los factores obstaculizadores se encuentra la rotación del personal, la falta de recursos, las condiciones de trabajo del personal...

Ella me comenta que las niñas están acostumbradas a tener una alta rotación de personal, ya que en la residencia de las ocho auxiliares sólo tres o cuatro son las que tienen permanencia en años. Respecto de los voluntarios se señala que por lo general cambian todos cada nuevo año. Todo lo terapeuta maneja un calendario mensual en donde están especificadas las actividades, por ejemplo, éste día se esperaba que viniesen de una institución XX, al parecer tampoco vinieron el día miércoles pasado, al respecto la directora le comenta a la TO que le informe a quien coordina la actividad que se les cae la posibilidad de seguir viniendo. Entendiendo con esto que las niñas lo esperan y que deben ser responsables con el compromiso adquirido (P 2: Diarios Residencia OCA 2). Sin embargo, a ello se debe agregar la falta de recursos, que en el conjunto de las actividades no se puede contar con lo óptimo y el equipo eventualmente puede mostrar poco compromiso con el acompañamiento y las actividades:

Un comentario ante esta falta de apoyo de equipo de EDT frente a las demandas de una actividad, entendí plenamente en carne propia la sensación de agotamiento que me describía la terapeuta respecto de este trabajo, y que era muy difícil hacer cambios o propuestas más allá porque había muy pocos recursos, y no sólo lo referido a recursos económicos, si no es un poco recurso el nivel de implicación y el vincularse de una manera más proactiva hacia el desarrollo de las niñas (P 2: Diarios Residencia OCA 2). A ello, hay que agregar las condiciones de trabajo del personal: “Nosotras trabajamos de 8:30 a.m. a 8:30 p.m., nunca vamos a salir a las 8:30 por temas de entrega de medicamentos, por el tema de que muchas veces también algunas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



...tías viven lejos” (P 5: Entrevista ETD2 OCA 2).

Los niveles de coordinación en el equipo también puede jugar como obstaculizador según su desempeño en distintas tareas y actividades que requieren de ello, lo que repercute en la relación con las familias o en el colegio, como en la dinámica de los turnos.

Respecto de los voluntarios,...

Ese es otro obstaculizador también, pero ahora ya es distinto, el tema de los voluntarios quizá... cuando venían voluntarios como a dar comida, a dar cariño momentáneo digamos, eso de alguna forma también perjudica la intervención porque en el fondo ellas como que entienden una cosa, pero después llegan otras personas y les dicen otra cosa (P11: Entrevista Ps OCA 2).

La dimensión formativa del recurso humano, específicamente de las ETD, se presenta como otro ámbito complejo, requieren constantemente de una preocupación especial, les cuesta asumir su posición, no logran visualizar un uso terapéutico a su rol o no logran ver: “No, ellas se ven... no, a ellas les cuesta visualizarse como educadoras, se creen cuidadoras” (P 3: Entrevista Directora OCA 2).

Familia.

El referente familiar es otra dimensión donde se identifican factores facilitadores u obstaculizadores para el proceso de autonomía progresivo en niños y niñas con DI. De los obstaculizadores en el referente familiar, se reconocen, por ejemplo, las situaciones generadoras de vulneración por las propias familias, las limitaciones en el trabajo con familias como los recursos, problemas en los egresos.

En efecto, el trabajo en familia se presenta complejo cuando hay una identificación o caracterización respecto de su responsabilidad o limitaciones como generadoras de situaciones de vulneración.



Dinámica en las actividades de la vida diaria.

Se puede reconocer que en las distintas dinámicas de las actividades de la vida diaria -distinguiendo entre hábitos normativos y dinámicas de actividades de intervención-, adquieren gran relevancia en los procesos facilitadores de la autonomía progresiva, sobre todo, en las dinámicas de actividades de intervención. En general, en estos distintos espacios, de dinámicas con los niños o niñas, estas actividades constituyen herramientas de clara facilitación en sus procesos de autonomía progresiva. Generalmente, las actividades centradas en los juegos resulta ser herramientas fundamentales en el proceso de autonomía:

Conversamos un poco más con algunos jóvenes acerca del campeonato que venía al día siguiente, recuerdo haberles dicho algo así como ‘nos vemos con las medallas la próxima semana’ o algo similar, a lo que ellos respondían con risas. Estaban claramente emocionados por jugar el campeonato, y me atrevería a decir que gran parte de la dinámica cotidiana del centro giró en torno a eso. (P 1: Diarios Residencia OCA 1);... “La dinámica que se dio fue similar a la vez anterior: darlo todo sin dejar” (P 1: Diarios Residencia OCA 1). Frente a la pregunta concreta sobre qué más le gustaría hacer, responden: “Eh... bailar, y cantar” (P 6: Entrevista NNA 1 OCA 2); “Estudiar, bailar y cantar” (P 7: Entrevista NNA 2 OCA 2); “Salir a jugar a la pelota” (P 9: Entrevista NNA2 OCA 1) “¿Y en el colegio que es lo que más te guste hacer? Teatro” (P 9: Entrevista NNA2 OCA 1). “¿Qué más me gusta? jugar a la pelota y ver anime” (P10: Entrevista NNA3 OCA 1).

Los espacios físicos también se constituyen en un gran ámbito facilitador. La relación y actividades, como salidas en la comuna, permiten acciones facilitadoras.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Referencias

Agustina Palacios, J. R. (2007). *Diversocracia*. Obtenido de Diversocracia:

http://www.diversocracia.org/docs/El_modelo_de_la_diversidad_una_vision_general.pdf

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales, A. V. (2011). *Servicio de información sobre discapacidad*. Obtenido de Servicio de información sobre discapacidad: <http://sid.usal.es/25985/8-1>

Diego Vidal, R. M. (2012). *Perspectivas ontológicas de la ocupación humana en terapia ocupacional: Una aproximación a la filosofía de la ocupación*. Starbrucke: Editorial Académica Española.

Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Wilcock, A. A. (2006). *An occupational perspective of health (Vol. 2)*. Thorofare: SLACK Incorporated.



Redes Juveniles, Incidencias Políticas, una experiencia desde el andén

FRANCISCO TABARES PUERTA¹⁷⁴

Resumen

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Cras suscipit, elit a maximus sodales, leo nisl efficitur enim, id malesuada leo tellus luctus ipsum. Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Fusce at est feugiat, mattis ligula eu, pretium turpis. Mauris nec sapien ut enim euismod consectetur. Phasellus eget justo auctor, porta ante a, scelerisque leo. Sed eget orci sit amet leo tempor varius. Curabitur viverra, nisi a ornare laoreet, justo felis ultrices nisi, quis blandit magna ante at nisi. Nullam vulputate nunc eget arcu pellentesque sollicitudin. Quisque ac laoreet leo. In molestie imperdiet sapien, at fringilla orci venenatis.

Contexto

Como opción comprensiva de la experiencia organizativa juvenil, es preciso remitir la remembranza al andén del barrio San Pedro Claver en el Municipio de Tuluá Valle del Cauca, en donde inició la organización que hoy se conoce como la Fundación ONG La RED; La conformación de la Organización tiene sus orígenes, con el programa del Gobierno Nacional denominado Clubes Juveniles del Instituto Colombiano de Bienestar

¹⁷⁴ Fundación ONG La RED 1 Consultor de Programas y proyectos, frantabares@onglared.org



Familiar que para los años 93 y 94 contaron con la cofinanciación de la administración municipal de Tuluá, dicho programa consistía en el desarrollo de encuentros de formación, socialización y participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de diferentes barrios del municipio, agenciado por jóvenes con habilidades demostradas en manejo de grupos y liderazgo comunitario, que en este momento histórico se denominaban “Animadores Juveniles” quienes representaban una esperanza en la transformación de las dinámicas locales.

Dichos Animadores Juveniles, sentados en un andén, el 10 de octubre de 1994 le dieron vida a “La Red Juvenil Tuluá” un escenario local de liderazgo aterrizando la causa de la incidencia política como una de las principales banderas de agenciamiento. La aparición de las voces juveniles en una agenda pública; así mismo trazaron una agenda local que trajo consigo la formalización de procesos juveniles como una entidad legalmente constituida el 15 de diciembre de 1999 y con esto la apertura a experiencias de contratación con entidades públicas, privadas y de cooperación internacional en diferentes ámbitos, logrando hasta la fecha desarrollar más de 240 proyectos con una calificación excelente en su ejecución técnica, administrativa y financiera.

Fases en clave de incidencia. Parte de la reflexión organizacional obtenida en un ejercicio de sistematización de los primeros 20 años realizada por Calero, González y Mejía. (2015) Se puede comprender el proceso de incidencia de la RED, teniendo como referentes cuatro “fases” o “etapas” caracterizadas en el documento de Rentería, Torres (2012) aplicadas por los investigadores al caso puntual de la RED:

Las influencias previas: Se entienden como los aspectos que inspiraron o motivaron a los miembros para posicionarse ideológicamente y desarrollar un interés particular frente alguna causa en especial...se dan los primeros procesos de identificación a través de sus procesos de socialización...(p.293).

El trabajo voluntario: *“Especificada como un momento en el que los sujetos inician algún tipo de actividad productiva, reconocida socialmente en un contexto particular, sin que ello implique alguna remuneración*

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



económica, generalmente en contextos denominados <sin ánimo de lucro>.” (p.293).

La institucionalización: Hace referencia a la primera vinculación formal laboral de la persona, en un sentido económico-productivo; también se tienen en cuenta los factores externos que provocaron esta inserción en el mundo del trabajo.

Los ciclos críticos. *“Aquí se ubican las rupturas con diferentes actores: amigos de militancia, opciones laborales, organizaciones, formas de pensar, prácticas, entre otros.” (p.294).* Es en estos momentos donde se presentan conflictos y donde los sujetos se aferran a algo que por lo regular son lugares, ideas o posturas, al tiempo que se ponen a prueba sus distintos roles dentro de la Organización.

La incidencia política entre los discursos. Partiendo de la reflexión del lugar de la participación, la voz y la palabra de las y los jóvenes en un territorio determinado, se puede inferir que incidir políticamente abarca una capacidad en forma de resistencia que se hace visible, cuando se reviven los discursos en los que se activa la participación ciudadana, en este orden de ideas, se pueden asimilar al menos tres formas de incidir políticamente por los que ha pasado el proceso juvenil de la Red:

Participando en el régimen liberal: Este, presupone el poder, el cual se obtiene desde un orden jurídico, es decir que el Estado es el garante del vínculo social. El reto principal de las organizaciones para incidir en este tipo de estructuras, está en reconocer de manera amplia la legislación, los mecanismos y herramientas para participar en la formulación de políticas públicas que respondan a las necesidades poblacionales. Este primer régimen discursivo ha tenido una agenda potente en el quehacer de la Organización Juvenil La RED, que comenzó en el andén cuando se organizaron las redes juveniles participativas en el año 1994 y 1997, en la formulación de la primera ley de juventud, lo que implicó movilización de sus integrantes a diferentes convocatorias a nivel nacional y llegando a liderar algunas de las mesas de concertación para la inclusión de las temáticas aterrizadas en dicha ley, la cual fue aprobada por el congreso de la Republica el 4 de julio de

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



1997 bajo el número 375 y de la cual, aunque con muchas críticas por su débil reglamentación, se aplicó por parte de la organización en sus procesos de formación hasta su derogación en el año 2013; en este mismo orden la organización juvenil la RED ha participado en los distintos escenarios consultivos de decisiones en los niveles territoriales, lo que ha implicado integrar:

Consejos Municipales de Política Social, Consejos Territoriales de Planeación, Consejos de Juventud, Plataformas de Juventud, Mesas de Infancia adolescencia y Juventud, entre otros escenarios, que sin ser institucionales por ser impulsados desde la sociedad civil, su intención ha sido incidir políticamente en el funcionamiento del Estado a favor de la garantía de los derechos como: Redes del Buen Trato, Sistema Juvenil de Comunicaciones, Redes de Promoción de Derechos Sexuales y Reproductivos, Redes para la Construcción de la Paz. Dichos escenarios han sido oportunidades de incidencia de cara a la formulación de estrategias, planes, programas y políticas públicas en los que ha sido pertinente y satisfactoria la inclusión desde la gestión organizacional e incluso en ocasiones se exhiben como credenciales de participación ante otras instituciones; este horizonte cuenta con un continuo seguimiento estratégico por parte de algunos miembros de la organización, bajo la premisa estratégica del proceso juvenil Vallecaucano “Si No te Sumas, Te Restan”

Participando en el régimen crítico: Este se relaciona con la reivindicación de los derechos desde el orden social, es decir, que se desprende de la dependencia del Estado para generar una revolución que resignifique el lugar del poder. Ante este escenario, es sabido que las Organizaciones No Gubernamentales han jugado un papel significativo, en tanto desde estas se proponen de manera permanente acciones no estatales a favor de los derechos de la población con énfasis en las comunidades con mayores pobreza. En el Caso de la Organización Juvenil La RED, el trabajo de participación en este régimen ha implicado acudir en acciones de defensa de los derechos humanos, desde la denuncia y seguimiento a las actuaciones institucionales, sobre todo las referidas a temas de juventudes, estas acciones han ido encaminadas también a la generación de estrategias para el empoderamiento juvenil y el apoyo a algunas campañas en alianza con organizaciones sociales para denunciar abusos de poder en instituciones educativas, así como procesos de objeción de

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



conciencia al servicio militar obligatorio y generación de movilizaciones para la exigibilidad de las garantías para la participación y el derecho a la educación. En este accionar desde lo crítico, la organización ha gestionado numerosas alianzas con colectivos sociales y grupos colegiados, siendo un escenario de apoyo para la planificación y realización de acciones. Algunos logros de esta incidencia han repercutido en el fortalecimiento de grupos, colectivos, iniciativas que logran impactar a sus territorios con herramientas sociales y de empoderamiento comunitario. Este horizonte al interior de la organización mantiene su disposición y estado de alerta para integrar fuerzas, que se movilizan en ocasión a algunas coyunturas sociales y políticas, y que requieren de una reacción inmediata así como las decisiones, enfoques y posturas al respecto de la dignidad, libertad e igualdad humana.

Participando en el régimen estético: Este se relaciona con el posicionamiento de Lo Político por fuera de las estructuras liberales y críticas, en su lugar abre una brecha a la reinención, es decir de otros horizontes de sentido que involucra hallar lugares de resistencia. Para la Organización Juvenil la Red, desde el andén en 1994, se vienen trabajando una variedad de incidencias al respecto de este régimen, puesto que han cobrado significado las prácticas organizacionales cotidianas como lo son el trabajo en procesos de agenciamiento juvenil, las propuestas pedagógicas para la construcción de las paces, el fortalecimiento a las organizaciones sociales, la participación comunitaria y las acciones de voluntariado en diferentes procesos. Estas incidencias algunas visibles y otras no tanto, han ido registrando un quehacer, una experiencia y un lugar desde el cual aparece la esencia y la labor de la organización.

Como se puede visualizar, los regímenes discursivos del poder le han implicado a la Organización Juvenil la RED, encontrar puntos de fuga para acudir a estrategias de incidencia política, en tanto estos regímenes coexisten en la vida de las organizaciones; en algunos casos esta ambivalencia entre los movimientos estratégicos de la organización, ha generado tensiones en la relación con otros procesos sociales, que en ocasiones prefieren distanciarse de algunos regímenes por considerarlos ilegítimos, con lo cual es preciso reaccionar aludiendo a una forma de acudir a múltiples incidencias y todas ellas en el horizonte de lo posible.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La incidencia desde lo propio: una ampliación estética. En relación con la incidencia Política de la Organización Juvenil La RED, es pertinente visibilizar sus cuatro ofertas propias, especificando sus objetivos y su historia con la cual se moldea su actuación política de cara a la incidencia:

Escuela de liderazgo joven (ELJ)

Objetivo general. Promover el agenciamiento juvenil a través de un proceso integral dirigido a jóvenes estudiantes y de otros procesos, para conformar una base estudiantil y juvenil, iniciada en una fundamentación para la crítica responsable, la autocrítica, la autonomía y la independencia de criterio, que sea fermento para nuevos procesos transformadores de la realidad escolar y social.

Esta oferta inicia en el año 1996 con el Programa De Liderazgo Joven (P.L.J), implementado por la Cámara de Comercio de Tuluá, el cual convocaba a jóvenes con características de líderes de instituciones educativas públicas, con el fin de fomentar e instruir en temas de participación, liderazgo y desarrollo humano. No obstante, a la Cámara de Comercio de Tuluá se le dificulta seguir sosteniendo el programa, lo que genera su culminación el año 2002. Sin embargo, en el 2003 algunos líderes jóvenes pertenecientes a La Red Juvenil Tuluá, generan diversas estrategias para incluir y posicionar el programa en la organización como entidad juvenil que lidera procesos de fortalecimiento de las capacidades, habilidades y aprendizajes juveniles.

De esta forma, desde el año 2003 hasta la fecha, la Escuela de Liderazgo, ha sido dinamizada e implementada en 17 promociones con la participación alrededor de 850 jóvenes de instituciones educativas públicas y privadas de los municipios de Tuluá, Trujillo, Andalucía, Bugalagrande, San Pedro, convocando a jóvenes y adolescentes con el interés y capacidad de agenciar sus potencialidades en el liderazgo juvenil. Además de ello, la organización ha tenido la oportunidad de implementar el programa en los departamentos de Chocó, Bolívar, Nariño, Valle del Cauca y Cauca.

La sostenibilidad financiera de la Escuela de Liderazgo Joven, ha tenido algunos cambios, pues desde el

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



2003 hasta el 2012 sus recursos procedían de la cooperación internacional y entidades públicas, sin embargo, desde el año 2014 hasta en la actualidad se financia con recursos propios y con el aporte de algunas entidades aliadas, funcionando como un Proyecto Educativo Para el Agenciamiento Social.

Estrategia CONPAZ para la democracia.

Objetivo General. Consolidar herramientas pedagógicas, educativas y de gestión del conocimiento en relación con la producción de elementos que contribuyan a la construcción de las paces, a través de la potencialización de las capacidades humanas.

En el año 2009, se construyó e implementó el proyecto “Enredando jóvenes en Democracia”, en el marco del Tercer Laboratorio De Paz, de Acción Social de la Presidencia de la República, financiado con recursos de la Unión Europea, trabajando por el fortalecimiento de la gobernabilidad participativa y la configuración de espacios de Paz en instituciones educativas; en efecto, en el año 2011 y a partir de los logros del proyecto, se propone un Modelo Pedagógico denominado “CONPAZ para la Democracia”.

Los principales campos de acción de este modelo pedagógico, apuntan al empoderamiento de la población juvenil, conllevando a generar espacios democráticos, convivencia y la cultura de paz, para así generar un permanente ejercicio de derechos, autonomía, liderazgo, empoderamiento y corresponsabilidad como principios básicos de la convivencia humana. Otro de los abordajes del modelo pedagógico se refiere a la ecología de saberes, que permite la participación activa de los y las jóvenes para el reconocimiento de sus realidades y la búsqueda de soluciones con elementos que conducen a la praxis social. El modelo ha sido replicado en los departamentos de Valle, Nariño, Cauca, Chocó, Antioquia, Caquetá, Putumayo y consta de materiales pedagógicos que fortalecen el quehacer de los agentes educativos en la labor de formar en democracia y participación ciudadana.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Voluntariado social (VOLSO)

Objetivo general. Promover y consolidar la cultura de trabajo voluntario como aporte a la reconstrucción del tejido social Vallecaucano y de la región del Suroccidente colombiano, a través de la canalización organizada y consciente de expresiones como: solidaridad, gratuidad, responsabilidad civil, respeto por la dignidad humana y el bienestar de cada individuo y de la colectividad.

El Voluntariado Social es una oferta que nace en el año 2012 a partir del intercambio de saberes con agentes internacionales en el ejercicio de direccionamiento estratégico organizaciones; esta oferta coordina diversas acciones encaminadas a la promoción del mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad a través de la participación activa de los procesos y programas que opera y oferta la organización, donde se puede compartir experiencias, capacidades y aprendizajes. En el ejercicio se desarrollan acciones enfocadas a los programas de influencia externa de la organización, como son las brigadas de emergencia, ayuda humanitaria, actividades recreativas, fomento del tiempo libre en comunidades rurales y urbanas, apoyo operativo y logístico a organizaciones de base y del tercer sector que contribuyan al desarrollo y bienestar social de las comunidades.

Fortalecimiento organizacional y participación (FORPA)

Objetivo general. Potenciar las organizaciones a través de acciones y estrategias de agenciamiento social que contribuyan al fortalecimiento del tejido humano de los territorios.

El Fortalecimiento organizacional es un proceso que se crea como oferta propia en el año 2015, y procura compartir las capacidades, conocimientos y generar vínculos con otras organizaciones; destacándose como una organización que no solo opera proyectos, sino que aporta al fortalecimiento de otras organizaciones sociales, creando un factor diferencial entre organizaciones del tercer sector. La intención del FORPA, es fortalecer a los organismos civiles para que permanezcan en el tiempo, ya que no están sujetos procesos electorales y aportan a la solución de los problemas desde el contexto en el que viven.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Por otra parte, la Participación para La Red es una oportunidad para incidir en las decisiones en distintos escenarios locales, departamentales y nacionales, que les permite posicionarse como organización del tercer sector, capaz de generar procesos en los cuales usan los mecanismos dados por la ley, para así incidir en los distintos contextos en los que intervienen.

Referencias

Calero, E.M., González, V. & Mejía, J.M. (2015). *Sistematización 20 años de Experiencia Organizativa de ONG La RED* (Tesis de Pregrado). Universidad del Valle. Tuluá. Colombia

Chantal Mouffe. (1999). *El Retorno de lo Político, Comunidad, Ciudadanía, Pluralismo, democracia radical*. Barcelona, España. Paidós

Rentería, E. & Torres, C. F. (2012). *Identidad profesional: proceso de configuración en el caso de dirigentes de organizaciones no gubernamentales*. Instituto de Psicología, Universidad del Valle (Cali, Colombia). *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2012, vol. 15, n. 2, (Pp. 287 – 302).



Tejiendo vínculos tejiendo redes desde la política pública de primera infancia del Municipio de Manizales

VIVIANA ALEJANDRA PINEDA MEDELLÍN ¹⁷⁵

Resumen

Esta ponencia se centra en la experiencia obtenida el año pasado con la apuesta de una “Política Pública de Primera Infancia en Manizales: una experiencia territorial de participación”, que incidiera realmente en la gestión pública, que se pensara la primera infancia y, por lo tanto, que fuera pilar de desarrollo, mediante una atención integral e integrada, que superara la visión puramente sectorial e institucional. Para tal fin, se integró una propuesta participativa con agentes educativos, familiares, instituciones, niños- niñas de 4 a 6 años, y otros actores fundamentales para la co-construcción de estos lineamientos. Una apuesta que permitió analizar las políticas y la normatividad existente en el país y poner en discusión los avances, retos y posturas que hay por la primera infancia.

Palabras Claves: Políticas públicas, primera infancia, acción colectiva y procesos de participación.

¹⁷⁵ Trabajadora Social, Investigadora del observatorio de Infancias y Juventudes del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, correo electrónico: pinedamedellin@hotmail.com; observatorioijm@cinde.org.co



Un Acercamiento a las Políticas Públicas de Primera Infancia

La primera Infancia sigue siendo el principal foco de atención de las instituciones a nivel local, nacional e internacional. Esto se evidencia en la promulgación de programas, planes y políticas del gobierno de Colombia, enfocadas a la atención, educación y desarrollo del niño y la niña menores de seis años. A esto se le suman los diversos estudios que refieren la primera infancia como el periodo de vida donde se desarrollan los principales procesos cognitivos, neuronales y sensoriales de una persona. En sí, el cerebro alcanza las mayores conexiones nerviosas que se necesitan para un completo desarrollo y óptimo desempeño de sus capacidades. Por lo tanto, lo que no se logre en esta etapa de vida será difícil subsanar en las etapas siguientes y comprometerá su desarrollo nutricional, emocional, cognitivo y afectivo, entre otros (Bernal, 2014).

En ese caso, para lograr un adecuado desarrollo del niño o niña de primera infancia, se deben tener en cuenta los aspectos de atención y garantía de derechos que se disponen desde los ámbitos sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales, con el fin de contribuir al despliegue de capacidades que garanticen la posibilidad de enfrentar las vulnerabilidades, los desafíos y cambios que ocurren en este curso de vida. Es por ello que los entornos familiar, escolar y comunitario son tan importante para alcanzar este desarrollo y asegurar transiciones eficaces, autonomías progresivas e interrelaciones con el medio.

Desde el panorama local no solo es pertinente comprender estos aspectos de la primera infancia, sino que se deben analizar el contexto y lo que viene ocurriendo con esta población. Lamentablemente, los datos y estadísticas en el país no son los más alentadores por factores como la desnutrición, el difícil acceso a servicios básicos, la falta de cobertura en la atención en salud y educación, el maltrato infantil, la violencia y el abuso sexual, entre muchos otros. Estos aspectos se deben analizar a fondo para ver cómo repercuten a nivel demográfico, pues la tasa de natalidad viene disminuyendo y la de mortalidad infantil se mantiene en muchos casos. Es por ello que cada vez es más notoria y significativa la puesta en escena de programas y proyectos donde involucran a madres gestantes y niños/niñas hasta los seis años, principalmente.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Para que se den estas posibilidades en la primera infancia es importante abordar las leyes y los programas que se han promulgado en relación a esta población, donde podemos reconocer un avance significativo en este aspecto, teniendo en cuenta que en los últimos 10 años se han promulgado leyes tan importantes como la ley 1098 del 2006 (código de Infancia y adolescencia), con el fin de promover, divulgar, proteger y defender los Derechos de la Infancia y la adolescencia, al igual que los CONPES de primera infancia y la estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia de Cero a Siempre, recientemente decretada como ley a través de la resolución 1804 de 2016.

Esta ley sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral en el marco de la Doctrina de la Protección Integral. Con ello se busca fortalecer el 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; así como la materialización del Estado Social de Derecho en corresponsabilidad con las familias y la sociedad. En palabras más específicas, mejorar el acceso y la calidad de los procesos de formación y atención en todos los niveles, prestando atención en salud, nutrición, educación y protección social de los niños y niñas priorizados por el programa (Avella, 2015).

Aunque todavía se encuentran desafíos por discutir en la ley —como dejar de ver el niño o la niña en un estado futuro, o promover una participación real y no simbólica (o consultiva hacia el mismo)—, sí hay que reconocer que esta ley ha permitido la inclusión de la primera infancia en la agenda nacional, en los planes de desarrollo y en los programas institucionales que atienden esta población; esto como una directriz hacia los gobiernos locales y territoriales para que prioricen el diseño y ejecución de lineamientos, programas y estrategias que incluya el enfoque de derechos, la inclusión, la atención primaria, las familias y las instituciones como garantes de derechos. En general, realizar políticas en donde las niñas y niños son el centro de atención y (re)inversión para el presente y futuro de la sociedad.

¿Cómo hacer de Manizales un territorio pensado para y por los niños y niñas de Primera Infancia?



Esta pregunta ha atravesado toda la experiencia de actualización de lineamientos de Política Pública de Primera Infancia del Municipio de Manizales¹⁷⁶. Y aunque no podemos decir que tenemos la respuesta, sí nos permitió caminar y avanzar en nuestras reflexiones y apuestas de ciudad hacia los niños y niñas de primera infancia.

En ese sentido, la política pública fue trazada mediante un proceso de investigación social participativa, interactiva y dialógica con niños, niñas, agentes familiares, institucionales y otros actores sociales del ámbito urbano y rural, pues es en esta interacción en la que se logra desentrañar las relaciones que dan significado y sentido a los actos cotidianos, para captar las percepciones, las visiones y lo que significan en el proceso de identificación de caminos alternativos y generación de valor público. Como parte del proceso, se realizó un diplomado en Primera Infancia: educación inicial, transiciones y desarrollo humano, para la cualificación de maestros, agentes educativos e institucionales de transición vinculadas a 19 instituciones educativas oficiales del municipio. Dos eventos de ciudad en primera infancia; un proceso de asistencia técnica para el fortalecimiento de los procesos de atención y educación inicial, y la participación de niños, niñas, madres, padres de familia, docentes del ámbito urbano y rural, agentes institucionales, agentes de política municipales y departamentales con talleres y grupos focales.

Las aspiraciones, motivaciones y compromisos que como sociedad territorial hemos construido, con estos actores para caminar hacia la conformación de un territorio que transforma y se transforma social y culturalmente a partir de un objetivo que pretende desplegar los potenciales y capacidades de las niñas y los niños de cero a seis años, del Municipio de Manizales, mediante el goce de sus derechos, así como para

¹⁷⁶ Lo contenido en este capítulo hace parte del Documento preliminar Lineamientos de Política Pública de Primera Infancia del Municipio de Manizales realizado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



constituirse en sujetos activos de su propio desarrollo y del desarrollo de su comunidad inmediata, con el compromiso de las familias, el Gobierno y la sociedad civil. Es así como en el Municipio de Manizales, el Estado, la institucionalidad y las familias serán corresponsables en garantizar que los niños y las niñas (hasta los seis años), en cada momento de su curso vital, género, etnia/raza, cultura, religión, origen, particularidades de desarrollo, condición especial o en cualquier otra condición o situación biológica, social o política, entre otras, tengan la oportunidad de desarrollar sus potencialidades y capacidades conforme a sus intereses y los de la comunidad.

Igualmente, se pretende que la Política Pública de Primera Infancia tenga un gran alcance en el municipio de Manizales, porque busca transformaciones en dos campos estratégicos de la sociedad: la gestión pública orientada a resultados, donde la primera infancia sea el pilar del desarrollo territorial mediante una atención integral e integrada que supere la visión puramente sectorial e institucional; y el cambio cultural, que implica adoptar una nueva forma de mirar y de relacionarnos con los niños y niñas en nuestro municipio, desde sus anhelos por ser tenidos en cuenta y mirados con respeto en su integridad y dignidad como seres humanos y ciudadanos sujetos de derechos, protagonistas válidos y activos de la vida social.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que coordinar acciones para la protección integral de los derechos fundamentales de los niños y niñas es un desafío de las entidades públicas y privadas de orden municipal y nacional. Empezando por la información limitada que hay sobre esta población, datos estadísticos y diagnósticos que no son actualizados constantemente. Además, no se visualiza una participación real —no consultiva— de la familia, la escuela, la comunidad y el territorio como escenarios esenciales para el desarrollo pleno de la niñez; lo que evoca una precaria actuación en políticas departamentales y locales, en la atención a esta población que debilita las apuestas por fortalecer escenarios de construcción colectiva y trabajo en red, mediante pactos territoriales que generen tejido social y vínculos afectivos para una adecuada interacción de los niños y niñas con sus entornos familiares, educativos, culturales y ambientales.



Los niños y las niñas son de todos y para todos, base de la familia, del barrio, de la sociedad por esto todos debemos luchar y garantizar un pleno y armónico desarrollo desde sus primeros años. No basta con unos cuantos, somos TODOS ¡RESPONSABLES!. (Foro Políticas Públicas y Primera Infancia en Manizales, 2017)

Reflexiones Finales

Esta experiencia permitió ubicarnos contextual e históricamente para comprender que la lectura por la primera infancia tiene que avanzar hacia el ámbito rural, acompañado por procesos territoriales de participación y comunicación, relacionados con la situación de la primera infancia en el país, con el fin de fortalecer y constituir vínculos y redes que establezcan lazos de confianza, interacción y acción colectiva para el buen vivir de los niños y niñas menores de seis años y sus familias. A continuación se despliegan algunas reflexiones y retos que nos dejó esta experiencia:

1. Uno de los retos que se tiene en el municipio de Manizales con relación a la primera infancia es el de actualizar y unificar criterios de la información suministrada en la franja de edad de niños y niñas de los 4 a los 6 años, en las diferentes dependencias y secretarías municipales, de acuerdo con la Ley 1804 de 2016: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre.
2. Fortalecer la información poblacional en primera infancia en el municipio, incluido el ámbito rural, desde el acopio de datos que provengan de diversas fuentes, a partir de la inter-operatividad con el Observatorio Social de Caldas, el Cuéntame del ICBF y los informes trimestrales de las secretarías municipales, mediante convenios a nivel local, departamental y nacional.
3. Generar indicadores con la capacidad de proporcionar datos pertinentes con desagregaciones en rangos poblacionales, dados por las etapas del desarrollo motor, cognitivo y psicosocial en primera Infancia (0-6 meses, 6-12 meses, 12-24 meses, 2 a 4 años y 4 a 6 años); para tomar decisiones sobre políticas que afecten las inequidades y vigilen la situación de estos grupos poblacionales con sus particularidades.



4. La educación en primera infancia es prioridad de los territorios, desde la promoción de la participación y la responsabilidad de todos los actores de la sociedad como agentes corresponsables en los procesos de atención y educación integral. Por ello, la inversión empresarial y estatal en la creación de políticas y programas de desarrollo, de fortalecimiento familiar y de educación temprana, es de vital importancia para: agenciar procesos de equidad social, aumentar la efectividad de otras inversiones y disminuir los efectos negativos de la discriminación social, económica y de género en un mediano y largo plazo.

5. Es necesario avanzar en la visibilización y cobertura por parte de agentes familiares, educativos e institucionales de los lineamientos, programas, planes, estrategias y políticas que oferta el municipio de Manizales para las niñas y niños de primera infancia.

6. Es importante reconocer a las familias desde sus prácticas y saberes como primera fuente de experiencias para los niños y niñas. Por tanto, es significativo que las familias sean tenidas en cuenta desde su experiencia y conocimiento en el diseño, ejecución y monitoreo de los talleres, grupos de discusión, escuelas de padres y en la construcción de políticas públicas.

7. Con base a lo anterior, la prioridad es crear las condiciones para mejorar substancialmente la vida de las niñas y niños de cero a seis años. De este modo, el municipio de Manizales, a través de la PPPI, expresa la intención y el compromiso de asegurar la realización de los derechos de los niños y niñas, para que individual y colectivamente desarrollen sus capacidades y potencialidades, para constituirse en sujetos activos de su propio desarrollo y del desarrollo de su comunidad inmediata y de la sociedad.

8. El trazado de la Política Pública de Primera Infancia del Municipio de Manizales se constituye en una bitácora en la materialización y cumplimiento de los derechos de los niños y niñas de cero hasta seis años, y en la orientación de los planes, programas y proyectos que hagan realidad la apuesta de la sociedad manizaleña para que ellos y ellas puedan ser felices y puedan ser protagonistas de su propia historia.



Esta experiencia nos ha permitido reconocer los avances y los retos a los que nos enfrentamos día a día como investigadores en temas de infancias. Por lo tanto, se hace necesario exponer las discusiones, reflexiones y disonancias de este proceso, con el fin de ubicar parámetros de seguimiento, monitoreo y evaluación de políticas públicas pertinentes y en articulación con la normativa existente.

Referencias

Avella Villamil, A. M. (2015). *¿Qué eficacia ha tenido la Política Pública Colombiana de primera infancia, de Cero a Siempre?* Manizales: Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. *Cuadernos de Fedesarrollo*, (51), 77.

Congreso de la República de Colombia. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. Ley No. 1804 de 2016. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley No. 1098 de 2006. Bogotá, Colombia.

Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2015). Marco para las Políticas Públicas y Lineamientos para la Planeación del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia en el Municipio. Manizales.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2015). Política Pública Nacional de Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. Documento CONPES 109. Manizales, diciembre de 2015.

Documento preliminar. Política Pública de Primera Infancia del Municipio de Manizales. (2017). Alcaldía de Manizales y Secretaria de Educación Municipal. Manizales.

Vargas González, J. E. (2013). *Políticas para el comienzo de la vida*. Manizales: Maestría en Educación y Desarrollo Humano.



Plataforma política juventudes contra violência

FERNANDA GODINHO DE SOUZA 1¹⁷⁷

FABÍOLA DE LOURDES MOREIRA RABELO 2¹⁷⁸

NÍVEA THAÍS SABINO 3¹⁷⁹

FABRÍCIO TADEU D'PAULA 4¹⁸⁰

Resumo

A **Plataforma Política Juventudes Contra Violência**, estabelece 10 pautas prioritárias para que a sociedade civil e os governos possam se comprometer com o enfrentamento às violações de direitos sofridas pela população jovem. São propostas que buscam assegurar o desenvolvimento integral dos/as mais de 52 milhões de jovens brasileiras/os com dignidade e cidadania.

Por meio de ações descentralizadas de comunicação, mobilização, e incidência política, a Plataforma pauta o enfrentamento à violência contra as juventudes junto a candidatas e candidatos aos governos estaduais e federal. Além disso, estimula o debate público em torno do tema e subsidia processos formativos com as juventudes.

¹⁷⁷ Fórum das Juventudes da Grande BH 1.

¹⁷⁸ Fórum das Juventudes da Grande BH 2.

¹⁷⁹ Fórum das Juventudes da Grande BH 3.

¹⁸⁰ Fórum das Juventudes da Grande BH 4.



Introdução

O Fórum das Juventudes da Grande BH – rede de coletivos, grupos, instituições, organizações e militantes que atuam pela defesa dos direitos das juventudes na cidade de Belo Horizonte e Região Metropolitana – desde 2012 elegeu o enfrentamento à violência contra as juventudes como sua principal agenda de lutas, entendendo o conceito de violência como quaisquer negações e/ou violações de direitos.

Com o propósito de ampliar a visibilidade em torno do tema, sensibilizar agentes e gestores/as públicos/as para a promoção de políticas de enfrentamento ao problema e mobilizar jovens e organizações da sociedade civil para que atuassem em favor da sua superação, o Fórum das Juventudes da Grande BH lançou, em maio de 2013, a **Campanha Juventudes Contra Violência**, concebida de forma colaborativa entre diferentes grupos juvenis da Região Metropolitana. A iniciativa envolveu um extenso calendário de atividades ao longo de 2013, organizadas em duas frentes principais: a jornada de maio pelo Fim da Violência contra as Juventudes e o circuito formativo Juventudes Contra Violência.

Dentro das ações da **Campanha Juventudes Contra Violência**, em agosto de 2014, o Fórum das Juventudes lançou a **Plataforma Política Juventudes contra Violência**, que estabelece 10 pautas prioritárias para que sociedade civil e governos possam se comprometer com o enfrentamento às violações de direitos sofridas pela população jovem. A iniciativa, ainda em curso, envolve também ações descentralizadas de comunicação, incidência política e mobilização.

Plataforma Política Juventudes Contra Violência

Em 2014, ano de eleições presidenciais no Brasil, o Fórum das Juventudes da Grande BH deu início a um processo de mobilização de grupos, movimentos e organizações com atuação no campo das juventudes e dos direitos humanos em todo o país, a fim de debater estratégias para pautar a violência contra a população jovem nas campanhas eleitorais de 2014. Toda essa movimentação culminou em um encontro imersivo que aconteceu

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



durante um fim de semana inteiro na cidade de Mario Campos, Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde mais de 40 ativistas vindos/as de nove diferentes estados brasileiros, levantaram os principais problemas, pautas, compromissos políticos que deveriam embasar uma plataforma política de enfrentamento às violações contra jovens brasileiros.

Nesse encontro foram estabelecidos 10 eixos prioritários para que a sociedade civil e os governos pudessem se comprometer com o enfrentamento às violações de direitos contra a população jovem. São propostas que buscam assegurar o desenvolvimento integral dos/as mais de 52 milhões de jovens brasileiros/as com dignidade e cidadania. Também foi esboçado um plano de ação para as atividades relacionadas à plataforma, de forma a atuar conjuntamente.

Dessa forma, por meio de ações descentralizadas de comunicação, mobilização e incidência política, o objetivo da plataforma é pautar o enfrentamento à violência contra as juventudes junto a candidatos e candidatas às assembleias legislativas, à Câmara dos Deputados, ao Senado e aos governos estaduais e federal. Além disso, a proposta é que a Plataforma Política estimule o debate público sobre o tema e subsidie processos formativos com grupos juvenis de diferentes regiões do país.

Através da **Plataforma Política Juventudes Contra a Violência**, o Fórum das Juventudes da Grande BH pautou as eleições presidências de 2014, as eleições municipais de 2016 e, novamente em 2018, irá pautar as eleições presidenciais e atualizar a plataforma política.

Eixos Programáticos da Plataforma Política Juventudes Contra Violência:

1. Acesso à Justiça: Garantir aos/às jovens o acesso à justiça é condição para o enfrentamento à violência contra as juventudes no Brasil. Segundo definição do Ministério da Justiça, além de um direito humano, esse é um caminho para a redução da pobreza por meio da promoção da equidade econômica e social. Assim, onde



não há amplo acesso a uma justiça efetiva e transparente, a democracia está em risco e o desenvolvimento sustentável não é possível.

2. Democratização das Comunicações: Assegurar às juventudes brasileiras seu desenvolvimento integral envolve, também, garantir-lhes o direito à comunicação, previsto no artigo 26 do Estatuto da Juventude. Para isso, é fundamental que poder público e sociedade civil se comprometam com a democratização das comunicações no país, de maneira a promover a liberdade de expressão para todos e todas e garantir a pluralidade de vozes no debate público.

3. Direito à Cidade: O direito à cidade, importante meio para a efetivação de outros direitos sociais básicos como saúde, cultura, mobilidade, educação e lazer, é fundamental para as juventudes. Os processos de formação das/os jovens como sujeitos de direitos e de desenvolvimento pleno da cidadania estão relacionados à vivência dos territórios urbanos com liberdade, segurança e garantia de acesso a serviços e equipamentos públicos. Publicado em 2013, o Estatuto da Juventude prevê às jovens e aos jovens o “direito ao território e à mobilidade, incluindo a promoção de políticas públicas de moradia, circulação e equipamentos públicos”.

4. Enfrentamento ao Genocídio da Juventude Negra: O Brasil está diante de uma horrenda realidade de matança generalizada da sua população jovem, notadamente os rapazes negros, que são as principais vítimas da violência letal. Em 2012, segundo a prévia do Mapa da Violência 2014, as mortes juvenis (de indivíduos de 15 a 29 anos) provocadas por causas externas representaram 71,1% do total de mortes, enquanto para a população não jovem esse índice foi de 8,8%; os homicídios juvenis tiveram participação de 38,7% na mortalidade total, sendo 93,3%, jovens do sexo masculino; entre os não jovens, 2,4% das mortes por causas externas foram decorrentes de homicídios.

5. Fortalecimento da Democracia Participativa: Previsto na Constituição Federal de 1988, o direito à participação foi recentemente incorporado também ao campo dos direitos da população jovem. O Estatuto da



Juventude, promulgado em 2013, tem como um de seus princípios a “valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações (Artigo 1º)”. As formas e os espaços de participação juvenil podem ser variados, formais ou informais, institucionalizados ou não. Em todos os casos, Estado e sociedade devem reconhecer que o/a jovem é portador/a de direitos, o que implica levar em conta, também, suas singularidades e suas demandas como um/a agente político/a fundamental.

6. Fortalecimiento do Sistema Socioeducativo: Importante conquista dos movimentos sociais no período de redemocratização do país, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o principal marco normativo de promoção e defesa dos direitos de meninas e meninos. A Constituição Federal de 1988, no artigo 227, também atribui à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade pela proteção integral da população de 0 a 18 anos. Passados mais de 20 anos da promulgação do ECA, é possível identificar uma série de avanços nesse campo, como a diminuição da mortalidade e do trabalho infantil, a ampliação do acesso ao ensino fundamental e a redução do analfabetismo. No entanto, persistem ainda muitos desafios para a efetivação desses direitos, especialmente nos casos de adolescentes em conflito com a lei.

7. Novo Modelo de Política Sobre Drogas: Construir uma nova política sobre drogas é imprescindível para reverter o quadro atual de violência que atinge as juventudes no país. A população jovem é um dos segmentos mais expostos às consequências do proibicionismo, da repressão e da criminalização do uso, características que estruturam o modelo das políticas públicas sobre o tema em todos os níveis de governo. Um efeito direto dessa lógica é o encarceramento em massa de jovens envolvidos com substâncias psicoativas, tanto usuários quanto, principalmente, agentes do sistema que sustenta o tráfico de drogas, que atinge preferencialmente jovens negros e pobres, quase sempre submetidos a condições degradantes e insalubres de trabalho.



8. Novo Modelo de Segurança Pública e Desmilitarização das Polícias: A segurança pública é um dos direitos fundamentais previsto na Constituição Federal (art. 5º e 144) e proclamado, inclusive, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Entretanto, a falta de segurança tem se configurado como um grave problema, indicado, entre outros fatores, pelo agravamento da violência letal que atinge, principalmente, a população jovem, negra e pobre, do Brasil. As estatísticas sobre taxa de homicídios ilustram esse cenário: de um total de 95 países, o Brasil ocupa a 7ª posição, do ranking da OMS – Organização Mundial da Saúde – com 27,4 homicídios para cada 100 mil habitantes; e o 8º lugar em relação à taxa de homicídios de jovens com assustadores 54,5 jovens assassinados para cada 100 mil, em 2010 (Prévia do Mapa da Violência – 2014). Paradoxalmente ao crescimento dos homicídios, o Brasil figura a terceira maior população carcerária do planeta – composta majoritariamente por jovens negros, de baixa renda e escolaridade – evidenciando que não se garante a segurança pública pelo simples enrijecimento das leis penais e/ou pela aplicação de penas restritivas de liberdade.

9. Orçamento Público Para as Juventudes: A definição de um orçamento público para a efetivação das políticas de juventude, com a adequada disponibilização de infraestrutura e recursos humanos, é fundamental para a promoção de ações de enfrentamento à violência contra esse segmento. Levando em conta que mais de um quarto da população brasileira tem entre 15 e 29 anos, é preciso garantir a destinação prioritária de recursos no Plano Plurianual (PPA), na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e na Lei Orçamentária Anual (LOA) dos governos nos níveis municipal, estadual e federal, de forma proporcional à representatividade e à relevância desse grupo para o país.

10. Políticas Sociais: O cenário de violência vivenciado pela população jovem do país se insere em um contexto de desigualdade social, escassez de políticas sociais e violação de direitos desses sujeitos. Para entender as políticas sociais, é preciso inicialmente entender o que são direitos sociais e onde eles se localizam no corpo dos direitos humanos. Direitos sociais englobam o conjunto de ações organizadas pelo Estado para garantir a cidadania por meio da seguridade aos direitos à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à



moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados, conforme preconizado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º. Esses direitos são fundamentais para o desenvolvimento de uma vida digna e protegida. Para a sua garantia é que surgem as políticas sociais, que emergem e são compreendidas como meios para a promoção da sobrevivência e do convívio comunitário.

Todos os 10 eixos programáticos e as principais proposições para cada um deles, pode ser conferido no espaço virtual da Plataforma Política Juventudes Contra Violência: juventudescontraviolencia.org.br/plataformapolitica/.

Ranking Adversários/as das Juventudes, o que é?

De que forma a população jovem está contemplada – ou não – no programa de governo dos/as candidatos/as à Presidência da República? Foi essa pergunta que nos levou a construir o ranking “Adversários/as da Juventude”, que evidencia quais candidaturas mais se afastam de propostas que consideramos fundamentais para garantir o desenvolvimento integral dos e das jovens brasileiros/as!

Nosso ponto de partida foi a **Plataforma Política Juventudes contra Violência** e foi a partir desses eixos que elaboramos 13 perguntas que orientam a análise dos programas de governo disponibilizados no site oficial de cada candidatura. Nos casos em que esse documento não constava no site, buscamos aquele protocolado no site do Tribunal Superior Eleitoral.

Veja quais são as perguntas que orientaram nossa análise:

1. O candidato/a tem um tópico específico voltado às juventudes em seu programa de governo?



2. **[EIXO ACESSO À JUSTICA]** O candidato/a defende medidas alternativas para a resolução de conflitos?
3. **[EIXO DEMOCRATIZAÇÃO DAS COMUNICAÇÕES]** O candidato/a é a favor de uma nova lei geral para as comunicações no país, que promova uma regulação democrática da mídia?
4. **[EIXO DIREITO À CIDADE]** O candidato/a tem propostas para reduzir o déficit habitacional, considerando a garantia da função social da propriedade?
5. **[EIXO ENFRENTAMENTO DO GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA]** O candidato/a defende uma política nacional de enfrentamento aos alarmantes índices de mortalidade entre a juventude negra?
6. **[EIXO FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA]** O candidato/a tem propostas para a ampliação e o fortalecimento de espaços de participação popular?
7. **[EIXO FORTALECIMENTO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO]** O candidato/a é contrário à redução da maioria penal?
8. **[EIXO NOVO MODELO DE POLÍTICA SOBRE DROGAS]** O candidato/a aborda a questão das drogas como um problema de saúde pública?
9. **[EIXO NOVO MODELO DE SEGURANÇA PÚBLICA E DESMILITARIZAÇÃO DAS POLÍCIAS]** As propostas do/a candidato/a para a segurança pública adotam a perspectiva dos direitos humanos?
10. **[EIXO ORÇAMENTO PÚBLICO PARA A JUVENTUDE]** O candidato/a propõe a criação de um orçamento específico para políticas de juventude?



11. **[EIXO POLÍTICAS SOCIAIS]** O candidato/a traz propostas de políticas afirmativas na área de educação?

12. **[EIXO POLÍTICAS SOCIAIS]** O candidatos/a traz propostas de políticas afirmativas na área de saúde?

13. **[EIXO POLÍTICAS SOCIAIS]** O candidato/a traz propostas de políticas afirmativas na área de trabalho e renda?

Para responder a cada uma dessas perguntas, recorreremos a quatro metáforas futebolísticas. Cada uma delas equivale a uma pontuação diferente. Como é um ranking de adversários/as, a jogada receberá mais pontos quanto pior ela for:

- **Gol contra:** *vacilo!* As propostas do candidato/a vão na contramão daquilo que defendemos para o tema em questão. Vale 3 pontos.

- **Bola fora:** *que pena!* O programa de governo do candidato/a se omite quanto ao tema da pergunta. Ou, em alguns casos, não trata o assunto de forma adequada. Vale 2 pontos.

- **Na trave:** *quase lá!* As propostas se aproximam daquilo que defendemos, porém abordam o tema de forma incompleta ou superficial. Vale 1 ponto.

- **Gol:** *o candidato/a acertou em cheio!* Suas propostas contemplam de forma satisfatória o tema em questão e, assim, ele não pontua. Vale 0.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Para chegar à pontuação final de cada candidatura, multiplicamos a quantidade de cada jogada pelo seu respectivo valor. Assim, se o candidato/a marcou dois gols contra, cinco bolas fora, dois na trave e quatro gols, sua pontuação será $(2 \times 3) + (5 \times 2) + (2 \times 1) + (4 \times 0) = 12$ pontos.

Conclusão

Somente entre os meses de agosto e dezembro de 2014, foram realizadas mais de 36 atividades formativas descentralizadas ligadas à plataforma, sob forma de saraus, rodas de conversa, cineclube, festivais, workshops, junto a mais de 1200 adolescentes e jovens da Grande BH. Todas as atividades tiveram o suporte metodológico de integrantes do Fórum das Juventudes, especialmente de sua Secretaria Executiva, por meio de encontros presenciais, telefonemas e constantes trocas de e-mails. Além disso, 22 candidatos/as se comprometeram integralmente com a Plataforma Política nas eleições de 2014.

Com a Plataforma Política juventudes Contra Violência, o Fórum das Juventudes da Grande BH procurou, ao mesmo tempo, estabelecer parcerias e fortalecer sua rede. Foi um grande desafio mobilizar permanentemente a rede da qual fazemos parte, mas acabou sendo possível. A descentralização dos debates sobre a Plataforma permitiu a apropriação dos temas por parte de vários grupos. Além disso, multiplicaram-se as vozes em torno assunto; conflitos, mas também convergências foram geradas; outras linguagens e metodologias foram trazidas pelos grupos da rede do Fórum das Juventudes da Grande BH; e, por fim, outras redes que, o Fórum não alcançaria sozinho, foram mobilizadas.

Referencias

Campanha Juventudes Contra Violência. (2014). Recuperado de juventudescontraviolencia.org.br/plataformapolitica/.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Niños y jóvenes en internet: políticas públicas sobre el control a herramientas tecnológicas en Colombia

ABDELAZIZ MALAVER TATAR¹⁸¹

Resumen

Hoy, las personas que no están conectadas por las herramientas tecnológicas se consideran extrañas, siendo una novedad alejarse de estos medios. Esta realidad permea a distintas poblaciones, no siendo ajena a los niños y adolescentes. En la actualidad, la juventud está expuesta a un acceso fácil y prolongado a herramientas tecnológicas que pueden llegar a representar un reto para ellos y sus padres. El presente trabajo exhibe la necesidad de plantear una política pública que regule el uso de estas tecnologías, como el internet, no sólo pensando en las necesidades y retos actuales, sino de los desafíos del futuro.

Palabras Clave

Herramientas tecnológicas, Políticas Públicas, Colombia, Niños y Adolescentes.

¹⁸¹ Universidad del Rosario y Universidad de los Andes, a.malaver@uniandes.edu.co

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Introducción. Antes de iniciar, se debe aclarar que el presente texto obedece a la necesidad del planteamiento de una nueva política pública sobre la regulación del uso de herramientas tecnológicas por parte de los niños y adolescentes. Sin embargo, no se presenta una propuesta de cómo debe ser esta política pública, sin dejar de presentar algunos de los elementos que deberían ser tenidos en cuenta. De igual forma, este texto se queda corto frente a la descripción y presentación de elementos clave sobre este tema, por lo que se puede considerar un primer paso para la formulación de nuevos trabajos investigativos y propositivos sobre el tema. Así mismo, en la presente investigación, se considera que la población de niños va de 0 a 10 años. Mientras que los adolescentes se encuentran en un rango de edad entre 10 y 19 años (UNICEF, 2002, pág. 2).

Para el análisis de la presente investigación, es necesario tener en cuenta, en primer lugar, el contexto tecnológico en Colombia. Este aspecto incluye el comportamiento de los niños y adolescentes en internet y con las herramientas tecnológicas. En la misma medida, se debe realizar un análisis de las tecnologías disponibles y de la infraestructura que permite el acceso a las tecnologías. En tercer lugar, realizar el recuento de las distintas leyes y disposiciones legales e institucionales que ha tomado el gobierno nacional sobre el control de uso de las herramientas tecnológicas.

Ahora bien, entrando en materia se puede plantear la idea que, en la actualidad, existen diversas herramientas tecnológicas que permiten la comunicación entre las personas y facilitan el día a día. De igual forma existen sistemas, como el internet, que se crearon para una función específica y con una población objetivo en particular. En esta época, la mayoría de las personas tienen acceso a ellas. En Colombia, particularmente en 2017, 28.7 millones de personas tenían acceso a internet (Bernal, 2017, párr. 1). Un estudio de Kaspersky Lab Study (Fajardo, 2017, párr. 4) determinó que 44% de los niños en el mundo están conectados a Internet.

Es así como el acceso a las herramientas eléctricas, en la vida moderna tiene grandes ventajas. Entre las facilidades que uno puede encontrar está el ahorro de tiempo, la facilidad de acceso a la información y eliminar barreras de distancia. A pesar de las grandes ventajas que puede tener los avances en la tecnología, no es fácil



olvidar los riesgos y también implica el uso de estos sistemas y herramientas. De igual forma, el desconocimiento y la desconfianza que pueden generar las mejoras aceleradas de las tecnologías puede superar algunos esfuerzos en regulación y control (Barbosa, Beltran, Fraile, 2015).

Por lo anterior, es posible cuestionarse sobre ¿De qué forma se puede realizar una política pública sobre el control del internet para los niños y adolescentes en Colombia? A lo que se podría dar una posible respuesta encaminada en la orientación profesional a los docentes y la facilidad a los padres de familia sobre los riesgos en internet y como enfrentarlos en casa. De igual forma, se haría talleres y ejercicios en colegios y universidades para los jóvenes sobre el manejo de las herramientas tecnológicas y de internet. Además, el gobierno nacional, debe disponer de herramientas e información, así como de capacitación sobre el control de los contenidos en internet para los colegios, educadores y padres de familia. De la misma manera, realizar un control efectivo sobre el acceso a páginas y contenido que esté relacionado con la criminalidad y riesgos para la población en general.

Sin embargo, por el avance progresivo de las tecnologías y del gran desarrollo y competencia de estas, las disposiciones legales y de control se quedan cortas. Es así como se debe considerar un marco normativo amplio y suficiente para realizar modificaciones constantes sobre las disposiciones que se deben regular, sin que esto derogue lo anteriormente dispuesto. A la par, se debe considerar la propuesta de instituciones que mantengan vigilancia de las tecnologías y su uso, además de asegurar su acceso a la mayoría de la población. Particularmente, se debe discurrir el control de instituciones como el ICBF, Mintic y el Ministerio de Educación sobre la protección de niños en el internet y otras tecnologías.

Resultados. Es posible determinar que existe baja participación de los gobiernos nacionales y locales en la regulación del uso de herramientas tecnológicas, como el internet. Dentro de los distintos documentos, informes, leyes, y disposiciones institucionales no existe mayor referencia sobre el cuidado y control que debe existir frente al uso de las herramientas tecnológicas por parte de los niños y adolescentes. Instituciones como

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



el ICBF, el Ministerio de Educación, Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación, la Comisión de Regulación de Comunicaciones, la Policía, la Defensoría del Pueblo y otras instituciones nacionales y locales tienen programas muy generales y de poco impacto para el control efectivo sobre el uso de herramientas tecnológicas por parte de niños y adolescentes (Villareal, 2008), (Barbosa, Beltran, Fraile, 2015).

Si bien se ha discutido sobre los riesgos que corren los niños y adolescentes, además de los delitos que pueden ser sujetos, no se ha logrado un avance significativo sobre la regulación de las nuevas tecnologías. De igual forma, es posible determinar que las reformas institucionales, que están realizando entidades como la policía y algunas fuerzas armadas, no responden a las realidades que requiere la población infantil y de juventud.

De la misma forma, hay poco interés por parte de los padres y de los educadores sobre el uso que los niños y adolescentes tienen de herramientas tecnológicas, como el internet. Si bien se ha realizado campañas de acompañamiento e información, no son suficientes para determinar una regulación efectiva que se pueden proponer con una política pública sobre este asunto.

Impacto De La Política

El impacto que se puede medir de la política pública planteada en el presente trabajo se relaciona con la prevención sobre los riesgos que implica el uso de herramientas tecnológicas. Entre estos riesgos se encuentran delitos, acoso, ciberbullying, entre otros. Con esta Política Pública puede existir un nuevo marco jurídico que permita tratar elementos delictivos que superan las realidades expuestas en los códigos penales y en disposiciones de ley.

Otros de los aportes que puede tener la formulación de esta nueva política pública es la prevención futura de delitos que escapen de las disposiciones de ley existentes en la actualidad. Además, el control sobre las herramientas tecnológicas abre la posibilidad de la enseñanza de buenas prácticas en comunidad, la de paz y

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



principios éticos, morales, políticos y sociales que complementen la formación académica de los niños y adolescentes.

Metodología

Para iniciar, se debe especificar que la presente investigación se puede considerar como de recopilación, analítica, propositiva y transversal, en el sentido de relatar y analiza los hechos en los que se desarrolla la problemática. Como delimitación temporal se toma los periodos presidenciales de Juan Manuel Santos, ya que este crea especial énfasis a la información y la tecnología, manifestado en la creación del MinTIC (Ministerio de las Tecnologías de la información y Comunicaciones). Las grandes iniciativas sobre el acceso a internet y la conectividad con el gobierno ha sido iniciativa de esta cartera. De la misma forma, la distribución de elementos que facilita la conectividad, como las tabletas y computadores para educar, están enfocados en los periodos entre 2010 y el 2018.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que la presente investigación se basará principalmente a en la revisión de literatura de fuentes documentales secundarias. Se establecerá la identificación de la problemática con referencias de libros, capítulos de libros, publicaciones académicas periódicas, no periódicas, para conceptualizar el fenómeno a tratar en la problemática planteada, así como argumentar las condiciones de la política pública sobre control de las herramientas tecnológicas en niños y adolescentes.

Además, se utilizarán otras fuentes secundarias de carácter oficial como informes, leyes y acuerdos internacionales e igualmente, se tendrán en cuenta artículos y entrevistas procedentes de diversos medios de comunicación con el fin de documentar y enriquecer argumentativamente la investigación de un fenómeno tan reciente como este. De igual forma, se realizará un estudio somero de los programas que están enfocados en esta regulación y la complementariedad que pueden tener dentro de la política pública en proposición.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Luego, se debe considerar la realización de intervención en campo sobre la enseñanza de educadores y de padres sobre el tema. Es así como se piensa realizar talleres de formación sobre la política pública y las disposiciones que pueden tener los profesores en el aula y los acudientes en el hogar. Se pensaría dos momentos sobre la regulación y trabajo con los mismos. En primer lugar, se realizaría grupos focales para obtener el nivel de conocimiento que tienen los encargados de los niños y adolescentes. En segundo lugar, se harían talleres de formación sobre las herramientas a disposición y el buen uso de las herramientas tecnológicas. Esta metodología sería cercana a la Acción participativa (Tatar y Vargas, 2017).

Referencias

Barbosa, Y., Beltran, L. y Fraile, S. (2015). Impulsividad, dependencia a internet y telefonía móvil en una muestra de adolescentes de la ciudad de Bogotá. Fundación universitaria los Libertadores. Bogotá, Colombia. Pp. 1-112. Recuperado de <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/151/YERALDINBARBOSAMORENO.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Bernal, M.C. (2017). El acceso a internet llegó al 98 por ciento de los municipios del país. *El Tiempo*. 27 de agosto 2017. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/crece-el-acceso-a-internet-en-municipios-de-colombia-123998>

Fajardo, E. (2017). ¿Cuánto tiempo pasan los niños en Internet? *El Heraldo*. 30 de Abril de 2017. Recuperado de <https://www.elheraldo.co/entretenimiento/cuanto-tiempo-pasan-los-ninos-en-internet-354585>

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2002). Adolescencia. Una etapa fundamental. División de comunicaciones. Nueva York. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf

Tatar, F. y Vargas, J. (2017). La investigación acción participante: una oportunidad para la transformación de la cátedra de paz en la universidad. Revista Ciudad Paz- ando, 10.2, pp-pp Recuperado de

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwif9Y_GtpjbAhUJx1kKHdkDC2UQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Frevistas.udistrital.edu.co%2Ffojs%2Findex.php%2Fcpaz%2Farticle%2Fdownload%2F12716%2F13528&usg=AOvVaw1IvRSA0-V6_1VbcNPLBCdo

Villareal, M. (2008). Regulación de contenidos en Internet. Estudio cualitativo, Colombia y derecho comparado. Universidad Autónoma de Colombia. Pp. 1-28. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v10n2/v10n2a9.pdf>



Participación de la niñez en la formulación de políticas públicas que afectan a la Niñez y Adolescencia: ¿Un juego de niños?

Gyna Paola Romero Camacho¹⁸²

Resumen

Ante los desafíos que presenta la participación de la niñez en la gestión de políticas públicas, la presente ponencia tiene como propósito reflexionar en torno a la pregunta: ¿De qué manera la participación de la niñez se relaciona con la toma de decisiones en la formulación de las políticas públicas de infancia y adolescencia?

La participación de la niñez en el diseño de políticas públicas de infancia y adolescencia ha sido **simbólica** como resultado del robusto marco normativo y jurídico consolidado desde 1989 el cual se ha materializado en instrumentos, instituciones y escenarios específicos que permiten que la niñez opine libremente y sea escuchada; sin embargo, aún no se constituye una relación de **influencia/incidencia** debido a que la opinión de la niñez no necesariamente afecta el proceso de toma de decisiones de una manera contundente.

¹⁸² World Vision, gina_paola_romero@wvi.org correo electrónico



El objetivo general del presente documento consiste en comprender la interacción entre la participación de la niñez y la toma de decisiones en el diseño de políticas públicas distritales de infancia y adolescencia en el caso de la ciudad de Bogotá en el marco del Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes.

Para así concluir que la relación existente entre participación de la niñez y formulación de políticas públicas, de acuerdo al acercamiento realizado al caso de Bogotá por medio del Consejo Consultivo Distrital de Niños, Niñas y Adolescentes, ha tenido destacables avances desde lo normativo, la institucionalidad y los escenarios de interacción; sin embargo, sigue manteniéndose en el nivel simbólico debido a los retos que existen para que la voz de la niñez y la adolescencia sea el centro en el proceso de formulación de política pública; aún se debe transformar el paradigma de niñez en el ámbito público para que su voz de incidente.

Introducción

Durante la primera vuelta de la contienda presidencial en Colombia para el periodo 2018 - 2022 fue evidente una dinámica de múltiples debates organizados por la academia, juventudes, medios de comunicación, mujeres, regiones del país, entre otros; reflejando, en cierta medida, inclusión y ampliación de la participación política de diferentes actores de la sociedad en los asuntos públicos. Sin embargo, en el Encuentro con niños y niñas promovido por la coalición “Niñez Ya – Sociedad civil por la niñez y la infancia”¹⁸³ la mayoría de aspirantes a la Casa de Nariño brillaron, no por sus propuestas, sino por su ausencia; confirmando una vez más el latente

¹⁸³ Iniciativa desarrollada por más de 100 organizaciones, entre ellas World Vision, comprometidas con la niñez con el objetivo de incidir en los programas de gobierno de los candidatos a la Presidencia de la República de Colombia para el periodo 2018-2022 en torno a la realización de los derechos de niñas, niños y adolescentes en el país.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



reto de fortalecer la participación de un sector de la población invisibilizado y excluido de la vida pública y política: la niñez.

La consolidación de sociedades democráticas e inclusivas no es un “*juego de niños*”; expresión que es utilizada en Colombia para describir aquello que se considera fácil, de poco esfuerzo o sin mayor importancia. Una frase popular como ésta puede develar la profundidad de la problemática que enfrentan niños y niñas en una sociedad que entiende y concibe, tanto el juego como a la niñez, elementos de poca valía. Sin duda, las consideraciones políticas de una sociedad de acuerdo a esta lógica y semántica, no contemplan a los niños y niñas como parte activa de la toma de decisiones en asuntos públicos.

Ante la realidad que enfrentan los niños y niñas es posible preguntarse ¿qué pasaría si se invierte la lógica? ¿Qué pasaría si la toma de decisiones se convierte en un “juego de niños” desde una perspectiva que entiende tanto al juego como a la niñez, como asuntos complejos, de mucha atención y de gran aporte social?

A través de diferentes instrumentos jurídicos y normativos adoptados en Colombia, la participación de la niñez es reconocida, respaldada y regulada; incluso con la definición de instrumentos operativos que buscan dar línea técnica para su ejercicio como derecho fundamental. Sin embargo, la participación de la niñez es un asunto relativamente poco explorado en la investigación y poco desarrollado en la práctica, que ha tenido importantes avances en la norma y que aún requiere grandes esfuerzos en su implementación.

Ante los desafíos que presenta la participación de la niñez en la gestión de políticas públicas, la presente ponencia tiene como propósito reflexionar en torno a la pregunta: ¿De qué manera la participación de la niñez se relaciona con la toma de decisiones en la formulación de las políticas públicas de infancia y adolescencia?

La participación de la niñez en el diseño de políticas públicas de infancia y adolescencia ha sido **simbólica** como resultado del robusto marco normativo y jurídico consolidado desde 1989 el cual se ha materializado en instrumentos, instituciones y escenarios específicos que permiten que la niñez opine libremente y sea

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



escuchada; sin embargo, aún no se constituye una relación de **influencia/incidencia** debido a que la opinión de la niñez no necesariamente afecta el proceso de toma de decisiones de una manera contundente.

Por lo anterior, para garantizar una relación de **influencia/incidencia** de la participación de la niñez en políticas públicas es necesario hacer énfasis en la transformación del paradigma construido alrededor de la niñez que permita entender su rol en la esfera pública y por lo tanto tener un efecto en el relacionamiento entre Niñez y Estado en los escenarios de toma de decisiones.

El objetivo general del presente documento consiste en comprender la interacción entre la participación de la niñez y la toma de decisiones en el diseño de políticas públicas distritales de infancia y adolescencia en el caso de la ciudad de Bogotá al observar 6 variables¹⁸⁴ en el marco del Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes con el objetivo de identificar el comportamiento de las mismas para desde allí concluir si existe una participación de real incidencia en los proceso políticos por parte de la niñez.

El Consejo Consultivo Distrital de niños, niñas y adolescentes, creado bajo decreto 121 de 2012 de Bogotá, es el principal escenario de participación en el ámbito de lo público en el cual confluyen el Estado, la niñez y la sociedad civil para generar interacciones de toma de decisiones a nivel distrital con el principal objetivo de escuchar la opinión de los niños y niñas para ser tomada en cuenta en las políticas públicas.

Participación: derecho y fundamento de la democracia

¹⁸⁴ Las variables observadas son: 1. Marco normativo que promueve la participación de la niñez; 2. Instituciones promotoras de la participación de la niñez; 3. Escenarios de interacción entre niñez y tomadores de decisiones; 4. Experiencias distritales donde los niños y niñas interactúan con tomadores de decisiones; 5. Paradigma de niñez que refleja el marco normativo de participación y 6. Trazabilidad de la opinión de la niñez en las políticas públicas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La participación es, en palabras de Novella, un concepto que ha sido “sobreutilizado y desvirtuado”, que aunque tiene un importante sustento legislativo, en la práctica es apariencia; la participación se encuentra en la esfera de los buenos propósitos y los discursos políticamente correctos (Novella, 2012 pp. 382).

El desafío de estudiar el concepto de participación ha sido descrito como “adentrarse a un terreno pantanoso” (Novella, 2012 pp. 382) debido a que es abordado desde múltiples disciplinas, definido desde diferentes perspectivas e intereses; así como entendido desde la teoría como un imperativo pero completamente ausente en la práctica.

Diferentes autores y organizaciones se han dedicado a definir el término de la participación; siendo el principal exponente Roger Hart, académico de los derechos de la niñez que ha trabajado con organizaciones como UNICEF, quien ha definido la participación como el conjunto de “procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (UNICEF, Hart 1992 p5).

La definición propuesta por Hart enlaza de inmediato la participación con dos conceptos centrales: democracia y ciudadanía. En primer lugar, Hart habla de “compartir las decisiones”; así las cosas, se puede afirmar que la participación consiste en un proceso directamente relacionado con elegir, decidir en medio de opciones y con relación no sólo al interés propio sino del otro; introduciendo el segundo concepto que se resalta en la definición, y que se refiere a la vida en comunidad, pues el conjunto de procesos para elegir no se puede estudiar de manera aislada sino teniendo como referencia al grupo social al que se pertenece.

Es así como un individuo tiene la posibilidad no sólo de incidir en el curso de los acontecimientos sino que puede lograr la inclusión social de grupos poblacionales invisibilizados, así como promover el fortalecimiento de democracias para que sus ciudadanos sean quienes definan su propia historia y el destino de sus naciones. Por lo anterior, se plantea como relevante la reflexión en torno a la participación teniendo en cuenta que es el medio por el cual se construyen y se juzgan las democracias (UNICEF, Hart, 1992).



Participación de la niñez en políticas públicas: de lo simbólico a lo incidente

En Colombia, desde 1989, con la ratificación de la Convención de Derechos del Niño, el desarrollo normativo y jurídico respecto a la participación de la niñez ha generado un escenario de seguridad basado en la formalidad, que define la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad como garantes y la importancia de tener en cuenta a los niños y niñas en la toma de decisiones públicas; sin embargo, en la práctica aún existe un largo camino por recorrer para que la opinión de niños y niñas, más que un requisito por cumplir, sea un aporte importante en el proceso de toma de decisiones para la gestión de políticas públicas.

En el caso distrital, también es evidente un marco normativo e institucional que promueven la participación de la niñez en la formulación de políticas públicas por medio de la Política Pública Distrital de Infancia y Adolescencia, Política Pública de Participación Incidente para el Distrito Capital, adoptada mediante el Decreto 503 de 2011 en la cual se define y desarrolla el concepto de participación.

El escenario por excelencia de interacción entre niños y niñas con el alcalde, como principal tomador de decisión es el Consejo Consultivo Distrital de Niños, Niñas y Adolescentes y los Consejos Locales de Niños, Niñas y Adolescentes, reglamentado por medio del Decreto 121 de 2012 como espacios de participación, análisis y discusión de las temáticas de la ciudad, en especial aquellas que les conciernen a los niños, niñas y adolescentes y que garantizan el ejercicio pleno de sus derechos y libertades. A pesar de constituirse como una variable concreta que promueve la voz de la niñez, tiene un status, como su nombre lo indica, de consulta y no necesariamente de influencia directa en escenarios como el Consejo Distrital de Política Económica y Social o en el Consejo Nacional de Política Económica y Social que tienen status decisor.

De acuerdo a indagación con la Secretaría Distrital de Integración Social se han identificado tres procesos en los cuales, durante el año 2017 se realizaron consultas a niños y niñas para la construcción de las políticas públicas de espacio público, derechos humanos y juventud. A pesar de ser un avance importante las



experiencias antes mencionadas; se encuentran en fase previa a la formulación lo cual dificulta la evidencia en la variable de trazabilidad es decir en identificar si las opiniones de niños y niñas no son sólo escuchadas sino que además se constituyen en el pilar de las políticas públicas; preguntarles o consultarles no es garantía de afectación en la toma de decisiones públicas y es en éste punto donde se presentan los retos para realmente comprobar que la participación de la niñez es de influencia y no sólo de simbolismos.

Conclusiones

La participación de niños y niñas, y en general de la ciudadanía, en la gestión de política pública tiene un potencial inexplorado, no sólo por los beneficios que puede derivar hacia el sujeto sino también por los aportes significativos en la consolidación de sociedades inclusivas que cuentan con políticas públicas que realmente responden a las problemáticas estructurales que enfrentan las sociedades. Sin embargo, no es suficiente saber que la participación es importante sino que además se deben identificar aquellos elementos o factores que permiten que sea una realidad y se avance en la inclusión de niños y niñas en el proceso de toma de decisiones en los asuntos que les afecta.

La relación existente entre participación de la niñez y formulación de políticas públicas, de acuerdo al acercamiento realizado al caso de Bogotá por medio del Consejo Consultivo Distrital de Niños, Niñas y Adolescentes, ha tenido destacables avances desde lo normativo, la institucionalidad y los escenarios de interacción; sin embargo sigue manteniéndose en el nivel simbólico debido a los retos que existen para que la voz de la niñez y adolescencia sea el centro en el proceso de formulación de política pública; aún se debe transformar el paradigma de niñez en el ámbito público para que su voz de incidente.



Referencias

- Baratta, Alessandro. Infancia y Democracia. En: García Méndez, Emilio y Beloff, Mary (comps), Infancia, Ley y Democracia en América Latina, vol. 1, Buenos Aires: Ed. Temis. 1998.
- Bobbio, Norberto. El futuro de la democracia. Traducción de José F. Fernández Santillán. Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
- Contreras, C. G. & Pérez, A. J. Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 811 – 825, 2011.
- Cussiánovich, Alejandro y MÁRQUEZ, Ana María. Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes. Lime, Save the Children, Suecia, 2002.
- Gaitán, A. Protagonismo Infantil. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del niño: Visiones y Perspectivas Bogotá, D. C.: Unesco, 1998.
- Gallego, Henao, Adriana María. Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1), pp. 151-165, 2015.
- Hart, Roger. La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Editorial Gente Nueva, Bogotá, 1993.
- Novella, Cámara Ana María. *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* vol 13, núm 2, 2012 pp. 380-403 Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390019> consultado 7 de noviembre, 2017
- Tonucci, Francesco. La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad. Fundación Germa Sánchez Ruiperez. Madrid, 1998.
- UNICEF, “La participación de la niños de la participación simbólica a la participación auténtica” por Roger A Hart, 1995.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Mesa1_17a

**Juventudes y Políticas en América Latina y el Caribe:
formas de participación, formas y figuras de militancia y
activismo.**





Contenidos adhocráticos en la participación política juvenil

*KARLA HENRÍQUEZ*¹⁸⁵

Resumen

Las adhocracias, como estructura organizacional, ha sido ampliamente estudiada en ámbitos empresariales y vinculada a organizaciones de gran tamaño. No obstante, en los resultados preliminares de la investigación doctoral de la autora se han identificado características centrales de la estructura adhocrática en una organización política juvenil en particular, un grupo de estudio, el cual da cuenta de autodeterminación, participación egosintónica, objetivos co-construidos entre sus miembros, relaciones entre personas e instituciones que buscan trabajar en conjunto para lograr la transformación social desde la participación política adhocrática, por medio de la construcción de nuevas interpretaciones para el Chile contemporáneo a partir de la militancia en distintos ámbitos de la vida, a decir, el trabajo, la investigación académica, participación en colectivos y creación de nuevos espacios de participación.

Introducción

¹⁸⁵ Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La presente exposición busca desarrollar contenidos adhocráticos en la participación juvenil, en donde el interés por lo público se yuxtapone con motivaciones privadas, lo que permite llevar adelante la acción ciudadana y articularla como otra manera de hacer política, para comprender, la vinculación entre el saber teórico, académico y el trabajo con las bases sociales (Henríquez, 2018). Por ello se realizó el análisis de contenido a cuatro entrevistas semiestructuradas a jóvenes chilenos entre 23 y 28 miembros de un *grupo de estudio*, además se revisaron documentos elaborado por la organización.

La adhocracia responde a estructuras organizativas en las cuales los miembros que la componen adoptan roles *ad-hoc* para cumplir con un propósito personal, con base en proyectos de vida individuales que luego se interpretan como objetivos colectivos. Este concepto ha sido ampliamente estudiado en la Psicología Laboral (Bennis, 1969; Morgan, 1996) para dar cuenta de las características estructurales de organizaciones. En el estudio de las juventudes ha sido trabajado por Gonzalez (2009) al abordarla como una transformación en las formas de participación, caracterizada por constituirse desde la esfera privada e incluso íntima al responder a la satisfacción de necesidades (egonsintónicas, en sintonía con el *yo*) y a situaciones calificadas como urgentes para las personas. Cuando entendemos la participación como adhocracia, reconocemos la pérdida de límites entre lo público y lo privado, lo público pasa a corresponder deseos y anhelos individuales. De ahí que corresponde a una nueva lectura de la oferta de participación, alejada de los cánones tradicionales e institucionalizados (González, 2003).

Autoformación política

El grupo estudio comenzó con un conjunto de estudiantes universitarios motivados por los acontecimientos vividos durante el 2011 con la reactivación del movimiento estudiantil en Chile. En un principio se reunían en ciclos de autoformación para aprender teoría política, asistían entre cuatro y seis personas con el propósito de dialogar sobre una temática específica vinculada al pensamiento de izquierda. A cada temática le dedicaban

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



dos meses. La manera de organizarse era horizontal, buscaban de manera proactiva información y además proponían temáticas de discusión, todos preparaban y estudiaban distintos documentos consensuados.

La asistencia de quienes participaban en los ciclos de autoformación no era estable en el tiempo, había varias ausencias, y algunos no llegaban con los textos leídos a conciencia, los textos no los convocaban. A pesar de estas dificultades un grupo minoritario de participantes se mantuvo activo y estable. A medida que iba pasando el tiempo quienes permanecieron fueron encontrando puntos en común respecto a la dirección que debía seguir el ciclo de autoformación, se alinearon intereses privados y colectivos respecto de generar una renovación al discurso de izquierda que se articulara con los aprendizajes que algunos iban obteniendo en sus estudios de postgrado y pregrado, además de la experiencia que otras tenían en sus lugares de práctica profesional y trabajo, otros pidieron recoger las experiencias de participación en colectivos políticos de izquierda. Lo anterior permitió generar un discurso unificador, apuntando en distintas direcciones, trabajo, participación y educación.

Al 2014 el grupo de estudio estaba conformado por diez integrantes, en su mayoría egresados de pregrado y estudiantes de postgrado. Los roles dentro de la organización están dados por los intereses de sus distintos miembros. Si bien no podemos negar que hay algunas características de los roles claramente identificables (como aquellas atribuidas al encargado de la coordinación del grupo y que más adelante serán descritas), aparecen una serie de características que son difíciles de identificar en un solo miembro pues la colaboración que se da al interior del grupo es tal, que los roles se distribuyen y redistribuyen de manera constante de acuerdo a la contingencia por la cual este pasando la agrupación y de ese mismo modo van entrando y desertando. Es así, por ejemplo, que uno de los integrantes que estaba trabajando en un hospital comienza a participar activamente del sindicato de trabajadores de aquel lugar y desde ahí recoge distintas problemáticas que son parte de la cotidianidad de las personas que trabajan en el hospital, esta misma iniciativa la practican otros jóvenes en sus distintos ámbitos de acción. Este ejercicio les permite ir identificando puntos en común entre distintas problemáticas sociales que afectan a las comunidades chilenas para generar conocimiento colectivo a través de las discusiones entre los integrantes que componen las distintas coordinaciones del grupo de estudio.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Lo interesante de esta distribución de responsabilidades es que los distintos miembros van identificando problemáticas desde sus propios lugares de acción (como investigadores, trabajadores, practicantes, etc.) proyectando intereses individuales y colectivos en un nuevo espacio que es el grupo de estudio, espacio que, por cierto, se construye desde el interés colectivo. La motivación por ser parte de este espacio se sostiene en el interés individual por la participación política, pero sobre todo por el desarrollo profesional y académico, con beneficios o retribuciones que no son monetarias sino cercanas al reconocimiento y sentido de pertenencia, la membresía.

El grupo está compuesto por un coordinador general y coordinadores que llevan adelante temáticas de estudio específicas, la colaboración entre ellos es constante y la responsabilidad de la permanencia del grupo depende de cada uno de ellos. Además de los coordinadores están los miembros que participan de cada una de las temáticas específicas de acuerdo a sus propios intereses. El coordinador general vela por organizar e impulsar actividades que vinculen al grupo de estudio con otros espacios de acción a través de seminarios, actividades de extensión y congresos, busca financiamiento y motiva a los miembros del grupo de estudio para que tengan una participación estable en el tiempo, los demás participantes lo apoyan constantemente en este proceso. También promueve la entrega de artículos para publicar y por el desarrollo de investigaciones con impacto político que sirvan como insumo para el avance de movimientos sociales activos. Al igual que los coordinadores de temáticas de estudio, su trabajo es semanal y se reúnen todos con una periodicidad de quince días. Los coordinadores de temáticas de estudio se caracterizan por tener una participación sostenida en el tiempo, generan talleres a modo de vincular el grupo de estudio con quienes no pertenecen a él, elaboran productos publicables (como artículos y columnas), abren espacios de participación en la universidad para instalar el interés por la investigación y desde ahí interpretar al Chile contemporáneo. También colaboran en la apertura de espacios para que la izquierda marginal cruce fronteras, llegue a la academia y a otros ámbitos de tal manera de aportar desde las bases a una identidad de izquierda latinoamericana. Los discursos están articulados entre vivencias de la realidad cotidiana de las personas, intelectualidad y teoría.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Las organizaciones de estructura adhocrática se caracterizan porque sus liderazgos son situacionales. En este sentido el liderazgo del grupo de estudio toma la figura de un coordinador general quien a su vez es uno de los fundadores de la organización y quien se ha ganado el reconocimiento por parte de sus pares producto de su experiencia en distintas movilizaciones y acciones políticas que han marcado una postura clara y permanente a lo largo del tiempo, lo que proyecta confianza por parte de los pares. Entre las características de personalidad que tiene el coordinador general y líder figura su buena relación con profesores y pares, su afán colaborativo expresado en participación y vinculación con otros colectivos, y profesores de la universidad. El espíritu de responsabilidad y rendimiento académico que lo destacan por sobre sus compañeros de clase, y esta posición es utilizada como una ventaja para llegar a más estudiantes a través de distintas ayudantías de cátedra, a modo de cautivar el interés de futuros participantes.

Propósitos compartidos que trascienden a la membresía

En este tipo de agrupación, así como es característico de las estructuras organizacionales adhocráticas, la relación con otras personas está vinculada al cumplimiento de un propósito. Cuando el propósito es individual hablamos de propósitos egosintónicos y la relación con otras personas está dirigida a establecer vínculos con individuos de distintas generaciones quienes han tenido experiencias de participación política y de organización las cuales les permiten poner en tensión sus procesos personales de construcción política identitaria y, su vez, nutrirse de nuevos argumentos para la discusión intelectual acerca del camino que debe seguir la política en el país. La relación con estas personas les permite construir redes y fortalecerlas, a tal nivel, que funcionan como contacto con otras organizaciones para armar, en colectividad, eventos que apunten a la construcción de pensamiento político e intelectual.

En el caso estudiado vemos cómo la motivación por participar activamente de la renovación del discurso de la izquierda latinoamericana se permea en otros ámbitos de vida de los miembros entrevistados del grupo de estudio, lo cual da cuenta de un interés individual por lo político más allá de la propia membresía al grupo de

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



estudio. Estos otros ámbitos abarcan las relaciones de amistad y el ámbito de desarrollo profesional. El tiempo que dedican estos jóvenes a la política los obliga a compartir gran cantidad de tiempo con los compañeros de militancia, con quienes comienzan a establecer relaciones de amistad por lo que no solo comparten con ellos espacios de participación política, sino también de ocio. Desde aquí podemos decir que parte importante de las amistades se construyen desde la militancia la cual va permeando en distintos ámbitos de la vida, es parte del resultado del encuentro de distintas personas quienes desde su propia subjetividad van construyendo sentidos comunes con su grupo de pertenencia, estos sentidos intersubjetivos sostienen lazos de amistad que perduran en el tiempo más allá de que alguno de los integrantes abandone su participación en el grupo pues al seguir en la militancia estos sentidos generan posibilidades de reencuentro en el futuro, como lo vemos en los participantes activos del movimiento estudiantil del 2006 que luego se reencuentran durante la activación del movimiento estudiantil en el 2011, en el 2014 y, posteriormente, se vuelven a reencontrar al generar instancias de participación desde el centro de estudios.

El grupo de estudio también se ha vinculado con otras organizaciones, ha articulado redes con centros de investigación y organizaciones de la sociedad civil con mayor trayectoria, además se han acercado a organizaciones de izquierda extraparlamentaria. Con ellos comparten el interés por enriquecer la política en Chile generan actividades en conjunto para enriquecer sus discusiones respecto a la generación de una nueva izquierda, además les permite ir acercándose a otros actores sociales con incidencia en la opinión pública y en la crítica social acerca de diversas problemáticas sociales que dan cuenta de la crisis por la cual está atravesando la izquierda latinoamericana. Las temáticas de estudio que comparten con sus redes abordan temáticas relacionadas con el estudio de movimientos sociales en general, aunque con fuerte énfasis en movimientos estudiantiles y sindicalistas, comprensión e identificación de nuevos actores políticos, conflicto social y temáticas vinculadas a la transformación social por medio de trabajo y la educación.



Conclusiones

La autodeterminación corresponde a un conjunto de actitudes y habilidades necesarias para que el individuo sea su propio agente de construcción de vida y libre de influencias externas. Este concepto corresponde a una de las características más importantes de la adhocracia al reconocer la relevancia del protagonismo de cada uno de los individuos. Ahora, para efectos de los resultados encontrados, resulta imposible considerar la idea de que el sujeto está libre de influencias externas pues las decisiones que toman a lo largo de su trayectoria de participación presentan contenidos propios de la herencia de la socialización de base que han tenido estos jóvenes respecto de su socialización política. No obstante, los informantes claves de los entrevistados han tomado una serie de decisiones respecto de su trayectoria de participación política y membresía lo cual les ha permitido forjar su propio camino, diferenciándose de agentes socializadores de base.

La autodeterminación tiene directa relación con la egosintonía, es más, podríamos decir que esta última es uno de sus componentes. En este contexto, entenderemos la egosintonía como el conjunto de factores individuales que tienen relación directa con los intereses y necesidades del individuo, por lo tanto, en este caso, la decisión por participar sería de carácter subjetivo debido al interés por descubrir experiencias que respondan a necesidades intrínsecas del individuo que corresponden al interés por lo político.

En el caso presentado es posible observar como, desde la adhocracia, se ha construido poco a poco una organización de jóvenes quienes, desde sus propias diferencias, han levantado un grupo estable en el tiempo. Con esta perspectiva de entendimiento la adhocracia no solo es posible en organizaciones de gran tamaño, sino también en organizaciones pequeñas la cual se ha ido construyendo a partir de objetivos compartidos de distintos jóvenes participantes activos de distintas instancias del movimiento estudiantil.

El valor que adopta la participación en el grupo de estudio corresponde al compromiso reflejado en la disciplina de cada uno de los informantes clave al momento de participar de distintos ámbitos de acción, los

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



ámbitos que facilitarían el compromiso responden a la coherencia entre militancia política, investigación académica y experiencia laboral. Estos tres ámbitos corresponden a distintos espacios de militancia en los cuales participan los informantes clave a partir de sus intereses individuales y a su vez aportan al propósito del grupo de estudio.

La revisión bibliográfica en el ámbito de las organizaciones da cuenta de que las organizaciones de estructura adhocrática se caracterizan por buscar innovaciones, en el caso del grupo de estudio la innovación tiene que ver con el cómo se posicionan los integrantes como sujetos políticos en sus distintos ámbitos de acción, es decir, a través de la construcción de conocimiento de nuevas interpretaciones acerca del quehacer político de la izquierda. Este grupo de estudio busca construir una nueva concepción de la izquierda que se vincule, entre otras cosas, a nuevos discursos sobre la interpretación del movimiento sindical y estudiantil, nuevos discursos sobre la política que permitan articular estos nuevos discursos con la institucionalidad. Desde ahí sus trabajos se han centrado en la escritura de libros, artículos y actividades de extensión en donde van presentando sus propuestas.

Referencias

Bennis, W. (1969). Post-bureaucracy leadership. *Trans-action*, 6, (9), pp. 44-61.

González, S. (2009). Nuevas ciudadanías juveniles. *Revista Observatorio de Juventud*, 22, pp. 37-46.

González, S. (2003). Representación social de la ciudadanía en jóvenes de enseñanza media y enseñanza universitaria: un análisis de estudios comparados en la ciudadanía que viene. En Arrau, A. (Ed.) *Bases para la competencia en Chile: la educación en una sociedad desigual*. pp. 139-178. Santiago, Chile: Universidad de Chile/RIL editores.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Henríquez, K. (2018). Atribuciones de significado en sujetos políticos juveniles de participación activa y adhocrática (Tesis de doctorado, no publicada). Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Morgan, G. (1996). *Imágenes de la Organización*. México, D. F. AlfaOmega Editores.



Observatorios como estrategia para la incidencia política de jóvenes

MARKUS CIESIELSKI¹⁸⁶
MAURICIO LÓPEZ HERNÁNDEZ¹⁸⁷

Resumen

¿Cómo es posible la incidencia política de jóvenes? Esta pregunta guía un trabajo comunitario con personas jóvenes en el departamento del Meta, Colombia. Después de contextualizar la pregunta, se explica el proceso de comprensión de la relación entre jóvenes y la sociedad desde la cual se identifican las necesidades para la incidencia política. Seguidamente se presenta la estrategia planteada como observatorio para jóvenes. Con el fin de evaluar este trabajo comunitario, se realiza una comparación con una iniciativa alternativa de incidencia, para así volver a la pregunta inicial y abrir un debate sobre posibilidades y limitaciones de la incidencia política de personas jóvenes.

Introducción

Parece que, desde hace algunos años, lo político ha sido redescubierto por las organizaciones de la sociedad civil. Especialmente proyectos que trabajan con personas jóvenes ven en la “incidencia política” una promesa

¹⁸⁶ Servicio Diocesano de Pastoral Social / Diócesis de Granada en Colombia, psimauro77@gmail.com

¹⁸⁷ Servicio Diocesano de Pastoral Social / Diócesis de Granada en Colombia, mciesielski@gmx.de

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



grande. De hecho, el trabajo con jóvenes de la Pastoral Social Granada que quisiéramos presentar con este aporte, promete también cambios importantes a partir de la incidencia política. Esta ponencia busca reflexionar sobre sus limitaciones. Compartimos nuestras experiencias frente la pregunta “¿Cómo es posible la incidencia de jóvenes?” y vemos que observatorios juveniles pueden ser respuestas pertinentes. Además, quisiéramos compartir nuestro concepto de observatorios juveniles y comentar algunas experiencias que hemos hecho frente la pregunta ¿cómo es posible la incidencia política con jóvenes?

Parte teórica: conflictos de la sociedad y jóvenes. La incidencia política siempre se realiza como acción dentro de una sociedad, por lo tanto, es indispensable empezar con una lectura de esta misma. Describir, analizar y explicar la sociedad contemporánea, estas son tareas clásicas para la sociología y nos damos cuenta de que esta disciplina no tiene una oferta científica especializada para una región en particular, en nuestro caso los Llanos Colombianos. Para nuestro trabajo, el problema entre la necesidad de tener una mirada inicial sobre la sociedad de los Llanos Colombianos por un lado y la indisponibilidad de este análisis por otro lado, necesitaba ser resuelta. La incidencia política de jóvenes debe tener una mirada sobre la sociedad en que opera.

Por lo tanto, nos basamos en enfoques más abstractos y teóricos de la sociedad e intentamos de completarlas con miradas empíricas. En cuanto a los enfoques teóricos era evidente que la situación histórica de la firma del “Acuerdo General para la terminación del conflicto [...]” (Gobierno de Colombia, FARC-EP, 2016), firmado entre el Gobierno Colombiano y las FARC-EP no podría ilusionarnos. Una cosa es la intención de terminar un conflicto armado mediante negociaciones y otra cosa es la idea central de los conflictos como base de las sociedades que se sustenta en teorías como, por ejemplo, las de Durkheim (1987), Bourdieu (1977) y Coser (1956). Con el término “conflicto” nos referimos al momento, donde personas, grupos, organizaciones, comunidades o sociedades llegan a la conclusión que tienen metas, ideas, valores o imaginarios incompatibles (Mitchell, 1981). Estos conflictos pueden tener varios rostros, pueden ser violentos o no violentos, pueden ser de larga o corta duración, pueden solucionarse o no. Lo importante es resaltar que *en sí* son una característica

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



para la vida social y en este sentido los encontramos en la región de los Llanos y también en la realidad social de las personas jóvenes.

Ahora bien, hemos intentado especificar lo que significa esta omnipresencia de conflictos para las personas jóvenes en la región. Con este fin realizamos un estudio, para obtener una mirada empírica sobre la situación social de las personas jóvenes en la región. El análisis, realizado a través de siete talleres con personas jóvenes, que en su mayoría pertenecen a los grupos parroquiales de la Diócesis de Granada, permitió mostrar que ellos mismos tienen una *mirada doble* sobre la juventud. Cuando preguntamos por la percepción de su propia vida, contaron desde una perspectiva optimista frente al potencial de la propia biografía. En cambio, hablando de “los jóvenes” en general, enfatizaron una mirada supremamente pesimista, caracterizada por problemáticas sociales como la baja participación, el desempleo, la delincuencia etc. En casi todos los talleres los jóvenes participantes destacaron que “la juventud” estaría “perdida”.

Encontramos en esta *mirada doble* una versión de un enfoque central de las investigaciones sobre ciclos vitales. Según estas, la juventud es un momento transitorio que implica para una persona joven un momento de cambio desde la niñez a la adultez (Hurrelmann, Quenzel, 2012). Esta mirada tiene mucho sentido, si un joven particular intenta distanciarse personalmente de la juventud por declararla pobre en oportunidades, no participativa, delincuente, etc. De esta manera, por adaptar la mirada adulta sobre la juventud, abre el camino a reconocerse y ser reconocido dentro de los adultos. La *mirada doble* se organiza a través de esta lógica, que excluye de cierta forma las personas jóvenes que interpretan desde su mirada las cosas y por lo tanto expresa un conflicto cultural.

Reconocimos entonces el conflicto cultural como el conflicto más importante que por un lado enfatiza la mirada de personas adultas a la realidad y, por otro lado, excluye la perspectiva de personas jóvenes en el público hasta que no sea compatible con la perspectiva adulta. Entendiendo este conflicto como instrumento para entender la realidad social de los jóvenes en los Llanos Colombianos, fenómenos como la *doble mirada*

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



resultan ser explicables. No obstante, en el marco del estudio nos dimos cuenta, que existen al menos dos conflictos adicionales, que son importantes para entender la realidad social de las personas jóvenes en la región. Estas son de naturaleza política y económica. Finalmente podemos concluir que conflictos culturales, políticos y económicos facilitan una mirada para entender la situación social de personas jóvenes en la sociedad regional de los Llanos Colombianos.

De estos conflictos derivamos la necesidad de, primero, establecer un espacio para la tematización de las relaciones entre la población juvenil y la sociedad de la región. Además, se busca comprender en el las oportunidades y limitaciones del instrumento de la incidencia política para cambiar estas relaciones entre juventudes y sociedad. Este espacio lo llamamos el Observatorio de Personas Jóvenes.

Incidencia con un observatorio. Concepto y aplicación. En la siguiente parte presentaremos el concepto del observatorio que está pensado como espacio para la incidencia política. Luego mostraremos cómo este concepto ha sido impulsado en el marco de nuestro trabajo. En este orden de ideas serán explicadas tanto las funciones que deben ser brindadas por un observatorio, así como la pedagogía para el mismo.

Concepto del observatorio. Desde nuestro punto de vista un observatorio de personas jóvenes debe realizar al menos tres funciones. Para el posicionamiento dentro de los conflictos mencionados, es clave la primera función que debe proveer el observatorio con descripción, análisis y explicación de partes de la sociedad que son relevantes para personas jóvenes y transformar esta sociología de los jóvenes en asuntos públicos juveniles. Esta función se hace necesaria (a) porque no se puede asumir que los jóvenes son un actor político en sí y que por lo tanto tampoco tienen una agenda formal para la incidencia. La calidad sociológica de los asuntos públicos se ve necesaria (b) por el contexto sociopolítico complejo donde posiciones políticas tienden a no reconocer posiciones opuestas. Cabe resumir que el proceso de transformar la sociología de los jóvenes y la respectiva preparación de asuntos públicos juveniles pretenden fortalecer argumentativamente a personas jóvenes pero de ningún modo puede “ahorrar” la disputa pública y política.



Una segunda función del observatorio intenta retomar este problema de la validez relativa de argumentos científicos y se dedica a la temática de las expresiones juveniles. Entendiendo por éstas, formas de comunicación que surgen propiamente de la población joven y que comunican adicionalmente a su asunto público juvenil una procedencia juvenil. El potencial que implican estas expresiones juveniles es el poder de pronunciarse políticamente sin tener un papel formal. Dentro de la sociedad existe la expectativa de que los jóvenes se pronuncien, por ejemplo, mediante música, grafiti o memes. En este orden de ideas, la segunda función del observatorio intenta añadir a la construcción de asuntos públicos el componente de adaptación del mensaje construido con el fin del empoderamiento para una pronunciación pública.

No obstante, generar asuntos públicos y darles una forma no asegura la recepción de estos mensajes y en consecuencia deja incompleto el proceso de incidencia. Por lo tanto, es necesario tener al menos una función técnica adicional, que haga énfasis en el sistema político dado. La tercera función se enfoca en la identificación de tomadores de decisión y organiza la recepción del conocimiento del observatorio por parte de estos actores.

Pedagogía para el observatorio

Poner este concepto en práctica exige en primer lugar una formación. En este sentido nuestra pregunta era, cómo desarrollar para un proceso de formación una pedagogía de fácil acceso para los y las jóvenes. Allí optamos por un símbolo que forma parte de su vida, comprende varias partes y además queda fácil de imaginar. La bicicleta se convirtió en el símbolo, representando con su foco, reflector y pedal las tres funciones. La ventaja de este símbolo es que permite tanto especificar estas funciones, como mantener la relación a la incidencia política del observatorio. La función de generar asuntos públicos juveniles quedó representada por el foco de la bicicleta.

El reflector planteó la segunda función de las expresiones juveniles, es decir, "para que nos vean". La tercera función fue representada por el pedal para generar fuerza, es decir, "para que nos tomen en serio".



Convocatoria y experiencias con el proceso de formación

A comienzos del año 2018, empezamos en los municipios de Mesetas, Granada y El Castillo, con un momento de invitación para el proceso de formación, es decir: entramos en contacto con jóvenes, familias e instituciones. Así construimos confianza, entendiéndola como conocimiento mutuo sobre la gente joven y nosotros. A su misma vez realizamos campañas mediáticas que fueron acompañadas por talleres de diseño, donde involucramos a los chicos y chicas.

En la primera sesión de formación los jóvenes se mostraron entusiasmados, sin embargo, para la segunda sesión en Granada y Mesetas, la participación fue escasa y no se tomaron el tiempo para asistir. Esta participación baja nos hizo reflexionar sobre la estructuración del tiempo libre y la familia. Una de las formas de integración de los jóvenes en las familias se da a través de trabajos informales y/o expectativas sobre estos trabajos. Por lo tanto, es importante ver que invitar jóvenes a estos espacios de formación significa exponerlos a un dilema entre la familia y las actividades fuera del hogar.

Contrario a esto, en el municipio de El Castillo, el proceso de formación arrojó avances importantes. Allí no solo los y las jóvenes estaban entusiasmados, sino que animaron una a una las sesiones de forma participativa y coherente, en el marco de un ambiente informal, alegre y dinámico. Allí desarrollamos de forma secuencial el proceso de formación en las tres funciones.

Incidencia sin observatorio. El caso de El Castillo. Un contraste importante al trabajo de incidencia política, realizado a través de un observatorio de personas jóvenes, representa una experiencia hecha en el municipio de El Castillo diferente al proceso de formación. Esta experiencia nos permite el desarrollo de una mirada más completa frente al trabajo de incidencia política con jóvenes, tal como lo organizamos en nuestro proyecto. Para llegar a este tipo de comparación entre las dos estrategias, relataremos experiencias en El Castillo que inicialmente no tenían que ver con el observatorio.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



El caso de este municipio, después de los enfrentamientos armados, las luchas agrícolas recientes empiezan a girar en torno de la pregunta *¿cómo se va usar el territorio del municipio en los próximos años?* Además, es relevante mencionar dos aspectos frente a nuestro trabajo de incidencia política en este municipio. Primero, en cuanto a la temática en sí, hay que saber que la encíclica *Laudato Si'* del Papa Francisco dio orientaciones de tipo socio-religioso, que daban respaldo a la defensa del territorio. Segundo, en cuanto a la organización, es necesario saber que existe otro proceso de la Pastoral Social en este municipio que intenta fortalecer la comunidad en su incidencia política. En esta consulta se pretendía que la población del municipio debía decidir si se da o no permiso a la producción petrolera. Nuestro propósito era entrar en contacto con personas jóvenes para conversar sobre el tema de la consulta y abordar el significado de estos instrumentos de participación política para personas que por su edad quedan excluidas de la votación. En este orden de ideas organizamos un taller que nos dejó la reflexión que para los estudiantes existe un interés bastante claro en temas ambientales y una preocupación por el futuro del municipio. Por lo tanto, empezamos a convocar los estudiantes en su tiempo libre para ver hasta qué punto les interesaba realizar acciones sobre el tema.

Ahora bien, a finales del año 2017 se demostró de manera dramática la debilidad que pueden tener instrumentos de participación democrática y las consecuencias que tiene esta debilidad para la movilización social. Mientras que en los municipios de Cajamarca o Cubarral fue posible realizar consultas populares, en el municipio de Granada y luego también en El Castillo se decidió no llevarla a cabo, por razones de falta de financiación por parte del gobierno. A nivel municipal esta decisión tenía implicaciones fuertes en la movilización social que evidentemente también alcanzaron nuestro trabajo. También por esa época, algunos de los jóvenes del municipio El Castillo ya estaban organizando un teatro que daba cuenta sobre la pregunta, preciso cuando se recibió la noticia que tampoco se iba a realizar esta consulta.

Después de publicar la decisión de no realizar la consulta, los movimientos sociales convirtieron la pregunta por la defensa del territorio en asuntos meramente jurídicos. Mientras tanto, los jóvenes se preguntaron cómo hacer más amplio el tema, y apuntaron a la producción de un documental ambiental.



Conclusiones. ¿Propia priorización versus opinión pública – que les pega a los jóvenes?

Para concluir, identificamos dos distintos puntos de partida para la incidencia política con jóvenes. Cada uno tiene ventajas y desventajas. Por el lado del observatorio se puede esperar un trabajo que mejore la situación de las personas jóvenes frente el conflicto cultural. No obstante, vemos que es complejo establecer voluntariados necesarios para este trabajo. Al otro lado vemos que un trabajo sobre temas socio-ambientales resulta fortalecido por la opinión pública de una parte de la comunidad. Esto legitima el trabajo de los jóvenes y asegura que hacen "lo correcto". De todos modos, participan en la incidencia a pesar de que el tema no viene propiamente de ellos. Nuestra ponencia cierra con este análisis que muestra la importancia de soportar ciertas contradicciones en nuestras interacciones entre profesionales y jóvenes. Donde sea posible, debemos identificar y mitigar estas tensiones que forman parte del trabajo de incidencia política con jóvenes.

Referencias

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.

Coser, L. A. (1956). *The functions of social conflict*. London.

Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid.

Gobierno de Colombia / FARC – EP. 2016. *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Bogotá D.C.

Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim.

Mitchell, C. (1981). *The structure of international Conflict*. London



Entre la autonomía de la voluntad y el derecho a la eutanasia en niños niñas y adolescentes en Colombia

CAROLINA FERNANDA JORDÁN MOSQUERA¹⁸⁸

Resumen

La ponencia pretende abordar los criterios establecidos por el Ministerio de Salud frente a la legalización de la eutanasia en niños, niñas y adolescentes, el reconocimiento de nuevos paradigmas frente a la capacidad y manifestación de la voluntad en niños, niñas y adolescentes. Para ello se parte de una investigación descriptiva-cualitativa basada en el análisis de las sentencias de la Corte Constitucional durante los años 2014- 2017 y la Resolución 825 del 2018 del Ministerio de Salud.

Palabras Clave

Eutanasia, niños, niñas y adolescentes, autonomía de la voluntad.

¹⁸⁸Magister en Derecho y especialista en derecho médico de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente tiempo completo de la Corporación Universitaria Americana. Coordinadora del semillero de investigación de Innovación Jurídica. Correo electrónico: cfjordan@americana.edu.co

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Introducción. La autonomía de la voluntad, fundada en los derechos a la libertad y el libre desarrollo de la personalidad consagrados en los artículos 13 y 16 de la Constitución Política de 1991, es un principio jurídico que le permite al hombre orientar su destino, en virtud de su inteligencia y de su capacidad de discernir (Venegas, 2010, p.8). En el caso de niños, niñas y adolescentes el numeral segundo del artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, dispone que “*se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado*” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989).

Lo anterior traducido a la relación médico asistencial toma relevancia y tiene una incidencia trascendental a través de la figura del consentimiento informado directo o sustituto; el cual se convierte en requisito sine qua non para que sea autorizado cualquier procedimiento, incluyendo el de eutanasia. Un tema controversial a nivel mundial y nacional por las connotaciones éticas, religiosas y legales que afronta.

Lo que hace necesario analizar el concepto de capacidad a la luz de ordenamiento jurídico colombiano toda vez que a la luz de la Corte Constitucional y el párrafo del artículo 3 de la Resolución 825 de 2018, la edad no es un limitante de capacidad frente a la autonomía que tienen los niños, niñas y adolescentes para consentir la realización de un procedimiento médico.

Esta investigación descriptiva fue desarrollada a partir de una metodología de tipo dogmático- analítica y se empleó como fuentes de información la normatividad vigente en Colombia frente al tema de la eutanasia, convenciones y directrices de la Asamblea General de las Naciones Unidas frente a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, sentencias de la Corte Constitucional referentes a la autonomía de la voluntad, consentimiento informado y eutanasia; y fuentes primarias para la complementación teórica del discurso.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



*Normatividad y pronunciamientos de la Corte Constitucional frente a la eutanasia en niños, niñas y adolescentes (2014 -2017). Colombia a pasos lentos pero decisivos ha diseñado vía jurisprudencial y normativa las directrices que permiten la práctica de la eutanasia con fundamentado en la protección del derecho a morir con dignidad, bajo la concepción de que *Condenar a una persona a prolongar por un tiempo escaso su existencia, cuando no lo desea y padece profundas aflicciones, equivale no sólo a un trato cruel e inhumano, prohibido por la Carta (CP art.12), sino a una anulación de su dignidad y de su autonomía como sujeto moral* (Corte Constitucional, Sentencia C-239 de 1997, C. Gaviria).*

No obstante, si bien esto fue manifestado por la Corte Constitucional en el año de 1997, solo hasta el año 2014 fue regulado el tema de cuidados paliativos. En 2015, es reglamentada la eutanasia para adultos y en 2018 fue posible su reglamentación para niños, niñas y adolescentes a través de la Resolución 825 de 2018 expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social, siendo este un reconocimiento del derecho a la participación para el niño, niña o adolescente que tenga la suficiente capacidad cognitiva e intelectual para entender las consecuencias de la muerte.

La Corte en reiterados pronunciamientos ha dejado clara su postura frente al reconocimiento del derecho a morir dignamente, no solo a través de la eutanasia en sus diferentes modalidades sino a través de la garantía de los cuidados paliativos y procedimientos que permitan garantizarle al enfermo el derecho fundamental a la dignidad humana (Corte Constitucional, Sentencia T-970 de 2014, L. Vargas).

La Ley 1733 de 2014 que regula los servicios de cuidados paliativos para el manejo integral de pacientes con enfermedades terminales, crónicas, degenerativas e irreversibles en cualquier fase de la enfermedad de alto impacto en la calidad de vida, que contempla en el numeral 6 del artículo 5 que para que un niño menor de 14 años reciba los cuidados paliativos estos deben ser solicitados por sus padres y si es un adolescente (de 14 a 18 años) deberá ser consultado sobre la decisión a tomar (Congreso de la República, Ley 1733 de 2014, art. 5); y deja la salvedad en el párrafo 1 del artículo 6 que el Ministerio de Salud deberá reglamentar la atención en

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Cuidados Paliativos especializados para la atención de los niños, niñas y adolescentes (Congreso de la República, Ley 1733 de 2014, art 6).

Para el año 2015, la misma Corte exhorto al Congreso de la República para que se pronunciara al respecto, siendo el Ministerio de Salud a través de la Resolución 1216 quien se pronuncia frente a las directrices para la organización y funcionamiento de los Comités encargados de hacer efectivo el derecho a morir con dignidad; pero esta disposición no contempla la posibilidad de que en Colombia se puedan desarrollar este tipo de procedimientos en niños, niñas y adolescentes, desconociéndose con ello los derechos de los menores que por su situación individual de dolor, o que se encuentre en una fase terminal de su enfermedad pudieren hacer uso de la eutanasia.

Y es solo hasta el año 2018, cuando en cumplimiento de lo ordenado en sentencia T- 544 de 2017, el Ministerio de salud regula la práctica de la eutanasia en niños, niñas y adolescentes reiterando la importancia en el consentimiento informado libre, voluntario e informado.

Consentimiento informado como requisito primordial para el reconocimiento y aplicación del procedimiento de eutanasia. A partir de la expedición de la Constitución Política de 1991, nos encontramos con una constitución humanista, democrática y garantista de derechos fundamentales (Rodríguez, 2010). El desarrollo de la autonomía de los seres humanos asociados a un Estado, supone la protección de la individualidad y autodeterminación de estos, los cuales asumen que el respeto por sus decisiones, aquellas que atienden específicamente a situaciones que vinculan y afectan su propia vida, es el respeto por su propia dignidad humana, entendida esta como la expresión absoluta del reconocimiento de la condición humana independientemente de cualquier característica física, emocional o psíquica, con un carácter superior que la define como “*algo que se ubica por encima de todo precio y, por lo tanto, no admite nada equivalente; mientras las cosas tienen “precio”, las personas tienen “dignidad”*” (Kant, 1999, p.189).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Al respecto, La Corte constitucional, en el año de 1994 manifestó que *“toda persona tiene derecho a tomar decisiones que determinen el curso de su vida. Esta posibilidad es una manifestación del principio general de libertad, consagrado en la Carta de Derechos como uno de los postulados esenciales del ordenamiento político constitucional”* (Corte Constitucional, Sentencia T-401 de 1994, E. Cifuentes).

Presupuestos constitucionales y jurisprudenciales que nos llevan a la figura del consentimiento informado como expresión de la voluntad del paciente y que ha sido definido como *“la aceptación libre por parte de una paciente de un acto diagnóstico o terapéutico después de haberle comunicado adecuadamente su situación clínica”* (Mendoza, Zarate, Escalante, 2003 citado en Ministerio de Protección Social, 2018, p.7).

Al respecto, la Sentencia T-970 de 2014 indicó que:

Para la procedencia de la eutanasia deben concurrir los siguientes elementos: (i) el sujeto pasivo que padece una enfermedad terminal; (ii) el sujeto activo que realiza la acción u omisión tendiente a acabar con los dolores del paciente quien, en todos los casos, debe ser un médico; (iii) debe producirse por petición expresa, reiterada e informada de los pacientes (Corte Constitucional, Sentencia T-970 de 2014, Vargas).

Elementos de los cuales realizaremos énfasis en el tercero, que indica que para realización del procedimiento debe primar el consentimiento informado del paciente, que deberá ser expreso reiterado e informado. Requisito que tiene carácter de fundamental conforme lo manifiesta la Corte Constitucional en sentencia T- 544 de 2017.

Sentencia en la cual además se sugiere de manera urgente la creación de un grupo de expertos emita los conceptos científicos y técnicos para el ejercicio del derecho a la muerte digna de niños, niñas y adolescentes teniendo en cuenta:



(i) la condición de enfermo terminal; (ii) la evaluación del sufrimiento, (iii) la determinación de la capacidad de decidir, y (iv) el consentimiento de acuerdo con las específicas hipótesis que pueden configurarse en atención a la edad y el grado de desarrollo físico, psicológico y social de los menores de edad (Corte Constitucional, Sentencia T-544, 2017).

El Reconocimiento de la Autonomía Progresiva en niños, niñas y adolescentes

El ordenamiento jurídico colombiano establece, a partir del artículo 50 de la Ley 1306 de 2009 que modificó el artículo 34 del Código Civil, una presunción legal de que todo menor es incapaz, clasificando en impúber al niño que no ha cumplido los 12 años, el púber al adolescente, categoría que comprende a los menores entre 12 y 18 años (Montejo, 2012, p. 27); lo cual es concomitante con lo establecido en el artículo 30 la Ley 1098 de 2006.

Disposición normativa que desde una interpretación literal le resta valor a lo establecido en el párrafo del artículo 3 de la Resolución 825 de 2018, el cual establece:

Parágrafo. Sin perjuicio de que se cumplan todos los requisitos establecidos en los artículos 8 y 9 de la presente resolución, los niños o niñas del grupo poblacional entre los 6 y 12 años podrán presentar solicitudes de aplicación del procedimiento eutanásico si (i) alcanzan un desarrollo neurocognitivo y psicológico excepcional que les permita tomar una decisión libre, voluntaria, informada e inequívoca en el ámbito médico y (ii) su concepto de muerte alcanza el nivel esperado para un niño mayor de 12 años según lo descrito en el numeral 2.3.4 de la presente resolución (Ministerio de Salud, 2018, Resolución 825 , art.3 párrafo).

Desde el derecho de familia contemporáneo se ha venido estudiando la teoría de la autonomía progresiva, un paradigma que busca cambiar la concepción del niño como sujeto de protección y lo convierte en sujeto de derechos a partir de sus facultades para decir tomando como referente la edad psicológica y no física. A la luz de lo que determina el artículo 5 de la Convención de los derechos del niño.



Conclusiones

Los avances de los últimos años se interrelacionan íntegramente con pronunciamientos jurisprudenciales de la década pasada, tales como la Sentencia C-239 de 1997, instrumentalizándola y dándole vida sustancial, siendo esta sentencia la base filosófica y monárquica para el análisis material y formal de la eutanasia, separándola específicamente de tipos penales como el homicidio por piedad y entregándole un carácter absoluto restringido, al solo ser permitida bajo los requisitos objetivos que establece la sentencia.

El reconocimiento a la autonomía de la voluntad de niños, niñas y adolescentes exige el cambio de los paradigmas tradicionales del derecho positivo. Aun así se hace necesario la unificación de la normatividad en torno al consentimiento informado suscrito por un niño, niña o adolescentes en relación al concepto de capacidad. La Ley 1733 de 2014 indica que las solicitudes para cuidado paliativos en niños menores de 14 años deben ser elevadas por los padres, pero en el caso de la eutanasia permite que en atención a la capacidad cognitiva un niño entre 6 y 12 años pueda solicitarla.

El derecho a morir dignamente es la expresión de los principios de la autodeterminación y autonomía de la voluntad como elementos integrantes de la dignidad humana, que se configuran desde el respeto por el plan de vida que tiene y pretende desarrollar cada individuo, pero la misma corte de manera indirecta determinó que el mismo no es absoluto, debido a la constante vulneración del mismo, por lo que estructuró las reglas mínimas para poder acceder a este derecho y efectivizarlo a través de la eutanasia.

Referencias

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de 1991. Legis.



Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006 “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. Bogotá.

Corte Constitucional. (1997). Sentencia C-239 de 1997.MP: Carlos Gaviria Díaz. Bogotá.

Corte Constitucional. (2014).Sentencia T-970 de 2014. MP: Luis Ernesto Vargas Silva. Bogotá.

Corte Constitucional. (2017). Sentencia T- 544 de 2017.MP: Gloria Stella Ortiz Delgado. Bogotá.

Garanto, P. (2015). La autonomía de voluntad de los menores de edad. Tesis de grado. Recuperado de:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96484/1/TFG_Dret_Patricia_Garanto.pdf

Kant, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Barcelona: Ariel.

Mendoza, M., Zarate, N. y Escalante, J. (2003).Aspectos éticos y legales del consentimiento informado en la práctica e investigación médica. Gaceta Médica de México. Vol. 139.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Resolución 825 de 2018 “Por medio de la cual se reglamenta el procedimiento para hacer efectivo el derecho a morir con dignidad de los niños, niñas y adolescentes”.

Ministerio de la Protección Social. (s.f). Garantizar la funcionalidad de los procedimientos de consentimiento informado. Recuperado de:
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/1/Garantizar%20la%20funcionalidad%20de%20los%20procedimientos%20de%20consentimiento%20informado.pdf>

Venegas, P. (2010). Autonomía progresiva: el niño como sujeto de derechos. Memoria para optar al grado de licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales. Recuperado de:
http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2010/de-venegas_p/html/index-frames.html

III Bienal

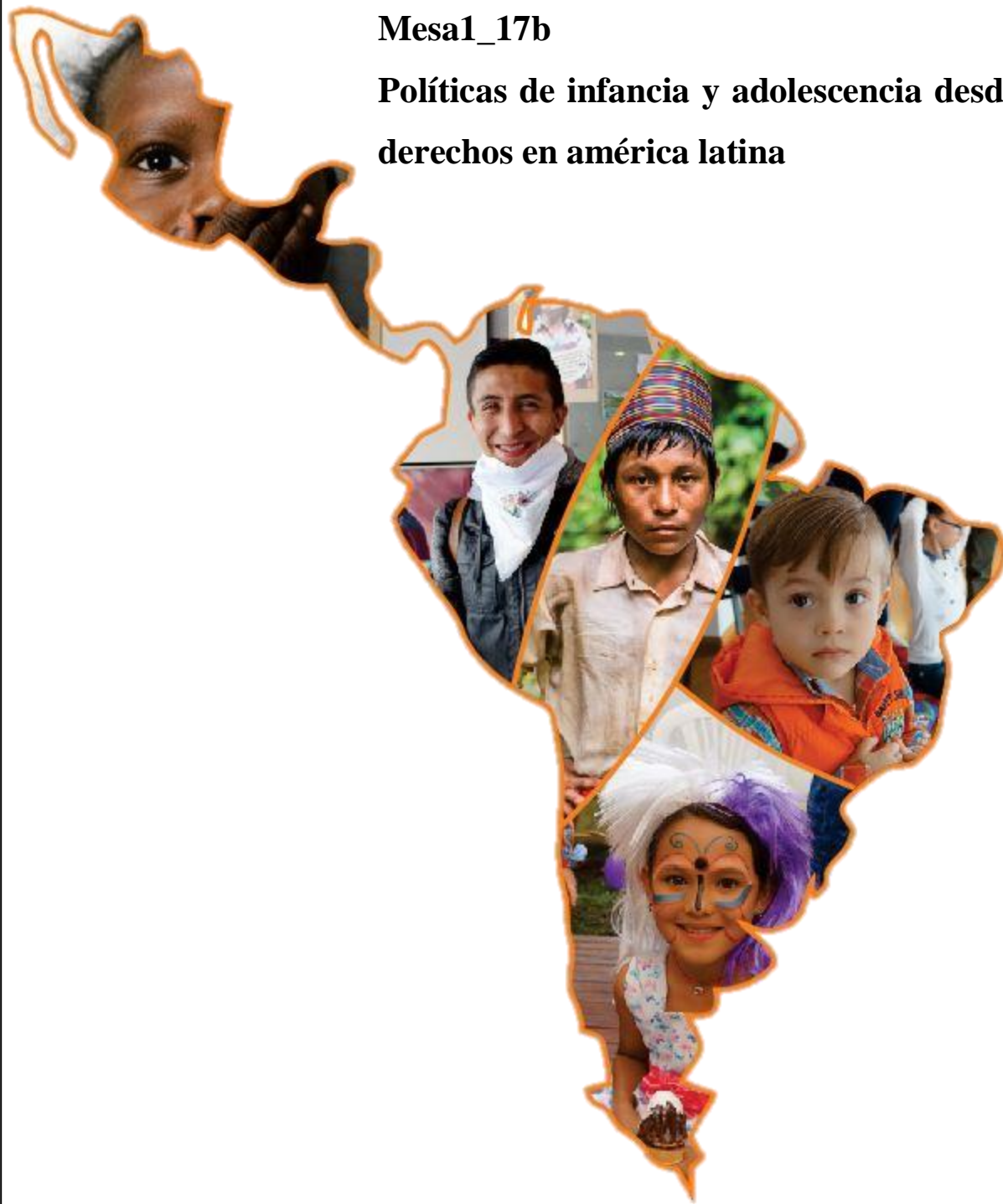
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Mesa1_17b

Políticas de infancia y adolescencia desde el enfoque de derechos en américa latina





Hacia la caracterización de la población juvenil bajo medida privativa de la libertad en la Institución Ciudadela los Zagales:

La deuda Estatal con las políticas concernientes a los jóvenes del sistema de responsabilidad penal

EDUARDO LEÓN RUIZ OQUENDO¹⁸⁹

JOSÉ ELKIN SÁNCHEZ MARÍN¹⁹⁰

Resumen

En este artículo se hace una descripción de cómo los estados latinoamericanos y, en particular, Colombia, han venido abordando la situación de los jóvenes que cometen delitos. Paulatinamente se ha transformando la visión de su atención de un modelo tutelar a la garantía de derechos; la cual se consolida en la promulgación de la convención de los derechos del niño. Sin embargo, el abordaje de dicha población sigue siendo, desde una mirada del control disciplinar, lo que limita una comprensión de las diferentes vertientes de este fenómeno.

Objetivo General

¹⁸⁹ Universidad Católica Luis Amigó, eduardor1923@gmail.com

¹⁹⁰ Universidad Católica Luis Amigó, elkingsan1@hotmail.com



Analizar las estructuras sociales y la relación con las prácticas de los jóvenes privados de la libertad, en la Institución Ciudadela los Zagales, a partir de sus trayectorias de vida

Relacionar las estructuras de los jóvenes bajo medida de privación de libertad, según la desigualdad social, la mediación institucional y las prácticas individuales y colectivas.

Palabras Clave: Delincuencia Juvenil, Responsabilidad Penal, Juventud, Marginalidad, Control Disciplinar, Estado.

Cuerpo Argumentativo

Al momento de abordar la niñez y la juventud como sujetos de derechos y parte de una sociedad, se debe tener en cuenta que inicialmente no se consideraba a los niños como sujetos especiales de protección, y el concepto de juventud sólo se vino a tener en cuenta a partir de la modernidad. En la Antigüedad, y especialmente en la Edad Media, los niños empezaban su integración social a partir de los siete años, considerándose como adultos pequeños. Souto (2007) lo plantea así:

Las sociedades europeas preindustrializadas no establecían una clara distinción entre la infancia y otras fases de la vida preadulto: en la Edad Media y a principios de la Edad Moderna y, durante mucho más tiempo entre las clases populares, a partir de los siete años “los niños entraban de golpe en la gran comunidad de los hombres”. Incluso la terminología utilizada para definir a los diferentes grupos de edad era diferente de la actual: la “adolescencia” llegaba hasta los 21-28 años según los distintos esquemas y la “juventud” se alargaba hasta los 40-50. Y estas distinciones se podían hacer si se hablaba en latín: por ejemplo, por lo menos hasta el siglo XVII en francés sólo existían términos para referirse a la infancia, la juventud y la vejez. (p.172)

En Francia, en el siglo XIX, se empezó a hablar de los derechos de los niños. Primero se consideró protegerlos en sus derechos laborales a partir de 1841, y se garantizó el derecho a la educación desde 1881.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Pero fue solo hasta el 20 de noviembre de 1989 donde se adoptó la convención de los derechos del niño, que a través de 54 artículos, define sus derechos económicos, sociales y culturales.

Por la misma época, el concepto de juventud adquirió relevancia cuando:

Entre los factores que favorecieron el desarrollo de la juventud como un grupo de edad claramente definido destacan la regulación del acceso al mercado laboral y de las condiciones de trabajo de niños y adolescentes; el establecimiento de un periodo de educación obligatoria que se fue ampliando con el paso del tiempo y que se hizo cada vez más importante para asegurar el acceso al trabajo y el mantenimiento del estatus social; la creación de “ejércitos nacionales” a través del servicio militar obligatorio; o la regulación del derecho de voto. (Souto. 2017, p.173)

Se entendería la adolescencia y la juventud como un proceso de transformación en el cual hay importantes cambios en el desarrollo biopsicosocial de la persona. Dicha transformación no solo pasa por los cambios físicos y psicológicos, sino también por un proceso de construcción social, como lo describe María de la Villa Moral (2005):

Interesa descubrir cómo las tramas sociales, culturales, políticas, históricas, etc., han ido conformando la perspectiva dominante convenida sobre las condiciones actuales mediante las que se posibilita la (re)definición de los adolescentes y jóvenes contemporáneos desde parámetros claramente psicosociológicos (véase Moral y Ovejero, 2004). Algo, en apariencia tan simple, como percibir la diversidad de tipologías e identidades juveniles, que deviene y se retroalimenta de la propia representación social de la adolescencia subyacente, ha necesitado un largo proceso de constitución, inoculación y aprendizaje social asociado a la implicación de discursividades, poderes, ideologizaciones, aconteceres, intencionalidades, etc., mediante los cuales se ha promovido la transformación de un mero cúmulo de individuos atomizados en una categoría social de la que se toma conciencia. (p.2)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Se considera entonces que adolescentes y jóvenes, como construcción social, están movidos por su historia y cultura. En Colombia, dicha visión cobra mayor importancia al enmarcarlos en los escenarios sociales que se han desarrollado en los últimos 60 años: un escenario de violencia, reclutamiento en grupos al margen de la ley, organizaciones criminales y del narcotráfico, que han ayudado a crear sus “nuevos” imaginarios.

Teniendo en cuenta la construcción social de la juventud, ¿por qué limitar las decisiones sobre la responsabilidad de los jóvenes vinculados a infracciones a la ley penal a un desarrollo meramente psicológico? Cuando se limita este tipo de discusiones al desarrollo psicológico, se está siendo reduccionista y, al mismo tiempo, negamos el desarrollo histórico y cultural de la sociedad. Ahora, en América Latina, una de las causas del actuar delictivo de los jóvenes está ligada a procesos de marginalidad y de aceptación de dicha situación, como parte de la transformación social. Monares (2008) lo considera de la siguiente forma:

En no pocos/as jóvenes esa cotidiana precariedad general y constante da lugar a un profundo sentimiento de **desesperanza** [...] Paradójicamente, ese sentimiento muchas veces los/as **reconecta** o identifica aún más con las condiciones y conductas de su barrio marginado, como también con los grupos marginados de él. Estos pueden ser criminógenos o no, pero lo relevante es que funcionan como **retroalimentadores** de la situación de marginación estructural. En otras palabras, muchos/as adolescentes legitiman la marginación y construyen su **identidad** a partir de dicha situación de ser mantenidos/as fuera. Si las personas se asumen como marginales, la marginación deja de ser un dato estadístico o un índice y puede convertirse en un **espacio cultural**. (p.6)

Visualizarlo de esta forma implica un espacio de reflexión frente a cómo se abordan los jóvenes que cometen delitos. Es así que por mucho tiempo, como se dijo anteriormente, no existían mayores diferencias en el tratamiento de ellos comparativamente con los adultos. En el tema de la responsabilidad penal hasta cierta edad eran considerados inimputables, lo cual era manejado a criterio por cada estado. Igualmente, frente a algunos casos se creaban las correccionales penales para su atención, pero no se diferenciaban de las condiciones de las prisiones de adultos; e incluso en algunos casos compartían los mismos espacios; y es que el sistema se



basaba en las mismas características: tener control frente a la mente y cuerpo del individuo y corregirlo para reinsertarlo a la sociedad. En este aspecto, Foucault (2002), en su libro “Vigilar y Castigar”, nos hace una radiografía de los organismos de control y cómo éstos permitían la organización social:

Si tuviera que fijar la fecha en que termina la formación del sistema carcelario, no elegiría la de 1810 y el Código penal, ni aun la de 1844, con la ley que fijaba el principio del internamiento celular. No elegiría quizá la de 1838, en que fueron publicados, sin embargo, los libros de Charles Lucas, de Moreau-Christophe y de Faucher sobre la reforma de las prisiones. Sino el 22 de enero de 1840, fecha de la apertura oficial de Mettray. O quizá mejor, aquel día, de una gloria sin calendario, en que un niño de Mettray agonizaba diciendo: “¡Qué lástima tener que dejar tan pronto la colonia”. Era la muerte del primer santo penitenciario! Muchos bienaventurados han ido sin duda a reunirse con él, si es cierto que los colonos solían decir, para cantar las alabanzas de la nueva política punitiva del cuerpo: “Preferiríamos los golpes, pero la celda nos conviene más.”

¿Por qué Mettray? Porque es la forma disciplinaria en el estado más intenso, el modelo en el que se concentran todas las tecnologías coercitivas del comportamiento. (p. 273-274)

Esta forma de control permanente, de sumisión y poder frente al otro, no ha cambiado mayormente hoy día. Como Mettray, aún se vislumbran en algunos países una acción plenamente coercitiva frente a los menores que han cometido delitos, y no obstante aún se consideran dichas acciones como legítimas.

Este tipo de situaciones hacen que los estados creen sus propios tribunales para menores, como una estrategia de control a la creciente urbanización, y debido al aumento de jóvenes que no estaban regularizados por el grupo social (Familia-Escuela). El primero de ellos se establece en la ciudad de Illinois, en Estados Unidos, en 1899. Julio Cortez Morales, en su artículo “A 100 años de la creación del primer tribunal de menores y 10 años de la convención internacional de los derechos del niño: el desafío pendiente” (2007), esboza la aparición de dicho tribunal, enmarcado en la necesidad de un control social:



Hay que tener en cuenta que las características del desarrollo del capitalismo en el siglo pasado en países como Estados Unidos tuvieron como consecuencia un empobrecimiento masivo de las clases populares, y con ello, el surgimiento del fenómeno de los niños pobres como un problema público a ser enfrentado por los gobiernos e instituciones correspondientes. La magnitud del problema y el riesgo que implicaba para la estabilidad social (o sea política y económica) de la sociedad norteamericana la existencia de una gran masa de niños de origen proletario fuera de los mecanismos normales de control y contención (casa y escuela), o criados por familias que no garantizaban su adecuado disciplinamiento, motivó un largo proceso de reformas dentro del cual se sitúa la creación del tribunal de menores en Illinois. (p.144)

Este tipo de iniciativas, tanto en EE. UU como en Latinoamérica, desarrollan una visión de justicia tutelar para los adolescentes, en la cual el Estado es el protector, vigilante y cuidador. Aquellos que infringían la ley pasaban a lo que se conoce como “situación irregular” y, por tanto, el ejercicio de sus derechos se limitaba. Esta fue una forma sutil de criminalizar la pobreza, ya que muchos de dichos jóvenes no contaban con su debido proceso y pasaban a ubicarse en los “reformatorios” creados en cada nación, y así lograr un control de su situación y disciplinarlos para su reintegración social. El gran salto, en ese orden de ideas, es asumir, en la declaración de la convención de los derechos del niño, todas aquellas directrices que permiten un abordaje desde la perspectiva de la protección integral y el interés superior del niño en todas sus aristas; entre ellas para aquellos que han infringido la ley penal.

Con este nuevo escenario de la garantía de derechos, Latinoamérica debe repensar su actuar con el tratamiento a los adolescentes en conflicto con la ley y, paulatinamente, pasar de un modelo tutelar, con la consigna de “situación irregular”, a una atención integral desde la perspectiva de derechos, con una directriz importante: los adolescentes son responsables de los actos cometidos. Por tanto, dejan su inimputabilidad y dicha responsabilidad es atenuada frente al sistema penal de adultos, ya que el mismo tiene un fin primordialmente pedagógico. Mary Beloff (2007), en su artículo “Los nuevos sistemas de justicia juvenil en América Latina (1989-2006)”, hace un análisis de dicho contexto:



La nueva respuesta latinoamericana al delito de los adolescentes ha sido construida en América Latina a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño y de otros instrumentos internacionales que, sin tener la fuerza vinculante que tienen para el Estado los tratados, representan la expresión de acuerdos e intenciones de la comunidad internacional en esta materia y, por lo tanto, son aplicables en la interpretación de los tratados y en el diseño de las políticas de los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas –y eventualmente pueden devenir obligatorios en la medida en que se conviertan en costumbre internacional–, según la Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados. (p.180)

Por su parte, Colombia ha tenido una transición paulatina en su ordenamiento jurídico. En el siglo XIX, el código Santander daba las orientaciones en cuanto al tratamiento de los niños infractores de la ley penal, considerando a los menores de siete años inimputables. Ya en siglo XX se crea la figura de los jueces de menores. Se consideraron inimputables los niños de entre 7 y 17 años y, paulatinamente, se dieron varias reformas, entre ellas el acceso a la educación, generando las escuelas de trabajo. Allí se ubicaron no solo a los jóvenes en conflicto con la ley, sino también a aquellos que tenían problemas de comportamiento. En 1989 entra a regir el código del menor 2737 que, bajo una mirada tutelar, atendía todas las necesidades de los menores. En cuanto a los adolescentes en conflicto con la ley, se mantuvo la visión de la situación irregular. Por consiguiente, los adolescentes seguían siendo inimputables y las sanciones netamente pedagógicas. A pesar de que Colombia ratifica la convención de los derechos del niño con la ley 12 de 1991, solo hasta el año 2006 se hacen los cambios jurisprudenciales pertinentes, que permitieron que el Estado asumiera sus obligaciones internacionales al expedir la ley 1098, con la cual se determinaba el código de infancia y adolescencia; lo que ya había sido ratificado en la constitución nacional en su artículo 44: “[...] Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia” (p.19).

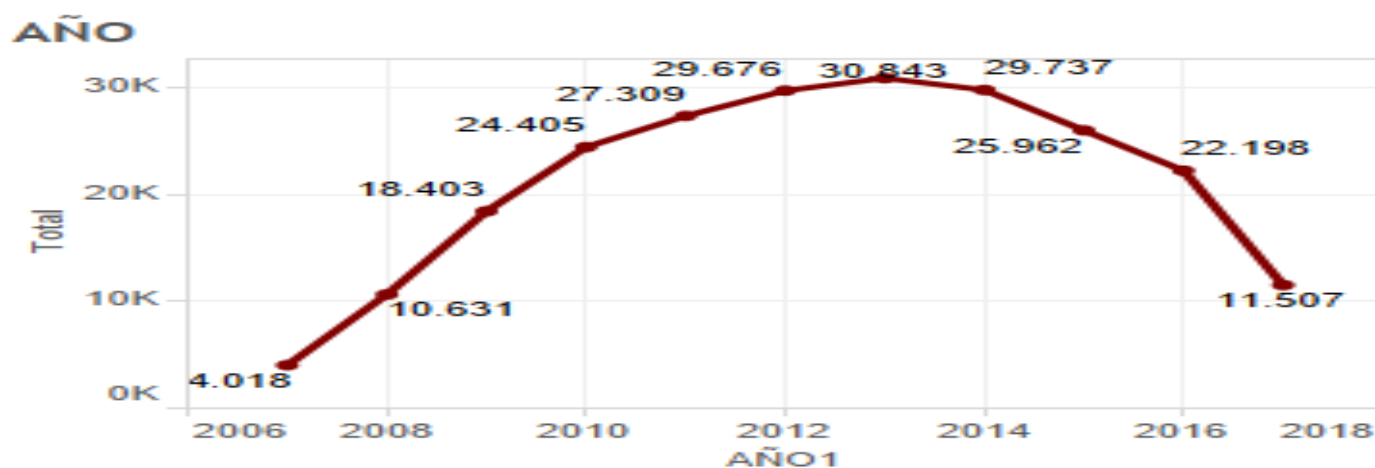
La ley 1098 de 2006 muestra claramente un avance en la aplicación de una responsabilidad atenuada frente a la comisión de un delito por parte de los adolescentes. Ratifica el carácter pedagógico de las sanciones y la

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



garantía de derechos desde la protección integral. Ahora bien, a pesar de que la legislación ha cambiado en cuanto al tratamiento de los adolescentes dentro del sistema, y a que ya existe una responsabilidad frente a su actuar, se ha buscado “endurecer” las sanciones de las cuales son objeto. Uno de los argumentos es el aumento casi continuo de los jóvenes que ingresan al sistema desde el año 2007. Sin embargo, este argumento pierde veracidad como lo podemos ver en la siguiente gráfica:



Gráfica 1. Tablero de Control SRPA. Fuente: Instituto de Bienestar Familiar (2018). *Subdirección de responsabilidad penal consolidado nacional.*

Además, una de las medidas más utilizadas, a pesar de la excepcionalidad que piden los tratados internacionales y la misma ley 1098, es la privación de la libertad, la cual se debe dar como último recurso. Se ha considerado la privación de la libertad como el recurso por excelencia para disciplinar. Sin embargo, se generan dudas en su efectividad por sí sola. No obstante, la ley 1453 de seguridad ciudadana de 2011 busca dar respuesta a ese “endurecimiento” de dicha sanción, al modificar el código de infancia y adolescencia para atender aquellos delitos de mayor gravedad.



Conclusiones

Teniendo en cuenta lo expuesto en el presente artículo, en América Latina se mantiene una visión de control disciplinar de los jóvenes que infringen la ley, a pesar de su transición desde la ratificación de la convención de los derechos del niño por parte de los estados. En el caso de Colombia, la ley 1098 solo fue promulgada 16 años después de dicho evento. Actualmente, algunos sectores políticos piden endurecer las medidas adoptadas para “castigar” la delincuencia juvenil; lo cual ya tuvo un primer avance en el cambio desarrollado a través de la ley de seguridad ciudadana, obviando la finalidad del sistema que implica las medidas pedagógicas que permitan una adecuada resocialización de los jóvenes. La aplicación de la política de estado en responsabilidad penal juvenil ha hecho que se genere una visión que Huertas (2013) ha llamado Neopunitivismo:

La política criminal colombiana se dirige a un aumento desmesurado de las prisiones, a la creación de nuevas conductas penales, a la ampliación de interpretaciones judiciales que extienden el ámbito de la responsabilidad penal, a un relajamiento de los principios y límites del derecho penal a favor de la persecución y el castigo de los crímenes considerados más graves (violación de los derechos humanos, corrupción, terrorismo, violencia sexual, drogas) y al uso del derecho penal como remedio para todos los problemas sociales (Pastor, 2011).

La actual situación del sistema punitivo está determinada por la noción de neopunitivismo caracterizada por la expansión del poder punitivo.

Constituye un nuevo derecho penal contrailustrado, con marcada deshumanización y un recrudecimiento sancionador creciente (Pastor, 2011). (p. 73)

Este tipo de mirada limita el entendimiento de la problemática de los jóvenes vinculados a conductas delictivas y, por tanto, la intervención psicosocial no podría hacer los aportes necesarios para la desconstrucción de imaginarios y creación de nuevos significados, manteniendo a los jóvenes infractores como ciudadanos marginados y excluidos de la sociedad.



Referencias

- Beloff, M. (2007). Los nuevos sistemas de justicia juvenil en América Latina (1989-2006). *Revista No. 9. UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Santiago de Chile.
- Corte Constitucional. (2015). *Constitución Política de Colombia Actualizada con los Actos Legislativos a 2015*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Cortez, J. (2007). A 100 años de la creación del primer tribunal de menores y 10 años de la convención internacional de los derechos del niño: el desafío pendiente. *Revista No. 9. UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Santiago de Chile.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores S.A.
- Huertas, O. (2013). El sistema de responsabilidad penal para adolescentes: la expansión de la punibilidad en el neopunitivismo colombiano. En: *Revista Guillermo de Ockham 11(2)*. pp. 69-78.
- Ley 1098. (2006). *Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá
- Ley 1453. (2011). *Ley de Seguridad Ciudadana*. Bogotá.
- Monares, A. (2008). Neoliberalismo, marginación y delincuencia juvenil. En: *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, núm. 19, Universidad de Los Lagos. Santiago de Chile
- Moral, M de la V. (2005). La juventud como construcción social: Análisis desde la psicología social de la adolescencia. *Revista electrónica Iberoamericana de Psicología Social*. Universidad de Oviedo.
- Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *HAOL*, Núm. 13. España
- Unicef. (2006). *Convención de los Derechos del Niño*. Madrid, España: Nuevo Siglo.



El estudiante como sujeto de derechos en la escuela

JAMES CUENCA¹⁹¹

LINDA ORCASITA¹⁹²

FELIPE JÍMENEZ¹⁹³

Resumen

La investigación exploró cómo un grupo de estudiantes de secundaria, de una institución educativa oficial de la ciudad de Cali, se reconocen como sujetos de derechos, en el marco de la Ley 1620 del 15 de marzo 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”, en Colombia. Los resultados mostraron que todavía hay ausencia de apropiación de los derechos humanos, sexuales y reproductivos por parte de ellos.

Objetivos de la investigación General

Identificar cómo un grupo de estudiantes se reconoce como sujetos de derechos en una institución escolar oficial de la ciudad de Cali.

¹⁹¹ Pontificia Universidad Javeriana de Cali, jcuenca@javerianacali.edu.co

¹⁹² Pontificia Universidad Javeriana de Cali, felipejvr@javerianacali.edu.co

¹⁹³ Pontificia Universidad Javeriana de Cali, ltorcasita@javerianacali.edu.co



Objetivos Específicos

Identificar el concepto que un grupo de estudiantes tiene sobre los derechos humanos.

Identificar el concepto que un grupo de estudiantes tiene sobre los derechos sexuales y los derechos reproductivos.

Metodología

La presente investigación fue desarrollada desde una perspectiva cualitativa con diseño narrativo (Creswell, 2014; Salgado, 2007).

Participantes

Se contó con la participación de 25 personas, entre estudiantes (22), docentes (2) y un psicólogo (1) de la institución educativa. Los estudiantes, hombres y mujeres, se encuentran en diferentes años de escolaridad (6°, 8°, 9°, 10° y 11°) entre los 13 y 18 años, y viven en barrios de estratos socioeconómicos 2, 3 y 4. Los docentes pertenecen al área de ciencias sociales, con edades de 39 y 54 años. Se escogió esta institución educativa porque allí convergen estudiantes con características socioeconómicas diferentes, así como de distintas orientaciones sexuales, credos religiosos y procedencia geográfica. Esto la hace representativa de la ciudad de Cali. Los estudiantes elegidos para participar en los grupos de discusión debían cumplir con los siguientes criterios: haber aceptado la invitación a participar en la investigación, que sus padres o acudientes hubieran firmado el consentimiento informado y no ser mayores de edad.

Instrumentos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Se desarrollaron tres grupos de discusión conformados por 20 participantes (estudiantes), quienes pertenecían a diferentes grados de escolaridad, realizados en sesiones de aproximadamente dos horas, durante los meses de junio y agosto del 2017. Se realizaron dos sesiones de cartografía con los estudiantes de los tres grupos participantes. También se realizaron tres entrevistas; dos de ellas a docentes del área de ciencias sociales y una al psicólogo de la institución, así como observaciones no participantes dentro de la institución educativa en las horas del descanso.

Procedimiento

Se contactaron a los participantes que habían manifestado interés en asistir a los grupos de discusión y diligenciaron previamente el consentimiento informado. Los tres grupos de discusión estuvieron conformados entre 5 y 11 participantes, donde hubo una participación mixta de hombres y mujeres. Cada grupo de discusión estuvo orientado por un moderador (investigador principal) y un asistente de investigación; los cuales contaban con un cuestionario desarrollado para guiar la investigación. Estos también estuvieron a cargo de la grabación en audio de las sesiones, registro fotográfico, toma de asistencia, y con previa autorización de los participantes. Las entrevistas a los docentes y al psicólogo se hicieron de manera individual, siguiendo los mismos protocolos que con los grupos de discusión.

Resultados

Sobre el concepto de derechos humanos que tienen los estudiantes, se encontró que no se maneja el concepto y tampoco se tiene claridad sobre lo que él implica, principalmente en los grados inferiores (6, 7, 8). Así, algunos estudiantes confunden los derechos con el concepto de norma y deber, y no tienen claro a qué hacen referencia los derechos. Algunas de las respuestas que ejemplifican esto son las siguientes: “S: Un segundo, espérate, estoy pensando cómo decirlo; yo sé que los DDHH son como, digamos, deberes, deberes de la gente”, “I: son normas”, “K: Derecho a la vida, a la religión, al sexo, nacional”, “M: Es respetar a las demás personas,



es aprender a convivir como sociedad”. Sin embargo, en los grados de décimo y undécimo se encontraron respuestas más fundamentadas sobre el concepto de derechos. Una de ellas es la siguiente:

Por derecho entiendo una garantía de algo que se da gracias a una necesidad que tengo yo, cierto y ya eso... Yo tengo derecho a una vivienda y eso es una garantía que me dio una necesidad, tengo derecho a una educación, cierto, mediocre y todo, pero es una educación; de nuevo es una garantía que se da por una necesidad fundada en mí; no sé, hay cantidad, me puedo quedar aquí diciendo cantidad de derechos; tengo derecho a la libre expresión de la personalidad, tengo derecho a un nombre, derecho a una familia, tengo derecho a la seguridad social; a todo ese tipo de cosas. (DF)

Otro resultado importante encontrado en los grados superiores fue el reconocimiento que hacían los estudiantes de la falta de garantías en el cumplimiento de los derechos que había en el país. Esto estudiantes reconocían que tenían derechos, pero el Estado colombiano no los garantizaba:

O sea, depende, en el papel todos los derechos se deberían de cumplir, pero en Colombia no, en Colombia todo lo pasan por debajo, no lo respetan como tal, dicen respetarlo pero lo que uno ve en lo cotidiano no lo hacen; por ejemplo el derecho a la educación, sí hemos avanzado pero no todo los niños tienen la posibilidad de entrar a una escuela como tal; entonces, ahí hay como una incoherencia; entonces, ahí digo que lo tengo pero a la vez no. (JC)

Frente a esta situación de desconocimiento y de falta de garantías en el cumplimiento de los derechos, los estudiantes le atribuyen a la escuela una importante función para que se eduquen a los jóvenes sobre sus derechos:

Es verdad, eso vendría vinculado a la educación, porque recibimos una educación que no nos está informando acerca de nuestros derechos, no nos está informando de lo que tenemos, cómo hacerlos valer, de cómo podemos hacer valer esos derechos; eso vendría vinculado a la educación. (DF)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Respecto a los derechos sexuales y derechos reproductivos se encontró que los estudiantes desconocen igualmente a qué hacen referencia y manifestaron preocupación por la falta de educación que la institución educativa tiene sobre este tema. Igualmente, señalan que la cultura machista que se tiene en el país impide que se garanticen los derechos sexuales y reproductivos a las mujeres. Al respecto, una estudiante señaló que:

Primero por nuestra cultura, porque nuestra cultura es, bueno una mujer se acostó con un hombre raro; por ejemplo, una mujer no se puede acostar, por lo menos la hija de un hombre aquí en Colombia no se puede acostar con tres, con dos hombres; hay muchos que son muy conservadores y vírgenes hasta el matrimonio; aunque yo no creo que eso pase, en cambió un hombre entre más mujeres, es más machito, usted es un hombre. (JC)

Un aspecto que resulta preocupante e interesante resaltar es la queja que hacen los estudiantes sobre algunos profesores que siguen presionándolos por su forma de peinar, de vestir y por su orientación sexual; principalmente a través de chistes y comentarios que les hacen. Aunque reconocen que son muy pocos profesores, sí se sienten molestos y consideran que esto no debería estar pasando. Esta situación también fue referida por uno de los profesores entrevistados, quien señalaba que todavía quedan algunos profesores que no logran acoplarse a los nuevos tiempos y siguen pensando a la “antigua”. Teniendo en cuenta esta situación, los estudiantes demandan que se ofrezca educación en derechos sexuales y derechos reproductivos, puesto que reconocen que su desconocimiento favorece que los estudiantes no sepan defenderse:

¿Eso no vendría vinculado a lo que usted habla lo de los DDSS y DDDR? y ahí vendría conectado con uno de los primordiales que es la educación. Yo tengo derecho a que me eduquen sexualmente y reproductivamente, pero no lo hacen ¿cierto? Ahí habrá una falta de las instituciones. (DF)

Es interesante señalar que en los resultados que se obtuvieron con los profesores se considera que el estudiante de colegio oficial es conocedor de sus derechos y sabe defenderlos. Según los profesores, este tipo

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de estudiante tiene una conciencia crítica de sus necesidades y derechos; y los hace valer: “Bueno, las instituciones públicas tienen una particularidad y es que los estudiantes son estudiantes en su gran mayoría como muy apropiados de sus dinámicas y de sus necesidades” (Profesor 1). Cuando se confronta esta afirmación que hace el profesor con lo que señalan los estudiantes, se constata la distancia que hay entre un discurso docente que sigue viendo al estudiante de colegios oficiales como un estudiante formado políticamente y que es capaz de defender sus derechos, y lo que muestran los estudiantes que participaron en esta investigación, en la que se constata lo contrario.

Impacto en la política pública

Los resultados muestran una situación compleja respecto a la implementación de la ley 1620 del 15 de marzo de 2013, puesto que señala las diferentes tensiones y obstáculos que presenta su implementación, por lo menos en esta institución escolar. Si se tiene en cuenta que la escuela como institución social encarna el ideal civilizatorio que le permitirá a las nuevas generaciones constituirse como sujetos sociales (Aries, 1987; Aries y Duby, 1989; Chartier, 2014), resulta paradójico que tal encargo no se esté cumpliendo en uno de los aspectos que es fundamental en la construcción de este sujeto social, como lo es el de proporcionar una formación sólida que le permita reconocerse como un sujeto de derechos (Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, 2014). Este vacío puede ser interpretado en la perspectiva de lo que Herrera (2014) encuentra en una revisión que hace del estado del arte sobre investigaciones que abordan el cuerpo y la escuela, y donde concluye que la escuela sigue anclada en un discurso en el que sólo reconoce y legitima a aquellos cuerpos que encarnan el ideal de blanqueamiento definido por el proyecto colonial del siglo XIX. Tal apreciación permite entender por qué el discurso sobre los derechos humanos, y el reconocimiento del estudiante como un sujeto de derechos, siguen sin penetrar completamente en la institución educativa. En el discurso de los profesores entrevistados, tal concepción de estudiante es una demanda más que la ley le hace al colegio, pero todavía no constituye un principio que permea a toda la institución educativa. Mucho más si se considera que todavía hay profesores que siguen anclados en una representación del estudiante heterosexual, obediente y sumiso, cuyo cuerpo está

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



“bien vestido” y “bien peinado”. En este modelo de estudiante, no hay cabida al estudiante que propone la Ley 1620. Así, lo que los estudiantes y profesores muestran en esta investigación son distintas vivencias y percepciones de la institución escolar, articulada al tema de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Por un lado, están las vivencias y experiencias de los estudiantes relacionadas con el desconocimiento de lo que tales derechos significan. Por otro lado, están los discursos de los profesores que afirman la existencia de un estudiante apropiado de sus derechos. En el medio de estos discursos y vivencias sobre los derechos está el Estado colombiano, que a partir de leyes y decretos, espera hacer surgir un sujeto de derechos en la institución escolar. El riesgo que esta situación está planteando puede estar relacionado con lo que Dubet (2006) señala respecto a la crítica al programa institucional que la institución escolar encarna. Al respecto, el autor dice:

El hospital y la escuela no apuntan a destruir las personalidades de los enfermos y los alumnos, pero los ignoran. El hospital no conocería más que enfermos y la escuela no conocería más que alumnos; ambos reprimirían las personalidades de unos y otros, creando el sentimiento de una indiferencia y de una disciplina automática como en la vida de cuartel. En un caso, la crítica resalta que el programa institucional hace demasiado; en el otro, que no hace lo suficiente. Por un lado, se reprochará al «liceo cuartel» querer controlar todo; en el otro, se lo acusará de ignorar que los alumnos también son sujetos, adolescentes, chicos o muchachas. (p.388)

Ignorar al estudiante que transita la institución educativa en su singularidad expresada en la forma de vestir, en los objetos que le adiciona al cuerpo, en la forma de hablar, o en su orientación sexual, puede ser una de las estrategias que define la interacción que se tiene con estos estudiantes. Sin embargo, ignorar su presencia no significa que ésta desaparezca, como muy bien lo demuestran los estudiantes.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Referencias

- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus Ediciones.
- Ariés, P., y Georges, D. (1989). *Historia de la vida privada. De la Revolución francesa a la Primera Guerra Mundial*. Madrid, España: Taurus Ediciones.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative and mixed methods approaches*. Washington, D. C.: SAGE Publications, Inc.
- Chartier, A., M. (2014). *Enseñar a leer y escribir*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Herrera, C., J. (2014). Cuerpo y escuela: subjetividades en tensión. En Nina Alejandra Cabra A. Y Manuel Roberto Escobar C. (2014) *El cuerpo en Colombia. Estado del arte, cuerpo y subjetividad*. Bogotá: Universidad Central / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP.
- Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos. (2014). Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/actions-plans/Colombia.pdf>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.



Trayectoria del sistema de protección integral a la infancia Chile Crece Contigo

CRISTOBAL DAUVIN HERRERA¹⁹⁴

Resumen

América Latina es la región más inequitativa del planeta. A pesar de ello, en los últimos años ha reducido las tasas de pobreza por medio de una matriz de políticas públicas basada en la protección social. Lo anterior oculta un sesgo etario que afecta negativamente a los niños. Chile es pionero en la materia, presentando, desde el año 2006, un sistema de protección social orientado hacia la infancia. El propósito de esta investigación es sistematizar la experiencia chilena en materia de intervención en infancia, centrándose en la configuración del Sistema Chile Crece Contigo y su evolución en el tiempo (2006-2015).

Introducción

En América Latina la protección social, a partir del siglo XXI, se transforma en la base de las políticas sociales (Cecchini y Martínez, 2011). Esta se enfoca en reducir la pobreza y vulnerabilidad de una población caracterizada por severas brechas de bienestar, distribución inequitativa del ingreso, altas tasas de fecundidad

¹⁹⁴ Universidad de Girona, cristobal.dauvin@gmail.com

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



e informalidad en el trabajo, afectando a un tercio de la población latinoamericana (CEPAL, 2014; Robles, 2013).

En las últimas décadas, las medidas sociales y económicas han hecho efecto y la pobreza se ha reducido considerablemente en el continente: desde 1990 a 2007 la pobreza se ha reducido en un 13,2% (León, 2008). En promedio, la población que vivía con un ingreso por debajo de la línea de la pobreza ha disminuido; sin embargo, la incidencia al interior de esta población no es uniforme, existiendo un desbalance etario del bienestar y pobreza que afecta negativamente a niños y niñas (Rossel, 2013).

Esta situación puede encontrar asidero en un sesgo por edad presente en la orientación de los sistemas de protección social, que han invisibilizado a la niñez como unidad de análisis y diseño de este tipo de políticas (Cecchini, Filgueira y Robles, 2014; Rossel, 2013). A pesar de lo anterior, en las últimas décadas destacan en la región la conformación de sistemas de protección social (dirigidos a la primera infancia). Ejemplos en la materia son Brasil (Brasil Carinhoso), Colombia (De cero a siempre), Uruguay (Uruguay Crece Contigo) y Chile (Chile Crece Contigo), siendo este último la primera experiencia en el año 2006, en América Latina (Cecchini, Filgueira y Robles, 2014). El propósito de este trabajo es sistematizar la experiencia chilena en materia de intervención en primera infancia. El análisis se centró en la configuración del Sistema Chile Crece Contigo y su evolución en el tiempo (2006-2015).

Metodología

La investigación es comprendida como una sistematización. Desde la metodología cualitativa se busca explorar contextos para la recuperación histórica, el análisis y la apropiación de las prácticas y sus componentes teóricos y prácticos (Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2013).

Según lo propuesto por Acosta (2005), la investigación se basa en una sistematización con enfoque de caso, cuyo eje de sistematización es el Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo.



Resultados

El Sistema Intersectorial de Protección Social, institucionalizado por medio de la ley N° 20.379, promulgada el 01 de septiembre de 2009, se define en el artículo primero de ésta como:

Un modelo de gestión constituido por las acciones y prestaciones sociales ejecutadas y coordinadas por distintos organismos del Estado, destinadas a la población nacional más vulnerable socioeconómicamente y que requieran de una acción concertada de dichos organismos para acceder a mejores condiciones de vida. (Congreso Nacional, 2009, p.1)

Actualmente, se encuentra conformado por tres subsistemas: Chile Solidario y Seguridades, Oportunidades (dirigidos a familias en situación de pobreza) y Chile Crece Contigo (orientados a proteger la primera infancia).

El inicio del subsistema Chile Crece Contigo se remonta al primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet Jeria. En el año 2006 la Encuesta Nacional de Calidad de Vida y Salud evaluó por primera vez el desarrollo y la salud de los niños y niñas menores de cinco años. Los resultados mostraron que cerca de un 30% no alcanzaba todos los hitos del desarrollo esperables para su grupo etario; lo que visibilizó las inequidades en la distribución de rezagos del desarrollo según quintiles de ingreso, especialmente entre los primeros cuatro años de vida. Además advierte problemas emergentes en salud de los niños, como la malnutrición infantil por exceso. Lo anterior contrasta con los avances en los indicadores biomédicos que el país había logrado hasta ese entonces (MINSAL, 2006; Robles, 2013).

En este escenario, en marzo de 2006, se crea el Consejo Asesor Presidencial de las Políticas de Infancia, cuya misión fue proponer a la Presidencia planes, programas y demás requerimientos tendientes a establecer un sistema de protección integral para niños y niñas. El trabajo del Consejo se desarrolló con amplio consenso ciudadano por medio de audiencias con organismos internacionales, nacionales y regionales, especializados en la materia, además de aportes de niños y adultos a través de sitios web, especialmente creado para ese fin. En

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



junio de ese mismo año, el Consejo entrega el informe “El futuro de los niños es siempre hoy”, que sentó las bases del actual subsistema Chile Crece Contigo (Larrañaga, 2010).

Las bases del subsistema establecen que todos los niños y niñas tienen derechos, y es deber del Estado garantizar la integralidad del desarrollo infantil como un derecho para todos. Además, releva al desarrollo infantil temprano (desde la gestación hasta los ocho años) como un período crítico en la vida de las personas, donde cada aspecto del desarrollo humano (físico, cognitivo, social o emocional) es altamente sensible a las influencias ambientales, comenzando en el útero y con efectos para toda la vida. Por tanto, la corrección de las inequidades sociales se produce generando igualdad de condiciones en los primeros años de vida (Gobierno de Chile, 2006; MIDEPLAN, 2010).

El subsistema de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo comenzó a implementarse en el 2007 como una política intersectorial, orientada a toda la población (entre cero y cuatro años de edad). Su misión es acompañar, proteger y apoyar integralmente a todos los niños, niñas y sus familias, a través de acciones y servicios de carácter universal, así como focalizando apoyos especiales a aquellos que presentan alguna vulnerabilidad mayor. Incorpora a los sectores de salud, educación, justicia y trabajo, entre otros; y se estructura en torno a lineamientos técnicos emanados por el Ministerio de Desarrollo Social, con la provisión de servicios sociales a nivel local (Larrañaga, 2010; MIDEPLAN, 2010; Robles, 2013).

El sistema de salud es la puerta de entrada al subsistema, a partir del primer control de embarazo. El eje de la política es el programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial, a cargo del Ministerio de Salud. El programa se estructura como un proceso de acompañamiento, apoyo y seguimiento longitudinal de la trayectoria del niño y niña, desde el primer control prenatal hasta su ingreso a pre kínder, estableciéndose alertas tempranas que determinan prestaciones en salud o en alguna de las otras dimensiones. Alguno de los servicios que entrega se relacionan con talleres de preparación del parto, crianza y cuidados; promoción de la paternidad activa, visitas domiciliarias integrales, parto humanizado (acompañadas durante el trabajo de parto por la pareja, familiar o

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



persona significativa, eligiendo la posición física que sea más cómoda y garantizando el manejo del dolor mediante la disponibilidad de alternativas de analgesia), entrega de material educativo y apoyo al desarrollo infantil temprano (Congreso Nacional, 2009; DIPRES, 2012; Hardy, 2011; Larrañaga, 2010).

También entrega acceso gratuito a salas cunas y jardines infantiles, para los niños de los hogares vulnerables. Además de acceso preferente a beneficios y programas sociales, como el subsidio único familiar, subsidios de vivienda, educación de adultos, intermediación laboral, ayudas técnicas en caso de discapacidad, atención de salud mental y asistencia judicial (Congreso Nacional, 2009; Hardy, 2011; Larrañaga, 2010). Las iniciativas de cobertura universal son el programa educativo masivo dirigido a sensibilizar y a orientar a los adultos, especialmente a los padres y madres, en materias de cuidado y estimulación de los niños y niñas, a través de cápsulas educativas en radio y televisión, una página web que contiene información acerca de la primera infancia, acceso a consultar especialistas y disponibilidad de material de apoyo y didáctico para niños; y un teléfono de información y apoyo para los padres y madres, para atender consultas y entregar orientación. Otra iniciativa es la presentación de propuestas legales que perfeccionen el cuidado y la protección integral de todos los niños y niñas (DIPRES, 2012; MIDEPLAN, 2010; Robles, 2013).

Otras iniciativas que forman parte del subsistema son el Programa de Apoyo al Recién Nacido, cuyo propósito es aportar a que los niños y niñas, recién nacidos en el sistema público de salud, cuenten con las condiciones mínimas en sus hogares. Este programa consiste en la entrega de un set de implementos básicos (de estimulación, vestuario y cuna corral equipada). El Fondo de Intervenciones de Apoyo al Desarrollo Infantil financia proyectos de intervención local, dirigidos a niños y niñas, que han sido detectados en controles de salud con riesgo o algún rezago manifiesto en su desarrollo. El Fondo de Fortalecimiento Municipal busca apoyar la gestión de las Redes Comunes para fortalecer la implementación local del subsistema. Y por último, el Fondo Concursable para la Habilitación de Espacios Públicos Infantiles promueve y potencia el desarrollo integral de niños y niñas de primera infancia, a través de la habilitación de espacios públicos comunitarios de recreación y juego infantil (DIPRES, 2012; MIDEPLAN, 2010).



Implicancias para la política pública

El caso chileno constituye la primera experiencia latinoamericana de protección social que combina en su intervención acciones promocionales y asistencia social, centrando su accionar en la formación de capital humano. Chile Crece Contigo apunta a proteger el capital humano de niños y niñas, impulsando el despliegue máximo de sus potencialidades, igualando condiciones desde el inicio de la vida.

La política pública chilena de desarrollo integral, centrada en la primera infancia, se encuentra fundamentada en investigaciones psicológicas que resaltan la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo del ser humano. Esta política busca consolidar mecanismos de atención integral de la primera infancia, que con frecuencia se encuentra invisibilizada como unidad de diseño de políticas de protección social.

América Latina, en los últimos 30 años, ha modificado su matriz de políticas sociales. La democratización política de sus países ha generado en el continente un campo fructífero para la operacionalización de nuevos enfoques teóricos a través de planes y programas, cuya finalidad es la superación de la indigencia. La protección social se vuelve el sello distintivo de una región marcada por la pobreza, que afecta al 30% de la población.

Por último, la realidad latinoamericana se encuentra fuertemente caracterizada por la infantilización de la pobreza. Por tanto, el desafío en la materia es que cada vez más países de la región sumen dentro de sus políticas de protección social a este grupo etario, y avanzar en la inclusión para toda la población de niñez, alcanzando incluso a la adolescencia.



Referencias

- Acosta, L. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
- Barbosa, J., Barbosa, J., y Rodríguez M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105.
- Calero, A. (2013). Políticas de protección social, vulnerabilidad económica y enfoque de derechos. En C. Midaglia, V. Villarespe y A. Ziccardi (Coor.), *Persistencias de la pobreza y esquemas de protección social en América Latina y el Caribe* (pp. 65-87). Buenos Aires: CLACSO.
- Cecchini, S., y Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Cecchini, S., Robles, C., y Filgueira, F. (2014). *Sistemas de protección social en América Latina y el Caribe: una perspectiva comparada*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Chile, Congreso Nacional. (2009). Ley 20379 crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia "Chile Crece Contigo". Santiago: Autor.
- Chile, Dirección de Presupuestos (DIPRES). (2012). Balance de gestión integral año 2012 Ministerio de Desarrollo Social: Subsecretaría de Servicios Sociales. Santiago: Autor.
- Chile, Gobierno de Chile. (2006). El futuro de los niños es siempre hoy: Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. Santiago: Autor.
- Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN). (2010). Cuatro años creciendo juntos: Memoria de la instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006-2010. Santiago: Autor.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Chile, Ministerio de Salud (MINSAL). (2006). II Encuesta de Calidad de Vida y Salud Chile. Santiago: Autor.

Hardy, C. (2011). Génesis, logros y desafíos de la red Protege. *Instituto políticas públicas Universidad Diego Portales*, 5(1), pp. 01-10.

Larrañaga, O. (2010). Las nuevas políticas de protección social en perspectiva histórica. En O. Larrañaga y D. Contreras (Eds.), *Las nuevas políticas de protección social en Chile* (pp. 30-59). Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Larrañaga, O., y Contreras, D. (2010). Chile Solidario y Combate a la Pobreza. En O. Larrañaga y D. Contreras (Eds.), *Las nuevas políticas de protección social en Chile* (pp. 01-29). Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

León, B. (2008). *Progresos en la reducción de la pobreza extrema en América Latina: Dimensiones y políticas para el análisis de la primera meta del Milenio*. Santiago, Chile: CEPAL.

Robles, C. (2013). *Sistemas de protección social en América Latina y el Caribe: Chile*. Santiago, Chile: CEPAL.

Rossel, C. (2013). *Desbalance etario del bienestar: El lugar de la infancia en la protección social en América Latina*. Santiago, Chile: CEPAL.



Representación Jurídica especializada de niños, niñas y adolescentes, una mirada desde los protagonistas

MARCELA GAETE REYES¹⁹⁵
JOCELYN MARSCHHAUSEN R.¹⁹⁶
M. ALEJANDRA SANTELICES V.¹⁹⁷

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo conocer la percepción en cuanto a la representación jurídica especializada que reciben los niños, niñas y adolescentes desde un modelo diseñado por el Ministerio de Justicia y ejecutado por un Centro perteneciente a la Corporación de Asistencia Judicial de la Región Metropolitana. A través del estudio de casos, se aborda experiencias de representación desde los NNA, analizando casos a partir de nudos críticos, vivencias en relación a estrategias utilizadas, evidenciando aciertos y desafíos por parte del equipo. Se presentan resultados preliminares de un estudio que busca recabar aspectos relevantes de evaluación en los NNA beneficiarios.

¹⁹⁵ Coordinadora Centro de Representación Jurídica Especializada de Niños Niñas y Adolescentes CERNNA de la Corporación de Asistencia Judicial Metropolitana, mgaete@cajmetro.cl

¹⁹⁶ Psicóloga Centro de Representación Jurídica Especializada de Niños Niñas y Adolescentes CERNNA de la Corporación de Asistencia Judicial Metropolitana, jmarschhausen@cajmetro.cl

¹⁹⁷ Psicóloga Centro de Representación Jurídica Especializada de Niños Niñas y Adolescentes CERNNA de la Corporación de Asistencia Judicial Metropolitana, msantelicesv@cajmetro.cl



La representación jurídica de niños, niñas y adolescentes, y su contexto a nivel nacional.

La representación jurídica especializada de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) víctimas de graves vulneraciones de derechos que se encuentran dentro del sistema de protección residencial, es una iniciativa que el Estado chileno asume durante el año 2017 mediante un programa ejecutado por la Corporación de Asistencia Judicial (CAJ) con presencia a lo largo del territorio nacional. En efecto, en el continuo del trabajo mandatado por la normativa existente sobre la institucionalidad que debe procurar el acceso a la justicia, la CAJ asume con eficiencia y eficacia el compromiso de hacer efectivo, en el contexto de enfoque de derechos y de inclusión, el ejercicio de los derechos de los NNA, el derecho a ser oído, el acceso a la justicia con la debida representación judicial, el principio de participación e interés superior entre otros, con la instalación de este modelo de atención a NNA víctimas con el fin de restituir sus derechos.

Con esta iniciativa se avanza hacia la construcción de una figura de representación judicial que dé respuesta efectiva a los NNA como sujetos de derecho, ejerciendo su derecho a ser oído. Derecho a ser oído, no en contextos aislados sino en la co-construcción de aquello necesario para una decisión informada respecto a su situación particular. De esta forma, la representación jurídica especializada de niños en contexto residencial presenta una alta exigencia, ya que implica alzar la voz silenciada de quienes han sido separados de sus familias por medida de protección ya que se evidencia afectación en sus derechos por lo que es interpuesta medida judicial que implica la internación. De esta forma ¿Cómo realizar la representación jurídica considerando el derecho a ser oídos? ¿Cómo lograr escuchar a los niños desde tan temprana edad? ¿Qué estrategias utilizar ante la tensión entre interés manifiesto versus la protección en el ejercicio de sus derechos? ¿Cómo lograr representar la voz de los niños y adolescentes respetando su autonomía progresiva? Estos cuestionamientos han sido enfrentados por el equipo del Centro de Representación Jurídica Especializada (CERNNA) que está conformado por abogados, psicólogos y asistentes sociales, generando una propuesta metodológica que se plasma en el modelo de atención, a partir de los lineamientos entregados por el ministerio de justicia. De esta

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



forma se plantea una representación jurídica que propicie salvaguardar el reconocimiento de su autonomía y dignidad personal, libertad, vínculos familiares y su derecho a la participación.

Los niños sin cuidado parental. De acuerdo a la situación de la infancia en Chile, los estudios realizados señalan que existen 18.897 niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales, como consecuencia de una medida de protección dictada por los Tribunales de Familia, como un dispositivo de última instancia y transitorio desde la institucionalidad (Hogar de Cristo, 2017). De ellos, 12.910 (68,3%) son acogidos por centros residenciales de protección o adopción y 5.987 (31,7%) están a cargo de familias de acogida especializada. Sin embargo, algunos NNA permanecen por años en las residencias, sin que estas cuenten con las condiciones adecuadas para satisfacer sus necesidades. De lo anterior un 68,8% de las familias de los niños, niñas y adolescentes en dicho sistema son pobres no indigentes, un 16,8% es indigente y un 14,4% no es pobre (Martínez, 2010). Aún cuando la pobreza no se configura como un motivo relevante en cuanto a la medida de internación, el perfil de los NNA coincide con personas que se encuentran en dicha condición.

Las principales causales de ingreso a residencias de protección son: abandono o inhabilidad de los padres (23,6%); protección del tribunal, sin especificar materia, (19,7); víctimas de negligencia (18,3%); situación de prevención¹⁹⁸ (16,3%); víctimas de abuso sexual (5,2%) y víctimas de maltrato (4,9%) (Observa, 2014). Estas decisiones judiciales implican una afectación grave de derechos (libertad, derecho a vivir en familia), lo que repercute de manera negativa en el desarrollo de los NNA.

En la Región Metropolitana a la fecha funcionan tres centros de administración directa del Estado, de los cuales uno corresponde a niños de 0 a 5 años (Centro Casa Nacional del Niño), uno para niños de 6 a 11 años

¹⁹⁸ Se refiere a la extensión de la medida de protección a hermanos que no han vivenciado directamente la vulneración pero que se intenta proteger del riesgo. De esta forma se extiende la medida de protección hacia ellos.



(Centro Galvarino) y uno para adolescentes entre 12 y 18 años de edad (Centro Pudahuel). Además, existen 37 Residencias de organismos privados que se encuentran diferenciadas por nivel de complejidad y rango etario.

La idea de que los centros residenciales no son un buen lugar para el desarrollo de un niño se basa en estudios internacionales, especialmente aquellos realizados en Rumania (Fox, Zeanah, 2014) y ha sido promovida en Chile por la Unicef y por diversos (Relaf, Unicef y Sename, 2013). Sin embargo, aunque la institucionalización es un recurso de última instancia, en algunos casos puede ser la mejor intervención para lograr el bienestar de los niños (Centro Políticas Públicas, 2017).

El modelo de representación jurídica. El modelo tiene como objetivo principal restituir los derechos vulnerados de los NNA y en especial el derecho a vivir en familia, cualquiera sea ésta, resguardando la salud integral y propiciando su mejor bienestar a través de la representación jurídica especializada e interdisciplinaria. Dentro de los objetivos específicos se encuentran: representar de manera integral y especializada a los NNA en causas judiciales, realizar acciones y gestiones interdisciplinarias a fin de restituir los derechos vulnerados, apoyar los procesos de desinstitucionalización a fin de acortar los tiempos de permanencia de ser ello posible, articular redes intersectoriales a fin de visibilizar las problemáticas de los NNA en sistema de protección residencial y generar instancias de resolución y respuesta a esas problemáticas.

Es relevante señalar que la representación jurídica se orienta tanto en materias de los tribunales de familia como en el ámbito penal. De esta forma se busca dar continuidad a los procesos, considerando que los sujetos de atención son NNA que se encuentran en contexto residencial y que han sido víctimas de graves vulneraciones de derechos. La intervención se compone de tres áreas de atención (judicial, psicológica y social), las que en su conjunto dan lugar al enfoque de intervención jurídica, esto como una manera estratégica de abordar y subsanar una de las críticas más habituales que se realizan a los programas. Esta crítica se basa en la ausencia de un diseño integrador que permita abordar la multiplicidad de problemas que padecen y que determinan la aparición o el mantenimiento de los malos tratos hacia la infancia (Arruabarrena, 1999),



argumentándose que intervenciones que focalizan su atención en un área no serían capaces de provocar los cambios deseados. Dado lo anterior, la apuesta por la intervención interdisciplinaria y jurídica permite abordar las distintas dimensiones de cada caso, en concordancia con la Convención de Derechos de los NNA. Uno de los focos de atención es evitar la revictimización de los NNA así como evitar la sobreintervención. De esta forma, potenciar procesos efectivos y eficaces respetando además el tiempo de los NNA acorde a sus necesidades. Para lograr un proceso personalizado y de la cercanía necesaria que se requiere en estos casos de alta complejidad, es que se estableció como parámetro la asignación de 60 causas por abogados, con el apoyo de dupla psicosocial.

Resultados

En este apartado se presentarán los nudos críticos más relevantes de casos de representados que dan cuenta de las tensiones y desafíos. Para esta presentación los nombres han sido modificados para resguardar la identidad.

El derecho a ser oídos y la protección de Derechos

Para lograr dar cumplimiento con este principio básico de la representación jurídica, es que se establece como estrategia metodológica la asistencia por parte de los abogados a las residencias para conocer a los NNA, así como también entrevistarlos y conocer desde ellos su situación y lo que desean que suceda respecto a sus causas judiciales. De esta forma, es necesario explicitar el rol de los abogados, su función y los aspectos en los cuales puede incidir. A su vez, cuando se aprecia la necesidad que el NNA sea escuchado /a por parte del juez de familia, se solicita mediante escrito la instancia de audiencia reservada. Los abogados y el equipo psicosocial a cargo del caso se encargan de realizar la preparación para la audiencia, lo cual consiste en anticiparle al NNA cómo será esta instancia, sin influir en el contenido de lo que los NNA desean declarar.



Una tensión relevante a nivel jurídico se encuentra entre lo que manifiestan los representados y la protección respecto al interés superior, ya que si bien es relevante para todos quienes trabajamos con la niñez vulnerada la superación de las condiciones de riesgo, éstas no necesariamente están en concordancia con el deseo de los NNA. Un ejemplo de esto es el caso de Bella de 11 años de edad. Ella es hija de una mujer que padece esquizofrenia y que vive en una residencia para adultos con discapacidad mental estatal. Su padre habría vulnerado a la niña en la esfera de la sexualidad presentando conductas delictivas y reclusión en sistema penitenciario, al igual que los hermanos mayores de Bella. Al ser ingresada a nuestro programa, la niña se encontraba con paradero desconocido por abandono voluntario de la residencia en la que se encontraba. Al estar en riesgo, se desarrolla un dispositivo de búsqueda en conjunto con la madre quien señalaba que la niña estaría en casa de su abuela. Cuando es posible ubicarla, Bella relata los episodios de maltrato de otra niña de la residencia, de tal forma que el abogado gestiona el traslado a otra residencia de administración directa del Estado, mediante gestiones en el tribunal. Bella manifiesta que desea vivir con una familia, refiriendo que su madrina es quien podría hacerse cargo de sus cuidados, sin embargo, la propia niña da cuenta de implicancia de esta mujer en redes de tráfico de drogas.

Se ha manifestado al tribunal la necesidad de contar con una familia alternativa, sin obtener los resultados esperados. Se han realizado visitas periódicas a la niña en la residencia por parte de la psicóloga y el abogado, quienes realizan acompañamiento, intencionan acciones de programas reparatorios, como también que la dupla psicosocial de la residencia desarrolle estrategias para que la niña se mantenga en el único lugar protegido con el que cuenta en la actualidad. La madre visita a su hija semanalmente con supervisión. Bella ha fantaseado con la posibilidad de ser adoptada por parte del abogado y de la psicóloga del equipo de representación jurídica, lo que ha implicado un encuadre constante y un desafío que se ha mantenido durante los 6 meses de intervención. Se rescata de esta experiencia la relevancia del vínculo con la niña, lo que ha sido posible gracias a la periodicidad de las visitas y de los límites claros del acompañamiento. Ella valora positivamente la presencia de nuestro equipo aun cuando no ha sido factible dar respuesta a su interés manifiesto de vivir en familia.



El lenguaje verbal como un desafío, el lenguaje más allá de lo verbal.

Roberto, al igual que su hermana Luz es un niño que se encuentra en la residencia estatal de lactantes. Si bien es cierto que Roberto sobrepasa la edad límite de la residencia, su abogado solicita al tribunal su permanencia por la relación entre los hermanos. El niño presenta un retraso en la adquisición del lenguaje expresivo, no así en el lenguaje comprensivo y le causa una gran frustración no lograr darse a entender. En entrevista, el abogado observa en su frente signos de contusión, consecuencia de las autoagresiones que el niño realiza. Presenta altos montos de agresividad hacia sus pares y dificultad para regular las emociones negativas, lo que se condice con su historia de maltrato y negligencia por parte de sus figuras parentales, en especial de la madre. Roberto por medidas administrativas es trasladado de residencia, a pesar de la oposición de su abogado, siendo separado de su hermana. A los pocos días, es trasladado a centro hospitalario de corta estadía por las constantes descompensaciones y conductas agresivas, dicho espacio está orientado a NNA con grave sintomatología psiquiátrica que requiere hospitalización para su estabilización. Al visitarlo se constata que el niño se encuentra en mejores condiciones de salud, con una rutina establecida y la cual es capaz de seguir. La psiquiatra disminuye con éxito los fármacos administrados y descarta con evaluación neuropsicológica, cuadros epilépticos y convulsivos. El vínculo con el niño permite comprender sus demandas, siendo capaz de visualizar en la figura del abogado como un adulto cercano, que lo escucha y que está presente en su proceso. Además el equipo de representación jurídica se constituye en un puente que logra traspasar la historia del niño reportada en la causa judicial a la nueva residencia, lo que es de vital relevancia para la continuidad de los procesos. Una alternativa para restituir el derecho de familia de Roberto y de Luz, es la tramitación para la suceptibilidad de adopción, requisito legal previo para proseguir con la adopción propiamente tal, lo cual se proyecta positivamente debido a la edad de ambos niños, ya que en nuestro país existen mayores posibilidades de adopción para niños menores de 6 años y las familias se muestran dispuestas a adoptar hermanos

Representar la voz de los adolescentes respetando su autonomía progresiva. El caso de María ingresa al Centro por su hijo Bastián, de 1 año de edad. Él se encontraba en la residencia de lactantes del estado y según

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



antecedentes del tribunal estaría en abandono por parte de su familia biológica, sin embargo mediante visita domiciliaria se constata que la madre es una adolescente que también habría sido ingresada a sistema residencial y que se encontraría con orden de búsqueda por parte de la policía. El padre del niño es 19 años mayor que ella. Se aprecia además transgeneracionalidad en la negligencia parental y falta de apoyo social hacia María, y aun cuando es una adolescente, la residencia de lactantes focaliza la responsabilización en ella. María señala al abogado y a la dupla psicosocial de CERNNA que se habría casado con su pareja, se evidencia por parte del equipo el delito de estupro y la ilegalidad del matrimonio, ya que el cuidado personal de María estaba en la persona del director de la residencia de la cual hace abandono. Según María, su marido sería la única persona estable quien brindaría apoyo material y afectivo. Por tanto surge la pregunta en tanto representantes de María y de Bastián respecto a las acciones legales a seguir: por una parte el niño cuenta con figuras parentales, aun cuando se le exige a una adolescente conductas de cuidado y responsabilización que se encuentran por sobre su condición de adolescente. ¿Cómo proteger a María si su voluntad explícita y consistente en el tiempo es la de asumir el cuidado de su hijo junto a su esposo?}

A modo de conclusión

Señalar la relevancia de mantener una vinculación cercana y directa con los representados contribuye no sólo a conocer sus necesidades e intereses, sino que además respecto a la situación en el contexto residencial, sus anhelos y vivencias. De esta forma es posible apreciar además que el ejercicio del rol como abogado se nutre de dimensiones humanas, más allá de la tramitación propiamente tal. Es además necesaria la sensibilización del contexto judicial en relación a los tiempos y necesidades que se hacen críticas en niños que tienen largas permanencias en las residencias. Desde los niños, es posible apreciar que los abogados se configuran en personas con las cuales pueden contar y de quienes exigen la representación acorde a sus intereses, aun cuando en algunos casos es posible apreciar la desesperanza ante las acciones judiciales anteriores que implicaron la separación de sus familias. Esto conlleva el desafío de continuar aportando desde la psicología en la comprensión del mundo infantil y juvenil, más allá del lenguaje explícito, y



constituyéndonos como tutores de resiliencia que buscan propiciar mejores condiciones para los niños, niñas y adolescentes representados.

Referencias

Arruabarrena, M. (1999). *Maltrato a los niños en la familia*. Madrid: Pirámide.

Cristo, H. d. (2017). *Del dicho al derecho: Estándares de calidad para residencias de protección de niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Dirección Social Nacional.

Fox, Z. (2014). *Romania's Abandoned Children: Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery*.

Martínez, V. (2010). *SENAME*. Obtenido de SENAME:
http://sename.cl/wsename/otros/INFORME%20FINAL_SENAME_UNICEF.pdf

Observa. (2014). *OBSERVA*. Obtenido de OBSERVA: http://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/documento_estudio_sename.pdf

públicas, C. d. (2017). *Centro UC políticas públicas*. Obtenido de Centro UC políticas públicas:
<http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2017/10/Paper-Nº-101-Protección-a-la-infancia-vulnerada-en-Chile.pdf>

RELAF, U. S. (2013). *Unicef*. Obtenido de Unicef: <http://unicef.cl/web/unicef-presenta-resultados-de-primer-etapa-de-proyecto-de-desinternacion-de-ninos-de-0-a-3-anos/>



Políticas y discursos acerca de la inclusión: los planes y programas educativos en la provincia de La Pampa

*HORMAECHE, LISANDRO DAVID*¹⁹⁹

*CORREA, MARIANA ELSA*²⁰⁰

*HERITIER, ELENA*²⁰¹

*MAIDANA, STELLA MARIS*²⁰²

*BUELA, MARÍA ROSA*²⁰³

Resumen

El trabajo aborda el discurso de la inclusión educativa en los distintos niveles del sistema en la Provincia de La Pampa. El objetivo es realizar una aproximación teórica de tres programas nacionales. La hipótesis es que los Planes/Programas son adaptados a las necesidades de las instituciones según el diagnóstico de problemas que tiene el director con bajos niveles de participación de otros integrantes de la comunidad educativa. La metodología es de corte cualitativo y exploratorio; el corpus documental refiere a las normativas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional cuyo análisis arroja como resultado la comprobación de la hipótesis.

Introducción

¹⁹⁹ Universidad Nacional de La Pampa, lisandrohormaeche@gmail.com

²⁰⁰ Universidad Nacional de La Pampa, mcorrea1988@hotmail.com.ar

²⁰¹ Universidad Nacional de La Pampa, eleheritier@gmail.com

²⁰² Universidad Nacional de La Pampa, smmaidana@yahoo.com.ar

²⁰³ Universidad Nacional de La Pampa, mrbuela@yahoo.com.ar

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La ponencia que presentamos tiene como eje central es la preocupación acerca del discurso de la inclusión educativa en los distintos niveles del sistema educativo. El marco legal nacional y jurisdiccional se corresponde con la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 2511. La hipótesis inicial de trabajo es que los Planes y/o Programas son adaptados a las necesidades de las instituciones según el diagnóstico de problemas que tiene el director con bajos niveles de participación de otros integrantes de la comunidad educativa. En esta primera aproximación se desarrollan algunas líneas teóricas y se describe el contexto general de la provincia de La Pampa en relación a tres programas nacionales con fuerte incidencia en la provincia: el Programa Integral de Igualdad Educativa para la educación primaria (PIIE), el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) y el Plan de Trabajo Institucional para la educación superior (PTI). Se han seleccionado estos tres ya que en ellos la figura del director de la institución tiene una fuerte presencia en la toma de decisiones y definiciones.

Para el abordaje del problema de investigación planteamos un enfoque cualitativo. En esta línea, optamos como estrategia de investigación el estudio de caso de tipo exploratorio (Stake, 1995). Se recolectaron y analizaron documentos emitidos tanto por el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa como por el Ministerio de Educación de la Nación que refieren a los Planes y/o Programas objeto de estudio de este trabajo. Para el análisis de los materiales y documentos seleccionados recurrimos a algunas de las herramientas que provienen del análisis crítico del discurso, en especial a los aportes desarrollados por Teun Van Dijk y su equipo de colaboradores (Van Dijk, 2005).

Breves referencias al marco teórico de la investigación. En las últimas décadas la educación inclusiva fue ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión (González, 2008). La inclusión implica, en términos de construcción subjetiva, procesos de reconocimiento y valoración por parte de los diversos grupos de referencia de los sujetos: familia, escuela, amistades, trabajo, entre otros. El análisis de la puesta en acto de diversos programas educativos se inscribe en el marco de las discusiones acerca de las posibilidades – o imposibilidades – actuales del sistema educativo

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



para garantizar una inclusión genuina de los y las niños, adolescentes y jóvenes en el. En este contexto surgen interrogantes en torno al desafío que supone la incorporación de nuevos sectores sociales a la escuela en relación con la persistencia de un modelo escolar que históricamente ha presentado pocas variantes orientadas a lograr la permanencia de los sujetos dentro de ella (Diker, 2008) (Southwell, 2010). El ingreso y la permanencia de los y las jóvenes en la escuela constituyen en la Argentina y otros países de la región, una preocupación importante para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones políticas orientadas a la atención de estos sujetos; ya que supone la creación de propuestas que propicien transformaciones en la organización, la cultura escolar, el currículum, la formación y el trabajo de los profesionales de la educación, con el objetivo de tornarlos equitativos y así lograr desnaturalizar la exclusión.

Adoptamos como herramientas conceptuales los contextos de trayectorias o ciclos de las políticas (Policy Cycle Approach) propuestos por Stephen Ball (2013), dispositivos que permiten explorar desde una perspectiva sociológica el desarrollo de las iniciativas seleccionadas. El autor propone analizar las políticas a partir de cinco contextos interrelacionados retomando en la investigación la referencia a los contextos de influencia, de la producción del texto político y de la práctica.

El análisis de planes y programas: los casos del PIIE, FinEs y PTI.

Programa PIIE. En el nivel primario, uno de los programas que mayor impronta tuvo en la provincia de La Pampa (y posiblemente a nivel nacional), es el caso del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Tiene su origen en el año 2003 y se formalizó institucionalmente a partir de marzo de 2004 a partir de la Resolución N° 316/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Tomando como preocupación el impacto de la crisis económica de 2001 en la escolarización, buscó posicionarse como un programa que permitiera contribuir a la ‘justicia social’ en el plano educativo, garantizando la igualdad en el proceso de distribución de bienes “materiales” y “simbólicos” generando políticas inclusivas que fortalezcan el pleno ejercicio del derecho a la educación. La población objetivo del programa fueron los alumnos de

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



escuelas urbanas en las que se concentraban situaciones de vulnerabilidad social. La provincia de La Pampa (al igual que el resto de las 23 jurisdicciones) seleccionó a las escuelas que participaron en base a los acuerdos establecidos en la Resolución N° 172/02 del Consejo Federal de Cultura y Educación: la proporción de estudiantes con familias en situación de vulnerabilidad social y con una población escolar superior a los 300 alumnos. En relación a estos criterios, es posible problematizar sobre las funciones de la escuela “en relación con la gobernabilidad, el disciplinamiento de la pobreza y el control del riesgo y el conflicto en sociedades cada vez más excluyentes” (Vasiliades 2008, p. 187). Tal lo expresado por Oreja Cerruti, este afirma que “el PIIE constituye una política compensatoria que no partió de una concepción de déficit de los sujetos que aprenden, sino de la necesidad de compensar, desde el Estado nacional, los efectos de la crisis social y la acción deficitaria de las provincias (2014, p. 327).

Plan FinEs. El Plan FinEs, iniciado en el año 2008, es una política de alcance nacional destinada a jóvenes y adultos mayores de 18 años que no lograron finalizar sus estudios primarios y secundarios, financiada por el Ministerio de Educación de la Nación. El Programa se inscribe en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y se pone en marcha desde sus comienzos en dos etapas: la primera destinada a la atención de aquellos sujetos que finalizaron su educación secundaria sin acreditar espacios curriculares correspondientes al último año de escolaridad tanto en escuelas secundarias comunes, como de educación técnica o de educación de adultos; la segunda, pensada para jóvenes y adultos que no hubieran transitado la escuela primaria o secundaria en su totalidad. La política –a nivel nacional –se materializa en las jurisdicciones a partir de un modelo de gestión que articula las capacidades y acciones del Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las provincias y ciertas entidades convenientes situadas en los contextos locales en los que el Programa se desarrolle: organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos, asociaciones civiles, entre otros.

En lo que refiere a su estructura, el programa es presentado y difundido como una “agenda didáctica flexible” donde el docente tutor y el estudiante acuerdan un plan y cronograma de producción de actividades

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de enseñanza y aprendizaje a lograr en ocho encuentros tutoriales (Resolución MCE N° 962/ 08: Anexo I). Allí, las propuestas de tutorías se conforman a partir de las denominadas “áreas básicas” de conocimiento: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés. Los docentes tutores son quienes deben identificar los contenidos de la/s área/s que el estudiante deberá preparar para ser evaluado en el espacio curricular o área que adeuda. En el caso de los llamados “espacios curriculares específicos”, no comprendidos en las áreas básicas, explicita que será fundamental su relevamiento por parte de la Secretaría de las sedes para la evaluación de su desarrollo. En lo que respecta a la creación y funcionamiento de las sedes, la normativa nacional señala que las sedes pueden funcionar en entidades convenientes, en escuelas secundarias comunes y de educación técnica que adhieran al Programa Nacional de Becas Estudiantiles y en escuelas secundarias de modalidad de jóvenes y adultos (CENS).

Vale señalar que, si bien la política surge de una preocupación conjunta del Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios jurisdiccionales, en la Provincia de La Pampa adopta ciertos rasgos característicos: la localización de la totalidad de las sedes en instituciones educativas y su concentración mayoritaria en las ciudades de Santa Rosa y General Pico; la distribución de las áreas de conocimiento en relación con la organización de las modalidades de educación secundaria vigentes en las escuelas al momento del surgimiento de la política; los cambios en los criterios de admisión de los/las estudiantes (edad, tipo de escuela de procedencia); la creación en el año 2013 del FinEsTEC, que articula la terminalidad educativa con la formación profesional; entre otros.

Consideramos que estos cambios obedecen a procesos de reinterpretación de la política. Así, el Plan FinEs es comprendido –en un primer paso analítico– como una iniciativa que, si bien surge en la esfera macropolítica estatal, es primeramente recepcionada y reelaborada por las jurisdicciones y luego nuevamente reinterpretada por los actores institucionales que la ponen en acto en las sedes (Ball, 2008). Este movimiento genera escenarios de lucha y negociación en las múltiples instancias de concreción del programa, proceso que interesa indagar en la investigación.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Programa PTI. En el marco del Plan de Mediano Plazo 2007-2008 explicitado en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 23/07 (capítulo 3) el INFD instala una línea de asistencia técnica y financiera en los Institutos Superiores de Formación Docente a través de los Proyectos de Mejora Institucional (a partir de 2014 pasan a denominarse Planes de Trabajo Institucional -PTI). Los objetivos que se propusieron para esta línea se podrían sintetizar en la necesidad de dotar, a los ISFD, de equipamiento tecnológico, multimedia, bibliográfico, de laboratorio y capacitaciones, además de asegurar un espacio de reflexión pedagógica sobre la propia práctica que les permitiera trabajar sobre los aspectos que fueron priorizados como debilidades y que debían atenderse en un corto o mediano plazo para mejorarse.

El aumento de la matrícula en el nivel fue producto de políticas educativas que permitieron un mayor acceso a las carreras ofrecidas por las instituciones formadoras pero también por las condiciones socio-económicas del período (2006-2015). Una de las acciones que se materializaron en el marco de las propuestas para la educación superior en las líneas de trabajo del INFD y en la provincia de La Pampa, fueron las convocatorias de los Proyecto de Mejora Institucional (PMI) o, como se denominaron a partir de 2014-2015, Plan de Trabajo Institucional (PTI). En este caso, y siguiendo la línea de trabajo de Mariana Alonso Brá y su equipo (2016), en el marco de las transformaciones y cambios en lo que respecta al marco normativo y legal educativos, proponen que estamos en presencia de un modelo de regulación del sistema educativo que combina elementos burocráticos y post-burocráticos posicionando el análisis, en este caso, en la gestión por proyectos. En este sentido es importante considerar que *“la gestión por proyectos opera a su turno, también, como un mecanismo de regulación en sí mismo, generando un marco de restricciones y oportunidades para los actores del sistema y condicionando, por esta vía, la dinámica resultante”* (Álvarez, et al., 2016, p. 91-92). Como los demás programas, que si bien cuentan con pautas generales de implementación, la decisión final sigue quedando a consideración de los directivos y a veces se suman algunos docentes que lo acompañan en la gestión.

La implementación de los Planes de Mejora Institucional en el nivel superior (Formación Docente y Técnico Profesional) permite suponer algunas tensiones importantes en el subsistema formador considerando los



espacios de disputa, de crecimiento en matrícula, presupuestos nacional y jurisdiccional pero, sobre todo, en lo que respecta a la ‘autonomía’ y a los mecanismos regulatorios del propio sistema educativo puestos en marcha.

Conclusiones

Las conclusiones generales apuntan a considerar que, si bien los Programas y/o Planes elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación prevén ciertas reformulaciones jurisdiccionales, en la provincia de La Pampa son los directores de las instituciones educativas quienes son vistos como “depositarios” de la puesta en marcha de este tipo de iniciativas. En varias ocasiones, los directivos deciden, casi de manera aislada, cómo implementar estos Programas y/o Planes y, de esa forma, restringen las posibilidades de los mismos. En este sentido, la gestión por proyectos, como modo de estructurar y concretar las políticas educativas también conlleva una serie de riesgos como la fragmentación, el aislamiento de las instituciones, la falta de continuidad de las iniciativas, entre otros. Aunque estos han sido señalados en la implementación de otros proyectos como los Planes de Mejora Institucional, por ejemplo, es una arista del tema que merece atención y que exploraremos en futuros abordajes. Por último, la gestión por proyectos se constituye en una modalidad de la administración educativa de los últimos años que lleva consigo concepciones sobre la educación en diversos niveles del sistema educativo, la relevancia del conocimiento, el rol del Estado, que a veces se insinúan en los discursos pero que es en los contextos de la práctica donde se dirimen sus sentidos y significados no exentos de conflictos y contradicciones.

Referencias

Álvarez, M.; M. L. Borrelli y J. López (2016) “Planes de Mejora, entre la ilusión autónoma y la regulación del sistema” en M. Alonso Brá (Coord.) Política y administración educativa.



Ball, S. J. (2008) *Herramientas analíticas para interpretar y debatir las políticas educativas*. Bristol: University of Bristol.

Ball, S. (2013). *Education debate*. Bristol, UK: The Policy Press.

Brá, M. A. (2008). La política y la administración educativa en nuevos tiempos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 24(3).

Cerruti, M. B. (2014). “Los programas del Ministerio de Educación argentino para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión (2003-2013). La persistencia de la focalización de gasto social”. *Revista Binacional Brasil Argentina*, V 3, N 2. Pp. 304-332.

Diker, G. (2008). “¿Cómo se establece qué es lo común?”. En: Frigerio G. y Diker G. (Comp)

Editorial Revista Propuesta Educativa. Las condiciones para el cambio del nivel medio de educación. Buenos Aires: Flacso. Pp. 3-4.

Educación: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Pp. 147-169.

González, M. T. (2008) Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99.

Nuevas y viejas tensiones. Buenos Aires: Editorial Entreideas, pp. 73-153.

Resolución N° 172/02 del Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Educación.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Resolución N° 316/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 962/08. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

Vassiliades, A. (2008). "Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa". En Educación, Lenguaje y Sociedad N° 5. Pp. 187-212.

Southwell, M. (2010) ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. Seminario Escuela Secundaria. FLACSO

Stake, R. (1995) Investigación con estudios de caso. Madrid: Morata. Tiramonti, G. (2010).

Van Dijk, T. (Comp.) (2005) [2000]. El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el Discurso I. Barcelona: Gedisa.



Incidencia y análisis de las políticas públicas en educación para la infancia en Colombia en los últimos 20 años desde el discurso y la experiencia de los maestros.

*NATALIA LUCIA VARGAS SÁNCHEZ
PAULA CAMILA MANRIQUE ORDOÑEZ*

Resumen

La presente investigación gira en torno a dos momentos que nos ayudarán a dilucidar el panorama de las políticas públicas en educación para la infancia. Primero, se hace un recorrido histórico, que inicia con el nacimiento del estado social de derecho en Colombia hasta el día de hoy, en el que se puede evidenciar las transformaciones de la noción de Infancia dentro de las mismas; Seguido esto, daremos paso a las historias de vida de maestros frente a su práctica en relación con las políticas públicas en educación y sus devenires. Dado que la intención de esta investigación es la reflexión en torno a la implementación y alcance que tienen dichas políticas dentro del escenario educativo.

Pregunta problema ¿Cuál ha sido la incidencia de las políticas públicas educativas para la infancia en los últimos veinte años desde el discurso y la experiencia de los maestros?

Objetivo General Interpretar desde un análisis comparativo cómo las políticas públicas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la infancia tienen un alcance directo dentro de la educación infantil, desde la experiencia de los maestros.



Objetivos Específicos

Rastrear las políticas públicas en educación para la infancia hasta el 2017 e identificar la noción de infancia y de maestro que poseen.

Registrar las experiencias pedagógicas en relación con las políticas públicas en el quehacer del maestro.

Analizar el alcance y la incidencia de dichas políticas desde la experiencia de los maestros y la situación actual.

Contrastar la propuesta de las políticas públicas en educación para la infancia con el discurso de maestros expertos y maestros de aula.

Resultados preliminares. Para el inicio se realizó una pequeña encuesta que como nicho tuvo a treinta y ocho (38) profesores y profesoras de aula de diferentes partes del país, quienes están a cargo en su aula de clase de niños y niñas dicha encuesta buscaba develar el problema ante el desconocimiento de las políticas públicas por parte de los docentes.

La encuesta evidencia la falta de información e interés por llevarlas al aula por parte de los maestros en cuanto las propuestas del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Siendo algunos de los resultados ante las siguientes preguntas:

1. ¿Conoce usted las políticas públicas educación infantil?: (Gráfica 1)

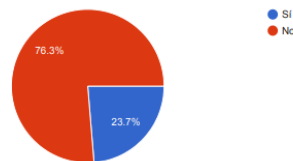
No: 76,3% (29 profesores)



Si: 23,7 % (09 profesores)

1. ¿Conoce usted las políticas públicas educación infantil ?

38 respuestas



2. ¿Qué políticas públicas en educación conoce usted? (Pregunta abierta)

No, ninguna, no sé: 20 (profesores)

0 a siempre: 6 (profesores)

Lineamientos del lenguaje dispuestos por el MEN, y los estándares de lenguaje del mismo organismo.: 2 (profesores)

No contestaron: 10 profesores

3. ¿Cree pertinente conocer dichas políticas o no vale la pena tenerlas en cuenta? (Pregunta abierta)

Si: 30 profesores

No: 1 profesor

No contestaron: 5 profesores



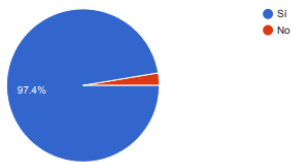
Otras respuestas: 3 Profesores

4. ¿Considera pertinente que un docente deba conocer las políticas públicas en educación? (Gráfica 2)

Si: 97,4% (37 profesores)

No: 2,6% (01 profesor)

6. ¿Considera pertinente que un docente deba conocer las políticas públicas en educación?
38 respuestas



Impacto en la política

La finalidad de esta investigación, es contribuir al análisis crítico de las políticas públicas en educación para la infancia, de igual manera, se busca problematizar por la formación política del maestro y su agenciamiento como sujeto político. En ese sentido, es que partimos por estudiar tres autores colombianos que nos acercaron a qué se entiende hoy por Políticas Públicas, cómo y por qué se hace una Política Pública.

Se decide tomar los siguientes documentos con el fin de ampliar y describir las categorías de investigación (Políticas Públicas, Infancia, Maestros), dichos documentos son trabajos que recogen investigaciones de diversos lugares que han venido problematizando la relación de las políticas públicas y la infancia, tal es el caso del texto *‘Políticas de Infancia y Adolescencia ¿Camino a la equidad?’* de Ernesto Duran Strauch y María

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Cristina Torrado. 2017. Este documento es el compendio de reflexiones de varios eventos académicos como el ‘Coloquio *Políticas de infancia y adolescencia ¿Camino a la equidad?*’ y el curso de posgrado ‘*Políticas públicas e inclusión social: Reflexiones desde las políticas de infancia*’ que hace el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional de Colombia impulsado por la Vicerrectoría de la misma.

En la misma línea de discusión tenemos el texto de la Maestra y Doctora en Educación Lynn Marulanda Hidalgo. ‘*Políticas Públicas de Educación para la Infancia en Colombia 1968 – 2014. Compresiones de la Infancia como sujeto social y educativo desde un análisis crítico del discurso. 2016*’ aquí se evidencian dos formas de entender la infancia dentro de las políticas, la primera, las políticas públicas para la infancia ven al niño como un sujeto social, y segundo, en las políticas públicas en educación para la infancia se ve como un sujeto educativo.

De igual manera, el texto ‘*Políticas Públicas y su Impacto en el Sistema Educativo Colombiano. Una Mirada desde los Planes de Desarrollo 1970 – 2002*’ de Martha Cecilia Herrera y Raúl Infante Acevedo’. Aquí los autores plantean tres puntos específicos. Primero, cuál es la relación entre las políticas públicas educativas y los planes de desarrollo. Segundo, realizar una mirada de las directrices políticas y económicas que orientaron la construcción de los planes en el periodo 1970 - 2002 y sus repercusiones en el sistema educativo colombiano. Por último, presentar algunas reflexiones en torno a la mercantilización de la política educativa en Colombia.

Categoría 1. Políticas Públicas

El primer texto nos ayuda a entender cómo surgen las políticas públicas y porqué se debe pensarlas desde una perspectiva de derechos, para esto Strauch nos muestra que desde la década de los noventa se pone en auge la noción de políticas públicas con “enfoque de derechos humanos” y que sobre esta existen varias lecturas, dado que:

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Los derechos no necesariamente implican acciones concretas, sino que, establecen obligaciones, tanto positivas como negativas, que constituyen un marco para la actuación de los Estados y para las decisiones políticas que se toman, entendiendo que los países tienen diferentes modelos de política social acordes con la ideología dominante. (Strauch. 2017. Pág., 17)

En ese sentido, se entiende que la formulación de cada política pública obedece a un modelo que surge desde una ideología particular, cuyo propósito es posibilitar que un plan de gobierno llegue a buen término, por tal razón el autor cita a Roth quien en su libro *Discurso sin compromiso. La política pública de derechos humanos en Colombia* afirma que:

Las políticas públicas son: (...) medios provisionales en los cuales se entremezclan y se expresan tanto en ideales políticos trascendentales de los derechos humanos (libertad, igualdad, solidaridad, dignidad), como las posibilidades institucionales del momento (los medios organizacionales, la cultura y las costumbres) y los intereses individuales y colectivos de los grupos sociales y étnicos. (50) (Roth. 2006)

Partiendo de que la educación es un derecho fundamental para todo ser humano, es que esta investigación pretende analizar las políticas públicas, pues como derecho no debería ser un punto en la agenda de gobierno, sino que tendría que ser inherente al plan de gobierno de un Estado como “garante de derechos” en tanto que, debe partir de la equidad y la justicia como la base de la sociedad donde las personas pongan en acción sus capacidades y así puedan lograr equiparar la desigualdad de oportunidades.

Categoría 2. infancia. Parafraseando a Marulanda (2016) la infancia en las políticas públicas se comprende de la siguiente manera:

Actualmente, la Infancia se ha comprendido desde diferentes concepciones categorías (Álzate, 2013) (Narodowski, 1994 (Jiménez, 2012), que han aportado significativamente al estudio de su significado en el contexto nacional, en cuanto a profundidad conceptual que brindan como marco general para el diseño e



implementación de las PPI (Políticas Públicas para la Infancia) y las PPEI (Políticas Públicas Educativas para la Infancia) en Colombia. Sin embargo, se encuentra un vacío frente a cómo desde las mismas políticas nacionales se evidencian las comprensiones de la infancia evocadas por ellas mismas.

Es decir, el problema es develar cómo se comprende a la infancia desde los contenidos y enunciados de las PPEI, y partiendo de la identificación de esas comprensiones, incidir en éstas. (pág. 26)

Lo que conlleva, como dice la autora, a un entramado para comprender la infancia desde las políticas públicas en educación que *“implica el acercamiento a un conjunto de situaciones, problemas que hacen parte de la educación de los niños y las niñas, puesto que implica la participación de muchos actores y situaciones que se relacionan con los cambios y transformaciones”* Marulanda (2016)

Categoría 3. discursos y experiencias del maestro. Cabe aclarar que esta investigación está en curso, por ende, esta categoría se encuentra en desarrollo. Dentro de la renovación curricular y pedagógica del Programa Nacional de Renovación Curricular en Colombia, sus fundamentos pedagógicos, recogen los principios y los planteamientos de la escuela activa. Lo que conlleva según Montero y Herrera (2010) a que *“se concibe al maestro como un orientador y al niño como el protagonista del proceso pedagógico, a partir de la organización de experiencias concretas de aprendizaje.”* Pág. 23

Metodología

Esta investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) se plantea de corte hermenéutico, lo cual implica hacer un análisis sobre las políticas públicas que orientan el ejercicio docente en la escuela, el niño y el maestro como receptores de dichas políticas; con el fin de indagar el porqué de las convergencias y divergencias entre lo que propone la política pública en educación infantil y la práctica en aula por parte de los maestros.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



La recuperación de la experiencia de los maestros es una de las intenciones de fondo de esta investigación, tomando las historias de vida como un mecanismo para la recuperación de la voz de algunos maestros que han participado en la creación, varios en la implementación y otros desde el agenciamiento activo en las escuelas. Un ejemplo de ello, es el trabajo del profesor Jhon Jairo Guarín García, quien después de un análisis de su experiencia docente en relación a las políticas públicas concluye que:

En el contexto del sector educativo, la implementación de las políticas públicas bajo los lineamientos de la cobertura, la calidad y la eficiencia; han conllevado, entre otras, al deterioro de la práctica educativa, la pérdida de identidad sobre el quehacer docente y la exclusión de aquellos actores que de alguna u otra forma no cumplan con los estándares establecidos.(García, 2013)

Dicho lo anterior se dispone a realizar entrevistas semidirigidas tipo speech-event como lo propone De Ketele y Roegiers (1995) citando a Labov y Fanshel (1977) como técnica para la acertada recolección de información, por medio de un guion de preguntas abiertas y cerradas como instrumento metodológico. Añadido a esto se crea una matriz de recolección como herramienta que permita el análisis documental que sirva a la técnica para cumplir uno de los objetivos de la investigación.

Por qué se recolecta de dicha forma se sustenta en cuánto: necesitamos validar la hipótesis del alcance deficiente de las políticas públicas en educación para la infancia, visibilizar el ‘punto de quiebre’ en el que las políticas públicas pierden su alcance en el trayecto hacia el aula de clases infantil y entender porque la voz de los maestros y su práctica deben ser validados dentro de la construcción de las políticas públicas en educación para la infancia.

Pertinencia Social

La iniciativa para investigar este tema se fundamenta en la necesidad de construir un sólido conocimiento en cuanto a políticas públicas en educación para la formación docente de los y las maestras para la infancia; el



interés por conocer las fracturas entre la teoría y la práctica en la enseñanza y la incidencia que poseen las políticas públicas en educación dentro de la labor docente y los niños.

Este recorrido inicia con la indagación de cuáles son las políticas públicas en educación para la infancia que vienen siendo implementadas dentro de la escuela colombiana hoy día; se parte de la hipótesis que las y los maestros para la infancia deben conocer y estudiar las políticas públicas en educación, ya que como dice Gutiérrez (2016) *“toda política pública genera una tensión social correspondiente a la confrontación de intereses (...) que defienden sus privilegios mediante la exclusión y el desconocimiento de los otros”* dicha tensión social se ve reflejada en la escuela donde los niños son sujeto y objeto en pro de un desarrollo económico y no de un desarrollo humano desconociéndolos como un sujeto activo de la sociedad.

Así mismo, el maestro no solo debe conocer y estudiar las políticas públicas, sino que debe ser un ciudadano activo en la creación de las mismas, ya que estas políticas en materia educativa son un ejercicio muy complejo y exigente que debe contar, con la participación activa de todos los sectores comunitarios principalmente los beneficiarios de la política pública que se propone. Gutiérrez (2016)

Referencias

De Ketele, J y Roegiers, X (1995) Metodología para la recogida de información. Edición española Editorial La muralla S.A: Madrid

Guarín García, J (2013) El maestro como ser humano en el marco de la implementación de las políticas de la calidad educativa. Aún queda espacio. Universidad de Antioquia: Medellín

Gutiérrez, H. (2016). Políticas públicas en educación. Revista Paideia Surcolombiana, 1(15), 83-86.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Herrera, M e Infante, R (2004) Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970 - 2002. Revista Nómadas ISSN: 0121-7550 Ed: Universidad Central: Colombia

Montero, S y Herrera, E (2010) Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje. Revista Magistro ISSN: 2011-8643 Universidad Santo Tomás. Vol. 4. No. 7. 2010 pp. 19-46

Marulanda. L (2016) Políticas públicas de educación para la infancia en Colombia, 1968 – 2014. Comprensiones de la infancia como sujeto social y educativo desde un análisis crítico del discurso. Universidad Santo Tomás: Bogotá

Strauch Duran, E y Torrado, M C (2017) Políticas de Infancia y Adolescencia ¿Camino a la equidad? Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES). Facultad de Medicina. Bogotá. Colombia