

Eje 5:

Infancias y Juventudes: Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular, desafíos y articulaciones





EJE 5

Educaciones, Infancias y Juventudes: Desigualdades, desafíos a las democracias, memorias y re-existencias en educación

Latinoamérica, continente de desigualdad, está viviendo un momento histórico complejo, en el que el neoliberalismo y el neoconservadurismo se profundizan en los países que ya aplicaban sus recetas y se fortalecen de la mano de procesos electorales y golpes “parlamentarios” en otros países. Nos atraviesa una nueva correlación de fuerzas en la que hay espacio para la desestabilización de procesos democráticos y retroceden los consensos en favor de la igualdad y la ampliación de derechos. Los medios de comunicación y la judicialización ejercen un papel central en el cambio de los contextos locales y se reconfigura el escenario político latinoamericano.

Las persistencias y resistencias de algunos países como Bolivia y Cuba, de los movimientos sociales, de los trabajadores que se quedan sin trabajo y de los que ven diluirse sus salarios, de los educadores que defienden el derecho a la educación, de la ardua construcción de procesos de paz como el de Colombia, etc., nos colocan ante la posibilidad de comprender que tenemos retos de reflexión y de acción. Las democracias están desafiadas y tenemos mucho por hacer, por defender y por transformar.

Las infancias y las juventudes están en el núcleo de estos procesos. Quedan especialmente expuestas al aumento de la desigualdad, al empobrecimiento, a la desaparición de sus derechos, entre ellos el derecho a la educación, que se diluye y difumina en pos de diversas formas de privatización.

En los contextos descriptos, muchos gobiernos latinoamericanos banalizan los procesos educativos, la formación docente inicial y continua, diluyen convenciones colectivas de trabajo y desestiman de este modo el trabajo docente; bajan e incumplen presupuestos, gerencializan la dirección y administración de los sistemas



educativos, dando cuenta de que para ellos se trata de negocios o mercancías, buscan cambiar las leyes que consideran a la educación un derecho. Desarrollan múltiples modos de privatizar lo educativo por vía de la contratación, la flexibilización, el culto a la meritocracia y el ingreso de las corporaciones a lo que ellos consideran el mercado de la educación.

Mientras tanto los sindicatos buscan modos de pelear por los derechos de los docentes, por sostener las concepciones de la educación como derecho de los estudiantes. Los docentes resisten también en las escuelas, con luchas específicas, pero muchos de ellos también construyendo pedagogías vinculadas a la educación popular en las instituciones, desarrollando praxis pedagógicas reflexivas, críticas, con los niños, los jóvenes y sus saberes. Muchos de los docentes traen a las escuelas aprendizajes sobre la educación hechos en los territorios y en las organizaciones sociales. Los sistemas educativos y las escuelas están interpelados por estas tensiones: desigualdades, pobreza, y desempleo en las familias, docentes subestimados (maestros y directivos), escuelas desequipadas, luchas sindicales y apuestas por otras enseñanzas y otros aprendizajes, hegemonías contra los derechos y contra lo popular. A esto hay que agregar la estandarización de parámetros de evaluación que no contempla la diversidad cultural de los aprendices, y responsabiliza a los docentes del supuesto fracaso de sus alumnos, reduciendo en esta operatoria la enseñanza a los contenidos evaluados. Todo este proceso de evaluaciones estandarizadas abona a la pérdida de identidad de las instituciones educativas y a la de la autonomía regional para las decisiones sobre la enseñanza pero produce información para “el mercado educativo”.

Los movimientos populares, las organizaciones territoriales y los colectivos juveniles vienen desarrollando experiencias de educación popular, en ocasiones supliendo el papel de un estado ausente, en otras por decisión de darle a la formación una orientación vinculada a la transformación, al logro de una mejor calidad de vida, a la recuperación de saberes y culturas. Desde diversos posicionamientos y concepciones de Educación Popular se vienen construyendo multiplicidad de prácticas y experiencias que son características de Latinoamérica y que recuperan la historia del continente y la potencia del pensamiento crítico. Desde este punto de vista, son muchas veces, de hecho, escenario de prácticas descolonizadoras.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 reflexión que se realiza desde estas experiencias y desde las del sistema educativo nos permiten construir en América Latina y el Caribe nuestra propia criticidad o nuestras pedagogías críticas.

Los saberes que se encuentran en estos desarrollos o aquellos que habrá que buscar, nos tienen que permitir construir lo propio, lo nuestro, recuperar apuestas ancestrales por el buen vivir y abordar pedagogías descolonizadoras o decoloniales.

Las miradas a las desigualdades, las opresiones, las potencias y el poder nos tienen que permitir también retomar desde la diferencia y la pluralidad y aportar a la construcción de pedagogías feministas.

Los centros académicos y universidades somos parte importante de este entramado reflexivo y de praxis, que mira las políticas, las instituciones, los sujetos, los ámbitos formativos que exceden lo escolar y la propia reflexión pedagógica, en una coyuntura continental tan compleja. La reflexión y la acción hoy requieren tomar dimensión de lo particular y lo continental, conocerse y debatirse. A esta tarea de presentación de propuestas, de debate y reflexión, convocamos desde el eje Educaciones, Infancias y Juventudes: Desigualdades, desafíos a las democracias, memorias y re-existencias en educación de la III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes: Desigualdades, desafíos a las democracias, memorias y re-existencias



INDICE EJE 5

Mesa5_06 Infancias y ruralidad: experiencias, currículo y saberes en educación rural3181

- Las intervenciones institucionales con familias en contextos rurales 3182
- Explorar y descubrir desde los saberes cotidianos 3191
- Una mirada reflexiva a las prácticas pedagógicas en educación infantil en escenarios rurales .. 3200
- La incidencia del contexto en la educación de la infancia rural colombiana 3208
- Educación Rural en el municipio de Yolombó: Agricultura Familiar desde la Escuela y las Organizaciones Comunitarias 3214
- Lectura del contexto ambiental desde la perspectiva compleja como punto de partida para la construcción del plan de estudio de ciencias naturales de grado séptimo en la Institución Educativa Técnica Industrial Simón Bolívar del Guamo Tolima – Población rural. 3222
- La educación como método de transformación en desigualdades de género de la comunidad indígena de los pastos resguardo de San Juan..... 3231
- La memoria pedagógica del conflicto armado en Sumapaz: relatos desde la escuela rural 3240
- Infancia y juventud de ex- narcoparamilitares: un acercamiento a las historias de vida de los trabajadores de “El Mexicano” 3249

Mesa5_08 Formación política y desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria y secundaria. Experiencias pedagógicas y trabajos e investigación3258

- Juventudes, formación ciudadana y participación política en las escuelas secundarias de Argentina a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206 3259



- Formación del pensamiento crítico, encuentro con el otro y conciencia epistémica 3268
- Prácticas de creación colectiva para el fortalecimiento de proyecto común 3274

Mesa5_13 Educação e infância. a infância como re-existência para educação3282

- El sentido de lo público en las infancias..... 3283
- La escuela como posibilidad. Una política pública..... 3291
- Impulso de otro comienzo. Infancia, política y derechos 3299
- Escola de Samba e Infância: um estudo etnográfico sobre a participação das crianças no carnaval de Florianópolis –SC 3308
- A criança como sujeito de direitos e não de deveres: representações sobre "combinados, regras, acordos" na educação infantil em um contexto Brasileiro..... 3317
- A criança como sujeito de direitos na organização dos espaços e tempos da educação infantil . 3326
- Infâncias e crianças indígenas Kaingang: qual o sentido da escola? 3337
- Casa taller san martín como espacio de educación y de potencia de la construcción de los niños y niñas como sujetos políticos 3347
- Infâncias e crianças indígenas Kaingang: qual o sentido da escola? 3356
- El derecho a la educación de la primera infancia “en cuestión”. Aportes desde la experiencia de los jardines comunitarios en la provincia de Buenos Aires 3366
- Un jardín de infantes que enseña desde el arte para transformar realidades desde la infancia, en un proyecto colectivo que trascendió los límites geográficos del jardín 3377
- Educação de Infância em Portugal: o direito a brincar como re-existência para as crianças 3388

Mesa5_14 Perspectivas emocionales-cognitivas en la educación de la niñez y la juventud.....3397

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



- Dimensión socioafectiva proyecto predictores de aprendizaje: niños y niñas preparándose para el éxito escolar 3398
- Representaciones de praxis pedagógica en el marco de los procesos de formación de educadores infantiles..... 3408
- La transferencia del conocimiento: propuestas teórico-prácticas 3419
- Marco conceptual de propuesta cognitiva para el modelamiento de objetos de aprendizaje 3428
- La formación del educador infantil, comprensiones desde la historia de la educación infantil .. 3436
- Formação em Pedagogia nas universidades públicas brasileiras: imagens e concepções na formação de professores da infância 3445
- Educación emocional para el desarrollo de la consciencia 3454
- Fortalecimiento de la prosocialidad en contextos educativos: aportes a la construcción de ciudadanía y convivencia social en la infancia y la adolescencia 3462
- Experiencia del proyecto de innovación “El Arte de Educar con Emoción” Fundación Integra - Región de Aysén, Chile 3474
- Toc toc, llamando al ser emocional..... 3482
- Una visión comprensiva del fenómeno de la exclusión en personas con diagnóstico de Trastorno del espectro autista 3491
- Ser educador infantil en Colombia: Un reto, una oportunidad y una experiencia de vida 3500
- Lecciones aprendidas sobre la formación de maestras maternas 3510
- Las concepciones de infancia: discursos que atraviesan la práctica del educador infantil..... 3519

Mesa5_16 Contextos, políticas y estrategias de calidad e inclusión para garantizar el derecho a la educación de niños/as y jóvenes en América Latina y el Caribe3528



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



- Las políticas públicas de la Educación Argentina en los últimos años: el eje de la inclusión educativa como paradigma de equidad y los debates entre los educadores..... 3529
- Ekobios, proyecto afro del colegio Colsubsidio Ciudadela 3540
- Calidad de la Educación ¿Para Quién?..... 3546
- El derecho a la educación intercultural bilingüe y la política fiscal en el Perú 3558
- Grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas en modelo escuela Nueva: Diversas estrategias para transformar las interacciones escolares en el campo colombiano. Fundación Empresarios por la Educación – Colombia 3567
- La práctica pedagógica en futuros docentes de artes escénicas: una apuesta didáctica por la calidad y la inclusión en diversos escenarios educativos 3575
- Inclusión educativa en Paraguay: un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos 2008-2013 y 2013-2018..... 3585
- Tertulias literarias dialógicas y habilidades comunicativas: alternativas para una educación transformadora 3594
- El derecho a la educación en el nivel medio superior de México: la mirada de los jóvenes de los telebachilleratos comunitarios..... 3600
- Sentido del abandono escolar en el discurso del profesorado en la educación media en México: estrategia de inclusión y calidad..... 3608
- Espacialidades ausentes: estudio de casos de jóvenes secundarios migrantes en un territorio multicultural de la comuna de independencia de Santiago de Chile 3617
- Actualización participativa de la política pública de juventud del departamento de Caldas- Colombia 2018-2028: las condiciones internas de los escenarios educativos 3625

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



- Cartografía socio-educativa de territorios escolares en condiciones de adversidad 3635
- Interculturalidad y derecho en el aula de clase: el caso de un aula 3647

Mesa5_19 Inclusión y otras educaciones 3657

- Una mirada desde la institucionalidad (familia, escuela estado, hasta la resistencia contra la naturalización de la sexualidad: experiencia académica. 3658
- La homofobia en el ámbito familiar: un estado del arte sobre estudios con jóvenes homosexuales en América Latina 3665
- Entramados de las representaciones sociales sobre el género 3672
- Construcción de identidades y emociones de personas transgénero en clave relacional: El proceso de transformación y su relación familiar y social 3683
- La educación hospitalaria como desafío para las políticas públicas de educación y salud orientadas a las infancias: tensiones vigentes, debates necesarios..... 3693
- Identidad de género desde la reflexividad que realiza una mujer transgénero 3703
- Las comunidades de práctica alrededor de las Enfermedades Crónicas No Transmisibles, ¿una estrategia para el movimiento social en favor de la salud?..... 3712
- Metodología de investigación en contextos de pedagogía social con comunidad sorda de Medellín y Rionegro..... 3722
- Reflexiones frente a la inclusión de estudiantes en situación de enfermedad en Caldas 3731
- Contexto hospitalario: una oportunidad para el fortalecimiento familiar 3740
- Narrativas de educación en un grupo de niños y niñas de la fundación Alejandra Vélez Mejía y sus familias 3748
- Ámbitos y retos de la inclusión: el caso de la Universidad del Magdalena 3756



- Trastorno espectro autista: una experiencia con inteligencias múltiples en primera infancia 3765
- Taller de técnicas cognitivo-conductuales y su aplicación al Trastorno Negativista Desafiante (TND) 3771

Mesa5_23 Educación Popular y Escuela Pública.3781

- Assembleias comunitárias de crianças e adolescentes em territórios vulneráveis: um dispositivo de formação e mobilização comunitária..... 3782
- Território-universidade-território: a participação da comunidade na formação em saúde e na luta pelo direito humano à alimentação adequada 3790
- Pedagogia da Alternância e Educação Popular: experiência, reinvenção e contradições na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul. 3798
- Casa Amarela Quilombo Afroguaraný: ocupação, arte e resistência no centro de São Paulo – Brasil 3805
- Subjetivación del concepto de formación en el contexto de la educación popular durante la primera mitad del siglo XX 3812
- Apropiación de los espacios significativos de la comunidad de Cristo Rey a través de la comunicación 3819
- Educación disruptiva: jugar aprendiendo en el C.A.I. Albert Einstein 3827
- Programa Nova Educação de Jovens e Adultos: refletindo os dilemas e alternativas a partir do diálogo entre estudantes, docentes e pesquisadores da educação. 3835

Mesa5_25a Pedagogía y diversidad: experiencias de educación e investigación con niños, niñas y jóvenes desde perspectivas interculturales.....3842

- “Seis niñas de una comunidad urbano popular y una antropóloga inocente”* 3843

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 en clave de diversidad; escenario para vivir juntos a partir del reconocimiento del otro 3853
- Un acercamiento a las orillas de las infancias pluriversas a través de un viaje por mi memoria 3861
- Proyecto colaborativo de autoría: aprendiendo a intervenir 3870
- Interculturalidad y educación: posibilidades para el (des)encuentro con la diversidad 3876
- La literatura infantil como puente entre la escuela y el reconocimiento de las representaciones que tiene la infancia sobre las diversidades sexuales y las relaciones de género 3885
- Infancias narradas a través las series animadas comerciales presentadas en Medellín, durante los años 1986 y 2010..... 3893
- Periodismo, investigación y radio escolar en el Colegio José Jaime Rojas IED 3902

Mesa5_25b Crianza y Desarrollo Social3908

- Creencias parentales y desarrollo en la adolescencia: claves para la movilidad social relativa .. 3909
- La cultura: elemento que impacta el desarrollo de la infancia y la juventud..... 3917
- Prácticas de Crianza, autoeficacia y afrontamiento en adolescentes..... 3922
- Diferencias en las prácticas de crianza de madres y padres con niños en edad preescolar 3930
- Líneas de acción para el apoyo y fortalecimiento a familias durante la crianza de niños y niñas con discapacidad 3937
- Colectivo de organizaciones de padres separados por sus hijos (as) por la cuidado compartido de los niños y niñas 3947

Mesa5_26a Educación, infancia y juventudes. Nociones y experiencias en las educaciones en infancias y juventudes en América Latina3955

- Escenas de Reconocimiento y Formación de Talentos Excepcionales en Rionegro Antioquia .. 3956



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



- El saber y el saber hacer: aula taller como práctica pedagógica en la escuela secundaria 3964
- Violencia de género en las universidades 3973
- Desarrollo de habilidades comunicativas en niños y niñas itinerantes en condición de vulnerabilidad..... 3984
- Proceso de alfabetización de jóvenes en situación de encierro liceo Herbert Vargas Wallis 3994
- Imaginarios de infancia que construyen y/o reproducen adultos educadores de niños y niñas de una sala cuna heterogénea 4001

Mesa5_26b La evaluación de los niños y jóvenes como ejercicio y práctica política...4011

- La evaluación por competencias: realidad o sofisma en las aulas de clases..... 4012
- Evaluar matemáticas o repetir matemáticas..... 4020
- Ventajas y desventajas de la educación diferenciada por géneros en población indígena 4026
- La evaluación de la competencia lectora a través del aprendizaje cooperativo en niños de quinto de primaria de la escuela Manuel Antonio Bonilla en el Espinal, Tolima..... 4033
- Evaluación Incluyente; nueva herramienta en el fortalecimiento del aprendizaje 4042
- La evaluación de los niños: avances y contradicciones..... 4049
- Calidad en educación: una tarea difícil de completar y compleja de valorar 4059

Mesa5_27 Prácticas de enseñanza docente en niñez y juventudes: una mirada desde los contextos socioculturales.....4069

- Incidencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes del grado noveno de la IED Miguel Samper de Guaduas Cundinamarca 4070



- Intervención en el aula en resolución de problemas multiplicativos con estudiantes de tercer grado de un contexto rural..... 4076

Mesa 5_28 a: La E-inclusión y las tecnologías apropiadas para la Interacción Social en Infancias y Juventudes.....4083

- E-Inclusión tecnológica desde la virtualidad en jóvenes y adolescentes "caso semilleros de investigación en los programas tecnológicos Universidad de Caldas y SENA" 4084
- E-Inclusión y las tecnologías apropiadas para la provincia profunda a través del B-Learning en la enseñanza de la programación en la tecnología en sistemas informáticos 4095
- E-inclusión de la virtualidad y tecnologías aplicadas, desde la experiencia en instituciones educativas, como lo son la corporación de educación tecnológica Colsubsidio airgroup, el SENA, la UNAD y la Universidad Nacional, con proyectos de investigación 4106
- Misión E-ducate Primera Infancia contra los desechos tecnológicos 4115
- Investigación aplicada, innovación y desarrollo tecnológico desde la formación tecnológica a través del B-Learning “Caso innovación y prospectiva en la educación a partir de SENNOVA” 4123
- El b-learning, caso exitoso de buenas prácticas en la formación de aprendices de programas tecnológicos del SENA regional Quindío..... 4134
- Significados asociados a mediaciones en el uso de las Tic, entre jóvenes, padres/madres y docentes de instituciones educativas..... 4141

Mesa5_28b Pensamiento de frontera en convivencia y diversidades. Voces del territorio4150

- La experiencia formativa de los maestros en formación inicial a través del lente de “un conocimiento prudente para una vida decente” 4151



- La recreación: camino hacia la construcción de una cultura para la paz..... 4160
- El juego como acontecimiento educativo desde una perspectiva intercultural..... 4168

Mesa5_29 Desafíos y alternativas para pensar la escuela y la educación en la construcción de una sociedad democrática para la superación de las desigualdades .4176

- La garantía del derecho a la educación de jóvenes en el sistema de privación de libertad por medio del arte 4177
- O Papel do Agente de Segurança Socioeducativo na Efetivação do Direito à Educação de Adolescentes em Internação Provisória em Belo Horizonte, Brasil. 4184
- Educação de trabalhadorxs e a Educação Popular – afinidades e desafios 4193
- Escuchar, un espacio relacional que niega o legitima al otro 4202
- Currículo e eja: Um diálogo possível 4208
- O direito à educação em risco: a política de fechamento de escolas rurais no Brasil 4217
- A APAC e o direito à educação de jovens em privação de liberdade no brasil 4227
- Cómo llegan los jóvenes a elegir escuelas técnicas con orientación en computación?..... 4235
- Elementos para pensar unos lineamientos de políticas de formación de profesores en la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital..... 4245
- Los jóvenes como sujetos de poder, a propósito de los repertorios de acción del movimiento estudiantil colombiano..... 4253
- El estrés académico y la deserción en estudiantes del programa de Psicología del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria 4263

III Bienal

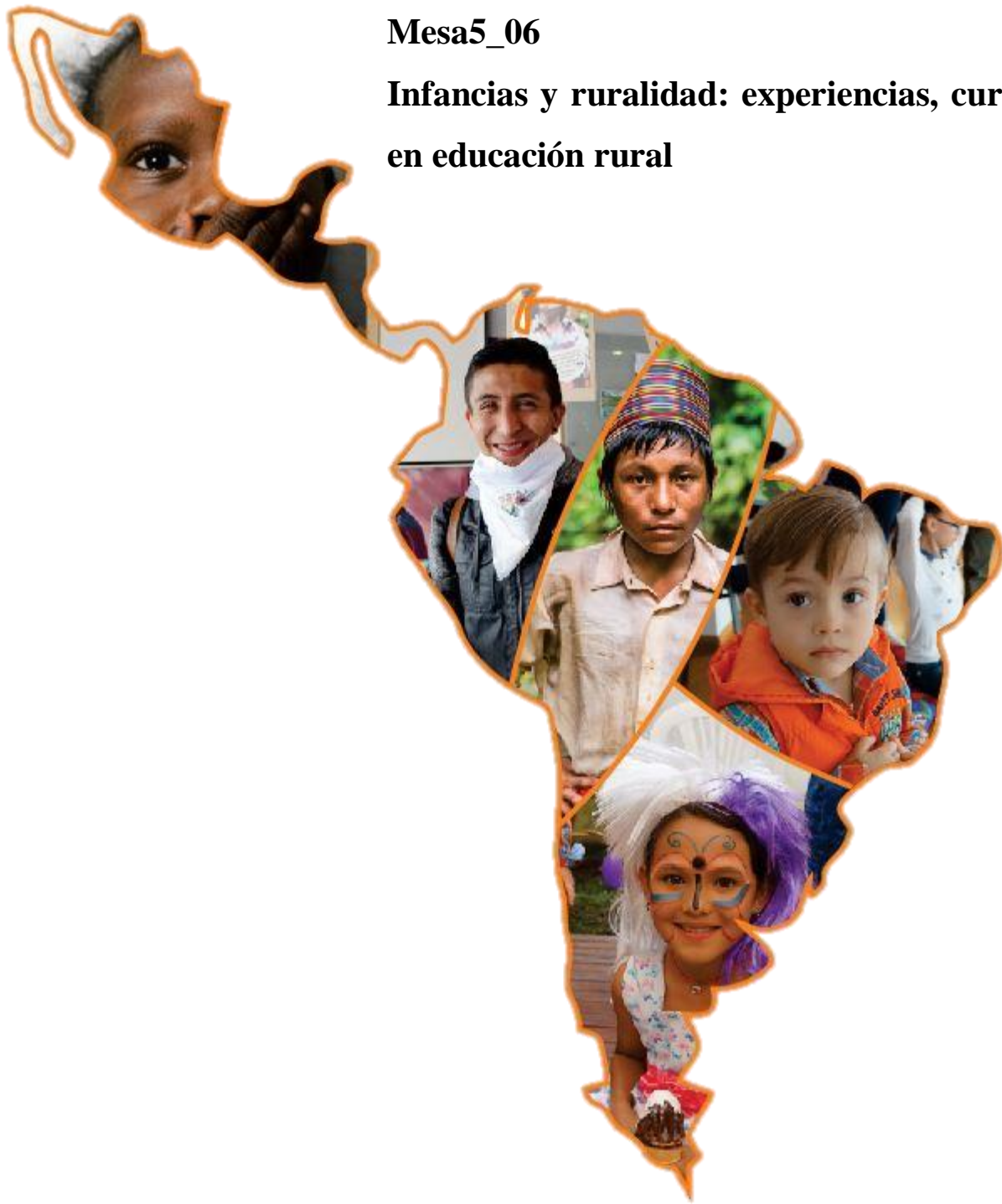
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Mesa5_06

Infancias y ruralidad: experiencias, currículo y saberes en educación rural





Las intervenciones institucionales con familias en contextos rurales

AMANDA GÓMEZ POLO⁸³⁷

Resumen

Dentro de los componentes de la política de Primera Infancia del Gobierno Nacional de Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar presta servicios de atención integral a los niños menores de cinco (5) años y madres gestantes, en entornos familiares y comunitarios de zonas rurales dispersas en municipios del norte del departamento del Huila, en modalidades de atención denominados: Modalidad Familiar, Familias Rurales con Bienestar, comunidades rurales y Modalidad Propia e Intercultural. Sin que aún se haya medido su impacto, se observa a través de las acciones de seguimiento al desarrollo de los programas, cómo sus mayores logros vienen siendo el posicionamiento y empoderamiento de las familias como escenario privilegiado de socialización y educación inicial para la primera infancia y las respuestas locales organizadas, relacionadas con los requerimientos socioeconómicos de comunidades altamente vulnerables, en aquellos

⁸³⁷Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, e-mail:amandagomezpolo2011@gmail.com



lugares de difícil acceso, especialmente por ser zonas rurales dispersas, con dificultades geográficas o de riesgo de acciones violentas por parte de grupos armados al margen de la ley, que en el post-conflicto sigue presentándose por incidencia de grupos disidentes o delincuencia común organizada.

Contextualización de las realidades locales

Colombia es un país diverso en sus regiones, con similitudes y a la vez grandes diferencias sociales, culturales, políticas y económicas. Un país que históricamente ha venido transformándose en estos aspectos y así mismo, las familias se organizan de variadas formas con el fin de garantizar el cumplimiento de sus funciones, en una dinámica social que les demandan nuevas formas de relacionarse entre hombres y mujeres, padres, madres e hijos, e incluye a cuidadores y redes de familia extensa y solidaria. Desigualdad y pobreza constituyen la realidad social y económica de buena parte de la población campesina y rural. La mayoría de los hogares rurales (65%) viven en condiciones de pobreza o de pobreza extrema (33%) y sin acceso a servicios de calidad. Estos factores han contribuido a la violenta historia política del país. (Acción Social, 2011)

Los territorios de Colombia se caracterizan por una amplia diversidad geográfica, cultural, étnica, ambiental y de condiciones socio-económicas, donde cerca del 60% de sus municipios deben considerarse rurales de acuerdo a la densidad poblacional, el tamaño de las cabeceras y la distribución de la población entre la cabecera y el área dispersa; adicional a ello, existe población rural dispersa en el resto de municipios, con lo cual la población rural en general representa el 30% del país, lo que incide en el acceso de niñas y niños a los servicios de educación inicial. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2017)

Los datos de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud de 2015 muestran que el 52% de niñas y niños menores de 6 años no asisten a ningún servicio de educación inicial, permaneciendo al cuidado de algún adulto en su casa. Diversos estudios han evidenciado el valor que tienen las familias y cuidadores en la generación de condiciones para el óptimo desarrollo de niñas y niños, asegurando que crezcan en ambientes protectores y



seguros. La familia como espacio de socialización es fundamental para que niñas y niños se configuren como sujetos individuales, sociales y culturales, a través del establecimiento de las relaciones de carácter afectivo y de cuidado. (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2017)

Una breve descripción del contexto rural característico de estas poblaciones del norte del departamento del Huila, nos lleva a la situación histórica como uno de los departamentos de alta presencia de grupos armados al margen de la ley, lo que ha generado una conflictividad que se explica por diversas causas estructurales y coyunturales de carácter socio económico, político y de seguridad, aunque su ubicación geoestratégica, es también una de las razones de la presencia de diversos grupos armados ilegales y del conflicto armado.

En este territorio convergen en la década del 2000, las guerrillas de las FARC, grupos de autodefensas y narcotraficantes, generando una situación de crisis que se hace compleja en la pugna por la tenencia de la tierra y dominio del territorio. Como consecuencia, por un lado se presenta desplazamiento forzado, reclutamiento de niños, asesinatos selectivos, secuestros, asesinatos por motivos políticos y por otro lado, la capital y los municipios más grandes, reciben familias víctimas del conflicto, provenientes del mismo departamento o de otros que vivían una situación similar. Hoy en día, en pleno proceso de paz se viven situaciones de violencia por la existencia de grupos disidentes, asesinatos selectivos, pugna por las redes de microtráfico de estupefacientes, que amenazan la estabilidad de los habitantes de dichas regiones. Es justamente este escenario en el que crecen los niños y niñas, y se dan las intervenciones a través de los programas del Estado Colombiano dirigidos a la atención a la primera infancia, familias y comunidades.

Las familias rurales

Sin que se haya dado un ejercicio riguroso de diagnóstico social situacional, en los documentos orientadores e informes de la operación de los servicios de atención a la primera infancia, familias y comunidades rurales,



se observan algunas situaciones compartidas por los municipios considerados para esta ponencia, las que nos permiten tener una imagen de las condiciones de las familias atendidas, tales como las siguientes:

Por las características de la focalización de los usuarios, las familias se ubican como aquellas en condición de pobreza y vulnerabilidad, en contextos geográficos rurales dispersos, algunos en zonas de deslizamientos o de inundaciones, con riesgos latentes debido a las grandes distancias y a esas mismas condiciones geográficas, por las cuales, los niños menores de cinco años no recibían atención y algunos continúan sin recibirla.

Las familias en su mayoría cuentan con vivienda propia con las características de las viviendas campesinas, muchas de ellas ranchos elaborados de materiales del medio y de poca resistencia a riesgos naturales que en los últimos dos años han sido frecuentes (sismos y deslizamientos). Estas viviendas las comparten generalmente con miembros de la familia extensa, hay hacinamiento ya que las viviendas son muy pequeñas y los adultos comparten habitación e incluso las camas, cuentan con poco acceso a servicios públicos básicos y generalmente éstos no son de buena calidad, presentándose problemas de contaminación ambiental que inciden en la prevalencia de enfermedades especialmente en los niños más pequeños.

La situación socio económica representa el principal factor de vulnerabilidad de las familias beneficiarias, ya que debido a factores climáticos, del alto costo de la canasta familiar, la informalidad del trabajo y la propiedad y tenencia de la tierra, se afectan los ingresos de las familias y sus posibilidades de acceder al mercado de bienes y servicios.

La jefatura de la unidad doméstica es asumida por los hombres, mientras que solo en algunos casos son las mujeres quienes la asumen. Los roles se distribuyen de manera tradicional, en la mayoría de los casos los hombres se hacen cargo del trabajo material y el sustento económico del grupo familiar y la labor de cuidado y responsabilidad de los hijos y ancianos es una tarea permanente de la mujer en su papel de madre y cuidadora y también participa en labores agrícolas, no solo por encargarse del cuidado de la huerta, sino que en épocas



de cosechas, especialmente del café, la apartan de su rol clásico, requiriendo por necesidad, del apoyo de agentes cuidadores institucionales, por ello la existencia de modalidades de atención que se han flexibilizado para dar respuesta a las necesidades particulares de las familias en los territorios donde residen.

La capacidad local instalada para la operación de los servicios

Puede afirmarse que en Colombia las políticas neoliberales lentamente fueron desmontando las políticas proteccionistas durante los últimos 30 años, de tal manera que el campesino colombiano de ser un actor importante del desarrollo económico del país, pasó a convertirse en parte de la población identificada como vulnerable, muchos bajo la línea de pobreza según las mediciones del desarrollo y por ende focalizada para ser atendida con recursos del Estado, en respuesta a los compromisos suscritos en acuerdos internacionales, como en el caso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De esta manera, y en el marco del Estado Social de Derecho, en el caso de la atención a la primera infancia y las familias vulnerables, el marco legal más importante lo constituye la Ley 1098 de 2006, Ley de Infancia y Adolescencia; la Ley 1804 de 2016, Ley de Primera infancia y la política pública de familias.

Dentro de los componentes de esta política de Primera Infancia del Gobierno Nacional de Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como entidad pública, es quien se encarga de la formulación de los programas componentes de la Ley, y a través de operadores, de la prestación de servicios de atención integral a los niños menores de cinco (5) años y madres gestantes, en entornos familiares y comunitarios en territorios urbanos y para el caso que nos ocupa. En armonía con la Ley de Infancia y el marco legal de la planeación del desarrollo, a los municipios y por ende a la administración pública, en cumplimiento a su rol otorgado por la Constitución Nacional dentro de la estructura del Estado, corresponde ejercer los principios fundamentales de descentralización y autonomía, es decir, concurrir con recursos para garantizar los derechos a los niños y niñas



desde la gestación, por ser también el interés superior del niño otro principio fundamental de obligatorio cumplimiento.

Dado que los recursos para la financiación de los servicios se encuentran centralizados en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, los temas relacionados con la primera infancia son asuntos de los cuales poco se habla en los escenarios de planificación locales y en la agenda gubernamental solo se inscribe como parte de un ejercicio desde el modelo de acción corporativista, en el cual un grupo de instituciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales presionan desde su posición de poder a los mandatarios locales para la inclusión del tema en la agenda pública, con modelos construidos sobre mínimos deseables, fundamentados en acuerdos internacionales.

En la operación de los servicios de atención a la primera infancia y familias, se evidencian debilidades en la elaboración de diagnósticos y lecturas de contextos que dan cuenta de la realidad del territorio y la caracterización de las familias, lo que origina el proyecto de atención integral, corriéndose el riesgo de planear acciones que no responden a la realidad concreta. Las intervenciones se dan de manera individual con la mirada psicológica por ser estos los profesionales que ejecutan la mayor parte de las modalidades; así mismo, las acciones de fortalecimiento comunitario en redes son vistas más como rutas de acción establecidas en documentos poco utilizadas. Sin embargo, en la modalidad Familias Rurales la mayor fortaleza está en el conocimiento de la población, las realidades locales, la lectura de contextos y la articulación local, con el fin de lograr dejar instaladas capacidades que permitan apalancar las acciones necesarias enfocadas hacia la transformación de realidades, la movilización de pensamiento en estrategias de acción críticas, que permiten integrar todo el recorrido del accionar de la modalidad. Sin embargo, la corta duración del programa en las comunidades se genera el riesgo de la pérdida de esa capacidad instalada.

Las lecciones aprendidas



Pese a lo anterior, el trabajo de incidencia en la agenda política de los gobiernos locales, ha dejado una muy importante huella y ganancias en la operación de los servicios, incidiendo directamente en la garantía de derechos de los niños y niñas menores de cinco años y sus familias, la atención priorizada en salud incluida de las gestantes, incrementándose a manera de ejemplo el número de partos hospitalarios, las acciones de seguimiento e intervención nutricional, consejería en lactancia materna y la activación de rutas en los casos en los que se requiere la intervención de profesionales de la salud, especialmente ante los casos de discapacidad o desnutrición.

Se identifica la existencia de patrones, comportamientos y modelos de crianza inadecuados para el desarrollo integral de los niños, encontrándose padres permisivos, sobreprotectores, y en menor protección los que utilizan el castigo físico como método de disciplina. Ante estas situaciones, se profundiza en el proceso educativo preventivo promocional, promoviendo y sensibilizando en formas adecuadas de comunicación asertiva, fortalecimiento de vínculos afectivos y pautas de crianza acordes al desarrollo humano.

Se destaca de los beneficiarios su constancia en la participación dentro del programa, con su asistencia a los encuentros grupales, las visitas en sus hogares, a pesar de las dificultades tan notorias en las vías y el transporte, resaltando que la mayoría de los beneficiarios no cuentan con medios de transporte propios para llegar a los encuentros; se deben desplazar caminando, a caballo o en moto, teniendo en cuenta que las distancias son grandes y en ocasiones el clima dificulta aún más el desplazamiento, en municipios cuyas condiciones geográficas de alta montaña dificultan la movilidad, sumado a los riesgos de deslizamientos e inundaciones en épocas de invierno. Los usuarios asisten a los servicios porque se sienten a gusto, manifiestan sus logros, cambios en su vida familiar y en su relación particularmente con sus parejas e hijos.

Las lecciones por aprender



Indudablemente las modalidades de atención aquí expuestas son incluyentes de las familias rurales, permiten intervenir a las familias como unidad, facilita el acceso de familias de zonas rurales dispersas, que anteriormente no recibían atención integral, permite la articulación de acciones y oferta entre sectores e instituciones que desarrollan políticas sociales, ubicando a la familia como un todo y no como una disgregación de sus miembros. Sin embargo, para el espacio académico que nos ocupa, se hace necesario reflexionar sobre algunas debilidades encontradas y que nos permiten el análisis y las propuestas de mejora del servicio. Dentro de ellas se pueden señalar las siguientes:

Las intervenciones se centran en marcos pedagógicos constructivistas y humanistas, sin embargo, al dar la lectura a los planes operativos, se pueden evidenciar las intervenciones de carácter positivista, buscándose la acomodación de los usuarios a una estructura social, no en la generación de procesos de transformación social de la realidad, se entiende en la lógica del Estado asistencialista, pero sobre todo, en que las intervenciones de forma mecánica sin una real intencionalidad de transformar el entorno de las familias.

Es necesario explorar las técnicas reflexivas que cuestionan la realidad social, a partir de las cuales también se construyan los diagnósticos comunitarios y las apuestas para las transformaciones de las familias y las comunidades. No es suficiente educar a los padres usuarios sobre pautas de crianza, si antes no se han cuestionado las mismas que históricamente se han repetido de generación en generación y que están inscritas en el inconsciente e historia personal de los padres y adultos cuidadores.

Es necesario incluir acciones de transformación de las familias y las comunidades, empoderar a las mismas de la responsabilidad en los procesos, con el fin de que se supere la percepción asistencialista del programa y se genere un verdadero desarrollo alrededor de la modalidad, aprovechando las posibilidades de trabajo en encuentros individuales familiares y grupales. Quizás esta sea la única opción de la superación de la pobreza, superando la concepción asistencialista y de acomodación del sujeto a una realidad cuyo cambio 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



depende de la percepción misma de sus capacidades y posibilidades. La educación social con el sentido de fomentar la participación, el desarrollo comunitario y la transformación de comunidades.

Referencias

Acción Social. (Abril de 2011). *Accion Social-Union Europea laboratorio de Paz*. Obtenido de http://eeas.europa.eu/archives/delegations/colombia/documents/projects/cartilla_tierra_y_desarrollo_lab_paz_iii_es.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (19 de Octubre de 2017). *ICBF*. Obtenido de ICBF: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm8_pp_lineamiento_tecnico_administrativo_com_unidades_rurales_v2.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (19 de Octubre de 2017). *ICBF*. Obtenido de ICBF: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm8_pp_lineamiento_tecnico_administrativo_com_unidades_rurales_v2.pdf



Explorar y descubrir desde los saberes cotidianos

ANGIE ZULAY MARTÍNEZ RESTREPO 1⁸³⁸

LISETH TORRES DIAZ 2⁸³⁹

“El niño con su permanente curiosidad, con todo lo que sabe y lo que sabe hacer, con todo lo que no sabe y que desea saber, frente al mundo con todos sus estímulos, sus novedades y su fascinación.” (Tonucci, 1997, p. 37)

Resumen

El presente texto expone una revisión documental de trabajos de grado y autores, con el objetivo de visibilizar aspectos relevantes acerca de la ciencia, el fortalecimiento del pensamiento científico y la importancia de los saberes cotidianos, desde y para el contexto rural en educación infantil.

Antecedentes

⁸³⁸ Universidad Pedagógica Nacional

⁸³⁹ Universidad Pedagógica 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



Dadas las experiencias en nuestra formación como docentes y en la práctica pedagógica, surge el interés por identificar la manera como los niños y niñas construyen su realidad, dándole sentido por medio de los saberes cotidianos; todo ello en relación con la ciencia desde un contexto rural.

En primer lugar, la participación en el semillero Pedagogía y Contextos de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional motivó al acercamiento a escenarios rurales, identificando la importancia del maestro en el trabajo con la infancia, relacionando nuestro interés con uno de los ejes del semillero de investigación, pedagogía rural y conocimiento.

Por otro lado, en la formación académica como educadoras infantiles se reconoce una carencia en el acercamiento teórico y práctico frente a la ciencia, ya que, en la malla curricular solo se presentan dos seminarios de ciencia y tecnología, siendo estos insuficientes para apropiarse y generar experiencias pedagógicas en el aula, referente a la ciencia. De ahí que, nos interesa visibilizar no solo la importancia de la ciencia en educación infantil, sino también el lugar que tiene en escenarios rurales, tomando como eje central el papel de los saberes cotidianos en el proceso de comprensión y significación del mundo por parte de los niños y niñas, potenciando el pensamiento científico, la capacidad de asombro, la formulación de preguntas e hipótesis.

Objetivo general

Visibilizar por medio de la revisión documental la pertinencia de la ciencia en contexto rural y la importancia de los saberes cotidianos en educación infantil.



Objetivos específicos

Acercamiento a fuentes teóricas e investigativas referentes a la ciencia.

Analizar diferentes investigaciones basándose en las categorías conceptuales.

Metodología

En consecuencia, se realiza una revisión documental con el fin de reconocer el papel de la ciencia en contextos rurales en educación infantil, su importancia, retos y demás que permitan visibilizar la manera en que ésta fortalece el pensamiento científico, además, evidenciar si se reconocen los saberes cotidianos de los niños y niñas en estas construcciones para explicar su mundo. Para ello, se inicia la lectura de trabajos de grado de diferentes instituciones académicas que se preguntan por el fortalecimiento del pensamiento científico en la escuela, en escenario rural. A lo largo de esto, se indagan algunos autores que brindan diferentes perspectivas desde sus planteamientos, que permiten argumentar y analizar el tema de interés.

Marco conceptual

Este apartado da cuenta de la revisión de los documentos y permite dar un panorama de las categorías conceptuales; ciencia, educación rural, pensamiento científico y saber cotidiano. Desde la búsqueda realizada de algunos documentos se evidencia que la ciencia y el fortalecimiento del pensamiento científico en educación infantil es un tema relevante, es decir, que hay diversos proyectos pedagógicos y trabajos de grado que se han interesado en profundizar y destacar el papel de la ciencia en la infancia, realizando indagaciones y trabajos en el aula que dan cuenta de ello; como por ejemplo el trabajo de grado “Fortalecimiento de las habilidades de pensamiento científico en estudiantes de segundo de primaria del Colegio Altamira Sur Oriental” realizado por Isabel Espinosa y Marcela Grajales en el año 2016, el cual hace parte de estudiantes de la especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, centrado en el fortalecimiento del pensamiento científico

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 enriquecer “capacidades y habilidades como el asombro, la indagación constante, la comprensión, la clasificación, la observación, la relación, la diferenciación, la codificación y la decodificación, además se constituye un eje transversal para transferir a cualquier área del conocimiento”. Esto permite ver que por medio del pensamiento científico se potencian y se logran aprendizajes significativos que están inmersos en las diferentes disciplinas de las instituciones al tiempo que los niños y niñas exploran su mundo desde la ciencia.

De igual manera, la “Propuesta pedagógica: Jugando a ser científicos” realizada por Diana Herrera y Nancy Herrera en el año 2003, para optar por el título Licenciadas en Educación Preescolar en la Universidad la Sabana. En esta propuesta se trabajó con niños y niñas entre los 3 y 6 años, de diferentes contextos institucionales; las autoras generan experiencias que fortalecen el desarrollo de las competencias científicas por medio de estrategias, experimentos sencillos y prácticos de fácil entendimiento teniendo en cuenta los diferentes intereses, además, que se consideran adecuados para el nivel de preescolar. Es importante mencionar que el papel del maestro que las autoras proponen es el de mediador, que propicia experiencias a los niños y niñas para tener una capacidad reflexiva, crítica e investigativa. Finalmente se hace énfasis en que esas experiencias le permite al infante manipular diferentes elementos que la naturaleza le ofrece, despertando en los niños y niñas interrogantes y curiosidades, para ayudarlo en la toma de decisiones, sin limitar sus capacidades.

Ahora bien, al indagar por la ciencia en educación infantil en contextos rurales, se evidencia que los trabajos son limitados, y algunos se configuran desde el cuidado del medio ambiente en relación con la ciencia, para brindar estrategias que contribuyan a solucionar problemáticas ambientales de la comunidad. Como es el caso del PROYECTO PEDAGÓGICO: CIENCIA, ESCUELA RURAL Y COMUNIDAD, del autor Camilo Ayala, realizada en el año 2015. Dicho proyecto se llevó a cabo en la escuela rural Los Puentes, ubicada en Mosquera con el fin de contribuir a la comunidad y estudiantes a la comprensión de la problemática ambiental que los afecta desde las ciencias naturales. Si bien, el trabajo de grado se centró en generar actitudes críticas frente al medio ambiente y que tanto los niños y niñas como la comunidad interactuaron de otra manera con su entorno,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 proyecto también permitió que la cotidianidad de los niños y niñas, los saberes de la comunidad y los procesos de enseñanza en ciencias naturales que se dan en la escuela, se vincularon, propiciando que los estudiantes se acercaran a dos formas de ver el mundo, entretejiendo ambas y realizando sus apropiaciones del entorno desde allí.

Esta propuesta, en conjunto con la monografía "Cuidado de la Naturaleza " a partir de los Saberes del Niño y la Niña para la Articulación de la Cosmovisión Muisca desde una Mirada Ambiental, realizada por Diana Liceth Escobar y Viviana Guerrero López en 2017, nos permiten ver que los saberes de la comunidad sí se han tenido en cuenta para llevar a cabo proyectos pedagógicos en el aula, aunque siguen siendo reducidos los trabajos de grado que se han interesado por rescatar los saberes y la cotidianidad tanto de la comunidad como de los estudiantes. Se evidencia que a partir de las problemáticas de los diferentes contextos se piensa en la ciencia como un medio para solucionar y dar alternativas, al tiempo que propicia en los estudiantes una actitud crítica e investigativa, desarrollando una postura activa y reflexiva de lo que acontece en su entorno. Además, vemos importante resaltar que estos proyectos toman como punto de partida el entorno y el ámbito natural promoviendo un cuidado por el medio. Así mismo, en los antecedentes, es evidente que el trabajo está regido por la experiencia de los actores que se encuentran inmersos en la institución educativa, es decir, los niños y niñas, docentes titulares y los docentes en formación.

Siguiendo con la categoría de ciencia y teniendo en cuenta los trabajos y autores que se mencionan anteriormente, se da cuenta que en dichos documentos no se reconoce los aprendizajes que los niños y niñas construyen, ni la manera en que ellos explican su mundo, por ello es significativo resaltar, por qué la ciencia se hace importante en educación infantil, pero partiendo del significado que los niños le dan a cada cosa que les rodea. En este sentido, se reconoce la exploración del entorno como una actividad rectora de los niños y niñas, pues siempre están en constante experimentación, guiados por su curiosidad de conocer y comprender lo que les rodea, entendiendo que cada niño le da sentido y significado a su mundo desde 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



construcciones las cuales realizan según sus saberes previos, su vida y experiencias cotidianas. Por ello, como plantea Melina Furman (2016):

Comenzar la enseñanza de las ciencias desde edades tempranas implica, entonces, poder reconocer estas ideas intuitivas y los modos de interpretar el mundo de los niños, tomándose como puntos de partida para desafiarlos a través de variadas experiencias que los enriquezcan. Esas experiencias deberán confrontarlos con evidencias y puntos de vista diferentes a los propios, desafiarlos a encontrar nuevas explicaciones y, en suma, ofrecerles múltiples oportunidades de hacer explícitas sus ideas y revisarlas a la luz de las nuevas evidencias e información, y en diálogo con las ideas de otros y las del docente u otras fuentes de información (Vosniadou, 1997). Así, esas ideas iniciales podrán evolucionar hasta acercarse a ideas científicas, que les sirvan a los niños como marcos conceptuales para entender y actuar sobre el mundo (p.37).

Desde esta afirmación y en relación a la enseñanza de las ciencias en educación rural, se comprende que se debe iniciar visibilizando las construcciones y saberes anteriores que los niños y niñas han realizado desde su interacción con el medio en el que viven, para enriquecer estos aprendizajes, retomando y dando lugar a los saberes cotidianos, permitiendo que conozcan su mundo desde allí y fortaleciendo esto con la perspectiva científica, propiciando un acercamiento al mundo desde dos posibilidades al potenciar sus concepciones cotidianas y dando lugar a construcciones nuevas.

Todo lo anterior se articula al desarrollo del pensamiento científico, que permite a los niños y niñas, “describir, explicar y predecir fenómenos naturales; (...) formular e investigar problemas e hipótesis; así como para documentarse, argumentar y tomar decisiones personales y sociales sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana genera en él”. (Pedrinaci, Caamaño, Cañal, & Pro Bueno, 2012). Además, permite que los niños y niñas sean sujetos partícipes, activos con capacidad crítica frente a las problemáticas que transcurren a su alrededor, permitiéndole intervenir y tomar una postura que les permita visibilizar soluciones

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



adecuadas. Por su parte Furman y Zysman afirman que “El pensamiento científico es un pensamiento sistemático, pero a la vez creativo, que requiere poder mirar más allá de lo evidente”. (2001, p.9). Haciendo referencia a la afirmación, es importante resaltar que el pensamiento científico hace parte del diario de cada uno de los niños y niñas, ya que, al ellos vivir diferentes experiencias en el entorno, se ven en la necesidad de investigar e indagar y de darle respuesta a cosas curiosas que van encontrando.

En consecuencia, se considera que los saberes cotidianos no solo forman en la cultura, sino que también son un puente por el cual los seres humanos llevan sus saberes de generación en generación, además de esto, los saberes cotidianos traen consigo un lenguaje y unas tradiciones propias, y este se va formando desde lo que día trae convirtiéndose en tareas de su diario vivir. Es de esta manera, como los niños y niñas están frente a la posibilidad de establecer lazos muy fuertes en un ambiente específico, llevando un proceso social y cultural que estará determinado por creencias y tradiciones que fortalecerán su pensamiento reflexivo y darán sentido a esa realidad a la que pertenecen.

Se encontraron los lineamientos curriculares para el área de ciencias naturales y educación ambiental publicado por la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del Ministerio de Educación Nacional, en donde se plantea que el concepto del mundo de la vida: es el punto de partida y el punto de llegada para el autor Husserl (1998), quien es citado ya que menciona la primera definición y tal vez más importante para el docente:

es que el conocimiento que trae el estudiante a la escuela (que, contrariamente a lo que se asume normalmente, es de una gran riqueza), no es otro que el de su propia perspectiva del mundo; su perspectiva desde su experiencia infantil hecha posible gracias a su cerebro infantil en proceso de maduración y a las formas de interpretar esta experiencia que su cultura le ha legado. Y es que el niño, que llega a nuestras escuelas, al igual que el científico y cualquier otra persona, vive en ese mundo subjetivo y situativo que 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



el Mundo de la Vida. Y partiendo de él debe construir, con el apoyo y orientación de sus maestros, el conocimiento científico que sólo tiene sentido dentro de este mismo y para el hombre que en él vive. (p.6)

Ante las afirmaciones anteriores y los planteamientos que hacen los distintos autores citados, es importante resaltar que cada uno de los niños y niñas cuenta con características diferentes siendo estas las que le permiten configurarse como un sujeto activo, crítico, capaz de preguntarse por el mundo e indagar desde sus propios gustos y particularidades; llegando no solo a el planteamiento de hipótesis sino también a la construcción de ideas para el cuidado, transformación y postura crítica de su realidad, relacionados a la experiencia y a los saberes cotidianos que los mismos escenarios rurales le permite acoger, apropiar y reconocer en su aprendizaje y formación.

Resultados

Con base en la revisión documental y en el acercamiento a diferentes autores referentes a la ciencia, se genera el interés por profundizar el tema, visibilizando y enriqueciendo las construcciones de los niños y niñas desde su saber cotidiano, por ello decidimos vincularnos a la práctica pedagógica en el Planetario Distrital de Bogotá, ya que, es el único escenario de práctica que posibilita el aprendizaje teórico y práctico de la ciencia, con énfasis en la astronomía; además de permitir que se generen propuestas pedagógicas para fortalecer los procesos que se configuran allí. Es necesario resaltar que, si bien esta institución ofrece múltiples espacios y experiencias para el público en general, aún no se ha vinculado su trabajo con el contexto rural, de ahí que el interés se configure también desde y para el escenario rural. Teniendo la misma perspectiva, este trabajo nos permitirá ir configurando el proyecto de grado que busca brindarle una herramienta al Planetario, desde el Club de astronomía, con la cual pueda enriquecer y visibilizar las construcciones que realizan los niños y las niñas para dar explicación frente a su mundo, y reconocer en qué medida el Club contribuye a los aprendizajes científicos de los niños y niñas. De igual manera, que por medio de la propuesta esta institución se piense la



infancia en contexto rural que no tiene un acceso económico, para que se brinden espacios de exploración científica desde allí.

Referencias

- Ayala, C. (2015). *Proyecto Pedagógico: Ciencia, Escuela Rural Y Comunidad*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Escobar, D. y Guerrero, L. *El "Cuidado de la Naturaleza " a partir de los Saberes del Niño y la Niña para la Articulación de la Cosmovisión Muisca desde una Mirada Ambiental*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá
- Espinosa, I. y Grajales, M. (2016). *Fortalecimiento de las habilidades de pensamiento científico en estudiantes de segundo de primaria del Colegio Altamira Sur Oriental*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Furman, M. (2016). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Buenos Aires: Santillana.
- Furman, M. y Zysman. (2001). *Ciencias naturales: aprender a investigar en la escuela. La curiosidad como motor de aprendizaje. Hacer preguntas y diseñar experimentos*. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina
- Herrera, D. y Herrera, N. (2003). *Propuesta pedagógica: Jugando a ser científicos*. Universidad de la Sabana. Bogotá
- Men. (1998). *Lineamiento curriculares para el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Colombia
- Pedrinaci, E.; Caamaño, A.; Cañal, P. y Bueno, A. (2012). *El desarrollo de la competencia científica*. España: Editorial GRAÓ.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez



Una mirada reflexiva a las prácticas pedagógicas en educación infantil en escenarios rurales

ALEXANDRA VILLAMIZAR ALARCÓN ¹⁸⁴⁰

Resumen

El presente ejercicio reflexivo emerge del acompañamiento realizado a las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil virtual y a distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, siendo esta una oportunidad para adentrarnos en contextos rurales situados, en donde los discursos, las prácticas y concepciones de la infancia desde los “otros lugares”, nos centran en el marco de la diversidad y de la inclusión, al entender la necesidad de visibilizar el rol del Licenciado en cuyos territorios aún no son explorados, las categorías emergentes abordan la práctica pedagógica, los contextos rurales y las concepciones de infancias.

La práctica pedagógica como plataforma de reflexiones

Entendemos por práctica una oportunidad para la transformación, que invita a comprenderla desde la pedagogía crítica, en la cual se generan propuestas, y personas que sean gestoras de progreso y desarrollo en

⁸⁴⁰ Docente investigadora, inquieta por las infancias y sus concepciones desde múltiples miradas. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 comunidades (Molina, 2002), de lo anterior, es evidente que los futuros educadores deben estar inmersos en una educación para la transformación, planteada desde la fusión entre los diversos contextos y la relación entre los conceptos del saber pedagógico y de la pedagogía, en los que la pedagogía es un espacio de crecimiento que emerge teniendo en cuenta que los rizomas se entrelazan por saberes que se van dando de generación en generación, que se posicionan en la historia, en los territorios, en las culturas, con los niños, niñas y jóvenes.

Por otro lado, el saber pedagógico es una construcción de conocimiento en el cual se pronuncian en el mismo nivel de importancia la teoría y la práctica, en el que el sujeto interviene y se cuestiona continuamente por la manera de cómo se da el hecho educativo. En este sentido, el docente es partícipe de una sociedad en la cual es reconocido por sus relaciones y su intervención y por el manifiesto de su libertad aplicado en la argumentación y en la reflexión, dejando por impronta la propuesta de un proyecto social.

De esta manera, la práctica pedagógica se concibe como el eje articulador del plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO - UVD, constituyéndose así, en un medio que posibilita el permanente diálogo entre investigación y los diferentes espacios académicos, que se organizan a través de ella. (Documento maestro, 2017)

De ahí, la importancia de la praxis en los estudiantes, puesto que se posibilitan escenarios en donde los licenciados en formación:

Construye, de-construye y re-construye su ser, saber y saber hacer en contexto, transformando tanto sus actuaciones pedagógicas como las dinámicas que se desarrollan en los escenarios educativos que intervienen en cada una de sus prácticas. De esta forma, el programa imprime un sello particular a la práctica investigativa fundamentada en la Praxeología la cual es comprendida por UNIMINUTO como: “un discurso (logos),



construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis), como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción (...)" (Juliao, C., 2002).

Es así como, la Praxeología juega un papel importante en las prácticas pedagógicas de los estudiantes, ya que permite la construcción de un pensamiento y un saber crítico que interpreta las realidades desde una mirada humanista, pedagógica, social, política y cultural. La praxis se configura en el escenario para recrear mundos posibles desde las diferentes maneras de sentir, pensar y actuar. (Documento maestro, 2017)

Y es desde aquí que se ve la necesidad de reconocer otros campos de práctica que también posibilitan ese ejercicio praxeológico, por tal razón, el licenciado en formación cuenta con una diversidad de escenarios que le permiten hacer otras lecturas de esa realidad. Los educadores de infancias cuentan con: prácticas pedagógicas, prácticas comunitarias, prácticas de responsabilidad social, prácticas hospitalarias, entre otras, es este entonces, cuando el contexto rural cobra gran relevancia, ya que se está configurando como un escenario significativo en donde emergen un sin número de preguntas y reflexiones.

Los otros territorios no urbanos

Pensarnos en pleno siglo XXI y en medio de la dinámica de globalidad a Colombia como un país urbano parece ser una utopía, pues una gran parte de ella está compuesta por territorios rurales, en donde principalmente el conflicto armado, la economía, la política y la educación no han ayudado en su pleno desarrollo; de esta manera, el país ha invisibilizado los territorios rurales restándole la importancia que merece.

Es así como, las estadísticas y estudios consideran que la ruralidad es una realidad presente y su impacto es primordial en el país, según el informe contenido en el documento Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo:

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 país se ha caracterizado a la población rural con el criterio estadístico de resto, esto es, aquella ubicada por fuera de las cabeceras de los municipios, bien sean ciudades grandes, intermedias o pequeños pueblos, y representaría hoy en día 11.302.519 habitantes, el 23,7% de la población total (DNP, 2014, p. 10 y siguientes). Estudios recientes plantean la necesidad de revisar esta caracterización de la población rural a partir de conceptos de densidad poblacional; en consecuencia, consideran rurales los municipios con baja densidad de población y cabeceras municipales de menos de 25.000 habitantes. Según la MTC, de 1.122 municipios del país, 696 son rurales: 378 rurales y 318 rurales dispersos. (MEN, 2015)

Es por esta razón que, al hacer el acompañamiento a la práctica pedagógica en municipios y veredas de Cundinamarca y Boyacá, se pudo evidenciar la necesidad de visibilizar a las infancias allí existentes y repensarnos no solo desde la práctica pedagógica sino desde la propuesta curricular de Uniminuto, de tal manera que surge la preocupación por estos territorios desde la praxis. Al respecto, Díaz (2004, p. 43) afirma que, en el contexto de las transformaciones sociales derivadas de una nueva economía política global, existe una justificada preocupación entre los científicos sociales en relación con la situación actual y futura de las poblaciones rurales, particularmente en América Latina.

Las infancias en escenarios diversos

La complejidad de abordar en este tiempo de inicios de siglo un fenómeno como la infancia, reside en que ya no se trata de un objeto de análisis, sino de múltiples, lo que nos hace posible entonces sostener un singular allí donde se manifiestan observables que rebasan los discursos disciplinares, legales e institucionales que se fueron instituyendo durante buena parte del siglo XX. La cuestión de la experiencia contemporánea y las transformaciones epocales autoriza a habilitar el plural de infancia. (Amaya, 2010)



Es así como nuestras miradas como investigadores se amplían a nuevas maneras de concebir a la infancia, pues desde distintos discursos del siglo XX, nos hemos permitido verla desde su integralidad e historicidad, a lo largo de ella la infancia ha tenido un sin número de construcciones sociales, políticas, antropológicas, filosóficas, psicológicas, entre otras ciencias que han intentado explicar su condición y naturaleza.

Los nuevos discursos se enmarcan en una infancia heterogénea, es decir, deja de ser vista desde un solo lugar y pasa a emerger desde otros territorios posibles.

De esta manera, es importante reconocer que nuestro plano geográfico es un determinante en la diversificación de la infancia, y por tanto, ofrecer nuevas formas de concebirla. En esta medida, Funes (2008) se pregunta por las concepciones de infancias que surgen en un momento histórico social importante, en tanto, distintas instituciones están poniendo su mirada en la niñez, un fenómeno polisémico, contextualizado y diverso.

Es entonces cuando al hablar de diversidad evocamos las distintas reflexiones que se han evidenciado a través del tiempo, siendo la educación de la infancia y específicamente la infancia Colombiana, un componente clave en el devenir histórico de la sociedad y ha sido construida a partir de las transformaciones y reflexiones de las realidades globales, se acompaña de incontables concepciones, propuestas, acciones, ideas, retos y fracasos, en términos generales, un sin fin de experiencias que en la actualidad hacen de ésta, un fenómeno social, que entre los muchos matices que lo caracterizan, resalta por su creciente componente normativo, cuya principal característica durante los últimos años ha sido ser protagonista de constantes transformaciones, todas ellas con una característica en común, la concepción del niño y niña como sujeto de derechos y a su vez la atención integral y la educación como derechos impostergables, que deben ser reconocidos desde el momento mismo de su gestación, y es allí en donde hablar de infancias cobra la importancia necesaria para el reconocimiento de la diversidad, por tanto, en palabras de Graciela Frigerio citada por (Amaya, 2010):



El singular “infancia” nunca dio cuenta de la diversidad de modos de transcurrir un tiempo cronológico. Sabemos que una noción de infancia no alcanzó nunca a dar cuenta de los habitantes que nombra. No encontramos ningún correlato entre la pretensión de universalidad y el universo de los que se intenta nombrar.

Finalmente, la apuesta por la calidad educativa, la inclusión y la excelencia en la docencia, La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UVD, reconoce y asume como uno de sus principales retos la formación de licenciados y licenciadas en pedagogía infantil competentes, con compromiso social e investigativo para la transformación de las realidades educativas de la infancia, la investigación suscita múltiples reflexiones acerca de las concepciones de infancias y la mirada sobre la práctica; a partir de éstas nos lleva a develar y entender las tensiones existentes entre el discurso oficial acerca de la infancia y la forma como realmente el docente concibe al niño y niña.

De ahí que, las experiencias de práctica pedagógica de nuestras estudiantes han posibilitado el reconocimiento de la infancia diversa en tanto, se han extendido a lugares periféricos de la ciudad y fuera de ella, la apuesta radica en que su práctica se re-significa significativamente al reconocer las necesidades de los contextos rurales, a identificar las dinámicas propias familiares, sociales, ideológicas, económicas y políticas; con el fin de proponer una práctica fundada en la diversidad.

Por tanto, los docentes en formación en ámbitos rurales cobran gran relevancia en tanto, se ha evidenciado un interés por cualificar su saber y su experiencia, siendo cada vez más común tener su experiencia en las aulas de clase de UNIMINUTO, pues han visto la necesidad de visibilizar el trabajo con las infancias diversas:

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y



economías de muchas ciudades, comunas y regiones. La ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de biodiversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen (Williamson, 2004, p. 93).

Es así como, los Licenciados en el campo de la infancia de hoy, tienen la tarea de visibilizar y dignificar cada infancia emergente, desde su contexto, desde su territorio, a partir de sus particularidades con el fin de ser maestros pertinentes, oportunos y sensibles frente a las realidades diversas del aula.

Estas reflexiones serán objeto de estudio en próximas investigaciones, puesto que es posible evidenciar a partir del análisis crítico del mismo, cómo se está concibiendo a la infancia colombiana y cuál es la propuesta formativa para que los licenciados y licenciadas en educación infantil asuman su rol docente con un gran sentido ético, transformador e incluyente, motiva un ejercicio investigativo sujeto a la configuración de nuevas concepciones de infancias que de una u otra forma impactan la formación de agentes educativos y sus prácticas pedagógicas en esos *otros lugares* que permiten el reconocimiento de las *otras infancias* emergentes.

Referencias

- Amaya, O. (2010). La(s) infancia(s) y sus destinos... Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año VII, Número 12, V3, pp. 23-53. Recuperado de www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica ISSN 1668-502425
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2017) Documento Maestro, Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Días, B. L. C. (2004). “Nueva York es como puebla” sobreviviendo en el México rural en un nuevo contexto global. In: Levy, B. e Giarracca, N. (2004). Ruralidades latino-americanas: identidades y luchas sociales. Buenos Aires, Argentina.



Funes, J. (2008). El Lugar de la Infancia. Criterios para ocuparse de los niños y las niñas Hoy. Barcelona: Editorial GRAO.

Juliao, C. (2002). La Praxeología: una teoría de la práctica. Bogotá: Uniminuto.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Recuperado el 24 - 01 - 2017 de <https://goo.gl/EWXZFI>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo.

Molina Bedoya, V. (2002). La práctica pedagógica en el nuevo currículo: un espacio para la realización personal y social. Reflexiones alrededor de la práctica pedagógica en el instituto universitario de educación física. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/>

Téllez, L. (2016). Vivir la práctica pedagógica es transformar para el ahora. En Boletín El Minuto Pedagógico; No. 4.

Williamson, G. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En: FAO/UNESCO/CIDE/REDUC/COOPERAZIONE ITALIANA, Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (pp. 97-170). Italia: FAO.

Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación. Bogotá: Magisterio.



La incidencia del contexto en la educación de la infancia rural colombiana

MAYRA ALEJANDRA SUAREZ TAPASCO

Resumen

A partir de la relación ‘educación, territorio y comunidad’ surge la necesidad de comprender desde el ejercicio formativo de un licenciado en educación infantil, las dinámicas que se gestan en la cotidianidad de la escuela rural, teniendo en cuenta la trascendencia que este escenario representa para la configuración del mismo, en función de reconocer la acción social de la educación de la infancia colombiana en este contexto. Por tanto, la presente ponencia se enfocará en demostrar una reflexión frente el reconocimiento de los procesos escolares y comunitarios que se vinculan en el acto educativo del desarrollo rural y del maestro.

Objetivo

Se plantea reconocer la incidencia del contexto en la educación de la infancia rural colombiana desde los procesos sociales adelantados en un contexto específico para efectuar un ejercicio reflexivo a partir del mismo.

Por tal razón, el hecho de querer descubrir la importancia de lo que sucede en referencia a la educación de la infancia desde el escenario educativo rural, el cual proyecta una formación consecuente con las penurias de la población como también del territorio. Es decir, la educación rural como la posibilidad de transformar las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que se configuran en este contexto, convertido así en un objeto de análisis y reflexión constante que no solamente convoca a quienes están involucrados con el acto educativo.



Por lo cual se precisa la experiencia vivida en el territorio rural de Inzá Cauca, la cual fue planteada y desarrollada desde el semillero de investigación pedagogía y contextos de la Universidad Pedagógica Nacional. El cual propone la lectura de contextos como elemento fundamental para el reconocimiento de los elementos que emergen de los mismos, como la posibilidad de fortalecer los procesos formativos del maestro desde la investigación.

El reconocimiento de dinámicas comunitarias vinculadas con procesos educativos, permiten resaltar las apuestas y retos que se dan continuamente en el territorio rural, en el que los intereses pueden ser tan distintos como la misma población que realiza la actividad. Con la intención de hacer visible que el trabajo en comunidad es un ente transformador de la sociedad, en tal sentido, la participación de la comunidad como unidad para lograr superar los problemas que aquejan el territorio. El cual según Carreri y González (2016) “el 94% del territorio del país es rural, el 32% de la población vive allí y las condiciones educativas de esta población son precarias”. (p. 81)

Puesto que el desarrollo rural también implica a la comunidad, que para este caso corresponde a indígenas y campesinos, los cuales desde tiempos atrás han estado en lucha constante por la defensa del territorio de la que emergen nuevas concepciones, entre ellas la preservación del entorno natural, como también la explotación exagerada del mismo, entre otros.

En tal sentido, desde la visita realizada a este territorio se reconoce una población con raíces indígenas y campesinas que promueve la preservación de su espacio como lugar de memoria de muchos de los acontecimientos históricos que han permeado la historia del campo colombiano, el cual durante varias décadas ha sido escenario de conflicto entre las zonas centrales y las periferias. En las que tanto indígenas como campesinos han sido vistos como sinónimos de inferioridad, de marginalidad y pobreza que en palabras de Carreri y González (2016), esto compone “... Si habláramos de lo rural también existiría esa connotación, pues como colombianos hemos olvidado que los ciudadanos no solamente somos los que vivimos en la ciudad, sino

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 el campo es parte esencial del desarrollo de las ciudades”. (p. 81) Es decir, son el campo y las comunidades como fuente principal del desarrollo social en el que se proponen unas nuevas formas de pensar y de hacer en lo rural.

Este asume hoy por hoy distintos desafíos, tanto con la población como con el desarrollo del mismo, por ello desde lo observado en Inzá Cauca en el 2017 no solo se busca un progreso social del territorio; sino también la posibilidad de articular los distintos actores sociales para la superación de los problemas que aquejan al contexto. A partir de la educación de la infancia, sus familias y la población en general, como apuesta estratégica en la que se involucra a la comunidad para que tanto los adultos como los niños y las niñas del contexto rural sean conscientes de los diferentes aspectos que emergen desde el territorio, con el fin que se apropien de ellos desde una participación activa y comprometida con la educación individual y colectiva de los suyos.

Allí la educación se reconoce como el actor principal para lograr todo esto, dado que según la afirmación de Ramírez Castellanos (2015)

una educación pensada y actuada desde el debate sobre el ser y el deber ser de lo rural, podrá alimentar en los niños, niñas y jóvenes a través de procesos pedagógicos convenientes, una visión más interesante y promisoría de su contexto y alimentar el propósito de convertir el ámbito rural en una de las mejores opciones de la vida digna (p.13).

Es decir, se concibe que el contexto rural proyectar así una educación persistente con la articulación de los procesos educativos con las necesidades de sus participantes, en el que las instituciones educativas relacionan e involucra a la población de manera directa con los elementos que están configurados en las demandas globales del escenario rural.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Generalmente en el no existen garantías de oferta para la continuidad de la educación desde este contexto, puesto que las comunidades del territorio rural en muchas ocasiones no cuentan con los recursos necesarios para enviar a sus hijos a la escuela o no representan una estimulación pertinente con las necesidades de la población y su contexto; tal vez porque lo que menciona Ramírez Castellanos (2015)

los niños, niñas y jóvenes además de aprender en la escuela a leer, a escribir y las operaciones básicas de las matemáticas, deberían desarrollar aprendizajes relacionados con las diferentes ocupaciones propias del agro que contribuyeran a ampliar y mejorar los sistemas productivos de sus familias y comunidades(p.40).

Así, que tanto la educación como los distintos procesos que se adelante desde la escuela rural no solamente representen una alternativa de aprendizaje que se inscribe en este contexto, para enunciar que está en la medida que se realicen propuestas pedagógicas innovadores, las cuales se deben interesar en el bienestar y reconocimiento de las verdaderas necesidades de las comunidades y de las fortalezas que componen la población, para así situar a la educación como un compromiso de todos y para todos. En la que está presente la posibilidad de transformar las acciones sociales que surgen desde este contexto para un bien común de la población con el reconocimiento de las particularidades del mismo territorio en el que se desenvuelven diariamente.

Se entra a relacionar con lo percibido durante la visita realizada a las instituciones educativas del Inzá cauca, proponer y asumir la educación desde el trabajo articulado para colocar en escena las necesidades de la comunidad y el territorio, en las que se promueva la participación activa de la comunidad educativa en general. Ya que tanto los estudiantes, como sus familias intervienen de manera permanente para intentar mitigar las problemáticas que se trascienden en el desarrollo social del territorio como tal.



Aceptando así, que las demandas de la comunidad y territorio rural dan una posible respuesta a la siguiente pregunta ¿De qué manera la comunidad, las familias y la cultura hacen parte de nuestras escuelas rurales?, con el fin evidenciar que las aproximaciones en cuanto a este contexto determinan notablemente el desarrollo de relaciones individuales y colectivas que se integran con el acto educativo. En donde la apropiación de las situaciones que se generan día a día en el contexto rural se involucra positivamente con el quehacer del maestro, el cual tiene la posibilidad más próxima de generar desde la escuela un compromiso diferente; puesto que para este caso, es quien tiene la oportunidad de transformar la incidencia del contexto en la educación de la población rural.

Por esto, se considera que lo que sucede en las instituciones de Inzá Cauca es una pequeña representación de cómo si es posible trabajar desde la educación para atender articuladamente los procesos educativos junto a las necesidades de responder correctamente a las de mandas que representa este contexto. Si bien es cierto que desde este el desarrollo rural se asume una mirada más afondo de los procesos escolares, culturales y comunitarios que se efectúan frente a las dinámicas de la educación para intentar de una manera u otra resolver con la pertinencia del caso, las formas de relacionarse con el contexto y la comunidad que participa activamente de estas.

Por esto el deseo de resolver ¿La educación es transformadora del contexto? o ¿El contexto determina la educación?, es posible enunciar que el desarrollo del contexto determina de igual forma la educación en contexto desde lo que se ha venido enunciando, que es una acción transformadora del mismo en la medida que las situaciones que emergen del contexto determinan así el accionar de la educación. Puesto que la realización en el acto educativo, tanto el contexto como la educación se implican el uno en el otro paralelamente, en los que la diversidad del contexto puede interferir frente a las distintas dinámicas que se dan en la educación que en otras palabras, estos dos términos buscan atender una pertinente necesidad común la cual posiblemente se halla visto permeada por diferentes acontecimientos de un determinado escenario.



De manera que la variedad del mismo no precisa si la educación es transformadora del contexto, pero si coincide y obliga a que el contexto determine la educación, puesto que los distintos aspectos que suceden en un escenario social permiten construir nuevas posibilidades de generar conocimiento contextualizado a partir de la correcta exploración que se le realice tanto a las necesidades de un contexto o comunidad específica.

Por lo cual desde este ejercicio reflexivo, se genera el interés de responder como la lectura de un contexto específico influye o determina el accionar del acto educativo en el entorno, para este caso lo rural, junto a las posibilidades que representa todo esto a los participantes como también al maestro, quien desde lo expuesto anteriormente, no solamente asume la enseñanza de los diferentes saberes disciplinares para un grupo específico de estudiantes en una aula escolar, sino también es quien tiene la responsabilidad de asumir y comprender que los distintos acontecimientos que suceden alrededor del escenario educativo rural son una de las tantas posibilidad que existen para orientar y enriquecer los procesos que adelanta desde su quehacer, los cuales siempre van estar ligados a una acción de intervención que se define en la medida de la intención educativa con la interacción del contexto, junto a un determinado grupo de participantes.

Referencias

- Carreri, M y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. Praxis Pedagógica, 19, 79-89. Recuperado el 15 de abril de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/1377/1312>
- Ministerio de Educación Nacional —MEN. (2013). Mineducación. Proyecto de Educación Rural PER. Recuperado el 20 de abril de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/329722:Proyecto-de-Educacion-Rural-PER>
- Ramírez castellanos, A. I. (2015). Educación, pedagogía y desarrollo rural: ideas para construir la paz. Bogotá Colombia: Ecoe Ediciones. p.178.



Educación Rural en el municipio de Yolombó: Agricultura Familiar desde la Escuela y las Organizaciones Comunitarias

JONATHAN ANDRÉS ECHAVARRÍA GRAJALES⁸⁴¹

Resumen

Esta ponencia propone mostrar los resultados parciales del ejercicio de investigación *Educación Rural en el municipio de Yolombó: Agricultura Familiar desde la Escuela y las Organizaciones Comunitarias*, el cual se ha realizado desde una metodología de orden cualitativo y cuyos fines van enfocados a hacer una descripción de las acciones educativas en la educación rural, en torno a la Agricultura familiar desde la escuela y las organizaciones comunitarias; indagando así por los aportes que desde ambas se hacen a la persistencia o no de prácticas de agricultura familiar, las cuales conllevan a que las familias rurales tengan una autonomía económica.

Objetivo General

⁸⁴¹ Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de La Universidad de Antioquia – Sede Medellín. Integrante del Semillero de Investigación Unipluriversidad de la Facultad de Educación.



Identificar prácticas familiares, educativas y económicas que permiten la autonomía económica de las familias rurales de la vereda Villa Nueva del municipio de Yolombó, (Antioquia).

Objetivos específicos

Describir las acciones educativas que se dan en la escuela rural del municipio de Yolombó que posibilitan o no la persistencia de la Agricultura Familiar.

Definir las implicaciones que tiene pasar de la minería a la agricultura como actividad de sustento en las familias de la vereda de villa nueva del municipio de Yolombó.

Analizar cómo las prácticas familiares posibilitan o dificultan la persistencia y la autonomía económica de las familias rurales del municipio de Yolombó, (Antioquia)

Construir participativamente una propuesta para el fortalecimiento de la agricultura familiar campesina desde la escuela y las organizaciones comunitarias del municipio de Yolombo, (Antioquia).

Resultados

En este ejercicio de investigación se pretende hacer un aporte desde la problematización de la educación rural en el municipio de Yolombó, en torno al tema de la Agricultura familiar desde la escuela y las organizaciones comunitarias; indagando así por los aportes que desde las mismas se está haciendo o no a la persistencia de prácticas de agricultura familiar, las cuales conllevan a que las familias rurales tengan una autonomía económica.

Además, se pretende describir las prácticas educativas que en el municipio tienen lugar desde la Agricultura Familiar y que de manera particular se vinculan a los procesos de transformación cultural, desde la mediación

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 la escuela, la familia y las organizaciones sociales; aportando así a la construcción comunitaria de propuestas de valoración, introducción o fortalecimiento de la agricultura familiar campesina desde la escuela y las organizaciones sociales poniendo como actores a los hombres, las mujeres, las niñas, los niños, los y las jóvenes y las personas mayores. Finalmente, se espera aportar a la construcción comunitaria de propuestas de valoración, introducción o fortalecimiento de la agricultura familiar campesina desde la escuela y las mismas organizaciones comunitarias.

Impacto en la política

Como impacto a nivel político se busca realizar aportes desde la problematización de las prácticas educativas en la educación formal, que se articulan al trabajo de organizaciones comunitarias campesinas en el marco de la persistencia de las prácticas de agricultura familiar y los aportes que ambas pueden hacer a estas mismas, en clave de transformaciones culturales en la región, en el país y en América Latina.

Metodología

La realización de este proyecto se llevará a cabo desde una modalidad de orden cualitativo, el cual será abordado desde la perspectiva que plantea Galeano (2012):

La investigación social cualitativa se interesa por estudiar las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Busca comprender - desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento (p. 18).

En consecuencia, la investigación social cualitativa se preocupa por reconocer, interpretar y comprender lo más profundo del entramado valorativo de los seres humanos, su forma de concebir el mundo, su manera de relacionarse con el otro; se pregunta por las costumbres, cultura, hábitos, ritos, saberes y ceremonias 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



poblaciones humanas en un contexto determinado, le interesa saber la forma en la que el hombre concibe y dota de sentido los objetos y artefactos que tiene a su alrededor, para después elaborar categorías, hipótesis y supuestos de lo vivido, observado y reflexionado en la investigación.

En concordancia con lo anterior, se realizará el presente ejercicio desde un Enfoque Crítico Social que según Cifuentes (2011):

Las investigaciones desde este enfoque, se hacen con el interés de conocer para cuestionar, realizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para su cambio y mejoramiento. Posibilitan articular comprensión y explicación para develar contradicciones e ideologías implícitas que restringen la acción libre. Se busca la transformación crítica del mundo social. Se asumen para ello la estructura social, la institución, sus contradicciones, tensiones de poder (económico, político, social, institucional, comunicativo, religioso) como objetos de conocimiento. Se promueve reflexiones críticas en torno a las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de un orden social justo, digno, equitativo. El investigador o investigadora se asume como integrantes del equipo que conoce, explicitan su intencionalidad transformadora e interactúan de manera activa con otros y otras participantes. (P. 32).

Dicho método entonces, se caracteriza no sólo por el hecho de indagar y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales en ésta, teniendo en cuenta el aspecto humano de la vida social.

Para ello se trabajará con el método de Sistematización de Experiencias abordado desde Jara (2013) que al respecto plantea que este método posibilita la generación de conocimientos nuevos, conocimiento que es producido desde lo que se vive, desde la cotidianidad, generando una reflexión crítica sobre la misma 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



superando la experiencia como dato, pues esta se convierte en relato y adquiere sentido; generando finalmente la oportunidad de transformar la realidad de la que se es partícipe. (p. 89).

Es así como desde este proyecto de investigación, se busca indagar sobre el rol que cumple la educación rural, los alcances que tiene o no desde la escuela y la mediación con la comunidad, en el papel que esta desarrolla como actor significativo del proceso educativo, en torno a la persistencia o desaparición de prácticas culturales y económicas de las familias en el corregimiento Villa Nueva de un municipio eminentemente rural como lo es Yolombó - Antioquia.

Técnicas de recolección de información

En vista del enfoque con el que se ha planteado el presente ejercicio de investigación, se traen a colación cuatro técnicas o instrumentos de recolección de la información, las cuales, permitirán diversos acercamientos entre la población que se verá involucrada en el ejercicio. Las técnicas serán las siguientes:

Observación participante

La observación participante es una herramienta por lo general asociada a la investigación cualitativa, la cual se refiere a:

Una modalidad donde el fenómeno se conoce desde dentro. Es natural cuando el observador pertenece a la comunidad donde se observa, y artificial cuando el investigador se integra a la comunidad con el objeto de hacer parte de ella y facilitar el trabajo de recolección de datos. (P.8). Cerda, H. (1991).

Esto con el fin de tener diferentes miradas sobre una misma situación partiendo de la interacción constante de la persona que se encuentra en calidad de observador con los participantes, teniendo en cuenta una postura en la que lo subjetivo tiene lugar desde el investigador y desde la población analizada.



Diario de campo

Un diario de campo es una narración cuidadosa y con una periodicidad, que permite plasmar experiencias, hechos y situaciones observadas durante un ejercicio de investigación. Generalmente, el diario se realiza sobre la base de las notas tomadas en una libreta de campo o cuadernos de notas que permiten registrar los datos e información recogida en el campo de los hechos. Cerda (p. 16).

Entrevista

La entrevista se refiere según Munarriz, a la conversación mantenida entre investigador e investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas. La técnica de la entrevista se utiliza, tanto en el estudio de casos como en la investigación/acción, como fuente de información. (p. 112).

Por lo tanto, en el marco de analizar sobre la persistencia de prácticas agrícolas que abren las puertas a una autonomía económica de las familias rurales, se considera la entrevista semi-estructurada como un elemento importante al momento de recoger información, dado que, esta permite diseñar una guía inicial para orientar la conversación y las preguntas que les serán realizadas a los participantes, no obstante, es flexible al momento de que puedan surgir modificaciones dentro de la entrevista misma o ante la necesidad de reorientar o profundizar en cuestiones de interés del investigador.

Grupo focal

El grupo focal se define como una técnica de investigación social que privilegia la palabra de los participantes de un ejercicio de indagación, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto en específico, en un tiempo determinado, consistiendo en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. Munarriz (p. 12).



Asimismo, el grupo focal tiene como objetivo provocar que los participantes hagan aportes desde sus experiencias, vivencias y elaboraciones subjetivas sobre una realidad social o problemática que les sean cotidianas. Resulta de gran importancia que con anterioridad haya quedado claramente entendido el objetivo de la investigación, ya que este guiará la conversación que permita las revelaciones personales de los participantes. (p. 42).

Pertinencia social

La Universidad y la sociedad tiene una deuda histórica con el campo colombiano, en nuestro contexto rural objeto de abandono y marginación constante, por lo cual, es importante situar que los ejercicios de investigación que tengan lugar allí puedan hacer aportes que a nivel social y comunitario para que enriquezcan esas visiones desde la universidad con enfoque territorial, de la mano de las construcciones y aportes que se puedan hacer con las comunidades siendo ellas las tejen otros sentidos y poseen formas diversas de ver el mundo. Asimismo, la articulación entre lo que puede ser la escuela y las organizaciones comunitarias en conversación con la agricultura familiar, puede ofrecer otras formas de hacer en la escuela y además de posibilitar otras apropiaciones y acercamientos al territorio y al campo colombiano.

Referencias

- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. EOS. España. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wpcontent/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Cifuentes, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Argentina. Noveducalibros – México. Recuperado de <http://files.coordinacion-de-investigaciones.webnode.com.co/200000021-47c0549bf3/Enfoque%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 67. Bogotá. Colombia.



Colombia Territorio Rural. (2015). Apuesta por una política educativa para el campo. Ministerio de Educación Nacional.

Dussán, M. (2017). El Quimbo: Extractivismo, despojo, ecicidio y resistencia. Proyecto experiencia de referencia para la construcción del sentido de la paz territorial. Planeta Paz. Bogotá.

Galeano, M. (2007). Estrategias de investigación social cualitativas: El giro de la mirada. Medellín. Colombia. La Carrete (USA).

Herrera, J. (2008). Investigación cualitativa. Recuperado de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

Jara, O. (2013). La sistematización de experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles.

Misión para la transformación del campo. (2014). Definición de categorías de ruralidad. Documento elaborado por Dirección de Desarrollo Rural Sostenible – DDRS Equipo de la Misión para la Transformación del Campo. Bogotá D.C, Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20ruralidad%20-%20DDRS- MTC.pdf>

Munarriz, B. (S.F). Técnicas y métodos en Investigación Cualitativa. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf?sequence=1>

Plan Especial de Educación Rural. (2017). Documento borrador. Ministerio de Educación Nacional. pp.1-109.

Sáenz, A. (2009). La agricultura y su evolución a la agroecología. Obra propia. pp. 1-11.

Salcedo, S. Guzmán, L. Agricultura familiar en América Latina y el Caribe: Recomendaciones de política. El concepto de Agricultura Familiar en América Latina y el Caribe. (2014). Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/019/i3788s/i3788s.pdf>

Servicio de noticias Instituto Geográfico Agustín Codazzi. IGAC. (2015). Recuperado de <http://noticias.igac.gov.co/tan-solo-el-03-por-ciento-de-todo-el-territorio-colombiano-corresponde-a-areas-urbanas-igac/>



Lectura del contexto ambiental desde la perspectiva compleja como punto de partida para la construcción del plan de estudio de ciencias naturales de grado séptimo en la Institución Educativa Técnica Industrial Simón Bolívar del Guamo Tolima – Población rural.

*YASMIND MIYERNANDY DIAZ MUÑOZ*⁸⁴²

*GLORIA MARCELA FLÓREZ ESPINOSA*⁸⁴³

Resumen

El interés del trabajo es incorporar la lectura de contexto ambiental en una institución educativa que atiende población rural, desde la perspectiva compleja como punto de partida en la construcción del plan de estudios de Ciencias Naturales grado séptimo, frente a la educación lineal, fragmentada, con contenidos fijos terminados; con una educación ambiental (EA) descontextualizada, lejana de las necesidades de la comunidad, tomada como tema aislado de las ciencias naturales. La investigación es cualitativa con enfoque crítico, frente al PRAE, el plan de estudios y los textos escolares; como resultados preliminares se evidencian dificultades en la transversalidad y reduccionismo ambiental.

Objetivos

⁸⁴² Universidad del Tolima. Maestría en Educación ambiental Facultada Ciencias de la educación.

⁸⁴³ Universidad del Tolima. Maestría en Educación ambiental Facultada Ciencias de la educación.



Incorporar la lectura de contexto ambiental desde la perspectiva compleja como punto de partida en la construcción del plan de estudios de ciencias naturales de grado séptimo en la Institución Educativa Técnica Industrial Simón Bolívar Del Guamo Tolima.

Analizar críticamente desde la perspectiva ambiental compleja, el plan de estudio, los textos de apoyo del área de ciencias naturales de grado séptimo y el PRAE de la institución.

Construir una propuesta de plan de estudio de ciencias naturales para el grado séptimo a partir de la lectura de contexto desde la perspectiva compleja.

Impacto en la política

Los procesos de educación en el aula aún se fundamentan en currículos fijos, cerrados, fragmentados, no hay una interrelación de disciplinas, así mismo se estructuran los planes de estudio derivados de los libros de texto en cada asignatura; un ejemplo de ello es la educación ambiental (EA), la cual es tomada como un tema más de las ciencias naturales; los textos guía del docente contiene temáticas naturales, con base en procesos biológicos, y dinámicas de la naturaleza y algunos sólo tratan de divulgar problemas ambientales físicos (contaminación, efecto de invernadero, desaparición de fuentes hídricas, extinción de especies, entre otros), al respecto Torres (2002) menciona que “los problemas ambientales se han evidenciado comúnmente, a través de desequilibrios naturales que se presentan a la opinión pública como catástrofes” (P.25). En este aspecto no se genera una verdadera reflexión o proceso de educación ambiental desde el contexto.

De otro lado, la EA en la escuela se vincula a los proyectos ambientales escolares (PRAE), con un trabajo práctico estático (siembra de árboles, reciclar, cuidar de los jardines, seleccionar basuras, otros) de corte activista y conservacionista. En respuesta a ello, los estudiantes miran las temáticas de EA aisladas de la dimensión social, cultural, política y económica, comprendiendo que lo ambiental sólo es lo natural. Para

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Carrizosa (2014) esto nos lleva a comprender y mirar el ambiente de manera simplificada–reducida, razón por la que se cree en soluciones simples.

Sin embargo, la EA orientada desde el fundamento de los objetivos con que fue creada, y desde la percepción de las nuevas corrientes como el pensamiento crítico y el pensamiento complejo, puede ser la plataforma para desarrollar la capacidad de razonar de manera holística, que permite comprender la naturaleza, la realidad, las causas y consecuencias de las situaciones ambientales, como lo ratifica Carrizosa (2014) “de reflexionar acerca del reconocimiento de la complejidad” (p. 241). Una educación que conlleven al cambio de pensamientos, conductas y a la comprensión del entramado de interrelaciones entre la dimensión natural, social y cultural. Así mismo la EA como estrategia para la integración del contexto, como lo señala Torres (2002)

La lectura de contexto se debe constituir el escenario por excelencia para la elaboración de las propuestas educativo-ambientales, ya que es éste el territorio desde donde se dinamizan los conocimientos y los saberes, y desde donde se proyectan las acciones y las reflexiones. (P. 47)

La escuela tiene la responsabilidad de construir conocimiento partiendo de las realidades que enfrentan las comunidades, de su época en que vive y de su cultura, para formar individuos críticos, capaces de abstraer los elementos esenciales de los problemas que el medio le plantea y ayudar en la búsqueda de las posibles soluciones. (Henríquez y Incháustegui, 1988).

La EA ejercida desde esta mirada, se vincula con lo establecido en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la cual especifica en el artículo quinto que uno de los fines primordiales de la educación es la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación; Así mismo con la política nacional de educación ambiental 2002, la cual es planteada bajo lineamientos de pertinencia, investigación,



reconocimiento del territorio y reflexión para la acción desde componentes pedagógicos y didácticos para la participación y toma de decisiones ambientales; también la Ley 1549 del 5 de julio del 2012 concibe la EA como un proceso dinámico y participativo, orientado a la formación de personas críticas y reflexivas, con capacidades para comprender las problemáticas ambientales de sus contextos (locales, regionales y nacionales).

Así, es tarea de los docentes y comunidades educativas, resignificar los procesos de formación en EA, reduccionistas y descontextualizados, para comprender y aportar alternativas de solución reales y pertinentes a la crisis local, regional y global. Carrizosa (2014) destaca que “[...] es en la complejidad donde podemos encontrar las soluciones capaces de enfrentar la situación actual” (p. 255).

Metodología

La metodología utilizada para esta investigación tiene un carácter cualitativo con enfoque crítico, en donde se genera la búsqueda de una descripción de la realidad en torno a la dimensión ambiental orientada desde el área de ciencias naturales en la Institución Educativa Técnica Industrial Simón Bolívar, la cual atiende población rural.

Se propone para su desarrollo y análisis tres fases: 1. Analizar críticamente desde la perspectiva ambiental compleja el plan de estudio, los textos de apoyo del área de ciencias naturales de grado mencionado y el PRAE de la institución; 2. identificar las problemáticas, conflictos y potencialidades ambientales del contexto con miras a su incorporación en el plan de estudios de Ciencias Naturales y Educación Ambiental (Ver diagrama 1), y 3. construir una propuesta de plan de estudio de dicha área, a partir de la lectura de contexto (rural) desde la perspectiva compleja.

Para lectura crítica del PRAE, se utiliza una matriz de análisis crítico, de igual manera se construyen matrices y rúbricas para leer críticamente los textos escolares y el plan de estudios de ciencias naturales grado séptimo desde la perspectiva compleja. Para la realización de la lectura de contexto, se utiliza la cartografía

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



social, la matriz de Véster y Goffin y se siguen las orientaciones metodológicas del MEN al respecto. Finalmente se triangula la información acompañada de referentes teóricos para la construcción de una propuesta de plan de estudios más pertinente ajustada al contexto y a una EA desde la mirada compleja del ambiente.

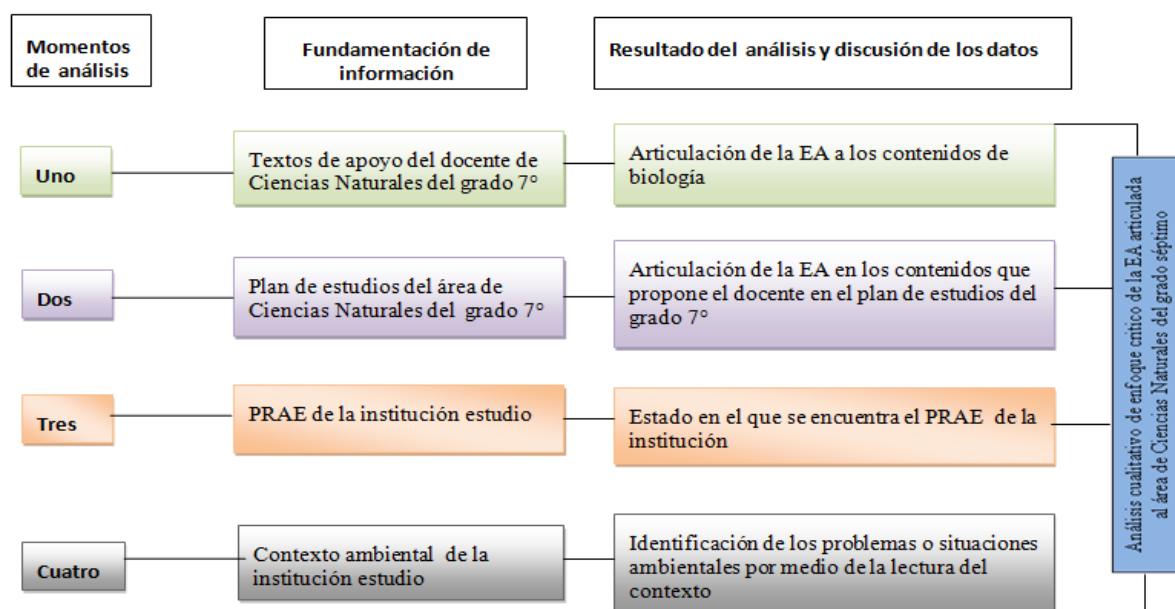


Diagrama: *plan de análisis de la EA articulada al área de ciencias naturales del grado séptimo desde la perspectiva ambiental compleja.*

Resultados

A continuación, se presentan resultados preliminares de este proceso de investigación crítica a procesos de EA desde el área de ciencias naturales del grado séptimo en contextos de ruralidad.

Textos de apoyo (Libros de texto guía para los docentes)



En la estructuración y diseño de temáticas de los textos de apoyo de ciencias naturales (Contextos Naturales 7 de Santillana y Los Caminos Del Saber Ciencias 7 de Santillana) predominan contenidos tradicionales, lineales, fragmentados, en los que cada unidad maneja una temática independiente y, ambos textos abordan específicamente procesos biológicos de los organismos y propiedades químicas y físicas de la materia, sin referencia a los contextos locales. Algunos pobres rastros de la EA podrían verse en lecturas o reflexiones en la introducción o al final de las unidades. En algunas ocasiones el texto muestra al final, una unidad de EA desarticulada de los demás contenidos. Al respecto, González-Gaudiano (2003) afirma que la EA “ha sido asumida como parte de los contenidos de las ciencias naturales, cercenándoles su profunda dimensión social, es decir, cívica, de formación de ciudadanía, de participación en los acontecimientos que nos afectan todos los días” (p. 19). Esto impide comprender que la EA hace parte de todo el conocimiento, y entonces lo ambiental para los estudiantes queda por fuera de los conocimientos que día a día fortalecen en sus procesos de formación.

Plan de estudios del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental – grado 7°

El plan de estudios del área de ciencias naturales, presenta una secuencia muy parecida a la de los textos escolares de referencia, la especificidad de los temas centrados en la biología, la concepción de ambiente es vista desde lo eco-sistémico naturalista; no se incorporan componentes del ámbito social y cultural. En este sentido Morales (2009) afirma “la educación tradicional es totalmente no ambiental, tiene un carácter acumulativo y un diseño estático de conocimientos” (p.162). De igual marea se percibe la visión antropocéntrica, conservar para la especie humana y sus “necesidades”; son muy mínimos los avances para fortalecer el pensamiento complejo, a pesar de que se habla de lo sistémico no profundiza en la importancia, la interrelación e interdependencia de cada ser y cada elemento que hacen posible la vida; otro de los hallazgos, es que los temas no contextualizan las realidades ambientales de la comunidad, los desempeños y competencias están ligados a los estándares de educación nacional y a los textos guía ya mencionados, excepto algunos asomos por la capacidad crítica de los estudiantes, que sin más referentes o información adecuada, se quedan en el papel.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 Ambientales Escolares (PRAE)

El PRAE de la institución, se encuentra en la fase de construcción; se evidencia que aún no hay formación de un buen número de docentes en EA, la participación es poca, no se tiene en cuenta la comunidad y, está sesgado a los profesores de ciencias naturales. A pesar de que el decreto 1743 de 1994 propone este proyecto como un eje transversal aun no es clara la idea y acciones para la articulación a las diferentes disciplinas. De manera positiva, se incluye la lectura del contexto para el planteamiento del problema, usa instrumentos como la cartografía social, matriz de Véster, bosque de problemas, entre otros, sin embargo, no hay una propuesta pedagógico-didáctica que articule el problema con la temática de las distintas áreas, esto evidencia que la educación no es flexible a las necesidades de la comunidad (población rural) y la concepción de ambiente sigue siendo reducida.

Pertinencia social

Esta investigación es pertinente porque propone un nuevo modelo de educación, a partir los escenarios de realidad que la comunidad educativa vive, con el fin de dar cuenta a la problemática ambiental local y contribuir en la reflexión y acción de la misma, a través de la planeación y la participación de la comunidad, logrando nuevos escenarios de enseñanza aprendizaje; así mismo la articulación de la EA como un eje transversal, que integre no solo la dimensión natural, sino lo social, lo económico, lo político y lo cultural. En este sentido, la EA como proceso de formación aporta conocimientos significativos articulados con el pensamiento complejo, ya que como lo expone Carrizosa (2014) “Es en la educación ambiental en donde es más clara la necesidad de reflexionar acerca del reconocimiento de la complejidad” (p. 241). Por otra parte, hay un aporte importante para la resignificación del PRAE de la institución, puesto que el fundamento de estos según las políticas de educación ambiental parten de la lectura continua del contexto, de igual manera el artículo 8 de la ley 1549 especifica que los proyectos ambientales escolares incorporarán, a las dinámicas curriculares de los establecimientos educativos, de manera transversal, [...].



Para los docentes, este trabajo es un antecedente para empezar a incursionar nuevos conocimientos de EA que por muchos años ha sido un contenido más de las ciencias naturales o un tema a trabajar en un proyecto aislado de las realidades locales de esta población; como lo aciertan Flórez, Velásquez, y Arroyave (2017). “los maestros no cuentan ni con las herramientas ni con las competencias para encarar las problemáticas ambientales actuales desde los planes curriculares” (p. 385).

Referencias

Carrizosa, J. (2014). Complejidad y simplicidad en los sistemas y en las sociedades. En J. C. Umaña, Colombia Compleja. pp. 239-258. Bogotá: *Jardín Botánico José Celestino*.

De Educación, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. Constitución Política de Colombia.

Flórez, M.; Velásquez, J. y Arroyave, M. (2017). Formación ambiental y reconocimiento de la realidad: dos aspectos esenciales para la inclusión de la educación ambiental en la escuela. Manizales. En: *Revista Luna Azul*, ISSN 1909-2474.

González-Gaudiano, E. (2003). Por una escuela no con medio ambiente, sino con ambiente completo. *Asesoría para la elaboración de contenidos para la antología básica para el manejo de propuestas de educación ambiental para la sustentabilidad en educación básica*. 1(3), 19-22. Recuperado de <http://anea.org.mx/docs/Gonzalez-LaEAylaEscuela.pdf>

Henríquez, A. M. y Incháustegui, S. J. (1989). Memorias del Primer Congreso Dominicano sobre la Enseñanza de la Biología a Nivel Medio. In Congreso Dominicano sobre la Enseñanza de la Biología a Nivel Medio, (1), 17-20. San Cristóbal, Rep. Dominicana, DO. INTEC.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Ley 1549 del 5 de Julio. (2012). "Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la política nacional de educación ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial".

Ministerio del Medio Ambiente Ministerio De Educación Nacional. (s/f). Política Nacional de Educación Ambiental SINA. Bogotá, D.C., Julio De 2002. Recuperado de http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politi-ca_educacion_amb.pdf

Morales, A. G. M. (2009). Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 4(1), 159-175. Recuperado de <http://www.periodicos.usp.br/pea/article/view/30080/31967>.

Torres, M. (2002). Reflexión y acción: el diálogo fundamental para la educación ambiental. *Teoría y práctica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente.



La educación como método de transformación en desigualdades de género de la comunidad indígena de los pastos resguardo de San Juan

ERIKA TATIANA SILVA VASQUEZ

TANIA MARIBEL MAFLA MEJIA

Resumen

La educación es un medio para reducir las brechas de desigualdad de género en la comunidad indígena los Pastos, resguardo de San Juan-Nariño, ésta ha perdido la apropiación por lo autóctono desde la colonización, vulnerando sus tradiciones, pues se impusieron otras lógicas desde la religión católica, por ejemplo el matrimonio, en efecto los roles que desarrollan tanto hombres como mujeres generaban consecuencias en el sistema económico y en los modelos de familia; además la globalización transforma diversos contextos en la actualidad. Por otra parte, aparece la escuela que gesta transformaciones sociales, actualmente se está trabajando por medio del Plan Educativo Territorial (PET).

Objetivos

Identificar la postura de algunos miembros de la comunidad, pertenecientes al resguardo de San Juan respecto al tema de las desigualdades de género.

Desarrollar reflexiones acerca de las desigualdades de género en la comunidad indígena los Pastos de San Juan teniendo en cuenta algunos acontecimientos históricos y su cosmovisión.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Dar conocer reflexiones en torno a la influencia de la educación en los aspectos laborales desde una perspectiva histórica.

Metodología

Este texto se llevó a cabo por medio de indagación bibliográfica sobre género y etnoeducación, además se aplicó un cuestionario a miembros de la comunidad indígena antes mencionada, como fuente primaria, puesto que del tema no existen documentos específicos de esta población en particular acerca de la temática a tratar.

Características generales

Cabe resaltar que el tema a desarrollar, es sobre las desigualdades a partir de la influencia de los imaginarios del género, por ejemplo, el rol que suponen deben ocupar hombres y mujeres desde las perspectivas sociales y culturales, que entre ello está en el campo laboral y el núcleo familiar y ser pertenecientes a un grupo con creencias y costumbres heredadas, además se desenvuelve como la educación puede ser un medio para que se reduzca considerablemente las inequidades.

Además, hay que tener en cuenta las características de la población, con la que se va a desarrollar el escrito, pues Moyog, Yépez, Sayalpué, Morillo y Alpala (s/f), afirman que en la actualidad existen 102 pueblos indígenas en Colombia, al sur occidente en la región andina está ubicada la comunidad indígena de los pastos que consta de 24 resguardos que en él está incluido el territorio de San Juan ubicado en el municipio de Ipiales, departamento de Nariño, el corregimiento de San Juan consta de 5 veredas a saber: Loma de Zuras, Boquerón, Camellones, El Rosal y San Juan, se constituyó como Resguardo en 1961 según escritura pública número 319 del 13 de mayo del mismo año radicada en la notaría primera de Ipiales.

Los pastos antes de la llegada de los españoles



La estructura social principalmente era conformada por ideas duales para que exista un equilibrio cosmológico, puesto que no regía sólo una idea sino todo debía tener un equilibrio, entre ellos está el sol y la luna, lo masculino y femenino, arriba y abajo, noche y día, frío y calor, etc.

Según Pinchao (2013) la relación de la mujer y el agua era vista desde la cosmovisión, ya que la mujer se representa por medio de la luna, la oscuridad, la fecundidad y el agua; en el lenguaje quechua significa espíritu de la madre denominado /yaku/ siendo este elemento creador de vida; desde la antigüedad la mujer era considerada lo más importante, por ende, la pacha mama y toda su creación tiene gran valor para esta comunidad.

Los pastos después de la llegada de los españoles

La conquista de América por parte de los españoles, produjo un desequilibrio en las formas de vida, muchos territorios fueron colonizados y esclavizaron a comunidades enteras, es por ello que muchas tribus se extinguieron, ya sea por asesinato, separación, abandono de territorio y por otra parte, la llegada de esclavos africanos conllevó al mestizaje.

Además, la evangelización produjo grandes transformaciones en la manera en el que se configuraban las familias, pues al darse la enseñanza de un Dios masculino, un hijo hombre, se generó que se diera más poder al sexo masculino, ya que se considera que el ser todopoderoso es hombre, así que el catolicismo tuvo gran influencia en los imaginarios de los roles que deben ocupar hombres y mujeres, siendo el hombre el encargado de abastecer los recursos económicos a su casa, dándole poder y dominio, la mujer era la encargada del cuidado de los hijos y las labores domésticas ocasionando que dependiera de lo que decidiera su pareja o su padre.

Por ende los matrimonios concertados por amor casi no se registran, la inmensa mayoría se realizaron por interés, puesto se persiguen unos fines económicos, como anteriormente se mencionó; el hombre era el único generador de ingresos en el contexto familiar, mientras que la mujer se dedicaba a las labores del hogar y 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



cuidado de los hijos, además se consideraba “propiedad” del hombre; por lo general estas familias se conforman de miembros jóvenes con un bajo nivel educativo.

Por otro lado, la mujer se representaba como delicadeza y maternidad por lo que se interpretaba como inferior, puesto que se le consideraba frágil y por ende necesitaba protección, además León G (s/f), habla de la conquista del “otro oro” refiriéndose a las mujeres indígenas, muchos de ellos las repugnaban, pero las perseguían con fines morbosos, con excepción de algunas como son las Amazonas, porque eran conocidas como guerreras.

Inicios del empoderamiento de la mujer

En el siglo XVIII la mujer empieza a integrarse al mundo laboral esporádicamente y se generan transformaciones en las perspectivas de roles que debe ocupar la mujer, pero es explotada y no recibe un salario ni un trato justo, en consecuencia, como menciona Mina (2003)

A finales del siglo XVIII, las mujeres comienzan a defenderse en las calles, en las instituciones, en la fábrica y a través de diferentes escritos sus derechos cívicos, políticos y laborales. Se estructuran en grupos, que por aquel entonces eran llamados {movimientos por la igualdad de derechos}, para reclamar un lugar y su protagonismo en la historia (p. 43).

Así las cosas, las mujeres empiezan a alzar su voz en voz de protesta para ser reconocidas como sujetas que dan aportes a la sociedad y merecen ganar lo mismo que los hombres en términos económicos, estos movimientos se intensifican en el siglo XIX debido a la manifestación hecha el 8 de Marzo de 1908 en una fábrica de Nueva York y en donde resultaron 146 obreras calcinadas por exigir mejores condiciones, desencadenando lo que hoy se conoce como la conmemoración del día de la mujer en reconocimiento a su lucha e importancia en los procesos industriales.



Así que cuando la mujer se integra en aspectos laborales empieza poder decidir sobre lo que quiere para su vida, pues no depende económicamente de nadie, generando nuevamente transformaciones en los modelos de vida ya que pasa a participar en la vida pública, al conocer de procesos industriales y hacerse participe en ámbitos políticos y culturales, experiencia que anteriormente se le negaba porque su vida se reducía a lo privado, es decir a los acontecimientos que ocurrían al interior del hogar.

También se fortalece la participación de la mujer en la vida pública cuando las instituciones de educación superior reconocen que también es importante formar mujeres profesionales, pues “a lo largo del siglo XIX, las universidades abrieron sus puertas a las mujeres. Se crearon colegios universitarios femeninos, y las mujeres comenzaron a acceder a una carrera universitaria y a un trabajo en el ámbito de la ciencia”. (Mina, 2003, p.43), en otras palabras, la educación tanto en escuela como en universidades permitió que las mujeres pudieran acceder a empleos que eran mejor pagados y con un mayor reconocimiento social, así ella empezó a involucrarse en el mundo intelectual de manera formal.

Los pastos en la actualidad

La Asociación Shaquiñan (2012) menciona que la actualidad se fortalecen las costumbres y tradiciones por medio de la guía de los etnoeducadores pertenecientes de la comunidad, todas las fiestas son organizadas por ellos dentro de las instituciones educativas, y son producto de proyectos institucionales emanados desde el Proyecto Educativo Territorial (PET). Se realizan diferentes fiestas que unen la idea de equilibrio y armonía cósmica como son inti raymi (fiesta al sol y la masculinidad), coya raymi (fiesta a la luna, a la feminidad y la fecundidad) pawkar raymi (el florecimiento e inicio de la madurez, es la unión de masculinidad y feminidad). En el caso de la fiesta inti o quilla raymi se reconoce la sabiduría y la importancia del componente femenino, presente en todos los seres humanos, como se ha dicho anteriormente la luna representa la feminidad, en el mes de septiembre se realizan ofrendas de bendición de semillas y la presencia de las mujeres, en las que se busca la armonización de lo masculino y lo femenino, la luna concede fertilidad a la tierra y a las mujeres,



sabiduría a ellas y fortaleza para asumir el importante papel que desempeñan en la familia y la sociedad. Aunque cabe resaltar que en la comunidad se adoptaron creencias de la religión católica que en la actualidad todos son partícipes y la los indígenas las respetan y celebran como los son: la fiesta a la virgen de las lajas, la fiesta de Judas Tadeo el santo que está en la el territorio de San Juan, la corrida de los ángeles celebrada en octubre, pero esta última se conoce la importancia de los muertos y en vez de dulces se brinda todos los platos tradicionales de la región.

Por otra parte, se hará un análisis de las perspectivas de género que tienen algunos miembros de la comunidad indígena los pastos de San Juan a partir de un cuestionario, en el cual los que respondieron fueron personas con formación superior y otras con formación básica o primaria. Las preguntas realizadas se presentan a continuación.

Cuestionario

1. ¿Considera que hay discriminación hacia las mujeres en los cargos de poder político o administrativo?
2. ¿Qué influencia ha tenido la escuela en reducir las desigualdades de género?
3. ¿Qué concepción tiene acerca del ser mujer y como debe ser su comportamiento?
4. ¿Para usted ser madre es lo mismo que ser mujer?
5. ¿Piensa que dentro del núcleo familiar existen relaciones de poder?, si respondió afirmativamente, ¿Qué persona considera que tiene mayor dominio dentro una familia?
6. ¿Cómo se ha desempeñado la mujer en la conformación del cabildo escolar?
7. ¿Cree que la integración de la mujer en el mundo laboral, le dio libertad? ¿por qué?
8. ¿Qué opina sobre el tema de los métodos anticonceptivos, y qué ideales se tiene sobre estos en los contextos rurales?

Por medio del cuestionario se pudo evidenciar que las personas con mayor formación, es decir los que poseen una carrera profesional, consideran que sí hay discriminación hacia las mujeres en cargos de poder político, pues no hay mujeres que se postulen a la gobernación indígena, es decir a los de mayor rango, debido



a que existe una estigmatización que se basa en creer que los hombres tienen mayores capacidades para ejercer estos cargos, sin embargo las mujeres si han asumido cargos de poder como los de liderazgo en los cabildos generando que se den procesos para superar este pensamiento, además en muchos casos la mujer es quien guía a su familia en aspectos económicos, sociales, culturales y afectivos.

En cuanto a aspectos vinculados con la relación entre madre y mujer, las personas con formación superior, básica y primaria muestran una postura en que ambos roles son equivalentes, ya que plantean que la mujer debe ser figura de respeto, por ser quien concede la vida, por ende representa fecundidad y maternidad para ellos, por eso la figura mujer-madre se encarga de los aspectos afectivos de su familia desde la fuerza y la valentía, aunque se reconoce como una sujeta frágil que debe ser protegida. La diferencia que hacen respecto a mujer y madre, es que el concepto mujer es algo que está predeterminado genéticamente y por ellos existen cirugías quirúrgicas, en las cuales un hombre puede transformarse en mujer, mientras que ser madre es un don que ha sido otorgado por Dios.

En relación a la educación, la escuela ocupa un papel fundamental en la construcción de una comunidad más justa y la reducción de las brechas de desigualdades de género, pues en las instituciones escolares de la comunidad indígena los pastos resguardo de San Juan según una maestra de la escuela de esta población se han empezado a llevar a cabo prácticas que cumplen con este propósito, por ejemplo en las asignaturas de rendimiento físico se le exige por igual tanto a niñas como a niños, lo que ha generado que ambos géneros participen en competencias atléticas estando en las mismas condiciones; cabe resaltar que en algunos casos las niñas han sido las ganadoras de estos concursos. Además, en otras áreas también se les trata por igual a ambos.

Se evidencia que tanto personas con formación alta y baja existen relaciones de poder dentro del hogar, y la persona quien tiene mayor dominio en la casa es aquella que posee más riqueza económica, tanto en la adquisición de bienes o en cuanto a la persona que gana el mayor sueldo, cuando la formación y los ingresos son mayores en los hombres, la mujer muchas veces debe someterse a las decisiones que tome su pareja, sin



embargo la educación ha contribuido a que se dé libertad y autonomía a la mujer, pues al no depender económicamente de nadie, ella decide desde lo que considera y no se somete a los pensamientos de otros.

Igualmente, el ingreso de la mujer al mundo laboral le dio independencia desde las perspectivas de las personas que respondieron el cuestionario gracias a que ella puede realizar su proyecto de vida desde lo que desea y desde lo que construye con su trabajo.

Acerca de los métodos anticonceptivos, las personas con alta formación manifiestan que los jóvenes tienen conocimiento de ellos, lo cual ha generado que se dé una reducción considerable del número de integrantes que conforman una familia, sin embargo empiezan a utilizarlos después de que tienen un hijo, es decir adquieren conciencia de la importancia de usarlos al asumir un rol como padres; por otra parte las personas con baja formación plantean que hay conocimiento de los métodos anticonceptivos, pero no se usan porque al hacerlo se le quita poder a Dios, así que su reproducción se da hasta que finalice la etapa fértil.

Conclusión

En síntesis, desde la indagación teórica realizada y desde las respuestas de los miembros de la comunidad indígena los Pastos de San Juan se puede afirmar que la educación contribuye a reducir las desigualdades de género, pues abre nuevas oportunidades laborales que permiten que la mujer adquiera libertad y autonomía respecto a las decisiones que toma, sin embargo; aspectos religiosos están muy marcados ya que en la mayoría de casos el control de cuerpo y el rol de madre se asumen dependiendo de las creencias religiosas, pero esto ocurre en gran parte las zonas de Nariño, principalmente en las rurales.

Por otra parte, al fortalecer la educación de la infancia desde una perspectiva igualitaria de género conlleva a que en las nuevas generaciones se den transformaciones en cuanto la forma de pensar y las acciones que realizan, logrando que en el futuro se construya una sociedad más justa.



Además al realizar la indagación bibliografía no se encuentra mucho material sobre este tema, por ello es importante fortalecer la investigación en temas de género particularmente en esta comunidad, ya que por medio de este ejercicio de reflexión se pudo identificar que solo las personas con mayor formación académica conocen sobre la temática y tienen conciencia de su relevancia, sin embargo es importante que estos trabajos se divulguen para permitir su comunicación a diferentes miembros de la comunidad, también es significativo abordarlos para que se dé una reconstrucción justa que reconozca la equidad desde la igualdad de género y desde la apropiación de la cosmovisión, en la que se plantea el equilibrio entre lo femenino y lo masculino.

Referencias

Asociación Shaquiñan. (2012). Equipo técnico proyecto reafirmación de la educación propia en el territorio del pueblo indígena de los Pastos. *Payacua*. Cumbal, Colombia.

León, G. (2015). *El otro oro en la conquista de América: Las mujeres indias, el surgimiento del mestizaje. Historia De Las Mujeres En Nariño*. Pasto, Colombia: Academia nariñense de historia.

Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Madrid, España: Narcea, S.A.

Moyog, I; Yépez, E; Sayalpu, R; Morillo, L; Alpal, M (s,f). *Plan de acción para la vida de los pueblos de los Pastos*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, Colombia.

Pichao, A. (2013). *Alexander Pinchao Ipial "Indígenas pastos"*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=FTL1UdQxmtI&feature=youtu.be&list=LL6sYYvvofdyAoM5y_sgPR9A&t=71

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 memoria pedagógica del conflicto armado en Sumapaz: relatos desde la escuela rural

ADRIANA PATRICIA MENDOZA BÁEZ⁸⁴⁴

Resumen

Tras años de conflicto armado y luego de un proceso de negociación con la guerrilla más antigua del país, Colombia inicia un periodo denominado posconflicto; el sector rural reconocido como el territorio más afectado por la guerra es el centro de acciones encaminadas a la construcción de un nuevo país en perspectiva de paz, y la educación ocupa un lugar preponderante en dicho proceso. En ese marco, el movimiento Expedición Pedagógica Nacional recoge las experiencias docentes a partir de relatos y mapas cartográficos que dan cuenta de las luchas y resistencias del magisterio colombiano en zonas rurales víctimas del conflicto.

Expedicionando por el alma de la pedagogía en Colombia

La idea de igualdad educativa sustentada en un único sistema económico y social, y monitoreada a través de pruebas externas, ha dado lugar a una competencia donde fácilmente se confunde la equidad con la igualdad, y son siempre los catalogados como desarrollados quienes suben al podio de los ganadores. Esto ha llevado a

⁸⁴⁴ Docente Facultad de Educación Departamento de Posgrados Universidad Pedagógica Nacional.



los países denominados subdesarrollados a desear llegar a dichos resultados, tomando como estrategia la implementación de modelos educativos foráneos encaminados a dar respuesta a los parámetros internacionales, es así como la modernización de la escuela en Colombia nace acompañada por la homogenización y el desconocimiento de la diversidad cultural y por tanto educativa del territorio, una educación igualitaria, es el sofisma en el que se sumerge al país en una apuesta por estandarizar lo que se enseña y cómo se enseña.

En contra posición, junto a las reformas educativas nacen los movimientos pedagógicos en Colombia, marcando un hito importante en la educación del país, sobre todo el término de dar al maestro un lugar como productor de conocimiento pedagógico desde la manera como reflexiona, investiga y construye conocimiento en la cotidianidad de su labor. Según Mejía (2005) uno de los problemas más complejos por los cuales pasó la educación en Colombia era la “despedagogización” resultado de asumir el currículo técnico americano de principios de siglo, la homogenización de contenidos y formas unificadas de hacer escuela.

En la urgencia de un proceso de dignificación de la labor docente era necesaria una movilización que toma una fuerza importante en los años 80, y da como resultado la producción de artículos, libros, investigaciones y comunidades académicas que visibilizaron que buena parte del magisterio colombiano producía conocimiento educativo y pedagógico desde su praxis cotidiana. Uno de movimientos investigativos más importantes encaminado a dar voz a las numerosas formas de ser maestro, fue la *Expedición Pedagógica Nacional*, la que podría ser catalogada como el ejercicio de investigación educativa y pedagógica más importante del país. Para UNDA (2008, p.1) La Expedición Pedagógica es una movilización social por la educación, es un viaje de los maestros y maestras por las escuelas de Colombia. Un viaje a ras de tierra, que busca reconocer la diversidad de las regiones culturales y pedagógicas de nuestro país. Es un encuentro con la diversidad de maestros y maestras, que existen en un país de indígenas, afrodescendientes, campesinos, colonos, mestizos tan distintos, como diverso es el país.

La expedición no solamente retó la idea de una escuela única, sino también la misma forma de hacer

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



investigación, con más de 170 rutas expedicionarias podrían hablarse de 170 formas de abordar la investigación y el dialogo entre maestros; han pasado 17 años desde esa primera experiencia que como movimiento no ha dejado de desplazarse por el territorio nacional, por medio de los propios docentes que no dejan morir la idea de construir una geografía pedagógica del país.

Para el año 2017, la expedición alista maletas nuevamente, recogiendo las experiencias y aprendizajes del primer viaje, se establece para estos dos elementos importantes, por un lado, hablar con nombre propio de educaciones rurales como un elemento diferenciador en las dinámicas de formación de niños, niñas y jóvenes en dichos sectores y en relación estrecha con ello el conflicto armado en Colombia y su relación con prácticas educativas en contextos rurales.

De lo anterior, nace la nueva etapa de expedición pedagógica denominada *Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela*, proceso que se desarrolla en 5 regiones de Colombia entre ellas la localidad 20 de Sumapaz territorio rural de la capital del país Bogotá. El objetivo de este nuevo movimiento es reconocer el quehacer educativo y pedagógico de los maestros y maestras que en medio del conflicto y en la apuesta actual por la construcción de la paz desarrollaron y desarrollan su labor, construyendo formas propias de educar en medio de las balas, el dolor y las huellas de la guerra.

Sumapaz la ruralidad desconocida por la ciudad

“Aquí solamente están las putas FARC”

Jaime Garzón – Alcalde Sumapaz 1988- 1989

En la misma vía en que se jerarquizan los países, medidos en modelos de desarrollo impuesto por poderes económicos, se pondera la educación, sus territorios y sus oportunidades. El discurso de desarrollo privilegió un estilo de vida ligado principalmente a las ciudades, al consumismo, el mercadeo y la acumulación. Por



tanto, todo modelo de vida distante de dichas características, es catalogado como atrasado, así; los escenarios de vida rural son entendidos como espacios en vía de desarrollo, lo cual curiosamente no implica que los recursos y proyectos estén centrados en ellos, todo lo contrario, sufren la indiferencia del Estado y la mirada peyorativa de una sociedad individualista.

La literatura más reciente sobre ruralidad habla de que a menos distancia con centros poblados o ciudades, menores condiciones de inequidad social, si bien ello hace referencia particularmente al acceso de bienes y servicios, la regla no es general, y ese es el caso de Sumapaz la localidad número 20 del distrito Capital en Colombia, cuya extensión geográfica abarca poco más del 50% de la totalidad de la ciudad, por lo que geográficamente Bogotá es mitad urbana y mitad rural, sin embargo el concepto de campesino Bogotano es prácticamente desconocido por quienes habitan la Bogotá urbana.

Su población es netamente campesina, cultura que los vincula directamente con el trabajo agropecuario, el cual más que una simple forma de economía es toda una representación cultural de formas de ser y estar en el mundo. En contraposición a los postulados del desarrollo se encuentran las miradas socioculturales, que enuncian lo *rural* desde las formas particulares de vida, y es el lugar desde el cual se ubica la expedición pedagógica para establecer lecturas sobre la educación y su relación con la construcción de territorio, retomando a Escobar (2010) las alternativas al desarrollo y desarrollos alternativos son el punto de partida para la lectura de dichos contextos; establecer una comprensión de lo rural desde las construcciones culturales y la ciencia propia representan en palabras de Sousa (2011) el reconocimiento de sus epistemologías territoriales; ello sugiere, que la educación como parte de la cultura también construye y establece un saber propio en lo rural con distintivos relacionados con procesos históricos, proyectos de vida, cosmogonías y relaciones sociales particulares y es desde allí, desde donde se asume el diálogo expedicionario con la región del Sumapaz.

Para el caso colombiano al momento de construir políticas educativas diferenciales, las argumentaciones



se sustentan principalmente en la accesibilidad, y los programas de educación flexibilizados centran su propuesta en tiempos y espacios principalmente, pero los contenidos, saberes y conocimientos a construirse en la escuela siguen siendo los mismos en respuesta a estándares internacionales, por tanto ser niño o joven de campo y ciudad es lo mismo para quienes diseñan políticas educativas en el país.

Pero la escuela como escenario vivo en los contextos rurales, dialoga con el contexto, y entonces el maestro asume la difícil tarea de mediador entre las demandas del sistema educativo y las necesidades propias del territorio. En consecuencia, la expedición pedagógica se propone a indagar sobre el papel que ha desempeñado el maestro en los procesos educativos en el Sumapaz. ¿Cómo asume la ruralidad y el conflicto armado dentro de los procesos educativos llevados a cabo en la escuela?, ¿cómo ello incide en su práctica pedagógica y en la relación con las comunidades educativas del territorio? Son algunas de las preguntas.

Esbozo de algunos hallazgos: De las manos del maestro y su lucha pedagógica nace la Sumpazología

Después de pasar el inmenso aviso que anuncia la llegada al páramo de Sumapaz, se encuentran los primeros bosques de frailejón que como un montón de niños que se asoman en camino real, dan el paso a la majestuosa Laguna Chisacá que imponente y hermosa da la bienvenida al páramo más grande del mundo ubicado en la capital colombiana. Con la fuerza del agua y su poder como dadora de vida, Bogotá se encuentra con su ruralidad, esa que se vuelve fuerte en la medida en que avanza la carretera y aparece con el ímpetu del azadón el monumento al campesino, una escultura que sin lugar a dudas posiciona el concepto de campesino Bogotano ignorado por muchos.

Al bordear la montaña, el páramo extiende su manto blanco y hace que entre la neblina sea difícil saber con exactitud lo que se encuentra atrás de ella, es un manto con el que juega como una bailarina, lo quita y lo pone a su antojo, para mostrar por momentos el paisaje enverdecido de la inmensidad del campo Bogotano, pero como una niña que juega con su falda la neblina tapa de nuevo para evitar dar al visitante todo en un



solo vistazo. Con el mismo ritmo de la neblina el profesor Alfredo habla de su experiencia como campesino, docente y trabajador de la cultura en el Sumapaz, región de la cual es oriundo, y en donde ha ejercido como maestro por casi 40 años.

Alfredo... Aquí la cosa siempre ha sido jodida, si estaba el ejercito entonces tocaba ayudarlos y que denunciara la presencia guerrillera y se volvía objetivo militar de ésta; y en esas no la pasamos 20 años, por donde caminábamos había que callar, los que estamos hoy aquí somos sobrevivientes, en esa vaina murió mucha gente, familias enteras. Con la llegada de la violencia en los 90 el 17 de diciembre entraron matando y comiendo del muerto, se desplazaron todos los maestros, esto quedo desolado, los profes venían trabajando con un promedio de 15 estudiantes por escuela, pero cuando esa vaina se tensiono el ejercito quería incursionar en las escuelas y la guerrilla mandaba decir: “ojo con dejar entrar ejercito a la escuela”-, entonces los maestros se organizaron y pidieron traslado colectivo. Hoy le doy merito a los 4 maestros pendejos que se quedaron. Aprendimos a trabajar en medio de las balas, las amenazas y las negociaciones, - “vea comandante, que no se lleve ese muchacho, que tiene futuro, que es inteligente”-, y cosas por el estilo, pero la negociación no solo era con los grupos, no, principalmente con los estudiantes, porque al fin de cuentas nunca se llevaron a nadie obligado, y esa fue la primera reflexión que hicimos como maestros, - “cómo va ser que la guerra sea más atractiva que la escuela”- pero lo era, y cuando usted se da cuenta de eso, las preguntas se vuelven más pedagógicas que nunca. La guerrilla en Sumapaz como en todo el país nace por la necesidad de dignificar el campo, de acabar con las brechas sociales urbano- rurales que tanto daño le han hecho a nuestra cultura, y entonces viene la pregunta, si la guerrilla nace con un propósito político y social y con esa idea de construirlo enlista jóvenes, ¿cuál es la apuesta política y social de nuestro proyecto educativo? Parece que la de ellos es más atrayente, y echar cabeza en eso se volvió el proyecto educativo que hoy por hoy ya tiene una escuela propia.

En el 92 se nombraron las juntas administradoras locales, era la primera vez que Sumapaz tenía ente político, entonces los ediles ante ese despelote confundieron sus funciones y querían ser maestros y



coadministrar la educación, no había directivo que aceptara, las negociaciones con la comunidad son parte importante de lo que somos y de la forma como organizamos el territorio, eso no dialoga mucho con la organización jerárquica de la escuela, sin directivo asignado y por decisión de la comunidad asumí dos cargos, era profesor de la escuela Tunal Bajo y director escolar de todo Sumapaz. Fueron 2 años, en los que lo único que podía hacer era decirles a los compañeros ¿dónde le firmo? No había manera de estar en todas partes. Para podernos medio organizar, nos reuníamos 2 días seguidos en Bogotá urbana todos los meses, una reunión administrativa, para firmar todas las constancias, permisos todo ese papeleo y otra pedagógica para mirar que se podía hacer en las escuelas, aunque se suponía que todo se trabajaba con escuela nueva, pero como los maestros formados en eso fueron los que salieron en desmandada pues ese programa no se sostuvo. Por tanto, teníamos que proyectar un nuevo proyecto pedagógico, porque escuela nueva se fue con la guerra en el 92.

Fue un pulso con la guerra, - “o nos dejamos destruir por ella o buscamos la ilustración”-, sospechábamos que, si no había un proyecto educativo fuerte los niños se desagrarizaban porque eso lo habíamos visto en otros municipios, que los jóvenes que se iban a estudiar a la ciudad no regresaban por vergüenza o pereza de las labores del campo. Y por eso el proyecto era de unidades agropecuarias básicas, pensando en una educación pertinente con la ilusión de que la secretaria de educación nos apoyaría, el apoyo fue decir que sí. pero no teníamos maestros, ni aulas, nada solo la idea y la resolución de la secretaria de educación.

Tres maestros tratando de dar vida al proyecto, pero se hizo, los maestros daban clases de áreas para las que no habían sido formados, así empezamos y logramos consolidarnos, pero hacia el año 96 que se agudizo la guerra los jóvenes se organizaron por grupos y decían: “eso vámonos para la guerrilla” cuando llamábamos lista faltan 4 y preguntábamos “qué paso con estos 4 soltaban la risa y contestaban -” no, profe esos se fueron para la guerrilla” -. Y nosotros arme comisiones de maestros para hablar con los comandantes: “comandante mire que los chinos están estudiando” a la gran mayoría no la devolvieron les daban la baja y volvían a la escuela, de aquellos que se quedaron, muy pocos regresaron, tengo en mi cabeza a Ezequiel Cubillos, se fue



de 14 años el pendejo y no hubo poder humano para devolverlo y a los 4 años llegó la noticia que a Ezequiel lo mataron, era un “chinazo” humorista, matemático, músico, deportista era de todo, y así lo perdimos.

Cuando se convocaron los diálogos del Caguán en el año 2000, los maestros como en ninguna otra época teníamos una posición y unificada por la salida política negociada al conflicto y nos fuimos en masa hasta el Caguán y llevamos el documento que fue base esa propuesta educativa, la ponencia se llamaba escuela de paz para territorio de vida, la construimos desde el análisis del problema en el que vivíamos, bajamos en buses llevamos estudiantes éramos muy osados. A los últimos maestros los recogimos en Santa Rosa a las 9 de la noche y nos fuimos con esa maleta de sueños por el cese a la guerra.

Todo se derrumbó cuando se rompieron los diálogos y entra Uribe, ellos tenían nuestras imagines nos tenían ubicados a todos y mandaron la tropa, cuando llegaban no preguntaban por el profesor de la escuela sino con nombre propio por fulano de tal. Había entonces un ambiente tenso, que se podía calificar de amenaza para todos, porque los maestros de todas formas asumimos posición. Hacia el año 2001 rastrearon maestros que habían prestado el servicio militar y el ejército se valió de esa información y corrió el rumor de que esos maestros eran sus informantes, eso generó desconfianza entre la guerrilla y la misma comunidad. Pero nuestro proyecto era educativo y ese fue nuestro escudo, con el tiempo entendimos que la relación entre la agricultura y el saber era muy fuerte, que la libertad la daba el azadón y no las balas, que teníamos el campo para sembrar nuestra comida y el saber de los más viejos para aprender a cultivarla, que el páramo nos proveía el agua y por tanto la vida, y así nació la Sumapazlogía. El saber del campesino de páramo convertido en apuesta educativa, que en correspondencia con el proyecto formativo de la población debía ser enseñado en las escuelas, -“si los muchachos no se enamoran de su tierra, sino encuentran ella un camino liberador de la sociedad de consumo, pues no estamos haciendo nada”-, hoy en día contamos con una escuela Centro Piloto Agroecológico Juan de la Cruz Varela, donde son los más viejos de la comunidad los que enseñan a las nuevas generaciones a vivir de la tierra sin dañarla, a convivir con los otros desde el intercambio de productos; somos una red, escuela comunidad y proyecto político, la guerra nos enseñó muchas cosas,



pero la más importante es que el proyecto pedagógico de la escuela debe estar al servicio de las comunidades y no las comunidades al servicio de un proyecto educativo que nada tiene que ver con ellas.

Referencias

- Bernal, P. (2008). Una Década De Expedición Pedagógica En Colombia. UNDA. Revista Novedades Educativas, N° 209.
- Escobar, A. (1986). La invención del desarrollo en Colombia. Lecturas de economía. Número 20. Medellín. pp. 9 – 35.
- Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. Revista Nodos y Nudos. vol.2, Número 18.
- Sousa de; B. (s/f). Las epistemologías del sur.



Infancia y juventud de ex- narcoparamilitares: un acercamiento a las historias de vida de los trabajadores de “El Mexicano”

KAREN JULIANA CÁRDENAS MUÑOZ⁸⁴⁵

Resumen

En estas épocas de posconflicto, escuchar las voces de quienes fueron víctimas y victimarios se ha convertido en la nueva manera de hacer historia en el país. En este caso, encontrarse con historias de quienes fueron fieles trabajadores a uno de los narcotraficantes que más marcó el país es un verdadero desafío a la hora de escudriñar en sus memorias. Este trabajo, es un encuentro con la realidad de estas personas y del país en su momento. Lágrimas, risas y arrepentimientos, estas son las historias de aquellos niños del campo, que dejaron su estudio para embarcarse en la guerra.

¿Por qué estos trabajadores? objetivos de la investigación

Esta ponencia resume los dos primeros capítulos de mi trabajo de grado titulado: Los trabajadores de Gacha: Itinerarios y representaciones del narcotráfico en el municipio de Pacho Cundinamarca; trabajo de grado que

⁸⁴⁵ Estudiante de la Universidad de Cundinamarca, miembro del Centro de Investigación Regional Orlando Flás Borda y del Grupo de Grupo de Estudios sobre identidades y representaciones contemporáneas, líder del semillero de investigación en Historia de Cundinamarca y del semillero de investigación en Imaginarios y representaciones contemporáneas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



ha pasado por diferentes prejuicios en la Universidad de Cundinamarca. Aventurarse a realizar una investigación que implique adentrarse en la vida de aquellos personajes que una vez enfundaron tanto miedo y que, en algunos casos, siguen infundiéndolo, se convirtió para muchas personas de la Universidad, un riesgo.

Sin embargo, la necesidad y el gusto de indagar y escudriñar hasta el recuerdo más simple en la vida de estos personajes resultó siendo una búsqueda innovadora. ¿Por qué decidieron involucrarse en este negocio? ¿Alguna vez lo habían pensado? Muchas preguntas como estas, surgían a lo largo de la investigación, pero lo más sorprendente se iba a ver en los resultados. No obstante, para llegar a los resultados, había que ir y cumplir diferentes momentos con ellos.

Sus memorias se volvieron un desafío y un encuentro para ellos. Indagar su procedencia, su infancia, su escuela y su juventud se convirtieron en los objetivos de esta primera parte de la investigación. Tal vez, para ellos, la más triste y difícil de recordar.

¿De dónde venían estos trabajadores?

Es complicado recordar aquello que un día se quiso olvidar. Esto, quizás fue lo que le pasó a estos personajes. Muchos de ellos, hace tiempo tomaron la decisión de dejar de recordar su origen, su niñez y su juventud. Tal vez, esto se deba a que para muchos de estos trabajadores, estas no fueron épocas gloriosas o dignas de recordar. Ahora, encontrarse con aquel niño de pueblo fue algo difícil de lograr.

Rosaldo (2000), expresa que, *“una vez expuestas, estas narrativas “hacen” eventos y “hacen” historia. Contribuyen a la realidad de sus participantes.”* Siguiendo esta idea, este reencuentro con sus “yo” del pasado, es un encuentro con la historia y a pesar de no ser la historia oficial, también, es una historia real.



Gonzalo Rodríguez Gacha alias “El mexicano”, nació en el municipio de Pacho Cundinamarca, en la vereda Veraguas, fue uno de los narcotraficantes más importantes del país puesto que basó su estrategia narcotraficante en diferentes columnas fundamentales:

Una guerra contrainsurgente que dejó la más grande cantidad de muertos de postura izquierdista más del país.

Un fortín narco-paramilitar en su municipio de nacimiento, donde creó sus propias reglas, Estado y cultura.

Gustos y pasiones particulares que lo mostraban como un narcotraficante diferente a los demás.

Estos trabajadores son nacidos en su mayoría en Pacho Cundinamarca. Un pueblo que es capital de la provincia del Río Negro; un pueblo que tiene más veredas que casco urbano, un pueblo que solamente era conocido por sus naranjas, su café y demás alimentos que producían sus tierras. Un pueblo que tal vez nunca se llegó a imaginar el futuro que le esperaba y que tal vez su única mala reputación eran aquellas chanzas pachunas a las que todo el mundo les tenía miedo.

Nací en la vereda Cerinza del municipio de Pacho Cundinamarca. En el año de 1962. Éramos una familia de muy bajos recursos. Mi papá murió cuando apenas tenía unos meses de vida, siempre me dijo mi mamá que falleció debido a una úlcera en el estómago porque bebía mucho. Éramos ocho hermanos: cuatro hombres y cuatro mujeres, yo era el menor de todos. Como no teníamos papá, todos tuvimos que empezar a trabajar desde mucho antes... (Alias Patebuey, comunicación personal, 17 de agosto de 2017)

Fueron 10 entrevistados, 10 hombres que una vez fueron niños, 10 hombres que nacieron en el campo, 10 hombres que trabajaron la tierra y fueron 10 hombres los que jamás se imaginaron que un día llegarían a ser lo que fueron.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Yo nací en el año de 1965. Era el sexto de los hijos de un hogar de 10 hijos, mi mamá se llama Matilde Rodríguez y mi papá Efraim Muñoz, ellos tenían una finca muy grande en la vereda Veraguas de Pacho Cundinamarca, también tenían una casa en el pueblo a la cual íbamos muy seguido. Mi papá trabajaba muy duro para poder mantenernos a todos, tenía unas vacas, algunos árboles frutales y con eso nos mantenía. (Alias Parche, comunicación personal, 20 enero de 2018)

Estos trabajadores nacieron y fueron niños en épocas de conflictos agrarios, de surgimiento de grupos armados, de pobreza en el país, una intensificación de la violencia y de miles de problemáticas que relegaron a la región del Río Negro y que, por lo tanto, relegaron la vida de estos niños.

Sin hacer grandes cálculos, se deduce que la gran mayoría de estos trabajadores nacieron en estas décadas llenas de violencia, donde tuvieron que pasar por problemas agrarios debido a la tenencia de la tierra, donde las guerrillas se formaron, donde las muertes empezaron a aparecer y donde desde ahí ver violencia en el país se empezó a convertir en el pan del día a día.

Su infancia. En su mayoría, a estos hombres les tocó trabajar a muy temprana edad, al ser del campo y de escasos recursos, no tenían otra opción más que ayudar en la realización de las labores del campo. Unos huérfanos de padre les tocó mantener a mamá y hermanos; otros, con un poco más de suerte, tener ambos padres les permitía trabajar y estudiar al mismo tiempo. Como cualquier niño, tenían sus juegos, su inocencia, que no perdían a pesar de tener bajos recursos y tener que trabajar.

Mi infancia fue muy maluca. En mi caso, empecé a trabajar a los ocho años de edad; mi primer trabajo fue cogiendo café y el siguiente fue desyerbando caña, luego en la molienda haciendo panela. Como no nos alcanzaban los recursos para tener una casa propia o para pagar un arriendo, tuvimos que buscar ayuda con un tío, mi tío Benjamín, fue él el que me dio estos trabajos en su finca. Mientras tanto, mi mamá pagaba nuestra vivienda haciendo los oficios del hogar de la finca de mi tío. El trato que nos daba era inhumano, mi mamá



no podía cargar más tiempo sola con todo el aseo de la finca y no me quedaba tanto tiempo para estudiar por andar trabajando en el campo. Cuando no estaba trabajando en la finca de mi tío, estaba estudiando, no recuerdo el nombre de la escuela, pero quedaba en la vereda La Bolsa, en esta escuela estudié hasta segundo de primaria. (Alias Patebuey, comunicación personal, 20 de agosto de 2017)

En muchos momentos, a lo largo de sus narraciones de infancia, en los rostros de estos trabajadores se veían brotar tantos gestos y emociones que el verlos permitía comprender un poco más lo que estaba significando para ellos el narrar estas historias.

Mi infancia fue graciosa, creo que era muy hiperactivo, molestaba a todos mis hermanos y tenían que regañarme mucho, además, era muy apegado a mi papá, yo me quedaba siempre por él y creo que su muerte es lo más duro que me ha pasado en la vida. Me gustaba mucho el fútbol y en los campeonatos me iba muy bien. En cuanto al estudio creo que era muy inteligente, pues tanto así que no me echaban por indisciplina porque tenía notas muy buenas. Hice mi primaria en la escuela Camilo Torres, allí hice hasta quinto de primaria. (Alias Canillas, comunicación personal, 15 de octubre de 2017)

Desde el recuerdo más gracioso, hasta el más triste, todos estos momentos y experiencias que narraban era como si recrearan cada uno de esos instantes, era como si para ellos, al narrar, volviesen a existir. Sin embargo, a pesar de tener momentos felices, luego había una profunda tristeza al recordar que tal vez, estos momentos debieron ser más extensos y que tal vez, estos momentos nunca debieron terminar. Ver a estos hombres y compararlos con los niños que un día dijeron ser, es como si chocasen dos polos opuestos. Estos hombres al recordar, al narrar, hacían historia. Tenían su cronología, su inicio, su tragedia y al mismo tiempo las vivían de nuevo al recordarlas. En otras palabras, *“El acontecimiento pasado, por ausente que esté de la percepción presente, no por eso deja de regir la intencionalidad histórica, confiriéndole una nota realista que ninguna literatura igualará nunca, aunque sea de pretensión "realista". (Ricoeur, 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



Si bien su infancia en el campo los hizo hoy en día unos hombres que amen todavía el campo y la vida en el pueblo, aquella felicidad, aquellos momentos gratos y de alegría ya no los viven con tanta euforia. Son seres fríos, difíciles de manejar, con pensamientos imposibles de alterar y sin la capacidad de soñar e imaginar mundos diferentes y maravillosos. Son seres apegados a su realidad, a lo que un día en su juventud vivieron y de lo que nunca se podrán separar.

Su juventud. Después de haber tenido diferentes infancias en el campo, algunos trabajadores ya estarían finalizando sus estudios en secundaria, mientras que otros habían abandonado sus estudios y se dedicaban completamente al trabajo. La juventud de estos trabajadores se convirtió en el punto de partida de años de trabajo con “El Mexicano”, es en este momento de su vida donde sus lazos con el narcotráfico se fortalecen.

Conocí a don Gonzalo gracias a una de mis hermanas, una de las menores, yo ya tenía 17 años. Él estaba enamorado de ella, la pretendía, pero ella no le correspondía, aunque mi papá era muy amigo de él no le permitía a mi hermana tener algún tipo de relación formal con el patrón. Entonces un día en un bazar en la vereda Pajonales, se estaba haciendo la inauguración de la construcción de un barrio. Mi hermana menor fue a la celebración con sus amigas y yo le dije que me recomendara con el patrón para que me diera trabajo y él le dijo que sí, que, de una, que pasara al otro día a hablar con don Víctor Linares, quien era en ese entonces el comandante de las autodefensas del Río Negro.

Al otro día fui a hablar con el comandante, qué casualidad que vivía frente a la casa que tenía mi papá en el pueblo. Entonces fui a hablar con ese señor, me dijo que sí, que de una y me dijo que podía empezar desde



ese día trabajando como Radio-operador⁸⁴⁶ y por momentos tenía que montar guardia en los alrededores de las fincas en la vereda Veraguas (Alias Moño, comunicación personal, 16 de octubre de 2017)

Como adolescentes, empezaron a buscar trabajo para poder ayudar a sus familias, o bien, para sostenerse ellos mismos. Es muy interesante observar cómo estos personajes y el pueblo se fueron sumergiendo en el estilo de vida narcotraficante, fueron adaptando una cultura de la cual nunca se precipitaron o llegaron a pensar que estaría “mal” para el resto de la sociedad.

Entonces quedé huérfano y me llevaron a una vereda de allá de Vergara que se llama El Pabellón. A los 12 años me fui de allá y me vine para Pacho, de ahí salí para Muzo para encontrarme con mi familia.

Durante muchos años trabajé en la mina con los esmeralderos y como a los 17 años me vine otra vez para Pacho. Ahí empecé a trabajar con unos señores que hacían pólvora. Pero a los pocos meses me contactaron con don Gonzalo, para que trabajara con él. Ya muchos del pueblo lo hacían, él estaba arreglando el pueblo, traía muchos beneficios para todos, era como la salvación del pueblo y de los otros pueblos cercanos. (Alias Carracas, comunicación personal, 21 de enero de 2018)

Para estos personajes, y en general, para muchos habitantes del pueblo, trabajar con él en esos años era algo sumamente normal, era cumplir con el simple derecho de tener trabajo. Muchas de sus ideas o posturas chocan con el pensamiento de muchos otros habitantes del país. Aun después de más de 20 años de la muerte de su

⁸⁴⁶ Radio-operador: Manejar los radios desde las bases. Comunicador. Tenía que estar en la base y recibir las comunicaciones de los guardias, de las personas que entraban y salían de las veredas y pasarle el informe a “El Mexicano”



patrón, para muchos, él fue un papá, casi un Dios. Fue aquel ángel que nació en el pueblo, huyó para superarse y volvió trayendo prosperidad para todos.

Por último, sus infancias fue un constante aprender a sobrevivir en un mundo de bajos recursos, en una vereda, en un pueblo, para pasar a una juventud en búsqueda de estabilidad laboral y que finalmente les abriría las puertas a un mundo de narcotráfico, paramilitarismo y dinero. Niños que nunca tuvieron niñez y jóvenes que nunca disfrutaron estos años dorados. Esto apenas es una muestra de las historias de vida de estos trabajadores, historias que muchas, terminarían con tristes finales.

Referencias

Bernasconi, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta sociológica* #56, pp. 9-36.

Giraldo, J. (2015). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. En C. h. Colombia, *Aportes al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 407 - 450).

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Argentina: Siglo XXI editores.

Samper, S. D. (2015). Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano. En C. h. víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (págs. 194 - 247).

Entrevistas

Alias Canillas (15 de octubre de 2017). Los trabajadores de Gacha. (J. Cárdenas, Entrevistador)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Alias Carracas (21 de enero de 2018). Los trabajadores de Gacha. (J. Cárdenas, Entrevistador)

Alias Moño (17 de Octubre de 2017). Los trabajadores de Gacha. (J. Cárdenas, Entrevistador)

Alias Parche (20 de enero de 2018). Los trabajadores de Gacha. (J. Cárdenas, Entrevistador)

Alias Patebuey (17 de agosto de 2017). Los trabajadores de Gacha (J. Cárdenas, Entrevistador)

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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

Mesa5_08

**Formación política y desarrollo del pensamiento crítico
en educación primaria y secundaria. Experiencias
pedagógicas y trabajos e investigación**





Juventudes, formación ciudadana y participación política en las escuelas secundarias de Argentina a partir de la Ley Nacional de Educación 26.206

SILVINA CHALI 1⁸⁴⁷
GABRIELA ROMERO 2⁸⁴⁸

Resumen

Se propone una reflexión acerca de la formación ciudadana en la Ley Nacional de Educación Nacional 26.206 (LEN) Argentina (2006), partiendo de las transformaciones del espacio curricular hoy denominado Ciudadanía y Participación, desde una concepción homogeneizadora de ciudadanía hacia el enfoque ético que adopta la LEN. Analizamos la ampliación de la comprensión de la formación ciudadana, más allá del objeto de un espacio curricular, como un propósito de la experiencia escolar que se ofrece a los estudiantes en la que cobran centralidad otros modos de construir normas y vínculos y en la que se reconocen otros sujetos juveniles.

Introducción

La educación para el siglo XXI considera a la escuela como un espacio privilegiado para la formación en ciudadanía y democracia. Esto ha sido reconocido como uno de los principales objetivos de la educación secundaria, sin embargo, aún en la actualidad, la democratización de las instituciones educativas constituye

⁸⁴⁷ Dirección General de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba. Argentina 1, silvina.chali@gmail.com

⁸⁴⁸ Dirección General de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba. Argentina 2, gabrielaxromero@gmail.com



una deuda de la democracia. En general, persiste un desfase entre los objetivos y definiciones acerca de la formación ciudadana en la educación formal y las experiencias reales de ejercicio de derechos y ciudadanía que se ofrecen en estos ámbitos. En los últimos años, las transformaciones propiciadas por la LEN abren nuevas perspectivas en estos aspectos. Analizaremos las mismas situando las transformaciones de la formación ciudadana en el curriculum de educación secundaria y entendiéndola como campo de disputa entre sentidos diversos y antagónicos y como cartografía de las formas de distribución del poder y la palabra en el espacio escolar. Para esto comentaremos algunas experiencias actuales en la escuela secundaria en Argentina, que son producto de transformaciones y normativas que hicieron hincapié en la inclusión social, el respeto de la diversidad y el reconocimiento de los derechos de las y los jóvenes.

La formación ciudadana en la historia de la educación argentina.

En Argentina, mientras en la educación primaria esta formación apareció ligada originalmente al principio de homogeneización de la población, en la tradición de la escuela secundaria, de matriz selectiva, su función consistió en asegurar ciertos valores en los ciudadanos (trabajadores y profesionales) que ocuparían las posiciones medias y altas en la sociedad. En el siglo XIX, el proyecto de formación y consolidación del Estado nacional otorgó un lugar fundamental a la educación primaria, pública, obligatoria y laica en la conformación de una sociedad nacional. En efecto, uno de los propósitos fundantes de la escuela fue la formación de ciudadanos. (Puiggrós, 2013, p. 57) A comienzos del siglo xx, los conflictos y demandas sociales impusieron la necesidad de incorporar a sectores excluidos en la vida institucional de la nación y la escuela asume la responsabilidad de preparar ciudadanos instruidos en los principios del orden republicano, mediante la Instrucción Cívica, que se incorporó a los contenidos generales de la primaria y se creó como materia de la currículo secundario. Esta sería, durante las siguientes décadas, objeto principal de las reformas curriculares. Así, se denominó Instrucción Cívica, luego Instrucción Moral y Cívica, Cultura Ciudadana (1953), Educación Democrática (1955), Estudio de la Realidad Social Argentina (1973), Formación Cívica (1976) Formación Moral y Cívica (1980), Educación Cívica (1984), Formación Ética y ciudadana (1997). En diversas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



conceptualizaciones clásicas de la ciudadanía en la modernidad, podemos identificar como elementos comunes el “status” ciudadano, que define las condiciones para ser “ciudadano pleno” como miembro de una comunidad, y los modos en que se establece la relación entre el individuo y el sistema político bajo un conjunto de derechos y obligaciones. Es posible reconocer, en términos generales, dos modalidades históricas que adquirió alternativamente la formación ciudadana en la escuela argentina, según se pone acento, en uno u otro polo del concepto: la identidad-pertenencia y la participación-responsabilidad. Un análisis de los cambios curriculares da cuenta de la estrecha relación entre los objetivos políticos de los sucesivos gobiernos y los sentidos políticos que se propuso legitimar la formación ciudadana, aun en los períodos dictatoriales. En 2006, la LEN introdujo en su artículo 30 definiciones acerca de la formación ciudadana desde un enfoque ético y de derechos, expresando el objetivo de posibilitar a los estudiantes:

Desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

La sanción de la LEN propició intensos debates previos acerca del lugar y los sentidos de la formación de ciudadana y precisamente, se ubicó entre los tres propósitos de la educación según lo expresa la ley.

Las voces de los jóvenes en la escuela secundaria.

A partir de las transformaciones citadas, en la escuela secundaria hoy se sostiene una intención de favorecer las condiciones para la participación de los jóvenes. Los espacios curriculares Ciudadanía y Participación, Ciudadanía y Política, Formación para la Vida y el Trabajo son algunos de ellos, pero a la vez existen otros dispositivos escolares como los Acuerdos Escolares de Convivencia y los Centros de Estudiantes que aparecen como lugares concretos e institucionalizados para ampliar las experiencias de formación ciudadana. Como hemos señalado, cada reforma curricular corresponde a determinados objetivos políticos y concibe de modo



particular sus sujetos. La democratización del acceso al nivel secundario es inédita por su carácter incluyente, pero esto no implica que el ejercicio efectivo de los derechos de todos se dé en igualdad, ni que se esfumen las diferencias. Los jóvenes provenientes de sectores vulnerables encuentran limitado su acceso a la “moratoria social”, teniendo en cuenta lo desarrollado por Margulis.

La moratoria social por la que se define la condición de juventud, no suele estar a su alcance. Deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo –a trabajos más duros y menos atractivos-, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, consolidada por los hijos). Carecen del tiempo y del dinero –moratoria social- para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación o ligereza.” (Margulis 2008, p. 17)

La matriz fundacional de la escuela secundaria, como dijimos, elitista, fue pensada para estudiantes que corresponden a la tipología de los jóvenes exitosos de Saintout:

Jóvenes deseables para nuestras sociedades. Condición juvenil que constituye claramente aquel que el modelo político– económico neoliberal necesita para su reproducción (...) es la del joven modelo (...) es modelo de comportamiento para aquellos que no lo son: así funciona la idea de modelo. Casos individuales, casos extraños que por eso necesitan ser mencionados, en un doble movimiento en el que se reafirma entonces que la gran mayoría de los jóvenes, aunque deberían, no pueden cuidar abuelitos, no pueden ser buenos alumnos si son pobres. En fin, no pueden. (Saintout 2013, p. 52).

En este contexto, los conflictos, la resistencia de algunas instituciones y docentes parecería deberse al ingreso a la escuela secundaria de poblaciones que no responden a los jóvenes exitosos, sino por el contrario a estas poblaciones que históricamente estuvieron marginadas de la escuela secundaria y que responden a las tipologías de los “jóvenes desinteresados” y los “jóvenes peligrosos.” (Saintout, 2013, p. 52)



Los Centros de Estudiantes constituyen los espacios paradigmáticos de participación estudiantil en la secundaria, con fecunda tradición en las escuelas argentinas. Con la Ley Nacional de Representación Estudiantil N° 26.877 (2013) se afirma la obligatoriedad de su reconocimiento en todas las instituciones del país, estatales o privadas. Dicha ley establece entre los principios generales de los centros de estudiantes:

La formación de los estudiantes en los principios y prácticas democráticas, republicanas y federales y en el conocimiento y defensa de los derechos humanos; (...) la libre expresión de sus ideas, (...) el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos estudiantiles; contribuir al cumplimiento de las garantías vinculadas al derecho de aprender y al reconocimiento de la educación como bien público y derecho social; colaborar con la inserción de los estudiantes en su ámbito social orientada al desarrollo de acciones en beneficio del conjunto de la comunidad; contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de un clima institucional democrático, promover la participación activa y responsable del alumnado en la problemática educativa; gestionar ante las autoridades las demandas y necesidades de sus representados; proponer y gestionar actividades tendientes a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados.

Se advierte entonces que sus objetivos se vinculan no solo con los derechos de los jóvenes a la representación, la participación y la expresión, sino que ubica estos órganos estudiantiles como co-garantes de las políticas públicas que reconocen la educación como un bien público y derecho social, legitimando la participación de los estudiantes en acciones y gestiones relativas a las problemáticas educativas y el beneficio de la comunidad sin restricciones. Cabe señalar que esta Ley se sanciona un año después de la que estableció el voto no obligatorio, a partir de los 16 años. Estas normativas habilitan formas ya tradicionales de ejercicio de ciudadanía de los estudiantes. Sin embargo, para su comprensión como política pública, es relevante considerarlas junto a otras que institucionalizan nuevos modos de participación de los estudiantes. Entre ellas, los Acuerdos Escolares de Convivencia, que se desarrollan en cumplimiento de la Resolución CFE 93/09 y la Res. Provincial 149/10. La primera, establece que la obligatoriedad de la secundaria requiere “poner en cuestión todos aquellos dispositivos, prácticas y representaciones que naturalizan, cuando no facilitan



o producen, procesos de selección y exclusión”. En esta perspectiva, las transgresiones se reconocen motivo de sanción, pero no menoscaban el derecho a la educación en los niveles en que es obligatoria. La segunda norma declara como finalidad el “contribuir al desarrollo de todas las dimensiones de la persona, habilitando a los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía” con la intención de *Recuperar el valor de la norma, en tanto abre un camino que permite hacer del tránsito por la escuela una experiencia significativa para los estudiantes, habilitando la posibilidad de la conformación de Consejos de Convivencia, que constituyan un verdadero ejercicio de representatividad y participación.*

El texto da cuenta del carácter conflictivo de la normatividad en la escuela, reconociendo una *pérdida* del valor de la norma. Aunque esto podría comprenderse de modo reaccionario, como un llamado a restablecer un orden pretérito e idealizado, el texto dice también que las normas deben repensarse a partir de las transformaciones sociales y advierte que *“tanto la ausencia como el exceso de las mismas interfiere el clima de trabajo escolar”*. Con estos criterios, se dispone que todos los establecimientos de nivel secundario elaboren un Acuerdo de Convivencia *“con la participación democrática de todos los actores involucrados: equipo directivo, docentes, estudiantes, no docentes y padres.”* En la elaboración del Acuerdo, los adultos de la institución asumen la coordinación. Sin embargo, en la etapa de su implementación, se establece la representación de los estudiantes en el Consejo Escolar de Convivencia, órgano institucional consultivo para la aplicación del AEC. Se propone entonces un movimiento con relación a prácticas que no reconocían ni autorizaban en la misma medida todas las voces, aunque manteniendo asimetría. Considerando los sujetos cuyas conductas se busca regular como las posibilidades de intervenir activamente en todo el proceso se pondría en evidencia, como señala Saintout tomando conceptualizaciones de Margulis, que más allá de los diferentes lugares ocupados en la cultura por los jóvenes, éstos siempre son subordinados con respecto al poder adulto. En el ámbito de la educación formal esto constituye un supuesto inamovible. Ahora bien; los jóvenes ¿se encuentran todos en igualdad de condiciones y con las mismas herramientas para expresarse? Entendemos aquí que desde una perspectiva democratizadora, la norma propone ofrecer oportunidades reales de ejercicio de derechos, reconociendo las desiguales condiciones con que llegan a la escuela los jóvenes y el lugar 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



adultos como responsables de ofrecer espacios para construir autonomía. A 8 años de su creación, esta modalidad constituye un desafío que convoca e interpela a los jóvenes y las instituciones.

Resulta relevante para el análisis que venimos desarrollando, situar su origen en el marco de las políticas del periodo kirchnerista. En este contexto, cabe interrogarnos acerca de los significados atribuidos a la participación de los jóvenes dentro de las instituciones escolares y trascendiendo los límites de las mismas, proyectadas al involucramiento en los procesos de integración regional sudamericana. Vázquez ha señalado con relación a este periodo que:

La consagración de la juventud como valor o capital político tiene menos que ver con la propia intervención de la juventud en el campo político que con la consagración de los adultos de la condición juvenil. En otras palabras, lejos de ser resultado de disputas generacionales por el ingreso y la participación en un mismo campo, es reivindicada por dirigentes adultos.

Esta consideración relativa a la juventud militante, se hace parcialmente extensiva a los estudiantes secundarios en tanto jóvenes, en términos de compromiso, responsabilidad y *deber* a partir del acceso a una serie de derechos. En este sentido, podemos reconocer como condición mínima la apropiación de la noción de participación como derecho de todas las juventudes. Este aspecto que puede parecer elemental o irrelevante, constituye la novedad de las acciones y políticas impulsadas por el kirchnerismo. Para que exista militancia juvenil antes deben existir jóvenes que se reconozcan en tanto tales como sujetos con intereses y voz propios.

Decimos entonces, que el gran desafío es dar la palabra a (todos) los jóvenes en la escuela. Dar la palabra es comprometerse con algo o con alguien, responsabilizarse de la palabra dada en una acción que tendrá efecto para las dos partes. Dar la palabra es dar la oportunidad para que otro pueda expresarse, permitir que otro tenga su tiempo para hablar en nombre propio. Dar la palabra es estar, hacer algo admitiendo que no se puede fabricar a otro a imagen y semejanza, hacer de ello una obra propia. Si pensamos el sentido pedagógico de la formación



ciudadana y sus desafíos, podemos reconocer que el sujeto siempre terminará revelándose, aunque sea para recordar – como dice Merieu en Pigmalion- *“que no es objeto que se construye sino un sujeto en construcción”* (Merieu, 1998, p. 35).

Reflexiones finales

La educación para la ciudadanía constituye un espacio aún poco explorado, la formación docente específica es limitada y hay escasas referencias de una didáctica especial. No obstante, representa un campo de disputa que suscita profundas discusiones. Pensar e instalar la democracia en la escuela, no solo como sistema sino como una cultura, implica un desafío y al mismo tiempo una oportunidad. Jelin (1996) advierte sobre las dificultades de instaurar espacios democráticos en sociedades donde la recurrencia de los regímenes políticos dictatoriales y el terrorismo de Estado no permitieron una tradición sostenida de respeto a las instituciones, sino que, por el contrario, instalaron a nivel social y cotidiano –y por supuesto escolar– prácticas y actitudes autoritarias o desvinculadas de la cultura democrática. La complejidad de las temáticas y conceptos involucrados en la formación en ciudadanía requieren herramientas teórico-metodológicas provenientes de diversos campos disciplinarios, que posibiliten a los estudiantes pensarse como sujetos políticos construidos históricamente, producto de relaciones sociales de poder, de luchas y resistencias. Requieren además desarrollar experiencias de construcción de lo común, reconociendo las tensiones y conflictos constitutivos de lo social y alejadas de las representaciones que construyó la tradición escolar, del ciudadano “aislado”, fuera de otras determinaciones que las individuales. Entendemos como un avance para alcanzar los objetivos de la formación ciudadana la creación de normativas y dispositivos que impulsan trascender la instrucción o reflexión en un espacio curricular para extenderse a las prácticas institucionales y los modos en que se conforma la experiencia escolar y dan lugar a otros sujetos juveniles. Esto representa un desafío para docentes y escuelas, y una oportunidad para fortalecerlos como lugares y actores fundamentales en construcción de lo público.



Referencias

Jelin, Elizabeth (1996) La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina

Margulis, Mario (2008): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Biblos. Buenos Aires.

Merieu, Philippe (1998) Frankenstein Educador. Laertes. Barcelona.

Puiggrós, Adriana (2013) Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna. Buenos Aires.

Resolución CFE 93/09: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf>

Res. Provincial 149/10: <https://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2013/08/resolucion-149-10-aec.pdf>

Saintout, Florencia (2013): Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza. Universidad Nacional de Quilmes.

Vázquez, Melina. En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento. Revista Argentina de Estudios de Juventud; La Plata; Año: 2013 vol. 1 p. 1 – 25



Formación del pensamiento crítico, encuentro con el otro y conciencia epistémica

ÓSCAR JULIÁN CUESTA MORENO⁸⁴⁹

Resumen

La ponencia expone una propuesta de formación del pensamiento crítico a partir de fomentar la conciencia epistémica devenida del encuentro con el otro. Para ello, propone una formación organizada desde la construcción de preguntas y el aprender a escuchar, dispositivos que tienen lugar si se entra en diálogo con una alteridad diferente. En efecto, el encuentro con el otro permite al estudiante romper sentidos anquilosados que predeterminan su relación con la realidad.

Introducción

Formar un pensamiento crítico que puedan romper la reproducción del sentido común no es un reto fácil, ya que implica demostrar que la forma de pensar-actuar del sujeto responde a una episteme que se ha incorporada de forma violenta (tanto física como simbólicamente) y que se ha naturalizado a través de procesos de enculturación como los acaecidos, entre otros, en la escuela, la familia y los medios de comunicación (Cuesta, 2010).

⁸⁴⁹ Profesor del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad Javeriana.



En efecto, el estudiante se ve obligado a un ejercicio incomodo de profundizar y problematizar la conformación de su propia ontología, ya que las formas de pensar-actuar están encarnadas, haciendo que el sujeto opere muchas veces de manera automática, pues los conceptos, preguntas y métodos que formula le resultan obvios y necesarios, toda vez que están instalados en su subjetividad y organizan la forma de ver el mundo y determinan su forma de ser en ese mundo (Cuesta, 2015).

Así, formar pensamiento crítico implica densos ejercicios de ruptura de hilos de sentidos que sostienen la subjetividad del científico, lo que implica un autoanálisis que lleve a objetivizar el sujeto que objetiviza, para que logre ver “la antropología inconsciente que él introduce en su práctica” (Bourdieu, 2003, p.163).

Bajo este marco, se expone una alternativa de formación en perspectiva crítico-hermenéutica y con conciencia histórica, para lo cual toma como referente el encuentro con el otro, la pregunta y el aprender a escuchar, toda vez que son estrategias que permiten disgregar el pensamiento anquilosado o cuando este parte de una realidad dada, por lo que es necesario un rompimiento de parámetros que permitan encontrar sentido a la construcción de conocimiento en la transformación social (Quintar, 2006; Zemelman, 2005).

Ideas básicas

El estudiante debe orientarse a un proceso de rompimiento de sus lógicas de pensamiento, dándose cuenta que la realidad que ve está pre-configurada por sistemas de creencias y sentidos comunes que la ponen dada o familiar de antemano. De lo que se trata, es de darse cuenta de la relación que se ha establecido con la realidad, problematizando su lógica de pensamiento, e identificado más posibilidades a los significados establecidos en la mente.

El mundo que vemos, cómo lo nombramos y explicamos, está determinado por la forma en que nos relacionamos con él. ¿Soy consciente de cómo me relaciono? ¿De dónde vienen los sentidos y significados 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



determinan mi forma de estar en el mundo? Estas preguntas están intrínsecamente vinculadas a la construcción del ángulo de mirada.

Así, para darse y dar cuenta de su relación con la realidad, el sujeto realiza un permanente retorno sobre sí, pero que no se queda en él, ya que se da cuenta que su subjetividad es una construcción perfilada por sus relaciones con los otros (Filloux, 1996) y por su herencia biológica y cultural (Matura y Varela, 2003).

No es un proceso fácil, ya que, en palabras de Pozo (2003), se trata de ver los aprendizajes implícitos, es decir, aquellas estructuras inconscientes que determinan la forma de asimilar la realidad. Estos aprendizajes implícitos configuran representaciones desde las que interactuamos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Estas estructuras mentales buscan la regularidad, la certeza, por lo que nos llevan a ver el mundo como dado, pero es un proceso inconsciente.

Una vez que el estudiante empieza a hacer explícitos sus aprendizajes implícitos, nunca deja de hacerlo, dado que la naturaleza de la mente es buscar lo consabido y recurrente para producir un mundo predecible y evitar la angustia de la incertidumbre. De allí que pensar críticamente, parafraseando a Bachelard (2000), es ir en contra de nuestras mentes, o siguiendo a Lakatos pensar encontrar de nuestras verdades.

La pregunta para romper lo dado del pensamiento

Para lograr la ruptura de la lógica predicativa, el estudiante descentra la certeza que le brinda lo consabido y privilegia la pregunta. Así, la pregunta no sólo expresa una solicitud de información, sino se convierte en un dispositivo de formación, toda vez que su construcción permite la problematización de lo dado y lleva al sujeto a relacionar lo aparentemente desligado y desintegrar lo aparentemente unido.

La centralidad de la pregunta permite la apertura a la incertidumbre y la disolución de lo anquilosado, formulando una necesidad de conocimiento cimentada en el movimiento de la realidad y las posibilidades 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



transformación y no en los sentidos comunes hegemonizados y encarnados en el sujeto por las relaciones de poder social.

Ahora bien, la pregunta tiene un potencial en varios niveles: por un lado, coadyuva en el ejercicio de darse y dar cuenta de su relación con la realidad y de cómo operan en su subjetividad matrices que producen un mundo dado de antemano.

Igualmente, la pregunta permite advertir lo posible porque inquiera sobre lo dado, para advertir de lo dándose y lo por darse, brindándole al sujeto la apertura permanente sobre sí y el mundo. Por otro lado, la pregunta permite criticar la teoría, ubicar los conceptos que la sostienen, el lugar donde fue enunciada y la intención con que fue construida.

Estimular la pregunta ayuda al sujeto a no estar satisfecho con las explicaciones establecidas y le invitan a indagar desde una incertidumbre potencial, toda vez que reconoce que siempre habrá un umbral para lo nuevo.

La pregunta en la formación de estudiantes estimula el pensamiento crítico, entendiendo este como la sospecha de los sentidos comunes que prefiguran la relación con la realidad y, por tanto, examinar la forma en que estos sentidos son construidos y hegemonizados en relaciones de poder.

El encuentro con el otro y el aprender a escuchar

Para incentivar la construcción de preguntas que tengan esa intención, se recurre al dispositivo didáctico de la escucha, entendido como un ejercicio de problematizar los enunciados de los discursos propios y de los otros sujetos para sospechar de las afirmaciones que expresan, indagando por las certezas que los sostienen y los sentidos socioculturales que los organizan. En palabras de Lenkersdorf (2008), “al ponernos a escuchar iniciamos un proceso transformador de nosotros: queremos escuchar para averiguar cómo son ellos y por esta vía averiguamos quiénes somos nosotros” (p. 51).

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 ese orden de ideas, cuando el estudiante escucha al otro desde el lugar donde el otro enuncia su mundo, se obliga a dejar en paréntesis sus esquemas de interpretación dando espacio para la construcción de preguntas que le permitan la comprensión de la diferencia que se le presenta. Igualmente, este ejercicio le ayuda a retornar en sí, para problematizar los sentidos y significados que organizan su mundo. En últimas, aprender a escuchar no es más que una necesidad del otro para ampliar el sentido de la realidad y sospechar de la relación que mantenemos con ésta (Cuesta, 2015).

La escucha del otro y la pregunta, logra establecer una suerte de desasosiego intelectual, que es un estado cognitivo-emocional para abrirse al pensamiento categorial (Zemelman, 2005), entendiendo este como un ejercicio de análisis, abstracción y síntesis que permiten la comprensión de las relaciones socio-históricas desde la formulación de representaciones conceptuales abiertas a contenidos teóricos coherentes al movimiento de la realidad.

A manera de cierre

En esta ponencia se mostró una propuesta de formación de pensamiento crítico a partir de retornos intra-subjetivos para comprender la forma en que el mundo que vemos, nombramos y practicamos (valga decir, siguiendo a Maturana y Varela, enactuamos) es resultado de un proceso biológico, social y cultural inconsciente que necesita ser explicitado para poder romper los objetos dados y anquilosados propios de una epistemología ingenua.

En ese sentido, pensar críticamente es, en últimas, pensarse, pues da claves para ver cómo veo un mundo consabido y familiar y cómo este puede ser visto, nombrado y vivido de otras maneras, ya que criticar pasa por problematizar y ampliar los esquemas de relación con la realidad.

Formar pensadores críticos pasa, pues, por mostrar cómo se encarna una episteme en la subjetividad del estudiante y de qué forma su problematización lleva a pensar en la posibilidad de otro mundo. No criticar esta



episteme encarnada es peligroso porque reproduce una organización de sentido que jerarquiza al mundo y no deja ver otras opciones de futuro, sino la consabida y formulada como obvia y natural por el orden establecido.

Así, formar en pensamiento crítico no pasa por ser un ejercicio de erudición sino de responsabilidad con la construcción de futuros posibles, en últimas, de la recuperación del sujeto y la producción de conocimiento que le lleven a transgredir lo que lo condiciona y convertir el límite en oportunidad.

Referencias

Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2003). El oficio de científico. Barcelona: Anagrama.

Cuesta, O. (2015). Educación, presente y potencia: la formación de conciencia epistémica a partir del encuentro con el otro. Revista Ágora (15) 1, pp. 153 – 168.

Cuesta, O. (2010). Nociones para revisar los principios epistemológicos de la investigación: una mirada descolonizadora. Revista Nodo, Vol 5., pp.79 – 92.

Filloux, J. (1996). Intersubjetividad y formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Lenkersdorf, C. (2008). Aprender a escuchar: enseñanzas maya-tojolabales. México: Plaza y Valdes.

Maturana, H. y Varela, F. (2003). El árbol del conocimiento. Buenos Aires: Editorial Universitaria. Lumen.

Pozo, J. (2003). Adquisición de conocimiento. Madrid: Ediciones Morata.

Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. México: Instituto Politécnico Nacional.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de Conocer. Barcelona: Anthropos.



Prácticas de creación colectiva para el fortalecimiento de proyecto común

Laura Angélica Rodríguez Silva⁸⁵⁰

Resumen

El documento hace un relacionamiento entre prácticas de creación colectiva, entendidas como ejercicios imaginativos y artísticos que permiten despliegues de la subjetividad, con la vivencia de intersubjetividad o fortalecimiento de proyecto común. Dicho relacionamiento se basa en el supuesto de que *el hacer-con-otros*, permite formas de reconocimiento humano que inciden en las posibilidades éticas y políticas de construcción de sentidos comunes de lo social.

Pensar en prácticas artísticas colectivas con implicaciones éticas, se vislumbra como posibilidad para pensar y fortalecer prácticas pedagógicas donde el aprendizaje se dé de manera colectiva y colaborativa con el objetivo de propiciar la formación de sujetos solidarios.

Formación e intersubjetividad

⁸⁵⁰ Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, Universidad Distrital Francisco José 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



[L]a formación... tiene como propósito último dotar al individuo de los elementos básicos para ejercer su responsabilidad social e histórica. Educarse es hacerse cultural e históricamente responsable por las palabras, por las acciones, por toda la estela de actuaciones que se despliegan por parte de cada uno en su mundo entorno. Formar (se) para la responsabilidad social e histórica equivale pues a preparar (se) esencialmente para convivir con otros, para respetar sus razones y sus creencias, para evitar cualquier forma de violencia, para respetar la vida, para aceptar las diferencias, para vincularse afectivamente con los demás, para ayudarse solidariamente (Carlos Guevara, Si hablamos de formación).⁸⁵¹

Colombia se encuentra en un momento histórico de altísima tensión. Se construyen colectivamente discursos y prácticas que apelan a la construcción de un proyecto común en el que se tramiten de forma pacífica los conflictos, en el que la educación juegue un papel importante en el reconocimiento del conflicto armado que ha vivido el país y movilice nuevas capacidades para la empatía, factor que aportaría a la construcción de convivencia pacífica. A la par, se arraigan odios, resentimientos y deseos de destrucción de otros seres humanos. Sigue siendo recurrente entender al otro como un enemigo, contradictor, competidor o alguien no merecedor de atención. El otro, en la cotidianidad, en la vida privada y pública, de tener otras posiciones o perspectivas de mundo es asumido como enemigo al que se anula simbólicamente y hasta físicamente.

Los proyectos de formación de sujetos sociales implican retos a niveles éticos y políticos. Formar, o propiciar espacios para que el otro se forme, es asumir el cuestionamiento por el tipo de formación y tipo de sujeto que se quiere formar, ese ideal se ubica en el horizonte como guía del camino. Formar es asumir la

⁸⁵¹ Ponencia Cátedra Doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. 2015



responsabilidad de involucrarse en procesos de constitución de subjetividad colectivos, en los que la vida propia y la de otros se encuentran y se afectan mutuamente.

En esta medida, los escenarios educativos son escenarios de encuentros de experiencias, trayectorias vitales y valores sociales encarnados. Encontrarse con otro es encontrarse con su historia, con sus ideas, sus anhelos, y poner en juego los valores propios. Por ello, la pregunta por los modos de vida y de relación humana hace parte de los propósitos y estrategias formativas.

La tarea académica e investigativa tiene el compromiso de aportar a ese debate, en este caso, lo hace desde la comprensión de la creación colectiva como posibilidad de formación para la intersubjetividad. Intersubjetividad que se entiende como el ser y actuar unos-con-otros-intencionalmente⁸⁵², es saberse otro para otro, orientarse por la experiencia común y no solo por la experiencia propia. Estudiar la intersubjetividad es comprender que los sujetos se constituyen con otros, los sentidos de mundo que los constituyen son creaciones colectivas, sin dejar de ser propias; sin embargo, reconocer el carácter intersubjetivo de la constitución de subjetividad no basta, han de emprenderse procesos formativos en los que esa disposición hacia el otro se evidencie y fortalezca.

El problema de la intersubjetividad aparece al tratar de explicar la objetividad del mundo, objetividad – como encuentro de subjetividades– experimentable cuando los sentidos creados por el sujeto se comparten con otros, así los mundos de vida encuentran intersecciones y parte de lo que es mundo para mí, es mundo para otro.

⁸⁵² Ser-unos-con-otros intencionalmente es una expresión desarrollada por Edmund Husserl, se refiere al fenómeno esencial de la intersubjetividad según la cual cada ser se constituye en relación con los otros y es capaz de reflexionar sobre la mutua afectación.



La intersubjetividad en Edmund Husserl se describe como empatía, como la comprensión del otro a partir de la proyección emocional del sujeto. Esa proyección es posible porque entiendo al otro como un análogo a mí mismo, soy capaz de imaginarlo en mi lugar y en mi propia situación, me imagino también en su lugar y situación.

Hay un comienzo observable del otro, se establece de inmediato un para mí *ahí* del otro, su movimiento que le permite cambiar de *ahí* sigue siendo concordante, se confirma así, su ser como cuerpo propio. Opera una especie de verificación por los procesos sensibles que corresponden a mi propio cuerpo. El otro tiene un puesto en el espacio. “Los hombres y los animales están localizados espacialmente; incluso lo psíquico en ellos tiene ubicación espacial, por lo menos en virtud del hecho de estar esencialmente fundado en lo corporal” (Husserl, 2005, pág. 63) El otro tiene una ubicación en relación a mi propia ubicación, así podemos estar cerca, lejos, uno al lado del otro. Respondo, reacciono, actúo primeramente coordinando mi cuerpo, pensando ya en una coordinación con el otro cuerpo. “Para establecer entre yo y otro una relación de trato, para comunicarle algo, etc. tiene que estar establecida una relación corporal, una conexión corporal a través de procesos físicos” (Husserl, 2005, pág. 209).

Hay una operación que surge al entender al otro como un análogo, la operación del pareamiento, es decir, el entendimiento de que mi cuerpo y el cuerpo del otro tienen características en común y los dos son vividos como punto central. Ver el cuerpo del otro no solo me da una idea de su experiencia, sino que permite hacerme una idea de mi propio cuerpo.

El sujeto es capaz de ver sus manos, sus pies, pero no puede ver su cuerpo completo sin ayuda de mecanismos exteriores. No puede salir de sí para tener conciencia de su cuerpo como totalidad. La mirada sobre el cuerpo del otro le permite una experiencia de lo que es su propio cuerpo, “como mi cuerpo se me presentaría si yo estuviera ahí”. (Teunissen, 2013, pág. 87)



Podría decirse que solo se está seguro de la existencia del propio cuerpo, del cuerpo vivo. Hay sensaciones concretas de las que soy consciente. Yo puedo mover la mano, desplazarme, controlar, aunque no de forma total, las reacciones de mi cuerpo. Hay una experiencia de mi corporalidad. Esa vivencia corporal permite la interacción y más que eso, la aprehensión del mundo. La piel no actúa como límite sino como ventana, los sentidos nos permiten entender nuestra experiencia en relación directa con las cosas del mundo, tanto que es posible comprender la experiencia que tendría otro cuerpo en situaciones similares.

Percibir el mundo, dirigir la mirada hacia un objeto en particular, o entrar en contacto con un objeto o ser determinado permite hacer propia esa experiencia. No serán propias las cosas sino la experiencia de las cosas. Así el cuerpo que podría entenderse como el límite de los individuos es más bien la posibilidad extensible de la experiencia del sujeto.

Lo mismo sucede con los estados de ánimo, la alegría, la tristeza, la frustración del otro son entendibles a partir de mi propio comportamiento de experiencias similares. Todos ellos evidentes en las disposiciones corporales, “un estado anímico como la hilaridad, la melancolía y semejantes, ejerce influencia sobre los procesos corporales” (Husserl, 2005, pág. 107). Hay una referencia de reacciones aprendidas del otro que condicionan el propio comportamiento y, a la vez, hay una comprensión del sentimiento del otro por mi propio sentir. Experimento al otro como experienciador de mundo, teniendo experiencia de mí. Así, llego a percibirme como objeto de la experiencia del otro. La empatía puede entenderse como el traslado al punto de vista del otro.

Será determinante también la voluntad de comunicación. Una voluntad que queda inicialmente enunciada con la mirada que se le dirige a alguien: quiero establecer comunicación: lo miro. Se devela entonces la importancia de una comunicación en el ámbito de lo gestual y visual. Aunque las palabras enuncien ciertos objetivos, en el cuerpo residen manifestaciones que se hacen contundentes para quien las recibe, así esto no pueda ser explicado verbalmente.



Estas consideraciones tomadas de la teoría intersubjetiva de Edmund Husserl, se nos presentan como si ocurrieran siempre de igual modo, es decir, como operación automática del encuentro entre seres humanos. En este punto de la discusión es preciso preguntar por la relación con el otro no como cosa dada de antemano, sino en la necesidad de reconocer la tendencia hacia el otro, pero también la necesidad de emprender el fortalecimiento de esa relación con el otro como tarea y como posible objetivo formativo.

Si ocurriera que siempre, en todo lugar y momento, la respuesta ante la presencia del otro sería la empatía, la comprensión del otro como un análogo a mí mismo que puede sentir como yo, que tiene un cuerpo como el mío, y que puedo comprenderme como objeto de su experiencia, no tendríamos tantas experiencias de indiferencia, alejamiento, violencia ejercida sobre los cuerpos. El cuerpo, análogo al mío sería un cuerpo objeto de cuidado.

La relación con el otro se hace proyecto en el que cada uno de los sujetos sociales se implica de diferente manera de acuerdo con condiciones sociales, culturales, económicas. Hay entonces, en cada momento, una forma de estar con los otros, siempre creando hábitos de estar juntos. No se trataría tan solo de reconocer la constitución de los otros en mí, sino en crecer en procesos de simpatía. “Cuando simpatizo estoy en coincidencia concordante con el otro, a ambos se nos da un mundo circundante común, dotado de los mismos caracteres espirituales, en el que co-ponemos, co-juzgamos, co-valoramos y co-deseamos” (Iribarne, 1987, pág. 101). En la empatía al sufrir el otro, yo imagino el como si, y sufro como si yo estuviera en su lugar, en la simpatía sufro por él. La simpatía ha de ser el modo de relación donde el otro siendo otro, radicalmente otro, sea objeto de mi atención y cuidado.

Creación artística colectiva e intersubjetividad

La creación artística se entiende como forma privilegiada de constitución de sentido del mundo y de sí; por ello se indaga en esa forma de relacionamiento, haciendo énfasis en la práctica artística a nivel colectivo. Así,



las preguntas que han guiado este trabajo son, ¿qué sentidos de mundo se crean en las prácticas de creación colectiva?, ¿qué tipo de relacionamientos humanos propicia la creación colectiva?, ¿puede potenciarse la vivencia de intersubjetividad a partir de la creación colectiva?

La creación implica imaginación, la imaginación se concibe como: “un libre juego con las posibilidades, en un estado de no compromiso con respecto al mundo de la percepción o de la acción... ensayamos ideas nuevas, valores nuevos, nuevas maneras de estar en el mundo” (Ricoeur, 2010, pág. 203). No se trata de una creación que tiene como prioridad la construcción de un objeto artístico, aunque éste sea el movilizador de las acciones, sino que se acerca a la comprensión de lo que sucede cuando un sujeto, se reúne con otros para imaginar nuevas posibilidades. Esa capacidad desarrollada gracias a lo artístico propiciaría seres creativos, en sus vidas cotidianas, es decir, entenderían cada momento como espacio de posibilidades.

Dicha imaginación, surge de la realidad; la creación parte de lo que hay, pero también entiende que lo hay puede ser transformado. Las situaciones sociales no son estáticas, ni deberíamos considerarlas de ese modo. Se nos impone continuamente una forma de entender la realidad en la que solo hay dos opciones, hay verdades únicas, hay *buenos* y *malos*. La escuela, la educación artística, tiene que presentarle a los estudiantes que existen las posibilidades, muchas, las que ellos deseen construir. La creación colectiva tiene la “capacidad de abrir y desplegar nuevas dimensiones de realidad, gracias a la suspensión de nuestra creencia en una descripción anterior.” (Ricoeur, 2010, pág. 204).

Así, reconocer, imaginar y transformar los modos de relación entre seres humanos sería posible desde prácticas pedagógicas concretas, prácticas colectivas que permitan la transformación de ciertos postulados que han caracterizado a la escuela en sus tendencias tradicionalistas, en las que, el sujeto aprende solo y no *con* sino, casi, *a pesar* de los otros.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 práctica creativa artística permite un despliegue de subjetividad, que se potencia cuando ocurre colectivamente, no se trata de la suma de creaciones, sino de una postura que se construye gracias al diálogo, al hacer juntos, al ser creador y par de otro a la vez. Imaginar con otros es, tal vez, aprender a estar con otros de formas nuevas. Afirma Ricoeur, “no hay acción sin imaginación” (Ricoeur, 2010, pág. 207). Hacer es un probar un *yo puedo*, que llega a tener grandes implicaciones si se asume como *nosotros podemos*.

Asumir la tarea de *ser-unos-con-otros-intencionalmente* pasa por imaginar al otro, entrar en su subjetividad como abanico de posibilidades y no como un otro estático, estereotipo, a quien acepto o no por características superficiales. El otro es complejidad, creer y crear con ese otro es abrirnos como despliegue de opciones en la que la convivencia pacífica puede darse.

Referencias

- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológicas*. (A. Zirión, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Teunissen, M. (2013). *El otro. Estudios sobre ontología social contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: IDEA BOOKS S.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



Mesa5_13

Educação e infância. a infância como re-existência para educação



III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 sentido de lo público en las infancias

DANIELA SPOSATO

Resumen

La ponencia pretende compartir un proyecto educativo-comunitario “La caminata saludable” que intenta poner en debate los vínculos del espacio público con las instituciones y quienes las habitamos. Buscando reconocer las necesidades de la infancia en relación al disfrute de los espacios comunitarios en su recorrido cotidiano de los hogares a las instituciones del barrio y proponer proyectos que trascienden a las institucionalidades, desentramando prácticas sociales y culturales que vulneran derechos.

¿Por qué recuperar espacios comunitarios? ¿Qué importancia tiene el movimiento y el disfrute del espacio público en las infancias? ¿Cuán posible es una política pública que articule con los actores comunitarios? Son algunos de los interrogantes en los que procuraremos desandar.

Historia de una experiencia

La experiencia que comparto es una experiencia situada como toda acción la diferencia está en poder dar cuenta de la territorialidad, de conocer, escuchar y pensar estando y siendo parte del territorio y aquí recogemos el pensamiento de Rodolfo Kush (1977) quien inaugura una etapa del pensar situado, elaborando un pensar propio y culturalmente arraigado. Partiendo de entender que compartimos un fondo común en el cual se asienta nuestra identidad latinoamericana y en la negación como condición de existencia, se da una apertura a la dimensión infinita, que lleva a la posibilidad de una instalación de nuestro ESTAR SIENDO.



¿Por qué pensar en lo común? ¿Qué lugar ocupa en las infancias? ¿En los barrios?

Para poder dimensionar el proyecto, realizare un pequeño recorrido de ubicación geográfica y de política pública en torno a la niñez en Argentina.

Los jardines que participaron del proyecto están ubicados en Ciudad Evita, La Matanza. El partido de La Matanza se encuentra ubicado en la provincia de Buenos Aires, dentro del sector denominado genéricamente como Gran Buenos Aires. Es el municipio más extenso del conurbano ya que cuenta con una superficie total de 325,71 kilómetros cuadrados y linda con la ciudad de Buenos Aires. Habitan en el partido de La Matanza, según el Censo 2010 realizado por el INDEC, 1.775.816 habitantes. Si lo comparáramos con los habitantes de otras provincias Matanza seria la cuarta por cantidad de habitantes. Confluyen en el distrito migrantes del interior y exterior del país, generando un entramado cultural distintivo. Las políticas publicas deben ser de gran envergadura para poder alcanzar a sus objetivos, en estos tiempos de avance neoliberal los barrios alejados a los centros comerciales y urbanos están padeciendo el embate, ya que las problemáticas de trasporte público, asfalto y cloacas dificultan la movilidad y accesos a los servicios públicos equitativamente.

Esta experiencia se desarrolló en la localidad de Ciudad Evita, el mismo fue ideado y construido en el año 1947, como parte de un diseño urbanístico del estado nacional donde prevalecieron conceptos nuevos y revolucionarios como el auto abastecimiento de servicios y actividades comunitarias a desarrollarse dentro de los propios límites del barrio.

Este proyecto urbanístico era parte de un plan quinquenal del gobierno de J.D Perón, durante su gobierno la ampliación de derechos en general a toda la población y con mayor énfasis a la clase trabajadora y los sectores más postergados fueron rasgos característicos. Hoy a casi 70 años de su creación la geografía local dista bastante de ese esquema, el aumento demográfico de la población, sin planificación, la falta de tratamiento de residuos y el descuido de los espacios comunitarios se han concretado en villas de emergencia, asentamientos,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



monoblocks que albergan una población de bajos recursos. En corrimiento del estado a nivel nacional y provincial, administrados hoy por gobierno neoliberales que privilegian intereses particulares asfixia las políticas públicas locales. Dejando en pie algunas instituciones como las educativas.

¿Qué rol cumple hoy la escuela como actor estatal?

Las instituciones educativas han sido siempre y en Matanza identitariamente, los espacios de resistencia y reexistencia de las comunidades, los espacios en donde el encuentro, la organización y la transformación se cocinaron a fuego lento entre las familias, organizaciones barriales y las instituciones para avanzar en derechos vulnerados que tienen que ver con mejorar el hábitat de cada barrio. Reconociendo esta identidad surge el proyecto. “Habitando los espacios públicos”

Volviendo a las políticas públicas, es importante resaltar el avance que hemos tenido en los gobiernos populares, que luego de luchas de las organizaciones sociales y movimientos de trabajadores, se ha logrado promulgar la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, estableciendo un nuevo paradigma entendiendo a los NAJs como sujetos plenos de derecho y aboliendo el sistema de patronato que aun regía en el país. Propiciando secretarías, específicas, construcción de mesas territoriales de niñez y un programa desde y para las infancias. Procesos de tensiones y de construcciones colectivas que por supuesto no se logran de un día al otro.

Con respecto a las políticas públicas educativa Argentina tiene un largo recorrido incorporando a los y las mas pequeñas a la educación formal universalidad de las salas de 4 años y la obligatoriedad de las salas de 5 incluidas en la Ley nacional de Educación N° 26.206 dan cuenta de un estado que miraba las infancias, hoy nos encontramos en un retroceso en cuanto a política pública y presencia del estado, tanto en legislación como en recursos. El recorte del presupuesto educativo por el gobierno actual, significo el recorte de programas de lectura, ludotecas, acceso a nuevas tecnologías, como así también en infraestructura y formación docente. Les

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



acerco algunos datos con respecto al excedente de matrícula, niños y niñas que no tienen lugar hoy en el sistema educativo, vulnerando su derecho al acceso a la educación como derecho social. La urgencia de creación de más de 3000 aulas y/o 368 Jardines de Infantes para permitir que 76.741 niños, que aún permanecen fuera del sistema puedan comenzar a recibir la educación inicial a la que tienen derecho, significa la creación de 3000 puestos de trabajo docente para maestros de sala, sumándole los preceptores de sala, cargos de conducción, de docentes especiales. Estamos hablando como mínimo de 4.500 nuevos puestos de trabajo para Profesores del Nivel Inicial. En un contexto de embate contra los Institutos de formación docente.

El eje vertebral de este proyecto, podemos decir que ha sido el área o modalidad de Educación Física, muchas veces invisibilizada, tanto en el nivel como en el sistema educativo en general la modalidad cuenta con 1 hora reloj semanal para las salas obligatorias y media hora en algunos casos para el resto de las salas.

Entendiendo que la educación física es parte fundamental de la constitución de las corporeidades de las personas y que el desarrollo corpóreo a más temprana edad mejora los vínculos no solo de cada niño y niña sino de sus relaciones, la grupalidad y la conciencia corporal permite niños y niñas más autónomas, que conocen y disfrutan de sus corporeidades, respetando y construyendo con los otros vínculos saludables. La necesidad de cuestionar la organización curricular del sistema y preguntándonos ¿Qué lugar ocupa el cuerpo en la escuela? decidimos avanzar en este proyecto. Pensándonos como una práctica social, insertos en un territorio y no como una mera secuencia de movimientos.

El proyecto

La propuesta surge del área de educación física en busca de responder algunas de las preguntas esbozadas anteriormente.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



¿Cómo habitamos los espacios públicos? Habitar ocupar, incidir en esos espacios públicos, en esos espacios de lo común. Entendiendo lo común como lo plantea Abad (2010), “Lo común no es lo que se comparte o se ha articulado, sino el espacio que hace posible la articulación misma.”

Las instituciones educativas de nivel inicial de la zona, se han involucrado en la problemática del espacio público y su incidencia en la construcción de subjetividades, identidades y cultura en las infancias.

El proyecto busca fortalecer los lazos comunitarios, para “ocupar la calle” Pensando en el proyecto “La ciudad de los niños” de Francesco Tonucci. El proyecto tiene acciones previas, la caminata en sí misma y acciones posteriores que tienen que ver con recuperar la experiencia transitada y evaluar las acciones realizadas.

Propósitos

Promover y fortalecer lazos con las comunidades educativas.

Promover experiencias corporales/motrices que incidan en la constitución del vínculo con los otros y en la adquisición de una progresiva autonomía y confianza en sí mismo.

Contribuir a que los niños enriquezcan sus posibilidades motrices en la interacción con los otros, con el espacio, y con los objetos

Propiciar el disfrute en la realización de actividades y juegos en contacto directo con el ambiente natural, fomentando actitudes de preservación y cuidado del ambiente.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 aporte desde el área de Educación Física hace eje en el concepto de corporeidad en relación con el ambiente: conjunto de saberes referidos a la interacción entre los niños y el ambiente que posibilite reconocerlo, disfrutarlo y cuidarlo; propiciando un desenvolvimiento con mayor seguridad y progresiva autonomía.

Se incorporaron cuatro instituciones educativas de nivel inicial, una escuela de educación secundaria, dos de educación primaria, una organización juvenil del barrio, la delegación municipal local y la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Municipio.

Las instituciones educativas de nivel inicial tomaron el proyecto de manera institucional por lo cual hubo actividades previas y posteriores a la caminata concretamente. Las actividades previas fueron atravesadas por proyectos áulicos que atienden a problemáticas locales, tratamiento de la basura, importancia de la actividad física y hábitos saludables, cuidado y uso de los espacios comunitarios.

La caminata saludable, se desarrolló sobre la avenida que une los establecimientos educativos, con paradas en tres espacios verdes que las vinculan. Se realizaron actividades lúdicas y de promoción de la salud, de la cual participaron niños, niñas y sus familias trayendo propuestas para transformar estos espacios no transitados en espacios amigables y transitables.

Impacto de la experiencia

El nombre de la caminata no es poca cosa, ni fue puesto al azar y creo que este es uno de los impactos mas notorios, ya que hemos logrado como mencione anteriormente trascender las instituciones. “HABITAR LOS ESPACIOS PÚBLICOS”

Se han habilitado espacios de dialogo, entre organizaciones barriales e instituciones, como así también profundizar los lazos institucionales entre los establecimientos educativos de los distintos niveles.



Se ha habilitado la palabra los vecinos han podido poner en palabras, las necesidades y los beneficios de habitar las calles del barrio.

Los niños han podido evidenciar a través de sus ilustraciones la posibilidad de transformar nuestros espacios comunes en espacios comunes habitables, disfrutables.

El estado municipal se incorpora a la escena como actor determinante a la hora de gestionar y promover políticas públicas y a partir de ello generar mesas de trabajo donde participan diversos actores para abordar temáticas como la basura, la inseguridad y el aprovechamiento recreativo de los espacios públicos.

Hoy vemos una plaza con juegos y estación saludable, donde el año pasado veíamos un baldío y un basural.

¿Cómo se construye el sentido de lo público?

Son muchas las preguntas que debemos hacernos para poder responder al interrogante inicial, pero sobre todo entender que es lo público o a que le atribuimos esa característica. Es una característica cargada de sentido y ese sentido debe construirse, la necesidad de pensar en territorio, en política y en educación se entrelaza para poder pensar el sentido de lo público en las infancias, ¿Qué espacios recorrer las múltiples infancias? ¿En que espacios se alojan estas infancias? El jardín, la plaza, la calle, el club, la sala de primeros auxilios.

¿Qué hacer para que las infancias habiten estos espacios de manera significativa? ¿Qué diferencia entre transitar y habitar un espacio?

Re- existir significa repensar estos espacios como lugares de resistencia y transformación que habiliten debates e interpelaciones constantes y fomentando la escucha de las voces y corporeidades de las infancias, sus necesidades y de esta manera el avance hacia un ejercicio pleno de sus ciudadanías.



Escenarios futuros

Proyectamos este año “La caminata Saludable” desde la mesa territorial no solo desde los jardines.

Participaran de la misma más de 15 instituciones educativas, programas del municipio que fortalecen el sistema de protección del niño y el adolescente. La sala de salud, participara en acciones previas y posteriores con visitas a las escuelas. El proyecto será parte de la mesa territorial de trabajo en red de la zona.

Este proyecto nos permitió pensarnos territorio entendiendo el territorio como plantea Urruzola un espacio real donde los sujetos se apropian a través de un conjunto de interacciones complejas y de diversa naturaleza cultural, económica, simbólica, práctica, afectiva, emocional, etc. Y a partir de la interacción y conocimiento poder encontrar el horizonte real de las posibilidades pedagógicas y didácticas.

Referencias

Abad y Cantarelli. (2010). Habitar el estado. Bs.As: Hydra

Kush, R. (1977). El pensamiento indígena y popular en América. BS. AS: Hachette.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Argentina.

Ley de Protección Integral de las Infancias, Juventudes y Adolescencias N° 26.061. (2005). Argentina.

Schibotto, G. (2013). Educar desde la diversidad. Perú: CIFA Onlus y de IFEJANT.

Secretaria Cultural y de educación. (2017). Informe: Análisis Educación Inicial. BS. AS: SUTEBA.

Zemelman, H. (2004). La escuela como territorio de intervención política. Bs. As: CTERA.



La escuela como posibilidad. Una política pública

ELISA CASTRO

Resumen

La decisión política de fundar, abrir, o cerrar un jardín de infantes, una escuela infantil en un contexto determinado no es inocua, conlleva un posicionamiento ideológico en tanto derechos de infancia que marca una diferencia entre un modo de gobierno u otro. Este es uno de los pilares fundacionales con los que cuenta la escuela infantil y la sala de juego multiedad de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Un acto fundacional que se inició con la idea de efectivizar derechos de niños y jóvenes. El derecho a estudiar en una Universidad pública con un espacio de cuidado y enseñanza para los más pequeños. Se requiere, para seguir sosteniendo el sentido de esa decisión política, de un trabajo permanente al interior de la institución.

El inicio de una idea

A 40 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), se levanta la Universidad Nacional de General Sarmiento, emplazada en uno de los cordones más alejados de la capital, cuyas comunidades sufren los efectos de modelos económicos que posibilitan “la concentración de la riqueza y como contraparte, la caída brutal de enormes sectores de la población en la pobreza y exclusión” (Redondo 2010). Un modelo que se impuso y consolidó en los 90 y hoy se reedita en su máxima expresión. Esto produce grandes y graves efectos, no sólo económicos sino también culturales, sociales, educativos y políticos. En este contexto la Universidad adquiere un lugar relevante en las trayectorias de quienes eligen transitar allí sus estudios. Jóvenes que provienen de



familias, donde en un alto porcentaje, no ha accedido previamente a estudios universitarios, y en muchas ocasiones siquiera han completado estudios secundarios y/o primarios. Al mismo tiempo, algunxs afrontan responsabilidades familiares como la salida al mundo laboral y/o crianza de hijxs a muy temprana edad, a diferencia de otros sectores sociales donde la tendencia es la postergación de esta etapa.

El campus universitario, ofrece un paisaje que irrumpe en un entorno empobrecido, con un predio parqueado rodeado de edificios con aulas que reciben miles de estudiantes, mientras se observan niñxs que transitan entre la multitud estudiantil, de la mano de sus padres o madres. Una postal que se repite diariamente desde las primeras horas del día hasta entrada la noche, entre ámbitos administrativos y aulas, y es allí que sus miradas se entrecruzan con pizarras y profesores que explican fórmulas matemáticas o cuentan historias alejadas de sus mundos infantiles. Estos son los primeros argumentos que sostienen la presencia de una sala de juegos, un espacio para lxs niñxs que genera condiciones para que estudiantes puedan sostener y finalizar una carrera, un lugar que disponga de un tiempo para hacer efectivo su derecho a estudiar, sin que por ello el derecho de lxs niñxs sea relegado.

Entre derechos y posibilidades: una política pública

Las conversaciones se inician, así lo cuenta una de las protagonistas en esta fundación colectiva,

una noche durante el transcurso del 2007, en la mesa de un bar, lugar de un primer contacto -la primera de una serie de reuniones de trabajo- entre las autoridades de la Universidad y de la DPEI de la provincia de Buenos Aires. (Redondo 2010)

Entre palabras, imágenes, proyecciones de unxs y de otrxs y el reconocimiento de cada unx de lxs sujetxs implicados en términos políticos y pedagógicos se refleja una posición en el campo de la educación tanto inicial como universitaria, uno de los pilares que mantiene esta apuesta: una escuela infantil y, dentro de ella, una sala

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 juego multiedad. Una propuesta organizativa diferente a las ya existentes, se materializa. Es un hecho, una institución que funciona en la misma franja horaria que la universidad, de 8 a 22 hs.

Es un gesto político que atiende la presencia de chicas de sectores populares, matrícula universitaria, que asiste a estudiar de noche junto a sus hijxs. En un horario en que moralmente las infancias tienen que estar en sus casas sentados a la mesa familiar, asisten a la sala de juego en un intento de generar otras oportunidades para quebrar un destino. Una institución que alberga a niñxs restituyendo un derecho en dónde se generen las condiciones necesarias para el estudio y al mismo tiempo el tiempo de cuidado y enseñanza para lxs más pequeñxs.

Es un desafío, pensar una institución para niñxs pequeños que ofrezca un espacio de aprendizaje y de cuidado en el mismo ámbito donde transitan adultos y jóvenes.

Acerca de espacios y tiempos

Un lugar donde la educación acontezca y la política adquiera la presencia necesaria para no naturalizar la desigualdad, haciendo de cada día, un día con día que enlace el sentido público y político del conocimiento con lo que a cada uno de nos-otros nos permite ser sujetos de derecho deseantes de otro por-venir.⁸⁵³(Redondo, 2010)

Es recibir a los niños, ofrecer un espacio donde, como plantea Estanislao Antelo, el educar implique un trabajo con los recién llegados, es decir, “el gesto milenario de ocuparse de otro/s”.⁸⁵⁴ Un espacio que

⁸⁵³ Patricia Redondo, ¿Para qué y a quién sirve la escuela? Lecciones e inquietudes para un nos-otros en *El monitor* N° 9.

⁸⁵⁴ Antelo, Estanislao. Tres prioridades para la Educación Inicial, en *Portal Educativo*, Año 2, N° 3, 2007.



produzca, en palabras de Ignacio Lewkowicz, el “armado de una historia, no para establecer la secuencia del origen sino para cortar con ese origen y ver qué se produce como novedad”.⁸⁵⁵

Propuestas, palabras, imágenes, acciones que sostienen la apuesta de un espacio educativo que afirma “la vigencia de lo público como espacio social del conocimiento, la vigencia de lo histórico en la práctica social de la enseñanza, la vigencia de lo lúdico en el tiempo del aprendizaje” (Cullen, 1997).

Una institución que genera condiciones para que las experiencias de los niños se conviertan en ámbitos estéticos y de placer. Así, este es un modo de efectivizar el derecho de la infancia a crecer en lugares cuidados con una intención estética como principio educativo. Donde el ambiente esté pensado como un transmisor de enseñanzas. Entendiendo por ambiente: espacios, materiales, texturas, colores, olores, sombras, luces, rincones vacíos o llenos.

Un ámbito que alberga día a día a los más pequeños y las condiciones espaciales y ambientales que requiere para dar lugar a la hospitalidad.⁸⁵⁶ Parafraseando a J. Larrosa, un lugar que responda a la llegada de los que nacen. Preparar un sitio, abrir un espacio para que los niños puedan habitarlo, poniéndonos a disposición, pero sin pretender reducirlo a la lógica que rige en “nuestra casa”.⁸⁵⁷

⁸⁵⁶ “La hospitalidad exige que yo abra mi casa y que dé no sólo al extranjero, sino al otro absoluto, desconocido, anónimo, y que le dé lugar, lo deje llegar y tener un

lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle ni reciprocidad” en J. Derrida, A. Dufourmantelle, *La hospitalidad*, Buenos Aires, 2006, Ediciones de La Flor.

⁸⁵⁷ Larrosa, J., *Pedagogía profana*, Buenos Aires, 2000, Ediciones Novedades Educativas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 mismo tiempo, implica, parafraseando a María Elena Walsh⁸⁵⁸, hacer lugar a tiempos no apurados y enjaulados, es tal vez la premisa para definir la cantidad de horas de permanencia de los chicos en la sala de juegos multiedad. En este contexto y condiciones, se entrelazan los tiempos de permanencia de niños pequeños y los tiempos laborales y de estudio de sobre todo las madres que concurren a la universidad en las condiciones sociales, económicas, culturales y familiares. Una disputa entre ver si prevalece que es lo moralmente necesario o lo posible para el gesto político de restituir derechos de infancia y de juventud. Una apuesta al por-venir de jóvenes y niños.

Esta consideración, ligada directamente a lo pedagógico, sostiene la elección de “alojar” en periodos no menores a dos horas en horas nocturnas y a veces diurnas, espacios temporales mínimos en los que lxs chicxs pueden iniciar una propuesta, cerrar y nutrirse del lugar. Más allá de los tiempos comunes de una institución educativa.

Una institución en permanente movimiento, con tiempos y espacios que albergan a chicxs pequeñxs y grandes y así fundan un clima de trabajo sostenido. Allí donde las tareas diarias son responsabilidad de todos, desde la sala de los más pequeños hasta la sala de juego multiedad. Una práctica que se convierte en una buena ocasión para crear un lazo social nuevo para los niños, que supone una oportunidad para establecer una manera de relacionarse con los otros y con los objetos de la cultura, sin suplir el lazo que las familias construyen con sus hijxs.

En fin, un ámbito al que lxs niños tienen derecho a concurrir ya que la educación es un bien social que requiere ser distribuido.

⁸⁵⁸ Poeta y compositora argentina que renovó el modo de abordar la literatura infantil en lengua castellana.



En palabras de Redondo (2010), ésta es una experiencia que expresa en sí misma la construcción de una política y una práctica educativa que nos pone por delante, el valor indiscutible que asume la decisión de la Universidad, como también la importancia de su convergencia con una política de ampliación de oportunidades educativas para la primera infancia, sostenida por la gestión educativa pública. Sin esta confluencia los obstáculos hubiesen sido mayores a los que se presentaron.

Aunque parezca del orden de lo obvio, no hay educación si no hay una política activa dirigida a garantizar los derechos enunciados para la infancia⁸⁵⁹ y no hay política dirigida a la infancia sin educación. Esta relación entre infancia, educación y política se torna crucial en el terreno público, y aunque la misma se presenta como sencilla, es en realidad muy compleja en su concreción por diferentes motivos. El primero y principal, es la magnitud de una persistente desigualdad que afecta traumáticamente en primer término, a los niños y niñas desde su nacimiento⁸⁶⁰, ubicando a nuestro país en una posición regresiva en términos de ciudadanía; otro motivo de dificultad radica en que la atención de la infancia debería ser una política de estado que supere los cambios gubernamentales, cosa que no ocurre; por último, será muy difícil para la sociedad argentina imaginar otro futuro si se niega a asumir la responsabilidad que tiene respecto de las generaciones nuevas.

Volvamos a la postal del inicio con niñxs que transitan junto a sus madres por las aulas, y sus miradas se entrecruzaban con las prácticas universitarias. Hoy, esas miradas se entrecruzan con juguetes, voces de adultos que cuentan cuentos y les acercan mundos de aventuras con imágenes pensadas para ellxs, o cantan canciones

⁸⁶⁰ Redondo, P. (2009) "La escuela infantil como apuesta al porvenir" en Del proyecto a la realización. Escuela Infantil y Sala de Juegos Multiedad. UNGS

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 los acercan a un mundo sonoro diferente al mundo plagado de ruidos, los acerca a voces humanas en tonos suaves. Miradas de niños que desde las ventanas bajas y disponibles tienen la oportunidad de mirar un porvenir. Hoy son otras las marcas subjetivas de la experiencia infantil temprana, Sabemos que esas marcas son decisivas. Es por ello que frente a los procesos de desterritorialización y reterritorialización, las instituciones de educación temprana, adquieren una responsabilidad nueva, la de favorecer procesos de subjetivación en un tiempo de espera y en un espacio que “aloje” a la infancia (Redondo, 2009). Cada decisión de cuidar el espacio tiene una estrechísima relación con la calidad de la propuesta educativa...

Una escuela infantil y sala de juego pensada en el territorio de la cultura, del lenguaje, del pensamiento para sostener desde allí, la pasión por un oficio, el de enseñar, que es puro movimiento hacia el porvenir.

Referencias

- Antelo, E. (2007). Tres prioridades para la Educación Inicial, en *Portal Educativo*, Año 2, N° 3. Buenos Aires, Paidós.
- Derrida, A. (2006). Dufourmantelle. *La hospitalidad*. Ediciones de La Flor. Buenos Aires.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del niño “carente” al “sujeto de la educación” En Martinis y Redondo (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del estante editorial. pp. 13-31. Buenos Aires, Argentina.
- Redondo, P. (2006). Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En Martinis y Redondo (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del estante editorial. pp. 103-122. Buenos Aires, Argentina.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Redondo, P. (2016). La escuela con los pies en el aire. *Hacer escuela*, entre la desigualdad y la emancipación. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Redondo, P. (2009). “La escuela infantil como apuesta al porvenir” Del proyecto a la realización. Escuela Infantil y Sala de Juegos Multiedad. UNGS.

Zelmanovich, P. (2008). La escuela y los profesionales del Niño. En Proceedings of the 7th Formação de Profissionais ea Criança-Sujeito.



Impulso de otro comienzo. Infancia, política y derechos

MARÍA SILVIA REBAGLIATI⁸⁶¹

Resumen

Este texto ha sido compuesto en tono de reflexión, a modo de conversación y apertura a pensar. Invitación a seguir buscando, a formular colectivamente nuevas preguntas, a preguntar (nos). Se trata de una composición hecha de movimientos, movimientos del pensamiento. Pensar las políticas de infancia y educación en América Latina desde el territorio que habito (Patagonia -Argentina), me repliega a penetrar los sentidos de diversas y desiguales experiencias de vida de niños y niñas en mi país hoy, en pleno resquebrajamiento del estado de derecho. Invito a pensar desde el relato de una de las experiencias.

Resumo

Este texto foi composto em um tom de reflexão, por meio de uma conversa e abertura ao pensamento. Convite para continuar a procurar, para coletivamente novas perguntas . É uma composição de movimentos, movimentos de pensamento. Acho que vivo (Patagônia Argentina) das políticas de educação e infância do território da América Latina, já retirei para penetrar os significados das experiências de vida diferentes e

⁸⁶¹ Escuela Marina Vilte – Ctera Sede Andina. Unter Bariloche- silviareb.rebagliati3@gmail.com



desiguais de crianças no meu país, hoje, na íntegra avaria no estado de direito. Convido você a pensar a partir da conta de uma das experiências.

(...) el paisaje y la territorialidad del pueblo, de la cultura en que me tocó nacer, representan los latidos de mi infancia –con su finito e infinito- en torno a la que he venido construyendo escaleras, altillos, puertas que - sin descuidar el oriente- se abren en todas direcciones y a cuyos materiales de tierra y hierbas he venido sumando otros, recogidos en mi experiencia de andar dialogando con otras culturas del mundo.

Elicura Chihuailaf (Poeta Mapuche)

Este texto ha sido compuesto en tono de reflexión, a modo de conversación y apertura a pensar junto a otros y a otras. Invitación a seguir buscando con humildad y pasión, a formular colectivamente nuevas preguntas, a preguntar (nos). Se trata de una composición hecha de movimientos, movimientos del pensamiento desde la fuerza que, Eduardo Bustelo (2010)⁸⁶²⁸⁶³ dejara latiendo, en ese *impulso del potencial emancipador de la infancia*⁸⁶⁴⁸⁶⁵, renovada en los *latidos de infancia* del poeta Elicura. De infancia como posibilidad de otro comienzo, de apertura a otras relaciones entre infancia(s), filosofía(s), políticas y derechos, inmersas en procesos de transformación, emancipación y resistencia, hacia la configuración de lenguajes (otros) políticos y poéticos.

⁸⁶² Magíster en Ciencia Política y Administración Pública. Master of Science en Política y Planificación Social Director de la Maestría en Política y Planificación Social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Diputado de la Provincia de San Juan, República Argentina. Presidente del Comité Científico “V Congreso Mundial sobre Derechos de la niñez y la adolescencia”, San Juan, Argentina, 2012 (falleció en el año 2014)

⁸⁶⁴ Conclusiones del Pre Congreso Sudamericano sobre Derechos de la Niñez y la Adolescencia, en Morón, Argentina, año 2010



1° Movimiento: abrir puertas. Pensar las políticas de infancia y educación en América Latina desde el territorio que habito (Patagonia- Argentina), *sensible a mi tierra y su gente*, (Kohan 2006), me repliega a penetrar los sentidos de diversas y desiguales experiencias de vida de niños y niñas en mi país hoy, en pleno resquebrajamiento del estado de derecho. La provocadora pregunta (propuesta desde esta mesa), si es posible *pensar un proyecto emancipador para y con la infancia en América Latina, ante la actual ofensiva a los derechos sociales y la profunda debilidad de la democracia*, nos interpela y enfrenta a nuevos desafíos colectivos. Como horizonte de posibilidad de una alternativa política, filosófica, pedagógica -donde se juegue lo que somos y se proyecte lo que queremos ser- nos reclama inventar para decidir, para actuar, para resistir y existir.

Recuperar la fuerza que, desde el título que da inicio a este texto, nos impulse hacía el *potencial emancipador de la infancia*, a mover *puertas que se abren en todas direcciones*, a otros comienzos. Impulso vital, para el cual el mundo se presenta como resistencia y que, a la vez, es condición de toda percepción sensible; que desde el sentido etimológico latino (*impulsus*), es acción y efecto de incitar, de empujar, de provocar, que sacude para que el mundo nos haga pensar, salir de nuestro lugar, del propio ensimismamiento, a desplazar lo naturalizado, lo obvio, lo ya sabido, a otro lugar.

Esa infancia que es emancipación, que es la posibilidad de “otro comienzo”, asociado a la *indignación*, generadora de rebeldía, de un apartarse del poder de lo preexistido.

En tono de indignación, me rebelo ante las múltiples experiencias de vulneración de derechos humanos de infancia en nuestro país por parte del Estado, y comparto aquí, una reciente, que visibiliza la grave situación que viven hoy niños y niñas, en este caso, del pueblo mapuche en la Patagonia. No se trata solo de relatar la experiencia, sino de asomar unas primeras miradas de lo que la misma da a pensar.



Pensar en términos políticos, apela al potencial emancipador de la infancia como punto de partida, poniendo en tensión el enfoque de protección de derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, en tanto que los derechos que se ponen en juego desde el principio de la vida, resultan los más difíciles de ser reconocidos. Y, a su vez, pensar en términos poéticos, apela al potencial simbólico, creador de lenguajes sensibles, que claman por hacer visible y poner en valor, imágenes, formas artísticas, expresiones culturales, marcas simbólicas del universo de sentidos, de una diversidad de culturas, y especialmente de aquellas oprimidas, inferiorizadas, marginadas en nuestra Latinoamérica, como el caso aquí, de la cosmovisión mapuche en Argentina.

2° Movimiento: latir territorio (más allá de la tierra). Propongo acercarnos a la experiencia desde la infancia y, a la infancia, desde la experiencia. Atravesar ese silencio que nos permita hablarnos y relatarnos, como posibilidad consciente de pensar lo que nos pasa, lo que nos acontece histórica y singularmente, a disponernos a cuestionar lo que pensamos, a desplazarnos:

En la madrugada del 23 de noviembre de 2017, las fuerzas de seguridad irrumpen en la zona ocupada por la comunidad mapuche Lof Lafken Winkul Mapu -en el marco de la recuperación territorial de sus tierras ancestrales- junto al lago Mascardi, a unos 35 Km de la ciudad de San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro de la República Argentina. Ingresan en la carpa donde se encontraban durmiendo las mujeres, junto a los niños, niñas y adolescentes, rasgando la tela con un cuchillo, disparando gas pimienta, con los niños y niñas en su interior, maltratando y forcejeando con las madres, quienes fueron duramente golpeadas. Se llevan detenidas a cuatro de las mujeres, junto a cinco niños y niñas, entre 1 año y 16 años, sin la presencia de la defensora de niñez, ni de personal femenino, a las oficinas en la sede de Carlos de Bariloche de la Policía Federal Argentina. Allí se las retiene y demora, por más de 10 horas, sin la atención que corresponde, tratándose de niños y niñas pequeños y, a pesar de las reiteradas acciones de pedido de liberación, de denuncia y reclamo ante la desmedida violencia ejercida y semejantes prácticas contrarias a la ley y al derecho. Dentro del grupo de niños, niñas y adolescentes, se encontraba una de las adolescentes de 16 años, a quien la comunidad, había



reconocido como autoridad espiritual, sanadora de una *Machi*⁸⁶⁶, en formación. Ese territorio en la zona de Villa Mascardi, es el territorio reconocido como sagrado, donde se llevaría a cabo la ceremonia de consagración de la adolescente como Machi y como lugar para su residencia y de la comunidad (Lafken Winkul Mapu), ligado a su identidad cultural y comunitaria (territorio ancestral mapuche, reconocido y en vías de recuperación, en tanto derecho, luego de haber sido usurpado a sus antepasados). En este sentido, uno de los principales fundamentos de la recuperación territorial, es la presencia de *pu ngen*, los *pu newen*, lo *pu lonko* (fuerzas de la naturaleza). Es con esas fuerzas que se establecen los vínculos y los compromisos mutuos de proteger el lugar.

(No) hace falta decir que, esta terrible escena de violencia y violación de derechos humanos de infancia, por parte del estado argentino, ha provocado a nivel local y nacional, acciones de repudio, reclamo, denuncias, movilizaciones sociales desde diferentes sectores, organizaciones de DDHH, sindicales, etc., así como un activo tratamiento en términos jurídicos, legales, políticos, periodísticos, culturales, etc., (en tanto que ese brutal desalojo, culmina el 25 de noviembre, con el asesinato por la espalda de las fuerzas de seguridad, de Rafael Nahuel, joven mapuche, pobre, de uno de los *barrios altos* de Bariloche. Un hecho más, que da cuenta de la persecución y criminalización del actual gobierno, al pueblo mapuche, en proceso de resistencia y recuperación

⁸⁶⁶ *Una Machi es una persona, hombre o mujer, que es elegida por la naturaleza en su espíritu, para que asuma el rol de Machi es una autoridad para los Mapuches y su función más importante tiene que ver con restablecer el equilibrio y la salud de las personas el equilibrio físico, el equilibrio psíquico, corporal de las personas mapuches y no mapuches, y cura a través de los lahuen, que son plantas medicinales. Los machis deben estar resguardados por que la naturaleza elige a esas personas para que cumplan ese rol, es un rol muy importante. Lo que ocurrió durante la campaña la Patagonia acá, fue que se asesinó a los y las machis, en este territorio y desde ahí, hace muchos años, cientos de años, que no se despierta ese espíritu de Machi en este territorio del Puel Mapu, acá en el Lago Nahuel Huapi, entonces la llegada y la vuelta de este espíritu que se renueva en esta tierra, es vital para el equilibrio de las personas que habitamos acá, personas mapuches y no mapuches, pero también para el equilibrio de la naturaleza... Son seres fundamentales para todo nuestro pueblo mapuche* (información de Patricia Pichunleo, maestra mapuche, Bariloche. Diciembre 2017)



de su territorio. Plan organizado, que meses antes, provocara la desaparición y muerte, aún no esclarecida, de Santiago Maldonado, artesano, que acompañara la resistencia mapuche en Cushamen/Chubut- Argentina)

Quisiera detenerme aquí y, en clave de derechos de infancia, enfrentar posiciones de discriminación y de segregación que, instaladas como discurso aceptado y naturalizado, lleva a las políticas de Estado argentino, a cometer graves violaciones en su (mal) trato (desde diversas formas de violencia), hacia niñas, niños y adolescentes, manteniendo, a su vez, una deuda histórica con la infancia indígena y, particularmente en este caso, con la infancia mapuche.

En nuestro país, la construcción de sistemas y herramientas que recogen, ordenan y orientan la aplicación de derechos de niños, niñas y adolescentes, son avances logrados relativamente en tiempos recientes. Tales normativas y legislaciones han alcanzado también a la niñez indígena, que, gracias a las resoluciones dictadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, se ha ido desarrollando una jurisprudencia propia en relación a sus derechos, cuyo reconocimiento y aplicación obliga a los Estados firmantes. Entre los numerosos instrumentos que han configurado la doctrina de la protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes, en especial, cabe mencionar la Convención Americana de Derechos Humanos y la Convención sobre Derechos del Niño, (incorporada en 1994 a nuestra Constitución). Esta última contiene tres disposiciones referidas a los niños y niñas indígenas: 17, 29 y 30, que hacen referencia al derecho a la integralidad cultural de los niños indígenas. Y las disposiciones sobre estos aspectos están contenidas en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, en su artículo 13 y en la Declaración de Derechos de los Pueblos indígenas de Naciones Unidas, que establecen que el término “tierra” debe incluir el concepto de territorios, lo que cubre la totalidad del hábitat que los pueblos indígenas ocupan o utilizan de alguna u otra manera y que la **territorialidad** es un derecho fundamental para permitir la integridad cultural de los pueblos indígenas. Dentro de la cosmovisión Mapuche, el territorio es fundamental para la mantención de la cultura y de la identidad, constituyéndose entonces la lucha territorial en un elemento central en el conflicto entre el Estado y el pueblo mapuche, conflicto en el que los derechos colectivos de niños y niñas y sus comunidades, resultan secundarios



respecto de los criterios políticos y económicos impuestos por el Estado. “Mapuche” significa en su lengua, mapuzungun, “gente de la tierra”. Los mapuches, como todos los pueblos indígenas del continente, son a partir del vínculo con el territorio, en ese *mero estar*. (Kuhn, 2000) De allí proviene su historia, su cultura, su lengua, su filosofía, su vida y de ese territorio dependen sus hijos, nietos y su pasado - presente- futuro, como pueblo.

Me interesa resaltar esa relación, territorio e infancia, tal como lo presenta la antropóloga Andrea Szulc, (2016), a lo largo de su investigación, realizada en la Patagonia, cuando aborda los sentidos de pertenencia en disputa, que permiten afirmar que, más allá de las políticas puntuales que puedan desarrollarse en el área de salud, educación etc., está pendiente, en casi todos los casos, *la problemática territorial*, que es el problema de fondo y que al no resolverse, y agravarse, tiene un impacto perjudicial en la población mapuche y especialmente, de niños y niñas. No cabe duda que, para los niños y niñas, esas tierras en recuperación, son fuente de conflicto político, jurídico legal y de complejos escenarios de violencia y muerte, pero, a su vez, se convierten en territorio de resistencia, de identidad en lucha, de existencia en el necesario *estar*.

3° Movimiento: sentidos de resistir. Vuelvo a detenerme y miro el territorio desde la cosmovisión mapuche: territorio que es mucho más que la tierra y, territorialidad, que es derecho, es identidad, es espiritualidad, es pertenencia fundante del ser, y que, es también, mucho más...Escuchemos nuevamente a Elicura, el poeta mapuche...la territorialidad del pueblo, de la cultura, en que me tocó nacer representan los latidos de mi infancia...

La fuerza de esa metáfora poética, empuja a preguntarnos, a buscar otra sensibilidad próxima a otros sentidos. Pienso, junto a Deleuze y Guattari (2000), que cualquier territorio (espacial, geográfico, afectivo, social, sentimental, urbano, deseoso, cultural, educativo, etc.), es tejido por *líneas de invención*, por las llamadas “*líneas de fuga*”. Tal vez, en desentramar esas líneas de creación, *cartografiar* esos movimientos, sea posible captar sensibilidades y evidenciar sus modos y sentidos de existencia.



Si producir sentidos es resistir, pienso que esa resistencia, como existencia, se manifiesta en cada gesto, en cada movimiento, en cada palabra, de la propia lengua mapuche, el *mapudungún*, con una para cada sonido de la naturaleza, incluso para aquellos que pueden resultarnos imperceptibles. Ese lenguaje de hablar con la *madre tierra*, fuente de sanación, con los sonidos que produce el agua, el viento, el río, la lluvia, con todo en la naturaleza que tiene un sentido. Con toda esa expresión de arte, cultura, ligadas a la visión circular del tiempo y el espacio, con lo natural, enlazando elementos astrales, con sueños y, a su vez, con actos de la cotidianidad.

Ultimo Movimiento: re-existir para comenzar. Como final en suspenso, la imagen de infancia de Agamben (1979) *como sentido y territorio de experiencia...*, como condición de ruptura y posibilidad de existencia humana, nos interpela a inventar y reinventar sentidos. Tal vez, en el encuentro profundo con la potencia simbólica de ciertas manifestaciones, en gestos mínimos, marcas imperceptibles, imágenes, metáforas, palabras, formas culturales, estéticas, de la *cosmovisión mapuche*, nos desafiamos a configurar lenguajes sensibles, en términos políticos – poéticos, desde sentidos (otros), que nos toquen, nos atraviesen, como apertura de otros comienzos de *territorialidad* de infancias latinoamericanas.

Referencias

Agamben, G. (1979), *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

Bárcena F. y MÈLICH, JC. (2000), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.

Bustelo E. (2012) *EL Recreo de la Infancia: Argumentos para otro comienzo*. Bs As: Siglo XXI Editores

Bustelo E. (2012) *Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano*. Salud Colectiva. BsAs.UNL

Colluscio, L, (2006) *El pueblo mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Bs As Editorial Biblos.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Deleuze, G. Guattari f (2000) Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia. Madrid. Pre Textos.

Deleuze, G. Guattari f. (1991) ¿Qué es la filosofía? Barcelona. Anagrama.

Kohan W: (2006) *“Teoría y práctica en Filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia”*. Buenos Aires, NEFI/Nov. Educativas.

Kusch, R. (2000) Obras Completas, “Esbozo de una Antropología Filosófica Americana”, Tomo III, Rosario, Editorial Fundación Ross.

Mèlich, J.C. (2006), Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación, Bs. As, Miño y Dávila.

Ramos A. *“Ser pobre, joven y mapuche”* - Revista Anfibia 29 de noviembre de 2017.

Rebagliati, M.S. (2013) *Iluminar caracoles y esperanzas, tonos poéticos y sensibles para pensar una educación política y filosófica de la primera infancia*. Revista Por Escrito Fundación Arcor. Año 7, N° 8

Szulc, A (2016) La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión. Bs As. Editorial Biblos.



Escola de Samba e Infância: um estudo etnográfico sobre a participação das crianças no carnaval de Florianópolis –SC

*FABIANA DUARTE*⁸⁶⁷

Resumo

Pensando sobre a infância em diferentes contextos, o objetivo central é compreender que lugar ocupam as crianças nas Escolas de Samba do município de Florianópolis-SC, por meio de uma pesquisa etnográfica a partir da circulação delas nesse espaço. Este estudo revela uma possibilidade de ampliar o olhar para as crianças a partir de suas culturas e práticas sociais em contextos de vida próprios. Revela ainda o contexto estudado enquanto produtor de cultura e de aprendizagens sociais e locais na vida das crianças, evidenciando um lugar que também define a vida bem como a educação delas.

Outros Contextos (para) Infância

A produção do conhecimento sobre o que é ser criança e do que constitui a infância está dialeticamente relacionada com as significações, representações e discursos produzidos culturalmente. Assim, os conceitos sobre a infância sempre são produzidos sob determinadas condições históricas, não podendo serem vistos como

⁸⁶⁷ Universidade Federal de Santa Catarina.



definitivos e permanentes, já que se trata de uma visão histórica, cultural e socialmente variável. As crianças sempre existiram em todas as sociedades, mas as formas de ser e viver sua infância não foram e não são iguais. Ou seja, as crianças não são iguais e vivem diferentemente as suas infâncias em condições sociais concretas, apesar da insistente homogeneização configurada pelo projeto da Modernidade, que procura racionalizar sua definição de forma universal.

Parafraseando Cavert “as crianças são importantes e sem importância”. Portanto, considerar as crianças como atores sociais, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas infantis (Sarmiento, 1997). As culturas infantis não nascem num “[...] universo simbólico exclusivo da infância”, portanto, não podemos interpretá-las num “vazio social”, fazendo-se necessário o conhecimento do meio social no qual a criança está inserida (Sarmiento, 2004, p.22). Por esse olhar da Sociologia da Infância, torna-se imprescindível estudar as crianças a partir delas próprias, ou como Sarmiento (1997) aponta, “partir das crianças para os estudos das realidades de infância”.

Atribuindo essas considerações com as da Antropologia da Criança, recaímos em reconhecer a condição ativa das crianças na construção das relações que essa estabelece e entendendo essa criança a partir dela própria, buscando assim o seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. Nessa perspectiva as crianças são reconhecidas, segundo Cohn (2005), como seres ativos na definição de sua própria condição. Cohn citando Margaret Mead assinala que “crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural” (Cohn, 2005, p.26). Considerando, portanto, que em nossa sociedade há diferentes formas e lugares de vivenciar a infância, é que se justifica a importância de conhecer mais sobre os lugares que as crianças ocupam, fazendo-se referência aqui sobre participação destas no contexto das Escolas de Samba. Considerando este, um espaço com uma marca cultural forte na vida cotidiana de



comunidades em localidades específicas, onde as crianças fazem parte, revelando assim, uma possibilidade de ampliar o olhar para as crianças a partir de suas culturas e práticas sociais em contextos de vida próprios.

A Etnografia enquanto “método” na pesquisa com crianças

Como pesquisar e conhecer as crianças e suas infâncias a partir delas e em seus contextos próprios de vida, e como traduzindo essa complexidade para as pesquisas? Para essa problematização tomamos os estudos antropológicos, considerando que eles podem contribuir de forma significativa nas pesquisas com crianças fornecendo uma reflexão em torno das “técnicas” de pesquisa, em especial destacamos a *experiência etnográfica* como profícua nas investigações que visam a compreensão do outro.

Pensando na pesquisa com crianças Pia Christenser e Allison James (2005) sugerem que não se precisa exclusivamente de uma metodologia diferenciada daquelas já utilizadas pela antropologia, alertando para não distinguir as crianças nas pesquisas e, portanto para que o pesquisador se coloque como interlocutor, por mais que as crianças façam uma distinção, isso se constituirá num desafio. As autoras nos fazem ainda refletir a não considerar que as crianças estão sujeitas de pesquisa diferentes dos adultos, não as colocando numa posição de inferioridade de saberes e assim deixando de utilizar determinados elementos e métodos de pesquisa por desconsiderar que elas podem se utilizar destes por uma suposta incapacidade. Cohn nos faz lembrar, de que para evitar que imagens adultocêntricas enviesem nossas observações torna-se necessário “lembrar desde a realização da pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado” (2009, p.45).

O grande desafio no que ela reflete entorno de uma Antropologia da Criança e de uma metodologia que capture os modos de vidas das crianças, incide, segundo Cohn (2009), em como apreender o ponto de vista do sujeito pesquisado sobre a realidade social. Se como considera Malinowski (1978), que a antropologia deve reconstituir os processos sociais a partir do ponto de vista do “nativo”, seja ele quem for, o que se deve fazer



quando o “nativo” não é um “outro” adulto, mas uma criança? Para tanto teríamos que levar em conta como as crianças pensam a si mesmas e não somente com os adultos de uma determinada sociedade pensam elas. Nessa direção, corrobora-se com Clarice Cohn (2009) quando aponta que “a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa”, mas sabe e tem muito a nos dizer, a nos indicar.

Dentro dessa breve sistematização assume-se aqui a etnografia não apenas por um caráter metodológico, mas também, epistemológico, onde os sujeitos da pesquisa delimitam e são fundamentais para este processo. Assume-se nessa perspectiva uma neutralidade, se deslocando do nosso próprio lugar para entender a lógica dos sujeitos a serem pesquisados. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica terá como definidora a observação participante e o contato direto com os sujeitos, o que pressupõe entrar nas práticas das pessoas e do lugar pesquisado. A contribuição da etnografia enquanto metodologia na pesquisa com crianças se dá no sentido de ela nos permite ver “o como as pessoas fazem o que fazem” (Malinowski, 1978) em cada grupo, em cada sociedade, ou seja, entender o “ethos” estabelecido/criado por ou em cada lugar pelas pessoas que ali estão através de uma interiorização na vida e praticas destas, participando da dinâmica local no tempo em que ocorre.

Para tanto, torna-se contundente cada vez mais descolonizar nossos conhecimentos, deslocando nosso olhar e atenção para como propõe Boaventura de Souza Santos (1995) para o “Sul”, quando se refere à necessidade da ciência de orientar-se nessa direção, explicitando que “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”, implicando conhecer as experiências que não foram legitimadas, aquelas experiências desvalorizadas socialmente, significando nesse sentido uma ampliação da visão de mundo. O deslocamento do nosso conhecimento e de pontos de vistas pré-determinados são essenciais para o processo etnográfico, pois entrar em contato com o outro para apreender seus modos de vida próprios requer que nos desvinculemos dos pré-conceitos que temos construídos socialmente e historicamente. Pensando na pesquisa com crianças, torna-se de supra importância o reconhecimento de outras culturas, outros modos de vivenciar a infância, outros lugares, ou seja, diferentes contextos que também constituem as crianças e formam lugares de infância.



A formas e lugares de participação das crianças no contexto das Escolas de Samba

A fim de situar o lugar de participação das crianças no contexto das Escolas de Samba, foi feito inicialmente uma aproximação ao campo através dos ensaios e atividades das escolas de samba do município de Florianópolis⁸⁶⁸, com o objetivo de observar a partir da circulação das crianças, de que forma elas participam desse/nesse movimento.

A imersão no contexto que aconteceu entre o segundo semestre de 2016 e o carnaval de 2017⁸⁶⁹ foi revelando uma participação intensa das crianças e possibilitou situar os lugares e formas de participação das crianças nesse contexto. Por um estudo de cunho etnográfico, foi possível observar que a inserção delas se dá por duas esferas: uma que chamaremos de “formal” e outra de “informal”, revelando diferentes formas de “entrada” das crianças nas Escolas. A inserção “formal” se dá, em especial, por meio dos projetos “mirins” e sociais vinculados às escolas e destinados às crianças, visualizando uma “formação” delas em torno das atividades e setores existentes nas escolas de samba⁸⁷⁰. Já a inserção “informal” vai acontecer por outra via, que se dá no acompanhamento das crianças com suas famílias aos ensaios e atividades das Escolas. Nessa forma de inserção as crianças não assumem uma “função” propriamente dita, mas, estão ali, mesmo que indiretamente participam e compõem esse lugar. Com relação aos modos de participação das crianças, Ribeiro (2009) aponta que, desde a fundação das escolas de samba as crianças participam das atividades das escolas ativamente junto com suas famílias. Sendo que elas também têm a décadas espaços próprios dentro das escolas de samba como a ala das crianças, e hoje mais recente as escolinhas como as de casal de mestre sala e porta

⁸⁶⁸ Atualmente conta com seis escolas de samba no grupo especial, grupo o qual foi feita a observação no momento da pesquisa.

⁸⁶⁹ Cabe ressaltar que o tempo da pesquisa aqui recai sobre uma temporalidade que é própria desse campo, que é o carnaval.

⁸⁷⁰ Por exemplo, os projetos de passistas mirins, de casais de mestre sala e porta bandeira mirim, bateria mirim.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



bandeira, de bateria e passistas mirins, o que conforme apresenta Ribeiro (2009) em sua pesquisa, trazem uma perspectiva de profissionalização e renovação nas próprias Escolas de Samba.

Mesmo que as Escolas de Samba em sua constituição inicial não tenham sido pensadas em um espaço para as crianças, por meio de fontes históricas sobre o carnaval e do levantamento de bibliografias⁸⁷¹ percebemos que estas sempre estiveram inseridas de alguma forma, e hoje é possível observar, inclusive pelo cruzamento das observações feitas em campo, que as crianças vêm participando cada vez mais ativamente, e este espaço vem ainda se configurando e se ajustando, de alguma forma, enquanto um lugar também pensado para elas. Esses “lugares” pensados para as crianças constituem-se então no que estamos denominando de uma “inserção formal” e se trata em especial dos projetos mirins, os quais vão se constituir em um outro processo de institucionalização das crianças porém, com relações diferenciadas daquelas que normalmente encontramos em outros modelos de instituições que se compõem em lugares sociais de relações de poder. Embora as crianças nas Escolas de Samba tenham uma participação também por vias ditas “formais” isso não se constitui necessariamente em relações de poder sobre elas.

Percebemos no movimento de observações uma participação integrada ao movimento comunitário da escola de samba por parte das crianças, a qual se deriva também de uma participação que vem ao encontro da manutenção de uma tradição e uma cultura. As práticas sociais recorrentes no movimento desse contexto vão, portanto, em prol dessa tradição, elemento esse que recai sobre as crianças numa forma de aprendizagem de uma cultura própria desse local, a qual precisa ser repassada entre as gerações. Hall (2014) citando Giddens destaca que “nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm

⁸⁷¹ Levantamento feito a partir das bases de dados da BDTD e da Capes, em agosto de 2016.



e perpetuam a experiência de gerações. Nas Escolas de Samba desde pequenas as crianças são inseridas nessas experiências e apresentadas para esses “símbolos”, como para “rituais” próprios desse lugar.

Assim, nesse contexto há uma aprendizagem, que é social e que perpassa por uma cultura própria desses sujeitos e desse lugar. A diferença, contudo, dessa aprendizagem, encontra-se na “forma”, ou seja, em grande medida ela se dá pela transmissão dos mais velhos aos mais jovens e em particular pela vivência “participatória” das crianças nas atividades das escolas de samba, e aqui que os projetos ganham uma visibilidade como meio de inserção e de aprendizagens nesse lugar, sendo uma inserção que visa também uma participação mais efetiva, ou seja, a criança assumira uma “função”, ou um “papel” posteriormente dentro da Escola.

Conclusão

A participação das crianças no contexto das escolas de samba apresenta aspectos que vão ao encontro de uma educação nesse meio social e que segue um viés cultural, de uma “educação como cultura” como bem nos indica Brandão (1985, p.140) quando diz da necessidade de lidarmos com “o conhecimento e com a pessoa real de crianças e adolescentes, compreendidos na totalidade significativa de suas vidas e identidades, *nas e através* das relações que mantêm com diferentes dimensões e campos de cultura que habitam”. Em acordo com as considerações de Tramonte (1995), as escolas de samba dinamizam processos educativos de caráter social, político, cultural, artístico e étnico, possibilitando o desenvolvimento e a visibilidade social de pessoas, e entre estas se inclui as crianças. A partir dos apontamentos da autora e com a imersão nesse campo de pesquisa, observamos “as escolas de samba como uma importante organização social popular brasileira por sua importância cultural e educativa” (Tramonte, 1995), sendo este um espaço ocupado também por uma infância demarcada por um contexto social, cultural e étnico específico e o qual irá ser também definidor nos processos de socialização e construção identitárias destas crianças.



Para finalizar recorreremos novamente às considerações de Brandão (1985) ao sinalizar, ainda lá atrás da necessidade ao que estamos propondo ainda nos dias atuais, que é conhecer as crianças em si próprias, ou seja, trata-las em “situação”. Ele nos sugere que conheçamos não apenas o “mundo cultural das crianças”, mas “a vida da criança em seu mundo de cultura”, e assim, “examinar no campo as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho” (Brandão, 1985, p.138). Assim, este estudo, ainda em andamento, possibilita justamente isso, “conhecer as crianças em situação”, repensando sobre outros “modos” de educação e sobre os múltiplos lugares de participação das crianças na sociedade.

Referências

Brandão, C. R. (1985). *A Educação como Cultura*. Editora Brasiliense: SP.

Christensen, P. & James, A. (orgs.). (2005). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*, São Paulo: Jorge Zahar.

Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina.

Malinowski, B. (1987). *Os argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. São Paulo: Abril Cultural.

Ribeiro, [A. P. P. G. A.](#) (2009). *Novas conexões, velhos associativismos: projetos sociais em escolas de samba mirins*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Santos, B. S. (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Porto, Portugal: Afrontamento.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmiento, M.J.; Cerisara, A.B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Edições Asa, Lisboa.

Sarmiento, M. J. e Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Sarmiento, M. J. e Pinto, M. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra.

[Tramonte, C. A.](#) (1995). A Pedagogia das Escolas de Samba de Florianópolis: A Construção da Hegemonia Cultural através da organização do Carnaval. Universidade Federal de Santa Catarina.



A criança como sujeito de direitos e não de deveres: representações sobre "combinados, regras, acordos" na educação infantil em um contexto Brasileiro.

*GISELE GONÇALVES*⁸⁷²

*ALINE HELENA MAFRA REBELO*⁸⁷³

Resumo

Partimos do reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e não de deveres, os quais são inerentes de seus adultos responsáveis e, neste ínterim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões em torno do tensionamento acerca dos deveres em detrimento dos direitos das crianças nos debates educacionais e práticas docentes na educação infantil, a partir de uma análise da produção científica brasileira em contraponto e diálogo com uma experiência de cunho etnográfico em um espaço de instituição de educação infantil da Rede pública municipal em um contexto do sul do Brasil.

Introdução

Do ponto de vista jurídico, entende-se como sujeito de direito a pessoa ou grupo que possui a capacidade susceptível de direitos e obrigações, ou seja, àqueles que podem exercer todos os atos da vida civil. Isso

⁸⁷² Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil).

⁸⁷³ Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil).



significa que jurídicamente se atribui a faculdade de adquirir e exercer direitos e também assumir e cumprir deveres. Mas, isso cabe também às crianças? Afinal, as crianças também têm deveres? Tal questionamento vêm sendo cada vez mais debatido no campo educacional no contexto brasileiro, sobretudo no âmbito da produção do conhecimento em nível de pós-graduação e de modo interdisciplinar, ou seja, convidando áreas epistemológicas como a Sociologia, Antropologia, Geografia para compor o debate. Contudo, apesar de sua visibilidade e fundamental importância, quando a discussão sobre direitos e deveres na relação educativa com as crianças em contextos formais é trazida à tona, torna-se carente de estudos e análises mais aprofundadas e respaldadas na perspectiva de garantia de direitos a estes sujeitos de pouca idade, tensionado e problematizando assim, a discussão acerca de seus deveres.

Posto isto, esse estudo se trata de uma retomada de duas pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado junto à Universidade Federal de Santa Catarina (2015, 2014), que contornam e problematizam questões acerca dos sentidos e significados dos verbetes “combinados”, “regras”, “acordos” e “deveres”, que são usualmente postos às crianças nos contextos de Educação Infantil brasileiros como formas de regulação de seus comportamentos à luz de uma educação de caráter moralizadora. Para tanto, buscamos estabelecer um diálogo entre o campo de uma Pedagogia da Infância com diferentes áreas do conhecimento que contribuem para as discussões e problematizações sobre a infância institucionalizada contemporânea e marcadamente brasileira.

O discurso da criança como sujeito de direitos

O paradigma que busca entender a criança como sujeito de direitos, para Soares (2003, p. 01), “[...] apesar de estar muitas vezes presente nos discursos que desenvolvemos acerca da infância, nas mais variadas áreas do saber, continua, também insistentemente, a apresentar-se como um discurso decorativo e quimérico”. Assim, evidenciamos que a recorrente abordagem do tema sobre a criança como sujeito de direitos não emerge descontextualizada, mas articulada a conjuntura social, política e histórica. Segundo Kramer (2007, p.18) há uma deturpação no discurso da criança como sujeito de direitos:



nas classes médias, esse discurso reforça a ideia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades [...]. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração.

Ou seja, no entorno de debates acerca de discursos sobre crianças e seus direitos, encontra-se, intrinsecamente relacionado, o discurso sobre seus deveres, em uma relação que, em uma primeira análise, parece-nos simétrica e mutualmente dependente. Disto, interrogações como “as crianças possuem direitos, mas somente se cumprirem seus deveres?” emergiram e forneceram subsídios para a constituição deste texto, que busca sistematizar análises e saberes presentes em duas pesquisas desenvolvidas no âmbito dos estudos da infância no contexto brasileiro.

Para alimentar nossa discussão, recorreremos ao ponto de vista jurídico, que entende como sujeito de direito a pessoa ou grupo que tem a capacidade plena susceptível de direitos e obrigações (Candau, 2013), ou seja, aqueles que podem exercer todos os atos da vida civil. Isso significa que juridicamente se atribui a faculdade de adquirir e exercer direitos e também assumir e cumprir deveres. Então, perguntamo-nos: “Mas isso cabe também às crianças? ”. Diante de tal questão, Fülgraff (2001, p. 05) indica que “há um antagonismo entre direitos e deveres” e a pesquisa de Rossi (2007, p. 49) apresenta esta problemática a partir da atribuição da ordem jurídica:

O sujeito de direito é a quem a ordem jurídica atribui direitos e impõe obrigações. Desta forma, é aquele que participa da relação jurídica, sendo titular de direitos e deveres, enfim, aquele que tem capacidade para tal. Esta possibilidade decorre de uma qualidade inerente ao ser humano chamada personalidade jurídica e os que a têm são denominadas de pessoas. (Rossi, 2007, p. 49).

Legalmente, tais deveres atribuídos oralmente às crianças não estão escritos em nenhum documento, mas são colocados de diferentes maneiras, especialmente nos livros infantis, como por exemplo: escola é lugar de



estudar; respeitar seus professores; escutar e compreender os outros; respeitar a família; cumprir as normas de higiene: tomar banho, escovar os dentes, dormir cedo; cumprir as normas de organização e colaboração: guardar os brinquedos, arrumar o quarto, entre outras. Isso demonstra que há uma compreensão deturpada entre direitos e deveres que parecem mais estar associados a atribuições educativas. Todos nós somos sujeitos de direitos pela garantia da lei e, nós, adultos, também temos deveres perante essa mesma lei, essa questão sobre os “direitos e deveres” das crianças perpassa pela compreensão e diferenciação da condição social da criança.

Somado as históricas desigualdades sociais, Kuhlmann (2000) aponta que a trajetória das instituições no Brasil, especialmente as de educação infantil, é demarcada pela polarização entre o “assistir e o educar”. Assim, as creches surgem como instituições assistenciais para o amparo, proteção e guarda das crianças pobres e abandonadas, com a finalidade de combater a mortalidade infantil e de “moralização” das famílias empobrecidas. As pré-escolas, ao contrário, desde o seu início, são dotadas de funções educativas destinadas, inicialmente, às “crianças ricas” e, depois, democratizadas às demais classes sociais, por meio do atendimento em instituições públicas. Segundo Kuhlmann (1998) as instituições de educação infantil sempre foram educativas e o recorte institucional deve-se à destinação social da criança. Entretanto, as práticas nesses espaços ainda hoje, muitas vezes, reproduzem uma concepção educacional assistencialista, como a paradoxal relação entre os direitos e “deveres” das crianças. Esta polaridade é uma das questões pertinentes para pensarmos o processo histórico de efetivação dos direitos das crianças no país e como se delineou sua real concretização nas instituições de educação infantil e também nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nos últimos trinta anos, têm-se crescido o interesse em compreender as especificidades da educação infantil no Brasil e a luta para rompermos com práticas assistencialistas e escolarizantes, que são constituídas, muitas vezes, baseadas em modelos de anos iniciais do ensino fundamental e com imposição de práticas inflexíveis “tais como os cristalizados nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares”. (Cerisara, 2004, p. 37). As históricas dicotomias presentes na educação forjam os paradoxos que demarcam a condição da criança como sujeito de direitos na educação infantil, em meio a um sistema de proteção às crianças em que são constantes



as violações de seus direitos. Tais indicações remete-nos a presença de mais uma relação paradoxal no que tange os estudos sobre os direitos das crianças na educação infantil, uma encruzilhada que se estabelece entre o direito à proteção e o direito à participação (Soares, 2005), dimanando, especialmente com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças/CDC, que promulga em âmbito internacional:

Direitos relativos à provisão— onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; Direitos relativos à proteção – onde são identificados os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; Direitos relativos à participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (Hammaerberg, 1990 apud Soares, 1997, p.82).

Richter (2013) pontuam a necessidade de rompermos com práticas pedagógicas que submeta a conduta das crianças às *normas e deveres* preestabelecidos, que servem, muitas vezes, como mecanismo de alienação dos sujeitos. Reconhecemos que a legitimação da criança como sujeito de direitos é precursora de um importante aprofundamento sobre o sentido e significado dessa definição que, por mais superficial que sua veiculação aparente ser, foi fundamental para iniciar a discussão sobre a criança como sujeito de direitos na pesquisa acadêmica educacional. Os discursos voltados para a infância em que a criança é considerada como sujeito de direitos está presente em várias áreas do conhecimento e muitas vezes apresenta-se como um discurso retórico. Afirmamos isso, pois parece ser politicamente correto na contemporaneidade as políticas públicas referendar os discursos dos direitos da criança como algo adequado e que agrada muita gente. Isso evidencia que os direitos das crianças são também utilizados como um artifício político para dar credibilidade e visibilidade às políticas públicas voltadas à infância, ficando este direito somente no plano das ideias e do discurso, sem efetivar-se na realidade social.



Processos regulatórios na Educação Infantil: entre representações sobre "combinados, regras, acordos"

A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo. Couto, M.

A condição paradoxal do estatuto social da infância coloca as crianças em posições opostas em que elas precisam ser uma coisa ou outra. Por vezes lhes é dito para serem maduras e independentes, mas os adultos fazem tudo por elas; exigem-lhes que sejam espontâneas e criativas, mas são impostas regras a elas a todo o tempo e circunstância. Assim, convém indicar que no cenário contemporâneo, um dos consensos estabelecidos por um campo de estudos da produção do conhecimento se refere a definição do conceito de infância como histórico e social, o qual não corresponde a uma categoria universal natural, mas emerge como realidade social mediada pela própria sociedade. A infância enquanto categoria geracional integra a estrutura das diversas sociedades, as quais por sua vez, conferem distintos significados a ela.

Neste contexto, toda e qualquer sociedade é organizada por regras e normas que regulam a vida coletiva de seus integrantes, processo que se caracteriza como cultural e histórico, e é tensionado por movimentos de reconfiguração social. Este conjunto de formas regulatórias está também presente nas instituições de Educação Infantil e, muitas vezes, são traduzidas em discursos que embutem a disciplina, a moral e a imposição de limites e combinados à educação das crianças pequenas.

Assim sendo, a importância atribuída ao desenvolvimento da moral nas crianças por meio de um sistema de regras é enrustida em discursos pedagógicos que pregam à imposição de limites na educação das crianças desde a Educação Infantil. O campo da Pedagogia traz a perspectiva de Piaget (1994) acerca do desenvolvimento da moral para o contexto educativo através de práticas pedagógicas em que as professoras desejam que as crianças



entendam a importância do cumprimento das regras institucionais, e, por consequência, de seus deveres naquele contexto e diante do grupo. E neste meandro, professoras lançam mão de formas disciplinares como, por exemplo, regras que regulam e direcionam o espaço que as crianças devem ocupar, revestindo esta concepção em discursos como: “*todos tem que sentar na roda*”, “*sentados com perninha de índio*”, ou em posturas em que professoras apontam onde e perto de quem as crianças devem sentar no momento de realizar o que denominam por “atividades dirigidas” que por sua vez, constituem a rotina da Educação Infantil. Sobre estas questões, Rosa Batista em 1998 já nos alertava sobre as estruturadas e rotinas rígidas, uniformes e homogeneizadoras que se encontram nas instituições de Educação Infantil e o quanto estas impedem e limitam a liberdade de expressão e as interações entre as crianças, limitando assim, a garantia de seus direitos fundamentais. Sobre isto, políticas de âmbito nacional, a exemplo do direito à brincadeira, já corporificado em meados da década de 1990 no documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1996) apresentou, para além do direito ao brincar, mais 11 direitos que todas as crianças brasileiras precisam ter garantido no contexto da Educação Infantil.

Contudo, mais de duas décadas se passaram e as pesquisas (Marchiori, 2012; Castro, 2015) demonstram o quanto ainda a rigidez está presente nas ações pedagógicas desenvolvidas junto às crianças em contextos de Educação Infantil, o que implica na necessidade de estudos teóricos e formação, tanto a inicial quanto a continuada, destes profissionais. E não se trata de pensar apenas a formação docente, mas todo o corpo de profissionais que atuam nos contextos de educação infantil e que enrijecem a rotina nos momentos de alimentação, limpeza de ambientes, etc.

Deste modo, não negamos que a sistematização do cotidiano educativo precisa ser permeada por um conjunto de regras e combinados, no sentido de organizar a vida coletiva de crianças e adultos. Contudo, tais combinados presentes na educação das crianças no contexto institucional, muitas vezes não são elaboradas com base em justificativas coerentes para estarem vigentes naquele contexto, constituindo-se como regras elaboradas sem a participação das crianças, inferindo a elas uma gama de deveres. Tratam-se então de formas



regulatórias que não tomam como objeto de preocupação a organização da vida coletiva, mas almejam, sobretudo, a imposição de regras que muitas vezes não permitem a compreensão da importância da coletividade.

Por fim, defendemos que os contextos educativos são espaços coletivos de educação, e que desta maneira todos os sujeitos que ali vivem têm o direito de opinar, criticar ou sugerir modificações. Esta pode ser assumida uma pista para tensionar e questionar se há, de fato, coerência e pertinência em alocar deveres às crianças que habitam estes contextos, sendo que, por vezes, nem seus direitos são/estão fundamentalmente garantidos

Referências

- Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina.
- Füllgraf, J. B. G. (2001). *A infância de papel e o papel da infância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Hammarberg, T. (1990). *The UN convention on the rights of the child – and how to make it work*. Human Rights Quarterly.
- Kramer, S. (2005) *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática.
- Kuhlmann, M. J. (1998). Infância, história e educação. In: _____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Marchiori, A. F. (2012). *O discurso da criança como sujeito de direitos: perspectivas para a educação física na infância*. Zero-a-Seis. Florianópolis, n. 25.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.

Richter, A. C. (2013). *Biopolítica e governamentalidade na infância: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas para a educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

Rossi, R. de (2008). *Direitos da criança e educação: construindo e ressignificando a cidadania na infância*. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina Dissertação.

Rossi, R. de. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. In: *Revista Brasileira de Educação*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

Soares, N. F. (2005). *Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação*. Zero-a-Seis. v. 07, n. 12. Florianópolis: UFSC.

Vera, C.; Iliana P.; Andrade, M. et al. (2011). *Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Couto, Mia. *E se Obama fosse africano? e outras intervenções*. Ensaio. São Paulo: Companhia das Letras.



A criança como sujeito de direitos na organização dos espaços e tempos da educação infantil

*DAIANE IORIS ROZAR*⁸⁷⁴

*GISELE GONÇALVES*⁸⁷⁵

*IVANIR MACIEL*⁸⁷⁶

Resumo

Neste estudo, pautado na Pedagogia da Infância, buscou-se compreender como são propostos os momentos de educação e cuidado e se a intencionalidade pedagógica atende as especificidades da criança como sujeito de direitos. Por meio de uma pesquisa de campo, em uma turma de bebês durante o período de estágio em educação infantil, constatou-se que ampliar a discussão sobre os direitos das crianças na formação docente, colabora no entendimento da infância como condição social e no rompimento do movimento adultocêntrico ainda presente na educação infantil.

⁸⁷⁴ Faculdade Municipal de Palhoça.

⁸⁷⁵ Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁸⁷⁶ Faculdade Municipal de Palhoça.



Introdução

Este artigo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso, em nível de graduação e teve por objetivo investigar se a organização dos espaços e tempos de uma instituição de educação infantil da Rede Municipal de Palhoça, Brasil, contempla os direitos das crianças.

O atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil, direito social das crianças entre 0 e 6 anos de idade, deve contemplar “[...] a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2010). Para que se atenda essa integralidade, a organização dos espaços e tempos deve reconhecer que por mais que a instituição seja segmentada por grupos etários, há, dentro de cada grupo, peculiaridades que precisam ser respeitadas. É necessário observar as individualidades de cada grupo e tomar por referência o respeito aos direitos das crianças. É preciso garantir uma educação de qualidade e que perceba a criança “para além de uma infância de papel”, na busca da efetivação dos direitos sociais das crianças sem banalizá-los ou superficializando critérios para a educação da pequena infância. (Coutinho, 2002, p. 86). Segundo Batista (1998), a rotina da creche ainda tem, muitas vezes, por principal característica o padrão homogêneo: todos são alimentados ao mesmo tempo e da mesma forma, além de serem colocados para dormir na mesma hora, mesmo sem estar com sono. Por que horários marcados, lugares definidos, uma organização que prevê horário e espaços específicos para cada situação ainda compõem a rotina em muitos centros de educação infantil? As crianças são tratadas como iguais e suas individualidades são esquecidas diante da padronização proposta pela rotina,

[...] o que se verifica é que os tempos da creche não são instituídos para que as crianças possam viver seus tempos próprios, pois são organizados para alcançar uma pretensa homogeneidade. Pretensa, porque ela não se realiza plenamente devido ao movimento inerente ao cotidiano plural. (Batista, 1998, p.126).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 o objetivo de analisar se a organização dos espaços e tempos respeita os direitos das crianças, serão apontadas considerações no âmbito do cotidiano educacional referente à organização dos espaços e tempos da instituição de educação infantil pesquisada. Com tais reflexões, busca-se contribuir na expansão de espaços onde as crianças possam usufruir de seus direitos e também na melhoria das políticas educacionais para a infância.

Passou-se o tempo em que a criança era denominada sujeito sem voz e sem vez. Desde a Declaração de Genebra, muitas foram as conquistas na luta pelos direitos das crianças, que passam a ser vistas como sujeito histórico e de direitos, conforme descrito nas DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010).

As efetivações de tais direitos permanecem aquém e observamos em nosso cotidiano muitas crianças sendo impedidas de viver sua infância. Na defesa pelos direitos das crianças, muitos estudos buscam veicular esses direitos, ainda desconhecidos por tantos professores. É preciso uma articulação mais ampla, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade para a efetivação dos direitos das crianças. Pode-se dizer que os direitos das crianças ainda permanecem mais no papel do que na prática. Tal afirmação põe em evidência a luta por uma infância onde as crianças sejam respeitadas em suas múltiplas dimensões, como sujeitos históricos e de direitos. Esta discussão perpassa pela concepção de criança, de infância, de escola e de



sociedade, assim como, de ética e de respeito, pois, sem ter consciência desses conceitos, será difícil compreender a constituição da formação humana, e em particular, as especificidades do desenvolvimento e formação da criança. (Gonçalves, 2015).

Batista (1998) nos aponta o movimento adultocêntrico na organização dos espaços e tempos, percebendo que

[...] o ‘avanço na conquista dos direitos’ se é que podemos assim chamar, não chega a modificar o cotidiano da creche. Não basta que a criança a ela tenha direito. É preciso que a creche seja o lócus da vivência dos direitos fundamentais das crianças”. (Batista, 1998, p.6).

O respeito às manifestações da criança, enquanto sujeito pleno de direitos possibilita a sua participação na organização dos espaços e tempos, o que transforma a instituição de educação infantil em um ambiente cheio de sentidos e significados para a criança.

A necessidade da observação das crianças para a proposição e organização da educação infantil pode ser percebida nas investigações desenvolvidas na área, uma vez que é notória a importância que se tem dado à participação das crianças. As pesquisas apontam que essa participação deve ser considerada em todos os âmbitos, desde a construção de políticas educacionais até a organização do espaço/tempo das instituições. (Coutinho, 2002, p. 13).



O trabalho pedagógico deve contemplar a criança em sua totalidade, considerando suas especificidades. Atualmente, o número de crianças que frequentam as creches em tempo integral é muito alto, o que significa que é na creche que vivem suas experiências e se desenvolvem.

Assim, vai se delineando a convicção da necessidade de realizar uma investigação com um caráter pedagógico sobre a rotina da creche que, ao contemplar a relação entre o que é proposto pelo adulto e o que é vivido pelas crianças, busque contribuir para a construção de uma proposta de trabalho pedagógico do adulto a partir das manifestações das crianças: sua cultura, seus tempos, suas necessidades e possibilidades de relação no e com o mundo. (Batista, 1988, p.10).

A repetição de movimentos e ações nos tempos e espaços da creche parece já habitual na vida de algumas professoras e até mesmo das próprias crianças que ficam *condicionadas* a um ritmo imposto. Batista (1998, p.16) aponta em seu estudo que “[...] pensar sobre o tempo e o espaço não fazia parte do cotidiano da creche”. Por isso a importância de veicular os direitos das crianças como uma possibilidade para sua efetivação em todos os momentos de educação e cuidado. De acordo com Coutinho:

Cuidar e educar crianças entre 0 e 6 anos em instituições públicas e coletivas tem um caráter complexo que envolve questões para além de nossos saberes adultos. Os responsáveis devem tomar por referência o respeito às dimensões de que temos conhecimento e que estão garantidas em lei às crianças. No entanto, o esforço de romper com a barreira do discurso e implementar ações que assegurem os seus direitos deve ser constante, pois conhecer os direitos das crianças não significa que eles sejam respeitados e garantidos. (Coutinho, 2002, p.84).

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Entender que o planejamento é fruto da observação realizada cotidianamente, torna possível o atendimento às especificidades de cada criança. A urgência de veicular os direitos das crianças se dá ao percebermos que a existência de leis não é suficiente para que haja uma efetivação de tais direitos. Nesse sentido, cabe ao professor olhar a criança como sujeito de direitos, voltando suas ações para o protagonismo infantil, respeitando sua cultura e todo o percurso histórico que as reconheceu como sujeitos sociais e de direitos.

A rotina inflexível, organizada de forma institucional para manter a “ordem”, faz da creche apenas um espaço, sem sentido ou significado para as crianças que ali passam horas do seu dia, cinco dias por semana. A estada de crianças por até doze horas no espaço da creche aponta a necessidade de pensar, discutir e refletir sobre sua organização. Rosa Batista, em sua pesquisa, evidencia a distância da prática com o que é proclamado no que diz respeito aos direitos fundamentais das crianças:

As atividades eram realizadas em tempos estanques por todos os grupos concomitantemente: hora da roda, hora do lanche, hora do parque, hora da atividade pedagógica, hora da atividade livre, hora da história, hora de dormir, entre outras. Parecia que as crianças estavam sempre vivendo o tempo e o espaço de uma estrutura previamente organizada e, mais do que isso, ritualizada. A minha primeira impressão era de que essa estrutura dificilmente possibilitava que as crianças vivessem seus tempos de privacidade, de prazer, de vivências partilhadas, de angústia, de alegria, de ansiedade, de descoberta, e de fantasia sem estarem subordinadas à figura da educadora. Esta parecia se confundir com a instituição, uma vez que se tomava, muitas vezes, controladora do tempo, do espaço, das idéias e dos comportamentos, não só das crianças, como dos seus próprios. (Batista, 1998, p. 14)

A pesquisa em educação centrada na infância



Quando se trata de pesquisa em educação, é importante destacar que somente a partir dos anos 90 os trabalhos deixam de centralizar os adultos e as instituições, para dar espaço às crianças como seres históricos e sociais, produtores e reprodutores de cultura. Cientes de que a criança é um sujeito social e de direitos, a pesquisa teve o intento de contemplar todas as especificidades que envolvem o processo educacional na infância, tendo assim, para além do educacional, um comprometimento social. Com a aproximação ao campo, as pesquisas qualitativas e quantitativas colaboram na análise das perspectivas das crianças por meio da captura de suas vozes e sentidos. A partir de aspectos da relação pedagógica, as pesquisas acadêmicas passaram a aprofundar as teorias e dar maior atenção às análises dos contextos educativos. Para Rocha; Simão (2013, p.8) os estudos realizados na área da infância e da educação, em sua maioria, “[...] se constituem em pesquisas de campo com intervenções diretas, observações e registros etnográficos e um conjunto de procedimentos que visam, principalmente, a captar a voz, o discurso ou as concepções dos envolvidos na relação educativa”. Com a aproximação ao campo, as pesquisas qualitativas e quantitativas têm colaborado na análise das perspectivas das crianças por meio da captura de suas vozes e sentidos. Sobre o estudo de campo, Gil (2002, p.53) enfatiza a importância de o pesquisador relacionar-se diretamente com a situação de estudo por meio da observação direta e a conjugação a outros procedimentos “[...] tais como a análise de documentos, filmagem e fotografia”. Buscando uma aproximação com o objeto de estudo na observação de como se organiza os espaços e tempos da Instituição de Educação Infantil, a pesquisa iniciou-se com um embasamento teórico, que examinou documentos e autores ao desenvolverem pesquisas acerca da criança como sujeito de direitos. A pesquisa em campo foi iniciada após o término do período de observação das estagiárias, no primeiro semestre de 2017, e ocorreu semanalmente, totalizando seis observações que se deram durante o período de intervenção em uma turma de bebês com idade média de um ano. Após a realização da pesquisa de campo, utilizou-se os “Critérios para um atendimento em Creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009) como alicerce para as análises.

Durante a prática docente das estagiárias, os espaços da creche eram organizados de maneira a contemplar todas as crianças em suas individualidades. Os momentos de educação respeitavam o tempo de cada criança,



assim como os momentos de cuidado. Em uma das intervenções, as estagiárias levaram caixas de leite encapadas com papel colorido com o intuito de que os bebês utilizassem os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.

As estagiárias levaram caixas de leite embrulhadas em papéis coloridos. Jogaram uma grande quantidade dessas caixas no centro da sala e convidaram os bebês a se aproximarem. Professoras e estagiárias sentaram-se ao chão e interagiam com os bebês, que tinham total liberdade de escolha, mas logo optaram por conhecer o material. Cada um ao seu modo e ao seu tempo. (Diário de Campo, Dia V).

No decorrer da pesquisa de campo, foi possível observar a sensibilidade das estagiárias com relação às crianças. Suas propostas sempre permitiam a participação da criança de forma ativa, colocando diversas opções de interação entre criança/criança, criança/professor e criança/espço. A organização do tempo era pautada em uma rotina, mas a mesma não era estática. As professoras alegaram que a formação continuada e a presença de estagiárias na instituição enriquecem suas práticas e as faz repensar o espaço e o tempo da creche. Um avanço se percebe com relação à pesquisa de Rosa Batista (1998) ao que diz respeito a pretensa homogeneização das atividades.

Ainda não eram 15 horas e os bebês estavam chorando bastante. As professoras suspeitaram que era sono, e como já estava quase na hora da janta debateram. A professora I exclamou: Como é que vão dormir agora se está chegando a janta? A professora II então respondeu: Se estão *reinando* de sono, não vão nem querer comer. A professora I concordou e, em comum acordo, as professoras optaram em fazer os bebês dormirem antes de comer, para que comessem melhor. Os bebês foram levados para a sala de referência, onde foi feita a higienização e troca. O ambiente foi organizado



então para o momento do sono. Todos dormiram rapidamente, com exceção de Miguel. A professora I conversou com ele em um momento divertido, e então ligou o DVD baixinho para que ele pudesse assistir enquanto os demais descansavam. (Diário de Campo, Dia V).

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que o estudo sobre a Infância e os direitos das crianças durante a formação docente, implica em um avanço na efetivação dos direitos das crianças. O direito à participação foi respeitado durante todas as intervenções. Houve, para além do planejado, a valorização das manifestações das crianças no cotidiano.

As estagiárias haviam preparado tendas aromáticas. Enquanto preparavam o material para pendurá-los, Samara explorava os materiais que ali estavam - voal e barbante. Enquanto isso, Maria Vitória manuseava um livro, Lilian e Any disputavam espaço querendo ficar dentro do pneu que faz parte dos acessórios da turma e os outros bebês estavam ao redor das professoras. As estagiárias necessitaram de uma escada para pendurar as tendas, e nesse momento os bebês se aproximaram do novo objeto. Olhavam e tocavam atentos. Logo, a escada serviu de apoio para ficarem em pé. A tenda foi pendurada e dentro dela também penduraram saquinhos de ervas, que exalavam aromas. No chão, muitas almofadas para os bebês relaxarem. As professoras e estagiárias convidavam os bebês a entrarem na tenda. Eles iam, mas não permaneciam por muito tempo. De repente, Samara entrega um dos livros que estava pelo chão a uma das estagiárias. A estagiária, então, pegou o livro de história e iniciou uma contação. Nesse momento todos os bebês se aproximaram. Seus olhares estavam atentos. Ao final da contação os bebês se dispersaram novamente. (Diário de Campo, Dia III).



Com base nas análises de dados, foi possível refletir sobre a importância da discussão a cerca de criança e infância na formação docente. Comparando a realidade presenciada com estudos anteriores, percebe-se um movimento em prol da valorização da cultura infantil e a efetivação dos direitos das crianças em seu espaço de educação. As professoras reconhecem limitações em sua formação e valorizam a presença de estagiárias como uma forma de ampliar a aprendizagem que receberam a alguns anos atrás. A formação continuada é sempre citada como uma necessidade para discutir avanços no campo educacional. A conquista de espaço para a efetivação dos direitos das crianças é uma dessas discussões, fundamental para afirmar a prática do respeito à criança e para uma mudança na postura dos profissionais da educação. Essa é uma batalha que deve transcender a educação e atingir todos os âmbitos da esfera social, afinal, a lei não define a criança como sujeito educacional e sim como sujeito social e de direitos.

Referências

- Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- Campos, M. M. (2009). Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB.
- Coutinho, Â. M. S. (2002). *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Gonçalves, G. (2015). A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013). Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Rocha, E. A. C.; Buss S. M. (2013). Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1156.pdf> Acesso em: mar. 2018.



Infâncias e crianças indígenas Kaingang: qual o sentido da escola?

*SILVIA MARIA ALVES DE ALMEIDA*⁸⁷⁷

*PATRICIA DE MORAES LIMA*⁸⁷⁸

Resumo

O tema deste trabalho é um recorte de uma tese de doutorado em educação, e neste evento, objetiva dialogar acerca do sentido da escola às crianças indígenas Kaingang. Inicialmente, partimos de algumas inquietações: como as crianças percebem e se relacionam com os lugares que habitam na comunidade, dentre deles, a escola? Como as crianças constroem sentimentos de pertencimento aos lugares por onde transitam e como esses lhes possibilitam atenção e cuidados? Como podemos pensar lugares e instituições que reconheçam a heterogeneidade das crianças?

Localizando as comunidades indígenas Kaingang: história no oeste de Santa Catarina

⁸⁷⁷ Universidade Federal de Santa Catarina, doutoranda, bolsista FUMDES/UNIEDU.

⁸⁷⁸ Universidade Federal de Santa Catarina, professora orientadora.



Ao referenciar as escolas indígenas, enquanto uma das instituições que desempenham o papel da educação de crianças indígenas, embora a escola não seja objeto direto deste estudo, abordamos nesse texto algumas questões que no decorrer do campo se fizeram presentes em relação ao sentido da escola para as crianças de uma comunidade indígena, localizada no oeste de Santa Catarina - Brasil. Nesse sentido, iniciamos apresentando brevemente algumas questões que consideramos importante destacar e que nos fazem pensar a escola, referentes a história do povo kaingang, a partir de leituras e pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores, dentre eles Renk (2007), Nacke (2007), Orço e Fleuri (2009), a fim de situarmos um pouco da história do lugar que escrevemos e pensamos a escola nas comunidades indígenas Kaingang.

Conforme Orço e Fleuri (2009, p.3) quando referenciamos a história dos povos indígenas no Brasil, tem-se como destaque a vinda dos europeus que produziram práticas e discursos civilizatórios, os quais refletiram grande parte em processos de “[...] colonização, cristianização, escravidão e extermínio de parte das populações nativas”, incidindo nos modos como as comunidades indígenas se constituíram e construíram parte de sua história.

No oeste de Santa Catarina, Renk (2007, p.18) cita que as ocupações das terras aconteceram por filhos de fazendeiros que começaram a “desbravar” novas terras para o cultivo de alimentos e a produção pecuária, foi no ano de 1839 que “[...] foram “descobertos” os Campos de Palmas pelos fazendeiros de Guarapuava”, pois já não comportava mais nesta região novas fazendas e fazendeiros devido ao grande número de pessoas que ali se instalaram. Houve nessa época a busca por regiões que fossem “férteis” e não povoadas, para a instalação destes fazendeiros, o que resultou em vários problemas com os nativos que viviam nessas terras, não muito diferente do que aconteceu deste a vinda dos portugueses ao Brasil.

[...] Como resultado ocorreu a expropriação de terras indígenas, e parte dessa população foi dizimada. Os relatos apontam que os fazendeiros estimulavam o confronto entre grupos indígenas. E as “almas” (os sobreviventes) foram chamadas à catequese. Como em outros locais do Brasil, os



nativos passaram ao estatuto da alteridade: não são brancos; não são “habitantes”; são diferentes; os habituais padrões de alimentação, credo, moradia, nomadismo contribuía para transformá-los em *outros*. (Renk, 2007, p.20).

Para Renk (2007, p.23) a aprovação do uso de terras devolutas, definida pelo Art. 84, decreto 1.318/1854, assegurava terras aos colonos e a população nacional e estrangeira, distribuir de forma gratuita essas terras.

[...] Além dos utensílios agrícolas, os colonos e engajados receberiam uma área de terra para a edificação de moradia e outra destinada à cultura ou criação, [...]. A condição mínima para obter a terra era a imediata habitação e o cultivo ou povoamento com animais.

Nessa época, o governo de Santa Catarina e as colonizadoras não faziam referência a existência de indígenas e caboclos na região, o reconhecimento destes grupos não aconteceu, o que levou a expropriação de terras, cultura e bens destas populações neste período da história.

Nos anos 1880 foram instaladas as colônias militares, amparadas na legislação fundiária, pelo decreto n.1.318/1854, de modo a se localizarem dentro de uma zona de dez léguas contiguas aos limites do império com países estrangeiros e em terras devolutas que o governo pretendesse povoar. Aos campos de Palmas foram reservadas duas colônias militares, a de Chopim, ao norte, e a de Chapecó, ao sul, objetivando: “A defesa da fronteira, a proteção dos habitantes dos campos de Palmas, Erê, Xagu e Guarapuava, contra a incursão dos índios e a chamar os ditos índios com auxílio de catequese à civilização.” (Art. 3, decreto 2.052/1859) (Renk, 2007, p.22-23).

Conforme Nacke (2007, p.39), após um tempo de lutas pela conquista de suas terras, os indígenas passaram a viver em reservas indígenas que modificaram em parte seus costumes

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



[...] seu modo de vida tradicional foi inviabilizado pela redução significativa das terras e recursos naturais a que tinham acesso, tanto nas áreas oficialmente a eles reservadas, quanto nos espaços que conseguiram assegurar nos interstícios das terras adquiridas pelos colonos.

Já não era mais possível a caça, a pesca e o cultivo de alimentos da forma como antes da colonização os indígenas se organizavam, as mudanças nos modos de viver constituíram outras relações de vida destes povos em territórios indígenas. Atualmente, os indígenas Kaingang do oeste de Santa Catarina, estão localizados nas Terras Indígenas de Xapecó, Toldo Pinhal, Toldo Imbu, Toldo Chimbanguê e Aldeia Condá.

Percursos e recortes da pesquisa

A pesquisa com as crianças indígenas Kaingang, se faz pelos caminhos da etnografia, a qual nos permite uma aproximação e um tempo maior com os sujeitos crianças da pesquisa, possibilita acessar os símbolos, os significados, os modos de vida das crianças por elas enunciados. Lima e Ferreira (2017, p.7) entendem que a etnografia nas pesquisas com crianças

[...] se reveste como um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético que permite adensar a análise dos contextos micropolíticos do cotidiano da infância, requer a interrogação de alguns dos conceitos mais clássicos e permanentes que usamos para compreender essas culturas.

A participação do etnógrafo no campo requer deste manter-se próximo das condições de vida, de trabalho, de atividades que se constituem das e nas relações que se estabelecem no grupo, a fim de adentrar nos modos de viver e conviver dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, destacamos que realizar uma leitura e escrita dos significados das rotinas, das produções, das relações das crianças indígenas kaingang que se configuram no campo da pesquisa, nos coloca diante de vários desafios, enquanto não indígenas, adultas e que se constituem com outros referenciais de cultura.



As perguntas que se colocam nessa aproximação inicial com as crianças indígenas, se fazem presentes, no sentido atribuído à escola: Qual o papel da escola nas comunidades indígenas? Que sentidos as crianças atribuem a escola? Como as crianças se percebem na instituição escolar? Quais crianças e infâncias a escola pauta-se para a construção das propostas educativas?

Com o objetivo de pensar o sentido da escola para as crianças indígenas na comunidade, o recorte que aqui buscamos apresentar, refere-se a uma das comunidades indígenas localizada no oeste catarinense. A pesquisa em andamento, iniciou o campo em dezembro de 2017, com adultos e crianças de diferentes faixas etárias até aproximadamente os 12 anos de idade, por meio de observação participante, registro das atividades diárias desenvolvidas por estes sujeitos é que fomos constituindo um percurso que nos levou a pensar a escola e o sentido desta para as crianças, embora como citamos não ser este o objeto direto desta pesquisa.

Algumas aproximações com o campo: o sentido da escola para as crianças indígenas

"Por onde começar? Onde encontrar a infância deste texto? (Kohan, 2009, p.40)

Iniciamos, com um excerto de Kohan que nos coloca a pensar sobre a infância como uma possibilidade de perguntar e desafiar nosso modo de ser, estar e pensar o lugar que construímos para as crianças, de que lugar falamos, da escola ou da comunidade? Por onde começar a dizer das crianças indígenas? Da escola ou da comunidade? Que lugar encontrar as crianças na comunidade que a elas faz sentido estar? Como a escola se constitui na comunidade indígena? Quais sentidos dados pelas crianças indígenas à escola?

A aproximação com a escola, pelas e com as crianças, nos propõe interrogar: como falar de um sentido de escola sem falar de crianças? Que crianças constituem esse campo de pesquisa – a escola? Como elas estão referenciadas pelas instituições que as “atendem”? Que instituições estão nas comunidades indígenas e participam dos processos de educação e acompanhamento destas crianças? Qual a participação das crianças no pensar estas instituições? E a escola, como se faz uma escola indígena com as crianças? Por onde andam as



crianças nas comunidades indígenas e o que dizem elas da escola? Nunes (2002) em uma pesquisa sobre as brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante, cita que as crianças se fazem presentes em variados espaços e tempos, com ou sem a presença do adulto, demonstram uma certa autonomia por onde andam na comunidade, nas palavras da autora:

[...] Ir a todos os lugares, andar atrás desta ou daquela pessoa, ouvir as conversas dos outros, experimentar fazer de tudo um pouco, distrair-se com isto ou aquilo são privilégios das crianças e elas os usam com toda a propriedade, colocando-se a par do que se passa com todos os da aldeia, bem como das notícias que chegam de fora. (Nunes, 2002, p.73)

Na comunidade em que a pesquisa acontece, percebemos que as crianças vivenciam o dia a dia de modo muito particular a elas, numa relação bastante próxima aos adultos e as outras crianças maiores e menores a elas, estar na escola e não estar na escola se faz a rotina das crianças. A escola é também um dos lugares que as crianças estão, quando não acompanham seus familiares na venda do artesanato na cidade e quando não estão pela comunidade fazendo outras atividades. Percebemos que outros lugares como a rua, os açudes, as árvores, embaixo de sombras, nos pátios, dentro das casas, as crianças circulam, brincam, assistem, cuidam de outras crianças, ficam em pequenos grupos, vão pescar, participam observando algum familiar quando este produz o artesanato. Estas atividades e lugares ocupariam o mesmo lugar que a escola ocupa na vida das crianças? As crianças atribuem a mesma importância a estes lugares? Quais os papéis destes na educação das crianças indígenas? Seria somente a escola um espaço de educação?

Para Walderdine (1995, p.221) é preciso refletir acerca do que foi produzido no pensamento e discurso ocidental e que nos produz enquanto sujeitos, que operam e são produzidos por relações permeadas de significado e de relações de poder. A autora nos coloca a pensar sobre o “modelo” de criança, de desenvolvimento, que produzem um tipo de verdade e racionalidade capaz de governar as formas de ser, pensar e agir dos sujeitos num certo olhar de “normalidade”. Nesse sentido, pensando no “modelo” de escola e nas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



práticas pedagógicas, que ali são produzidas, “[...] precisamos compreender a forma pelas quais as práticas funcionam e pelas quais os significados são produzidos no interior dessas práticas”. Fazendo referência a história da escola para as comunidades indígenas, de acordo com o Orço (2012) “[...] podemos dizer que, historicamente, a concepção de educação formal dos grupos indígenas no Brasil esteve inserida no modelo educacional da modernidade ocidental” (Orço, 2012, p.52). Nesse sentido, é importante pensar acerca do que e como se constituíram as escolas indígenas no Brasil e na comunidade indígena no qual a pesquisa se realiza, para problematizarmos o sentido da escola para as crianças e os discursos que são produzidos nestes espaços e tempos, considerando a criança. Que práticas pedagógicas as escolas indígenas produzem e como estas fazem sentido as crianças? Que saberes e conhecimentos ali se produzem? Há um “modelo” de criança que perpassa a estas práticas nas escolas indígenas? A criança que a escola faz referência e constrói suas práticas e propostas, é a mesma criança que está na comunidade? Walderdine (1995, p. 224) cita que, “O que as escolas tentam ensinar as crianças a fazer é esquecer e suprimir esses significados, num esforço de universalizar o raciocínio lógico”.

Não desconsideramos aqui, a importância da educação escolar indígena, como um dos meios de acesso aos bens culturais e conhecimentos produzidos historicamente e nem os marcos importantes para as escolas indígenas no Brasil, dentre eles a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, dentre outros, como referências as questões da diversidade cultural e dos direitos indígenas a construção de uma proposta de escola “específica, diferenciada, bilíngue, intercultural” (Brasil, 2002, p.10).

As crianças indígenas do Condá fazem parte de um território que as possibilita ir e vir com autonomia, de uma casa a outra, de um lugar a outro, acompanhadas de um adulto ou de uma criança mais nova ou mais velha, essa relação com o lugar onde vivem se coloca por uma certa liberdade e de tomada de decisão em situações que seriam de sua “obrigação”, como estar na escola, por exemplo. Nesse sentido, interrogamos sobre o papel da escola para a comunidade e as crianças quando estas não frequentam e ou estão em outros lugares e atividades que não a escola. Que desafios a escola indígena encontra nesse diálogo e relação?



Considerações finais

Lima (2015, p.95) nos coloca a pensar as crianças em diferentes contextos, destacando que "[...] a perspectiva predominante de captura da infância e o aligeiramento que temos ao dizê-la em nossos processos de pesquisa, marcam os diferentes discursos que atribuímos à condição infantil, seus espaços e suas temporalidades". Nesse sentido, destacamos que esse é um primeiro olhar a partir da criança e de sua relação com a comunidade e os lugares que ela habita nessa comunidade, não é nossa intenção referenciar de forma “aligeirada” o que se constitui na complexidade das relações entre as crianças e a escola.

Percebemos nesse primeiro contato com as crianças e os adultos na comunidade indígena kaingang, que: a escola se faz como uma das principais instituições dentro da comunidade que oferece emprego aos moradores da própria comunidade, que são professores; enquanto um espaço de educação sistematizada para as crianças, a escola busca pensar num currículo que visa as especificidades da cultura, embora o currículo parte de uma orientação a nível de secretaria de educação do estado.

A escola se coloca também como um lugar que as crianças, além de aprender a ler e escrever, fazem uma de suas refeições; e também, define-se como um lugar onde ocorrem as reuniões da comunidade, os eventos, a vacinação das crianças, ou seja, um lugar de muitos acontecimentos. Estas diferentes situações denotam a presença de crianças e adultos circulando neste lugar para além de sua função mais imediata, que seria o ensino.

Percebemos que as crianças participam das atividades escolares diariamente, mas também das atividades e situações que ocorrem na comunidade, na presença de familiares, vizinhos, crianças e jovens, com uma certa liberdade e autonomia nas decisões de estar e permanecer nesses lugares. Porém, a escola enquanto instituição formativa, constitui-se um dos espaços de obrigatoriedade e direito as crianças, nesse sentido consideramos atenção ao sentido que a escola tem para as crianças indígenas Kaingang.



Referências

Brasil. (2002). Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: SEF/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em 05 abril 2018.

Ferreira, M.; Lima, P. de M. (2017). *Infância e etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes*.

Lima, P. de M. (2015). Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. In: Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1. pp. 94-106. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>

Nacke, A. (2007). Os Kaingang: passado e presente. In: Nacke, A.; Renk, A.; Piovezana, L. e Bloemer, N. M. S. (orgs). Os Kaingang no Oeste Catarinense. Tradição e atualidade. Argos: Chapecó.

Nunes, A. (2002). No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: Silva, A. da L.; Macedo, A. V. L. da S.; Nunes, A. (orgs.). *Crianças indígenas*. Ensaios Antropológicos. Global: São Paulo.

Orço, C. L. (2012). Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang Tese. Florianópolis: UFSC. p.237.

Orço, C.; Fleuri, R. M. (2009). Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social (análise da Terra Indígena Xapecó) In: XII Congresso da ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle). Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder. Florianópolis. pp.1-18 Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/249/textoCompleto>. Acesso em abril de 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



Renk, A. (2007). Território e alteridade: construções sociais do oeste catarinense. In: Nacke, A.; Renk, A.; Piovezana, L. e Bloemer, N. M. S. (orgs). *Os Kaingang no Oeste Catarinense*. Tradição e atualidade. Argos: Chapecó.

Silva, R. C. da. (2014). Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 19 n. 58 jul.-set. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/07.pdf>

Walkerdine, V. (1995). O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*: Porto Alegre, n.20, v.2. pp.7-26, jul. dez. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71742/40677>. Acesso em abril/2018



Casa taller san martín como espacio de educación y de potencia de la construcción de los niños y niñas como sujetos políticos

ANGELA MARÍA MONTAÑA APRÁEZ⁸⁷⁹

Resumen

La casa taller San Martín puede caracterizarse como un intersticio que se origina en Bogotá, donde confluyen complejos procesos de urbanización que instituyen formas particulares de socialización que limitan las posibilidades de encuentro desde lo sensible, lo afectivo, lo común. Los intersticios de la ciudad fortalecen la emergencia de nuevas subjetividades, en un momento en que el control en la producción de individuos anula la diversidad, privilegiando la homogenización y pérdida de interés por lo colectivo, pues en aquellos se forjan relaciones sociales que generan comunidad y favorecen la participación en un mundo común desde la potencia de lo posible.

Reflexiones Iniciales

La casa taller San Martín se encuentra ubicada en el Barrio San Martín, localidad de San Cristóbal, en Bogotá, desde febrero de 2015, hasta noviembre de 2017, asistí a ella como practicante de la Licenciatura en

⁸⁷⁹ Universidad Pedagógica Nacional, angelama039@gmail.com



Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, haciendo parte del proceso pedagógico, a cargo del espacio en que confluían los niños más pequeños de la casa, generalmente entre 3 y 8 años, con quienes realizaba talleres a partir del juego y el arte.

El presente documento ubica la pertinencia del ejercicio reflexivo sobre el proceso educativo adelantado en un espacio alterno al campo familiar y escolar, donde se evidencia que lo político opera esencialmente en lo colectivo, reconociendo que la aventura de construirse en sujeto, no puede darse en solitario, pues emerge en convergencia con la experiencia social y los entramados de significación que a partir de esta se construyen, por la intermediación de un escenario situado, donde el encuentro sensible con otros a quienes se reconoce como pares, potencia acciones de solidaridad.

El diseño metodológico de la investigación se fundamentó en la microetnografía educativa, la cual favoreció la descripción, interpretación y acción de los sujetos en colectivo, por tanto no solo cimentó varias reflexiones de la construcción teórico práctica, sino que propició un escenario en que el autoreconocimiento simbólico, estuvo interpelado por el encuentro sensible con otros, lo cual privilegió determinados valores que se pusieron en juego en los talleres, así como la emergencia de focos que complejizaron la subjetividad y la existencia misma.

Educación relacional en la casa taller San Martín. ¿Cómo cuidar los depósitos de eternidad de los niños-niñas?, ¿Cómo articular los objetivos políticos y pedagógicos de un proceso educativo?, ¿Cómo mantener viva la pluralidad de la existencia sin renunciar a los proyectos de comunidad? Estas preguntas conllevan una reflexión sobre el camino seguido en la casa taller, el cual estuvo mediado en términos didácticos por el arte, la estética y el juego, como una reivindicación de lo sensible, que ha permitido centrar la mirada en lo relacional de las interacciones humanas, en clave del contexto sociocultural.



Eulalia Bosch en el libro *¿Quién educa a quién?* Hace una interesante descripción de los niños como extranjeros, quienes al nacer se abandonan en el mundo y hacen de su existencia un fluir desordenado que caracteriza la infancia muda, aquella donde la experiencia se entrelaza con la eternidad de la vida. Los niños como extranjeros están en un constante descubrir- descubrirse para entender el mundo y lo que pasa en él, necesidad que más tarde se convierte en un deseo por hacerse entender, porque sus balbuceos dejen de ser interpretados por las estructuras lingüísticas de significación externas y puedan ser traducidas, simbolizadas y enunciadas por sí mismos.

A los niños casi todo se les escapa. Se les escapa la risa como se les escapa el pipí, se les escapa el hambre como les invade el miedo. A los niños se les escapan las emociones, los sentimientos y la interrogación, se les escapan los pensamientos y los deseos porque su cuerpo no ha tenido tiempo todavía de crear barreras de ningún tipo. (Bosch. 2012, p.84)

De esta forma, los adultos con la intensión de otorgar bienestar a los niños ante su fragilidad, los educan para evitar que todo se les escape, imponiendo barreras a su fluir desordenado y a la eternidad de su vivir. Ahora bien, como crítica vigente en las ciencias sociales, bien se sabe que a través de la educación no solo se transmiten conocimientos, sino que se instituyen límites a los niños-niñas y se hace pública la ley moral que orienta la regulación de su cuerpo, mente, relaciones, en vías a generar un proceso de autodisciplinamiento, sin embargo, en el marco del análisis la educación se entenderá como un acto político y práctica sociocultural de naturaleza plural, más amplio que la escolarización.

El proceso educativo es concurrente a la vida misma, pues el vivir origina interrogantes, la contemplación de la vida genera reflexión sobre la forma en que se percibe el mundo y las relaciones que se configuran en él, sin embargo los interrogantes y reflexiones que la vida crea en los niños, muchas veces se reducen, aplacan, olvidan, por los sistemas tradicionales de educación como la escuela, la casa y la iglesia. De acuerdo con Bosch (2012), la escuela en particular, está en una situación tal de comodidad que se resiste a ser interpelada por 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



dudas más radicales de los niños, por lo cual se erige en la transmisión de preguntas y respuestas hechas por los adultos, con la pretensión de consolidar estructuras de significación homogéneas y universales, relacionadas con el tipo de hombre que se pretende formar; de ahí la expresión de la autora, referente a que lo mejor de la escuela es lo no dicho y que el silencio es el único momento de singularidad, para aclarar la propia identidad en un espacio regido por el uniforme.

Partiendo del concepto de educación que se ha planteado previamente, se ubica a la casa taller San Martín como un espacio educativo distinto a la escuela, y a la casa construido con los niños y para ellos, por tanto es receptivo de intrigas nuevas que son expresión de su singularidad heterogénea en medio de las solidaridades, reflexiones y construcciones simbólicas comunes. En la casa taller se ha asumido la labor pedagógica de usar la curiosidad del niño para interpretar y complejizar el mundo, al poner en evidencia la capacidad de asombro de los niños ante lo inédito, lo cual evita las excesivas naturalizaciones, diversifica los aprendizajes y fortalece lo común como fuente de formación ética y política.

La casa taller San Martín como lugar de intercambio social, puede caracterizarse como un intersticio que se origina en una periferia de la gran ciudad, donde confluyen complejos procesos de urbanización que instituyen formas particulares de socialización, mediadas por los afanes individuales, por lo cual se crean espacios específicos que limitan las posibilidades de encuentro e intercambio humano desde lo sensible, lo afectivo, lo común. Al respecto Javier Gil refiere lo siguiente:

Se producen modos de vida y subjetividades ajustados a un aparato tecno-productivo que termina por desdibujar la pluralidad misma de la existencia. Allí donde está el control emergen acciones, gestos, otras corporalidades, otras subjetividades, otros modos de amarse y de vivir, otros modos de relación con lo vivo.
(Gil. 2017, p .214)



Los intersticios de la ciudad fortalecen la emergencia de nuevas subjetividades, en un momento en que el control en la producción de individuos anula la diversidad, privilegiando la homogenización, excesiva tecnificación de la vida y pérdida de interés por lo colectivo, pues en aquellos se forjan relaciones sociales que generan comunidad y favorecen la participación en un mundo común desde la potencia de lo posible. Sin embargo, en nombre de construir comunidad estos espacios afrontan una dificultad para garantizar que sobreviva la diversidad, la diferencia en medio de la solidaridad que se gesta en torno a una identidad y figura colectiva, pues la singularidad es necesaria para que exista alteridad como principio que atraviesa las relaciones, el reconocimiento y el trabajo por lo común.

De acuerdo a Bourriaud (2007) La estética relacional da cuenta del cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos, puestos en juego por el arte moderno, donde la intersubjetividad pasa a ser la esencia de la práctica artística y donde la presencia del otro no solo se reduce a la contemplación e interpretación de la obra, sino que es vital en todo el proceso de creación, por lo cual, desde esta visión de lo estético las prácticas artísticas de las comunidades se nutren con micro-utopías de lo cotidiano, par tanto de las relaciones humanas que rigen la vida en común.

Una segunda dimensión apunta a reanudar la preocupación por la estética relacional, pero ya no inscrita en el mundo del arte, sino como relación con el otro desde lo sensible, desde la inmediatez y singularidad de los encuentros. Desde la posibilidad de actuar juntos desde algo sentido, desde aquello que nos afecta, desde nuevas formas de simpatía y solidaridad. Lo estético es relación desde lo sensible, la afección, la pertenencia a algo. La comunidad no es aquello que está afuera y que conozco, sino aquello que me afecta. (Gil. 2011. p.13)

Al trasladar el interés de las obras artísticas a lo relacional que atraviesa las creaciones y exploraciones estéticas en la casa taller San Martín, cabe resaltar que lo importante no es el producto, sino lo intersubjetivo, el estar juntos, la exposición constante a los otros, por tanto los valores que median los encuentros donde 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



entretejen lazos, proyectos comunes y la cotidianidad de la existencia, los cuales han incidido primordialmente en el proceso de producción, creación y recreación de sí mismo y del mundo.

Es importante ubicar el lugar del juego compartido como mecanismo que se ha usado en la casa taller San Martín para otorgar sentido a las experiencias artísticas, para potenciar el mundo que los niños viven en horizontal con sus pares, las relaciones de afectación mutua y los encuentros desde lo relacional, el cual ha sido eje articulador de la realidad y la imaginación, entendida como aquella capacidad que permite dar crédito y valor a realidades alternativas. De acuerdo a Winnicott (1993) el juego como actividad creadora se encuentra entre la objetividad de la realidad exterior y la subjetividad de la realidad interna o personal, por tanto permite el diálogo entre los fenómenos exteriores y los sueños, sin embargo, en lo concreto de la casa taller San Martín, el juego ha sido fundamento de la función simbólica.

En la casa taller, jugar se convirtió en un hábito, los juegos se hacían una y otra vez, permitieron recrear la imaginación, las relaciones y sucesos del hogar, el contexto del barrio, pero principalmente jugábamos por jugar, especialmente cuando se trataba de jugar a construir una ciudad. La ludoteca sirvió de territorio para construir muchas ciudades, de todas las formas, tamaños, colores, fue el escenario de historias, casas, tiendas, hospitales, cárceles, escuelas, calles, restaurantes y hasta una mina de oro y plata, jugar a la ciudad significaba para los niños-niñas la oportunidad de representarse a sí mismos, en un lugar familiar para ellos, articulado por relaciones comunes que no eran ajenas a su cotidianidad.

El sujeto político niño-niña. Retomando a Zemelman (1999) se entiende como sujeto a aquel individuo que asume la aventura de construirse como sujeto, es decir que hace de sí un objeto de su proceso de reconstrucción subjetiva, a través del cual se instala en el mundo y apropia de la realidad con conciencia de su capacidad de agencia, ruptura e historicidad, así como de la dicotomía que enfrenta entre libertad y sujeción a estructuras de poder. Un sujeto consiente de la fuerza, límites y potencia con que se apropia de la realidad, 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



encamina a trascenderla, a hacer de esta una experiencia de lo posible, pues puede reconocer lo inédito en el presente para alterar la inercia del pensamiento y encaminarse al futuro desde la necesidad de utopía.

Hacer de sí un sujeto político, implica renovar el tejido simbólico construido socialmente en que se fundamenta, objetiva y expresa la acción humana, lo cual en lo concreto del taller con los niños-niñas se vio favorecido por las experiencias de juego y arte, a través de las cuales se resignificó el estar juntos, no solo a partir de la exposición a los otros, sino por el lugar que se le otorgó a los valores, pactos y relaciones configuradas conjuntamente, las cuales sirvieron de piso a la oportunidad de compartir el dolor, las propias visiones, miedos, sueños, representaciones, recuerdos, a la vez que fortalecieron la apertura de los niños-niñas a la construcción colectiva de sí.

Así como el proceso de subjetivación tiene un complejo piso de acuerdo al contexto sociohistórico, también es relevante en este, el lugar que se ocupa en el campo social, dado que el sujeto político no solo está mediado por factores macro, pues en su configuración juega un papel central las relaciones cotidianas que se entretienen con los otros y el entorno, la forma en que se simboliza y significa la diferencia en una sociedad donde se privilegia la homogenización y los reconocimientos totalitarios, anulando la diversidad como forma de enunciación. Por más extranjeros que parezcan los niños en el mundo, estos no empiezan su vida en él desde cero, pues desde antes de nacer ya se les han asignado nombres, colores, roles, espacios, acciones en función de su singularidad, marcada por el género, la clase, la pertenencia étnica y principalmente la condición etaria.

Si bien la primera experiencia de los niños es de dependencia, la potenciación como sujeto a partir de la objetivación de sí, requiere el ejercicio de acciones autónomas que parten de experiencias propias, pues el proceso de subjetivación infantil no solo se da por los discursos e influencia de las instituciones sociales ni por la repetición de conductas impuestas. En este sentido Iván Rodríguez Pascual (2007) refiere que “*las pautas culturales no son interiorizadas acríticamente, sino recreadas e interpretadas por los niños a través de un proceso abierto y complejo*” (p. 61), por tanto los niños no son solo un producto biológico y un acumulado

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



cultural, sino que juegan un papel activo en la configuración de sí a partir de su experiencia de relacionamiento existencial y social.

El proceso pedagógico llevado a cabo en la casa taller San Martín, incidió en la experiencia de resubjetivación de los niños-niñas y de mí como maestra, caracterizada por el replanteamiento constante de los sentidos que se otorgan a las prácticas, a las relaciones, a los significados del ser niño, a los territorios en que se estructura la subjetividad y las cargas simbólicas que estos le imprimen a la existencia misma, partiendo por reconocer el papel activo y actuante, los límites que determinan la sujeción, así como la potencia y las oportunidades posibles que se despliegan de ella.

Desde el taller que acompañé como practicante, las experiencias artísticas relacionales potenciaron la aventura de construirse como sujeto, el acto creador giró en torno a sí mismo y el proyecto de comunidad emergente, de esta forma la existencia se nutrió a partir del juego simbólico, la exploración de aromas, texturas, sabores, del cuerpo, el reconocimiento de sentimientos, sensaciones, emociones, percepciones propias y de los otros con quienes nos construimos.

Conclusiones

En medio de los múltiples desaciertos y algunos aciertos que caracterizaron el proceso educativo llevado a cabo en la casa taller San Martín, tanto el espacio, como las personas que en él coincidimos, nos dejamos interpelar por las dudas más radicales de los niños niñas, la creatividad con que se apropiaron de la realidad y la sensibilidad ante lo inédito, que se manifiesta en el autorreconocimiento simbólico, el encuentro con los otros y con el entorno situado que los constituye y a su vez ellos constituyen, situación que privilegió el movimiento interno de la casa, impulsado por los sujetos.

Lo anterior, puesto que la casa taller San Martín, se construyó como un espacio de despliegue para la existencia de los niños-niñas, reivindicando en el plano simbólico su condición actual de niños-niñas, por tanto



las formas particulares de ser, hacer y saber el mundo. Esto favoreció la comprensión de los sujetos en su complejidad, superando los límites de la mirada histórica que pretende definir su configuración y privilegiando la experiencia de los niños-niñas, lo cual permitió reconocer el significado social que tienen sus acciones.

Para leer las dinámicas del proceso educativo que se llevó a cabo y las implicaciones políticas de este, tanto en el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa, como en la construcción teórica, fue necesario leer “el movimiento constituyente de los sujetos”, reconociendo la complejidad, como parte esencial de cada niño-niña, de sus relaciones existenciales y sociales de interacción.

Referencias

Bourriaud, N. (2007). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora S.A.

Bosch, E. (2012). *¿Quién Educa a Quién? Educación y Vida Cotidiana*. Barcelona: Laertes.

Gil, F. J. (2011). *Estética y comunidad: de lo discutible a lo posible*. Recuperado de:
http://mde11.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/08/Javier_Gil_De-lo-discutible-a-lo-posible.pdf.

Gil, F. J. (2017, abril). *Poéticas de lo cotidiano-estéticas de la vida*. *Revista Nómadas*, N°46, pp. 213-225. Bogotá: Universidad Central. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/noma/n46/0121-7550-noma-46-00213.pdf

Rodríguez Pascual, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: Aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Winnicott D. T. (1993). 3. *El Juego: Exposición Teórica*, 4. *El Juego: actividad creadora y búsqueda de la persona*. En: *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos.



Infâncias e crianças indígenas Kaingang: qual o sentido da escola?

*SILVIA MARIA ALVES DE ALMEIDA*⁸⁸⁰

*PATRICIA DE MORAES LIMA*⁸⁸¹

Resumo

O tema deste trabalho é um recorte de uma tese de doutorado em educação, e neste evento, objetiva dialogar acerca do sentido da escola às crianças indígenas Kaingang. Inicialmente, partimos de algumas inquietações: como as crianças percebem e se relacionam com os lugares que habitam na comunidade, dentre deles, a escola? Como as crianças constroem sentimentos de pertencimento aos lugares por onde transitam e como esses lhes possibilitam atenção e cuidados? Como podemos pensar lugares e instituições que reconheçam a heterogeneidade das crianças?

Localizando as comunidades indígenas Kaingang: história no oeste de Santa Catarina

Ao referenciar as escolas indígenas, enquanto uma das instituições que desempenham o papel da educação de crianças indígenas, embora a escola não seja objeto direto deste estudo, abordamos nesse texto algumas

⁸⁸⁰ Universidade Federal de Santa Catarina, doutoranda, bolsista FUMDES/UNIEDU.

⁸⁸¹ Universidade Federal de Santa Catarina, professora orientadora.



questões que no decorrer do campo se fizeram presentes em relação ao sentido da escola para as crianças de uma comunidade indígena, localizada no oeste de Santa Catarina - Brasil. Nesse sentido, iniciamos apresentando brevemente algumas questões que consideramos importante destacar e que nos fazem pensar a escola, referentes a história do povo kaingang, a partir de leituras e pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores, dentre eles Renk (2007), Nacke (2007), Orço e Fleuri (2009), a fim de situarmos um pouco da história do lugar que escrevemos e pensamos a escola nas comunidades indígenas Kaingang.

Conforme Orço e Fleuri (2009, p.3) quando referenciamos a história dos povos indígenas no Brasil, tem-se como destaque a vinda dos europeus que produziram práticas e discursos civilizatórios, os quais refletiram grande parte em processos de “[...] colonização, cristianização, escravidão e extermínio de parte das populações nativas”, incidindo nos modos como as comunidades indígenas se constituíram e construíram parte de sua história.

No oeste de Santa Catarina, Renk (2007, p.18) cita que as ocupações das terras aconteceram por filhos de fazendeiros que começaram a “desbravar” novas terras para o cultivo de alimentos e a produção pecuária, foi no ano de 1839 que “[...] foram “descobertos” os Campos de Palmas pelos fazendeiros de Guarapuava”, pois já não comportava mais nesta região novas fazendas e fazendeiros devido ao grande número de pessoas que ali se instalaram. Houve nessa época a busca por regiões que fossem “férteis” e não povoadas, para a instalação destes fazendeiros, o que resultou em vários problemas com os nativos que viviam nessas terras, não muito diferente do que aconteceu deste a vinda dos portugueses ao Brasil.

[...] Como resultado ocorreu a expropriação de terras indígenas, e parte dessa população foi dizimada. Os relatos apontam que os fazendeiros estimulavam o confronto entre grupos indígenas. E as “almas” (os sobreviventes) foram chamadas à catequese. Como em outros locais do Brasil, os nativos passaram ao estatuto da alteridade: não são brancos; não são “habitantes”; são diferentes; os

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



habituais padrões de alimentação, credo, moradia, nomadismo contribuía para transformá-los em *outros*. (Renk, 2007, p.20).

Para Renk (2007, p.23) a aprovação do uso de terras devolutas, definida pelo Art. 84, decreto 1.318/1854, assegurava terras aos colonos e a população nacional e estrangeira, distribuir de forma gratuita essas terras.

[...] Além dos utensílios agrícolas, os colonos e engajados receberiam uma área de terra para a edificação de moradia e outra destinada à cultura ou criação, [...]. A condição mínima para obter a terra era a imediata habitação e o cultivo ou povoamento com animais.

Nessa época, o governo de Santa Catarina e as colonizadoras não faziam referência a existência de indígenas e caboclos na região, o reconhecimento destes grupos não aconteceu, o que levou a expropriação de terras, cultura e bens destas populações neste período da história.

Nos anos 1880 foram instaladas as colônias militares, amparadas na legislação fundiária, pelo decreto n.1.318/1854, de modo a se localizarem dentro de uma zona de dez léguas contiguas aos limites do império com países estrangeiros e em terras devolutas que o governo pretendesse povoar. Aos campos de Palmas foram reservadas duas colônias militares, a de Chopim, ao norte, e a de Chapecó, ao sul, objetivando: “A defesa da fronteira, a proteção dos habitantes dos campos de Palmas, Erê, Xagu e Guarapuava, contra a incursão dos índios e a chamar os ditos índios com auxílio de catequese à civilização.” (Art. 3, decreto 2.052/1859) (Renk, 2007, p.22-23).

Conforme Nacke (2007, p.39), após um tempo de lutas pela conquista de suas terras, os indígenas passaram a viver em reservas indígenas que modificaram em parte seus costumes

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



[...] seu modo de vida tradicional foi inviabilizado pela redução significativa das terras e recursos naturais a que tinham acesso, tanto nas áreas oficialmente a eles reservadas, quanto nos espaços que conseguiram assegurar nos interstícios das terras adquiridas pelos colonos.

Já não era mais possível a caça, a pesca e o cultivo de alimentos da forma como antes da colonização os indígenas se organizavam, as mudanças nos modos de viver constituíram outras relações de vida destes povos em territórios indígenas. Atualmente, os indígenas Kaingang do oeste de Santa Catarina, estão localizados nas Terras Indígenas de Xapecó, Toldo Pinhal, Toldo Imbu, Toldo Chimbangue e Aldeia Condá.

Percursos e recortes da pesquisa

A pesquisa com as crianças indígenas Kaingang, se faz pelos caminhos da etnografia, a qual nos permite uma aproximação e um tempo maior com os sujeitos crianças da pesquisa, possibilita acessar os símbolos, os significados, os modos de vida das crianças por elas enunciados. Lima e Ferreira (2017, p.7) entendem que a etnografia nas pesquisas com crianças

[...] se reveste como um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético que permite adensar a análise dos contextos micropolíticos do cotidiano da infância, requer a interrogação de alguns dos conceitos mais clássicos e permanentes que usamos para compreender essas culturas.

A participação do etnógrafo no campo requer deste manter-se próximo das condições de vida, de trabalho, de atividades que se constituem das e nas relações que se estabelecem no grupo, a fim de adentrar nos modos de viver e conviver dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, destacamos que realizar uma leitura e escrita dos significados das rotinas, das produções, das relações das crianças indígenas kaingang que se configuram no campo da pesquisa, nos coloca diante de vários desafios, enquanto não indígenas, adultas e que se constituem com outros referenciais de cultura.



As perguntas que se colocam nessa aproximação inicial com as crianças indígenas, se fazem presentes, no sentido atribuído à escola: Qual o papel da escola nas comunidades indígenas? Que sentidos as crianças atribuem a escola? Como as crianças se percebem na instituição escolar? Quais crianças e infâncias a escola pauta-se para a construção das propostas educativas?

Com o objetivo de pensar o sentido da escola para as crianças indígenas na comunidade, o recorte que aqui buscamos apresentar, refere-se a uma das comunidades indígenas localizada no oeste catarinense. A pesquisa em andamento, iniciou o campo em dezembro de 2017, com adultos e crianças de diferentes faixas etárias até aproximadamente os 12 anos de idade, por meio de observação participante, registro das atividades diárias desenvolvidas por estes sujeitos é que fomos constituindo um percurso que nos levou a pensar a escola e o sentido desta para as crianças, embora como citamos não ser este o objeto direto desta pesquisa.

Algumas aproximações com o campo: o sentido da escola para as crianças indígenas

"Por onde começar? Onde encontrar a infância deste texto? (Kohan, 2009, p.40)

Iniciamos, com um excerto de Kohan que nos coloca a pensar sobre a infância como uma possibilidade de perguntar e desafiar nosso modo de ser, estar e pensar o lugar que construímos para as crianças, de que lugar falamos, da escola ou da comunidade? Por onde começar a dizer das crianças indígenas? Da escola ou da comunidade? Que lugar encontrar as crianças na comunidade que a elas faz sentido estar? Como a escola se constitui na comunidade indígena? Quais sentidos dados pelas crianças indígenas à escola?

A aproximação com a escola, pelas e com as crianças, nos propõe interrogar: como falar de um sentido de escola sem falar de crianças? Que crianças constituem esse campo de pesquisa – a escola? Como elas estão referenciadas pelas instituições que as “atendem”? Que instituições estão nas comunidades indígenas e participam dos processos de educação e acompanhamento destas crianças? Qual a participação das crianças no pensar estas instituições? E a escola, como se faz uma escola indígena com as crianças? Por onde andam as



crianças nas comunidades indígenas e o que dizem elas da escola? Nunes (2002) em uma pesquisa sobre as brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante, cita que as crianças se fazem presentes em variados espaços e tempos, com ou sem a presença do adulto, demonstram uma certa autonomia por onde andam na comunidade, nas palavras da autora:

[...] Ir a todos os lugares, andar atrás desta ou daquela pessoa, ouvir as conversas dos outros, experimentar fazer de tudo um pouco, distrair-se com isto ou aquilo são privilégios das crianças e elas os usam com toda a propriedade, colocando-se a par do que se passa com todos os da aldeia, bem como das notícias que chegam de fora. (Nunes, 2002, p.73)

Na comunidade em que a pesquisa acontece, percebemos que as crianças vivenciam o dia a dia de modo muito particular a elas, numa relação bastante próxima aos adultos e as outras crianças maiores e menores a elas, estar na escola e não estar na escola se faz a rotina das crianças. A escola é também um dos lugares que as crianças estão, quando não acompanham seus familiares na venda do artesanato na cidade e quando não estão pela comunidade fazendo outras atividades. Percebemos que outros lugares como a rua, os açudes, as árvores, embaixo de sombras, nos pátios, dentro das casas, as crianças circulam, brincam, assistem, cuidam de outras crianças, ficam em pequenos grupos, vão pescar, participam observando algum familiar quando este produz o artesanato. Estas atividades e lugares ocupariam o mesmo lugar que a escola ocupa na vida das crianças? As crianças atribuem a mesma importância a estes lugares? Quais os papéis destes na educação das crianças indígenas? Seria somente a escola um espaço de educação?

Para Walderdine (1995, p.221) é preciso refletir acerca do que foi produzido no pensamento e discurso ocidental e que nos produz enquanto sujeitos, que operam e são produzidos por relações permeadas de significado e de relações de poder. A autora nos coloca a pensar sobre o “modelo” de criança, de desenvolvimento, que produzem um tipo de verdade e racionalidade capaz de governar as formas de ser, pensar e agir dos sujeitos num certo olhar de “normalidade”. Nesse sentido, pensando no “modelo” de escola e nas



práticas pedagógicas, que ali são produzidas, “[...] precisamos compreender a forma pelas quais as práticas funcionam e pelas quais os significados são produzidos no interior dessas práticas”. Fazendo referência a história da escola para as comunidades indígenas, de acordo com o Orço (2012) “[...] podemos dizer que, historicamente, a concepção de educação formal dos grupos indígenas no Brasil esteve inserida no modelo educacional da modernidade ocidental” (Orço, 2012, p.52). Nesse sentido, é importante pensar acerca do que e como se constituíram as escolas indígenas no Brasil e na comunidade indígena no qual a pesquisa se realiza, para problematizarmos o sentido da escola para as crianças e os discursos que são produzidos nestes espaços e tempos, considerando a criança. Que práticas pedagógicas as escolas indígenas produzem e como estas fazem sentido as crianças? Que saberes e conhecimentos ali se produzem? Há um “modelo” de criança que perpassa a estas práticas nas escolas indígenas? A criança que a escola faz referência e constrói suas práticas e propostas, é a mesma criança que está na comunidade? Walderdine (1995, p. 224) cita que, “O que as escolas tentam ensinar as crianças a fazer é esquecer e suprimir esses significados, num esforço de universalizar o raciocínio lógico”.

Não desconsideramos aqui, a importância da educação escolar indígena, como um dos meios de acesso aos bens culturais e conhecimentos produzidos historicamente e nem os marcos importantes para as escolas indígenas no Brasil, dentre eles a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, dentre outros, como referências as questões da diversidade cultural e dos direitos indígenas a construção de uma proposta de escola “específica, diferenciada, bilíngue, intercultural” (Brasil, 2002, p.10).

As crianças indígenas do Condá fazem parte de um território que as possibilita ir e vir com autonomia, de uma casa a outra, de um lugar a outro, acompanhadas de um adulto ou de uma criança mais nova ou mais velha, essa relação com o lugar onde vivem se coloca por uma certa liberdade e de tomada de decisão em situações que seriam de sua “obrigação”, como estar na escola, por exemplo. Nesse sentido, interrogamos sobre o papel da escola para a comunidade e as crianças quando estas não frequentam e ou estão em outros lugares e atividades que não a escola. Que desafios a escola indígena encontra nesse diálogo e relação?



Considerações finais

Lima (2015, p.95) nos coloca a pensar as crianças em diferentes contextos, destacando que "[...] a perspectiva predominante de captura da infância e o aligeiramento que temos ao dizê-la em nossos processos de pesquisa, marcam os diferentes discursos que atribuímos à condição infantil, seus espaços e suas temporalidades". Nesse sentido, destacamos que esse é um primeiro olhar a partir da criança e de sua relação com a comunidade e os lugares que ela habita nessa comunidade, não é nossa intenção referenciar de forma “aligeirada” o que se constitui na complexidade das relações entre as crianças e a escola.

Percebemos nesse primeiro contato com as crianças e os adultos na comunidade indígena kaingang, que: a escola se faz como uma das principais instituições dentro da comunidade que oferece emprego aos moradores da própria comunidade, que são professores; enquanto um espaço de educação sistematizada para as crianças, a escola busca pensar num currículo que visa as especificidades da cultura, embora o currículo parte de uma orientação a nível de secretaria de educação do estado.

A escola se coloca também como um lugar que as crianças, além de aprender a ler e escrever, fazem uma de suas refeições; e também, define-se como um lugar onde ocorrem as reuniões da comunidade, os eventos, a vacinação das crianças, ou seja, um lugar de muitos acontecimentos. Estas diferentes situações denotam a presença de crianças e adultos circulando neste lugar para além de sua função mais imediata, que seria o ensino.

Percebemos que as crianças participam das atividades escolares diariamente, mas também das atividades e situações que ocorrem na comunidade, na presença de familiares, vizinhos, crianças e jovens, com uma certa liberdade e autonomia nas decisões de estar e permanecer nesses lugares. Porém, a escola enquanto instituição formativa, constitui-se um dos espaços de obrigatoriedade e direito as crianças, nesse sentido consideramos atenção ao sentido que a escola tem para as crianças indígenas Kaingang.



Referências

- Brasil. (2002). Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: SEF/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em 05 abril 2018.
- Ferreira, M.; Lima, P. de M. (2017). *Infância e etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes*.
- Lima, P. de M. (2015). Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. In: Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1. pp. 94-106. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>
- Nacke, A. (2007). Os Kaingang: passado e presente. In: Nacke, A.; Renk, A.; Piovezana, L. e Bloemer, N. M. S. (orgs). Os Kaingang no Oeste Catarinense. Tradição e atualidade. Argos: Chapecó.
- Nunes, A. (2002). No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: Silva, A. da L.; Macedo, A. V. L. da S.; Nunes, A. (orgs.). *Crianças indígenas*. Ensaios Antropológicos. Global: São Paulo.
- Orço, C. L. (2012). Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang Tese. Florianópolis: UFSC. p.237.
- Orço, C.; Fleuri, R. M. (2009). Educação indígena: fronteiras culturais e inclusão social (análise da Terra Indígena Xapecó) In: XII Congresso da ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle). Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder. Florianópolis. pp.1-18 Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/249/textoCompleto>. Acesso em abril de 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



Renk, A. (2007). Território e alteridade: construções sociais do oeste catarinense. In: Nacke, A.; Renk, A.; Piovezana, L. e Bloemer, N. M. S. (orgs). *Os Kaingang no Oeste Catarinense*. Tradição e atualidade. Argos: Chapecó.

Silva, R. C. da. (2014). Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 19 n. 58 jul.-set. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/07.pdf>

Walkerdine, V. (1995). O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*: Porto Alegre, n.20, v.2. pp.7-26, jul. dez. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71742/40677>. Acesso em abril/2018



El derecho a la educación de la primera infancia “en cuestión”. Aportes desde la experiencia de los jardines comunitarios en la provincia de Buenos Aires

*MARIEL KAROLINSKI*⁸⁸²

Resumen

Compartimos parte de los resultados de la investigación desarrollada para la tesis de Maestría, que analiza los procesos de construcción de las políticas educativas para la oficialización de jardines comunitarios (JC) impulsados por organizaciones sociales territoriales en la provincia de Buenos Aires (2003-2013), desde la pregunta por sus alcances en términos de democratización.

Presentamos las principales características que distinguen a los JC de la oferta estatal, para luego problematizar los límites que su incorporación al sistema como experiencias socioeducativas y/o como modalidades educativas de gestión comunitaria evidencia para la ampliación del derecho a la educación de la primera infancia.

Introducción

⁸⁸² Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA).



La preocupación por la garantía del derecho a la educación de la primera infancia me aparece “hoy” como resultado del trabajo de investigación que realicé para la tesis de maestría⁸⁸³, donde me pregunté por el potencial democratizador⁸⁸⁴ de las luchas populares en el Estado, en el marco de “gobiernos de nuevo signo” (Moreira et al., 2008) –en Argentina, los *gobiernos kirchneristas*⁸⁸⁵, que, surgidos como resultado de fuertes procesos de movilización social, incorporaron en sus agendas políticas ciertas demandas del campo popular y hasta promovieron la integración de militantes y referentes de diversas organizaciones sociales a las estructuras estatales.

En este marco, la participación de organizaciones sociales como nuevos actores dentro del campo político (Bourdieu, 2001) en general, y educativo, en particular, fue adquiriendo creciente legitimidad, tanto a nivel nacional como en la provincia de Buenos Aires, territorio significativo como epicentro de la conflictividad social en contextos de fuertes crisis socioeconómicas, y donde se ha ido consolidando desde mediados de los años ochenta una trama de organizaciones territoriales como estrategia de supervivencia popular (Kessler et al., 2010; Merklen, 2004). Estos colectivos, en muchos casos, han “tomado la educación en sus manos” (Zibechi, 2005) poniendo de manifiesto las limitaciones estatales para garantizar este derecho (en el distrito de mayor concentración de matrícula del país -casi el 40%).

⁸⁸³ Tesis de Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL-UBA): “Políticas educativas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires: el proceso de oficialización de los jardines comunitarios (2003-2013)”. Dirección de Myriam Feldfeber y Co-dirección de Nora Gluz. La investigación se inscribe en el Proyecto UBACyT (2011-2014): “Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento”, dirigido por Myriam Feldfeber, IICE-UBA.

⁸⁸⁴ Por proceso democratizador entendemos aquel que posibilita la ampliación de la esfera pública a través de la configuración de políticas que tiendan a la universalización de los derechos sociales (Sader, 2008) y que habilita la participación para la deliberación sobre las decisiones comunes de sujetos que hasta entonces no eran considerados como iguales (Tapia, 2009).

⁸⁸⁵ La gestión de Néstor Kirchner (2003-2006) y los dos mandatos de Cristina Fernández (2007-11/ 2011-15).



Con gobiernos nacionales y provinciales *kirchneristas* que sostuvieron un discurso centrado en la retórica de la inclusión, diversas iniciativas comunitarias –y los colectivos que las impulsan– han sido reconocidas en la legislación del período⁸⁸⁶ y se han integrado de diversos modos al sistema educativo. Tal el caso de los JC, las experiencias de escolarización “alternativas” de mayor expansión en las últimas dos décadas⁸⁸⁷ y, al mismo tiempo, las menos estudiadas.

Sostuvimos en la tesis que la oficialización de los JC potencia la democratización del nivel inicial al ampliar la cobertura y habilitar la incorporación de actores “no escolares” que tensionan su histórica pretensión homogeneizante. Sin embargo, dicha democratización resulta limitada ya que se oficializan en su mayoría como parte de un programa socioeducativo desvinculado de las políticas específicas para el nivel y con un presupuesto acotado. Como paso superador, muchas de las organizaciones han avanzado en la lucha por el reconocimiento de la “gestión comunitaria” como una modalidad específica dentro de inicial, alternativa a la estatal y a la privada. Nos preguntamos entonces, por el potencial democratizador de estas opciones de oficialización frente al riesgo de reproducir las desigualdades entre las infancias (Carli, 2010): una “infancia educada” atendida por la rama de nivel inicial, y otra “infancia asistida” destinataria de las políticas socioeducativas. La disputa por la institucionalización de la “gestión comunitaria” suma interrogantes respecto de la tradicional fragmentación del sistema (Malajovich, 2010) y de la responsabilidad estatal por el derecho a la educación de la primera infancia.

⁸⁸⁶ Ley Nacional de Promoción y Protección Integral de los derechos de las NNA N° 26.061 (2005) y Provincial N° 13.298 (2007); Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y Provincial N° 13.688 (2007), como las más relevantes.

⁸⁸⁷ Según el primer registro oficial, superan las 300 instituciones, con fuerte presencia en el conurbano bonaerense. Para el mismo año la oferta estatal para el nivel en toda la provincia es de 3.102 (incluidas las unidades municipales), 1108 de las cuales se concentran en el área conurbana (RA, DIE-DGCyE, 2009).



Para avanzar en estos debates, compartimos, entonces, una caracterización de los JC como propuesta “alternativa” de escolarización, y luego problematizamos los alcances y límites en el proceso de oficialización⁸⁸⁸.

De su surgimiento a su institucionalización: lo “comunitario” de los JC

Los JC son el resultado de procesos de auto-organización comunitaria impulsados por mujeres de las barriadas populares como respuesta a la demanda de espacios de alimentación y cuidado de la niñez, frente a la ausencia y/o insuficiencia de instituciones estatales que garantizaran ese derecho. Muchas de estas iniciativas que surgieron con un carácter eminentemente asistencial, fueron asumiendo paulatinamente grados crecientes de institucionalidad hasta convertirse y disputar su oficialización, poniendo en cuestión el sentido común que las identifica como “propuestas pobres para población pobre” (Zibecchi, 2010).

Ahora bien, ¿qué es lo que distingue a estos jardines de la oferta estatal para el nivel inicial? Creemos que en los sentidos que asume “lo comunitario” de estas experiencias podemos hallar ciertas pistas que nos

⁸⁸⁸ El trabajo de campo se realizó entre mediados del año 2010 y fines del 2013 y comprendió tanto el relevamiento documental, estadístico y bibliográfico, como la realización de entrevistas semi-estructuradas a funcionarios/as de la cartera educativa provincial y a referentes de dos redes de JC del Partido de La Matanza, por su representatividad cuantitativa y su relevancia cualitativa en la cuestión: concentra un tercio de los JC del conurbano bonaerense y casi la mitad de la matrícula de este tipo de establecimientos, así como la mayor cantidad de redes de JC (8 en total) y el que contaba con el único antecedente de institucionalización de secciones “comunitarias” dentro del sistema al momento de iniciar 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



permitan comprender su especificidad y que, al mismo tiempo, se convierten en objeto de disputa en el proceso de oficialización.

Podemos entender “lo comunitario” en los JC como un “afueraadentro” –retomando la expresión de Kantor (2009): una experiencia que adquiere sentido justamente en esas fronteras difusas que articulan el territorio y la escuela en un todo inescindible, y que tiene en el “perfil” de las educadoras su síntesis más elocuente. Los JC son *organizaciones territoriales y propuestas de escolarización* a cargo, en mayor medida, de “*educadoras comunitarias*”. Por los límites de espacio, sintetizamos los últimos dos atributos.

Los JC son *propuestas de escolarización* “alternativas” –diferentes, no por fuera del sistema- a la oferta regular del Estado, aunque el proceso de institucionalización tuvo como referencia obligada el modelo de escolarización de los jardines oficiales porque era el formato conocido y, a la vez, porque significaba la posibilidad de lograr el reconocimiento simbólico como propuestas educativas y no meramente asistenciales, acumulando así mayor capital para la lucha por diversas fuentes de recursos y por su incorporación al sistema oficial.

Aún con las similitudes señaladas, identificamos tres aspectos distintivos de estas experiencias: a) *la adecuación del formato escolar a las características de los grupos familiares*, con una modalidad que combina salas maternas y salas de jornada completa junto con la provisión del servicio alimentario para atender a la necesidad de conciliar trabajo-economía, doméstica-cuidado de la niñez, constituyéndose en una opción concreta para “desfamiliarizar” y “desmercantilizar” (Faur, 2014) la atención de los más pequeños, en contextos caracterizados por la escasez de la oferta; b) *la participación cotidiana de las familias en el proyecto institucional*, porque se las convoca a sumarse activamente en alguna dimensión de la propuesta pedagógica o porque las problemáticas familiares y las condiciones de vida de los/as niños/as se vuelven “contenido enseñante” como expresión del reconocimiento de esos “otros” *con* quienes se construye y *hacia* quienes está dirigida la propuesta; y c) *la conformación de equipos de trabajo integrados por miembros de la propia*

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



comunidad, lo cual genera confianza y sentido de pertenencia en las familias que envían allí a sus niños. Estos aspectos fundamentan la idea que sostienen tanto integrantes del equipo técnico-político de gobierno como referentes y equipo directivo y docente de los JC, que son jardines “*elegidos por la comunidad*”.

Un último atributo que caracteriza “lo comunitario” y que sintetiza lo territorial y lo pedagógico de estos jardines, refiere al perfil de las educadoras; *las comunitarias*, como ellos/as mismos las/se definen. Podríamos decir, incluso, que la posibilidad de elegir a sus propias docentes constituye “lo más comunitario” de la experiencia. En efecto, aunque estos espacios nacieron a cargo de “madres cuidadoras” –nombre asignado por las políticas asistenciales neoliberales-, en la actualidad, los equipos combinan una mayoría de educadoras con título de profesoras de nivel inicial, otras que aún están estudiando en profesorados estatales y privados de la zona, y un último grupo, minoritario, que se ha ido capacitando a través de talleres y cursos en temáticas vinculadas a la tarea (como juego, cuidado de la niñez, entre otras) brindados por ONGs, por Centros de Formación Profesional del distrito, y/o por líneas específicas en el marco de programas sociales nacionales y provinciales. Al mismo tiempo, muchas de las docentes formadas hacen de “multiplicadoras” de sus propios saberes como modo de contribuir con la especialización progresiva de sus pares en contenidos específicos del nivel.

Con sus diversas responsabilidades y recorridos formativos, casi todas comparten como atributo común el hecho de ser parte de la comunidad: ex alumnas; madres de alumnos/as y/o egresados/s; familiares de los/as referentes de la organización; miembros/militantes de la organización de base; vecinas que se acercan y dejan su curriculum por el “boca en boca”. El barrio como fuente de identificación personal y de identidad colectiva del equipo de trabajo de estos jardines; como espacio donde adquiere significado una idea de lo común asociada a la delimitación de un territorio que configura un *nosotros* “*como sistema de autoprotección*” (Sennet en Bráncoli, 2010, p.55) frente a problemas compartidos.



“Las comunitarias” define una pertenencia territorial a la vez permeada por los rasgos institucionales, que da sentido a la propia experiencia, al tiempo que se convierte en factor de distinción respecto de las docentes del Estado y de disputa por el reconocimiento oficial de sus especificidades. Además, su identidad como “comunitarias” se asocia a algunos de los atributos fundacionales del magisterio como la vocación y el altruismo. El amor maternal por los/as niños/as; la voluntad y el compromiso con el espacio y la tarea; la entrega indiscriminada, constituyen valores prioritarios para ser “elegidas” por la organización, a la vez que las diferencia respecto de un modelo regulado de docente estatal que se construye como antagónico.

Estos atributos, sin embargo, se inscriben en el marco de vínculos laborales inestables y precarios, lo cual influye en la capacidad de proyección de la experiencia a futuro por la alta rotación del personal, y refuerza los atributos comunitarios, soslayando o subordinando los derechos que a estas educadoras les caben como trabajadoras de la educación.

Democratización del nivel inicial y nuevos interrogantes

El proceso de oficialización provincial de los JC en la década considerada en el estudio comprende una serie políticas que van ampliando el espectro de organizaciones y experiencias reconocidas y que tiene dos hitos significativos: la aprobación del “Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario” (Res. DGCyE N° 65/11) dentro de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas, de cuya elaboración participaron activamente todas las redes de JC; y la sanción en 2014 de la Ley N°79413 de “Incorporación de la modalidad de educación comunitaria al sistema educativo formal”.

Si pensamos la democratización del nivel inicial en términos cuantitativos, podemos afirmar que la oficialización de los JC contribuye a reducir el problema de cobertura en territorios de profunda vulnerabilidad social, en un contexto de extensión de la obligatoriedad escolar –que hoy alcanza a la sala de 4–, de



establecimiento de la AUH⁸⁸⁹, y de definición de la inclusión educativa y de la universalización de la oferta como uno de los objetivos estratégicos de las sucesivas gestiones educativas tanto a nivel nacional como provincial, con especial preocupación por las salas no obligatorias, justamente donde se observan las mayores vacancias del Estado y, en efecto, donde la presencia de otras opciones –como la de los JC– resulta más notoria.

Sin embargo, en términos cualitativos, lo que aún continúa en discusión es el carácter pedagógico de estas propuestas y, en ese sentido, su legitimación como oferta de escolarización de nivel inicial. Si en el inicio de este proceso primaba una concepción oficial de estas experiencias en clave de “alternativa pedagógica”, con proyectos y saberes propios, y con potencialidad para “alterar” el funcionamiento hegemónico del sistema estatal; con el paso del tiempo, esta concepción contrahegemónica de lo alternativo queda solapada, primando una racionalidad que promueve la institucionalización más como una opción socioeducativa alternativa a la estatal y la privada, ante la necesidad de responder a la demanda de cobertura insatisfecha, que desde las potencialidades que muestra para interpelar el funcionamiento y las modalidades de atención prototípicas de las instituciones del nivel inicial.

En este punto, entendemos, aspectos distintivos de los JC podrían potenciarse a partir del diálogo con los actores e instituciones del nivel, al tiempo que podrían enriquecerlas, contribuyendo al desarrollo de una propuesta educativa que combine el cuidado, la asistencia y la enseñanza, en tanto tareas complementarias de toda práctica educativa para la primera infancia (Picco y Soto, 2013). Sin embargo, un factor central de disputa que ha dificultado una mayor articulación entre los actores del nivel inicial (funcionarios/as, inspectores/as, y sectores gremiales) y los JC, reside en la “idoneidad” de las educadoras comunitarias. Estas disputas se

⁸⁸⁹ La Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH) (Decreto N° 1602/09) otorga una prestación monetaria no contributiva similar a la que reciben los/as hijos/as de los/as trabajadores/as formales, sujeta al cumplimiento de la escolaridad obligatoria y de los controles de salud correspondientes.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



inscriben, a su vez, en los debates más amplios de la agenda política del nivel inicial que confrontan con el sentido común desde una posición que sostiene que la atención a los/as niños/as más pequeños/as requiere de una formación inicial cada vez más compleja y multidisciplinar por el impacto que tiene la educación temprana en la trayectoria escolar futura (Redondo, 2015).

Las diferentes políticas a través de las cuales ha ido materializándose la oficialización de los JC regularon de diverso modo el trabajo de las educadoras, estableciendo requisitos respecto del perfil requerido, la trayectoria formativa, sus derechos y obligaciones, las condiciones de remuneración y los mecanismos de acceso al cargo. Aún con los progresivos avances, estas políticas sostienen una serie de tensiones en relación con al menos tres cuestiones: la formación y/o los saberes legitimados para ser docente de nivel inicial; los criterios de selección y los márgenes de autonomía o no que debe conservar cada organización; y el reconocimiento de los derechos laborales de las educadoras como trabajadoras de la educación. Retomando las discusiones respecto del carácter pedagógico de los JC y la centralidad que adquiere el perfil de las educadoras en dichos proyectos, ¿no sería posible pensar en el diseño de políticas de fortalecimiento del carácter educativo de los JC, a través del trabajo conjunto entre docentes del sistema y educadoras comunitarias, todas ellas parten del conjunto de trabajadoras/es de la educación pública de nivel inicial? ¿Cómo abonar al enriquecimiento de ambas experiencias, reconociendo las modalidades de trabajo, los saberes, y los recorridos, en clave de potencia, superando los desconocimientos, las desconfianzas y los prejuicios mutuos?

Por otro lado, la oficialización de los JC bajo el paraguas de un programa socioeducativo, con escasa vinculación con las políticas específicas para el nivel inicial, más que orientarse a la superación de la escisión fundante del nivel entre una función asistencial y otra educativa hoy reactualizada en clave de la falsa oposición entre “lo comunitario” y/o el cuidado y lo pedagógico, la refuerza, so riesgo de reproducir las desigualdades entre las infancias, profundizando un fenómeno histórico como es la fragmentación de los servicios según el origen social de los niños. Como plantea Redondo (2015), para garantizar ofertas de calidad, Educación debe "timonear" el barco y traccionar hacia la universalización del conjunto de la unidad pedagógica del nivel inicial.



Ahora bien, en este contexto, revertir la fragmentación para avanzar hacia horizontes de mayor igualdad, ¿supone homogeneizar la oferta? O ¿cómo definir un horizonte de lo común reconociendo las especificidades de propuestas de escolarización alternativas que muestran atributos democratizadores, pero sin “alternativizar” al sistema ni consolidar tantas ofertas particulares como colectivos que las sostienen y poblaciones que atienden? La institucionalización de un área específica, sea como parte de la dependencia socioeducativa o a través de la creación de una modalidad de gestión para la educación comunitaria, paralela a la estatal y a la privada, no parece contribuir en este sentido o, al menos, habilita a preguntarnos por los horizontes de lo común y por la responsabilidad que le cabe al Estado como garante del derecho a la educación de la niñez.

Referencias

Bourdieu, P. (2001). *El campo político*. Bolivia: Ediciones Plural.

Bráncoli, J. (2010). “De la periferia al centro: la organización social en las comunidades suburbanas”, en Bráncoli, J. (coord) *Donde hay una necesidad, nace una organización*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Carli, S. (2010). “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente”, en *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, pp.351-382.

Faur, L. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Kantor, D. (2009.) “LO JOVEN” ... *afueradentro* de la escuela”. En Revista la tía, N° 2.

Kessler, G.; Svampa, M. y González Bombal, I. (2010). “Introducción. Las reconfiguraciones del mundo popular”, en *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.

Malajovich, A. (2010) “Deudas educativas con la primera infancia”, en *Voces en el Fénix*, N°3.



Merklen, D. (2004). "Sobre la base territorial, la movilización popular y sobre sus huellas en la acción". *Laboratorio/n line* [publicación electrónica], Año VI, (16), 46-53.

Moreira, C.; Raus, D. y Gómez Leyton, J. C. (coord.) (2008). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO Uruguay, UNLa, UARCIS, Ediciones TRILCE. Introducción.

Picco, P. y Soto, C. (2013). *Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia*. Ministerio de Educación de la Nación.

Redondo, P. (2015). Entrevista: "La educación inicial en perspectiva argentina y latinoamericana". Programa Políticas, leguajes y subjetividades en educación. FLACSO. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9efLPPbyl7Q>

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*, Buenos Aires: CTA-CLACSO.

Tapia, L. (2009). *La coyuntura de la autonomía relativa del Estado*. La Paz: Muela del Diablo, Comuna y CLACSO.

Zibechi, R. (2005). "La educación en los movimientos sociales". Programa de las Américas NM: International Relations Center, Silver City.

Zibecchi, C. (2010). "Programas sociales y responsabilidades de cuidado infantil: un abordaje desde las estrategias de los actores", en Pautassi, L. (org.) *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 jardín de infantes que enseña desde el arte para transformar realidades desde la infancia, en un proyecto colectivo que trascendió los límites geográficos del jardín

*MA ALEJANDRA BIANCIOTTI,
HERNAN ALLO
CARINA VILLATA
CAROLINA FERNANDEZ
HAYDEE SPATZ*

Resumen

El Jardín de Infantes N° 253 "Río Marrón" es una escuela pública en la Provincia de Santa Fe, donde el Río Paraná bordea la ciudad. En este jardín trabajamos entrando y recreando a la cultura desde los lenguajes artísticos, rehaciendo las prácticas culturales y al mismo tiempo, posibilitando el ingreso a otros mundos posibles. **Aquí el río es un objeto simbólico en la cultura y el trabajo.** Es nuestra musa inspiradora, la razón del nombre elegido. A Río Marrón llegan los hijos de tres comunidades de pescadores y de toda la costa. La poesía, la literatura, la música, la plástica, la expresión corporal son contenidos simbólicos de la cultura general y local. Es por ello que convocamos a trabajar a músicos, artesano, poetas, titiriteros, pescadores, etc. de nuestra ciudad. Fuimos construyendo una experiencia institucional que se transformó en un proyecto colectivo que trascendió los límites del jardín.



Proyecto pedagógico urbano: “el río como sustento simbólico de nuestra cultura...”



Poder pensar-nos que la escuela es una institución social, nos dio la posibilidad de pensar ésta como un lugar destinado al desarrollo de actividades culturales, educativas y recreativas y a la exposición permanente de diversos elementos que testimonien la historia, la actualidad y los proyectos culturales de esta comunidad, donde se inscribe en una estrategia política, social y cultural destinada a consolidar una identidad nacional respetuosa de la diversidad, fundada en una democracia participativa, incluyente, pluralista e igualitaria. Es por ello que los proyectos curriculares de este jardín, trascendieron los límites del mismo y pudimos articularlos con otros espacios públicos de nuestra ciudad donde los destinatarios fueron las infancias y las adolescencias que se alojan en las escuelas públicas. A partir de la propuesta pedagógica del jardín nació el proyecto pedagógico urbano Muestra río/ Museo del pescador en "La Estación Esperanza", primera estación del ferrocarril en la ciudad.

El río es un sustento simbólico de generar ideas artísticas, es un elemento fundador, desde el punto de vista de la conciencia y del mundo, el paisaje te va configurando, porque el paisaje que te rodea te da tu idea de universo, porque el lugar donde uno crece es un sustento simbólico... (Jorge Fandermole).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Sabiendo que el río, con su presencia y su poética nos configura como parte de la ciudad de Granadero Baigorria, nos propusimos llevar adelante un proyecto pedagógico urbano que trascienda lo escolar para que habilite el despliegue de todo el bagaje cultural que como comunidad tenemos.

La propuesta es abordar a nuestro Río Paraná desde 3 espacios interactivos: El río se hace imagen, el río se hace palabras, el río se hace sonoro.

Estos espacios promueven la interacción entre nuestro paisaje y su cultura, el arte y su cultura, propiciando que sus partícipes asuman un rol protagónico, como sujetos de derecho, en el desarrollo de la misma desde una perspectiva cultural y social. Por ello, en estos espacios los visitantes intervinieron mediante diferentes actividades. Un lugar abierto para las ciencias, artes y tecnologías a través de lenguajes múltiples, donde intervienen diferentes diseños, medios y formatos. Un punto de encuentro entre niños, niñas adolescentes y adultos, un nuevo paisaje de la ciudadanía en construcción permanente. Se trata de crear e inventar a partir de escenarios lúdicos, poniendo en movimiento el pensamiento, porque el cuerpo ya está en juego.

Propiciar la construcción de espacios que puedan ser trasladados de forma parcial o total, llevando "el río a otros que no lo tienen". Una propuesta que intenta generar en el territorio urbano un ámbito de apropiación de lo público y compartido donde todos y todas estemos incluidos/as, una propuesta que incentive la capacidad de desprenderse de conductas estereotipadas y apropiarse de herramientas integradoras, en donde se conjuguen el sentir, pensar y hacer.

Pensar el espacio desde lo público, es pensar una alternativa para participar, construir y enhebrar el imaginario colectivo de nuestra ciudad, nuestra provincia y de nuestro país, desde un lugar que también sucedan aprendizajes dentro y fuera del ámbito escolar.

Entendemos 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 lugar es esa porción de espacio en donde se produce la simbiosis de los sentimientos personales y lo simbólico y lo colectivo. El lugar no es una colección de eventos y objetos observables, es más bien el receptáculo de significados.

Es por ello, que cobra valor pensar el espacio urbano como punto de encuentro y constructor de sentido ya que

El lugar se identifica, en la geografía de la percepción, con el espacio vivido. Lugar es el espacio vivido, el horizonte cotidiano, que tiene sentido de identidad y de pertenencia. En consecuencia, para que el espacio sea lugar debe transformarse en algo significativo para las personas (Diana Durán. Geografía y Transformación Curricular.)

Pensamos que el espacio urbano es tierra fértil para la producción de nuevas interacciones, posibilidades y aprendizajes... En el espacio urbano encontramos espacios bien marcados, bien delimitados y de ellos se extrae una identidad individual y colectiva. “Son lugares los monumentos, las obras de arte, las ciudades, las naciones, los paisajes naturales y culturales y por último las regiones porque organizan el espacio y constituyen centros con significación”. (Diana Durán. Geografía y Transformación Curricular.) En este sentido, el río hace a nuestra identidad y nuestro sustento, determina la pertenencia al litoral, a estas tierras fértiles que deben al Paraná el recurso indispensable para la vida de la humanidad: el agua.

Las enormes dimensiones del Paraná pueden confundirnos y llevarnos a pensar que este gigante todo lo puede, que nuestro río puede soportar la descarga de desechos industriales, afluentes cloacales sin tratamiento, el permanente dragado de su canal, la construcción de conexiones viales, las represas, la utilización de sus islas para ganadería y siembra, el tránsito de barcos de porte descomunal, el saldo de la combustión de las embarcaciones y hasta la extinción de sus peces. No obstante, algunas de estas actividades muestran consecuencias visibles cuya gravedad no ha sido exactamente medida, pero que sin duda cambian el ambiente,

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 ambiente que sin dudas merece ser cuidado y que, por lo tanto, pensar en un espacio en nuestra ciudad que tenga como eje el reconocimiento de nuestro río nos invita a tomar conciencia de su valor para la vida de la población, sabiendo que casi un tercio de la población del país vive a orillas del Paraná.

Sin desconocer nuestra realidad, el Río también es nuestro sustento simbólico en nuestra cultura dándonos identidad como ciudad. Ya que contamos con las siguientes características:

Ubicación geográfica. Su límite este es el río, donde lo urbano entra al río y el río entra en la ciudad (desde el arte, el trabajo, el deporte, la recreación, el paisaje).

Parte de la población pertenece a comunidades de pescadores: Bajada del Espinillo, Bajada Virgen del Rocío, Remanso Valerio.

En nuestra ciudad contamos con trabajadores de la cultura para quienes el río es parte de su fuente inspiradora; en música, artesanía, pintura, esculturas, poesía.

El río nos da identidad y nos remite a nuestra cultura, pensando la cultura como pertenencia y arraigo. Cultura como imaginario colectivo, ese particular modo de decir quiénes somos, quiénes creemos que somos, qué soñamos y deseamos, qué pasiones sostenemos, cuáles son nuestros valores...

La apuesta es generar un espacio abierto a toda la comunidad de Granadero Baigorria pero pensado especialmente en nuestros niños, niñas y adolescentes, reconociéndolos como sujetos activos, participativos, creativos y protagonistas de sus propias vidas...

En la última década, se comienza a generar un cambio en la manera en que los y las adultos/as nos relacionamos con la infancia, con la sanción de la Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley 26.061) en el año 2005 y la Ley de Educación Nacional (2006). A partir de estos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



instrumentos, se reconoce a niños y niñas y adolescentes como “sujetos” de derecho y no como meros “objetos” de protección y cuidado, incapaces de tener injerencia en el mundo. Esto implica reconocerlos como sujetos con opinión, con capacidad de tomar decisiones, propositivos y merecedores de consideración, respeto y autonomía.

Esta nueva mirada en torno a las infancias y adolescencias, implica que trabajemos para posibilitarles vivenciar la expresión de sus sentimientos, emociones, vivencias... a través de los más diversos lenguajes, poético, corporal, plástico, literario, musical... De este modo podemos lograr una visión crítica sobre su realidad, para intervenir en la sociedad como sujetos de derecho, de participación responsable, libres y solidarios.

En este contexto, los principales desafíos que se nos presentan a los distintos profesionales que trabajamos con niños, niñas y adolescentes son, por un lado, reconocernos como adultos y adultas garantes de sus derechos y, por otro, construir una nueva forma de relacionarnos, estableciendo vínculos fundamentados en el respeto más que en el poder que nos otorga nuestra condición de adultos/as.

Entonces, se trató de una propuesta de acción y transformación social, que no pretende asentarse exclusivamente en los niños/as y adolescentes, sino que encuentra en ellos los aliados ideales para provocar cambios en los vínculos sociales. Y como estrategias para generar esos cambios, recuperaremos las acciones esenciales que los niños, niñas y adolescentes despliegan cotidianamente como son jugar, experimentar, preguntarse, pensarse, soñarse, sabiendo que todo ello implica aprender a simbolizar, compartir y socializar, participar y respetar. Ofreciendo nuevos recursos, nuevas herramientas para los/as niños/as de hoy, para estos/as niños/as atravesados/as por múltiples estímulos, propios de nuestra cultura actual.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Patricia Redondo plantea que “(...) la educación intercultural tendrá que reconocer lo propio sin dejar de acercar “lo extranjero” a ese niño que, en tanto niño-pertenece a la humanidad toda” este planteo también lo tomamos para las/los adolescentes.

Una propuesta que intenta propiciar en el territorio urbano un ámbito de apropiación de lo público y compartido donde todos estemos incluidos, una propuesta que incentive la capacidad de desprenderse de conductas estereotipadas y apropiarse de herramientas integradoras, en donde se conjuguen el sentir, pensar y hacer. Se trata de poner en acción el deseo más noble que motoriza las acciones de los adultos en todas las sociedades, no planificando para lo inmediato sino para sus hijos y los hijos de sus hijos.

Objetivos

Acercar a los niños, niñas y adolescentes, a través de actividades desde lo simbólico y de construcción, al paisaje urbano - cultural para así, desde el juego, poder recrearlo y transformarlo, para garantizando el acceso y distribución de los bienes culturales.

Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. Abriendo la posibilidad de encontrarse desde allí con parte de su historia personal y colectiva.

Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Pensar el espacio desde lo público, es pensar una alternativa para participar, construir y enhebrar el imaginario colectivo de nuestra ciudad, nuestra provincia y de nuestro país, desde un lugar que también sucedan aprendizajes por fuera del ámbito escolar.

Propuesta pedagógica

El río se hace imagen..."El amor a la justicia, el amor a la libertad, son otras formas de amor. Si no hay amor que transmitir, no hay pintura, no hay arte, no hay vida..." Antonio Berni

Cuadro y mural en movimiento, en 3D, piezas desmontables para desarmar y armar. Observar e interactuar cuadros y/o murales, de temática del río, de artistas plásticos de nuestra ciudad reconocidos internacionalmente (Gabriel Cepeda, Sofía Machado).

Esculturas de piezas hechas con barro del río y pintadas con pigmentos de la naturaleza. Artesano: Gabriel Cepeda para observar la historia ligada al río (cultura Chaná) y piezas de otros artistas locales; cómo representaron ese espacio tan dinámico desde distintos materiales (vidrio, pintura, hierro, fotografía, etc.)

Rompecabezas de construcción colectiva: Con cubos grandes de tela armar cuadros de las reproducciones de pintores argentinos que pintan o pintaron el Rio Paraná. Artistas: Ambrosio Gatti, Adolfo Nigro, Daniel Kosik, Quinquela Martín. Las obras como referencia estarán colgadas o en atriles en ese espacio.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Galería de cuadros. Este espacio es una visita guiada con un títere, Pedro, el pescador, donde explica los cuadros y cuenta sobre los pintores (Nigro, Ambrosio, Gatti, Antonio Berni), su biografía, la técnica que usa y anécdotas (humanizando a los pintores).

Espacio plástico de construcción colectiva-Pintar con otros... Esculturas. -Taller de construcción de peces en caña. Taller de canoas y barquitos con papeles. Taller de barro.

Pintar con pigmentos de la naturaleza, con pinceles, telas y otros elementos no convencionales.

Hacer esculturas con materiales que contaminan el río.

En estos talleres las producciones se colgarán en Redes de pescadores en un espacio al que llamaremos "Río adentro"

Galería de fotos sobre imágenes del río (flora, fauna, pescadores, paisajes, inundaciones) ..., variedad de peces que habitan el Paraná (colgados) y un espacio que simula la ranchada del pescador... invitan a la observación.

El río se hace imagen... “La literatura como juego me parece el más serio de todos”. Julio Cortázar

Textos para armar y desarmar. -Armar frases, poesías, recetas o canciones con textos de compositores argentinos, sobre Paneles magnéticos amurados a la pared.

Canciones: Ramito de Camotales, Olor a bruma, Compadre del Dúo Eliseo. Oración del Remanso de Jorge Fandermole, “Pedro canoero” de Teresa Parodi y otras...Poesías de Juan Ortiz. Recetas populares de cocina de río. Susurradores para susurrar al oído poesías, canciones y 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



Animaciones de Mitos y Leyendas sobre el Río Paraná. Se seleccionarán cuadros de pintores argentinos y con el programa Stop Motion, se animarán los mismos.

Los sentidos en juego. -Completar el mural (Panel magnéticos pintado el río) con palabras o textos que den cuenta: ¿A qué huele el río?, ¿Cómo suena?, ¿Qué color tiene?, ¿Qué gusto?, ¿A qué suena?

El río se hace sonoro... "Cantamos por que el río está sonando/ Y cuando suena el río, suena el río..."
Mario Benedetti.

Río Adentro. -En el suelo y/o en una sentados en una canoa proyectado el río, sólo se escuchan sonidos de barco, fábrica, motores de canoas, pajaritos al amanecer, sonidos del viento, tormentas, chapoteos, sonido de las piedras (sapito), bocina y ancla cuando caen de barcos... con linternas de luces con colores, intervenir con las linternas, el río al escuchar diferentes sonidos. En este espacio se colgarán los peces construidos en los talleres y bidones con agua piedras y arena, que al moverlos simula el ruido del río.

Cortos: Proyección del corto de cine realizado por alumnos/as de la Escuela Técnica N° 550 de nuestra ciudad sobre el Espinillo (barrio de pescadores).

Edición de cortos de cine, capacitando a los adolescentes para la producción de los mismos. -Obra de Teatro: RIO DE PAPEL: Dos pequeñas escenas teatrales, realizadas con títeres, no tienen texto hablado, son solo imagen, música, acción y sobretodo poesía.

Evocan dos momentos históricos junto al río: elementos de la cosmografía indígena y la llegada de los inmigrantes a mediados de 1800.

De allí venimos, de las canoas y de los barcos, de allí traemos comidas, palabras, costumbres, creencias.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 ellos siempre nos reconocemos. Autor: María Celia Fernández. Teatro de Títeres SOTAVENTO.

Documental realizado por el cineasta Julián Alfano, sobre la vida de dos pescadores que viven en 2 barrios de nuestra ciudad: Bajada el espinillo y Remanso Valerio. de nuestra ciudad: "Bajada El Espinillo" y "Remanso Valerio".



Educação de Infância em Portugal: o direito a brincar como re-existência para as crianças

*MANUELA FERREIRA*⁸⁹⁰

*CATARINA TOMÁS*⁸⁹¹

Resumo

Este artigo mapeia e analisa o processo de institucionalização da Educação de Infância em Portugal (1979-2016) e alguns dos seus reflexos no quotidiano de Jardins de Infância. As conclusões apontam para a reconfiguração deste campo como um contexto em que predominam práticas sociopedagógicas reprodutoras da forma escolar; de currículos de coleção e pedagogias formais, transmissivas e pré-escolarizantes; produção precoce de crianças alunas pré-escolares, e em que o brincar surge como estratégia didática para transmitir conteúdos. Reflete-se criticamente sobre as funções e identidades da educação de Infância, dos/as educadores/as e das crianças, assim como do direito a brincar.

1. O discurso da excelência, a educação de infância e a sua escolarização

A emergência do discurso da qualidade na educação nos anos 80 e, mais recentemente, o da excelência escolar, tem vindo a refletir-se também em Portugal (Afonso, 1998; Magalhães & Stoer, 2002), e no campo da

⁸⁹⁰ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto e CIIE, Portugal.

⁸⁹¹ Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA.UMINHO, Portugal.



Educação da Infância (EI), sob a forma de pesquisas, medidas, padrões e diretrizes para ‘boas práticas’. É o caso da publicação das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, 1997, 2016).

A mudança paradigmática que assim se insinua, reveladora da pressão exercida pelo sistema escolar e os seus métodos sobre a EI (Garnier, 2016), implicou alterações na autonomia relativa do Jardim de Infância (JI). Com efeito, a institucionalização de orientações curriculares dá conta de um acúmulo de saberes e conteúdos disciplinares, muitos deles centrados na transmissão didática. Tendo em mira as aprendizagens formais e a aquisição de competências escolares, são proscritas ações pedagógicas centradas nas crianças, na valorização dos seus contextos de vida, na transmissão implícita de um currículo holístico e no reconhecimento do brincar como modo privilegiado de expressão, formação pessoal, social e cultural e de participação infantil. Literacia, numeracia, cientificismo, poliglotismo, exercitados pelo uso intensivo de manuais de tipo escolar e/ou de propostas de atividades “lúdico-pedagógicas” (Brougère, 1998), tornam assim presentes discursos e práticas de outros ciclos educativos que aqui já são trabalhados em prol da excelência acadêmica. Todas estas mudanças, expressando uma nova forma de (des)regulação da infância e da sua educação, que tem vindo a tornar-se dominante, têm implicações nas práticas sociopedagógicas, nas interrelações dos atores educativos, educadoras e crianças, desde logo pelas interpretações e opções que efetuam das OCEPE (1997, 2016) e do discurso da qualidade e da excelência, e pelos saberes que convocam no contexto.

Sob o aparente consenso nacional em redor das OCEPE e suas orientações oficiais, a observação e análise dos modos de implementação do currículo real permitem abrir a “caixa negra” das práticas locais, para nelas descobrir dinâmicas sociais heterogêneas onde se jogam as agências dos/as adultos/as e das crianças, as culturas escolares e as culturas infantis e as funções e identidades da educação de infância, das/os educadoras/es e das crianças.

Neste sentido, na interlocução entre a Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Ciências da Educação, esta comunicação reporta-se ao enquadramento das OCEPE analisando alguns dos modos como



estas são implementadas e vivenciadas por educadoras e crianças no cotidiano do JI. Trata-se de perceber os modos como i) as educadoras traduzem as orientações em prescrições, os deveres em fazeres, sacralizando determinadas áreas de conteúdo em detrimento de outras, e introduzindo, desta forma, mudanças mais ou menos subtis no cotidiano do JI; e como ii) as crianças se posicionam face a estas propostas, diferentemente ou não.

Metodologia

Efetua-se uma análise sociológica das medidas políticas para a EI produzidas em Portugal (1979-2016), visando identificar as concepções de EI, criança, brincar, currículo e princípios pedagógicos. Acresce a análise de notas de terreno de observações realizadas em JI, públicos e privados, entre 2015 e 2017, nas duas maiores cidades portuguesas, Lisboa e Porto, abrangendo diversos contextos sociais, económicos, culturais e institucionais. Foi garantido um roteiro ético na investigação realizada.

O processo de institucionalização da Educação de Infância em Portugal e as OCEPE (1979-2016)

O processo de institucionalização da EI em Portugal regista importantes mudanças nos últimos 40 anos (Folque *et al*, 2015), que se adensam dos anos 90 em diante, pela sua formalização curricular, pedagógica e simbólica.

A entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, a par do discurso da modernização e desenvolvimento do país (Stoer, 1986; Teodoro & Aníbal, 2008), convergem com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nesse mesmo ano, com a expansão da formação de profissionais da EI, com a paulatina extensão da rede nacional de JI e com os primeiros ecos de um discurso apologista da qualidade na educação (Afonso, 1998; Magalhães & Stoer, 2002). Acresce um outro conjunto de dimensões que permitem contextualizar algumas particularidades da sociedade semiperiférica portuguesa: i) a feminização da profissão; ii) o papel do Estado na definição e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar



(EPE); iii) a descoberta do campo da EPE como objeto de pesquisa e como contexto de intervenção educativa; e iv) a mercadorização da EI por via dos discursos da liberdade individual e da escolha parental e/ou dos da promoção da eficiência e/ou do empreendedorismo.

A publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (**Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro**), seguida das primeiras OCEPE (1997), revistas em 2016, expressam mudanças permitindo, simultaneamente, identificar três grandes tendências no processo de institucionalização da EPE. A primeira, de natureza estrutural, prende-se com a sua extensão e consolidação numa única rede nacional de JI sob tutela do Ministério de Educação, deixando para a história a sua escassez e a dispersão. A segunda, de natureza socioeconómica e política, aponta para a permanência das funções compensatórias da EI para assegurar o sucesso escolar e educativo, embora formuladas diferentemente – em 1977/79 urgia colmatar as gritantes assimetrias regionais, agora a preocupação é a prevenção atempada do insucesso e abandono escolar sendo mais explícita a tónica nas aprendizagens académicas. A terceira, de natureza sociopedagógica e educativa, reitera a função da EI na promoção do desenvolvimento global e harmonioso da criança, estando inscrita em todos os documentos sem exceção, mas não esclarece suficientemente os sentidos implícitos desse desenvolvimento (Ferreira & Tomás, 2017).

Neste panorama, de entre os documentos legais produzidos no período em análise, tomamos as OCEPE enquanto textos mediadores entre as concepções de EPE, centralmente definidas, e as práticas locais perspetivadas em consonância e como as desejáveis. Numa primeira análise, identificam-se algumas mudanças e ambiguidades de uma versão para a outra: as OCEPE (2016), embora convocando a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a criança como ator social e o brincar como expressão infantil, modo de aprendizagem holística e base para informar a intervenção pedagógica, revelam numa segunda análise, mais refinada, uma explicitação de conteúdos, metodologias e de resultados esperados das aprendizagens a realizar pelas crianças que apontam para a pré-escolarização, e em que o brincar é perspetivado como instrumento ao seu serviço.



As OCEPE em ação: as perspectivas das educadoras

Sendo a ação educativa das educadoras afetada pelo processo de institucionalização das OCEPE, a partir do final da década de 90, e pelo atual discurso da excelência acadêmica, procuramos mapear alguns dos seus efeitos nas suas práticas. Destaca-se assim:

- *“planificação da organização/gestão do espaço e do tempo e ao seu uso real: contradições”*: práticas rígidas, predominando *atividade dirigidas preocupadas com a transmissão de conhecimentos úteis à literacia e numeracia*, e de *controle do grupo*, sobrepuseram-se às *atividades livres* programadas para o brincar;

- *“trabalhar e brincar; atividades sérias e profanas: dicotomização”*- clivagem arbitrária tendente a reproduzir a forma escolar e uma agenda virada para a escolarização do quotidiano, em que o brincar e a pedagogia do brincar tendem a ser instrumentalizados sob a forma de atividades *“lúdico-pedagógicas”* (Brougère, 1998).

As OCEPE em ação e o confronto entre educadoras e crianças

As narrativas e ações das crianças evidenciaram diferentes experiências de (con)viver com as práticas adotadas pelas educadoras, sugerindo a existência de posicionamentos heterogêneos face à escolarização do quotidiano do JI e à sua socialização como alunos/as, designadamente:

- *“crianças-alunos/as pré-escolares entusiastas e crianças-alunos conformadas”*: perante a *performance* pública de competências manifestas alia-se o julgamento crítico, comparativo, que antecipam trajetórias de “bom”/ “mau” aluno, correspondendo às/aos primeiros, as/os *entusiastas*, *i.e.*, crianças que interiorizam e se enquadram nas lógicas e práticas de pendor mais escolarizante, com as correspondentes práticas de exibicionismo público das competências aprendidas; e às/aos segundos, as/os *conformados*, *i.e.*, crianças que



parecem aceitar a sua nova condição e circunstâncias, sem reclamar e/ou aparentando não resistir às codificações colocadas pelas educadoras.

“entre o ofício de aluno e o ofício de criança: crianças aderentes ao ofício de aluno mas... resistentes sempre que podem”: perante propostas de novas atividades geradoras da curiosidade e interesse, a sua centralização na educadora, remetendo as crianças para o papel de espectadores, depressa dá lugar ao desinteresse, mesmo com recurso ao brincar para prosseguir a actividade. Algumas crianças anteriormente aderentes à proposta assumem formas de resistência em que o alheamento e a exploração lúdica do ambiente físico e humano tomam lugar e coexistem.

“as crianças rebeldes mas competentes no desempenho do ofício de aluno”: perante processos de socialização nos conteúdos formais dos saberes e práticas escolares valorizados pela(s) educadora(s), algumas crianças fazem das regras implícitas da instituição e dos saberes entretanto adquiridos para os manipularem e/ou transgredirem em função dos seus interesses e objetivos, individuais e coletivos.

Considerações finais

A afirmação de uma agenda global para a educação onde os discursos da qualidade são agora ressemantizados no discurso da excelência académica, refletiu-se localmente numa forte tendência para a uniformização e formalização do campo da EI, visível com a institucionalização das OCEPE e sua operacionalização no quotidiano do JI: i) na reconfiguração acentuada das práticas sociopedagógicas; ii) na transformação acelerada das concepções e dos papéis das educadoras e das crianças; iii) na copresença de tensões e conflitualidades na identidade e nas funções da educação de infância.

Cada uma destas vertentes, em si ou combinadas diversamente, denota(m) as crescentes exigências colocadas ao JI, às/aos educadoras/as e às criança, e a sua influência, seja por via macro, através de políticas de escolarização estruturais - *schoolification* (Garnier, 2016) -, seja ao nível micro, através de práticas



institucionais (e.g. sumários, horários e adoção de manuais, avaliação sumativa). Não obstante este panorama da educação de infância está longe de ser homogêneo.

A reconfiguração acentuada das práticas sociopedagógicas no cotidiano dos JI, manifesta-se na colonização do seu cotidiano por via da crescente e explícita adoção de um currículo escolarizante orientado para a valorização e intensificação de atividades pedagógica propedêuticas e formas implícitas e explícitas de disciplinação, sobrepondo-se e em detrimento dos tempos/atividades de expressão livre e lúdica.

A instrumentalização da ludicidade e das culturas lúdicas infantis, ressignificadas como atividades “amigas das crianças”, é posta ao serviço do trabalho para o ensino intencional de conteúdos e práticas escolares/escolarizantes que constróem a alunização das crianças.

A transformação acelerada das concepções e papéis dos/as educadores/as e crianças traduz-se na reconfiguração *top-down* das suas identidades e culturas profissionais em professores/as e, reciprocamente, das crianças em alunos/as, por via do ensino-aprendizagem intencional e antecipado de conteúdos curriculares formais, mediante uma pedagogia por objetivos, perspetivados como preparatórios para um ingresso, no ciclo educativo seguinte, “bem-sucedido”. Muitas/os educadoras/es parecem estar a converter-se em experts em didática. Consequentemente parece assistir-se ao retorno de práticas de domesticação e de disciplinação dos corpos/mentes, que garantem o controlo, a manutenção da ordem e o respeito pela autoridade, tendentes a tornar, tanto quanto possível, as crianças em alunos, e a aproximar a vida no JI de um cotidiano pautado pela uniformidade, repetição e monotonia (Dewey, 2006).

Todas estas considerações finais apelam ao reconhecimento da importância do brincar, elemento central nas culturas infantis e um direito das crianças, que tem estado a ser negligenciado e que urge ser salvaguardado e promovido no JI. Lembra-se que permanecem largamente ignorados os Comentários Gerais à CDC (1989), produzidos pelo Comité dos Direitos da Criança, que a esclarecem e/ou atualizam, como o Comentário nº 7



(2005), sobre a realização dos direitos na 1ª infância - reafirma o reconhecimento das crianças pequenas como sujeitos de direitos, devendo estes “ancorar nas rotinas de vida da criança, quer em casa, quer nos diferentes serviços que existem para a apoiar, nomeadamente a Educação Infantil”; o Comentário nº 17 (2013), que retoma o art.º 31 (CDC), preconizando espaço e tempo para as crianças brincarem livres do controlo e da gestão adulta para assim se estreitarem ligações aos direitos de participação, livre expressão e associação, neste caso, entre pares. Ao reivindicarmos o direito a brincar como re-existência para as crianças, este modo *sui generis* delas se dizerem, advogamos o JI como *locus de cidadania* (Vasconcelos, 2007), e em que as educadoras, experts e ouvintes atentas e sensíveis do brincar redescubram modos de resistir e criar alternativas ao modelo dominante de pré-escolarização galopante da EI.

Referencias

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho/CEEP.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade Educação*, 24,(2). p.103.
- Dewey, J. (1953). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017a). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In Cortesão, I. et al (Eds), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*. Porto: ESEPF. pp. 445-455.
- Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L. & Sarmiento, M. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva (Ed.), *Pensar a educação: Temas sectoriais*. Lisboa: Educa. pp.9-46.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: PUF

Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2002). *A escola para todos e a excelência acadêmica*. Porto: Profedições.

OCEPE. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf.

OCEPE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*
http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização, modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48. pp.73-91.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e)Educar*, 12. pp.109-117.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Mesa5_14

Perspectivas emocionales-cognitivas en la educación de la niñez y la juventud





Dimensión socioafectiva proyecto predictores de aprendizaje: niños y niñas preparándose para el éxito escolar

*HERMELINDA ARDILA HERMANN*⁸⁹²

Resumen

El objetivo del presente escrito es destacar la dimensión socioafectiva mediante el análisis de datos del proyecto “Predictores de aprendizaje: niños y niñas preparándose para el éxito escolar”. Se revisan datos del año 2011 al 2016, diversas investigaciones, en especial énfasis en antecedentes que analizan el desarrollo infantil, el entorno familiar (social), la perspectiva teórico conceptual y evolutivo del desarrollo humano, el maltrato y apego. Se espera que este aporte fortalezca al proyecto a ser implementado en otras regiones para trascender positivamente en el desarrollo de la niñez.

Introducción

Colombia desde la política para el desarrollo integral de la primera infancia llamada Ley 1804 de 2016 y menciona su intención:

⁸⁹²milin222@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



Artículo 1°. Propósito de la ley. La presente iniciativa legislativa tiene el propósito de establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual 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 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.

Dada la gran importancia que tienen los primeros años de vida y que son esenciales en el desarrollo de la niñez en todos los países, la Organización de Estados Americanos - OEA (2010) señala: *“La primera infancia está marcada por un notable crecimiento físico y significativo desarrollo sensorial y perceptivo”* (p. 47). Marcándose la enorme capacidad y modo de aprender que también es reconocida por la Organización Internacional del Trabajo- OIT (2012) al decir: *“Si bien la primera infancia es un período que encierra un gran potencial de crecimiento y desarrollo, también es una etapa en la que los niños son particularmente vulnerables”* (p. 5).

Marco teórico

Instaurar una definición del término desarrollo infantil no ha sido una fácil tarea, pues, hay algunos autores de diferentes campos del conocimiento que han abordado esta temática. Para (Martins de Souza, 2015), el desarrollo infantil puede definirse como:

(...) Proceso activo y único para cada niño, expresado por la continuidad y los cambios en las habilidades motoras, cognitivas, psicosociales y del lenguaje, con adquisiciones cada vez más complejas en las funciones de la vida diaria y en el ejercicio de su rol social. El periodo prenatal y los primeros años iniciales de la infancia son cruciales en el proceso de desarrollo, lo cual constituye la



interacción de las características biopsicológicas, heredadas genéticamente, con las experiencias que ofrece el entorno. (p.1101).

En otras palabras, el desarrollo infantil inicia desde el mismo instante de la concepción, el crecimiento físico hasta la madurez neuronal, el comportamiento (motriz, socioafectivo, cognitivo, comunicación) que dará como resultado un niño que podrá ser un hombre y mujer acorde a las necesidades de la sociedad y de su vida propia. La primera etapa desde el nacimiento tiene gran importancia, en ese sentido, Sandoval (2013) apoyándose en el MEN sostiene:

El mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años de vida, el cual depende de los genes, pero también del entorno en el que el niño crece, de su nutrición, su salud, la protección que recibe y las interacciones humanas que experimenta. Igualmente se desarrollan las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar, con un gran impacto sobre el aprendizaje y el comportamiento presente y futuro. (p.24).

Lo anterior implica directamente el relacionamiento del niño con la familia y a la vez con el contexto social, concepto en el que coinciden autores que investigan el desarrollo humano. En los escritos publicados se le otorga especial importancia a la familia cuya gran responsabilidad es formar personas útiles a la sociedad, originado en tener buenas relaciones socio afectivas. Dentro de esta área temática; algunos de los investigadores que hicieron una exhaustiva revisión teórica como Barudy y Dantagnan et al, citado en (Vargas, Filippetti 2014) coinciden en que:

(...) Una de las funciones más importantes de la familia, en relación con las necesidades de los hijos e hijas, es aportar la estimulación apropiada que haga de ellos y ellas seres con capacidades cognitivas necesarias para relacionarse de modo competente con su entorno físico y social. (p. 172).



Vargas, Filippetti (2014) sostienen que *“las prácticas parentales positivas, según la perspectiva de los niños y niñas, se relacionaron con un mejor desempeño del niño o niña en tareas de planificación y resolución de problemas”* (p. 176). Destacan que en la primera etapa de la vida de los niños las necesidades socioafectivas deben ser satisfechas y ello se logra teniendo a los padres juntos que les estimulen, y a su vez se conviertan en los primeros educadores.

Perinat (2003) sustenta que *“el desarrollo se va a concentrar, por tanto, en los aspectos relacionales y de aprendizaje. Una característica importante de las relaciones constituyentes del nicho social infantil es el estar impregnadas de afectividad”* (p. 113), es decir, la interacción con el mundo que les rodea como las personas, la naturaleza, entre otros, que mutuamente hacen manifestaciones recíprocas de afecto. Argumenta además que la socialización se realiza primordialmente en el seno de la familia (p. 114).

Para Martínez (2010) existen diversos factores que influyen en la crianza de los hijos como la salud mental, la depresión, el estrés, las emociones y las conductas prosociales. En lo que tiene que ver con la salud mental la autora afirma que *“diversos factores biopsicosociales relacionados con la salud mental de los padres y cuidadores que generan estrés, depresión, agresividad u otras alteraciones”* (p. 112) así como cita a Pons-Salvador, Cerezo, Bernabé (2005) quienes identificaron factores asociados a los cambios que afectan negativamente la parentalidad, como los antecedentes de castigo en la madre, la baja satisfacción materna y la percepción negativa del bebé entre otros, que se convierten en factores de riesgo para maltrato y alteraciones emocionales.

En lo relacionado con la depresión, para la autora es uno de los problemas que afectan a los hijos *“generándoles modelos inadecuados o prácticas negativas para su desarrollo”* (p. 114) Ratifica que ello se evidencia en investigaciones anteriores que dieron como resultado madres con depresión mayor y comportamientos irregulares hacen que los hijos presenten alteraciones emocionales y del sueño. Así también sostiene que los padres sometidos a presiones por estrés hacen que sus hijos presenten dificultades emocionales

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 cognitivas; situación que a su vez altera el comportamiento parental constituyendo un círculo repetitivo por algún tiempo. (Martínez, 2010).

En cuanto a las aproximaciones teóricas más usadas son la perspectiva teórico conceptual y la evolutiva del desarrollo socioafectivo. Existen unos grandes representantes teóricos de la temática según Larreamendy et al (2008), ellos son Bronfenbrenner y Lerner (p. 99), que hacen especial énfasis en la interacción recíproca entre la persona y el ambiente quienes profundizan en la primera perspectiva. De acuerdo con lo anterior se debe comprender y entender el entorno ecológico en el que crece el niño, Vargas, Filippetti (2014) explican el sistema expuesto por Bronfenbrenner y que está integrado por: (a) el microsistema, que hace referencia a las interacciones, roles sociales y relaciones interpersonales que se experimentan durante el desarrollo en el entorno inmediato (i.e., la familia, el barrio y la escuela); (b) el mesosistema, que incluye la relación entre dos o más de los microsistemas (e. g., la relación entre el hogar y la escuela); (c) el exosistema, que comprende los procesos y relaciones que influyen indirectamente en el desarrollo del niño o niña, al interactuar con los factores de su microsistema; (d) el macrosistema, que hace referencia a la cultura y la subcultura de la sociedad; y (e) el cronosistema, que hace referencia a los cambios cronológicos personales y ambientales que pueden influir en el desarrollo (p. 180). Una segunda perspectiva, reconocida como evolutiva que algunos autores como Bjorklund, Yunger y Pellegrini (2002), Simpson (1999) y Belsky (1999) citados en Larreamendy et al (2008):

Sugieren una aproximación evolutiva en el estudio de las diversas relaciones que se desarrollan dentro de la familia y de los patrones de interacción y crianza de los hijos. Estos autores se refieren a una psicología del desarrollo evolucionista y enfatizan dentro de esta aproximación diferentes principios que permiten analizar el rol de la evolución en el desarrollo de los diferentes procesos psicológicos en el ser humano y la importancia de hallazgos provenientes de la investigación con otras especies en la formulación de teorías o en la explicación de fenómenos relacionados con el desarrollo de los individuos. (p. 101)



Narodowski, Snaider, (2017) sostienen que a “*fines de la década del sesenta, cuando la mujer comenzó a ejercer otro rol en la vida pública, y se fueron desarrollando principalmente en el ámbito privado, en las fábricas u otros espacios de trabajo con gran presencia femenina*” (p. 46). Sus hijos e hijas fueron llevados a guarderías que con el tiempo han ido cambiando de nombre, ahora “*se les denomina Jardín Maternal, Jardín de Infantes o Escuela Infantil*” (p. 47). Como ya los padres de familia no pueden asumir directamente la crianza buscan “*un grupo alternativo*” (p. 50). En ese contexto los autores argumentan citando a (Terigi, 2012, p. 126) “*La temprana institucionalización (...) concebirse como reconocimiento del sentido que tiene para el desarrollo infantil la participación de los niños y las niñas en situaciones educativas valiosas y variadas a cargo de personal especializado*” (p. 51)

Metodología

Se presenta una revisión teórica - información conceptual, basada en un listado investigaciones de interés y palabras clave y una base de datos del año 2011 al 2016 que relacionados con la pregunta: ¿Cuáles son los componentes que se evidencian en el proceso de intervención del programa Predictores de Aprendizaje que garantizan u obstaculizan el desarrollo de la dimensión socioafectiva en los niños y niñas en el nivel de transición? La búsqueda conlleva a realizar una investigación mixta que inició con la lectura y condensación de artículos publicados entre los años 2010 a 2017 con la idea de presentar una revisión actualizada. También se tuvieron presentes a autores reconocidos por sus obras. En lo referente a la base de datos se analizaron la primera y segunda medición, grupo poblacional y género.

Resultados

En la dimensión socioafectiva analizada se hizo especial énfasis en aspectos como: comportamientos adecuados, el respeto por las normas y figuras de autoridad, el reconocimiento de posibles errores y a su vez el ofrecimiento de disculpas, trato armónico con los demás niños a través del juego y el comportamiento



semejante con el de un adulto. En las cifras aportadas por el Proyecto Predictores del Aprendizaje tomados en ambas mediciones, se observa que en los 27 municipios el departamento de Caldas entre los años de 2011 al 2016; según datos del departamento Administrativo Nacional de Estadísticas - DANE (2015) “La población, en su mayoría mestiza, tuvo su origen en la mezcla de españoles con grupos indígenas. La colonización antioqueña a principios del siglo XIX marcó también los rasgos en la población caldense. Existen tres resguardos de la etnia Embera” (p. 105). Para los periodos ya mencionados, los nacimientos han sido más de niños que de niñas; lo anterior coincide con cifras del - DANE. Tomando como referencia el año 2016 en Colombia, sostiene que: “Se reportaron 647.521 nacimientos en el total nacional, de los cuales 51,4% correspondió a hombres y 48,6% a mujeres”. En esa misma dirección pasando al nivel del departamento de Caldas se presentan datos de la misma institución en lo referente al número total de nacimientos por sexo, departamento y municipios de residencia de la madre.

En ese sentido para el departamento de Caldas esta institución indica que el 51,39% (4.915) de los nacimientos fueron de niños y el 48,58% (4.646) de niñas para un total de 9.563 de nacimientos en general. Lo anterior indica que nacen mayor cantidad de varones que niñas, lo que es referencia para estudios posteriores. Complementando la información anterior, en las instituciones educativas públicas, la interacción entre ambos sexos según Finco (2015) ayudan a “*Comprenderse a sí mismos y a sus semejantes sociales como sujetos sociales e históricos, como productores de cultura; así, dan la oportunidad a la construcción de la base inicial para la vivencia efectiva de su ciudadanía*” (p.89).

Según los datos, la mayoría de los niños y niñas se ubican en la zona urbana; por ejemplo si se tiene en cuenta el nivel severo en todos los años; estos se caracterizan por su creciente incremento, va de menor a mayor, es decir, se destaca lo anterior en la zona urbana el año 2014 para los varones (1.035) en las dos mediciones y en la rural el año 2015 (185). En el caso de las niñas el incremento en el mismo nivel se observa el año 2016 (99) en la zona rural y el año 2014 (467) en la zona urbana.



Frente a lo anterior el Departamento Nacional de Planeación –DNP (2014) argumenta que en este año se incrementó la atención integral a la primera infancia en el departamento de Caldas llegando a un 103%, que refleja el incremento de niños y niñas en la etapa de transición. Queda un interrogante por resolver y es frente al número de niñas en el nivel severo teniendo presente que estas tienen menor nacimiento que los niños.

Impacto en la política

Lo que se pretende con el análisis de la dimensión socioafectiva del proyecto Predictores del Aprendizaje es conocer a los niños y niñas del departamento de Caldas del grado Transición de las escuelas públicas y ayudar a que se les provea las condiciones y medios adecuados para su buen desarrollo infantil y de igual manera con ello se les manifiesta el permanecer en la escuela adquiriendo educación de calidad sustentado con la dimensión socioafectiva que es un predictor del éxito, previniendo situaciones violentas entre otras que afligen el entorno. A la luz de la Ley para la Primera Infancia se incluye facilitar el desarrollo integral (físico, cognitivo, socioafectivo, comunicativo y motor) y de derechos, además presenta soporte a los agentes educativos, también mejorar la situación de los niños y a futuro ayuda a alcanzar una mejor posición en la sociedad. Es de destacar que la política de primera Infancia en Colombia está evidenciando que es una inversión que conduce a la niñez a lograr más fácil acceder a sus derechos, lo que implica poner de manifiesto que la atención a los primeros años de vida ayuda a tener oportunidades en el desarrollo educativo a futuro y mejor posicionamiento frente a la sociedad; como sostiene Fico (2015) *“Las vidas de los niños son merecedoras de atención en el presente, y no simplemente para los efectos de sus vidas futuras”*. (p.92)

Pertinencia social

La implementación del proyecto en las escuelas públicas en Caldas es inédita que bien puede ser llevada a escala nacional o internacional. Se puede decir que la escuela es el lugar de mayor consecuencia en la vida de los niños y niñas y que contribuye a la conformación de la personalidad. El desarrollo adecuado de la dimensión

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



socioafectiva interviene para que los niños tomen conciencia sobre la existencia del otro, y a su vez le llevará a enfrentar situaciones a lo largo de la vida. En otros países, el pensar en la niñez se ha logrado:

El desarrollo económico, político y social que cambió la estructura poblacional; la composición de la familia; la economía de la infancia en la interfaz con la familia y la sociedad; la justicia distributiva en términos de equidad general; incluso, los derechos de los niños, que finalmente fueron vistos en su proceso de ciudadanía. (Qvortrup, 2011, p. 4).

Referencias

Congreso de Colombia. (2016). *Ley 1804: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. Bogotá. En: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>.

Departamento Nacional de Estadística. (2015). *Estadísticas vitales, nacimientos y defunciones*. Bogotá. En: <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/nacimientos-y-defunciones/nacimientos/nacimientos-2016>.

Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Diálogo regional para la construcción del Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018 Eje Cafetero y Caldas*. Bogotá. En: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Presentaciones/Encuentro%20Regional%20Caldas%20191214.pdf>

Finco, D. (2015). *Instituciones e Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña*. Manizales: Revista Latinoamericana de infancia y juventud.



Larreameydy-Joerns, Puche- Navarro y Restrepo. (2008). *Claves para pensar el cambio: Ensayo sobre Psicología del Desarrollo*. Bogotá: Uniandes.

Martínez (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Revista diversitas-perspectivas en Psicología*. Vol 6 No. 1, 2010.

Martins de Souza, J. &. (2015). *Desarrollo Infantil. Análisis de un nuevo concepto*. São Paulo, SP, Brasil.

Organización de Estados Americanos. (2010). *Primera Infancia: Una Mirada desde la Neuroeducación*. Lima (Perú): Ilustraciones: Esdrújula.

Organización Internacional del Trabajo. (2012). *Un buen comienzo: La educación y los educadores de la primera infancia*. Ginebra: Copyright © Organización Internacional del Trabajo.

Perinat, A. (2003). *Psicología del Desarrollo. Un enfoque Sistemico*. Barcelona: UOC.

Qvortrup, J. (2011). *Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". Pro-Posições,*

Sandoval, D. P. (2013). *Propuesta Proyecto Pedagógico de Educación para la Primera Infancia con enfoque Holístico*. Bogotá.

Narodowski, M & Snaider, C. (2017). *¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa*. Manizales: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.

Vargas- Rubilar & Arán-Filippetti,. (2014). *Importancia de la parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil. Una revisión Teórica*. Manizales: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*



Representaciones de praxis pedagógica en el marco de los procesos de formación de educadores infantiles

*ADA MARCELA GONZÁLEZ RIVEROS*⁸⁹³

*DIEGO ANDRÉS PINZÓN GONZÁLEZ*⁸⁹⁴

*CESAR AUGUSTO CRUZ BAQUERO*⁸⁹⁵

Resumen

La ponencia muestra cómo las representaciones acerca de la praxis pedagógica de los docentes que participan en los procesos de formación de educadores infantiles en la fundación universitaria Unimonserrate de Bogotá, están atravesadas por elementos y discursos diversos, referidos a la política educativa colombiana y el marco de normativo que establece sobre la calidad ofrecida por las instituciones de educación superior en materia de formación docente, esto se pone en tensión con elementos que articulan la relación entre práctica, reflexión e investigación como modo de producción de conocimiento pedagógico, aspecto denominado praxis pedagógica.

⁸⁹³ Docente investigadora Fundación Universitaria Unimonserrate. Bogotá. Correo amgonzalezr@unimonserrate.edu.co

⁸⁹⁴ Docente investigador Fundación Universitaria Unimonserrate. Bogotá. Correo.dapinzon@unimonserrate.edu.co

⁸⁹⁵ Docente investigador Fundación Universitaria Unimonserrate Correo cacruz@unimonserrate.edu.co



Introducción. Panorama Sobre la acreditación de alta calidad en programas de formación de educadores en Colombia

A partir de la revisión de las políticas de educación superior realizada en el año 2012 por el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE, se logra identificar que Colombia requiere de una reforma estructural del sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior (OCDE, 2016). Desde allí, el Ministerio de Educación Nacional-MEN emprende una serie de reformas que la acreditación de alta calidad de los programas que forman educadores, a este mecanismo en principio se accedió voluntariamente. La discusión en torno al sistema de aseguramiento de la calidad ha estado en la agenda de las políticas educativas colombianas, una de sus conclusiones es que los estándares aplicados para la obtención del registro calificado por parte de los programas son bajos en relación a los requerimientos de la educación superior y que el sistema de AAC propuesto al ser voluntario, no tiene el impacto esperado en los sistemas de calidad de las instituciones universitarias, por lo cual debe volverse obligatorio. Desde este panorama, el MEN expide la resolución 18583 del año 2017, que establece criterios frente a la formación de maestros en carreras universitarias de licenciatura. En esta normativa se enuncia la importancia de la práctica asociada a una idea de ejercitación del oficio de maestro, la conjunción de la teoría y la práctica y la reflexión de la práctica educativa en el curso de la formación docente (MEN, 2017).

Los bajos resultados de los estudiantes de educación básica en las pruebas internacionales PISA entre los años 2012 y 2015 (Icfes 2012, 2015) son considerados por el MEN como un derivado directo con la acción docente en términos de su preparación en las facultades de educación. Es así que los programas de licenciatura, fueron obligados a tramitar y obtener su acreditación de alta calidad antes del 9 de junio de 2017, considerando dentro de estas propuestas la práctica profesional en número alto de créditos como una manera de mejorar la formación de docentes. No obstante, las instituciones que forman maestros han interpelado lo emanado en las regulaciones del MEN, entendiendo la creciente demanda de profesionales de la educación que aporten al desarrollo social, cultural, científico y económico del país, por lo cual evalúan y resignifican su papel 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



productoras de conocimiento y formadoras de sujetos políticos que transformen las realidades educativas. En consonancia con lo anterior, la Fundación Universitaria Monserrate apuesta a la concreción de un modelo derivado de la reflexión y la investigación como forma de situar al educador infantil como un intelectual de la pedagogía, en un constante ejercicio de praxis pedagógica. La ponencia muestra la tensión existente entre los referentes normativos hasta aquí expuestos, y las representaciones que el equipo docente que trabaja la propuesta de formación de educadores infantiles en Unimonserrate ha construido y que se presentan en el siguiente apartado.

Representaciones de praxis pedagógica y formación docente. Las representaciones sociales, concepto presentado por Moscovici (1979), marcan un hito en la comprensión epistémica de los objetos de estudio, dirigido hacia una idea de la configuración de una realidad como representación, organización y reconstrucción en un sistema cognitivo individual y colectivo con significado (Abric, 2001). La noción de representación social, ha venido siendo acuñada en diversos ejercicios de investigación durante los últimos 50 años, sin embargo, se considera que la idea de representación social, en tanto vincula los elementos del sujeto maestro que mejor se adecuó a la investigación realizada, es la presentada por Abric (2001). En términos generales las representaciones sociales del docente incorporan elementos de su saber pedagógico, su trabajo académico e intelectual, además de su emocionalidad y su discurso, ellas se dan en instancias de producción individual como colectiva.

La importancia del concepto de representaciones sociales radica en que son el resultado de un conocimiento que deviene de la experiencia, y, a partir de este se organiza la realidad, no como una copia sino más bien como un modo de significarla. Frente a lo investigativo las representaciones sociales aportan a la comprensión holística de problemas relacionados con la formación y la práctica docente. De allí que la noción de representación social del docente universitario acerca de la praxis pedagógica, debe desde su discurso, la reflexión de sus prácticas formativas y su conexión con el saber del educador infantil, una postura que configura

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



elementos constitutivos de las apuestas de formación de maestros que tiene la fundación universitaria Monserrate.

Las representaciones del concepto de praxis a partir de la voz de los docentes de la escuela de educación de Unimonserate⁸⁹⁶.

Lo primero que muestran las representaciones docentes encontradas en la investigación, tiene que ver con cómo la praxis pedagógica en la Unimonserate se establece como un espacio dialógico, en el cual, el encuentro de experiencias y saberes mediados por la reflexión individual y colectiva. Es decir, esta se concibe como un acto político que trasciende la institucionalidad y orienta la formación de profesionales de la educación infantil reflexivos, críticos, con conciencia social y un férreo sentido de transformación (Proyecto Educativo Institucional, 2016). Adicionalmente, los discursos docentes muestran la superación de la noción de práctica como entrenamiento, para avanzar hacia la comprensión de un docente practicante en constante reflexión, lo que se ha denominado “la praxis”. Resulta interesante que tanto en la formulación de los documentos institucionales de la Unimonserate, como en los discursos individuales y en grupos de discusión en los que participaron docentes, se encontró un rasgo que alude al elemento de formación del educador infantil a través de la praxis pedagógica como un elemento político, algo que no se menciona en las resoluciones emanadas por el MEN y que revelan la concepción de práctica pedagógica y educativa que se moviliza desde el estado colombiano. Desde esta postura, la propuesta formativa de educadores infantiles se pone en sintonía con la filosofía institucional de la Unimonserate, que enmarca la formación en la triada proyección – cercanía – cuidado, “un ambiente vital que edifica la cultura de la Unimonserate como una Institución que propicia una

⁸⁹⁶ Este texto se realiza con los aportes recogidos por el grupo de docentes de la Escuela de Educación de la Unimonserate en cada uno de las jornadas académicas del programa de licenciatura en educación infantil.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 personal, comunitaria y social que transforma la vida de las personas” (Fundación Universitaria Monserrate, 2016, p.5).

Lo anterior remite a comprender el lugar de la reflexión en la praxis pedagógica del educador infantil. Para Perrenoud, “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). Entonces, fortalecer la capacidad de observación, escucha y vigilancia ante los sucesos que se comparten en los espacios co-construidos de práctica pedagógica, conlleva a desarrollar una actitud permanente de sospecha, de reflexión y en sí un hábitus (Bourdieu, 1983) que permite a docentes y estudiantes elaborar y reelaborar nuevos esquemas de pensamiento flexibles.

Otro elemento significativo que develó la investigación, es la manera como se asume la formación de profesionales en educación infantil en el marco de la praxis pedagógica, por medio de la conjunción de las funciones sustantivas de docencia, proyección social e investigación, pues es allí, donde cobran sentido los conocimientos, procedimientos y las actitudes que caracterizan a un profesional de la educación (Fundación Universitaria Monserrate, 2016). En sintonía con lo anterior, los docentes reconocen que los ambientes de aprendizaje que se usan en la docencia, deben ser permeados por la investigación y la acción, pues esto, permite a los sujetos autocuestionarse. Es decir, se asocia a la praxis como un ejercicio dinámico que parte de la resignificación del quehacer pedagógico cotidiano. Además, los docentes consideran la relación entre la teoría y la práctica como algo fundamental en el ejercicio de la praxis pedagógica, lo cual posibilita que el educador infantil se reconozca como un sujeto consciente de su postura política, del porqué de sus acciones, de cómo enseña, cómo aprende y cómo su conocimiento puede transformar. En este sentido, reconocer a la educación como acto político permite comprender que el accionar de los maestros no es neutro, pues su práctica entra en relación con la sociedad. De acuerdo con Freire (1990) citado por Lens (2001), la sociedad es la que formula sus normas y crea una educación que se adapte a esos valores que se sustentan.



Desde allí, entender la educación infantil como práctica social transformadora, es pensar en el significado que tiene la misma en el terreno de la acción del docente, de las relaciones que construyen en sus experiencias, del estar atento y alerta ante los sucesos que se desarrollan en su entorno. En palabras de Contreras y Pérez (2010) “la práctica introduce la preocupación por las cualidades internas a la propia acción y la forma en la que conducirse guiado por esas cualidades” (p 32). Adicionalmente el sujeto de la práctica pedagógica, es quien a partir de sus representaciones y reflexiones realiza el ejercicio de la praxis. En esta perspectiva, se hace una aproximación a la práctica pedagógica como experiencia, al respecto Heidegger, citado por Larrosa, enuncia que “Hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba, y nos transforma [...] Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello” (Larrosa, 1998, p. 20).

Frente a ello, se encontró que las experiencias en el marco de una práctica pedagógica, deben generar, desequilibrios, tensiones, angustias y dudas en los actores implicados, pues la praxis surge como alternativa para comprender y mejorar esas prácticas. De allí que “las experiencias y sus aprendizajes deben ser convertidos en saberes explícitos, de manera que puedan ser recuperados para la práctica y que así esta se nutra del saber de la experiencia” (Piusi, como se citó en Contreras y Pérez, 2010, p 33), por esta razón el diálogo sobre lo que sucede en las prácticas se convierte en el insumo fundamental que permite hacer conciencia sobre la misma por medio de la reflexión. Lo anterior reafirma la importancia del diálogo como forma de co-construcción de los saberes de la práctica y en sí a una verdadera praxis. Por esta razón se entiende que los espacios dados por el programa para la reflexión deben considerar dos elementos quizá contrarios pero que se complementan, la colectividad y la individualidad (Shon, 1992 – 1998). La colectividad de la praxis se refiere a que el diálogo con el otro puede generar en el maestro algún cuestionamiento y a la vez procesos de reflexión

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Materiales y métodos

La investigación se desarrolló desde un paradigma cualitativo, que retoma elementos del enfoque socio crítico, el cual contempla que la realidad está influenciada por la cultura y por las representaciones sociales. Por esto se hizo necesario que en la investigación recuperara la voz del otro con el fin de tratar de comprender su visión de mundo y del objeto de estudio que los reúna (Carvajal, 2005). La aproximación metodológica retomó elementos de la investigación hermenéutica que tiene que ver con cómo capturar las representaciones de los sujetos que intervienen en el contexto de investigación. Frente a las técnicas de recolección de datos se optó por el grupo de discusión donde los participantes se reúnan y hablan sobre un tema en especial (Aliaga Sáez, F. A., Basulto Gallegos, O. F., y Cabrera Varela, J, 2012). Se propusieron tres espacios de discusión conformados por maestros pertenecientes a la escuela de educación de la Unimonserrate. Los instrumentos recogidos fueron sistematizados, analizados e interpretados. Para esto se tuvo como base la técnica matriz de análisis, con la cual se busca la manera de sistematizar la realidad, que describa, explique y prediga, el comportamiento de los hechos tal como lo observamos o experimentamos en la realidad. A partir de esto, se establecieron categorías que emergieron los grupos de discusión. Finalmente realizó una triangulación entre resultados de las técnicas, con el fin de aumentar la validez de las conclusiones e interpretaciones construidas.

Resultados y discusión

Se comprende cómo la praxis se convierte en un proceso de formación significativo e interactivo, que encausa un ciclo de construcción, deconstrucción y reconstrucción de saberes alrededor del acto educativo, lo que dentro del modelamiento de la estructura y el sentido de las prácticas de formación que se realizan al interior de la escuela de educación de la Unimonserrate en el programa de licenciatura en educación infantil, se concibe desde un espiral ascendente. Además, las representaciones de los docentes, configuran la praxis pedagógica como un sistema que utiliza el diálogo continuo para resignificar los imaginarios con los que se llega los lugares de práctica y de esta manera, hacer productivas las experiencias que se comparten en 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



contextos y generar transformaciones desde el conocimiento pedagógico situado que co construyen docentes y maestros en formación.

Al caracterizarse la praxis pedagógica como sistema, donde se interrelacionan los elementos de reflexión, construcción colectiva, conocimiento situado, ejercicio político y transformación desde la investigación educativa, se aporta a la construcción de un modelo de formación de licenciados en educación infantil, que apunte a la transformación educativa desde nuevas lógicas de intervención, lectura de contextos y actuación en realidades educativas diversas. La posibilidad de reflexionar la práctica, sistematizarla y volver a actuar en el contexto educativo, favorece la construcción de dos elementos clave dentro del perfil de educador infantil esperado en la Unimonserate. Por un lado, la auto transformación de la práctica pedagógica por parte del maestro, basado en las necesidades, dificultades y problemáticas del contexto educativo (Elliot, 2009) o las propias, en términos de acción o formación. Y, en segundo lugar, un elemento denominado profesionalización del maestro, en donde el docente que reflexiona su quehacer, basado en la teoría, que la amplía y la reformula, se acerca a mejores resultados en el ejercicio educativo.

En este sentido, la praxis pedagógica es un modo de ejercitar el pensamiento, de construir saber a partir de la experiencia y de contextos localmente situados, donde es imprescindible desarrollar una permanente vigilancia epistemológica y una conciencia ético-política, entendiendo su accionar desde una lectura de sí mismo y de las posibilidades que puede tener a partir de sus capacidades como sujeto pedagógico. Si se habla de praxis pedagógica en relación con una práctica investigativa, otro elemento significativo tiene que ver con cómo la praxis potencia la actitud y habilidad investigativa del educador infantil en formación. Lo anterior denota la investigación en la educación infantil es un componente necesario que contribuye al mejoramiento continuo y la producción de saber a partir de la experiencia (Muñoz, Quintero y Ancízar, 2002), al posibilitar saber, sentir, pensar y actuar siendo los profesores trabajadores de la cultura.



Es así que la investigación, no solo implica una actividad o la aplicación de determinados métodos, fundamentalmente es un ciclo que propende por la transformación y mejora de la práctica educativa a través de la formulación de preguntas y objetos a investigar o temas de interés, finalmente, un conocimiento que construir sobre la propia práctica, en términos finales una praxis pedagógica. Esto en una relación sistémica entre reflexión y acción, complejiza no solo la concepción de la praxis sino su ejercicio. Se comprende entonces que la práctica es vista dentro de la escuela de educación como el aspecto clave que hace que los educadores se formen como seres críticos e investigativos, reconociéndola como el espacio para la reflexión del quehacer y de sí mismo.

Conclusiones

A partir de las representaciones encontradas en los discursos de los maestros, se comprende que es imperioso articular la escuela de educación con los elementos constitutivos de un modelo de formación de licenciados en educación infantil en el marco de la praxis pedagógica. Es decir, la concepción, el sentido y la estructura que se ha venido construyendo en términos de la apuesta formativa del maestro, irradia elementos para los demás programas que forman maestros en la Unimonserrate y constituye un referente importante para compartir y articular con otras instituciones de educación superior, preocupadas por la cualificación de los procesos de formación de profesionales comprometidos con las infancias. Lo anterior implica establecer un pensamiento propio como escuela de educación, además de impactar los lineamientos de la práctica educativa con el fin de tener criterios para la formación de maestros, cada vez más orientados hacia la praxis como eje articulador, esto se posibilita desde el reconocer nuestra experiencia, el maestro debe tener algunos recursos adecuados que le permitan llevar a cabo la praxis. Sumado a esto, se encuentra que es importante el empoderamiento del ser docente, no solo en el escenario de la educación para las infancias, sino en sus diferentes vertientes, que apunte a la formación social y política como maestro, que desarrolla y moviliza la cultura. Lo anterior implica una articulación del enfoque socio crítico con los procesos de formación, la práctica y la praxis pedagógica.



Referencias

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

Aliaga Sáez, F. A., Basulto Gallegos, O. F., y Cabrera Varela, J. (2012). El grupo de discusión: elementos para la investigación en torno a los imaginarios sociales. *Prisma Social*, (9), 136-175 Recuperado de <http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/9/secciones/tematica/06-grupo-discusion.html> Amaya, M. (2008). *Formación de docentes y educadores en la educación infantil*, Colombia.

Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Montessor

Carvajal, A. (2006). *Elementos de investigación social aplicada*. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades; Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Contreras, J. Perez, N. (Comp) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Editorial Morata.

Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Fundación Universitaria Monserrate Unimonserrate, (2009). *Proyecto educativo del programa de licenciatura en Educación preescolar de la UniMonserrate*.

Fundación Universitaria Monserrate Unimonserrate. (2016). *Proyecto educativo institucional*. Bogotá.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes. (2015). *Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*. Bogotá.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Editorial Laertes.

Lens, J. (2001). *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema*. Instituto Paulo Freire (IPF). San Pablo. Brasil.

Ministerio de Educación Nacional (15 de septiembre de 2017). *Resolución No. 18583*. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación



o modificación del registro calificado. Recuperado de https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Ser maestro hoy, el sentido de educar y el oficio del maestro. Al tablero (N. 34) Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85846.html>

Moscovici, (1976). Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales pp. 469- 494. Barcelona, España: Paidós.

Muñoz, Quintero & Ancízar, (2002). *Experiencias en investigación-acción- reflexión con educadores en proceso de formación*. Revista electrónica de investigación educativa.

Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? PISA in Focus 50. Recuperado de [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50-\(eng\)-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50-(eng)-FINAL.pdf)

Pérez, A. (2010). *Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de información y de la incertidumbre*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado.

Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Grao.

Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona.

Schon, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona.



La transferencia del conocimiento: propuestas teórico-prácticas

DAVID ARTURO ACOSTA SILVA⁸⁹⁷

Resumen

La presente ponencia presenta los resultados de la investigación *La sensibilidad cognitiva: hacia un modelo de su funcionamiento*. Enmarcada en el problema de la transferencia, se buscó determinar en un grupo de estudiantes y docentes de filosofía el funcionamiento de la sensibilidad cognitiva, entendiéndola como el proceso de detección de oportunidades de empleo de las facultades cognitivas. Para ello se emplearon protocolos de pensamiento en voz alta. Los resultados presentan evidencias, no solo su existencia, sino también la transferencia, así como también sugieren que funciona por medio de la detección de patrones.

Introducción

Sin lugar a dudas, la educación es una de las instituciones culturales centrales; es ella la que le permite a la humanidad transmitir los conocimientos acumulados durante milenios. Pero un proceso tan fundamental no está exento de problemas, entre los cuales tal vez uno de los más apremiantes es la transferencia; esto es, que los estudiantes logren aplicar en su vida diaria lo obtenido en las aulas; o, en palabras de Ritchhart y Perkins (2005), que los aprendizajes no sean empleados aquí y ahora, sino allá y después (p. 788). Así, la transferencia

⁸⁹⁷ Universidad de Manizales, Cinde.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



ha sido considerada por muchos como uno de los objetivos primordiales de la educación (entre otros, Barnett & Ceci, 2005; Perkins & Salomon, 2012).

No obstante, la transferencia como área de estudio está llena de disensos: alrededor de su definición, sobre su ocurrencia y su funcionamiento (Barnett & Ceci, 2005; Perkins & Salomon, 2012). Por estas controversias de más de un siglo, el problema de la transferencia continúa siendo un tema abierto a la investigación. Su abordaje ha generado múltiples posturas explicativas de su proceder; sin embargo, para la investigación que presentaremos, dos de ellas nos mostraron un camino prometedor: la llamada educación basada en competencias y la teoría de las disposiciones cognitivas (Perkins, Jay, & Tishman, 1993). El primer caso ha sido tan o más controversial que el de la transferencia, al punto que parece que sus desaciertos, equívocos y sinsabores nos han hecho olvidar su verdadera potencialidad, así como sus metas iniciales. Estas últimas se dirigían hacia la generación de aprendizajes pudiesen ser empleados de forma flexible más allá de las aulas, a fin de zanzar la brecha entre la escuela y la vida cotidiana (Beneitone, et al., 2007, p. 35). Sin embargo, y como mencionamos, su desatinada aplicación y sus pobres resultados la convirtieron en blanco de críticas y en una estrategia casi “políticamente incorrecta” para algunos. Empero, y en una decisión posiblemente “arriesgada”, consideramos que más allá de sus problemas, su concepción original puede todavía aportar elementos claves en la búsqueda de solución al problema de la transferencia.

Por su parte, la teoría de las disposiciones cognitivas plantea que los aprendices no transfieren por una simple razón: no solo basta con poseer las habilidades y conocimientos, es necesario también *detectar* cuándo aplicarlos y tener la motivación para hacerlo. Por tanto, la transferencia no es un problema que se resuelve con la generación de conocimientos profundos o con estrategias didácticas centradas en el aula, sino que implica el pensar en el desarrollo coordinado y paralelo de los 3 elementos: los conocimientos y habilidades, la motivación y, sobre todo la *sensitividad*, que es como denominaron a esa detección de oportunidades de acción.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Nuestra interpretación de estas dos posturas es que su engrane permite comprender y encontrar una salida al problema de la transferencia. Así, nuestra apuesta es que una persona competente, es aquella que ha logrado desarrollar y emplear en conjunción los 3 elementos disposicionales y, de esa manera, conseguir la transferencia. Esta manera de comprender esta situación nos llevó entonces a plantear que el ser competente no es simplemente una etiqueta descriptiva que se posee o no, sino más bien uno de los estadios de desarrollo de nuestras funciones cognitivas. Este comienza por el desarrollo de capacidades, pasa por el alcanzar niveles de habilidad y competencia, y llega finalmente a los estadios de experto y virtuoso. Así, la transferencia, dentro de este modelo, marca la aparición de la competitividad, aunque esta se verá plenamente expresada en los niveles superiores de experticia y virtuosismo.

De los tres elementos disposicionales, el más importante para la transferencia es la sensibilidad, puesto que ella implica, tanto el no requerir del direccionamiento directo de otros, como fundamentalmente, la aplicación de los conocimientos y habilidades en la vida diaria (Perkins, Jay, & Tishman, 1993). Sin embargo, el problema es que poco se ha avanzado en el análisis de su funcionamiento. Por esta razón desarrollamos el proyecto de investigación *La sensibilidad cognitiva: hacia un modelo de su funcionamiento*, realizado en el marco del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, bajo la dirección del Dr. Carlos Vasco y concluido en 2016. Su pregunta central fue: ¿cómo los sujetos detectan en su vida diaria que deben emplear una de sus habilidades que adquirieron previamente en un contexto educativo? Pero cómo sería imposible analizar todas las habilidades posibles si el estudio únicamente exploró una de ellas: la deductiva.

Para su estudio tomamos la decisión de emplear pruebas que, en un ambiente lo más cercano posible a la cotidianidad de los participantes, los llevaran a emplear la habilidad deductiva que habían desarrollado previamente en las aulas, sin que tuviesen una guía directa de dicha aplicación. Ello implicaba que nuestros participantes hubiesen tenido una formación en deducción, por lo que la opción más clara fue trabajar con

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 y profesores de la carrera de filosofía. A fin de explorar el procesamiento cognitivo, optamos por el empleo de los protocolos de pensamiento en voz alta (PPVA, Ericsson & Simon, 1993).

Método

Para la selección de la muestra seleccionamos un muestreo intencionado por selección de cuotas (Miles & Huberman, 1994). Este nos permitió crear 4 grupos de participantes, para un total de 11 (3 mujeres, 8 hombres), con un rango de edad de 17 a 31 años ($M= 23.45$). El único criterio de inclusión fue que los participantes pudieran ser clasificados en alguno de los 4 grupos, mientras que el criterio de exclusión fue que no tuviesen la intención de participar en el estudio.

Participantes. Los 4 grupos se conformaron así: para el primero elegimos a 3 estudiantes de carreras diferentes a filosofía. La idea era que, al no tener formación formal en lógica nos sirviesen como grupo de control. El segundo (3 participantes) fueron estudiantes de filosofía de primer semestre; estaban terminando su proceso inicial de formación en lógica formal, así que creímos que era posible que ya hubiesen desarrollado una habilidad deductiva. Por su parte, para el tercer grupo, el de los posibles competentes (2 participantes), elegimos estudiantes que ya estuviesen terminando su carrera y, de manera tal, ya hubiesen cursado todas las asignaturas de lógica formal. Finalmente, el grupo 4, el de los posibles expertos, lo cubrimos con 3 jóvenes docentes de lógica, los cuales tenían al menos un año de experiencia.

Estrategia metodológica. Esta implicó el empleo de los PPVA y nuestra propia versión del método de análisis de las disposiciones cognitivas (Perkins & Ritchhart, 2004), al que llamamos análisis de andamiajes progresivos (AAP). Este último consiste en el empleo de pequeñas historias en las que se incluyen problemas (deductivos en nuestro caso), solicitando a los participantes que analicen la conclusión generada por los personajes. En tanto que no se les está solicitando expresamente el empleo de la deducción, se consideramos que, de utilizarla, estarían demostrando la aparición de la sensibilidad (por ello esta etapa se denomina “de provoca-



ción”). En el caso de que los participantes no logran identificar el problema, se procedía a entregarles una nueva versión de la lectura, pero con las premisas de la deducción visualmente destacadas; es decir, se les daba una pista que les permitiera aplicar su habilidad, aunque ya no demostrasen sensibilidad. Finalmente, si el participante continuaba sin descubrir el problema, se les entregaba una versión final en la que la deducción se encontraba separada y se le solicitaba expresamente que tratara de realizar la deducción. Esta se considera como la etapa «de facilitamiento», en tanto que se han eliminado todos los obstáculos. Una respuesta incorrecta implicaría entonces una falta de habilidad. Durante la resolución de estas tareas se emplearon los PPVA, lo que implicaba solicitarles a los sujetos que verbalizaran sus pensamientos mientras trataban de completarlas. Mas como se esperaba que solo apareciera en sus verbalizaciones la información de la cual eran conscientes, luego de terminar cada tarea se realizaba un momento de *evocación*, para que los participantes pudiesen explorar aún más los procesos cognitivos que habían empleado.

Diseño de la investigación. La anterior estrategia significó dividir la recolección en 3 momentos: primero se realizaba una introducción y una sesión de práctica para que se familiarizaran con los PPVA. Ninguno de los participantes conocía el objetivo de esta, ya que se esperaba que actuaran lo más cercano que fuera posible a su desempeño en su vida diaria. En un segundo momento se iniciaba la prueba como tal (sin tener límite de tiempo). Cada lectura tenía la forma de un corto texto que los participantes podrían encontrar en su vida diaria (v. g. la reseña de un libro) y, dentro de su argumento, se incluía una de las 4 formas de las deducciones condicionales. Todos los instrumentos fueron construidos para la investigación, empleando ejercicios de libros de lógica formal, pero adaptándolos para que dieran la impresión de ser extraídos de fuentes cotidianas. En el tercer momento, si sujeto no era capaz de detectar la necesidad de emplear la deducción, se le entregaba las posteriores versiones según el AAP. Para evitar la familiarización con la deducción se intercalaron tareas con la misma estructura pero que no contaban con condicionales. Todo el proceso fue grabado en video y analizado siguiendo la estructura de análisis de datos cualitativos propuesta por Miles y Huberman (1994).



Resultados

Generales. Los resultados nos mostraron que el grupo 4 (el de los expertos) detectó sin mayores problemas todas las estructuras deductivas en las lecturas durante la primera etapa, esto es, sin necesidad de ninguna ayuda. Algunos miembros de los grupos 2 y 3 también lograron detecciones, pero sin mayor consistencia, mientras que los miembros del grupo 1 requirieron de llegar hasta la última etapa para lograr encontrar la respuesta correcta, e incluso no lo lograron en todas las tareas; ello muestra un alto contraste con el grupo 4. De esta manera, se observó una coherencia en los desempeños de cada uno de los grupos, diferenciándose entre sí. La única real sorpresa es que el grupo 2 tuvo mejores resultados en la prueba que el 3, mientras que se esperaba que fuera lo contrario, ya que esperábamos que este último tuviese más práctica que el 2.

Resultados de la codificación. Para explorar los procesos detrás de los resultados, se analizaron los códigos aplicados a las tareas en las que los sujetos llegaron a la respuesta correcta y se las comparó con los casos en los que no lo lograron. Así observamos ciertos patrones marcados: en el caso de las respuestas correctas, el grupo de los 4 códigos con mayor frecuencia absoluta presenta sin duda procesos de pensamiento lógico, así como los episodios de detección verbalizados por los participantes. El más sugerente para nosotros fue el código “relectura de premisas” en tanto que pareciese indicar que los sujetos, durante la lectura del texto, reconocieron en él las premisas del argumento, de manera que, al tratar de contestar la pregunta, volvieron puntualmente a dichos elementos para analizar el problema. Por su parte, los códigos con mayor presencia en las respuestas incorrectas nos muestran un panorama claramente diferente: en este caso indican tipos de estrategias y análisis diferentes al lógico (como análisis de tipo argumental) y la notoria aparición de creencias previas y opiniones. Esto es, los sujetos estaban empleando otros caminos para tratar de resolver el problema.

Patrones. El análisis de la información obtenida en su totalidad nos dejó ver varios patrones significativos: el primero de ellos es que, al analizar los diferentes caminos tomados por los participantes al tratar de resolver las tareas, en todos los casos en los que lograron detecciones, estas estuvieron precedidas de una identificación



de estructura lógica deductiva (las premisas) durante la primera lectura. En cuanto a los temas detectados, al primero de ellos lo denominamos “inevitabilidad del análisis lógico”: cuando los participantes eran conscientes de la necesidad del análisis lógico (y exclusivamente en esos casos), en varias ocasiones consideraron que dicho proceder era para ellos “inevitable”. Por ejemplo, uno de ellos diría: «empecé a pensar en las clases de lógica, que es casi que inevitable (...); pensado en términos de lógica formal, que inevitablemente se me tiene que venir a la cabeza, [la deducción] sería inválida». Otro código aplicado exclusivamente en los casos de las respuestas correctas fue el que denominamos “tensión entre el análisis lógico formal y el informal”. Este marcó los momentos en que los participantes expresaban sus creencias previas frente a la ineficacia de la lógica formal en la vida diaria, pero luego las superaban precisamente al aplicarla a las tareas. Por ejemplo, dirían: «uno piensa que eso [el pensamiento lógico formal] uno nunca lo va a utilizar (...) pero uno lo hace y no se da cuenta». De esta manera los participantes estaban recreando una de las grandes disputas que existen en el campo del pensamiento lógico: el enfrentamiento entre pensamiento formal e informal (Woll, 2002).

Discusión

Los resultados, enmarcados exclusivamente en la deducción y en la muestra elegida, permiten soportar nuestro supuesto: efectivamente existen sujetos que poseen la capacidad de detectar en una tarea la necesidad de emplear una habilidad previamente desarrollada, sin requerir que expresamente se les aclare dicho proceder. Por ende, podemos presentar lo anterior como prueba, tanto de la existencia de la sensibilidad cognitiva, como de la transferencia. Para el caso de la sensibilidad consideramos que las principales evidencias de su existencia son: 1) el que algunos de los participantes lograran completar las tareas de la primera etapa transfiriendo sus conocimientos previos a una situación en la que no era evidente su empleo y de forma espontánea; 2) el hecho de que algunos participantes no solo fueran capaces de realizar la detección, sino que incluso llegaran a identificar las formas lógicas de los argumentos en las lecturas; y, 3) el que los mismos participantes verbalizaran de forma explícita los momentos precisos en los que lograban efectuar la detección. Un ejemplo de ello es: “esto es un condicional; [pero] está mal aplicado”. Por su parte, para el caso de la existencia de la



transferencia, las pruebas encontradas son: 1) el empleo de la deducción para lograr respuestas correctas en la primera fase en tareas cotidianas (o al menos diferentes a las empleadas durante el proceso de formación); 2) la verbalización del uso de la lógica formal; y 3), el que los participantes reconocieran el estar empleando la lógica de manera inevitable e incluso en contra de sus creencias sobre la poca aplicabilidad de esta.

Ahora, frente a nuestro objetivo principal, los análisis realizados parecen indicar que la sensibilidad (al menos hacia la deducción) funciona fundamentalmente gracias a un proceso de reconocimiento de patrones; esto es, ciertos patrones lingüísticos (en este caso la partícula conectiva “si... entonces”) son identificados en el discurso como representaciones del lenguaje empleado en la lógica formal; esto le permite al sujeto realizar la conexión entre la tarea y la necesidad de emplear los esquemas formales que dominaban para analizar el argumento descubierto y, así, comprobar su validez. Por otra parte, nuestra estrategia metodológica nos permitió observar cómo la sensibilidad se corresponde con niveles superiores de desarrollo de la facultad deductiva, lo que nos autoriza, con cierto grado de seguridad, a plantear que esta puede asociarse al inicio del desarrollo de la competencia.

Implicaciones educativas. Se desprenden dos de nuestros resultados: por un lado, parecen demostrar que la enseñanza de la lógica formal no es una pérdida de tiempo; efectivamente puede ser transferida a lo cotidiano. Pero, según lo obtenido, es claro que se requiere el diseño de estrategias que permitan fortalecer la sensibilidad; por ejemplo, es necesario que las tareas empleadas en la formación generen una conciencia de su utilidad de la cotidianidad y que se presenten ejemplos de sus momentos de uso (Haskell, 2000; Sternberg & Frensch, 1993). La segunda implicación, y para nosotros la más importante, es que para el desarrollo de las facultades cognitivas es indispensable altos niveles de práctica. Por ende, un sistema educativo que pretende que sus estudiantes sean competentes en un sinnúmero de competencias en cada nivel, simplemente está destinado a fracasar, tanto por una falta de tiempo como por una imposibilidad cognitiva.



Referencias

- Barnett, S. & Ceci, S. (2005). The role of transferable knowledge in intelligence. En R. Sternberg & J. Pretz (Eds.), *Cognition & intelligence*. pp. 208-224. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis* (ed. rev.). Cambridge, (Mass): The MIT Press.
- Haskell, R. E. (2000). *Transfer of learning*. San Diego: Academic Press.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Perkins, D.; Jay, E. & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 1-21.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (2012). Knowledge to go: A motivational and dispositional view of transfer. *Educational Psychologist*, 47(3), 248-258.
- Ritchhart, R. & Perkins, D. (2005). Learning to think. En K. Holyoak & R. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. pp.775-802. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Frensch, P. (1993). Mechanisms of transfer. En D. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. pp. 25-38. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Woll, S. (2002). *Everyday thinking*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.



Marco conceptual de propuesta cognitiva para el modelamiento de objetos de aprendizaje

LUÍS EDUARDO OTERO SOTOMAYOR

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo hacer un recorrido por las investigaciones efectuadas para estudiar el impacto que tiene la utilización de objetos de aprendizaje, sobre la enseñanza de los estudiantes cuando se utilizan los principios de la psicología del aprendizaje para modelar los softwares. Se centra en el problema que evidencian los alumnos en su vida académica al aplicar conocimientos adquiridos, que Perkins (2003) llama conocimientos frágiles o pobres que se manifiestan en la restricción de usar o recordar lo que saben cuándo se necesita. El problema radica en la retención y procesamiento de la información.

Teorías y resultados de investigación

Las investigaciones han logrado establecer procedimientos basados en cuatro dominios de conocimientos: análisis de la formación de conceptos, carga cognitiva, la resolución de problemas y la retroalimentación.

En el análisis de la formación de conceptos, Tennyson y Cocchiarella (1993) enfoca en los procesos cognitivos, estructura de contenido y las variables de diseño instruccional. El objetivo de la teoría es la formación de conocimiento conceptual y el desarrollo de conocimiento procedimental, a través del uso de las variables de diseño instruccional; pero para tal fin, se debe tener en cuenta la estructura de contenido de los conceptos.



El conocimiento conceptual según estos autores, Tennyson y Cocchiarella, se refiere al entendimiento del concepto por parte del estudiante e implica la formación de atributos y la conexión apropiada con otros conceptos. Una noción básica tiene conceptos superordinados y otros subordinados y se limita al desarrollo de la generalización dentro de la clase de concepciones. Con las relaciones coordinadas, el aprendizaje incluye el desarrollo de la generalización y la discriminación entre conceptos

Para aprender conceptos sucesivos de dimensión constante se le da al estudiante mínima instrucción. El estudiante se centra en el desarrollo de la habilidad de generalización, se pueden utilizar instancias expositivas, consistentes en definiciones organizadas y claras, y ejemplos trabajados. Los conceptos coordinados constantes requieren de presentación en secuencias simultáneas, como se debe discriminar entre conceptos, es conveniente implementar instancias interrogativas con retroalimentación sobre los atributos. Los conceptos sucesivos variables se aprenden mejor cuando se presentan en contexto. Los conceptos coordinados variables requieren de mucha instrucción para mejorar el aprendizaje, son los más demandantes. Hay que tener en cuenta que se trata de discriminar entre conceptos en contextos variables.

La investigación titulada Influencia del uso de las variables de diseño instruccional en la adquisición y aplicación de conceptos, refleja el uso de la formación de concepto y buscó medir el efecto que tiene un objeto de aprendizaje, construido a partir de la estrategia de diseño instruccional en el aprendizaje del concepto de matriz y su aplicación para el desarrollo de nuevos conceptos, en estudiantes de bajo y alto rendimiento de primer semestre de ingeniería. No hubo diferencia significativa en los desempeños de los estudiantes que constituyeron los grupos de las estrategias instruccionales, objeto de aprendizaje y clase magistral, lo que significa que los objetos de aprendizaje se pueden utilizar como una alternativo de instrucción.

En la utilización de los conceptos aprendidos para el desarrollo de otros conceptos, se necesitó ayuda exterior para que se utilizará los conceptos aprendidos. Los estudiantes por sí solo tienen dificultades de hacer la conexión en el desarrollo de nuevos conocimientos con el conocimiento que se posee.



Con referencia a la carga cognitiva, los conceptos se han tenido en cuenta en el diseño de los objetos de aprendizaje para no saturar los recursos mentales con que cuentan los individuos para aprender. De acuerdo con Sweller (1994), la arquitectura cognitiva está compuesta por la memoria sensorial, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo. Cooper (1998) define la memoria sensorial como aquella que trata los estímulos de los sentidos. Estas son la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto. Cada sentido tiene una partición de la memoria sensorial por separado. La memoria sensorial se extingue rápidamente. Según Cooper la memoria a largo plazo está compuesta por un cuerpo de conocimientos y de habilidades que se guardan en formas de esquemas. La memoria de trabajo que posee limitación en la capacidad de tratamiento solamente maneja siete elementos a la vez. Se puede expandir un poco mezclando los sentidos que se utilizan para presentar la información.

Existen diferencias individuales en la naturaleza y detalles de los esquemas poseídos. Las personas especialistas en un dominio particular poseen esquemas más extensos y detallados que otras personas. De hecho, la diferencia entre expertos y novatos se da por la expansión de los esquemas y el alto

La comprensión de los elementos tiene que ver con la carga cognitiva, la cual se define como la cantidad de actividad mental impuesta sobre la memoria de trabajo en un instante de tiempo. Si la información no es atendida y procesada por la memoria de trabajo, no se produce el aprendizaje.

A la hora de hacer un diseño instruccional, se debe tener en cuenta los recursos mentales y la carga cognitiva que impone el material que se va a aprender, llamada carga cognitiva intrínseca y la carga cognitiva que se le agrega al tema debido al material instruccional que se le presenta a los estudiantes, llamada carga cognitiva extrínseca. La carga cognitiva intrínseca no se puede reducir. La carga cognitiva extrínseca se puede manejar, según se presente al estudiante. Lo importante es que sumando los dos tipos de carga no se superen los recursos mentales; en este caso, no se produciría el aprendizaje.



En el tema de resolución de problemas se efectuó la investigación efectos de la transferencia de las estructuras profundas y del control de la retroalimentación sobre la competencia de la resolución de problemas. Esta investigación trató el problema de la transferencia de conocimiento de un contexto a otro, con estructura similar. Day y Goldstone (2012) manifiestan que la meta del aprendizaje es la adquisición de conocimiento para usarlo en el mundo exterior a las aulas de clases. Agregan que una gran cantidad de investigaciones encuentran que las personas tienen dificultades en aplicar los conocimientos relevantes en situaciones nuevas. Además, afirman que el tema de la transferencia es fundamental en la educación, pero se presenta como un tema frustrante y polémico, incluso algunos autores aseveran que tal transferencia ocurre rara vez (Detterman, 1993; citados por Day y Goldstone).

En la investigación se aplicó un diseño pretest – post test con uno grupo experimental al que se le aplica el objeto de aprendizaje y otro de control, que no se le aplica.

Los resultados mostraron que no se logró hacer la transferencia desde problemas en forma de historia explicados en un objeto de aprendizaje en donde se muestran las estructuras profundas de los problemas en forma esquemática como estrategia de aprendizaje, a problemas de estructura profunda similar en el post test. Tal vez estos resultados se vieron mediados por la manera como se manejó el conocimiento inicial, el tiempo del experimento y la variedad y cantidad de problemas en el experimento. Tomando como base los resultados mencionados se formula la proyección de otra investigación en donde se controle las variables nombradas, para medir el efecto que podría tener en la transferencia.

En el tema de la retroalimentación se han hecho varias investigaciones: Efecto del control de la retroalimentación en el aprendizaje de conceptos y su aplicación a la resolución de problemas y el efecto del manejo de errores en la comprensión de un dominio de conocimiento y en la competencia de resolución de problemas.



El efecto del control de la retroalimentación en el aprendizaje de conceptos y su aplicación a la resolución de problemas trató de la dificultad relacionada con el control de la retroalimentación en los objetos de aprendizaje, con dos valores, control de la retroalimentación por parte del sistema y control de la retroalimentación por parte del estudiante, en los temas de concepto de matriz y sumatoria.

Los resultados indicaron que no hubo diferencia significativa entre dos grupos, cada uno formado con un tipo de control de la retroalimentación de acuerdo con los valores dados. Pero en un análisis por preguntas se pudo verificar que los estudiantes que trabajaron bajo la retroalimentación con control de estudiante tuvieron mejor desempeño en el punto de transferencia de conocimiento a otro tema.

Esta diferencia tal vez se debió a que los estudiantes que tenían el control de la retroalimentación, antes de usar ésta recurrían al procesamiento de información para encontrar su error, lo que permitió procesos metacognitivos que los hizo consciente del conocimiento que estaban manejando. Los estudiantes del otro grupo parecían actuar más mecánicamente, siguiendo las instrucciones que les presentaba la retroalimentación.

En el efecto del manejo de errores en la comprensión de un dominio de conocimiento y en la competencia de resolución de problemas se buscó medir el efecto que tiene la utilización de un objeto de aprendizaje basado en el manejo de errores, llamado La Línea, como apoyo al aprendizaje de la teoría de la línea recta y su aplicación en la resolución de problemas. Se pretendió establecer el nivel de comprensión alcanzado en el dominio de conocimiento y grado de desarrollo en la competencia de resolución de problemas de dos grupos, uno sometido al objeto de aprendizaje, y otro, expuesto a la clase tradicional, a través del desempeño mostrado en un post test. Además, se buscó establecer si existían diferencias significativas en el nivel alcanzado, en el dominio de conocimiento y la competencia de resolución de problema, entre los dos grupos. Los resultados mostraron que no hubo diferencia significativa entre el grupo que trabajó con el objeto de aprendizaje y el que recibió la clase tradicional. Tampoco hubo diferencia significativa entre el pretest del grupo que tomó el objeto de aprendizaje y su post test. Pero no quiere decir que el objeto de aprendizaje no sea efectivo, lo que



demuestran los resultados es que el grupo llegó al nivel 2 de 4 niveles, lo que indica que este tipo de herramienta requiere de más tiempo para lograr un desempeño significativo de los participantes, porque el tiempo determinado para el experimento no fue suficiente.

Con la construcción continua de los objetos de aprendizaje se ha logrado especificar una metodología que permite el diseño de objetos de aprendizaje de una manera eficiente. A continuación, se mencionan los pasos básicos de la metodología.

Escogencia de una o varias teorías de aprendizaje para hacer el diseño del objeto de aprendizaje

Es una opción que se deja abierta al diseñador de objetos de aprendizaje para que aplique sus teorías favoritas. En las investigaciones efectuadas en la línea de Tecnología y educación se han utilizado las mencionadas anteriormente.

El análisis del tema o temas que se va a tratar

Siguiendo los pasos descritos por Narciss (2001) para el diseño de tareas de aprendizaje complejas llamado el diseño de retroalimentación informativa tomando como base la tarea cognitiva y el análisis del error.

A continuación, se comenta cada paso:

-Seleccione y especifique objetivos para el dominio dado de conocimiento en términos de eventos de aprendizajes concretos.

-Identifique y clasifique los elementos específicos de contenido y las unidades de conocimiento relacionadas al elemento del contenido (ej. Hechos, conceptos, eventos, reglas, principios, modelos, teorías). En este paso se presentan los contenidos de acuerdo con la teoría especificada. En las investigaciones cuando se trataba del



aprendizaje de conceptos se utilizó algunas veces la teoría de formación de conceptos. Para la resolución de problemas, la teoría de la transferencia de las estructuras profundas.

-Seleccione y especifique las operaciones cognitivas que se deben asociar con la unidad de conocimiento (ej. Recordar, transformar, clasificar, argüir, inferir). En los temas de formación de conceptos se utiliza generalizar y discriminar.

-Construya una matriz, un eje que contenga las unidades de conocimientos y el otro, que contenga las operaciones cognitivas.

-Seleccione y especifique una tarea de aprendizaje para cada celda de la matriz. (Ej. Recordar hechos, identificar o definir conceptos, formular reglas, clasificar eventos, argüir con base en los modelos, inferir de las teorías). En este punto se aplica las estrategias instruccionales en el aprendizaje de conceptos. A partir de la presentación de los contenidos en donde se definen los conceptos se generan actividades de aprendizaje con instancias interrogatorias.

-Seleccione y especifique la información que puede ser facilitada como retroalimentación si el error identificado ocurre o se encuentran dificultades (ej. Señales para recuperar datos, analogías, sugerencias sobre posibles fuentes de información, sugerencias sobre estrategias de éxitos). Aquí se tiene en cuenta el análisis de error y los diferentes tipos de retroalimentación.

A partir de este análisis se hace el diseño del objeto de aprendizaje.

Se utiliza un lenguaje de programación para la implementación

Se hacen las pruebas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 el diseño completo se tuvo en cuenta los principios para construir tutores inteligentes, de la manera como lo describen Groner y Kersten (2001).

Referencias

- Cooper, G. (2003). Cognitive load theory as an aid for instructional design. *Australian Journal of Educational Technology*, 6 (2) 2. pp.108-113. Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet6/cooper.html>
- Detterman, D. (1993). The case of prosecution: Transfer as an epiphenomenon. In R. J. S. D.K. Detterman (Ed.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. pp. 1–24. Norwood, NJ: Ablex.
- Day S. B. & Goldstone R. L. (2012). The Import of Knowledge Export: Connecting Findings and Theories of Transfer of Learning, *Educational Psychologist*, 47:3, 153-176.
- Groner, R. & Kersten, B. (2001). Entwurf eines intelligenten Feedbacks in tutoriellen Lernsystemen, Seminararbeit am Institut für Psychologie der Universität Bern, Sommersemester. Recuperado de <http://visor.unibe.ch/SS01/evaluation/TypologieLernsysteme.pdf>.
- Narciss, S. (2001). Informative feedback as a bridge from instruction to learning in computer-based trainings. TU Dresden, Germany: Institut für Psychologie IV.
- Perkins, D. (2003). *La escuela de la inteligencia*, 1 ED., Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1972). *To understand is to invent*, New York: the Viking Press inc.
- Sweller, J. (s/f). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and instruction*. 4, 295 – 312
- Tennyson, R. D. & Cocchiarella, M. J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Educational Research*, 56(1), 40–71.



La formación del educador infantil, comprensiones desde la historia de la educación infantil

NADIA PAOLA ACOSTA MARROQUÍN⁸⁹⁸

Resumen

La presente ponencia pretende dar cuenta de uno de los avances del proyecto investigativo “Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia: 1976 a 2015”, desarrollado en el Doctorado Interinstitucional en Educación⁸⁹⁹, discusión pertinente frente a la inquietud de ¿Cómo se constituye el educador infantil? Es preciso abordar la formación de estos maestros en relación con la historia de la educación infantil, retomando algunos estudios que exponen las condiciones que permitieron la emergencia de un profesional especializado en la educación para la infancia, algunas producciones retoman leyes y acontecimientos epocales que hicieron posible los procesos formativos de estos maestros.

Introducción

Comprender la figura del maestro en educación infantil en el siglo XXI, implica hacer un reconocimiento de como esta se ha venido configurando, en relación con los virajes que ha tenido la comprensión sobre la

⁸⁹⁸ Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, docente investigadora de la Universidad Libre.

⁸⁹⁹ Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José 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



infancia. La mayoría de los estudios acerca de la infancia han buscado detallar como esta se ha constituido socialmente en una categoría, una construcción social formada en un espacio y tiempo determinado; disciplinas como la historia, la sociología, la antropología, entre otras, han contribuido al desarrollo epistemológico de ésta. Ahora bien, se hace necesario reconocer que detrás de esa constitución, se han venido disponiendo unas prácticas respecto a la educación para la infancia y junto con ello la figura del educador infantil.

Para aportar a la discusión que se suscita entorno al educador infantil, es importante identificar algunos hitos claves que dieron vida a la figura del educador infantil y que han venido generado impacto en la construcción educativa, social, política y cultural de América Latina y el Caribe. Abordar el tema de la formación de maestros en relación con la historia de la educación infantil, implica reconocer las condiciones que permitieron la emergencia de un profesional especializado en la educación para la infancia, en este texto se presentan algunas perspectivas encontradas en algunos estudios e investigaciones que visibilizan el tránsito de la educación infantil y las disposiciones en la formación del maestro encargado de esta labor. La mayoría de los trabajos reseñados son de ámbito internacional, específicamente de España, con autores como Manuel Velázquez (1989); Alberto Melograno (2008); Carmen Sanchidrián y Julio Ruíz (2010); Vicente Llorent (2013) y Angel Alsina (2013), y en el ámbito nacional se destacan los estudios de Hugo Cerda (2003); Absalón Jiménez (2012) y Leonor Jaramillo (2016).

A partir de esta revisión es posible comprender algunos elementos culturales, sociales, políticos que han incidido en la emergencia del educador infantil y su formación, en estos recorridos históricos se evidencia como frente a la institucionalización de la educación para los niños, se crea la necesidad de profesionalizar una práctica asumida culturalmente por la mujer, que requería de paciencia, cuidado y de escasa profesionalidad.



La educación infantil y la formación de maestros, una perspectiva desde el ámbito internacional

Bajo la preocupación de la formación de los maestros en educación infantil, algunos estudios retoman el trayecto de lo que ha sido la educación para la infancia, con el objetivo de reconocer la importancia del oficio que tienen estos maestros. El trabajo de Velázquez (1989), en un primer momento realiza un recorrido histórico de lo que ha sido la escuela infantil en España, mostrando sus primeras tendencias y como eran atendidos los menores de seis años, bajo las modalidades de jardines, guarderías, parvularios, centros preescolares, etc. El recorrido histórico que plantea Velázquez demuestra como el personal encargado de la labor de educar la infancia también tenía una cualificación diversa, algunos graduados de cursos en educación preescolar, otros puericultores, titulados en otras especialidades distintas con la práctica profesional, situación que era reforzada gracias a que los distintos ministerios de gobierno proponían una atención específica para los niños y las niñas, el Ministerio de Trabajo, de Sanidad y Educación.

Pero la alta demanda de la sociedad hizo que no solo el Estado estuviera en frente de la situación de los niños, instituciones de carácter privado también se encargaron de la educación infantil, lo cual trajo consigo que no hubiera exigencias en una titulación específica del personal que atendía a los niños, que se enfocará la escuela infantil únicamente desde la perspectiva de atención y cuidado, que existieran establecimientos inapropiados y falta de control a esta práctica educativa. la preocupación por la cualificación del personal encargado de la educación infantil fue creciendo, con la creación de programas de integración y apoyo psicopedagógico, programa experimental de educación infantil y programa de formación para titular del personal. Además, de la implementación de diseños curriculares, planes experimentales en centros pilotos y cursos de formación.

Aparece desde entonces la especialidad en Preescolar como programa de formación, como intento por cualificar la profesión, en donde se combinaba el sistema que produce el conocimiento, es decir la universidad y la práctica docente, como un escenario de reflexión y análisis del proceso educativo, buscando una formación



integral. Así, el Ministerio comenzó a velar por los requisitos para la educación infantil y la formación de los profesionales para dicha labor, reconociendo la profesión del maestro. Se evidencia aquí la importancia de la cualificación profesional que se está ofreciendo hoy en día a los maestros que trabajan con los pequeños.

Tanto la educación para niños y niñas, como la importancia de la formación de los maestros para la educación infantil ha sido una preocupación para los gobiernos de la mayoría de países del mundo entero, esta según Melograno (2008), se ha constituido “una piedra fundacional de una nueva sociedad” (p.10), por eso la importancia de la formación inicial y actualización continua para estos maestros. Así mismo, la educación para la infancia ha transitado por conceptos institucionalizados como, guardería, jardín de infantes, estimulación precoz, preescolar, entre otros, determinando el tipo de formación de maestros.

En la actualidad, la función del maestro para la educación infantil cuenta con

distintas disciplinas y estrategias como las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, la programación neurolingüística, sistemas de gestión de la calidad, el coaching ontológico, etc., hace que los docentes puedan adquirir una batería de importantes recursos para abordar con éxito su tarea educadora (Melograno, 2008, p. 29).

Así, los discursos emergentes acerca del niño, ponen en otro plano al rol del maestro, que pasa de ser la maestra jardinera que crea ambientes armónicos con juego, canciones y actividades plásticas para resignificarse como una educadora infantil, especialista en educación para la infancia, investigadora en la acción de la práctica diaria, actualizada en otras disciplinas y temas que le permitan ser agentes de cambio para la sociedad.

Esta interesante transformación que ha tenido la educación infantil, también lo desarrollan Sanchidrián y Ruíz (2010) quienes plantean desde una mirada histórica y reflexiva los cambios y continuidades que ha tenido la educación para la infancia, y la transformación de conceptos como niño, infancia, y educación, que paulatinamente aparecen ligados a hechos históricos, sociales y culturales. Abordar este recorrido histórico

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



implica reconocer el aporte de pedagogos que constituyeron fundamentalmente a la pedagogía y la historia de la infancia, entendiendo que la educación infantil se refiere aquellos procesos educativos que tiene la infancia en distintas instituciones sociales donde se encuentra situado, como la familia, la sociedad y la escuela.

Esta perspectiva histórica que describe las experiencias y trayectoria de la educación infantil básicamente en Europa, muestra de manera implícita el lugar del personal quien acompañaba la educación de los niños, en donde el rol de éste aparece en primera instancia como cuidador sin ninguna cualificación, pero poco a poco aparece la necesidad de enseñar elementos básicos de la lectura, la escritura; junto con esto, los avances de la pedagogía, la psicología y la biología hicieron que la cualificación del maestro encargado de esta labor se complejizara, además de la creación de distintas estrategias didácticas para los procesos de enseñanza con los más pequeños.

Estos cambios trajeron consigo la necesidad de la creación de manuales para las escuelas y la formación de maestros que tenían a cargo la educación de la infancia, el objetivo consistía en direccionar el funcionamiento de la escuela y el quehacer propio del maestro, orientados por algún modelo pedagógico en específico. En Europa hacia el siglo XIX, cada uno de los países intentaba adoptar sus manuales a las condiciones propias de su país y acogerse a métodos y prácticas pedagógicas específicas. Además de estas formas de formación, se dan las cátedras de pedagogía especial aplicada a la enseñanza de los párvulos, cursos prácticos de las salas de asilo y la creación de las normales y los institutos de estudios superiores como escuela de formación de maestros con distintas posturas pedagógicas y didácticas.

La trayectoria que ha tenido la educación para la infancia en países europeos coinciden en la importancia del desarrollo integral de los niños y lo fundamental de su preparación para un mañana, en donde el desarrollo afectivo y el juego cumplen un papel determinante en su proceso. Otro de los aspectos que aborda la historia de la educación infantil ha sido las denominaciones que se han utilizado para definirla, en los debates actuales se habla de educación preescolar y educación infantil, la primera orientada a la preparación para la educación



primaria y la segunda implica una mirada más amplia de la educación de niños y niñas incluyendo el año cero y procesos de cuidado, atención y educación desde una perspectiva de desarrollo integral. Se puede señalar como a través de los años la educación para la infancia en distintos países dejó de ser de carácter no obligatorio, para convertirse una responsabilidad de los gobiernos, que a través de leyes, políticas e inversión de recursos le han apostado a este periodo educativo, lo que trae consigo una preocupación misma por la formación de los maestros dedicados a esta labor.

La educación infantil y la formación de maestros, desde el ámbito nacional

A nivel nacional en el trabajo histórico que realiza Hugo Cerda (2003) acerca de la educación preescolar deja ver como en Colombia desde el siglo XIX se constituyen las primeras experiencias de la educación infantil, cómo se institucionaliza la educación preescolar y con ello la formación de docentes preescolares. Se muestra en este recorrido histórico como desde la colonia aparecen los hospicios o asilos de corte religioso que brindaban algunas actividades recreativas y pedagógicas a niños en abandono, más adelante se referencia la atención de salas de asilo para la población más pobre, donde se brindaba protección y cuidado a hijos de obreros, niños entre dos y seis años. A finales del siglo XIX con la llegada de las primeras misiones de Alemania se comienza a propagar los postulados de Froebel y con ello se da origen a los primeros jardines infantiles en el país; se crea la primera escuelita Yerbabuena, marcada por la influencia de Froebel que atendía menores de seis años, pero que no tiene mayor incidencia en aquella época.

Según Cerda (2003) en la primera década del siglo XX funcionaban aproximadamente 30 centros preescolares en el país, en su mayoría privados, atendidos por jóvenes maestras normalistas; inicialmente no se le daba importancia a la preparación de estas, pero desde 1917 con la ley 25 se crea el Instituto pedagógico para institutoras cuyo propósito era preparar maestros para la escuela superior y normal y una sección especial para formar maestras de kindergarten.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 1933 junto con la influencia de la misión Radke se incluye al Instituto Pedagógico el kindergarden, que según Fandiño (1998) se convirtió en escenario de práctica a las futuras maestras de este nivel. Para el Instituto la situación de escasez de profesiones femeninas, impulsó la creación de una carrera: institutriz de niños, pensada en mujeres de clase media, con el objetivo de reemplazar la cuidadora extranjera y que permitiera “terminar con la odiosa costumbre de entregar los niños pequeños al cuidado de una sirvienta ignorante” (p.1). Desde esta idea se plantea la necesidad de los primeros centros de formación de aquellas mujeres encargadas de la labor del preescolar; la formación de maestros, tanto como la de los niños estaba basada en principios pedagógicos de la escuela activa, y postulados de Frobel por sus aportes a la educación infantil. Más adelante con la creación de políticas y normativas que orientaron la práctica de la educación infantil, se comienza a derivar un marco normativo para el oficio y quehacer de los maestros dedicados a esta labor.

Al igual que en Europa acontecimientos de tipo histórico y social dieron paso a la transformación en los modelos de la educación para la infancia, la influencia higienista norteamericana, en donde aspectos como la nutrición, la salud infantil y lo relacionado a la seguridad social comenzaron a tener relevancia en la comprensión de la educación para los niños; la inserción de la mujer al trabajo contribuyó a la creación de establecimientos preescolares, en donde se le daba protección y cuidado a los menores, y así mismo la creación de políticas, programas y modalidades de atención como la creación del ICBF en 1968, empiezan a marcar una distinción entre la concepción asistencialista y pedagoga promovida con mayor fuerza por el sector privado.

Para Jiménez (2012) en su investigación “Emergencia de la infancia contemporánea”, el niño comenzó a ser individualizado por la psicología y la pedagogía, éste se convirtió en preocupación para la sociedad, de esta manera la creación de políticas, discursos, enunciados científicos alrededor de la infancia, promovieron la multiplicación de instituciones escolares, que recurrieron a la participación de especialistas como psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, entre otros, que aportaron un funcionamiento y mirada distinta a la educación de los menores.



En Colombia la educación preescolar comenzó a ser una preocupación pública, y hacia 1976 se oficializó la educación preescolar en el sistema educativo, y junto con estos cambios, las prácticas pedagógicas comenzaron a orientarse hacia el desarrollo de los sentidos, en donde la importancia del arte, la pintura, la música permitió involucrar otro tipo de profesionales e ir definiendo una nueva infancia desde el desarrollo del niño en lo socioafectivo. Así mismo la resignificación de la escuela nueva, orientó hacia una concepción integral del proceso educativo, en donde aspectos como el juego y el arte fueron fundamentales en la formación del niño. Pero además de reconocer estos aspectos con teorías como la de las inteligencias múltiples de Gardner y la inteligencia emocional de Goleman, la institución del preescolar siempre definió el sentido de esta hacia su objetivo de preparar al niño para la escuela primaria, enunciándose desde los procesos de escolarización, que llevaron a prácticas escolares desde propuestas didácticas para la “lectoescritura”, y la lógica matemática, específicamente para el aprendizaje; perspectiva que ha sido debatida en la actualidad desde la concepción de la educación infantil y la preparación de un maestro que comprenda la discusión de este mismo.

Consideraciones finales

La educación infantil tuvo grandes aportes de pedagogos europeos, en Colombia, específicamente para la concepción de la primera infancia, y la emergencia de los distintos enfoques pedagógicos caracterizados por el juego, la participación de los niños, el clima socioafectivo entre otros. Pero, la importancia de la educación obligatoria para los niños de cinco años, la gran oferta de instituciones para la educación inicial, las políticas creadas por expertos y la necesidad de tener claridad sobre la educación específicamente de la infancia, llevo a marcar la diferencia entre el preescolar y la educación infantil y consigo la calificación de la labor de estos maestros. Esta discusión permite mostrar la relación implícita que existe entre la comprensión de la historia de la educación infantil y los procesos de formación de los maestros dedicados a esta labor, revisión que demarca un contexto histórico social y político, diversos acontecimientos epócales que han venido transformando las prácticas, los discursos, y la forma de concebir la infancia, su educación y la profesionalización de quienes se



dedican a este oficio. Esto explica la importancia de este tipo de estudios para reconstruir el campo profesional de la educación infantil.

Referencias

- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*. pp. 27-37.
- Cerda, H. (2003). *Educación Preescolar, historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Fandiño, G. (1998). Orígenes y perspectiva del programa de Educación preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Pedagogía y Saberes*. No.11.
- Jaramillo, L. (2016). *Guía básica sobre educación infantil en Colombia*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Colombia: Editorial UD.
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21. pp.29-58.
- Melograno, A. (2008). *La formación profesional del maestro de Educación Infantil*. España: Editorial de la Infancia.
- Sanchidrián, C. y Ruíz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Editorial Grao.
- Velázquez, M. (1989). La formación inicial del educador de la escuela infantil de 0 a 6 años: antecedentes y perspectivas. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6. pp.297-306.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Formação em Pedagogia nas universidades públicas brasileiras: imagens e concepções na formação de professores da infância

TATHIANE GRAZIELA CIPULLO⁹⁰⁰

Resumo

No Brasil, a formação de professores da primeira infância e dos primeiros anos do ensino fundamental é feita através da graduação em Pedagogia. O egresso também pode atuar como gestor escolar (coordenador pedagógico, diretor, supervisor escolar, etc). Observar e analisar o currículo oferecido pelas Universidades para formar esses profissionais, colabora para o entendimento de como os professores são vistos por seus formadores, assim como os discursos e visões existentes, a partir do modo como a legislação presente é cumprida e da análise das disciplinas oferecidas, também é possível extrair a maneira que a universidade entende o campo de atuação do Pedagogo.

Universidade de São Paulo

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Introdução

Os currículos para os cursos de formação em Pedagogia são apresentados no Brasil, por meio de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) elaborados pela universidade em consonância a legislação sobre educação vigente. Analisamos nove projetos de oito universidades públicas brasileiras. Os projetos possuem, primeiramente, uma parte de justificativa do projeto a qual trazem o histórico do curso de Pedagogia na Universidade, ou explicitam o porquê o projeto está sofrendo alteração, ou, ainda, apresentam ambos, seguido do perfil do egresso, as alterações implementadas a partir do novo projeto e a grade curricular. Alguns incluíram a ementa das disciplinas, sendo que em algumas ementas é possível encontrar a bibliografia básica da disciplina e em outras não.

Como um de nossos interesses é verificar em que medida essas universidades estão de fato preocupadas com a formação de professores (e não de gestores), fizemos um levantamento de quantas e quais disciplinas são oferecidas tendo como foco a sala de aula e o manejo na mesma. E comparamos a carga horária destinada a essas disciplinas a outros dois grupos: um com foco na formação de gestores da educação básica e outro com diversas disciplinas de formação cultural, sociológica e filosófica.

Assim, surgiram os quadros informativos que se seguem:

Código	Carga total do curso por Universidade
U1	3465 horas
U2A	3270 horas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



U2B	3380 horas
U3	3400 horas
U4	3500 horas
U5	3525 horas
U6	3216 horas
U7	3200 horas
U8	3240 horas
U9	3225 horas

Quadro Informativo A: carga horária total dos cursos de Pedagogia analisados.

Código	DObd	CT	DOpD	CT	DGest	CT	DDiv
U1	13	*	27	*	17	*	103
U2A	8	612h	10	600h	21	1440h	101
U2B	14	1290h	12	429h	9	465h	32

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



U3	25	2010h	Não há informação		6	360h	27
U4	15	1600h	9	360h	9	520h	31
U5	13	960h	9	675h	5	345h	37
U6	15	1344h	35	2432h	9	528h	43
U7	18	1060h	29	**	5+5	510h + ?	44
U8	16	1170h	8	480h	13	780h	53
U9	22	1530h	9	405h	4	180h	35

Quadro Informativo B: aspectos comparativos dos PPPs analisados⁹⁰¹.

⁹⁰¹ * A informação que consta no documento é a de que cada disciplina é de quatro horas semanais e as referentes a estágio são de duas horas semanais.

** Não consta a carga horária de cada uma das disciplinas optativas. Porém se supõe que seja de 30 horas ou de 120 horas, uma vez que na Matriz Curricular existe espaço para as duas cargas. Contudo não há como saber se a carga descrita como 120 horas seria de uma, duas ou mais disciplinas (várias de 30 horas; ou duas de 60 horas, por exemplo).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Ao fazer a distinção entre *disciplinas voltadas à docência*, *disciplinas voltadas à gestão escolar* e *disciplinas com diversos enfoques*, no *Quadro Informativo B*, não estamos, de maneira alguma, dizendo que esse último grupo não contribui para a formação dos dois primeiros, ou que ele seja menos importante. Sabemos que os conhecimentos teórico, sociológico, cultural e filosófico contribuem para a formação crítica e política do professor e, conseqüentemente, nas escolhas que ele fará quando estiver a frente da sala de aula, interessa-nos aqui quantificar e avaliar as disciplinas que especificamente estão formando um professor em oposição àquelas que estão formando um gestor escolar.

As imagens presentes nos PPPs

Ao analisarmos o PPP da U8, por exemplo, percebemos ser um documento recente, pois há menção de que se trata de uma reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia daquela universidade. A justificativa para a

Título	Sigla
Número de disciplinas obrigatórias voltadas à docência	DObD
Número de disciplinas optativas voltadas à docência	DOpD
Número de disciplinas voltadas à gestão escolar	DGest
Número de disciplinas com diversos enfoques	DDiv
Carga horária total	CT

Legenda do *Quadro Informativo B*



realização do mesmo se dá devido “uma necessidade urgente, levando-se em consideração algumas situações marcantes vivenciadas no seu cotidiano e outras questões de caráter mais amplo” (PPP U8, p.11).

As “situações marcantes” são as reivindicações de professores e alunos para a atualização do currículo do curso que estava vigente desde 1983. As “outras questões de caráter mais amplo” são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, de 2006.

As duas datas supracitadas constam na *Introdução* do documento analisado e nos chama a atenção por remeter a datas de outros documentos oficiais de amparo à infância e de mudanças curriculares nos cursos de formação de professores: O Código de Menores, de 1979, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 2000. A proximidade das datas e a urgência expressa no PPP nos dão indícios de uma relação que se estabelece de forma direta: à medida que há uma mudança social na forma com que a infância é vista, há uma alteração na forma com que a sociedade vê o profissional que irá educar essa criança. Ou seja, a mudança de discurso com relação à infância altera, diretamente, o discurso em relação ao professor da educação básica e, conseqüentemente, afeta sua formação.

Tal relação vem ser confirmada ainda na *Introdução* do documento que, após uma avaliação externa, constatou que o curso estava “obsoleto em relação às exigências da sociedade atual” e à nova dinâmica da realidade educacional, uma vez que o antigo curso possuía disciplinas voltadas tão somente para a formação do profissional para lidar com o Ensino Médio. Portanto, após a reformulação do documento, passa a ser objetivo da universidade “a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, base de toda a formação acadêmica do cidadão e fase essencial para a definição da permanência ou não do aluno na escola” (PPP U8, p.13).

Todavia, ao analisarmos a *Matriz Curricular*, observamos que das 3.240 horas de disciplinas do curso, somente 480 horas são voltadas efetivamente para o trabalho com crianças, ou seja, 14,81%. Ou seja, em um

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



primeiro olhar, não nos parece que há de fato uma mudança efetiva no currículo de forma a dar aparatos àquele que irá trabalhar com a formação de crianças. O currículo continua dando mais espaço para a formação de gestores (com 13 disciplinas e um total de 780 horas em detrimento da formação de professores da/para a infância.

A situação acima relatada não se restringe a U8, mas ocorre em vários dos outros PPPs que servem de *corpus* a esta pesquisa. Com relação ao espaço dado à Educação Infantil nos currículos, por exemplo, calculamos em porcentagem de duas maneiras: i. com relação ao número total de disciplinas oferecidas, quantos por cento correspondem à Educação Infantil em cada uma das universidades; ii. com relação à carga horária máxima do curso de Pedagogia também em cada universidade, quantas horas correspondem às disciplinas obrigatórias de Ed. Infantil. Obtivemos, então, o quadro que segue:

Código	Com relação ao total de disciplinas	Com relação à carga horária total do curso
U1	16,25%	Não há como saber
U2A	5,72%	15,60%
U2B	10,45%	16,86%
U3	10,35%	14,12%
U4	6,25%	8%
U5	4,69%	9,36%

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



U6	5,9%	14,92%
U7	8,9%	Não há como saber
U8	7,78%	14,81%
U9	5,71%	5,58%

Quadro Informativo C: a Educação Infantil em porcenos currículos dos PPPs analisados.

Como é possível observar no quadro, as disciplinas relacionadas à criança pequena não chegam a dez por cento do currículo em sete das dez universidades analisadas; da mesma maneira, a carga horária total a elas destinada também não chega nem perto de 20%. Embora o estudo aqui apresentado não seja quantitativo, mas qualitativo, já que o número de PPPs analisados é pequeno em relação ao número de universidades públicas que possuem o curso de Pedagogia no Brasil, os números são significativos e podem nos trazer indícios de como podem ser tantas outras graduações no país.

Conclusões

Retomando as noções de formações imaginárias de Pêcheux é possível ver dois movimentos: o das universidades com relação aos documentos que legislam o fazer docente no Brasil e das universidades em relação à demanda social (na necessidade de se formar adequadamente professores para que esses possam desempenhar seu trabalho da melhor maneira possível, no que compete aos saberes da profissão).

O primeiro movimento é a posição de sujeito que se assujeita – “eu sou uma instituição pública que deve dar o exemplo e acatar o que meus superiores dizem, e fazer cumprir a lei”; o segundo movimento tem aquele que agora ocupa o lugar de poder e saber – “eu sou aquele que sabe o que é o melhor para oferecer” e, ao



oferecer menos aparatos para o profissional lidar com a criança pequena, as universidades reforçam a imagem de que não se precisa de muito conhecimento para se educar a criança, mantendo a criança e o profissional que atua com ela em posições de inferioridade dentro de um espaço já tão desvalorizado socialmente.

Podemos ainda retomar o questionamento central de Foucault (1997) em *A Arqueologia do Saber* e nos perguntar: *porque é esse o discurso presente e não outro?* A resposta para a pergunta, acreditamos, está no lugar de produção desse discurso. A universidade é tida como o templo do saber, sobretudo a universidade pública no Brasil. É interessante observar que, ao dizerem que estão reformulando os currículos para melhor atender a demanda social, as universidades se colocam como as salvadoras, uma vez que irão levar mão-de-obra inexistente, ou quando existente, formada por outra instituição sem a devida qualidade, e irão promover a melhora na educação local. Isentamo-nos do julgamento maniqueísta muitas vezes posto de se é bom ou ruim, ou ainda se isso de fato ocorre ou não, uma vez que não é o intuito deste trabalho; a discussão que queremos trazer é que, segundo a análise dos PPPs, as imagens construídas são conflitantes em algum momento, pois se tem a imagem de preocupação com a Educação, da importância de se contribuir para o desenvolvimento social por meio da melhora da mão-de-obra para formação das crianças, mas, ao mesmo tempo, dentro da formação docente, o espaço destinado à reflexão e formação para a infância é pequeno quando tomado o curso de Pedagogia inteiro.

Referencias

- Foucault, M. (1997). *A arqueologia do saber*. Trad. de Felipe Baeta Neves. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Pêcheux, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 5ª edição, 2014.
- Pêcheux, M. (s/f). *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* In: Gadet;F & Hak; T. (org) Por uma análise automática do discurso - Uma introdução à obra de Michel Pêcheux .Campinas-SP: Editora da Unicamp, 3ª edição, 1997.



Educación emocional para el desarrollo de la consciencia

*AURA MARÍA FAJARDO SANDOVAL*⁹⁰²
*ÁRNOL ALBERTO HERNÁNDEZ SERNA*⁹⁰³

Resumen

La educación formal tradicional ha enfatizado el desarrollo de la dimensión cognitiva por encima de otras dimensiones de igual importancia. No obstante, investigaciones científicas recientes confirman el papel esencial de las emociones para la formación integral del ser humano. Basados en esto, presentamos una propuesta educativa denominada Aprendizaje de Reflexión Experiencial (ARE), diseñada con base en constructos teóricos de la educación emocional, a través de la cual buscamos cultivar en un grupo de adolescentes, habilidades socioemocionales que les permitan relacionarse positivamente con sí mismos y con los demás, en un continuo ejercicio de reflexión para la toma de consciencia.

De dónde nace la propuesta

En el ejercicio investigativo y de reflexión permanente sobre nuestro rol como agentes de cambio, al que nos convoca la experiencia de la maestría en Educación y Desarrollo Humano, encontramos un tema común

⁹⁰² Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CEANJ, lalamercurio@gmail.com

⁹⁰³ Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CEANJ, arnolh115@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 nos interpela de manera constante y es la pregunta por ¿qué hacer para que las personas sean conscientes y reconozcan su capacidad de agencia para beneficio propio y de los demás seres con los que se relacionan? Probablemente hay diferentes aproximaciones para responder este interrogante; en lo que sigue presentamos nuestra apuesta ante tal cuestión.

Estuvimos de acuerdo en aproximarnos al interrogante desde lo emotivo, más que desde lo cognitivo. Esto responde a que nuestro interés fundamental es comprender y aportar al proceso de toma de consciencia, dado que le consideramos el primer paso en el camino hacia la adquisición del rol activo de los sujetos, como tejedores de su propia historia. Con este panorama, realizamos una indagación teórica que derivó en la propuesta educativa objeto del presente escrito, y en la que profundizamos a continuación.

En primer lugar, partimos de reconocernos como sujetos de enteridad, es decir que no solo estamos provistos de cognición-razón y lenguaje; también tenemos cuerpo, emociones, tradiciones, anhelos, conflictos, una historia, experiencia vital que está en permanente relación -y tensión- con otros (Alvarado, Ospina, Botero, Muñoz, 2008, p.26). Esta concepción tiene varias implicaciones en el marco de nuestra pregunta. En primer lugar reconoce nuestra naturaleza social; como lo recuerda la palabra africana ubuntu, “Soy porque somos”. Es decir, construimos nuestra subjetividad en medio del nosotros. En segundo lugar, consecuente con lo anterior, este con-vivir con otros está supuesto a propiciar experiencias que expandan la vida, que fluyan en armonía; es decir, que estén atravesadas por la presencia de la empatía. En tercer lugar, reconoce la trascendencia del cuerpo en el devenir de la existencia humana; éste también es protagonista en el encuentro con los otros, pero también en el encuentro con sí mismos y en la toma de consciencia. Finalmente, y tan importante como los factores anteriores, está el lenguaje, aquel que nos permite nombrar el mundo y construir puentes entre el yo y los otros.



Las implicaciones antes expuestas toman aún más sentido cuando se trata de relacionar la toma de consciencia con la recuperación de los sujetos en su enteridad. Bien lo expresan (Alvarado et al) en la siguiente cita:

la recuperación de los/as sujetos en su enteridad en los procesos de configuración de la subjetividad política pasa por la recuperación de su autonomía, entendida ésta no como mera retórica, ni como metáfora, ni como discurso vacío, discurso sin sujeto. Se trata de recuperar su “capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y reconocer, crear, disponer en la práctica los principios que orientan la vida (Cubides, 2004, p. 124). (Alvarado et al, 2008, p.30)

Este panorama nos dio pistas para pensar una propuesta educativa enfocada en el proceso de toma de consciencia, específicamente sobre sí mismo y sobre la manera de relacionarse con otros. Creemos que éste es el punto de partida para propiciar el ejercicio de la autonomía, y posteriormente, de la capacidad de agencia.

Educación emocional. Definido el objetivo de propiciar el desarrollo de la consciencia a nivel intra e interpersonal, realizamos una indagación teórica al respecto. Así, llegamos al concepto de inteligencia emocional, propuesto por primera vez por Jhon Mayer y Peter Salovey como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer, Salovey, 1997). (Fernández, Extremera, 2005, p.68)

Más adelante, Daniel Goleman retoma el concepto y lo presenta inicialmente en términos de 5 habilidades, a saber, conocer y manejar las propias emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás (empatía) y regular las emociones para permitir relaciones positivas con otros (Bisquerra, 2001, p. 145). Posteriormente agrupa estas habilidades en dos grandes competencias: la personal y la social, de manera que



agrupa como dimensiones de la primera competencia -personal- la conciencia sobre sí mismo, la autorregulación y la motivación; y en la segunda -social-, la empatía y las habilidades sociales.

En este punto comprendimos los aspectos a trabajar para promover el desarrollo de la consciencia en los términos esperados -el *qué*-. Luego, necesitábamos el medio que hiciera posible poner en acciones esta idea - el *cómo*-. Uno que permitiera la convergencia entre los procesos cognitivos y emotivos de manera simultánea. Entonces lo encontramos en la *Educación Emocional*. Definida por Rafael Bisquerra como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. (...) se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. (Bisquerra, 2001, p. 243)

Tomamos esta propuesta como referente metodológico por una razón, adicional a lo ya expuesto en la definición, y es el hecho de que su práctica requiere de experiencias vivenciales y participativas, que tengan en cuenta el contexto y las necesidades de las personas con las que se trabaja (Bisquerra, 2016, p. 74). Nos interesa que la experiencia del grupo de jóvenes con el que esperamos trabajar, esté tan conectada con su cotidianidad como sea posible. Además, en la medida en que nos interesa incluir la dimensión corporal, requerimos que las actividades a desarrollar incluyan al cuerpo. Esto, teniendo en cuenta que no solo el lenguaje oral comunica; también lo hace el lenguaje corporal.

Lenguaje y corporalidad en la consciencia. En el marco de la formación integral del ser humano, buscamos acompañar a los jóvenes para que conozcan un poco más de sí mismos y exploren sus inteligencias en las dimensiones cognitiva y afectiva de forma concomitante, ya que la historia nos ha mostrado que para gran parte de la escuela formal, la cognición y la afectividad son dimensiones distintas y distantes. Bisquerra se ha preguntado por los conflictos afectivos de las personas; asuntos que la educación formal, tal vez, no ha incluido en su agenda de “urgentes e importantes”:



Los jóvenes son preparados para que sepan muchas cosas y puedan ser profesores; pero no todos van a serlo. En cambio no se prepara para la vida; y sin embargo todos van a vivir, en una sociedad no exenta de conflictos (interpersonales, familiares, económicos, paro, enfermedad, etc.) (Bisquerra, 2001, p. 144)

Esta cita nos permite inferir la importancia de que las personas sean capaces de gestionar sus conflictos interpersonales. A su vez nos devuelve a la pregunta inicial, pues indudablemente aquel que ejerce su capacidad de agencia tiene la capacidad de relacionarse con otros de manera adecuada.

Para Bisquerra (2001, p. 150) la forma habitual como se ha expresado lo que proviene de la razón ha sido con palabras; y propone que tengamos atención con la comunicación no-verbal (Tono de voz, gestos, expresión facial, etc.), ya que con ella se expresan emociones de manera frecuente y a veces encubierta. El propósito es darle trámite a la capacidad de poner en palabras los sentimientos y las sensaciones corporales propias; y lograr sensibilizarse hacia los sentimientos de los demás (Empatía). *“Si logramos poner palabras a lo que sentimos, estamos en el buen camino para lograr inteligencia emocional.”* (Bisquerra, 2001, p. 147)

Palabras para la razón, comunicación no-verbal (lenguaje corporal) para la emoción, es aquí donde surge la reflexión y convergen las luces de respuesta al interés central de nuestro ejercicio investigativo, con el que nos animamos a explorar y poner en marcha la propuesta educativa *Aprendizaje de Reflexión Experiencial - ARE*.

Aprendizaje de reflexión experiencial (ARE). Nuestra apuesta es crear un espacio de reflexión en el transcurrir de la experiencia, que movilice la consciencia de los participantes, donde sean ellos quienes descubran qué sienten y qué pueden hacer al conocer sus estados emocionales -ser conscientes de las emociones- (Damasio, 2006, p. 161). Todo esto, desde la dinámica de plasmar cartográficamente los lugares que ellos transitan y las emociones que resienten en su cuerpo al recordar dichos lugares.

A continuación, la descripción y el propósito de los momentos planteados para la experiencia *ARE*:

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 y socialización. El propósito es reconocer los presaberes de los participantes para dar posteriormente identificar un punto de partida.

Dinámica orientadora. Encontrar el sentido emocional preestablecido por los participantes en situaciones cotidianas, ejemplo: El gusto por algo o alguien, la pérdida de un ser querido, soñar con una meta alcanzada, etc.

Teorización. Explicar a los participantes de donde provienen las emociones y establecer diferencias entre emociones y sentimientos.

Cartografía. Construir un mapa de lugares y estados emocionales para que los participantes reconozcan y sean conscientes de cómo y desde donde han surgido las propias emociones.

Tabla 1.
Guía cronológica del trabajo experiencial

HORA	TEMA	ACTIVIDAD	MATERIALES
08:00	Presentación y socialización	Presentarse con una prenda de valor afectivo.	Dinámica conversacional
08:30	Dinámica orientadora	Cargar de sentido las cosas cotidianas	Pimpones de colores
09:00	Consciencia y sensibilización	Introspección para la consciencia de las partes del cuerpo olvidadas.	Voz guía.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



09:30	Teorización	Definición y diferencias entre emociones y sentimientos (Empatía, compasión)	Tablero (exposición magistral)
10:00	PAUSA		
10:30	Cartografía	Construir un mapa de lugares y estados emocionales donde se reconocen las emociones	Papel y lápiz

Reflexión final

A lo largo del texto hemos tratado de aclarar el *qué* -propiciar el desarrollo de la toma de conciencia- y el *cómo* -a través de una propuesta de educación emocional-. Es preciso explicitar el *para qué*, que no es otro más que dar respuesta a la pregunta de la que surgió este ejercicio: Permitir a los sujetos desplegar su capacidad de agencia para el bien propio y de su entorno. El contexto latinoamericano, y particularmente el colombiano, nos plantea como uno de sus retos más urgentes y necesarios, el que las personas sean capaces de responsabilizarse de sí mismas, de sus actos, su corresponsabilidad con los otros y su entorno, para alcanzar su emancipación. Estamos convencidos que una persona emancipada propiciará experiencias que lleven a la expansión de la vida, lo que significa ser y hacer paz.

Referencias

Alvarado, S. V., Ospina, H. O., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, (11), 19-43.

Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y bienestar. Barcelona, España: Wolters Kluwer.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Bisquerra, R. (Coord.). (2016). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Damasio, A. (2006) *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica.

Fernandez-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.



Fortalecimiento de la prosocialidad en contextos educativos: aportes a la construcción de ciudadanía y convivencia social en la infancia y la adolescencia

ANYERSON STITHS GÓMEZ TABARES⁹⁰⁴

MARIANA MARÍN NARVÁEZ⁹⁰⁵

LAURA VANESSA GARCIA PEREZ⁹⁰⁶

Resumen

Esta investigación fue realizada con una muestra de 60 estudiantes de género femenino, con un rango de edad de 10 a 13 años, pertenecientes a la Institución Educativa Nacional Auxiliares de Enfermería en la ciudad de Manizales (Colombia). Se utilizó una metodología cuantitativa, con grupo control y grupo experimental. Los resultados indican que la conducta prosocial se incrementó de forma significativa tras la aplicación de la estrategia psicoeducativa, especialmente en los componentes afectivos y emocionales de la prosocialidad, lo cual permite contemplar un cambio en las relaciones interpersonales para aportar a la construcción de ciudadana y convivencia en la infancia y adolescencia.

Introducción

⁹⁰⁴ Universidad Católica Luis Amigó, anyersp.n.gomezta@amigo.edu.co

⁹⁰⁵ Universidad Católica Luis Amigó, mariana.marinna@amigo.edu.co

⁹⁰⁶ Universidad Católica Luis Amigó, laura.ggarciape@amigo.edu.co



El estudio de la conducta prosocial es un campo relativamente reciente en la investigación y la intervención psicológica (Auné, Blum, Abal, Lozzia, Horacio, 2014), el cual ha logrado amplios desarrollos teóricos en la explicación de los factores psicológicos asociados en la primera infancia, la niñez y la adolescencia, resaltando el papel fundamental de los contextos de protección y estimulación a nivel parental y educativa (Mestre, Samper, Tur, Cortes, Nacher, 2006) (Mestre, Samper, Tur, Cortes, Nacher, 2007) (Garaigordobil, García, 2006). En términos generales, la conducta prosocial hace referencia a todo comportamiento valorado positivamente por la sociedad, la cual se expresa en acciones de protección, cuidado y ayuda voluntaria a las demás personas (Auné et al, 2014) (Mestre et al, 2006) (Marín, 2009). Un comportamiento considerado prosocial debe estar dirigido al apoyo psicológico y físico, el trabajo en equipo, brindar asistencia en situaciones de crisis e intercambiar lenguajes afectivos.

La promoción y estimulación de la prosocialidad en la infancia está asociada al desarrollo de habilidades relacionadas con la convivencia social, el ajuste psicológico, la empatía, la regulación de emociones y la reducción de conductas externalizantes, tales como la agresividad, el bullying y la violencia en contextos escolares (Toro, Vega, Estrada, 2016) (Roche, 2004) (Minzi, 2014), por tal motivo, su estudio se ha considerado de alta relevancia en lo que respecta al desarrollo social en la infancia y adolescencia. En este sentido, estimular las conductas prosociales en escenarios educativos posibilita una mejor conciencia de las emociones propias y de los demás, la expresión de emociones positivas y el manejo de emociones negativas, de tal manera que, la prosocialidad es un factor del desarrollo social que trasciende el mero componente moral y permea la forma en que la vida emocional y relacional de una persona se estructura a lo largo de su vida (Roche, 2004, 2010) (Rey, 2009).

Diversos autores (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa, Bandura, 2001) (Caprara, Gerbino, 2001) (Minzi, Mesurado, 2016), han planteado que el manejo de emociones, la autoeficacia para la regulación del afecto y la empatía, son precursores de las conductas prosociales, pues estas no son posibles sin autocontrol y conciencia del otro tanto en un nivel cognitivo como afectivo. López, Arán, de Minzi (2014), Toro et al (2016)



afirman que la empatía tiene un papel determinante en la potencialización de las conductas prosociales, dado que todo comportamiento de apoyo requiere el reconocimiento de la experiencia de la otra persona, de igual manera, se ha considerado que una baja capacidad empática está asociada a conductas de agresividad y violencia.

De otro lado, se ha identificado que la educación emocional, específicamente, en el manejo de emociones negativas como la rabia, la ansiedad, la culpa o la tristeza, la expresión de emociones positivas como la alegría, la satisfacción, el orgullo hacia uno mismo y los demás, el manejo de conflictos interpersonales y la empatía por los seres vivos y la naturaleza, son componentes fundamentales para el desarrollo de la prosocialidad en la infancia, el bienestar psicológico y la convivencia social, sin embargo, tales recursos emocionales y cognitivos no son enteramente disposicionales, por el contrario, requieren del aprendizaje y contextos sociales protectores que posibilite procesos de educabilidad prosocial (Richaud de Minzi, 2014) (Garaigordobil, García, 2006).

De acuerdo Rey (2009), el contexto educativo debe promover en los niños espacios de aprendizaje que posibilite la cooperación, la ayuda, la sensibilidad hacia los demás y la confianza en ambientes protectores, que les permita superar el individualismo y construir las bases de su desarrollo social a lo largo de la vida. En este sentido, y en coherencia con diversas reflexiones (de Minzi, 2009) (Gómez, 2017), se plantean que las conductas prosociales son esencialmente aprendidas mediante las experiencias vicarias o directas del niño, niña o adolescente en contextos concretos, por ende, se entiende que el fortalecimiento de dichas conductas es de vital importancia en los ambientes educativos.

De acuerdo a lo planteado hasta el momento, nace la intención de promover y fortalecer las conductas prosociales, especialmente los componentes afectivos relacionados, en niñas y adolescentes entre 10 y 13 años de la Institución Educativa Nacional Auxiliares de Enfermería de Manizales Caldas, mediante la implementación de un programa de intervención psicoeducativa enfocado al reconocimiento emocional de sí mismas y las demás.



Objetivo. Fortalecer las conductas prosociales en niñas y adolescentes entre 10 y 13 años de la Institución Educativa Nacional Auxiliares de Enfermería de Manizales Caldas mediante la implementación de un programa de intervención psicoeducativa.

Metodología

Es una investigación cuantitativa, con un diseño con pre prueba-pos prueba y grupo control. De acuerdo a Hernández Sampieri, Collado y Baptista (2014):

Este diseño incorpora la administración de pre-pruebas a los grupos que componen el experimento. Los participantes se asignan al azar a los grupos y después se les aplica simultáneamente la pre-prueba; un grupo recibe el tratamiento experimental y otro no (es el grupo de control); por último, se les administra, también simultáneamente, una pos-prueba. (p. 145).

Población. Se trabajó con una población de 60 estudiantes de sexo femenino, de las cuales 29 pertenecen al grupo control y 31 al grupo experimental. Las edades promedio se encuentran entre 10 y 13 años. Ambos grupos cursan el grado sexto en el colegio ENAE.

Instrumentos y estrategia psicoeducativa de estimulación prosocial con énfasis en emociones

Cuestionario de comportamientos prosociales – revisado - PTM-R

(Carlo, Randall, 2002) (Carlo et al, 2003). Cuestionario tipo Likert diseñado para medir las tendencias prosociales en las adolescentes, mide 6 dimensiones: Conducta prosocial pública, Conducta prosocial emocional, Conducta prosocial de emergencia, Conducta prosocial altruista, Conducta prosocial anónima, Comportamiento prosocial de complacencia u obediencia. El índice de fiabilidad con alfa de Cronbach obtenido en este estudio fue de 0,86 para el grupo experimental y 0,81 para el grupo control.



Escala de respuestas empáticas - IRI

(Davis, 1980). Es una escala tipo Likert diseñada para medir 3 dimensiones de la empatía: toma de perspectiva, preocupación empática y malestar emocional. El índice de fiabilidad con alfa de Cronbach obtenido en este estudio fue de 0,86 para el grupo experimental y 0,72 para el grupo control.

Cuestionario de autoeficacia para la regulación emocional- RESE

(Caprara, Gerbino, 2001). Es un cuestionario diseñado para evaluar la autoeficacia percibida en el manejo de las emociones negativas (NEG) y expresión de emociones positivas (POS). El índice de fiabilidad con alfa de Cronbach obtenido en este estudio fue de 0,96 para el grupo experimental y 0,89 para el grupo control.

Estrategia psicoeducativa de estimulación prosocial con énfasis en emociones

Se diseñó una estrategia psicoeducativa basada en talleres lúdico-vivenciales, con uso de elementos mayéuticos. Estos talleres se realizaron durante 10 semanas. Los ejes de trabajo fueron: manejo de emociones, empatía y preocupación por el otro, ayuda y cooperación (ver tabla 1).

Tabla 1.

Estrategia psicoeducativa de estimulación prosocial con énfasis en emociones

Semanas	Actividades	Metodología
Eje 1. Manejo de emociones	Semana 1	Evaluación pre-prueba
	Semana 3	Reconocimiento de emociones positivas (1 hora y 20 minutos)
		Apertura
		Lúdica-vivencial (Puesta en escena, dibujo y emociones, creatividad activa).

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



	Semana 4	manejo y expresión de las emociones negativas (1 hora y 20 minutos)	Lúdica-vivencial (socio drama, uso de narrativas)
	Semana 5	Confianza en el otro (45 minutos)	Lúdica-vivencial (socio drama, ejercicio vivencial, uso de narrativas)
Eje 2. Empatía y preocupación por el otro	Semana 6	conociendo la empatía (60 minutos)	Lúdica-vivencial(experiencia imaginativa, estrategias mayéuticas)
	Semana 7	Conciencia de sí mismo y los demás (1 hora y 10 minutos)	Lúdica-vivencial (Expresión Artística)
	Semana 8	En tus zapatos (1 hora y 20 minutos)	Lúdica-vivencial (Expresión Artística y corporal)
Eje3. Ayuda y cooperación	Semana 9	Ayudando a tus compañeras. (60 minutos)	Lúdica-vivencial (Dibujo, experiencia de trabajo en equipo y comunicación, estrategias mayéuticas)
	Semana 10	Aprendiendo a cooperar y trabajar en equipo (1 hora y 10 minutos)	Lúdica-vivencial (puesta en escena y trabajo en equipo)
	Semana 11	Solución de problemas y aceptación de la diferencia (1 hora y 30 minutos)	Lúdica-vivencial (Arte y creatividad).
Semana 12	Evaluación pos-prueba	Cierre	

Procedimiento. De acuerdo a las características del diseño utilizado, se estableció una línea base (pre-prueba) mediante la aplicación del cuestionario de tendencias prosociales (PTM- Revisado), índice de empatía (IRI), cuestionario de autoeficacia y regulación emocional (RESE) tanto al grupo control como el experimental. Una vez hecho esto, se procedió a la implementación de un programa de estimulación prosocial a uno de los grupos mediante talleres psicoeducativos semanales con una metodología participativa, vivencial, y mayéutica. Finalmente, se aplica nuevamente los instrumentos a ambos grupos (pos- prueba) con el fin de identificar el impacto de la estrategia implementada.

Principales hallazgos (resultados). La tabla 2 muestra los estadísticos para cada una de las variables estudiadas en el grupo control y el grupo experimental antes y después de la aplicación de la estrategia 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



estimulación prosocial. Se presentan únicamente las variables que mostraron diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental pre-prueba y pos-prueba.

Los resultados muestran que la autoeficacia para la regulación de emociones, específicamente el manejo de emociones negativas como la rabia, la culpa, la tristeza y la ansiedad presenta un aumento importante posterior a la implementación de la estrategia de estimulación prosocial. De igual manera, el componente afectivo de la empatía y la prosocialidad muestra un incremento importante entre la primera y la segunda medición en el grupo experimental, tras la aplicación de los talleres. También se logró fortalecer la tendencia prosocial anónima y la empatía cognitiva (toma de perspectiva). En términos generales, se logró fortalecer la prosocialidad y los componentes emocionales asociados mediante la implementación de una estrategia psicoeducativa de estimulación prosocial con énfasis en emociones, lo cual demuestra que la prosocialidad es educable en esta etapa del ciclo vital.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos por variable para cada grupo pre test – pos test

Variable	Grupo control pre-prueba	Grupo control pos-prueba	Grupo experimental pre-prueba	Grupo experimental pos-prueba
Regulación emocional general	3,33(0,56)	3,44(0,65)	3,37(0,58)	3,70(0,43)
Manejo de emociones negativas (NEG)	2,81(0,75)	3,06(0,78)	2,89(0,77)	3,39(0,54)
Toma de perspectiva	3,15(0,99)	3,48(0,88)	3,06(0,92)	3,94(0,85)
Preocupación empática	3,57(0,77)	3,37(0,74)	2,98(0,64)	3,36(0,68)
Comportamiento prosocial anónimo	2,91(0,87)	2,96(1,05)	3,02(1,19)	4,07(0,91)

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Comportamiento prosocial emocional	3,77(0,88)	3,63(1,07)	3,60(0,94)	4,25(0,63)
------------------------------------	------------	------------	------------	------------

Pertinencia social

La pertinencia de este proyecto está enmarcada en la posibilidad de generar nuevo conocimiento en torno a la comprensión de la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia, además de ser un insumo que muestra la importancia de generar procesos de educación emocional y prosocial en las aulas de clase. La educación prosocial en las aulas es un elemento vital para la convivencia social y es un factor de protección en contra de la violencia y el bullying. Se considera que los resultados de esta investigación son un aporte para la formulación de estrategias de convivencia social en el aula y los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro de la institución educativa.

Impacto en la política

Basados en los resultados de esta investigación se ve de manifiesto la importancia de la estimulación de las conductas prosociales, especialmente en la infancia y la adolescencia, ya que se ha evidenciado un fortalecimiento significativo gracias a la estrategia psicoeducativa, lo cual trasciende del aula de clase a ambientes sociales y familiares, y de esta manera, tiene el potencial de generar un impacto social en las relaciones interpersonales y la sana convivencia de las niñas en diversos escenarios.

Algunos autores (Arce, Cordera, Peticarari, 2012) siguen esta línea al plantear que, “*la construcción de prosocialidad está enmarcada en la cooperación, en el trabajo, la solidaridad compartida, la aceptación de la diversidad, la inclusión social y disminución de actitudes violentas*”, de este modo, la prosocialidad es transversal al ser humano en todos los ámbitos de su vida, evidenciándose así un impacto también en lo político. En esta misma línea se percibe el ámbito educativo como un promotor fundamental en la construcción de espacios de paz, a través de prácticas realizadas por los docentes en las diferentes instituciones educativas, en las cuales se promueven acciones de convivencia y una construcción conjunta de conductas sociales positivas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 involucra grupos de estudiantes, padres de familia, escuelas y docentes que en el mismo proceso adquieren nuevos aprendizajes para la vida (Abarca, 2014)

Conclusiones

El objeto del presente estudio fue fortalecer las conductas prosociales, especialmente los componentes afectivos relacionados, en niñas y adolescentes entre 10 y 13 años de la Institución Educativa Nacional Auxiliares de Enfermería de Manizales Caldas, mediante la implementación de un programa de intervención psicoeducativa. Los resultados mostraron un aumento significativo en los componentes emocionales relacionados con la prosocialidad posterior a la implementación de la estrategia psicoeducativa, específicamente, en el manejo de emociones negativas, la toma de perspectiva, la preocupación empática, la conducta prosocial anónima y emocional, lo cual demuestra que la prosocialidad es educable y responde a las estrategias utilizadas.

Estos hallazgos son coherentes con los encontrados en otros estudios, en los que muestra que la regulación emocional y la empatía son elementos positivamente relacionados con la prosocialidad, y que, además, son los contextos relacionales en la escuela los que favorecen o no su desarrollo.

Referencias

- Abarca, G.M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *Raximhai*, vol.10, n° (2), P. 95-112.
- Arce, S., Cordera, M.E., y Perticarari, M. (2012). La construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Vol. 1 (1), p. 68-82.



Auné, S., Blum, D., Abal, J., Lozzia, G. y Horacio, F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 11, (2), 21-33.

Carlo, G. & Randall, B.A. (2002). The development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 31, (1), p. 31-44. Doi: 10.1023/A: 1014033032440

Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S. & Randall, B.A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23, (1), p. 107-134. doi: 10.1177/0272431602239132

Caprara, G. V., & Gerbino, M. (2001). *Affective perceived self- efficacy: The capacity to regulate negative affect and to express positive affect*. In G. V. Caprara (Ed.), *Self-efficacy assessment*. Trento, Italy: Edizioni Erickson. Pp. 35-50.

Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, vol, 10, (85), 1-17

Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema Vol. 18, n° 2, 180-186*

Gómez, A. S. (2017). Prosocialidad: una propuesta alternativa para el trabajo con niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales. Ponencia presentada en la II Bienal Iberoamericana de infancias y juventudes iberoamericanas: transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz. Eje 4: "Infancias y juventudes: Violencias, Conflictos, Memorias y Procesos de Construcción de Paz" mesa 4_ 10 "experiencias educación para la paz". ISBN: 978-958- 8045-46- 7.

Hernández Sampieri, R; Collado, C.F y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 edición. México: McGRAW-HILL



Lopez, M.B., Arán, V., Richaud, M. C.(2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología latinoamericana*, 32 (1), 37-51. Doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03)

Mestre, V.; Samper, P., Tur, A.M., Cortes, M.T. y Nacher, M.J. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista latinoamericana de psicología*, Vol. 39(2), 211-225.

Mestre, V., Samper, P., Tur, A.M., Cortes, M.T., y Nacher, M.J. (2006). Conducta Prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista colombiana de psicología*, Vol. 23(2), 203-215

Marín, J.C. (2009). Conductas prosociales en el barrio Los Pinos de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Revista CES Psicología*, 2 (2), 60-75.

Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 17(2), p. 87-97.

Rey, M. (2009). La cooperación en el aula. *Innovación y experiencia educativas*, N°45, ISSN 1988-6047

Richaud de Minzi, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los/las niños/as. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 187-198.

Richaud de Minzi, M. C y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción psicológica*, 13(2), 31-42. doi.org/10.5944/ap.13.2.17808

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Richaud de Minzi, M. C. (2014). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 171-176.

Roche, R. (2004). *Inteligencia Prosocial Educación de las emociones y valores*. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=BV7pNrrVAEEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Roche, R. (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Toro, D. I., Vega, R.M y Estrada, S.B., (2016). *Estudio de la empatía, el apego, la autoestima y la prosocialidad entre escolares del grado 6° de la Institución Educativa Consejo Municipal de Itagüí* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Sabaneta, Colombia.



Experiencia del proyecto de innovación “El Arte de Educar con Emoción”

Fundación Integra - Región de Aysén, Chile

ALEJANDRA GRANDÓN 1⁹⁰⁷

MARÍA CÁRCAMO 2⁹⁰⁸

Resumen

Integra es uno de los principales prestadores de educación parvularia en Chile, con una amplia red de salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales presente en las 16 regiones del país. En la región de Aysén se desarrolla el proyecto de innovación “El arte de educar con emoción”, mediante el cual se implementan diversas líneas de acción que favorecen el desarrollo socioemocional en la primera infancia, entendiendo que sin seguridad emocional no hay aprendizajes. Esta propuesta contribuye a hacer visible la calidad educativa que nos hemos propuesto, contribuyendo al desarrollo pleno y la felicidad de nuestros niños y niñas.

Antecedentes de la institución

Fundación Integra es uno de los principales prestadores de Educación Parvularia en Chile, formando parte de la Red de Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la presidencia, con 27 años de experiencia,

⁹⁰⁷ Fundación Integra 1, agrandon@integra.cl

⁹⁰⁸ Fundación Integra 2, mcarcamo@integra.cl



entregando educación gratuita de calidad, a través de una amplia red de salas, cunas, jardines infantiles y modalidades no convencionales presente en las 16 regiones del país.

Desde el año 2015, Fundación Integra cuenta con una Política de Calidad Educativa, garantizando a través de sus centros educativos una Educación Parvularia de calidad, que les permita a los niños y niñas desarrollarse plenamente y ser felices, reconociéndolos como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas con derechos, capaces de conocer y transformar el mundo, principalmente a través del juego.

Esta Educación Parvularia de calidad tiene como centro el bienestar, el aprendizaje oportuno y pertinente, y el protagonismo de los niños y niñas, fortaleciendo los aprendizajes, talentos y habilidades que les permitirán enfrentar el diario vivir, aportando a la construcción de una sociedad inclusiva, solidaria, justa y democrática.

Actualmente en la región de Aysén, Fundación Integra cuenta con 19 jardines infantiles y salas cuna desde Melinka a Villa O'Higgins y una modalidad no convencional (jardín sobre ruedas que atiende 4 localidades en las comunas de Coyhaique y Aysén), contando con una capacidad de atención para 1.111 niños/as y sus familias.

Fundamentación del Proyecto. Para avanzar en una educación de calidad, es fundamental contar con ambientes saludables, armoniosos y acogedores, considerando tanto el ambiente físico como el ambiente humano. Por ello es necesario, propiciar condiciones de bienestar general, que les permita a los niños/as, familias, equipos de trabajo, sentirse plenos y en armonía consigo mismo, con los demás y con su entorno.

En los tiempos actuales donde la tecnología, la carga laboral, el escaso tiempo que las familias tienen con sus hijos, se evidencia que nuestros niños/as necesitan de adultos capaces de acompañarles desde lo afectivo para generar aprendizajes significativos y habilidades para la vida. Por otra parte, una organización emocionalmente equilibrada trasciende en el aula, siendo este el espacio en el que los niños y niñas se desarrollan para ser felices y plenos, traspasando esta condición de bienestar a las familias y 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 expresión y conducta emocional tienen un alto componente social, puesto que las emociones cumplen un papel relevante en la comunicación entre los individuos, ya que mostrar a los demás el estado emocional en el que uno se encuentra es un recurso evolutivo necesario para sobrevivir y convivir. Sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria. Inclusive para los equipos educativos. Las relaciones que allí se establecen a partir de la identidad de cada uno de los integrantes, marcan desde un inicio un vínculo que puede fortalecerse y mejorar si sabemos generar situaciones significativas. Las interacciones diarias con los niños y las niñas ejercen una influencia profunda en el desarrollo de sus emociones, y en su capacidad para integrarse asertivamente a diversos grupos sociales.

Desde esta perspectiva, el proyecto “El Arte de Educar con Emoción”, viene a dar respuesta al diagnóstico regional, que dentro de otros antecedentes nos señala que en el último periodo, los equipos educativos han evidenciado más situaciones de sospecha de vulneración de derechos hacia nuestros niños/as, donde las conductas de desregulación emocional han aumentado en el aula, provocando en ello desequilibrios en los agentes educativos, los que en ocasiones se ven conflictuados, por no encontrar herramientas suficientes para regular emocionalmente a los niños/as. Sumado a ello y en un contexto más amplio, en la región de Aysén existen altas cifras de violencia intrafamiliar, siendo la región del país que presenta la tasa de detenciones más alta por este tipo de delitos de connotación social.

Objetivo general

Potenciar habilidades de inteligencia emocional en los niños/as, familias y equipos de trabajo de Fundación Integra en la Región de Aysén durante el periodo 2017-2018, a través de estrategias que favorezcan la convivencia biontrante, contribuyendo al desarrollo pleno y la felicidad de los niños y niñas.

Objetivos específicos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Potenciar el desarrollo socioemocional en los niños y niñas a través de acciones pedagógicas que les permitan conectarse con sus emociones, favoreciendo la autorregulación, la adaptación natural a normas y límites de convivencia, entre otros aspectos que impactarán en un ambiente positivo del aula y a su vez en los resultados de aprendizaje.

Promover con las familias un estilo de crianza respetuosa desde el enfoque de la parentalidad positiva, a través de jornadas de encuentro experienciales, que permitan afianzar el vínculo entre familia y jardín infantil, favoreciendo el desarrollo integral de la infancia.

Fortalecer las relaciones interpersonales en los equipos de trabajo de oficina regional y jardines infantiles, a través de acciones de cuidado de los equipos y estrategias que promuevan el conocimiento mutuo, donde se estrechen lazos de confianza que favorezcan el trabajo colaborativo para el logro de desafíos comunes, en un clima emocional positivo.

Alcance del proyecto

Teniendo en cuenta lo transversal y relevante de la temática, se ha definido que las estrategias se lleven a cabo considerando la participación del 100% de niños, niñas, familias y trabajadores que forman parte de Integra en la región de Aysén.

Actualmente contamos con una capacidad para atender a 1.111 niños, niñas y sus familias en los 19 jardines infantiles y salas cuna, más la modalidad no convencional Jardín Sobre Ruedas. Nuestros equipos educativos y el equipo de oficina regional alcanzan los 293 trabajadores.

Actividades y resultados del proyecto en el año 2017

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Diseño de un espacio educativo en el aula denominado “Rincón de las Emociones” y experiencias educativas diversas en cada establecimiento según su sello pedagógico, que favorecen el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Logrando instalarse en el 100% de salas y espacios educativos de la región, constituyéndose en un espacio en donde los niños se conectan con ellos mismos, para conocer e identificar sus emociones y buscar alternativas de solución pacífica a los conflictos y situaciones cotidianas.

Estrategias de trabajo con las familias, principalmente, mediante encuentros que han propiciado el compartir experiencias que invitan a llevar de mejor manera el acompañamiento de los adultos al mundo emocional de nuestros niños y niñas. En estos encuentros con familias, se potenció la importancia de la educación emocional y cómo los adultos cuidadores deben aprender a conectarse con ellas de tal manera de ver el mundo de los niños desde sus propias necesidades, intereses, etapas del desarrollo, y de sus propias experiencias, para que los adultos a través del apego les entreguen confianza a sus hijos. Estos encuentros fueron altamente valorados por los padres, señalando que es importante compartir las experiencias entre adultos para realizar una mejor crianza.

Los equipos de trabajo, han diseñado diferentes estrategias de cuidado y fortalecimiento del equipo, con actividades novedosas que han contribuido al autoconocimiento, reconocer y entender a los demás, lo que favorece el clima laboral tanto en jardines infantiles como en oficina regional. Estas actividades se desarrollaron una vez al mes destacándose que los equipos reconocen a sus pares, los valoran y fortalecen sus relaciones, las que impactan finalmente en un mejor clima laboral favoreciendo además trabajo colaborativo entre pares.

Se ha potenciado la línea de trabajo desde la asesoría especializada que hemos recibido de organizaciones externas que presentan metodologías y aprendizajes importantes en el desarrollo emocional en primera infancia, tanto en el ámbito de la investigación como en la práctica. Así surge el acompañamiento al proyecto desde Fundación América por la Infancia (Chile), de manera presencial en la región de Aysén, a través de

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



jornadas reflexivas desde el enfoque teórico y la puesta en marcha del proyecto y en la aplicación inicial del instrumento ASQ (Age and Stages Questionnaires), siendo una herramienta importante para la detección temprana, para la evaluación y monitoreo del desarrollo socioemocional y desarrollo psicomotor que permite diseñar e implementar sistemas de alerta temprana. Ejecutando con ello, acciones en favor del desarrollo de los niños/as, la participación activa y protagónica de las familias y figuras significativas de los niños/as, es fundamental en la aplicación de estos instrumentos.

Durante el último trimestre del año 2017, se aplicó a una muestra piloto en la región de Aysén, donde participaron 14 establecimientos aplicando el ASQ SE (mide desarrollo socioemocional) y ASQ 3 (mide el desarrollo psicomotor) de los cuales los resultados nos muestran que; un 35 % de los niños tienen alterados los indicadores del desarrollo socioemocional y un 65 % estaría dentro de lo esperado. Por otra parte los ítems de comunicación (27 %), motricidad fina (33%) y resolución de conflictos (35 %) estarían por debajo de lo esperado y Motricidad gruesa (80%), socio – individual (77.8%) estarían por sobre las expectativas de logro. Estos resultados nos muestran una serie de análisis para elaborar alertas sobre cómo se están desarrollando nuestros niños/as y cómo entonces nuestras prácticas pedagógicas en alianza con las familias deben seguir fomentado el apego y el desarrollo socioemocional, procurando que los adultos significativos, sean claves actores mediadores de las experiencias de aprendizajes de los niños y las niñas en todas sus etapas de vida. Por tanto, es urgente y necesario continuar profundizando esta temática tan importante en el desarrollo humano.

Dentro de la línea de asesoría especializada se ha realizado intercambio de experiencias con el proyecto “Convidarte para la Paz” del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) alianza con Universidad de Manizales de Colombia. Oportunidad que ha permitido enriquecer la continuidad del proyecto de Innovación “ El Arte de Educar con Emoción”, el que se hace presente en la III Biental Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes, mostrando al mundo lo que estamos haciendo en la Patagonia Chilena y compartiendo aprendizajes para fortalecer nuestro proyecto en la región de Aysén.



Proyecciones para la continuidad del proyecto. Se proyecta la creación de iniciativas como:

Una compañía de cuenta cuentos que reflejen la importancia del desarrollo emocional, principalmente conformada por profesionales del equipo regional, los que preparan los cuentos para motivar y enseñar las emociones.

Mantener jornadas de cuidado de equipos, una vez al mes, en oficina regional y ambientación positiva en la misma.

En los jardines infantiles esperamos dar continuidad a los rincones de la emoción de cada aula, favoreciendo el protagonismo infantil y la implementación de una experiencia educativa con enfoque en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas.

Mantener estrategias de trabajo y vinculación con las familias y la comunidad, promoviendo la crianza respetuosa y comunidades sensibles en la protección de la primera infancia, asociadas a diferentes estrategias que sean más frecuentes de manera de contar con espacios donde las familias puedan compartir y reconocer experiencias de crianzas positiva.

Esperamos además, continuar recibiendo asesoría y colaboración de parte de las organizaciones con las que hemos establecido alianzas de trabajo y que nos han permitido ampliar la mirada sobre esta iniciativa, que ha generado importantes avances y desafíos.

Referencias

Chile, Fundación Integra, Política de Calidad Educativa Fundación Integra, año 2015

Chile, Fundación Integra, Referente curricular, año 2015

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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, Fundación América por la Infancia, año 2017

Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2015). *Asq: SE -2 user's Guide*. Baltimore, MD, : Paul. H. Brookes publishing.

Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., & Potter, L. *Asq – 3 User's Guide*. Baltimore, MD, : Paul. H. Brookes publishing.



Toc toc, llamando al ser emocional

*MG. ANAI BTAVO CÁRDONA*⁹⁰⁹

*MG. MYRIAM RUIZ CALVACHE*⁹¹⁰

Resumen

Hablar de emociones dentro del proceso de aprendizaje es enfocarse en el fortalecimiento de las competencias del saber ser, pues se debe partir del hecho que todos los seres humanos, de forma innata empiezan su interacción o socialización con su ser emocional, por lo tanto, en los diferentes contextos y escenarios de intercambio emocional, es de vital importancia mantener un equilibrio entre la razón y el corazón, para poder establecer relaciones interpersonales cálidas que propendan por una adecuada convivencia con todos los miembros de la comunidad donde se encuentre. Llamar al ser emocional es una tarea que todos debemos cumplir, porque este se encuentra escondido y es necesario dejarlo salir para mantener armonía en la cotidianidad.

Objetivos

⁹⁰⁹ Institución Universitaria CESMAG(Pasto-Nariño) abcardona@iucesmag.edu.co

⁹¹⁰ Institución Universitaria CESMAG(Pasto-Nariño) msruiz@iucesmag.edu.co



Identificar las emociones primarias, secundarias y sociales que el docente manifiesta con mayor frecuencia en su vida cotidiana.

Definir estrategias que permitan a los maestros el reconocimiento de su ser emocional.

Validar con docentes de educación infantil, estrategias que favorezcan la gestión emocional en el quehacer pedagógico.

Resultados

Una vez realizado el análisis de la información del trabajo de campo con las docentes de educación preescolar, se evidenció que hay confusión en el concepto que se tiene entre emoción y sentimientos, tienden a definir una emoción como un sentimiento que le desencadena reacciones de malestar o bienestar. Así mismo fue notable el abandono emocional en que se encuentran, pues sus preocupaciones están enfocadas a dar respuestas a su desempeño laboral, descuidando su emocionalidad, olvidándose de atender a ser emocional por preocuparse de lo que pasa con quienes se encuentran a su alrededor. Esta situación provoca encapsulamiento de las emociones, que muchas veces no se reconocen como tal, por lo tanto, se reprimen y no se expresan con tranquilidad, tienden a enmascararse, dando lugar a incomodidades consigo mismo, los otros y con lo otro.

A razón de lo anterior, hablar de confusión del ir y venir del ser emocional del maestro, a veces sin sentido, se debe a ese ritmo acelerado de vida que lo lleva a un estado pasivo que no le permite darse tiempo de sentir, emocionarse y afectarse en su presente pedagógico, esto desata ideas equívocas frente a la sutil diferencia entre la emoción y el sentimiento. El sin sentido docente lo sumerge en un abandono emocional que lo analfabetiza frente a la conciencia de su ser emocional que necesita liberarse a través del reconocimiento, la expresión y gestión emocional.



En este orden de ideas es importante preguntarse *¿cuál es la sutil diferencia entre una emoción y un sentimiento?, ¿cómo la emoción y el sentimiento se complementan para generar afecto?* y para dar claridad a estos interrogantes es preciso aludir sobre la etimología de estas expresiones, puesto que desde su raíz se puede llegar a la conciencia misma de su significado. Entonces la **emoción**, viene del latín *emotio* que significa *“impulso, movimiento, algo que mueve hacia”* y que según el diccionario de la RAE, es una variación profunda pero efímera del ánimo debido a las respuestas fisiológicas que se dan ante los diferentes estímulos que se reciben. Y en palabras de Bisquerra (2000) *“la emoción suele entenderse como un fenómeno que tiene tres características: los cambios fisiológicos, las tendencias a la acción y la experiencia subjetiva”*; dicho esto, se puede afirmar que ser maestro es una verdadera inspiración vocacional porque quien asume este perfil se caracteriza por afectarse por todo lo que pasa a su alrededor, reaccionando ante las diferentes situaciones. Pero en realidad no se trata únicamente de afectarse por lo que sucede en el entorno, sino de reconocerlo y expresar esas emociones en el momento oportuno y con las personas indicadas.

Para complementar y llegar a una mayor comprensión de lo que es una emoción, se hace necesario establecer una diferenciación con la palabra **sentimiento**, de la raíz latina *sentir*: *“acción o resultado de percibir una sensación”*, por lo tanto, el sentimiento es el efecto de las emociones pues son las expresiones del sentir. De lo que se concluye que los sentimientos son el resultado de las emociones, las cuales se van consolidando gracias a que las hacemos consientes, porque son experiencias subjetivas que permiten un mayor acercamiento con los otros; de allí que el ser docente sea una profesión que involucra los sentimientos por el simple hecho de ser seres humanos que piensan y sienten.

En este orden de ideas, entonces una primera respuesta al interrogante planteado sería que, ante todo, nosotros debemos aceptar que por naturaleza somos seres emocionales que nos afectamos por miles de estímulos que a diario bombardean nuestros pensamientos, acciones y expresiones, y que muchas veces son estas afectaciones las que determinan la forma de reaccionar, y en cierta medida se ven reflejadas en el proceder como maestros, influyendo en el quehacer pedagógico, lo cual se proyecta como una experiencia potenciadora

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



o paralizante hacia las capacidades del otro. Entonces el maestro debe llamar al ser emocional, porque es una profesión cargada de emociones, premisa que se cumple porque a diario en el quehacer pedagógico experimentamos diferentes estímulos tanto agradables como desagradables, que activan los neurotransmisores como dopamina, serotonina, que son las hormonas que generan bienestar, pero en ocasiones es el cortisol (hormona que altera el bienestar y genera stress) el que domina y por esta razón se mantiene estados de ánimo poco favorables para el trabajo con niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y junto a ellos padres de familia y compañeros de trabajo. En el momento que hacemos consciente las emociones, podemos ejercer dominio sobre ellas potenciando nuestras habilidades sociales, lo que se corrobora con lo afirmado por Martínez Torres (s.f.) *“El tomar conciencia de las emociones nos permite coger las riendas de nuestra vida y recuperar la libertad que siempre hemos anhelado.”*

Es así como Marcela Caldumbide nos invita a poner en práctica *“el juego de conocerse” así mismo*, con el propósito de desarrollar todo ese potencial humano que poseemos y poder resolver los conflictos que se nos presenten a partir de la gestión de las emociones, ese autoconocimiento lleva a descubrir el potencial emocional que se tiene y la forma como debe aprovecharse para establecer vínculos afectivos que generen bienestar. Entonces, un docente que emocionalmente se encuentra muy bien, transmite energías positivas a quienes se le acercan dando lugar a excelentes procesos de comunicación.

Desde hace mucho tiempo hemos escuchado la famosa frase cliché: *“Todos tenemos problemas, pero los maestros deben dejar los problemas fuera del aula y sonreír como si nada le hubiese pasado”*. La verdad es imposible deshacerse de los problemas, sin importar la profesión, las crisis son parte de la vida y necesarias para reconstruir y re significar nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Como seres humanos somos emocionales y estamos expuestos diariamente a millones de estímulos agradables o desagradables que nos afecta y provocan reacciones físicas intensas o sutiles, que debemos entender y descifrar para comprender como nos sentimos, es decir, confrontar ¡nuestras emociones!. De ahí la importancia de reconocer que como docentes debemos ser conscientes de la necesidad de gestionar nuestras emociones, valorando que tenemos



derecho a sentir y estamos en la obligación de expresar todo lo que nos afecta. En realidad, la capacidad y conciencia de sentir y emocionarnos nos hace sensibles y fuertes a la vez; es conversar con nuestros sentimientos lo que permite confrontarlos y aceptarlos para gestionarlos sin hacernos daño, solo cuando cuidamos de sí mismos podemos cuidar del *otro* “*Las emociones son las señales auténticas de quienes somos y quienes queremos ser*” (Malaisi, 2014). Solo cuando aceptamos el hecho de ser emocionales y que cada emoción vivida y compartida puede afectarnos y afectar al otro, podemos dar paso a la idea de educar emocionalmente.

Las emociones también necesitan liberarse o descargarse para estar saludables; podemos hacer una breve comparación: la basura destila un líquido tóxico llamado lixiviado, que si se acumula en casa y no se elimina puede ser nocivo para la salud; por esta razón sacar la basura frecuentemente nos mantiene alejados de cualquier enfermedad. De la misma manera sucede con nuestras emociones, es importante expresar como nos sentimos, si tenemos rabia, tristeza, frustración o desilusión, estas son emociones desagradables que muchas veces reprimimos y abandonamos en el inconsciente porque somos temerosos de enfrentarlas, y es así que poco a poco nos vamos intoxicando emocionalmente hasta detonar sin importar dónde, con quién o cuándo. Como docentes es muy importante aprender a descargar y liberar nuestras emociones, para así poder gestionarlas.

El arte de sentir y expresar el ser docente. Entendiendo el arte como la reflexión de realidades, historias y emociones, así como la contemplación del mundo, es preciso difundir que el ser maestro es un arte, porque reconoce la capacidad de sentir y de expresar, de afectarse y afectar a cada persona y espacio de encuentro; es abrir paso a la sensibilidad y al ser emocional como punto de convergencia social. Entonces, el ser docente implica el arte de saber reconocer y expresar su historia como parte de un mundo diverso donde las emociones son un proceso de aprendizaje continuo, activo y creativo entre maestro y estudiante. El acto de aprender se convierte en el escenario sensible de interacciones emocionales que influyen las experiencias educativas que promuevan un escenario seguro y confiable para el aprendizaje.



A razón de lo anterior, sentir-se docente implica afectar-se, encantar-se y emocionar-se, desde la misma esencia sensorial que permite estar con el otro a partir de sus múltiples posibilidades de conexión y descubrir el arte de aprender juntos para potenciar un acto reparador, conciliador y gestor del ser emocional que aprende a aprender en el campo educativo.

Del silencio de las emociones a la caricia emocional. La emoción en sí misma es abandonada, es relegada al baúl de lo insensible por su aparente fragilidad a la cual ha sido sometida sin reconocerla, cuando aparece se la toma como testimonio de debilidad pues su presencia amenaza el obligado y serio acto de conocimiento en la escuela. Pero a pesar del abandono, la emoción es expresión, es un acto de demostración de afectos de acuerdo al tiempo, el espacio y la persona; la emoción involucra *“impulsos que comportan reacciones automáticas”* (Segura, 2011). Se vale de gestos y palabras para ser reconocida y valorada, se niega a ser olvidada por su ser, ese ser docente que inconscientemente pretende anularla y desconocerla porque no hay tiempo para ella en su experiencia educativa.

Esa indiferencia emocional le somete a un abandono de sí, que a su vez le vuelve indiferente con el otro, no reconocer-se emocionalmente lo lleva a estados corporales pasivos que detienen cualquier plataforma emocional de alto rendimiento, es decir que la creatividad se detiene y la posibilidad de avanzar hacia el reconocimiento de las emociones se estanca. Entonces la necesidad de aprender a reconocer el ser emocional como parte esencial del acto educativo es apremiante, sobre todo, en las interacciones educativas presentes en las diferentes instituciones educativas. Aprender a mirar, sentir y escuchar al otro como una forma de acercamiento y encuentro, los aproxima a conversaciones sensibles de reconocimiento, valoración y aceptación de sus diferencias de pensamiento, expresión y comportamiento; eventos que se tejen en los diferentes contextos educativos de los cuales surgen interacciones sociales, emocionales y educativas propias entre maestros y estudiantes.



El cuerpo como testimonio de la emoción

El cuerpo como presentador de historias tiene su propio lenguaje, opta por señales que le permite expresar su bienestar o desconcierto frente a cualquier situación, nuestro cuerpo se convierte de acuerdo a las circunstancias o posibilidades del entorno, en un elemento de dominio o sumisión, capaz de expresar, exaltar o reprimir cualquier manifestación emocional que le represente y afecte. El escenario educativo se convierte en un espacio donde confluyen infinidad de emociones, sentimientos y pensamientos que circulan libremente entre sí creando relaciones e interacciones tóxicas o saludables de acuerdo a la intensidad o sensación de los sujetos en interacción, las diferentes formas de manifestación e interrelación emocional se hacen acreedoras al surgimiento de afectos, confrontaciones, discusiones, decisiones o declaraciones que dan forma a sentimientos que van quedando anclados en el cuerpo como evidencia o resultado del tejido emocional resultado de la interacción.

La conexión entre cuerpo y emoción es espontánea y llena de sensación y expresión, la emoción se apropia del cuerpo para darse a conocer y expresar su agrado u hostilidad, es el cuerpo el vehículo emocional que conduce a un sin número de decisiones y determinaciones vivenciales. Los diferentes encuentros entre maestros y estudiantes son una constelación de experiencias que impelan la necesidad de coexistencia emocional, de allí que *“Las emociones se refieren a las acciones posibles del otro y las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan”* (Maturana, 1997), es el cuerpo el encargado del lenguaje de la emoción, a través del cual se comunica, siente, declara y caya su olvido o manifestación constante de alegría, tristeza, miedo o rabia. En este sentido, el cuerpo se convierte en un contador de historias que mira el mundo, al otro y lo otro haciendo interpretaciones acordes a sus propias creencias, afectaciones, mitos y prejuicios, los cuales quedan representados en su memoria. Es así, que, al momento de tener contacto con acontecimientos, imágenes, sensaciones, o sucesos, el cuerpo se vale de esa memoria para evocar o reaccionar de acuerdo a su propio sistema de creencias.



Metodología

La investigación se enmarca dentro de un paradigma interpretativo en la medida que su foco de atención es *“comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”* (Sampieri, 2010, p.363). La pretensión es entender los comportamientos de los sujetos de estudio teniendo en cuenta sus puntos de vista frente a las experiencias de vida, permitiendo mayor acercamiento al conocimiento de su realidad. A partir de esto, se precisa que el proyecto de investigación se encamina a la interpretación de la realidad subyacente en las docentes de Educación Preescolar, procurando su análisis y buscando una explicación al por qué de las conductas que afectan la gestión de las emociones en su quehacer pedagógico, y en los procesos de socialización.

De igual manera el estudio es de corte cualitativo, en la medida que se busca describir las acciones de los sujetos de estudio e interpretar los comportamientos con el ánimo de identificar la naturaleza de la realidad de sus manifestaciones. Siendo consecuente con lo anterior, la investigación utiliza el método histórico hermenéutico, por cuanto interactúa con los sujetos de investigación para descubrir detalles relacionados con su cotidianidad en el contexto escolar, recoger información relevante que permita tocar fondo y cortar las raíces de aquello que afecta los procesos socioemocionales dentro del quehacer pedagógico. Las narraciones que resultan de esta experiencia pedagógica se convierten en un insumo importante para describir historias de vida y relatos docentes que promuevan el acercamiento a las manifestaciones emocionales, de allí que *“apelar al valor de los conversatorios, de los testimonios de vida..., para...comprender la vida, orientarse en ella, pensar la acción personal y colectiva, es un método muy adecuado para penetrar en los significados de la vida profunda”* (Guarín, s.f)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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

Benilde García Cabrero 2009, Las dimensiones afectivas de la docencia. 1 noviembre de 2009. Vol. 10 Número 11 Revista Digital Universitaria

Caldumbide, Marcela. (2012) El juego de conocerse. Talleres de emociones. España: Editorial Manuscritos.

Damasio, Antonio. *Entrevista publicada en Executive Excellence n°85 oct11.*

López de Bernal, María Elena y González Medina, María Fernanda. Inteligencia emocional. s.l.: GAMMA, 2005. 120 p.

Maturana y Vender, citado por Rodríguez, Yenny. Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. [en línea] En Revista vinculando. 28 de enero de 2016. [Consultado el 17 de marzo de 2016] Disponibles en http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html

Sampieri H., Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. Metodología de la investigación. 5ª ed. México: McGraw Hill, 2010. 713 p.



Una visión comprensiva del fenómeno de la exclusión en personas con diagnóstico de Trastorno del espectro autista

ALEJANDRO LONDOÑO VALENCIA⁹¹¹

Resumen

La presente ponencia analiza comprensivamente el origen de la exclusión de la población diagnosticada con trastorno del espectro autista (TEA), iniciando por un contexto acerca de las características del mismo, su prevalencia y su etiología, posteriormente discutiendo los fenómenos de la inclusión y la exclusión como efectos directos de la presencia de dicha condición y finaliza presentando alternativas que combatan la exclusión y fomenten la inclusión de las personas que presentan dicho diagnóstico.

¿Qué son los trastornos del espectro autista (TEA)?

Aunque tradicionalmente se ha reconocido como el primero en hablar de autismo a Leo Kanner (1943) con un trabajo de análisis de 11 casos titulado *Trastornos autistas del contacto afectivo*, ya otros autores habían empleado el término anteriormente, como fueron el psiquiatra suizo Eugene Bleuler en el año 1910 y la

⁹¹¹ Profesor asistente de la Universidad de Manizales – Estudiante del Doctorado en Psicología clínica y de la salud de la Universidad Autónoma de Barcelona.



psiquiatra rusa Grunya Efimovna Sukhareva. Hoy en día, según el Manual diagnóstico y estadístico de las enfermedades mentales versión 5, más conocido como el DSM-5 (APA, 2013), los trastornos del espectro autista (en adelante TEA) son una subcategoría de los trastornos del desarrollo neurológico que se caracterizan por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social en varios contextos, comportamientos de carácter restrictivo o repetitivo, hiperreactividad a algunos estímulos del entorno o resistencia al cambio de los mismos, que pueden o no presentar déficit intelectual, así como deterioro del lenguaje. Aunque hay muchos estudios sobre prevalencia con resultados diferentes según la región y el país, la Organización mundial de la salud (2017) afirma que 1 de cada 160 niños tiene la condición y el estudio global más amplio realizado por Elsabbagh et al (2012) reporta una prevalencia de 62 casos por cada 10.000 habitantes, siendo más frecuente en hombres que en mujeres en una proporción de 4-5 a 1.

Exclusión vs Inclusión

La exclusión no es un fenómeno nuevo, ha ido de la mano de la historia de la humanidad y se da incluso en otras especies de primates (Gil, Peláez y Sáchez, 1997), lo cual se explica como un proceso normal dentro de la evolución de las especies en el que se aparta del grupo a quien presenta algún tipo de enfermedad o a quien no se alinea con las reglas jerárquicas y sociales del grupo (Sagan y Druyan, 1992). Por lo tanto, los seres humanos tienen esa tendencia a la exclusión como un producto de la herencia de la especie, que se ve de manera más marcada en sus primos primates, pero que puede ser vencida por aprendizajes sociales que propendan por la aceptación del otro y por una adecuada formación de los sujetos de tal modo que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones ejecutivas y la regulación emocional, aprovechando adecuadamente otros recursos que también se han complejizado más, como producto de la evolución de la especie humana, como lo son la corteza prefrontal y la corteza cingulada anterior (Geary, 2008).

El concepto de exclusión ha tenido varias acepciones que surgen como producto del análisis de la segregación que algunas personas realizan sobre otras por diferentes causas. Desde una perspectiva de los



entornos económicos, políticos y sociales en los que se encuentra inmerso el sujeto, la exclusión es para Raya (citado por Sánchez y Jiménez, 2013, p. 145) “una noción político-social genuinamente ‘post-moderna’ que expresa un intento de cierre de toda posibilidad de transformación de la sociedad contemporánea, capitalista y democrata liberal, un amuleto con el que exorcizar un posible paso a otro tipo de sociedad”. Para otros autores como Castel (2014) no existe una exclusión total del individuo del contexto social – independientemente de las razones para que ella se diera – porque nunca una persona pierde en su totalidad el contacto con la sociedad en la que se encuentra inmerso, aunque se presente un evidente rechazo por parte de la misma. Otra apreciación de la exclusión es considerada por Escarbajal, Izquierdo y López (2014, p. 543) cuando afirman que es “la falta de participación social, económica, política y cultural; como por ejemplo, dificultades de acceso laboral, dificultad para adquirir una vivienda digna, no recibir una educación de calidad, estar excluido de recibir una atención sanitaria primaria, etc”. Específicamente en el tema de las personas en condición de discapacidad⁹¹² – que atañe directamente al caso de las personas diagnosticadas con TEA en la presente disertación– estudios poblacionales como el de Huete (2013) muestran como se presenta hacia ellas un trato discriminatorio en la cotidianidad en las esferas económica, político-social y de relaciones sociales, es decir que, el estado de discapacidad está relacionado con la exclusión de manera directa.

Por otro lado, la inclusión es el otro efecto que se planteaba anteriormente y que evidencia los esfuerzos por personas vinculadas directamente o indirectamente con el sujeto en condición de discapacidad para que sea aceptado dentro de las dinámicas sociales de forma integral y respetuosa. La UNESCO (2009) propone un concepto de inclusión definiéndola como un

⁹¹² Según el artículo 1 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta y en último término acabar con ella (p. 9).

Este es el marco general que ha provocado que en el país se haya promulgado un cúmulo de normas, relacionadas por el Ministerio de Educación Nacional (s/f), tales como la Constitución política de Colombia en sus artículos 13, 47 y 54, la ley 361 de 1997 (considerada la ley marco de discapacidad, por medio de la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación), la ley 1145 de 2007 (que organiza el Sistema Nacional de Discapacidad SND) y la ley 1618 de 2013 (estatutaria, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad). El estudio analítico llevado a cabo por Hurtado y Agudelo (2014) muestra que se ha realizado un esfuerzo por parte del gobierno, de las instituciones educativas y prestadoras de servicios de salud, para cumplir con las regulaciones provenientes de este marco normativo, sin embargo, los mismos no han sido suficientes por las limitaciones que se presentan a nivel económico, de infraestructura y de acceso a programas dirigidos a capacitar a los responsables institucionales de los cambios a favor de la inclusión y a la población en general.

En cuanto a la exclusión se tiene evidencia en estudios como los de Muñoz (2016) que el rechazo y la estigmatización, son frecuentes en los casos de diagnóstico de TEA y que provienen de diversas fuentes: de la sociedad en general, de los docentes (en todos los niveles de formación, desde la etapa preescolar hasta la universitaria) y de los pares. Estas reacciones negativas de los demás hacia las personas con TEA son debidas, en la mayoría de los casos, a la percepción de que el sujeto tiene conductas extrañas e inapropiadas en la cotidianidad, tanto si se encuentra solo, como si se encuentra en una situación de interacción social (Wing, 1998). Así mismo, las personas que se encuentran en el entorno de la persona diagnosticada con TEA, observan las dificultades que ellos presentan, en lo que en el ámbito de los estudios académicos al respecto denominan



la triada (Baron-Cohen, 2010), es decir, en las esferas de la comunicación, las habilidades sociales y en la presentación de actitudes repetitivas. Otro factor que recientemente ha causado controversia es el que se refiere a la desaparición del síndrome de Asperger como categoría nosológica independiente lo que, para la comunidad de personas diagnosticadas con el mismo y sus familias, constituye un criterio de exclusión, pues consideran que sus características son diferentes a los de los autistas de alto funcionamiento y porque en muchos casos no quedan diagnosticados ni siquiera como TEA por no cumplir con los nuevos criterios del DSM-5 (Lord y Bishop, 2015).

En lo relativo a la inclusión existe una gran diversidad de trabajos que han mostrado que se pueden estructurar estrategias exitosas. Algunos proponen un abordaje desde la comprensión de la problemática, la intervención en las dificultades en el aula, la evaluación psicopedagógica permanente y el trabajo en la coordinación y la comunicación (Coto, 2013), otros proponen complementariamente un trabajo en intervención y apoyo con las familias, en aspectos emocionales y sociales, en la comunicación y el lenguaje y en las áreas conductual y cognitiva (Olivar y de la Iglesia, 2009) y otros indican que hay que realizar un trabajo integral desde la detección, el diagnóstico y la intervención temprana (Alcantud, 2013). A pesar de lo variado de las propuestas, se encuentra, como elementos comunes a ellas, que para lograr la inclusión ha de: trabajarse de manera holística, comenzando por la identificación temprana del trastorno (pues entre más rápido se detecte y se intervenga mejores resultados se alcanzan), con un manejo interdisciplinar a lo largo de todo el ciclo vital (ya que las dificultades generadas por el trastorno estarán presentes durante toda la vida de la persona y sus necesidades cambiarán según se vaya dando su desarrollo evolutivo) y de la mano con todas las personas que tengan alguna relación directa (familia próxima y extensa, profesores, pares académicos, amigos y vecinos).

¿Cómo trabajar contra la exclusión y a favor de la inclusión en los TEA?

La comprensión de las características de los TEA (Frith, 2017) ayuda enormemente para que la familia disminuya la tensión por el diagnóstico inicial, para que aquellos desconocidos que apenas entran en contacto

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 la persona sepan cómo reaccionar ante interacciones poco adaptativas, para que los docentes puedan realizar un manejo diferencial, pero a la vez incluyente en el aula y para que los pares aporten al establecimiento de procesos de socialización e interacción.

A pesar de lo anterior, debe tenerse en cuenta que la funcionalidad de un sujeto es relativa a la profundidad de sus limitaciones y sintomatología, pero influye de manera importante la rapidez con que pueda ser detectado y diagnosticado, pues una intervención a temprana edad redundará, no solamente en el desarrollo de conductas adaptativas, sino en el entrenamiento en el manejo adecuado por parte de padres o acudientes de la persona (Alcantud, 2013).

También ha de tenerse en cuenta que el proceso de intervención es constante y el acompañamiento debe darse durante todo el ciclo vital, pero propiciando la aparición de habilidades adaptativas que le vayan dando al sujeto la posibilidad de ir generando una independencia progresiva. Existen aspectos que van surgiendo con el paso de los años y se ha hecho mucho énfasis en los estudios y en la intervención en la etapa de la niñez, lo cual ha provocado que sobre la etapa de la adolescencia y de la adultez haya pocas estrategias propuestas para el manejo de la complejización paulatina de las relaciones sociales, los cambios a entornos como el universitario o laboral y el manejo de la sexualidad y las relaciones de pareja estables (Martín, 2016).

En la última década se han documentado importantes experiencias que integran el saber recopilado durante años de estudio sobre los TEA con intervenciones de carácter psicopedagógico y comportamental y que recogen muchas de las sugerencias planteadas en este último apartado del presente documento o análisis desde propuestas teóricas referentes a la inclusión. Entre ellas se destacan los trabajos de Bareño (2017) y Cortés (2017).



Referencias

- Alcantud, F. (2013). *Transtornos del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana*. Madrid, España: Pirámide.
- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders – Fifth edition*. Washington D.C., U.S.A.: American Psychiatric Publishing.
- Bareño, C. M. (2017). *Inclusión educativa: fundamental para el tratamiento integral del trastorno del espectro autista (trabajo de grado de especialización)*. Politécnico Gran Colombiano, Bogotá, Colombia.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 15-24.
- Cortés, D. L. (2017). *Escuelas diversas: inclusión escolar de niñas, niños y jóvenes con autismo en Bogotá: un análisis desde la teoría de las capacidades de Martha Nussbaum (disertación de pregrado)*. Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Coto, M. (2013). *Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. Sevilla, España: Asociación sevillana de síndrome de Asperger.
- Elsabbagh, M.; Divan, G.; Koh, Y.-J.; Kim, Y. S.; Kauchali, S.; Marcín, C. y Fombonne, E. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, 5(3), 160–179. Recuperado de <http://doi.org/10.1002/aur.239>.
- Escarbajal-Frutos, A.; Izquierdo-Rus, T. & López-Martínez, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión social. *Anales de psicología*, 30(2), 541-548.
- Frith, U. (2017). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid, España: Alianza editorial.



- Geary, D. C. (2008). *El origen de la mente: evolución del cerebro, cognición e inteligencia*. México, D. F., México: Manual Moderno.
- Gil, C.; Peláez, F. y Sánchez, S. (1997). Factores ecológicos y sistemas sociales de los primates. En Peláez, F. Y Veà, J. (1997). *Etología: bases biológicas de la conducta animal y humana*. pp.259-290. Madrid, España: Pirámide.
- Huete, A. (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 7-24.
- Hurtado, L. T. y Agudelo, M. A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y salud*, 2(1), 45-55.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250. Recuperado de http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf
- Lawrence, A. (2016). Autism Spectrum Disorder and DSM-V: Looking Back to Look Forward. *DADD Online Journal*, 3(1), 54-61.
- Lord, C. & Bishop, S. L. (2015). Recent advances in autism research as reflected in DSM-5 criteria for autism spectrum disorder. *Annual review of clinical psychology*, 11, 53-70. Recuperado de 10.1146/annurev-clinpsy-032814-112745.
- Martín, P. (2016). *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid, España: Alianza editorial.
- Ministerio de educación nacional [MEN] (s/f.). *Abecé de la discapacidad*. Documento de consulta en línea. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>
- Muñoz, C. (2016). *Escuela y exclusión social. Análisis del caso de sujetos Asperger desde la teoría de la subjetividad (Tesis doctoral)*. Universidad de Extremadura, 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



Olivar, J. S. y de la Iglesia, M. (2009). *Intervención psicoeducativa en autismo de alto funcionamiento y síndrome de Asperger*. Madrid, España: Ed. Ciencias de la educación preescolar y especial.

Organización mundial de la salud. (2017). *Trastornos del espectro autista*. Nota descriptiva del centro de prensa. Recuperado de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París, Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Sagan, C. y Druyan, A. (1992). *Sombras de antepasados olvidados*. Barcelona, España: Planeta.

Sánchez, A. y Jiménez, M. (2013). Exclusión Social: Fundamentos teóricos y de la intervención. Trabajo Social Global. *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3 (4), 133-156.

Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Buenos Aires, Argentina : Paidós.



Ser educador infantil en Colombia: Un reto, una oportunidad y una experiencia de vida

PATRICIA DEL PILAR BRICEÑO ALVARADO⁹¹³

MARÍA DEL PILAR BUITRAGO PEÑA⁹¹⁴

LUZ ADRIANA ALBORNOZ RODRÍGUEZ⁹¹⁵

Resumen

Cuando se habla de las infancias, es imperativo abordar los entornos de los que hacen parte niños y niñas en su proceso de desarrollo. Además del entorno familiar, los Centros de Desarrollo Infantil y la escuela aparecen como escenarios de formación en esta etapa del ciclo de vida. De ahí, que los agentes educativos ocupen un lugar prioritario en este proceso dado que son corresponsables de brindar la atención integral a niños y niñas, de tal manera que alcancen la realización de sus derechos. Sin embargo, no es usual en nuestra sociedad hacer el reconocimiento al Educador infantil de su papel como formador y forjador de competencias emocionales, intelectuales y ciudadanas en los niños y niñas. Por el contrario, su función social tiende a ser menospreciada, desconocida y hasta rechazada.

⁹¹³ Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

⁹¹⁴ Universidad de La Salle – Bogotá Colombia.

⁹¹⁵ Universidad Santo Tomás- Bogotá Colombia.



Hay suficientes argumentos aportados por diversas disciplinas que respaldan la inminencia de una adecuada Educación Infantil, de ahí que, como integrantes de la red de investigadores en infancias nos interese a través de este estudio develar los retos que enfrentan los educadores infantiles, particularmente los estudiantes en formación y cómo su desarrollo social y profesional debe ser leído e instaurado en la sociedad desde una perspectiva humana, de pertinencia educativa y de compromiso social con la construcción de mejores condiciones de vida para los niños y niñas en nuestro país. En consecuencia, con este estudio queremos responder a dos cuestionamientos: ¿Cuáles son los retos que tienen las Universidades para formar educadores infantiles en la posmodernidad?, y ¿Cuál es la función social del educador infantil en Colombia?

Con el fin de dar respuesta a las inquietudes y las reflexiones que surgen alrededor del educador infantil, el documento se estructura en dos apartes, a saber: 1) *Retos de cara a las políticas públicas y los planes de formación*, cuyo propósito es analizar los procesos políticos y normativos que dieron paso a los planes de formación del educador infantil. En el segundo aparte titulado *Relatos y preguntas por el educador infantil* se presentan algunos relatos de maestras y maestros de primera infancia en los cuales hemos podido identificar como sus trayectorias profesionales han incidido en la consolidación de su identidad como maestro que han desplazado las miradas asistencialistas de la infancia por concepciones en las reconocen a los niños como sujetos de derecho. Esto nos permite presentar una creciente articulación entre las políticas públicas y las prácticas de los maestros, asunto que vale advertir no ha sido un producto inmediato o de fácil gestación, pues ha estado más en tensión que en franca armonización debido al poco reconocimiento social y desprofesionalización del educador de la primera infancia en la sociedad colombiana.

Retos de Cara a las políticas públicas y los planes de formación

La Primera Infancia ha sido objeto de la agenda pública por más de dos décadas. El compromiso de Colombia en 1999 con la Convención Internacional de los derechos del Niño, fue pivote para el trabajo sostenido de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, la cooperación internacional, la sociedad

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



civil y los gobiernos locales, para avanzar hacia la expedición del Código de infancia y adolescencia en 2006 y para la formulación de la estrategia de Cero a siempre para la atención a la primera Infancia, hoy reconocida como Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, en la que tiene como propósito sentar las bases conceptuales, técnicas y de gestión para el desarrollo integral en el marco de la doctrina de protección integral. (...) Con ello 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 niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado social de derecho (p.1).

Como política intersectorial, le corresponde al Ministerio de Educación Nacional (MEN) realizar la formulación e implementación de planes, programas y proyectos que permitan reconocer la educación inicial como derecho fundamental de los niños y niñas en primera infancia, definir la línea técnica para la educación inicial mediante la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos; liderar la construcción e implementaciones de política pública para facilitar la transición armónica de los niños y niñas de primera infancia al sistema educativo; orientar y dar directrices para los procesos de cualificación y de formación del talento Humano en atención a la primera infancia así como, estructurar y poner en marcha el sistema de seguimiento al desarrollo integral y el sistema de gestión de calidad para las modalidades de educación inicial, mediante directrices y estándares de calidad.

De ahí que, esta legislación dé lugar a resoluciones del MEN que tienen implicaciones para la formación de los educadores infantiles, como la resolución 0241 del 3 de febrero, en la que, amparados en el reconocimiento del derecho a la educación de los niños y niñas en primera infancia, incluyendo la atención integral a la misma, promueva la transición a la educación formal. Esta resolución establece las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, que en su artículo dos dispone que en el grupo de las *Licenciaturas para la enseñanza a grupos etéreos, poblaciones y proyectos*, se encuentra la de Educación infantil a la cual deben acogerse los programas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



académicos de educación preescolar y pedagogía infantil, entre otros. Esos lineamientos han incidido en la configuración de los currículos de formación actual de las diferentes facultades de educación, y han colocado en tensión las intencionalidades formativas con los escenarios y contextos donde los estudiantes en formación desarrollan sus habilidades y competencias. Esa nueva disposición, supone también cambios y reflexiones sobre los aspirantes y perfiles del egresado y las competencias necesarias por desarrollar.

En muchas ocasiones el debate se centró en el plano de la curricularización de la primera infancia y de los desafíos o propósitos que implicaba la formación en los primeros años de vida, donde la apuesta por el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, de destrezas físicas y comunicativas había hecho de los primeros años de socialización, escenarios enriquecidos de aprendizajes significativos, de lenguajes articulados y corporales mediados por pedagogías innovadoras, contextualizadas y cargadas de un análisis de la realidad de los niños y niñas participantes de los procesos.

Es así como los desafíos son múltiples para los programas⁹¹⁶, pero también para una sociedad, que aún considera el juego como elemento distractor del aprendizaje, aquella que exige una formación inicial preparatoria de la etapa escolar de los grados de primaria, en términos de contenidos y saberes; y que privilegia únicamente prácticas de cuidado y atención a la infancia. Superar estas miradas ha implicado asumir retos tanto para la formación integral, como la ampliación del espectro del desarrollo profesional de los educandos,

⁹¹⁶ Se han revisado 18 programas orientados a la formación de educadores para la primera infancia en el territorio nacional de carácter universitario. En ellos se identifica un fuerte componente investigativo sobre las prácticas pedagógicas y los contextos sociales puesto que el/la maestro(a) en este campo, es considerado (a) investigador, intelectual y gestor de políticas públicas. Este énfasis pone en manifiesto el papel preponderante del educador en primera infancia como un profesional, experto que puede dar respuesta a los retos de las sociedades contemporáneas por cuanto comprende y ha investigado el fenómeno de la infancia. Sin embargo, aún se debe materializar con mayor ahínco estas apuestas pues los imaginarios sobre los alcances de la formación de los educadores en este campo son aún estrechas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



quienes trabajan en el aula, pero también promueven procesos pedagógicos que recogen las necesidades de los niños y niñas, impulsan estrategias dinamizadoras dentro y fuera del espacio de clase, e investigan constantemente para otorgar herramientas idóneas para la enseñanza en los primeros años de vida.

Igualmente, despierta la necesidad de afianzar lo que la UNESCO ha enunciado desde el año 1999, y aún sigue vigente, como una carta inspiradora o al menos de principios de acción:

Los argumentos a favor del desarrollo del niño en la primera infancia son tan variados como numerosos: desde el económico de un aumento de la productividad y el ético del derecho a vivir y aprovechar al máximo las posibilidades de cada persona, pasando por el argumento social de una mayor igualdad entre las clases y los sexos y el científico de más inteligencia y un comportamiento social más equilibrado, hasta el argumento político de una mayor participación en la sociedad y de la transmisión de valores a las siguientes generaciones (UNESCO, 1999, p.4).

Es una apuesta de Desarrollo Integral, del desarrollo de profesionales con capacidad de reconocimiento de la diversidad cultural y territorial de su contexto, que también puede administrar y gestionar procesos de formación, identificando tanto el campo, como el habitus que coexisten en los escenarios educativos, que reconoce la importancia del trabajo con padres de familia y cuidadores, para consolidar procesos de formación pertinentes y coherentes con las miradas postmodernas de la infancia.

De tal manera, que aunque exista un respaldo institucional y gubernamental que ha generado mayor desarrollo de la academia, los profesionales y los educandos, es evidente que el Rol del Educador Infantil viene enriqueciéndose y abriéndose a las posibilidades que las sociedades vienen otorgando (normas, resoluciones, preceptos teóricos, cambios culturales) y que aún debe responder a algunos de los siguientes interrogantes: ¿por qué y para qué del educador infantil en contextos de desigualdad social?, ¿para qué la formación integral desde los primeros años de vida, si la sociedad se aniquila, y en muchas circunstancias las primeras víctimas



son nuestros niños y niñas?, ¿Qué función cumple enseñar habilidades y procesos del desarrollo de la personalidad, auténtica, autónoma y creativa, para contextos adversos, desconocedores de los derechos de la infancia?, ¿nuestros niños y niñas están rodeados de relaciones familiares disruptivas y carentes de afecto, a quienes les silencian la voz, les subordinan y adultizan? Todo lo anterior, invita a continuar la discusión de la mano de historias significativas, que relatan no sólo el papel de hoy de los educadores infantiles, sino las experiencias que transitan en varios Maestros de Educación Inicial.

Relatos y preguntas por el educador infantil

Teniendo en cuenta nuestras reflexiones previas sobre el papel del educador infantil, los relatos de un grupo de educadores infantiles⁹¹⁷ (hombre y mujeres) nos permiten develar el lugar de los niños en su experiencia educadora, las tensiones entre la hiperrealización y desrealización de la infancia y la necesidad de volver a humanizar nuestras prácticas sociales. Los desplazamientos teóricos y epistemológicos sobre el papel del educador y la infancia que hacen los entrevistados, a partir de sus trayectorias profesionales y personales, son una clara muestra de la necesidad de seguir trabajando en políticas que fortalezcan la investigación en este campo y empoderen a los maestros.

La mayoría de nuestros entrevistados son maestros que han trabajado 15 años en instituciones privadas como en públicas, lo que nos permite analizar los impactos, tensiones y concepciones de infancia que solo a través de una indagación biográfica sería posible, pues nos permite acudir a su experiencia, a sus significados.

⁹¹⁷ El grupo de maestros provienen de diversas regiones del país, para este primer trabajo se focalizaron docentes de un colegio internacional y relatos de docentes de la Guajira.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Como lo afirma Bolívar (...) cuando acudimos a la indagación biográfica, nos ayuda a acercarnos a los otros, a hacer

explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de su identidad, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas, así como los factores que condicionan su actitud hacia la vida y hacia el futuro. A través de (...) la "voz" de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencia hacen públicas aquellas percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que – desde su perspectiva – han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen (p.6).

Es así que encontramos en nuestros dos primeros relatos que ser maestro (a) ha permitido resignificar roles sociales, construir nuevos horizontes profesionales y reflexionar sobre la infancia.

(...) llevo más o menos 16 años como maestra de primera infancia. Para mí tiene un significado muy especial porque es, en parte realizar, de una manera u otra la maternidad que a mí personalmente no se me dio. Es muy importante porque es aportar un granito de arena a la sociedad. No solo del futuro sino el hoy mismo, sino creando personas de bien (Relato 1).

Para mí ha sido una experiencia bastante enriquecedora a nivel personal, (...) es un trabajo que encontré en la vida, realmente no fue una proyección que yo tuviera desde siempre, fue una manera de explotar mi carrera universitaria, yo soy maestro en bellas artes. Ha sido muy interesante encontrarme con el mundo de los niños como unos seres sinceros, genuinos, que tienen muchas ganas de conocer y sentir el mundo. Entonces para mí ha sido muy enriquecedor encontrarme con almas puras, almas ingenuas, con almas todavía no contaminadas. Entonces, en ese sentido, he entendido que como ser humano en la medida que he ido creciendo, de pronto, he perdido el rumbo como en ese aspecto. Y es muy bueno, tener siempre a mi lado alguien que me lo recuerde. La manera como los niños tienen para

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



expresar sus sentimientos, para decir la verdad; me ha parecido muy valioso a nivel personal (Relato, 4).

En estos fragmentos podemos identificar tramas personales que le dan sentido a la acción educadora en la que el maestro es fundamental para la consolidación de prácticas humanizantes. Pues al considerar al niño como sujeto de un presente y no como un proyecto a futuro, legitima su lugar, sus derechos y deberes. Confronta las prácticas institucionales y permite recordar los errores de las sociedades. Esta mirada a la infancia les permite cuestionar a los educadores los fines y propósitos de sus prácticas, pero a la vez debe cuestionar a las instituciones y sus proyectos.

En consecuencia, el maestro (a) de educación para la primera infancia, no solo debe ser conciente de sus prejuicios, conocimientos disciplinares, tensiones históricas de su profesión, de las demandas políticas, sociales y culturales, debe reconfigurarse en medio de la poca valoración social que aún prevalece. Sin embargo, y en medio de esto, es admirable como sus expectativas, y compromiso ético, generan prácticas de alteridad; como lo afirma una maestra al referirse sobre la importancia de su profesión

(...) es muy importante porque nosotros tenemos la responsabilidad de esos primeros años de vida, donde los niños son como unas esponjas y absorben todo el conocimiento y todas las experiencias que nosotros les podemos dar y en nosotros está construir o destruir a esas personitas que se están formando (Relato 1).

Esta perspectiva modela sus prácticas dado que reconoce la incidencia de los adultos en la conducta de los niños, no es la aplicación de antropotécnicas para generar cuerpos dóciles, sino incidir de manera positiva en experiencias que permitan el desarrollo integral de los niños. Materializar los objetivos de formación y ser coherentes con el respeto de la dignidad humana. Esto es el resultado de un proceso que, en las dos últimas décadas, como lo afirma Herrera (2016) se han producido un nuevo modo de subjetivación de la infancia

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



gracias al predominio de los derechos de la infancia sobre los deberes, generando una crisis en la relación heterónoma. Asunto que posibilita una relectura de la escuela y el maestro, esto es evidente en el siguiente relato donde el ser maestra (o) no se reduce a un administrador de técnicas o aquel cuidador que provee al niño de elementos de subsistencia. Es el llamado por la enseñanza, por su valor e importancia en los procesos de educación; es la acción que le compete al maestro, lo que lo hace maestro.

Mi experiencia como docente de niños de edad preescolar ha sido más que transmitir conocimiento, (es) ser una orientadora de los conocimientos que traen los niños (...) desde hace muchos años en mi vengo en práctica docente orientando, organizando esos aprendizajes que tienen los niños (...) Uno como maestro no es el que se limita solamente a dar conocimiento, sino que también estructurar su conocimiento (Relato, 2).

Teniendo en cuenta lo anterior, reconocemos que las mediaciones tecnológicas, el acceso cada vez mayor a fuentes de información y una fascinación por lo líquido o positivación de la vida, ha generado unas formas de subjetividades infantiles que transitan entre los discursos de nativos digitales y analfabetas digitales que no solucionan el tema sensible de la formación en los primeros años, ni la disimetría entre la educación privada y pública. En este sentido, un relato nos ilustra los cambios y la necesidad de pensar la infancia más allá de su escolarización.

(...) Digamos que otro aspecto que tomaría acá son las maneras en que yo eduque a niños hace 10 años que la manera cómo hoy se están educando; hasta hace poco estuve en centros de desarrollo infantil, así que he visto esa transición que ha habido del trabajo que se hace con niños de hace este tiempo y con los niños y las familias de hoy en día. Las dinámicas y las lógicas son distintas, las perspectivas de las familias hoy son distintas, la exigencia del trabajo en la educación inicial hoy se centra mucho en lo académico, es lo que el estado no quiere, pero por lo menos en lo privado es un



tema bastante álgido y aún no se ha encontrado un equilibrio entre las expectativas, los intereses y lo que realmente necesita un niño a lo que las instituciones hoy pretenden (Relato,7).

Esto nos invita a pensar con mayor rigor el lugar de los educadores, su papel en la articulación de las políticas y los avances que en materia educativa se están gestando. Es un llamado a reconocer los límites y posibilidades del acceso a la información, el papel de las familias en los procesos de socialización y, sobre todo, a evidenciar el peligro de la hiperrealización o a la desrealización de la infancia que Herrera (2016) nos advierte, pues cada una de ellas desdibuja a los niños y niñas como sujetos de derecho y agudiza la brecha entre infancias pobres y ricas. De ahí que el educador infantil es un profesional fundamental en la construcción de horizontes de posibilidad para la comprensión de las infancias contemporáneas, asunto que lo debemos reconocer en el marco de la construcción de una nación que responde a los Derechos humanos.

Referencias

- Gobierno de Colombia. (2016). Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/2016/Paginas/Ley-De-Cero-a-Siempre-aprobada-por-la-Plenaria-del-Senado.aspx>
- Herrera, C. (2016). La infancia en la historia de la pedagogía en Colombia. En: Noguera, C; Álvarez, A y Herrera, C. Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. pp.159-221. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución 02041. Febrero 03 de 2016*. Recuperado Abril 16 de 2017 de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf
- UNESCO. (1999). *El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje. Informe temático Educación para Todos - hacerla realidad*. p.4. Recuperado: 16 de Agosto de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116350so.pdf>



Lecciones aprendidas sobre la formación de maestras maternas

TATIANA CALDERÓN GARCÍA 1⁹¹⁸

VIVIAN LISSETTE OSPINA TASCÓN 2⁹¹⁹

Resumen

Esta ponencia presenta reflexiones en el campo de la formación del educador del nivel maternal, a partir de un proceso de investigación llevado a cabo con un grupo de 13 educadoras del nivel maternal en la ciudad de Cali, enmarcado en los principios de la investigación acción y en el modelo de la supervisión clínica. Se presenta a modo de lecciones aprendidas reflexiones sobre los elementos clínicos propios a la relación educativa que favorecieron que las participantes se situaran como sujetos de saber para contribuir a problematizar su oficio, las tensiones propias a la construcción de su identidad profesional.

Un abordaje sobre la formación de la maestra maternal

Este texto resume algunos de los resultados de la investigación “La formación de agentes educativos en sus prácticas educativas y en el cuidado de niños en los primeros 18 meses de la vida. Una propuesta centrada en la subjetivación”, modo de lecciones aprendidas, especialmente en lo que concierne al lugar que tiene la investigación en los procesos de formación y algunas reflexiones sobre la potencialidad que la clínica puede tener para pensar este campo. Esta investigación nace de la inquietud frente a los cambios sociales y globales

⁹¹⁸ Universidad de San Buenaventura Cali.

⁹¹⁹ Universidad de San Buenaventura Cali.



que se vienen generando en relación con el cuidado de los niños durante sus primeros dos años de vida y se encuentra documentada de manera extensa en el libro: Tensiones y Debates sobre el rol del educador del nivel maternal (Ospina, Calderón, Quintero, Cantor y Villalobos, 2018).

El maternal comienza a cobrar un lugar importante en las sociedades occidentalizadas y en aquellas comunidades con modos culturales más étnicos, lo que parece gestar cambios en la crianza de los niños y sus procesos de desarrollo, en la participación de las familias y las comunidades, El maternal, como un nuevo fenómeno sociocultural de orden global, se perfila como un campo importante de estudio, principalmente, por las implicaciones que sobre la vida subjetiva de los niños tiene esta nueva forma de crianza y sus repercusiones sobre la sociedad.

Actualmente los debates a nivel internacional giran en torno a interrogar los riesgos que puede tener para el desarrollo de los niños la institucionalización temprana (UNESCO, 2012). No obstante, parecen no ser tan frecuentes los desarrollos investigativos que indagan por el educador de este nivel.

Las reflexiones que se presentan en esta ponencia, parten de una investigación que abordó la problemática de la formación de los adultos que están a cargo del cuidado de los más pequeños en el maternal, partiendo del reconocimiento de que existen diversas críticas en torno al formato de capacitación, que ha sido por décadas el privilegiado por los estados latinoamericanos (Terigi, 2012). Y también, del reconocimiento de que el rol del adulto a cargo de los más pequeños no es propiamente el de un maestro, sin embargo, la formación que en nuestro contexto prevalece es la pedagógica. Adicional a ello, la investigación partió del principio de ponderar la voz y activa participación de los educadores, para contribuir a complejizar la mirada sobre el problema de la formación.

La investigación tomó como referente una perspectiva ontoepistémica sociocrítica, bajo la cual resulta fundamental el establecimiento de una comunidad de aprendizaje entre investigadores y actores sociales, para

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 las problemáticas que atraviesan el fenómeno educativo (Colmenares y Piñero, 2008). Y de manera más general, y siguiendo a Hernandez, Fernández y Baptista, 2006, la propuesta recogió los principios de la investigación acción, con miras a favorecer el establecimiento de una relación horizontal para la implicación subjetiva y reflexiva sobre las complejidades del maternal y del rol del educador de este nivel.

Metodología de trabajo con las maestras

Las participantes: 13 maestras, que laboraban en seis instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Cali, en el nivel maternal.

La convocatoria

Se convocó en la ciudad de Cali, a diversas instituciones con nivel maternal, para participar de un seminario de formación para maestras de este nivel, que se configuraba simultáneamente como el escenario para llevar a cabo una investigación. Las maestras fueron convocadas entonces en calidad de participantes para la investigación. Asistieron el llamado 6 instituciones, 3 públicas y 3 privadas, y participaron un total de 13 maestras con formaciones heterogéneas, algunas de ellas provenientes del antiguo programa de madres comunitarias y otras con formación de maestría.

Las estrategias de formación implementadas

Si bien el escenario general de la propuesta fue un seminario de 90 horas, cursado 1 vez por semana, en el marco de éste se llevaron a cabo 4 estrategias, que describiremos en este apartado, pero cuya reflexión desde el punto de vista de la dimensión clínica es lo que presentaremos en esta ponencia a modo de lecciones aprendidas.



La principal estrategia fue la mesa de conversación, en cuyo contexto se fue configurando una comunidad de aprendizaje, autoría, reflexión e intercambio sobre las propias inquietudes en torno al oficio y al ser educador del nivel maternal.

La segunda estrategia, la denominamos retroalimentación a partir de la observación de registros fílmicos sobre sus prácticas cotidianas. Se les solicitó a las educadoras traer un registro sobre su trabajo cotidiano con los niños que quisieran pensar colectivamente durante el seminario.

El trabajo a partir de esta modalidad ha sido documentado por algunas investigaciones. Bulunuz, Gürsoy, Baltacı, Kesner y Salihoğlu (2014) destacan el valor de los modelos de supervisión clínica, en los procesos formativos de educadores. En relación a la formación con educadores del nivel inicial, se pondera de manera positiva el análisis de las propias prácticas a partir de registros fílmicos, especialmente en los efectos sobre la propia sensibilidad del educador (Fukkink y Tavecchio, 2010).

La tercera estrategia implementada, estuvo relacionada con el ofrecimiento de experiencias sensibles, y destacamos particularmente, aquellas relacionadas con el trabajo de la conciencia corporal, y por tanto, orientadas a asumir la propia corporalidad como fuente de aprendizaje.

Consideramos que uno de los elementos articuladores de las tres estrategias, estuvo en el establecimiento de una relación educativa, con una condición de escucha del educador y sus propias reflexiones antes que en un proceso vertical de transmisión de información. A continuación, presentamos algunas reflexiones en torno a este proceso.

Algunos aprendizajes

Durante el proceso de formación abordado con el grupo de maestras de nivel maternal, asistimos a un proceso de interrogación sobre la propia identidad profesional de las educadoras, en el cual prevalecieron de



manera permanente preguntas sobre su lugar frente al proceso educativo de niños tan pequeños. De manera permanente emergieron preguntas sobre sus modos de observar, sus modos de evaluar, sus modos de entrar en relación. Lo que fue posibilitado por escenarios en los cuales la horizontalidad, y el percatarse de sí, fueron los elementos privilegiados. Consideramos que esta posibilidad de atravesar la experiencia de formación con el transfondo de un interrogante sobre la propia identidad profesional fue posibilitada, en parte, por el abordaje metodológico propuesto.

El proceso nos permitió reconocer efectivamente el valioso lugar que tiene la participación del educador en la comprensión de problemas que atraviesan su oficio y que merecen ser contemplados en los procesos formativos, lo que permite hacer ruptura con la verticalidad de los procesos de capacitación. Lo que nos parece importante, es poder conceptualizar algunos aspectos que consideramos fueron vértices y vórtices del proceso formativo, y cuya inspiración estuvieron tanto en el modelo de la investigación acción, como en el modelo de la supervisión clínica, pero que en esta ocasión fueron extrapolados a un proceso de formación con educadoras.

Tanto el abordaje en el marco de las mesas de conversación, como las propuestas de orden experiencial corporal, como la posibilidad de trabajar registros fílmicos a partir de sus propias cotidianidades con los niños, tuvieron el foco puesto en el establecimiento de una relación educativa. Dicha relación educativa estuvo orientada por la configuración de una forma de relación en lo que prevalece es la escucha del educando, con miras a favorecer que este pueda consolidar una escucha de sí mismo, distinta, y en este caso, la posibilidad de observarse de otra manera. Cuando decimos de otra manera, hacemos referencia a algunos de los relatos de las maestras en los que, al observarse por primera vez, hacen referencia al sentir que pueden apreciar otros detalles, e incluso percatarse de sí, sus propios ritmos, sus modos de entrar en relación con los otros.

El acento sobre la relación educativa, toma distancia, del acento puesto sobre el contenido de la información, que, en el caso de las maestras de nivel inicial, puede estar puesto sobre los procesos de desarrollo de los niños,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



dados los lineamientos nacionales y globales, y en el caso del país, con fuerte énfasis en lo que se denominan las actividades rectoras (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

El acento puesto sobre la observación y la escucha de sí, converge con la perspectiva de Boom (2009), en torno al educador como sujeto de saber, como un actor social que debe configurarse a partir de una capacidad de pensar la complejidad de su realidad sociocultural, la de su oficio y sus propios modos ser y estar.

Las relaciones educativas que suponen modelos de supervisión clínica, están orientadas a que los profesionales puedan pensar su acción profesional, y por tanto son ellos quienes traen las situaciones que desean pensar, en el marco de la relación con otro. El establecimiento de una relación educativa de este orden supone un proceso a partir del cual, quien funge de maestro acompañante o formador, es investido de *un supuesto saber*. Es decir, el educando lo autoriza a poder ser una figura de confrontación, sostén, interlocución, desde la confianza establecida, y a partir de toda una serie de atribuciones que se le hacen. Una vez la relación se establece de esta manera, es posible acompañar al educando para desarrollar cualidades sensibles para pensar su propio hacer, que no se enmarcan en modo alguno en un juicio sobre sí mismo.

La formación, asumida como una práctica subjetivante, implica pensar que la condición de esta relación, se asienta sobre una condición ética. Los procesos de formación, pueden estar enmarcados en una relación de poder, que puede tomar el formato pastoril, en el cual el experto orienta y conduce la conducta de otros, en este sentido se busca subjetivar al otro de una manera pre-establecida (Sáenz, 2009). Siguiendo a Foucault (2002), las relaciones de poder no son estados de dominación, en las relaciones humanas se imbrican relaciones de poder, se producen entre individuos y por ello, la relación educativa pensada como una posible relación de poder en virtud de la asimetría de conocimientos y atribuciones dadas, precisan de que el maestro, pueda abstenerse de situarse en este saber para conducir al otro de una determinada manera.



Cuando se asume la formación como proceso de subjetivación, se asume una perspectiva sobre la subjetividad del educador, antes que sobre los estándares de su qué hacer. Para Foucault (1994), el sujeto no es una sustancia, es una forma, no siempre idéntica a sí misma. Esto supone pensar que el sujeto se constituye de forma activa a través de prácticas de sí. Pensamos fundamental que sea entonces el educador que pueda constituirse a sí mismo como tal a partir de la reflexión, la escucha y la observación de sí, en tanto se preserven como prácticas orientadas hacia el favorecimiento de una autonomía antes que, hacia una relación de dependencia, o bien con los conocimientos teóricos, con los estándares y lineamientos o con los propios maestros, jefes, o dispositivos institucionales.

Lo anterior, cobra especial relevancia cuando hacemos referencia al educador del nivel maternal, puesto que tal y como lo refieren diversas educadoras que participaron del proceso, su oficio se encuentra atravesado por diversas condiciones singulares que concitan una forma de presencia con los niños más pequeños, en los cuales la capacidad de vincularse sensiblemente consigo y con los niños es fundamental, pero de igual forma, cuando reconocemos que son múltiples las tensiones que atraviesan su oficio cotidiano, lo que demanda una capacidad de autoría, de decisión, agenciamiento y de hospitalidad que no se pierda en las múltiples viscidudes que deben resolver a diario (Ospina, Calderón, Quintero, Cantor, Villalobos, 2018).

Las educadoras de nivel maternal, se enfrentan con la necesidad de resolver exigencias e intervenciones de la práctica gubernamental tales como los procesos de planeación, evaluación, seguimiento, registro asistencial, atender las requisiciones de los procesos de seguridad y salud. También las limitaciones de la vida institucional tales como las rutinas que mecanizan y homogenizan las cotidianidades, los dispositivos físicos y la configuración artificial de los espacios, que necesariamente preconfiguran la corporalidad de los niños. Y en otro nivel, la necesidad de pensar la relación que se establece con las familias de los bebés y niños pequeños, quienes viven procesos afectivos de separación, o de transferencia de funciones, o exigencias de orientación por sus propios roles desdibujados. Todos los anteriores elementos, dan cuenta de múltiples elementos que atraviesan el oficio del educador del nivel maternal.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 anterior, devuelve interrogantes sobre las necesidades de formación del educador del nivel maternal y los dispositivos que pueden gestarse para ello, y en los cuales se pueda priorizar el cultivo de la sensibilidad del educador como lo propone Van Manen (2008). Nos parece importante resaltar, que todo dispositivo de formación, tendría que poder advertir como los ejes señalados por Foucault, la relación saber-poder-subjetivación, como bien lo señala Deleuze (2015) y se juegan, se interrelacionan y pueden generar potencialmente espacios para que se gesten posibilidades de subjetivación no pre-establecidas, más bien aquellas puedan ser lo suficientemente sensibles para leer y atender las necesidades emocionales de un niño pequeño, sin poner por encima las prácticas de gobierno que constriñen su hacer.

Referencias

- Boom, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179.
- Bulunuz, N.; Gürsoy, E.; Baltacı, S.; Kesner, J. & Salihoğlu, U. (2014). The implementation and Evaluation of a Clinical supervision model in teacher education in Turkey. Is it an effective method? *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1823-1833.
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación. Curso sobre Foucault*. Tomo III. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F: MacGraw-Hill.
- Foucault, M. (2002). Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976). México: Fondo de Cultura económica.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.



Fukkink, R. y Tavecchio, L. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and teacher education*, 26, 1652-1659.

Kennedy, A. & Lees, A. (2016). Preparing undergraduate pre-service teachers through direct and video based performance feedback and tiered supports in early head start. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44, 369-379.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Bogotá. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>.

Ospina, V.; Calderon, T.; Quintero, M.; Cantir, J. y Villalobos, M. (2018). *Tensiones y debates sobre el rol del educador del nivel maternal*. Cali, Colombia: Editorial Bonaventuriana.

Sáenz, J. (2009). Formación, infantilización y autocreación. En: J.E. Martínez y F. O. Neira (Comps), *Miradas sobre la subjetividad*. pp.89-114. Bogotá: Universidad de la Salle.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *EFA global monitoring report: Expanding equitable early childhood care and education is an urgent need*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216038E.pdf>

Van Manen, M. (2008). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 concepciones de infancia: discursos que atraviesan la práctica del educador infantil

ANDREA DEL PILAR RODRÍGUEZ ROJAS⁹²⁰

Resumen

La ponencia expone los resultados de la investigación realizada en Instituciones Educativas Distritales, en la ciudad de Bogotá, desde la perspectiva construccionista social se evidencia posturas y discursos tradicionalistas de las docentes y débil comprensión de las infancias como constructo social y cultural. También se aprecia que la construcción teórica y conceptual de las infancias queda en ámbitos relacionados con la academia y que en la práctica cotidiana y directa con los niños y niñas estos discursos no tienen resonancia. Las docentes explicitan tensiones motivadas por las condiciones laborales que pueden obstaculizar la interacción con los niños y las niñas.

⁹²⁰ Trabajadora Social, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, docente universitaria y profesional investigadora de campo, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.



Comienza la travesía

La investigación de carácter cualitativo, se inscribe en el enfoque hermenéutico, por ello el interés se centra en develar la influencia que tiene la concepción construida de infancia o infancias en la interacción que establecen las docentes con los niños y niñas de la primera infancia, a través de la interpretación de elementos discursivos que se encontraron en el desarrollo de las entrevistas, las observaciones y los grupos focales. Para lograr la indagación se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, estas se acordaron previamente con las docentes. Otra técnica utilizada fue la observación, la cual se realizó en medio natural, a las docentes participantes durante tiempos de actividades en el aula, espacios de juego libre, descansos y acompañamientos a rutinas diarias (aseo y alimentación). Previo a la observación se elaboró una guía que permitía indagar sobre aspectos clave en la interacción adulto-niño y niña, esta información es registrada a través de diarios de campo. A continuación se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas, observaciones y grupos focales.

De las concepciones de infancia

1. La infancia como etapa, época y ciclo: Después de indagar con las docentes sobre su propia infancia, se logra conectar con la emocionalidad y el recuerdo, estas primeras respuesta se pueden considerar como la concepción que se construye a través de la emocionalidad, de aquello que ellas conocen como infancia, podría pensarse quizá como una respuesta intuitiva, cultural e histórica frente a la infancia, como lo mencionan Giordan y De Vecchi (1995), en primera medida una concepción se corresponde a una estructura subyacente, en donde la persona “utiliza lo que conoce” o lo que ha construido en relación con su entorno o cultura.



Complementando esta categoría, se destaca el enfoque biológico y de evolución del ser humano, es decir, la infancia hace parte del proceso de nacer, crecer y madurar, se consideraría como la suma de unos procesos de orden biológico.

2. La infancia como capacidad de aprender: Como segundo argumento las docentes refieren que los niños y niñas en este momento de sus vidas presentan una amplia capacidad para aprender, retener conocimientos e imitar acciones, desde esta perspectiva como lo establecen Giordan y De Vecchi (1995), una concepción es un modelo explicativo, puesto que incorpora toda una serie de elementos como las ideas, habilidades intelectuales, modos de razonar, sistemas de decodificación y sistemas simbólicos de respuesta. Este conjunto coordinado de elementos le permitirá explicar de forma coherente una situación o evento. En la narrativa de las docentes prevalece que el niño o la niña durante este momento de su vida tiene una amplia capacidad para aprender y retener la información, constantemente usan conceptos como “esponja” para ejemplificar que en la infancia los niños y niñas “absorben” los conocimientos y experiencias.

3. Infancia sinónimo de felicidad, alegría y juego: Desde los planteamientos de Gergen (1996), los términos con los que damos cuenta del mundo no están determinados por los objetos estipulados, estos significados son atribuidos mediante la experiencia cultural y social; desde esta perspectiva considerar que la infancia esta ligada al concepto de felicidad y alegría, se podría decir que hace parte de la forma como se ha elaborado la concepción de infancia, se considera que la felicidad se encuentra en los niños y niñas, que la alegría es propia de ellos, culturalmente se escuchan frases como “Donde hay niños, hay felicidad” y es precisamente este atributo, lo que para las docentes representa o caracteriza a la infancia.



De la concepción a la interacción

En el cotidiano de las aulas se observan y consolidan las interacciones entre niños, niñas y adultos; desde la perspectiva del desarrollo infantil se concibe como necesaria la interacción del niño con el adulto. La investigadora Leonor Isaza (2011) considera que los niños y niñas, como sujetos activos de su propio desarrollo requieren de la interacción con adultos, lo cual significa que su evolución no sólo depende de la intervención del adulto o de la biología del niño, sino de la interacción entre dos sujetos activos. Así mismo, Rogoff (1993) plantea que los niños son aprendices del conocimiento y son activos en sus intentos por aprender a partir de la observación y de las relaciones con otros y enfatiza en el papel activo del niño cuando se sirve de la guía social y la importancia de formas de organización implícita y rutinaria de las actividades.

La participación en el aula de clase

Reconocer que el ejercicio del derecho a la participación es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación, implica para los agentes involucrados en su cuidado y educación, tener una mirada distinta acerca de los niños y niñas en sus primeros años de vida; en la educación inicial los niños están en pleno proceso de desarrollo, en ese sentido la docente es una observadora de su proceso. Desde esta perspectiva la participación activa de los niños y niñas esta mediada por la capacidad de los adultos de “escuchar” la voz de los niños, también se requiere de adultos sensibles que toman en cuenta y brinden importancia a sus ideas y expresiones. Mediante el ejercicio de observación se evidencia en las docentes dificultades para mediar la participación de los niños y niñas, la experiencia en el aula es establecida por el adulto quién lleva a cabo 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



planeación y plan curricular, el uso de la palabra, la intención de expresar es únicamente permitida por la docente, la participación también se media por normas culturales impuesta como “levantar la mano, respetar el orden y comportarse bien”.

Interacción a través de la comunicación

Indiscutiblemente, en esta categoría se refleja la influencia que tiene la concepción de infancia con la interacción, puesto que desde el lenguaje las docentes enuncian su visión de los niños y niñas, un hecho fundamental es la forma en cómo se dirigen a ellos, en diversas ocasiones utilizan términos relacionados al ámbito familiar, es decir, como probablemente se dirigen a sus hijos o parientes “papito, mamita, mi amor”, en la mayoría de los casos también se dirigen a ellos por su nombre, generando en los niños y niñas el reconocimiento de su identidad; en algunas, se presenta la situación en la que las docentes olvidan el nombre de los niños y lo relacionan con alguna acción o característica: “este niño”, “el hermanito de”, “la mona”, “el morenito” otras utilizan términos culturalmente empleados como “pelao” “nena”, “muñeca”, entre otros.

Frente al tono de voz utilizado por las docentes es importante destacar que por lo general utilizan un tono de voz alto, en algunos casos se llega al grito para llamar la atención de los niños o establecer autoridad, ante esta situación se indaga a las docentes la razón por la cual utilizan el grito, en su mayoría comparten que utilizan este recurso debido al número de niños y niñas que tienen a cargo.



Interacción y vinculación afectiva

Las docentes resaltan lo relevante que es para el ejercicio de su labor constituir el gusto por trabajar con los niños y niñas pequeños, además, reconocen que las personas que laboran e interactúan con niños de primera infancia deben contar con actitudes y habilidades que les permitan fluir en la interacción, por ejemplo consideran de suma importancia “la paciencia” y “el ser amorosas”, quizá esta última característica relacionada directamente con el ejercicio de la maternidad, es decir, las docentes consideran que dentro del aula de clase cumplen un rol de protección y cuidado similar al ejercido por las madres o cuidadoras de los niños y niñas. Y es precisamente desde esta perspectiva que se genera el vínculo afectivo entre la docente-niños y niñas, a través de la protección y el cuidado, las docentes consideran que la relación afectiva que establecen con los niños y niñas está fuertemente relacionada con brindar caricias y palabras de motivación o aliento, también algunas rescatan que la vinculación afectiva surge cuando entienden el mundo infantil, en este caso consideran que ellas son capaces de “ponerse en el lugar de los niños y niñas”

Concepción e Interacción: entre la prevalencia de discursos y las posibilidades de reflexión y cambio

Como se explicitó en los apartados anteriores, en las docentes prevalecen discursos de la construcción social de la infancia ligada a la tradición, ellas consideran que la infancia es un proceso o etapa del ciclo vital de los seres humanos, en la que los niños y niñas presentan una amplia capacidad para aprender y asimilar información, además, coinciden en que la infancia es una época de felicidad y alegría, que se caracteriza por la espontaneidad y la inocencia. Ahora bien, la interacción entre las docentes y los niños se conciben 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



prácticas cotidianas, desde la observación realizada se evidencia la influencia que tiene la concepción en la interacción, es decir, si las docentes consideran a los niños y niñas como sujetos de protección y cuidado, la interacción con ellos y ellas estaría encaminada a la satisfacción de necesidades y al cuidado.

Además, en la interacción prevalecen las posturas adultocentristas en donde la realidad de la construcción de la infancia está mediada por la existencia del adulto, es decir, sin adulto no existiría la infancia y es desde la postura adulta que se enuncia el lugar que ocupa la infancia en la realidad social, desde esta perspectiva prevalecen situaciones que desestiman la posición de los niños y niñas en la construcción de la realidad social, como bien se explicitó los niños y las niñas median su experiencia solo con el consentimiento de un adulto, quien considera si esta experiencia es adecuada o no. En este sentido, autores latinoamericanos como Guzmán y Guevara (2010) han concluido que las concepciones de infancia de educadores y educadoras, suelen ser adultocéntricas, posicionando al niño como proyecto de adulto, asociando además la inocencia, como característica propia y distintiva de la infancia.

Complementando, el discurso de las docentes se centra en la práctica pedagógica como puente de interacción docente-niño y niña, situación que se puede pensar válida de acuerdo al contexto en el que se desarrolla la interacción, tanto en las entrevistas como en los grupos focales, constantemente las docentes se refieren a aspectos de orden pedagógico, para las docentes es difícil encontrar una relación en donde la infancia haga parte de una construcción social y cultural, permanentemente recalcan el carácter biológico de la infancia y desde allí, su estados, etapas y procesos. Esta perspectiva, conlleva a que las docentes presenten una visión segmentada de la infancia, puesto que solo conciben a la misma desde el proceso biológico y desde la interacción pedagógica, situación que presenta una lógica intrínseca desde el ejercicio del rol docente.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Adicional a los resultados, las docentes consideran que también influye en la interacción con los niños y niñas las dinámicas laborales o del sistema educativo, argumentan primero que el número de niños y niñas a cargo supera el esperado, situación que genera estrés, dificulta la comunicación y la atención a las necesidades de los niños y niñas, sumado a la situación de cobertura, también se presentan las diversas actividades programadas por las instituciones educativas a las que deben dar cuenta las docentes, afectando el tiempo de interacción con los niños. Así mismo, algunas docentes manifiestan que no cuentan con los materiales necesarios para adelantar las actividades, los recursos de dotación son insuficientes para ofrecer una atención de calidad a los niños y niñas de primera infancia.

La posibilidad de reflexión que ofrece el ejercicio de investigación favoreció la toma de conciencia sobre aspectos de la infancia que no se habían cuestionado, especialmente la comprensión de la infancia como construcción social susceptible de cambio; así como, la disposición a aprender e indagar sobre la construcción de las infancias, puesto que estos temas no fueron abordados durante la formación académica y tampoco en cualificaciones adelantadas por la Secretaría de Educación Distrital, se considera que podría ser una oportunidad importante para las unidades académicas y centros de investigación brindar a las docentes procesos de formación encaminados a fortalecer este aspecto.

Concluyendo, se considera que el aporte de la investigación consiste en rescatar las voces de las docentes, en tanto ellas manifiestan no solo las concepciones de infancia, sino que también manifiestan su preocupación por las dinámicas que se presentan en el cotidiano de la interacción con los niños y niñas, lo cual involucra a otros actores que intervienen como lo son la familia y la institucionalidad. Las docentes en los diversos espacios de encuentro, realizan reflexiones frente a su quehacer pedagógico (herramientas pedagógicas y didácticas), desde esta perspectiva es importante pensar en posibilidades de relaciones más abiertas y simétricas en la relación docente-estudiante.



Desde esta perspectiva, es importante que los procesos de cualificación dirigidos a las docentes incluyan un contenido teórico acerca a la construcción social de las infancias, puesto que este elemento es fundamental para su comprensión; puesto que de acuerdo a lo evidenciado por las seis docentes, desconocen perspectivas de estudio de las infancias las cuales podrían aportar significativamente a la comprensión de esta realidad, además, los aportes de las docentes en la construcción teórica de las infancias constituiría una mirada desde el quehacer cotidiano de la relación y contribuiría enormemente a la multiplicación de las experiencias a otros actores sociales, también aportaría a la construcción de nuevas formas de relacionarse con los niños y niñas.

Referencias

- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona, España: Ediciones Paidós
- Giordan, A y De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla, España: Díada Editora.
- Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2010). *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8 (2), pp. 861-872. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200007&script=sci_arttext
- Isaza, L.; Pineda, N. & Colaboradores. (2016). *El Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil: Marco conceptual*. Bogotá, Colombia: Cinde, Secretaría de Educación Distrital (SED) y Secretarías Distrital de Integración Social (SDIS).
- Jaramillo, L. (2007). *Concepción de Infancia*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, N° 08 (2007). Barranquilla, Colombia, pp. 108-123.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto Social*. Madrid, España: Ediciones Paidós. Capt. 1 y 2.

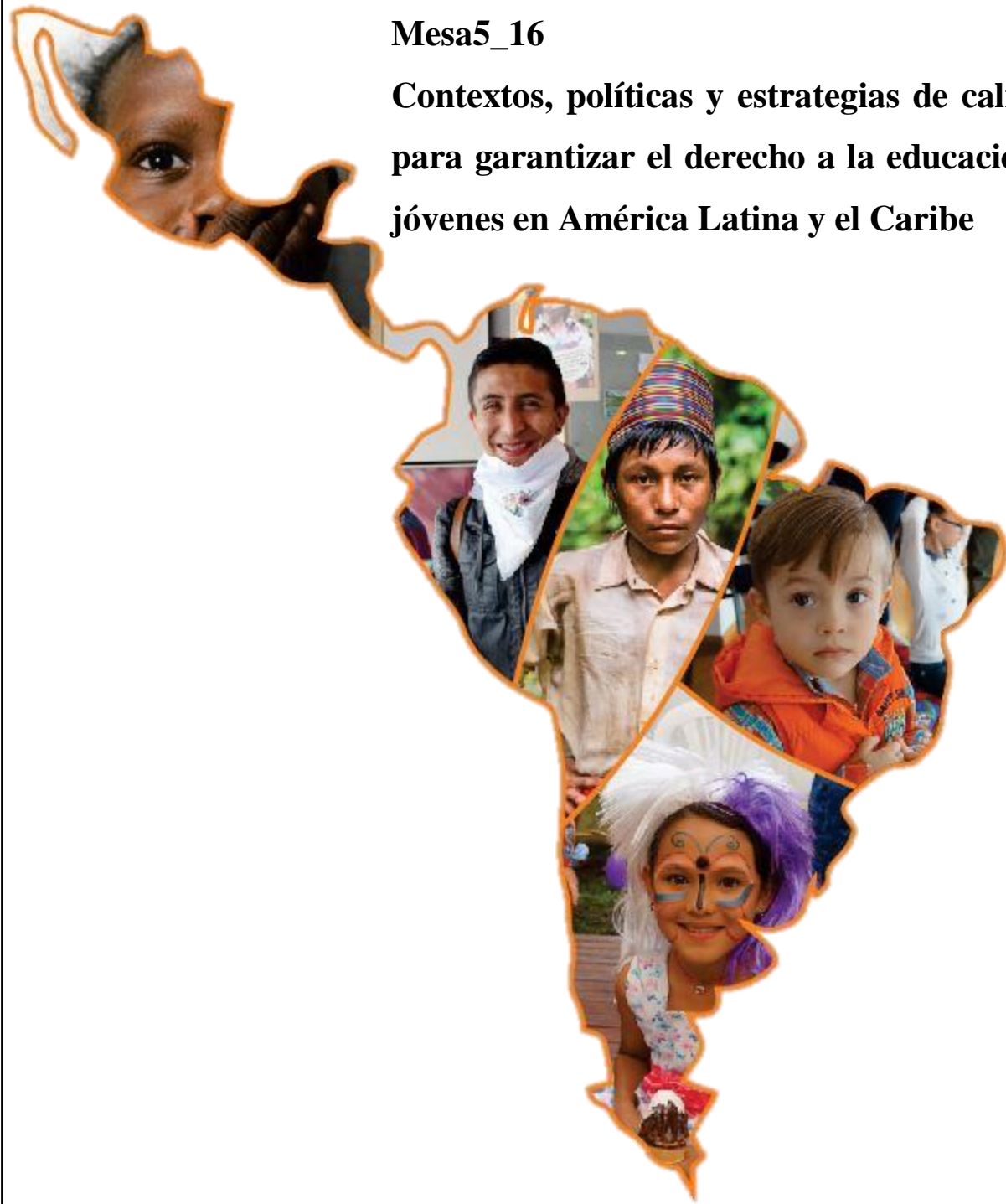
III Bienal

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

Mesa5_16

**Contextos, políticas y estrategias de calidad e inclusión
para garantizar el derecho a la educación de niños/as y
jóvenes en América Latina y el Caribe**





Las políticas públicas de la Educación Argentina en los últimos años: el eje de la inclusión educativa como paradigma de equidad y los debates entre los educadores.

LIC. PROF. CRISTIAN SEBASTIÁN SCHNEIDER MARURI⁹²¹

Resumen

Debido a las consecuencias en materia de exclusión educativa (y desde luego socio-económica), luego de la sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 en 1993 en la República Argentina, a manos del neoliberalismo gobernante, se realizó en 2006 un debate y consulta nacional a todos los educadores de diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, a fin de que fijasen posición sobre los ejes que deberían considerarse en la nueva norma educativa a sancionarse en el Congreso Nacional, considerando la

⁹²¹ * El Lic. Prof. Cristian Sebastián Schneider Maruri es Licenciado en Psicopedagogía (2014) y Licenciado en Gestión Educativa (2006) de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Maestro y Profesor de Enseñanza Especial (1994/2000), Especialista Docente en Neurociencia Cognitiva aplicada a la Educación por la Universidad de Concepción del Uruguay (2017, Argentina), terapeuta y educador, miembro de la Comisión Directiva de la Red Iberoamericana de Trabajo con las Familias, Profesor y Tutor de Escuelas públicas Primarias y Secundarias desde 1997, Profesor Universitario y luego de Institutos de Formación Docente en las cátedra de Psicología, Pedagogía y Didáctica en las Provincias de Entre Ríos y Santa Fe (Argentina). Dicta cursos y talleres a educadores desde 2006, participa en equipos interdisciplinarios interviniendo con otros Psicopedagogos, Profesores de Enseñanza Especial, Psicólogos y Trabajadores Sociales, y es actualmente Vicedirector titular de una Escuela de Educación Integral (Especial) en la Ciudad de Paraná (Capital de la Provincia de Entre Ríos-Argentina), destacándose por su desempeño en la educación pública. Ha sido Director y Supervisor de Escuelas de Educación Especial, ponente y conferencista en Congresos y Jornadas en su país de origen, y en sendas oportunidades en México, Brasil, España, como así también asistente a eventos académicos en Estados Unidos, Uruguay, Chile, Perú, Alemania. christianschneider1@hotmail.com



ineficacia alcanzada por la Ley Federal en materia de inclusión y calidad, la cual además fragmentaba y desarticulaba los niveles del Sistema Educativo.

La LEN (Ley de Educación Nacional N° 26.206) sistematizó el debate y las opiniones de los educadores argentinos y consideró que el Estado garantiza el derecho social a la educación, establece nuevas modalidades como Educación Multicultural y Bilingüe (considerando a los pueblos originarios y a las comunidades de inmigrantes), Educación Rural (moción propuesta por el suscripto y autor de este artículo) o Educación en Contextos de Privación de Libertad. En definitiva, recuperó en su articulado una perspectiva latinoamericanista, centrada en una educación de calidad con igualdad de oportunidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

Más de 10 años después de la sanción de la LEN 26.206, analizamos algunos aspectos históricos hasta su sanción, y finalmente con datos oficiales los alcances obtenidos por dicha norma a nivel nacional, con eje en la vulnerabilidad socio-económica - calidad educativa de acuerdo a las políticas públicas nacionales de turno.

El neoliberalismo de los '90, la crisis del 2001 y el debate educativo de 2006

El neoliberalismo gobernante en los '90 en la República Argentina dejó consecuencias severas, como lo afirma expresamente Lindenboim (2004, pp. 4-7), al enunciar que la vigencia de un mecanismo perverso: crecimiento económico (casi) sin aumento del empleo, y declinación de los asalariados a formas de subocupación y desempleo, dio como resultado la exclusión social, la cual trajo como secuela la desintegración de las expectativas y posibilidades de las familias, sumiéndolas en la pobreza, y por ende a rectificar el orden de prioridades familiares, en el cual la educación no tenía preponderancia. La crisis generada por este modelo puso de relieve la urgencia de sobrevivir en el día a día de millones de ciudadanos que se empobrecieron, quienes engrosando los **núcleos urbanos vulnerables** de las grandes ciudades del país, sucumbieron al sueño de progresar y seguir creyendo que la educación es el camino para ello. Una familia atravesada por el dolor de



la desocupación y la escasez de recursos mínimos, que queda al margen de la sociedad, no puede seguir priorizando la educación de sus hijos por sobre el hambre y otras necesidades básicas insatisfechas, y en la búsqueda de alternativas posibles para la sobrevivencia debe postergar el anhelo de estudiar de sus niños y jóvenes, quienes en gran número salieron al mundo del trabajo prematuramente.

Después de los estallidos sociales del 2001, que terminaron por colapsar y quebrar institucional, política, económica y socialmente a la Nación Argentina, sobrevino una época de recuperación de las instituciones, alentada por grandes masas de ciudadanos que se expresaron en las urnas apostando nuevamente a recuperar la esperanza y consolidar la democracia. La educación no se mantuvo al margen de todo esto, y recuperó protagonismo cuando en 2006 se realizaron debates en todas las escuelas del país en torno a un documento base, a fin de recoger la opinión de cientos de miles de educadores en la vasta geografía argentina, quienes se expresaron con un profundo sentido democrático, opinando cuáles debían ser los ejes fundamentales de la futura Ley de Educación Nacional (LEN)⁹²².

La fuerza en la crítica expresada por Sirvent (entre otros académicos educadores por aquel año 2006), nos invita a reflexionar sobre el verdadero consenso en la construcción del debate, y sin lugar a dudas nos increpa a revisar los procedimientos políticos de intervención en la educación, que una vez más priman por sobre el saber pedagógico y el derecho a debatir sobre los datos reales de la acuciante situación socio-educativa de la República Argentina post 2001.

En aquella oportunidad, recuerdo que si bien es cierto la participación fue masiva por parte de quienes integrábamos las diferentes escuelas del país, también merecen atención las expresiones de Sirvent al respecto,

⁹²² María Teresa Sirvent (2006) expresó críticas a la consulta masiva: “*lamentamos el carácter engañoso de la convocatoria al debate sobre una nueva Ley de Educación Nacional*”.



ya que muchos sectores denunciaban que el Proyecto de Ley ya estaba escrito antes de realizar la consulta. Por otro lado, y en contraposición a las expresiones de Sirvent, en lo personal propuse desde mi lugar de estudiante y luego educador rural la inclusión de la modalidad de Educación Rural, la cual no contemplaba el documento base, y que luego apareció en el texto definitivo de la Ley N° 26.206 sancionada a fines de 2006⁹²³.

Por todo esto, y buscando un equilibrio entre adherentes y detractores a la iniciativa, lo cierto es que una Ley nueva era necesaria, la cual debía contemplar a los hijos de una sociedad quebrada por la crisis, y que *“invitaba a retornar a la escuela mediante la obligatoriedad”* a cientos de miles de excluidos. En este sentido, desde 2007 se incrementaron notablemente las políticas públicas en materia de garantización de derechos a niños y jóvenes del país: se implementaron por ejemplo más programas y medidas tendientes a plasmar los principios de inclusión e igualdad, como la Ley de Educación Sexual Integral de tratamiento obligatorio en todas las escuelas de todos los niveles y modalidades (N° 26.150), el Programa de Educación Secundaria Obligatoria, hubo continuidades con lo anterior como la Ley de Educación Superior (N° 24.521), y desde luego el impacto de la Asignación Universal por hijo. Pero la Argentina fue más lejos en cuestión de derechos ciudadanos en plena democracia, y se sancionaron poco después leyes históricas y de avanzada con relación a la región latinoamericana, como por ejemplo la de identidad de género, el matrimonio igualitario o la Ley de Protección de los Niños y Adolescentes, con diversos protocolos de intervención en los establecimientos educativos frente a la vulneración de otros derechos esenciales. Sin lugar a dudas, fue una época próspera en la consagración de derechos humanos, y todo fue al despertar de la Ley de Educación Nacional, desde la cual

⁹²³ El autor de este artículo nació en el seno de una familia de inmigrantes alemanes, quienes se afincaron en plena zona rural de Colonia La Llave, Nogoyá, Provincia de Entre Ríos, Argentina. Es allí en donde el suscripto aprendió a leer y a escribir en 1° Grado por el año 1980, específicamente en la **Escuela Pública Rural N° 6 “Paso de los Andes” de Colonia La Llave (Nogoyá)**. Pero también quien escribe estos párrafos, fue justamente Director de una Escuela Pública rural en 2006, en momentos de la consulta nacional por la LEN. Con estos antecedentes, es posible definir al autor de este artículo como: *“la ruralidad por origen y por opción”*.



la sociedad aprendió a ser respetada en sus individualidades y diferencias, tomando como eje para todo ello el **paradigma de la inclusión socio-educativa**.

El paradigma de la inclusión socio-educativa en la República Argentina desde 2006. Conforme lo expresa Arnaiz (2003), la inclusión educativa es un principio general que busca impregnar la cultura de la sociedad, las políticas públicas educativas y las prácticas de enseñanza de aprendizajes en las escuelas, para hacer posible que todos los sujetos, independientemente de su origen socio-económico y cultural, y de sus condiciones o potencialidades individuales innatas o adquiridas, o de sus discapacidades o problemáticas subjetivas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo⁹²⁴. A partir de la educación inclusiva, se está contribuyendo a la transformación de ciudadanos activos, quienes mediante la educación se preparan para emanciparse, para forjar y para pertenecer a sociedades justas y equitativas, transformándolas y liberándolas del yugo opresor de viejos modelos de exclusión, que los poderosos impusieron para someter por centurias a grandes masas de sujetos sociales, los cuales se vieron obligados a resignar el lugar de derecho que como ciudadanos les correspondía. El último modelo socio-económico dominante y expulsor en la República Argentina fue descripto al principio: el neoliberalismo de los `90.

Según Köppel y Suchodolski (2011), la educación inclusiva implica la reformulación de la práctica docente, mediante la implementación de estrategias pedagógicas que faciliten el desarrollo de una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes, se adecue al contexto escolar, resulte significativa para los estudiantes y propicie la transformación personal y social. Respuestas a las necesidades educativas para las personas con barreras para el aprendizaje y participación en distintos contextos socio-educativos. La promoción de las alfabetizaciones múltiples. El aprendizaje

⁹²⁴ En 2014, el autor de este documento, profundizaba aspectos vinculados a estos temas en cuestión en su segunda Tesis de Grado: *“Causas de la sobriedad en alumnos de 13 años en adelante que cursan el 6º Grado de la Escuela Primaria en contextos socioeducativos urbano-marginales de la Ciudad de Paraná-Entre Ríos: políticas públicas e intervención Psicopedagógica”*.



significativo, transformador, constructivo y cooperativo. La valoración de las condiciones socio-afectivas, familiares, culturales, psicológicas y pedagógicas de todos los estudiantes, en relación a los intereses, orientaciones y motivaciones de cada uno, sobre la base de principios de paz en una sociedad democrática, que propicia valores fundamentales y es respetuosa de las diferencias y la diversidad. El sentido de comunidad, cooperación, solidaridad y pertenencia plural.

El eje de la inclusión educativa como paradigma de equidad y los debates entre los educadores, son el resultado de las políticas públicas educativas implementadas en la República Argentina con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (año 2006), y que han dado paso a nuevas perspectivas con eje en la inclusión, fortaleciendo un paradigma de equidad, interculturalidad, ruralidad, educación de jóvenes y adultos y reconocimiento a los sujetos con discapacidad o problemáticas subjetivas, que frente a la desigualdad en el derecho a la educación, representa un enorme desafío en un contexto político de consolidación democrática: lograr inclusión y equidad en el acceso a la educación, permanencia en la escuela y egreso de los niños y jóvenes.

Sujeto de derecho a la educación de calidad, equidad y justicia curricular. La inclusión educativa es un eje de la LEN N° 26.206, y encuentra su praxis en la educación inclusiva, que se sustenta con políticas públicas sostenidas en el tiempo y bajo el principio del derecho a la educación de calidad, con equidad y justicia curricular. Como lo afirma claramente Terigi (2009, p. 19), las trayectorias escolares teóricas expresan recorridos de los sujetos en el Sistema Educativo que siguen la progresión lineal, prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Ahora bien, al analizar las trayectorias escolares reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables coincidentes o próximos a las trayectorias teóricas, o también itinerarios que no siguen ese “cauce”, es decir “trayectorias no encauzadas”.

Una **educación de calidad** solo es posible si las escuelas presentan una propuesta pedagógica y didáctica, flexible y diversificada. No es posible pensar inclusión y calidad, sin considerar trayectorias individuales, itinerarios flexibles y recorridos adecuados a cada estudiante en contexto. Las trayectorias educativas de los estudiantes deben pensarse y planificarse para lograr aprendizajes equivalentes, independientemente de la



situación discapacitante y/o condición subjetiva de cada sujeto de aprendizaje. Esta construcción pedagógica y didáctica para cada estudiante, conforme al nivel de escolaridad que cursa, debe ser significativa, diversificada y enriquecida con los aportes de todos los educadores y/o de las configuraciones de apoyo, si es que se interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de trayectorias no encauzadas.

Además de garantizar el derecho a la educación por parte del Estado, con escuelas que promuevan trayectorias flexibles y de calidad, los objetivos de estos itinerarios necesitan considerar el principio de justicia curricular propiciar la transformación de los estudiantes con equidad. Es Connell (2009), quien propone el concepto de **justicia curricular**, al cual define de acuerdo a tres principios: los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad. En este sentido, la justicia curricular puede alcanzar a todos los estudiantes, si las prácticas educativas trascienden los agrupamientos por niveles, adquieren flexibilidad y fortalecen la educación de niños y jóvenes en perspectiva de “futuros ciudadanos”, que sean incluidos y que participen en la toma de decisiones de la sociedad, transformándose a sí mismos y transformando sus contextos. Las prácticas curriculares son injustas cuando reducen las posibilidades de los sujetos a mejorar el mundo, en definitiva cuando limitan el potencial o el derecho de cada ciudadano a “ser igual pero diferente”.

Por último, habrá verdadera **equidad** social, si cada uno de los conceptos anteriores se revelan en políticas públicas que garanticen el derecho a la educación de calidad, con una propuesta educativa contextualizada, significativa y diversificada, que abrace el paradigma de la inclusión, y promueva sujetos activos para **transformar la sociedad con participación democrática**.

Ahora bien, conviene aclarar que los resultados en materia de inclusión han sido satisfactorios, pues desde 2006 más niños y adolescentes están en las escuelas públicas primarias y secundarias del país, esta última pasando a ser obligatoria junto al nivel inicial desde los 4 años de edad. Por ejemplo, de los 9.543.476 estudiantes de inicial, primaria y secundaria en 2007 (educación pública, obligatoria y laica entre 4 años y



17/18 años), se contó en 2015 con 10.230.573 estudiantes en los tres niveles del sistema educativo estatal obligatorio. También la educación superior no universitaria estatal creció también muy significativamente de 570.440 estudiantes en 2007 a 902.316 estudiantes en 2015.

La otra cara de la moneda es la baja **calidad educativa** en la media nacional. Estos son los datos recientes⁹²⁵:

Tabla 1.

Datos recientes

EDUCACIÓN PRIMARIA por sector de gestión	EDUCACIÓN PRIMARIA por pertenencia socio-económico en general
<p>Entre los estudiantes que asisten a establecimientos educativos de gestión estatal, se analiza el nivel de desempeño en Ciencias Sociales según el NSE de los hogares. Los resultados indican que: entre los estudiantes del sector estatal de NSE bajo, un 49% alcanza niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 23% se ubica por debajo del nivel básico. Entre los estudiantes del sector estatal de NSE medio, un 62% se encuentra en los niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 14% está por debajo del nivel básico. Entre los estudiantes del sector estatal de NSE alto, un 77% obtiene niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 8% se ubica por debajo del nivel básico. Entre los estudiantes que asisten a establecimientos educativos de gestión privada, se analiza el nivel de desempeño en Ciencias Sociales según el NSE de los hogares. Los resultados indican que: entre los</p>	<p>En los territorios donde se concentra la población más vulnerable, hay un 51% de escuelas estatales cuya proporción de estudiantes que alcanza niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado en Ciencias Sociales se encuentra por encima de la media nacional (66%). En el caso de Ciencias Naturales, se observa que en los territorios donde se concentra la población más vulnerable, hay un 48% de escuelas estatales cuya proporción de estudiantes que alcanza niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado está por encima de la media nacional (67%).</p>

⁹²⁵ Datos oficiales del 2017 disponibles en la WEB oficial del Ministerio de Educación de la Nación Argentina:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion>



estudiantes del sector privado de NSE bajo, un 57% logra niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 17% se ubica por debajo del nivel básico. Entre los estudiantes del sector privado de NSE medio, un 81% está en niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 5% se posiciona por debajo del nivel básico. Entre los estudiantes del sector privado de NSE alto, un 90% alcanza niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 3% se encuentra por debajo del nivel básico.

EDUCACIÓN SECUNDARIA por sector de gestión

EDUCACIÓN SECUNDARIA por pertenencia socio-económico en general

Entre los estudiantes que asisten a establecimientos educativos de **gestión estatal**, se analiza el nivel de desempeño en Matemática según el NSE de los hogares. Los resultados muestran que: entre los estudiantes de hogares con NSE bajo, un 12% alcanza niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 61% se encuentra en el nivel de desempeño por debajo del nivel básico. En el caso de aquellos estudiantes de hogares con NSE medio, un 23% se encuentra en los niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 47% se encuentra en el nivel por debajo del nivel básico. Del total de estudiantes de hogares de NSE alto, un 41% alcanza niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 32% se encuentra en el nivel por debajo del nivel básico. En el caso de los estudiantes que asisten a establecimientos educativos de **gestión privada**, sus niveles de desempeño en Matemática según NSE de los hogares muestran que: entre los estudiantes del sector privado de NSE bajo, un 21% alcanza niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 51% se encuentra en el nivel por debajo del nivel básico. Entre los estudiantes del sector privado de NSE medio, un 41% se encuentra en niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 30% se

En los territorios donde se concentra la población más vulnerable, hay un 11,5% de escuelas estatales cuya proporción de estudiantes que alcanza niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado en Lengua se encuentra por encima de la media nacional (el valor nacional es 63%). En el caso de Matemática, se observa que en los territorios donde se concentra la población más vulnerable, hay un 11,2% de escuelas estatales cuya proporción de estudiantes que alcanza niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado está por encima de la media nacional (el valor nacional es 31%) .



encuentra en el nivel por debajo del nivel básico. Entre los estudiantes del sector privado de NSE alto, un 62% logra niveles de desempeño Avanzado/Satisfactorio, mientras que un 16% se encuentra en el nivel por debajo del nivel básico.

Finalmente, la profundización de políticas educativas que han garantizado resultados satisfactorios en cantidad de estudiantes en el sistema educativo y que tienden a fortalecer una educación popular, que consagra la interculturalidad y el respeto a las diferencias, requiere también para garantizar calidad educativa de la consolidación de otras áreas del Estado que garanticen a las familias salud, trabajo, seguridad y servicios esenciales, mitigando la brecha entre los sectores urbanos más desfavorecidos y vulnerables de la población. En este sentido, es preciso contar con políticas públicas integrales, que permitan el progreso y desarrollo de las familias, y en donde los niños y adolescentes se encuentren incluidos en la escuela, y también en la sociedad. En este aspecto, y como lo demuestran los datos oficiales, la brecha se profundizó en el mismo período analizado. La educación popular pugna por anclarse definitivamente en la República Argentina, sostenida por derechos sancionados que son vanguardia en América Latina y por la resistencia de los sindicatos, cuyos principios intentan transformar a los niños y adolescentes y jóvenes, recuperando saberes y culturas en contexto, en perspectiva de mejorar la calidad de vida, desarrollando en los estudiantes un pensamiento crítico, favoreciendo prácticas descolonizadoras y construyendo identidad a partir de la memoria que nos permite re-existir democráticamente en una región de paz.

Referencias

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Editorial Aljibe.

Connell, R. (2009). La justicia curricular. LPP: Laboratorio de políticas públicas. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. CLACSO.

Legislación consultada: Ley Federal de Educación 24.195. Ley de Educación Nacional 26.206.



Ley de Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo 26.378.

Lindenboin, J. (2004). *Trabajo, desigualdad y territorio. Las consecuencias del neoliberalismo*. Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo. Universidad de Buenos Aires.

Schneider, C.S. y Lyardet, J.M. (2006). *Análisis de la Comunicación Pedagógica ante los cambios socio-educativos en una Escuela contextualizada en el Siglo XXI* (Tesis de Grado de Licenciatura en Gestión Educativa). Paraná-Entre Ríos, Universidad Católica Argentina. Tesis no publicada.

Schneider, C.S. (2014). *Causas de la sobreedad en alumnos de 13 años en adelante que cursan el 6° Grado de la Escuela Primaria en contextos socioeducativos urbano-marginales de la Ciudad de Paraná-Entre Ríos: políticas públicas e intervención Psicopedagógica* (Tesis de Grado de Licenciatura en Psicopedagogía). Paraná-Entre Ríos, Universidad Católica Argentina. Tesis no publicada.

Sirvent, M.T. (2006). *Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de desarrollo socio-cultural y educación permanente*. Argentina: [CULTURA, EDUCACION, POLITICA. REVISTA N°82 \(08/06\): SOCIOLOGÍA](#) (Versión Electrónica). [CONSULTADA EL 14 DE ABRIL DE 2018.](#)

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Zappalá, D., Köppel, A., Suchodolski, M. (2011). [Inclusión de TIC en la escuela para alumnos con discapacidad visual](#). Ministerio de Educación de la Nación.



Ekobios, proyecto afro del colegio Colsubsidio Ciudadela

MARIA EUGENIA CHARÀ NIÑO⁹²⁶

JAIRO MIRANDA MOLINA⁹²⁷

Resumen

Esta ponencia tiene como finalidad poner en diálogo la propuesta pedagógica Ekobios⁹²⁸, proyecto afro del colegio Colsubsidio Ciudadela, a través de la pregunta ¿De qué manera se puede asumir con responsabilidad, compromiso y convicción una postura epistémica, ética y política que visibilice el aporte del afro en la construcción de país y que convoque simultáneamente a todas las voces en la transformación de una sociedad distinta que valore la diversidad lingüística, étnica y cultural en el contexto escolar ?

Introducción

Intentar hilar una respuesta a la pregunta ¿De qué manera se puede asumir con responsabilidad, compromiso y convicción una postura epistémica, ética y política que visibilice el aporte del afro en la construcción de país y que convoque simultáneamente a todas las voces en la transformación de una sociedad distinta que valore la diversidad lingüística, étnica y cultural en el contexto escolar? que orienta el desarrollo del proyecto afro

⁹²⁶Colegio Colsubsidio Ciudadela, maria.charan@colsubsidio.edu.co

⁹²⁷ Colegio Colsubsidio Ciudadela, Jairo.mirandam@colsubsidio.edu.co

⁹²⁸ Ekobios, palabra de origen Bantú, hace referencia al que es buen hijo, buen, hermano, buen amigo, el que es fraterno.



Ekobios en el colegio Colsubsidio Ciudadela, se podría iniciar en tres puntos claves : el primero, la insatisfacción, entendida como el reto de asumir, desde una postura ética, nuestro rol como docentes en el escenario político de la escuela, Paulo Freire (1996), segundo, la interculturalidad crítica, que dista de la cultura como espectáculo y propende por el deseo de pensar en el otro y con el otro para generar acciones en el nosotros a través del diálogo, Catherine Walsh (2007) y tercero, la reflexión ética y epistémica en torno a nuestras prácticas pedagógicas para la transformación de la sociedad desde las pedagogías críticas del sur .

La insatisfacción del docente como generador de cambio. En primer lugar, cobra importancia decir que esta experiencia pedagógica es producto de la constante insatisfacción, que como docentes afro, hemos vivido en el contexto escolar, entendiendo que la insatisfacción aparece cuando se tiene conocimiento y conciencia, en nuestro caso de tres aspectos básicos: el primero tiene que ver con los referentes legales, DDHH, Constitución Política de Colombia 1991, (art. 7. 8. 9. 10), La ley 70 de 1993 conocida como Ley de comunidades negras, y creación de la *Catedra de estudios Afros* en el artículo 39, La ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, el segundo aspecto, hace referencia al trabajo que día a día realizan organizaciones, líderes y lideresas indígenas, afros, campesinos, redes de maestros y maestras, en distintas partes del territorio nacional por hacer cumplir sus derechos para tener una vida digna, y el tercer aspecto, hace alusión a nuestra responsabilidad social como docentes transformadores de cambio a través de la constante indagación y reflexión de nuestra realidad.

En consecuencia, asumimos el reto y el compromiso, desde una postura epistémica, ética y política, de generar nuevos discursos y prácticas, frente al conocimiento y visibilización de los aportes históricos, culturales ancestrales y actuales de las comunidades afro en la construcción y transformación de la nación colombiana que convoque simultáneamente a todas las voces para la vivencia de la diversidad lingüística, étnica y cultural en el contexto del colegio Colsubsidio Ciudadela.



Desde este horizonte, la primera acción se centró en conmemorar el día de la afrocolombianidad, con el fin de rendir un homenaje a nuestros ancestros y comunidades que han luchado y continúan trabajando por el reconocimiento de sus derechos, pero gracias a la constante reflexión decidimos que el conocimiento y el aporte de las comunidades afro en la construcción de país, no se resolvía con un acto cultural, sino que debía ser toda una serie de actividades académicas y culturales que permitieran concebir el afro en otros espacios distintos al deporte, la música y la danza, por consiguiente, nos dimos a la tarea de tocar una serie de puertas, la primera de ellas se dio en el marco del Consejo Académico del colegio en la que se presenta la iniciativa, continuó decanatura de la facultad de Educación de la universidad Minuto de Dios con el proyecto de Interculturalidad crítica y literatura Afro-pacífico, el IDPAC, (Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal) y su Gerencia Asuntos Étnicos, El Festival de Cine Víctimas del Conflicto Armado con el cine foro Sin fronteras, para la reflexión crítica del afro en el contexto del conflicto armado, el Ministerio del Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, con el propósito fomentar los saberes y prácticas ancestrales en la conservación, uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para la sostenibilidad humana a través del PRAE, la Fundación de mujeres Amarú y su proyecto Mambrú no va a la guerra Mambrú va a la escuela, con el fin de crear la Escuela de Paz en el colegio, liderado por los estudiantes semilleros de convivencia; así mismo, se generó un espacio para que los docentes y familias narraran sus historias de vida a los estudiantes.

***Interculturalidad crítica.** Entender, con Freire de la mano que, la escuela es el lugar en el cual converge las formas de ser, sentir y actuar de una sociedad, el locus en el que se reproducen las creencias, valores, estereotipos, prejuicios, se validan los conocimientos y las relaciones de poder, pero también, se constituye en la esfera privilegiada para hacer posible la utopía, con la clara conciencia que las cosas son así pero pueden ser de otra manera (Bloch, 1918), el proyecto afro Ekobios le apuesta a la transformación desde la acción y la reflexión, abandonando el papel de espectadores pasivos para dar el paso, desde nuestros pequeños espacios, a ser protagonistas de nuestro propio destino pensando más en los que vendrán a habitar estos territorios.*

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 ese sentido, transformar la escuela para el diálogo intercultural implica el reconocimiento y valoración de todos aquellos y aquellas que han contribuido a lo que hoy es la nación colombiana, en consecuencia visibilizar los aportes históricos, culturales, ancestrales y actuales de la población afro, raizal, palenqueros, room, indígena, campesina, en el escenario de la escuela permite la deconstrucción de las canónicas formas de ver, saber y el estar con el otro de forma vertical para pasar a un horizonte de sentido de la experiencia humana que logre conectar el yo, el otro y el entorno en una relación dialógica.

En consecuencia, Ekobios, proyecto afro del colegio Colsubsidio Ciudadela genera espacios de encuentro y reflexión en los cuales se resignifica la interculturalidad como una forma de favorecer la integración y la convivencia armónica de todos los individuos por medio de la cultura del diálogo de saberes en las que estudiantes, docentes y padres de familia establecen una relación intrínseca entre el yo, el otro y el entorno que permite resignificar el ser, sentir y estar en la escuela.

Ahora bien, en esta experiencia pedagógica se revive la práctica ancestral de las comunidades afro del Pacífico colombiano denominada *Tonga*, en la cual cada integrante de la comunidad, aporta su mejor saber para la construcción y conservación de la comunidad, desde este horizonte Ekobios proyecto Afro del colegio Colsubsidio Ciudadela, ha logrado sumar voluntades a nivel interno: rectoría, equipo administrativo, estudiantes, maestros, padres de familia, como externo: lideresas, parteras y matronas afro de las localidades de Suba, Kennedy y Engativá, Policía Metropolitana de Bogotá a través del intendente Nelson Moreno y su propuesta en Derechos Humanos con enfoque étnico para poder vivir juntos, Fundación de mujeres Amarú en la construcción de la escuela de paz, Fundación Biblioteca Negra Haile Selassie I ONG, sede en Bogotá, Movimiento Nacional afro Cimarrón, OANAC, Organización Ancestral Afrocolombiana.

Ahora bien, por parte de Ekobios, asumimos el compromiso de aportar, desde nuestra formación docente, a un grupo de mujeres lideresas de la comunidad de Engativá y Suba en la construcción de proyectos comunitarios y cualificación de su expresión oral y escrita.



En esta apuesta de transformación estamos a la vez dispuestos a continuar en espacios de formación académica e investigativa para aprender más y poder dar mejor a la comunidad.

Reflexión ética y epistémica en torno a nuestras prácticas pedagógicas para la transformación de la sociedad. Como afirma Freire, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (1996, p. 25) a través de este proyecto como docente hemos aprendido a reflexionar y evaluar nuestras prácticas tanto al interior como exterior de la escuela, a tomar distancia frente a las formas ingenuas en la que nos relacionábamos con los saberes, los discursos emitidos y los lugares desde los que nos relacionamos.

En este sentido, hemos podido reconocernos como sujetos en constante aprendizaje y transformación, hemos podido empoderar como sujetos validos con voz propia, tanto a estudiantes como docentes, quienes al poner en escena la experiencia de vida desde lo emocional, cognitivo, cultural, social y espiritual se ha logrado propiciar otros modos de ser, estar y actuar con el otro para construir acciones en el nosotros.

Así mismo, hemos podido constatar que es necesario y posible abrir la escuela a nuevos discursos y prácticas que permitan el encuentro de otros saberes y formas de conocer desde la interculturalidad.

De igual manera, podemos afirmar que es posible construir redes de apoyo, unir voluntades para la construcción de un país que pase de la cultura del yo al nosotros, esto es posible si y solo si, se asume el reto de concebir la escuela como un escenario de transformación de la sociedad, lo que implica, insistir, persistir y no desistir en la causa.

Finalmente, es preciso decir que Ekobios proyecto afro del Colegio Colsubsidio Ciudadela es un proyecto vivo, que está en constante movimiento, abierto a las distintas dinámicas que permitan reflexionar sobre lo que somos y lo que queremos llegar a ser.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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

Constitución Política de Colombia de 1991, [En línea] Consultado el 12 de septiembre de 2017 en:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17283>

Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México, siglo XXI.

----- (2003). *EL grito manso*. México, siglo XXI.

Gálvez, Isidro (S.F.). *La función Utópica en Ernst Bloch*, [En línea] Consultado el 12 de marzo de 2018 en

<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/04galv.pdf>.

Mejía, Marco (2011). *Educación y Pedagogías desde el Sur*. (Cartografías de la Educación Popular). Bolivia, Ministerio de Educación.

Ortega Valencia, Piedad, & Torres Carrillo, Alfonso. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, (61), 333-357. Retrieved May 06, 2018, En http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162011000200015&lng=en&tlng=es.

Walsh, Catherine, (2007) *Interculturalidad, colonialidad y educación*. En: *Revista Educación y pedagogía*, Vol. XIX, número 48, Mayo - Agosto 2007.



Calidad de la Educación ¿Para Quién?⁹²⁹

DIANA MONSALVE MORALES⁹³⁰

ALEXANDRA MONSALVE VILLA⁹³¹

HILDA MAR RODRÍGUEZ⁹³²

Resumen

A través de datos cuantitativos y cualitativos, nos proponemos complejizar el concepto de calidad de la educación, que ha sido concebido como una categoría comodín para darle fuerza y énfasis a iniciativas orientadas a mejorar procesos socioeconómicos y políticos del país, pero que requiere mayores debates a la luz de las condiciones y procesos de estudiantes que pertenecen a grupos poblacionales, como los étnicos y con necesidades educativas especiales y en quienes según lo estipulado por la normativa, para garantizar su derecho a una educación de calidad, se deben considerar elementos diferenciales y de inclusión educativa.

El contexto de la investigación. En el Programa de Investigación para el Análisis y Proyección de la Calidad de la Educación en Medellín, nos propusimos como objetivo *Identificar y analizar los determinantes que incidieron sobre la calidad de la educación media en la ciudad de Medellín entre el 2004 y el 2014*. Para ello no solamente realizamos una serie de indagaciones acerca de los datos cuantitativos y cualitativos que

⁹²⁹ Ponencia realizada en el marco del Programa de Investigación para el Análisis y Proyección de la Calidad de la Educación en Medellín, Financiado por Colciencias, convocatoria 731-2015, contrato FP44842-219-2016

⁹³⁰ Co-investigadora, integrante del grupo de Investigación Diverser, Universidad de Antioquia

⁹³¹ Estudiante de Maestría en Educación, línea Diversidad Cultural, Integrante del grupo de Investigación Diverser, Universidad de Antioquia

⁹³² Co-investigadora, integrante del grupo de investigación Diverser, 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



constantemente son empleados por hacedores de políticas, analistas y otros actores para medir la calidad de la educación, sino que también fue necesario realizar una indagación documental, que nos permitiera reconocer el acervo epistemológico, metodológico y conceptual alrededor de la calidad de la educación.

Estos ejercicios nos permitió identificar que, en las diferentes conceptualizaciones sobre calidad de la educación y su medición, se reconoce su carácter multicausal y se brindan especial importancia a variables "de contexto", debido a la posibilidad que representan para caracterizar las condiciones demográficas, sociales, económicas y culturales, en los que se desarrolla la educación en Colombia y que a su vez, permiten la reflexión sobre asuntos claves relacionados con la calidad de la educación, como la equidad⁹³³ (MEN, 2013, p. 22)

En relación con lo anterior, Colombia ha construido una serie de normativas y lineamientos diferenciales para grupos poblacionales como los étnicos y con necesidades educativas especiales, que buscan dar respuesta a sus dinámicas, particularidades y demandas educativas. Sin embargo, ello no parece reflejarse en los indicadores y las formas de medir la calidad de la educación en el país, especialmente la ciudad de Medellín, donde los indicadores relacionados con la educación a grupos poblacionales, parecen tener poco peso e incluso, no se tienen, generando una contradicción con respecto a las políticas educativas.

La educación para grupos poblacionales en Colombia. La educación para grupos poblacionales en Colombia tiene como referencia lo abordado en diferentes convenciones y acuerdos internacionales⁹³⁴, entre ellos se destaca la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las

⁹³³ Los otros indicadores que se enuncian son los

⁹³⁴ En lo que respecta a la población con necesidades educativas especial se encuentran se encuentran La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), La Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y para grupos étnicos el Convenio OIT 169 (1989), la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 Básicas de Aprendizaje de Jomtien (1990), que pone en discusión en el panorama educativo, la atención a los grupos poblacionales que históricamente han sido excluidos. En su visión general, dicha declaración plantea que es necesario: *“universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje; y fortalecer concertación de acciones”* (pp. 9-10), de esta forma se evidencia la necesidad de disponer condiciones endógenas y exógenas que favorezcan el aprendizaje de todas las personas, independiente sus particularidades.

En línea con lo anterior, la Constitución Política de 1991 define que la educación:

Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado (art.68)

Y el artículo 10 de la Constitución Política plantea que *“la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”*.

En cumplimiento de lo ordenado en la Constitución, en la Ley General de Educación 115 de 1994, en su título III se reconocen las Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones y establece las condiciones principales y particulares de cada grupo poblacional.

El capítulo I de dicho título, hace referencia a la educación para *personas con limitaciones o capacidades excepcionales*, en la cual se indica que las instituciones educativas deben contar con las condiciones necesarias para dar respuesta educativa a esta población, *“los establecimientos educativos organizarán directamente 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



mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (p 12).

Por otro lado, en el capítulo III, se reglamenta la educación de grupos étnicos a partir de la etnoeducación entendida como: “la educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” y se plantea que la educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

A partir de entonces en el país se ha legislado con la intención de reglamentar la atención educativa para grupos poblacionales⁹³⁵. Por su parte el Ministerio de Educación, ha generado una serie de lineamientos y orientaciones pedagógicas que buscan cualificar la atención educativa para grupos poblacionales, entre otras las que se encuentran los Lineamientos para la Atención Educativa para Población Vulnerable (MEN, 2015), Fundamentación Conceptual Para La Atención En El Servicio Educativo A Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales –NEE- (2006), Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad en el Marco del Derecho a la Educación (2012), entre otras.

Estas orientaciones tienen en común la búsqueda de una educación que fortalezca la cultura en lo que se refiere a grupos étnicos y a generar unas guías con respecto a las acciones pedagógicas y didácticas que deben emprender las instituciones educativas para la inclusión académica de los grupos con necesidades educativas especiales.

⁹³⁵ Entre ellos: Decreto 804 de 1995, Decreto 366 de 2010, la ley estatutaria 1618 de 2013, el Decreto 2500 de 2010 y el Decreto 1953 de 2014, entre otros

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Sin embargo, estas apuestas no se reflejan en procesos de evaluación de la calidad de la educación. En primera instancia, no se cuenta con información confiable con respecto a la situación de los grupos poblacionales en el sistema educativo.

En Medellín por ejemplo y de acuerdo a la información suministrada por la Secretaria de Educación en su sistema de registro SIMAT (Sistema de Matrícula Estudiantil), no es claro el número de estudiantes matriculados año a año en las instituciones educativas, que pertenecen a grupos poblacionales: Etnias y Necesidades Educativas Especiales. Como lo deja ver el cuadro que a continuación se relaciona, entre año y año, los totales varían de manera considerable, lo que genera diversas preguntas sospechosas con respecto no solo al registro de la información, sino también a la continuidad y permanencia de los y las estudiantes.

Tabla 1. Matrículas

AÑO	TOTAL MATRICULA EN INS. EDUCATIVAS MEDELLIN	TOTAL NEE	TOTAL ETNIAS
2004	36505	3303	336
2005	39468	4403	158
2006	41304	2881	109
2007	43907	3162	93
2008	44340	3089	74
2009	46569	5583	80

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



2010	49242	7816	89
2011	48182	4897	0
2012	47271	6650	423
2013	44033	10552	3037
2014		12096	3904

Sumado a lo anterior, indicadores con respecto a la repitencia, permanencia, deserción, entre otros, no están discriminados por grupos poblacionales, lo que hace imposible una lectura de la realidad educativa de los y las estudiantes que se identifican como pertenecientes a algunos de estos grupales.

Tampoco se cuenta con mayores datos en lo que corresponde a otras variables que definen el acceso a una educación de calidad en los términos planteados por la ley. En el caso de la población indígena, por ejemplo, las instituciones educativas de Medellín, registran una importante diversidad de pueblos (96 pueblos de los 102 que existen en Colombia), sin embargo, aún sabemos con certeza si los y las niñas hablan su idioma, debido a que el SIMAT no registra este indicador. Esta situación para el investigador Valencia (2012) el que:

Los centros comunitarios y educativos no se tenga en cuenta las adscripciones étnicas de los estudiantes, atenta contra el fortalecimiento las prácticas culturales propias y las lenguas, por lo que es necesario que la ciudad construya de manera participativa, políticas claras para la enseñanza y fortalecimiento de las lenguas. (pP. 304-318).

Respecto a estudiantes con necesidades educativas especiales, los estudiantes con talentos o capacidades excepcionales representan un registro muy mínimo en comparación con la población con discapacidad, aun así, los aumentos de registro de esta población año a año representan un aumento dudoso. Sería interesante 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



términos del registro de los estudiantes con NEE en el sistema de matrícula con relación a los beneficios que reciben las instituciones por la atención educativa de dichos estudiantes. Es importante anotar que la calidad de la educación es un fenómeno multicausal y que en esa medida y para dar cuenta de ella, se requiere de indicadores de diversa índole:

Indicadores de contexto. Los indicadores de contexto sirven para caracterizar las condiciones demográficas, sociales, económicas y culturales en las que se desarrolla la educación en Colombia. La información que brindan estos indicadores es fundamental para el análisis, dado que permiten la reflexión sobre temas claves, como las tendencias demográficas y los elementos relacionados con la equidad. Estos indicadores permiten considerar condiciones bajo las cuales opera el sistema educativo para poder interpretar las diferencias que se producen al interior del país y entre países.

Indicadores de recursos. Los indicadores de recursos evalúan los recursos humanos, financieros y materiales requeridos para la prestación del servicio educativo. Los indicadores de ésta categoría buscan establecer la magnitud y tipo de los recursos.

Indicadores de procesos. Los indicadores de procesos informan sobre la organización y funcionamiento al interior del sistema educativo, en especial dentro de los establecimientos educativos y su clima escolar. Describen la trayectoria del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Indicadores de resultados. Los indicadores de resultados permiten realizar un análisis sobre el logro y calidad del sistema educativo, medido a través del resultado escolar de los alumnos mediante las pruebas de evaluación, la graduación, la certificación. Permite observar el cumplimiento de los objetivos fijados dentro de parámetros de eficiencia y 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



Indicadores de impacto. Los indicadores de impacto hacen referencia a los cambios que genera la educación en la sociedad. Permiten observar la influencia de la educación en el desarrollo económico y social del país. (MEN, 2013, p. 22)

En esa medida, podríamos afirmar que los pocos indicadores que se tienen en la ciudad con respecto a la educación de la población indígena, hacen referencia a los "indicadores contexto", sin embargo, no alcanzan a dar cuenta de lo que se busca con estos, en tanto son limitados.

Ahora bien, en lo que respecta a los indicadores de resultado y que tienen un alto impacto en la ciudad y el país, se identificó que no existe mucha claridad con respecto a los resultados y la forma de medir este ítem en estudiantes con necesidades educativas especiales y con adscripción étnica, de hecho, comparaciones como las que se presentan a continuación, generan más interrogaciones que respuestas.

De acuerdo con los datos suministrados por el SIMAT, los siguientes son los datos de matrículas de estudiantes con necesidades educativas especiales en el grado 11 en dos años diferentes, 2004 y 2014:

Tabla 2.

AÑO	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		
	MATRICULADOS EN GRADO 11°		
	DISCAPACIDAD	EXCEPCIONALIDAD	TOTAL NEE
2004	85	4	89

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



2014	282	14	296
------	-----	----	-----

Sin embargo, en el registro de la presentación de Pruebas Saber 11, los siguientes son los datos para cada uno de los años:

Tabla 3.

PRUEBAS SABER 11 2004					
DISCAPACIDAD					
ESTU_LIMITA_S ORDOINTERPRETE	ESTU_LIMITA_INVI DENTE	ESTU_LIMITA_SORDONOIN TERPRETE	ESTU_LIMITA_MO TRIZ		
0	8	2	5		
TOTAL	15				
DISCAPACIDAD					
DISC_COGNITI VA	DISC_CONDICION_ES PECIAL	DIS_MOTRIZ	DISC_IN VIDENTE	DISC_ INVIDEN TE	DISC_AUT ISMO
0	10	40	13	8	15

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



TOTA	
L	86

Lo anterior plantea interrogantes con respecto a las diferencias de números y a las formas como las personas con necesidades educativas especiales se consideran vinculadas a la evaluación de los logros de aprendizaje.

Respecto a la población con NEE, se puede ver un desfase en la cantidad de estudiantes matriculados en grado 11° en los años 2004 y 2014, presentando un dato más alto en matrícula que en la presentación de la prueba; lo que indica un alto riesgo que las personas no participen de la misma, esto pone en evidencia las tensiones en las que se pueden encontrar las instituciones entre los beneficios o apoyos que reciben para la atención de la población que registran en el SIMAT y las consecuencia que les puede traer la mala puntuación que logren los estudiantes en las pruebas.

Una de las constantes críticas a las que asistimos en el desarrollo de la investigación, principalmente en conversaciones con respecto a la presentación de pruebas por su parte y en lo relacionado a la población con adscripción étnica, los números deja ver asuntos diferentes a los anteriores.

Tabla 4.

AÑO	ETNIAS		
	MATRICULADOS EN GRADO 11°		
	INDIGENAS	AFROS	TOTAL ETNIAS
2004	7	11	18

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



2014	15	146	161
------	----	-----	-----

Para el año 2004 de acuerdo a la base de Pruebas Saber 11, no hay un registro de población con adscripción étnica, en contraste con ello, para el año 2014, en la base de Pruebas Saber 11, existe un registro de 441 estudiantes con adscripción a población negra y 1794 identificados con adscripción indígena, cifra que incluso sobre pasa en miles la población identificada como indígena en el SIMAT, para el mismo año, a saber aprox., 700 estudiantes. Pero no solamente los números cuestionan las evaluaciones por producto, entre las diversas percepciones con respecto a la pruebas censales, maestros, estudiantes, directivos y otros personas en el campo de la educación para grupos étnicos cuestionan que las pruebas censales no tengan en cuenta, tanto en su forma como en su contenido, pues no se tiene en cuenta aspectos de su cultura y de las lenguas propias, elementos centrales de la educación para pueblos indígenas de acuerdo a los avances normativos y los lineamientos del Ministerio de Educación.

El anterior panorama nos plantea una pregunta calidad de la educación... ¿para quién?

Referencias

De Colombia, C. P. (1991). Asamblea Nacional Constituyente. *Bogotá DC, Colombia*.

De Educación, L. G. (1994). Ley general de educación. A. *Legislativa, Ley General de Educación*.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Fundamentación Conceptual Para La Atención En El Servicio Educativo A Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación*. 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



Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2015). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerable. Bogotá, Colombia.

Olarte González, H. E., Torres, B., & Lillyam, M. (2015). Proceso y procedimientos de escritura en establecimientos educativos de la ciudad de Medellín. El caso del premio ciudad de Medellín a la calidad de la educación. Tesis de maestría. Universidad Pontificia Bolivariana.

UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas. Jomtien, Tailandia.



El derecho a la educación intercultural bilingüe y la política fiscal en el Perú

*PEDRO FRANCKE*⁹³⁶

Resumen

Para la educación peruana el problema de la calidad es hoy el mayor problema. En las escuelas ubicadas en zonas indígenas y cuyos docentes debieran enseñar usando también la lengua originaria, solo el 26,5% de estos estudiantes obtuvieron el nivel de satisfactorio en comprensión lectora.

La educación intercultural bilingüe ha tenido avances tardíos y limitados. Para la Educación Intercultural Bilingüe el tratamiento presupuestal fue discriminatorio en extremo, con apenas el 0,6% del presupuesto en educación y el 0,1% del gasto público total el 2016, en un país donde entre un sexto y una cuarta parte de la población es indígena.

El derecho a la educación en el Perú

Como bien nos lo recuerda Unicef en su Estado Mundial de la Infancia 2016, millones de niños y niñas son excluidos del desarrollo social y económico de sus países por su origen étnico, la región geográfica en que

⁹³⁶ Profesor del departamento de economía de la Pontificia Universidad Católica del Perú.



nacieron, su lengua materna, el color de su piel o su religión, es una flagrante violación de su derecho a la educación. Es obligación del Estado destinar recursos a la provisión de una educación de calidad a dichos grupos, y dicha enseñanza debe estar adaptada específicamente a cada uno de ellos. Es decir, la población indígena y afrodescendiente debe tener una educación que se adecúe a sus características y culturas.

Para la educación peruana, el problema de la calidad aparece hoy como el mayor problema, habiéndose logrado niveles de cobertura ya casi universales en el nivel primario en el cambio del milenio. Por otro lado, aun cuando en los niveles inicial y secundario se observa una tasa de matrícula neta de 80%, esta es significativamente mayor a la que se encontraba 15 años atrás, reduciéndose de manera importante las brechas de los grupos de menores ingresos rurales e indígenas. No se debe olvidar, sin embargo, que aún son analfabetas miles de indígenas (17%) y mujeres rurales (23%), no apreciándose mayores esfuerzos del estado para asegurar su derecho a la educación, el que no debe entenderse limitado solamente a la niñez y juventud, sino a todo lo largo del ciclo de vida de las personas.

Siendo la baja calidad de la educación una de las grandes violaciones a los derechos sociales en el Perú, este problema que afecta de manera general a amplios sectores de la población (exceptuando los más ricos que pueden pagar una educación privada de calidad) recae sobre manera en las poblaciones indígenas. El derecho a una educación de calidad es, además, un elemento fundamental para poder avanzar en reducir las enormes brechas y discriminaciones que sufren los indígenas en relación al disfrute de sus derechos en general, tanto civiles y políticos, como económicos, sociales y culturales. Por ello, debe considerarse como un elemento muy importante de la calidad que la educación se adapte a la lengua materna en la que han aprendido a hablar y/o que se habla en los hogares de los niños y niñas mediante una pedagogía bilingüe, que respete su propia cultura y entable un diálogo con ella.

Al mismo tiempo, en las pruebas internacionales de desempeño educativo PISA, el Perú obtuvo uno de los puntajes más bajos en la evaluación de Comprensión Lectora, por detrás de Brasil y Chile y muy por debajo



del promedio de los países de la OECD. Para la evaluación matemática, el Perú estuvo debajo de Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia y México, con cerca del 60% de sus estudiantes de 15 años clasificados en el nivel 1 en el que “los estudiantes tienen un conocimiento científico tan limitado que sólo se puede aplicar a pocas situaciones que conocen” (OECD 2016, p.25). Es decir, en el Perú los niños y niñas van al colegio pero aprenden muy poco.

Las deficiencias mayores en la calidad de la enseñanza dirigida a la población rural e indígena, afectando sus derechos, se observa en los resultados de las evaluaciones rendidas, como es la prueba ECE para cuarto grado de primaria que evalúa a las escuelas EIB (ubicadas en zonas indígenas y cuyos docentes debieran enseñar usando también la lengua originaria). En el 2015 solo el 26,5% de estos estudiantes obtuvieron el nivel de satisfactorio en comprensión lectora (donde los alumnos logran los aprendizajes esperados para el ciclo); aunque esto es un avance respecto del 13,4% del 2008, el déficit de aprendizajes es muy grande. Además, existe una brecha enorme en relación a los estudiantes del segundo grado en general que obtuvieron el nivel satisfactorio (49.8% de la población), debiendo resaltarse que hay una brecha de 23 puntos porcentuales aun cuando a los niños y niñas de EIB se les está evaluando 2 años después, en 4to grado en vez de en 2do grado. Se evidencia de esta manera la clara diferencia en la calidad de la enseñanza que cada grupo recibe, no apreciándose diferencias a este nivel por género entre niños y niñas. Por otro lado, más del 50% de estudiantes afroperuanos no concluye sus estudios secundarios y el 13,8% no accede a la primaria.

Hay que remarcar en este punto de la discusión que se trata efectivamente de una exclusión y no de un menosprecio o rechazo de los pueblos indígenas y originarios hacia la educación, a pesar de que durante décadas, siglos en realidad, ésta ha estado cargada de un contenido “civilizador” occidental discriminatorio hacia las culturas originarias. Como señala Patricia Ames (2010) revisando cinco décadas de estudios antropológicos en el Perú sobre el tema, las familias populares e indígenas han visto permanentemente a la educación como el canal de progreso y salida de la pobreza para sus hijos, punto de vista que se ha mantenido a pesar de que tales expectativas han sido defraudadas más de una vez.



Esta exclusión, que configura una negación en la práctica del derecho a la educación, comprende un componente de acceso y un componente de calidad. Los excluidos, y los pueblos indígenas en particular, requieren que sus niños, niñas y adolescentes puedan asistir a una institución educativa para de esa manera aprender a leer y a escribir y adquirir los distintos aprendizajes considerados básicos para la vida, el trabajo y la transformación de sus propios pueblos, en condiciones de igualdad y disfrute pleno de sus derechos.

Como resume la Defensoría del Pueblo (2016):

En el campo de la investigación se venía demostrando la ventaja del empleo de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de los estudiantes indígenas, pues permitía mayor desarrollo de la memoria y el pensamiento divergente, así como un incremento de la capacidad para encontrar soluciones alternativas a procesos complejos y para adaptarse a nuevos contextos. Los estudios señalaban que las niñas y los niños que aprendían en su lengua materna no solo aprendían mejor sino que desarrollaban su autoestima, se sentían más seguros de sí mismos, desarrollaban una mayor identidad y sentido de pertenencia cultural y, naturalmente, tenían mayores oportunidades educativas.

Es en ese sentido que el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos indígenas, que ha ido suscrito por el Perú hace más de dos décadas, establece en su artículo 28 que:

Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

Sin embargo, incluso esta visión de la calidad de la educación para los pueblos indígenas es aún una mirada restringida. Una educación de calidad no puede entenderse como aquella que ‘trasplanta’ a los niños una serie de conocimientos pre-definidos desde una cultura hegemónica ajena a sus pueblos y su entorno social, mucho



menos la búsqueda de una imposición cultural homogenizadora. La educación tiene que ser una adaptada a las propias necesidades de cada cultura y territorio, incluyendo la lengua como un elemento de particular importancia en toda cultura humana, permitiendo su continuidad histórica y facilitando la búsqueda de cada pueblo indígena de su propio camino a la felicidad y la plenitud humana. En países como el Perú donde existe una rica diversidad cultural, una cantidad de pueblos indígenas y una amplia población originaria, la educación tiene que responder a estas condiciones para hacer posible la convivencia y el diálogo intercultural. Es en ese sentido que el Convenio 169 de la OIT establece que *“Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas”*.

En términos de democracia, el reconocimiento de las diferencias y el respeto a las distintas culturas, se constituye en una base fundamental de la construcción de una nación donde todos sus integrantes se encuentren en pie de igualdad, debiendo la educación jugar un rol primordial en esto. Tal es la enorme importancia de la Educación Intercultural Bilingüe, que por estas razones no debe ser solamente bilingüe para facilitar los aprendizajes, sino también intercultural.

Para convertir en realidad esta política, la educación intercultural bilingüe establece demandas de recursos adicionales, en la medida que los profesores requieren una formación especial y los materiales y la capacitación docente deben ser adaptadas a las condiciones lingüísticas y culturales diversas. También deben adaptarse las modalidades de estudio a las particularidades de la vida de los pueblos originarios (horarios, temporadas, calendarios, etc.), así como los currículos con la pertinencia necesaria a dichas realidades. La existencia de colegios e instituciones educativas, con infraestructura y materiales, así como docentes con capacidades y motivación suficientes, es fundamental. Por eso, la aplicación de políticas orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad que incluye el componente intercultural bilingüe, demanda recursos humanos, de infraestructura física y presupuestales, adicionales.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Política, planes y presupuesto para EIB. A pesar de su casi nula presencia en la agenda política y presupuestal de hace unos años, la educación intercultural bilingüe ha tenido avances en el último quinquenio, siendo asumida como una política pública priorizada, y se han establecido metas, presupuesto y medidas para implementarla. Es así que en el 2016 se aprobó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que orienta la implementación de la política pública de EIB en las diferentes instancias educativas. Además de dicha iniciativa, se le ha dado impulso a la producción de materiales educativos en lenguas nativas y al acompañamiento pedagógico en escuelas EIB, así como a becas para la formación docente en EIB. Son sin embargo apenas unos primeros e insuficientes pasos cuya cobertura está lejos de llegar a todas las escuelas EIB.

Consolidado el Perú como un país de ingresos medios, habiendo gozado de una década de fuerte crecimiento económico y auge fiscal gracias al boom de las materias primas, el Estado ha desarrollado políticas y destinado recursos al derecho a la educación de manera muy tardía e insuficiente. Recién a partir de 2011, luego de 8 años de boom de crecimiento económico e ingresos fiscales, el gobierno comienza a invertir en EIB. No hay, sin embargo, esfuerzo o política alguna en relación a la población afrodescendiente, su educación y la necesidad de una adaptación cultural de la misma.

Un elemento fundamental para poder avanzar en el derecho a la educación es que se realicen, como señalan los pactos internacionales al respecto, los mayores esfuerzos posibles para ello, incluyendo la asignación de recursos presupuestales. El gasto en educación está relacionado con el rendimiento de los estudiantes, habiendo estudios internacionales que corroboran dicha asociación. El Perú tiene lamentablemente un gran déficit a este respecto ya que su gasto en educación, como porcentaje del PBI, es menor en comparación con el promedio de América Latina (Perú 3,5% el 2014, LAC 4,95%). ¿Por qué se destina tan poco presupuesto a la educación? El problema mayor es que el Perú está entre los países de Latinoamérica con menor gasto público total (debajo del 19% del PBI) por una baja recaudación tributaria.



Si bien esta realidad viene desde mucho tiempo atrás, en la última década ha habido oportunidades desaprovechadas y lo avanzado enfrenta en la actualidad un riesgo significativo de retroceso. La oportunidad desaprovechada se registró durante el periodo de “vacas gordas” que tuvo la economía peruana, generado por los altos precios de las materias primas a partir del 2004. Sin embargo, hasta el 2011 el gasto en educación como porcentaje del PBI seguía siendo 2,6%, similar a una década atrás, a pesar de que el Acuerdo Nacional (2002) estableció que debía aumentar en 0,25% del PIB cada año. Es recién después del 2011 que se observa un alza del gasto en educación como porcentaje del PBI, que pasa en un quinquenio de 2,6% a 3,8% del PBI. Si analizamos solamente los años del boom minero, considerando como tal del 2004 al 2014, del gasto adicional realizado por el Estado, un 14% se destina a educación, porcentaje incluso menor a lo que educación representa en el presupuesto. A esto se añade que el estado solo ha capturado una pequeña parte de la renta minera extraordinaria producida durante el boom minero, calculada en 139,000 millones de dólares para el periodo 2003-2015. En síntesis, durante el boom minero, a pesar de que hubo abundantes recursos económicos el estado prefirió dejar que la mayor parte de las ganancias se quedaran en las empresas privadas y no priorizó el derecho a la educación.

Para la Educación Intercultural Bilingüe el tratamiento presupuestal fue discriminatorio en extremo. El 2011 su presupuesto era de apenas 14 millones de soles. Esta cifra subió a 142 millones gastados en EIB el 2016, pero eso constituye apenas el 0,6% del presupuesto en educación y el 0,1% del gasto público total. Para un país donde entre un sexto y una cuarta parte de la población es indígena, la proporción es ínfima.

Política fiscal y derecho a la educación. Pasado el auge del boom minero, la política fiscal del nuevo gobierno se ha decidido por una de ajuste del déficit, que obligan a una política de recorte del gasto corriente que puede afectar al sector educación y, en particular, frenar e incluso llevar a retroceder en cuanto al derecho a una educación de calidad. La Defensoría del Pueblo semanas atrás ha llamado la atención de un recorte presupuestal en este año para la EIB, resaltando la reducción de 73 millones a 12 millones en el programa de “acompañamiento pedagógico” que es una de las principales acciones para mejorar la calidad de la 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



intercultural bilingüe consistente en el asesoramiento en el aula a los profesores, incluida como parte del Plan Nacional de EIB acordado tras consultar a los pueblos indígenas. Esto sucede cuando no se está todavía gastando nada en la capacitación o formación complementaria de los docentes en EIB, que es un déficit importante ya que los profesores en general no tienen conocimiento sobre cómo enseñar con la propuesta pedagógica de EIB (el 94% de docentes no tiene formación en EIB) y tampoco hay actividades orientadas a asegurar que los profesores hablen el idioma de las poblaciones indígenas en las que prestan servicio (todavía un 40% de profesores no domina la lengua originaria), lo que deviene en una barrera prácticamente infranqueable para que puedan aplicar realmente la EIB e incluso para que puedan usar los materiales educativos que les entregan).

Tanto el bajo nivel histórico de financiamiento público que afecta derechos sociales fundamentales, como el recorte presupuestal reciente resultan desproporcionados e innecesarios si se tiene en cuenta las injustificadas ventajas tributarias otorgadas a determinados sectores privilegiados. Por ejemplo, el costo fiscal de exoneraciones y otros tratamientos preferenciales a sectores como casinos, bancos y grandes empresas mineras en el 2016 fue del 2,1% del PIB, cifra equivalente a más de 4.000 millones de dólares y superior a todo el financiamiento público para salud (OXFAM, 2016). A su vez, las pérdidas por evasión tributaria y contrabando se estiman en 7,5% del PIB, lo que en 2016 significaría unos 50.000 millones de soles, dos veces todo el presupuesto para la educación pública, a pesar de lo cual una norma para combatir la elusión tributaria aprobada hace 5 años sigue congelada y sin aplicarse. Esa realidad constituye, a nuestro parecer, prueba clara de que la política fiscal peruana no está colaborando con el respeto y promoción de los derechos sociales.

En estas circunstancias, resulta urgente discutir una política mediante la cual se asegure que no habrá retrocesos en el presupuesto educativo, y en especial para el grupo más afectado en sus derechos como es la población indígena y afrodescendiente.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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

Ames, Patricia (2000): ¿La escuela es progreso? antropología y educación en el Perú, en: Carlos Iván Degregori ed (2000): *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: IEP

BCRP (2016): *Reporte de Inflación*, diciembre. Lima.

CEPAL (2016). *Panorama Social de América Latina 2015*. Santiago de Chile.

Defensoría del Pueblo. (2011). *Informe de Adjuntía N° 003-2011-DP/ADHPD - Los Afrodescendientes en el Perú: Una aproximación a su realidad y al ejercicio de sus derechos*. Lima.

OCDE (2016): *Avanzando hacia una mejor educación para Perú*.

OXFAM (2016). *Justicia tributaria y desigualdad en el Perú: nuestro futuro en riesgo*. Documento de trabajo Perú No. 3.



**Grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas en modelo escuela Nueva⁹³⁷:
Diversas estrategias para transformar las interacciones escolares en el campo
colombiano. Fundación Empresarios por la Educación – Colombia**

OSCAR MAURICIO SUÁREZ MANTILLA

Resumen

En el presente documento se describen las estrategias más significativas realizadas con los profesores de las Instituciones Educativas Rurales “La Josefina” y “Altavista” del municipio de San Luis –Antioquia-, que implementan el Modelo Escuela Nueva, para organizar los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, a partir del trabajo conjunto en la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje y el acompañamiento en dichas Actuaciones Educativas de éxito.

⁹³⁷ Modelo educativo que permite ofrecer primaria completa en escuelas multigrado con uno o dos maestros, integra de manera sistémica, estrategias curriculares, comunitarias, de capacitación, seguimiento y administración donde se promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo y se fortalece la relación escuela - comunidad. Ministerio de Educación Nacional. (2016).

Escuela Nueva. Colombia. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82780.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



Objetivo

Exponer las diversas estrategias construidas en la implementación de grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas, en las sedes de las Instituciones Educativas que desarrollan el modelo Escuela Nueva en el municipio de San Luis en Antioquia (Colombia).

Desarrollo del trabajo. Las Instituciones Educativas “La Josefina” y Altavista implementan el proyecto Comunidades de Aprendizaje desde el mes de octubre de 2014. Se encuentran ubicadas en el oriente del departamento de Antioquia a tres horas de la capital: Medellín.

La estructura de estas Instituciones educativas parte de una sede principal (con los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media). La Josefina, tiene siete sedes anexas con nivel de preescolar y primaria cada una⁹³⁸. Altavista por su parte cuenta con tres sedes anexas que cuentan también con los grados de preescolar a primaria.

Las sedes de estas instituciones educativas desarrollan el modelo de Escuela Nueva. El Monodocente desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes de preescolar a quinto grado, al mismo tiempo y en el mismo horario, incluyendo estudiantes con necesidades educativas especiales y con edades y niveles de escolaridad diferentes.

⁹³⁸ En Colombia por razones administrativas, en los años 90 se empezó un proceso de fusión de escuelas, de manera que dependiendo la zona geográfica se identificaba la escuela con mayor población, planta física más amplia y que ofreciera los niveles de: básica primaria, secundaria y educación media, para que a esta se anexaran -no físicamente sino administrativamente- otras escuelas relativamente cercanas que solo ofrecieran básica primaria. Todas estas escuelas son lideradas por un rector (director).



Aunque el desarrollo de las fases en todas las sedes no ha sido simultáneo, se evidencian criterios comunes en sus profesores para el desarrollo de diferentes estrategias, en la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas y los Grupos Interactivos. Los criterios destacados que se identifican son:

La cantidad de estudiantes por cada grupo de grado que se tiene en el mismo salón de clase.

La intención pedagógica y evaluativa⁹³⁹ del profesor durante la actividad.

El nivel de desarrollo de habilidades y competencias (dimensión instrumental) de los estudiantes, teniendo en cuenta el grado en el que se encuentran.

La cantidad de voluntarios y de actividades necesarias para realizar la actuación educativa de éxito, teniendo en cuenta que, por el número de estudiantes por grado, se requiere en algunos casos un número elevado de voluntarios.

Teniendo en cuenta todos y cada uno de estos aspectos, se han desarrollado diferentes estrategias en estas dos actuaciones educativas de éxito⁹⁴⁰: Tertulias Literarias Dialógicas y Actuaciones Educativas de Éxito.

⁹³⁹ Entendida Evaluación como la acción permanente de reconocer los avances propios del proceso pedagógico del estudiante.

⁹⁴⁰ Las Actuaciones Educativas de Éxito son aquellas prácticas que identificó el proyecto de investigación INCLUDED, coordinado por el grupo de investigaciones CREA de la Universidad de Barcelona, que efectivamente aumentaban el desempeño académico del alumnado y mejoraban la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas analizadas en diferentes contextos sociales y económicos. Las Actuaciones Educativas de Éxito son siete, en el presente ensayo se abordan dos de ellas: Los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas.



Tertulias literarias dialógicas -TLD-. El CREA (2014) afirma que: “*La tertulia literaria dialógica es una práctica de lectura dialógica que consiste en un encuentro alrededor de la literatura, en el cual los participantes leen y debaten de forma colectiva obras clásicas de la literatura universal*”. (p. 32).

Los profesores realizan esta actuación de éxito organizando los estudiantes por grupos de grados. Por ejemplo: estudiantes de preescolar la realizan con el libro de Aladino; primero y segundo con Alicia en el País de las Maravillas y; tercero, cuarto y quinto con las Aventuras de Tom Sawyer.

Para realizar la TLD, la profesora cuenta con uno o dos voluntarios. Previamente ha preparado actividades para desarrollar una temática con un grupo de grados, propia de su planeación curricular regular; de esta manera, mientras la profesora realiza la TLD con un grupo de grados, los voluntarios acompañan el desarrollo de las actividades de los otros grupos.

Estas prácticas en el marco de las TLD permiten desplegar actos comunicativos dialógicos en toda la comunidad, incluyendo a familias, estudiantes y profesores. A este respecto, Pulido y Zepa (2010) afirman:

Los actos comunicativos dialógicos que generan los espacios de tertulias literarias dialógicas, incluyen una mayor capacidad crítica racional como también un mayor placer en la comunicación que se establece entre los diferentes participantes. Las conversaciones promueven el disfrutar del lenguaje como vía para comprender más profundamente el mundo, tener más autonomía y establecer relaciones más dialógicas tanto en el marco de la tertulia dialógica como fuera de ella. (p. 308)

La diversidad en la organización de la tertulia literaria requiere tener en cuenta los criterios mencionados anteriormente para su organización y otras acciones que la comunidad y los profesores van conformando para consolidar esta actuación educativa de éxito, sin perder de vista el reto de superar interacciones de poder de entornos académicos tradicionales, ya que como argumentaba Bakhtin, es a partir de la interpretación dialógica



de los textos que podemos avanzar en un conocimiento más profundo de la obra, sin esa dialogicidad no es posible (Bakhtin, 1981).

Algunas de estas acciones que se destacan son:

La invitación a la comunidad para que haga parte de la TLD que se realiza con los estudiantes. La asistencia de familias y miembros del contexto escolar motiva significativamente a los estudiantes y genera mayor cohesión social y compromiso en la comunidad.

El desarrollar TLD con la comunidad especialmente con las familias, utilizando el mismo libro de los estudiantes, posibilita un diálogo igualitario a partir de la interpretación de los mismos, crea mayor interés por la lectura y genera transformaciones en el hogar y en la comunidad.

La vinculación de las familias en estas estrategias relacionadas con la TLD, permite confortar a la comunidad educativa, para convertir la cultura fatalista y de resignación- cansancio existencial- que subsiste en la región, en esperanza y optimismo crítico, y a su vez, transformar la práctica educativa para que no se limite solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que incluya la lectura del contexto, la lectura del mundo (Freire, 1997).

Grupos interactivos -GI-. Los grupos interactivos son la forma de organización de aula que hoy en día proporciona los mejores resultados en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia. A través de los grupos interactivos, se multiplican y diversifican las interacciones a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Este tipo de organización incluye a todos los estudiantes, contando con el apoyo de otros adultos además del profesor responsable por la clase. En grupos interactivos el objetivo es desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todos, además de valores y sentimientos como la amistad y la solidaridad (CREA, 2014).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 práctica de las sedes se identificaron las siguientes estrategias de organización, en los grupos interactivos:

Grupos interactivos a partir del nivel de escolaridad o de grado:

Esta organización es básicamente la misma que en la educación regular en donde se hacen grupos interactivos a partir del grado de los estudiantes. Esto determina que, por ejemplo, si en el aula hay seis grupos organizados por grados (un grupo de preescolar, un grupo de primero, un grupo de segundo y así sucesivamente), el profesor organiza actividades para cada grado con la respectiva rotación de los voluntarios.

Grupos interactivos conformados por estudiantes en grados contiguos:

En este tipo de agrupación involucra en un mismo grupo estudiantes de grados inmediatos organizados, teniendo en cuenta la mayor diversidad posible (heterogéneos), y buscando un equilibrio entre el número de estudiantes de cada grado. Por ejemplo, en un aula se organizan cinco grupos interactivos de la siguiente forma: en dos de ellos estudiantes de preescolar y primero; en otros estudiantes de segundo y tercero; y en dos más, estudiantes de cuarto y quinto grado.

La planeación de las actividades enlaza el desarrollo de habilidades y temáticas de los estudiantes en diferentes grados. En este sentido, la actividad tiene distintos niveles de profundidad a partir de lo que cada grado ha desarrollado.

De esta forma, una actividad por ejemplo para el grupo de cuarto y quinto, aborda seis ejercicios con diferente complejidad de menor a mayor. Los estudiantes de cuarto realizan los tres primeros ejercicios apropiadamente a partir de su nivel de habilidades, los de quinto por su parte no solo realizan los tres primeros, sino que deben escalar a los otros tres ejercicios que se supone deben estar en capacidad de responder.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 actividad implica además que los estudiantes de cuarto grado desarrollen rápida y significativamente la habilidad para resolver los otros tres ejercicios, ya que genera mayor reto cognitivo y presume un aprendizaje de máximos.

En este mismo sentido, el proceso metacognitivo de los estudiantes de quinto al explicar a los otros estudiantes de cuarto, consolida su aprendizaje y fortalece sus capacidades argumentativas.

Este alcance de resultados que ningún estudiante lograría por sí solo, se fundamenta en la zona de desarrollo próximo que tal como la explica Vygostky (1996):

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Zona de desarrollo próximo que se enriquece en los grupos heterogéneos con la interacción dialógica como clave para el aprendizaje y el éxito académico. *“Se genera mayor conocimiento a través de este tipo de interacción que el que puede ser creado individualmente, independientemente del nivel académico de los estudiantes que hacen parte de los grupos” (Elboj, Niemela, 2010, p. 188).*

Grupos interactivos con estudiantes de diferentes grados:

En esta forma de organizar los grupos interactivos, el profesor a partir de los propósitos de la actividad, incluye en cada grupo a estudiantes de diferentes grados teniendo en cuenta que puedan tener la interacción enriquecedora propia de esta acción educativa de éxito. Por ejemplo, un grupo con estudiantes de preescolar a segundo, y otros grupos con estudiantes de tercero a quinto.



En particular esta forma de organización permite incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales y en extra-edad, en una interacción enriquecida por estudiantes de su misma edad, pero en grados diferentes. .

Referencias

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

CREA, (s.f), *Cuaderno de Formación, Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona. Creative Commons.

Elboj, C., Niemelä, R., (2010) Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*. 15(2), 177-189

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Escuela Nueva. Colombia*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82780.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado, Tomo I*. Bogotá, Colombia.

Pulido, B., Zepa, B., (2010) La interpretación interactiva de los textos a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Signos 43*

Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Austral

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 práctica pedagógica en futuros docentes de artes escénicas: una apuesta didáctica por la calidad y la inclusión en diversos escenarios educativos

ARLENSON RONCANCIO ORTIZ⁹⁴¹

Resumen

La ponencia presenta la experiencia de práctica pedagógica en la formación de futuros docentes en artes escénicas, la orientación de su producción de conocimiento hacia el desarrollo de lo didáctico en relación con el sentido de la enseñanza y aprendizaje del teatro en los diferentes ámbitos de actuación del docente de esta disciplina que tiene que ver con la educación inclusiva. El interés por explorar estos escenarios educativos de inclusión, está en profundizar en los retos de la concepción e implementación de prácticas y acciones didácticas que la promuevan en el mundo cotidiano escolar de manera colectiva e investigativa.

Las primeras preocupaciones e indagaciones

La licenciatura de artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional es un programa relativamente joven en el mundo académico y profesional. Entre los propósitos y retos centrales de nuestros recientes objetos de investigación y formación, se encuentran: uno, reconocernos como docentes de artes escénicas antes que

⁹⁴¹ Universidad Pedagógica Nacional, Arlenson Roncancio Ortiz.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



artistas, sin desconocer las posibilidades de la práctica y el quehacer artístico propio; dos, comprender qué contenidos del saber teatral se instalan, cómo y cuándo enseñar teatro en la escuela y otros escenarios, de acuerdo a los contextos en los que se despliegan esos contenidos, los alumnos y sus diferenciados procesos aprendizaje, y tres, elevar la educación artística a un campo de conocimiento, no como algo complementario relacionado con el entretenimiento, sino como un área esencial que produce conocimientos igual que otra ciencia y que le puede aportar a la escuela en tanto formación para vida. Inicialmente, la dificultad particular, como lo menciona Merchán (2011), estaba en que:

(...) habitualmente se ha pretendido llevar el teatro a la escuela a partir de un traspaso no didactizado, tanto de los conocimientos y prácticas del teatro profesional, como de las concepciones y prácticas de su transmisión. En esta "aplicación" directa de las prácticas socioculturales se ha dado por sentado que *los posibles aprendizajes y sus efectos en el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias se dan per se*, sin filtrar las diferencias sustanciales entre el teatro como práctica socio-cultural y el teatro como medio pedagógico para el desarrollo de los individuos y de los grupos sociales.

La segunda dificultad consistía en que el arte escénico y en particular la educación artística, por lo general es un área de conocimiento marginal. La enseñanza de la apreciación del arte no entra a ser considerada como una prioridad y tampoco se materializa la necesidad de implementar una reforma educativa que incluya la enseñanza de las artes como un campo de conocimiento equivalente a las ciencias. De igual modo, pareciera que no existe suficiente claridad cuando se trata de implementar y dar seguimiento a los contenidos artísticos en la formación de los escolares, pues en el proceso, en la mayoría de las veces, los saberes y aprendizajes acumulados sólo perduran hasta el momento de obtener un producto final.

La teoría de las situaciones y el modelo de la teoría de la acción didáctica conjunta: la ruta establecida

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 indagar en lo anterior, acudimos a conceptos y modelos de las didácticas de las disciplinas, especialmente a la Teoría de las Situaciones (Brousseau, 1990) y la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC) (Sensevy, Mercier & Schubauer-leoni, 2007). Estos nos permitieron comprender las interacciones en el aula como medio didáctico de formación; interacciones entre los agentes y orientadas por los saberes disciplinares, además de considerar el funcionamiento del aula como un sistema didáctico y la progresión en el avance del aprendizaje que depende, paralela y simultáneamente, de las transformaciones del medio, de los agentes (profesor, alumno) y del saber.

Para comenzar con las transformaciones en el área empezamos por concebir los espacios de práctica (escenarios educativos diferenciados) como parte constitutiva de la formación. A partir de investigaciones puntuales en el campo fuimos llegando a la implementación del *modelo de formación en alternancia* como modelo de práctica para la licenciatura. Proceso que consiste en el análisis conjunto (formadores/estudiantes) sobre los logros y dificultades que emergen en la gestión de aula (Schön, 1998 en Merchán, 2011). Reflexiones que a su vez aportan a la identificación y definición de los ajustes progresivos que solicita el medio en tanto didáctico, intrínseco a la progresión de los dispositivos de práctica pedagógica.

En los tránsitos entre un espacio y otro de práctica, considerando las relaciones diferenciadas existentes, fuimos reflexionando, ajustando y avanzando en las acciones de enseñanza/aprendizaje. Para comprender la razón de los ajustes y ampliar el espectro de los posibles, acudimos a Chevallard (1991) desde la *transposición didáctica*⁹⁴², categoría con la que pudimos visualizar las transformaciones de los objetos de enseñanza, de los

⁹⁴² Ampliar en Yves Chevallard (1998) “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”. Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de la enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*.



contenidos en función de los contextos y sus necesidades, entendiendo los procesos de ajuste dependiendo del aprendizaje de los alumnos (y estudiantes docentes universitarios).

Esta forma de integrar el teatro a la escuela formal ha permitido ampliar nuestras propias concepciones relativas al papel del teatro en la escuela y la educación inclusiva, las posibles formas de éste en la construcción de persona y de ciudadano e iniciar diálogos académicos con otras áreas del conocimiento que hacen parte de la escolaridad. Asimismo, es primordial integrar dentro de los temas para la formación de los futuros docentes, reflexiones y preguntas en torno de la inclusión en el aula y fuera de los salones escolares. Inicialmente, nos aproximamos a estudiantes con necesidades educativas especiales y posteriormente a diversos tipos de población; niños y jóvenes en conflicto con la ley, comunidades LGBTI, niños, niñas y jóvenes en situación de calle y extrema pobreza y últimamente, colegios con un declarado proyecto pedagógico de inclusión. De este modo, las propuestas de proyectos de aula de los profesores en formación, han evolucionado desde los distintos componentes que definen la comprensión del aula como sistema, el rol que juega el profesor como innovador y la importancia de la investigación que éste debe generar sobre su práctica pedagógica para realizar transformaciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad y la inclusión. De este modo nos encontramos que: **incluir es expandir fronteras, detenerse en los intersticios, trascender las barreras dentro de la labor educativa.**

Cada día se considera que la Educación Inclusiva es el camino a seguir. Las preguntas y los debates actuales en la búsqueda del ideal de una educación inclusiva para todos se centran en el ¿cómo hacerla una realidad en la práctica? ¿Qué cambios se requieren? ¿En dónde deben darse? ¿Cómo deben hacerse? ¿Quién debe asumirla? Preguntas que guardan relación con lo didáctico y la calidad de la experiencia que se busca de la educación en tanto las formas de apoyar el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Es por ello que, en la licenciatura de artes escénicas, la inclusión es comprendida como un enfoque de la educación y de la formación profesional más que un conjunto de técnicas educativas. Ser incluido no es exclusivo de las escuelas o centros especializados, es una forma específica de participación en la sociedad en sus diversas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



manifestaciones, además involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular. (UNESCO, 2009).

Las lecciones y hallazgos aprendidos de la experiencia: Desdramatizar la discapacidad cognitiva⁹⁴³.
La experiencia de práctica en la Fundación FE⁹⁴⁴.

Dado que la discapacidad no es nuestro campo de experticia no podíamos ubicarnos desde enfoques especializados⁹⁴⁵, aunque no alejados de ellos, como tampoco desde didácticas prescriptiva-normativas. Para este tipo de práctica nos planteamos llegar de manera investigativa preguntándonos permanentemente: qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, quién enseña a quien, dónde enseñar; y asumiendo los procesos de aprendizaje en el aula como sistema didáctico que propone posibles planeaciones de clase, estrategias, contenidos, medios y plantea soluciones a problemas a partir de una mirada lógica más que secuencial o cronológica.

⁹⁴³ Los escolares presentaban: autismo, síndrome de Down, retraso mental leve a moderado, alteraciones en el comportamiento, hipotonía leve de miembros superiores, atrofia cerebral circunscrita, hipoxia neonatal, atrofia cortical, digénesis cuerpo caloso, microcefalia leve, parálisis cerebral espástica entre otras.

⁹⁴⁴ Organización que promueve la inclusión social de la población en condición de discapacidad cognitiva y sus familias.

⁹⁴⁵ En contraste propusimos: 1. Identificar las características de los alumnos para definir los apoyos que se requerían. Planeación de clase centrada en el escolar como persona y su contexto. 2. Nos enfocamos en la clase y en el aula como sistema para proveer el medio didáctico adecuado desde la triada Saber-Profesor-Alumno. 3. Planteamos posibles soluciones a problemas desde análisis conjunto (formadores/estudiantes) como equipo colaborativo. Modelo en alternancia. 4. Se planean Estrategias para el profesor, docente en formación a partir de gestos profesionales docentes, desde actividades y contenidos de manera lógica más que secuencial o cronológica

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 utilizaron estrategias de enseñanza objetivas e instrucciones diferenciadas para lograr responder a las necesidades de todos los estudiantes y acomodar estilos de aprendizaje de cada uno de ellos en el aula. Esto llevó a asumir ‘riesgos didácticos’ por parte de los docentes en formación, que se establecían desde la no predisposición de su trabajo por el tipo de situación social, cultural, física o mental de los escolares, para permitirse planear procesos de aprendizaje a partir de metodologías de clase flexibles basadas en el uso y adaptación de recursos (textos, imágenes, objetos mediadores precisos), de tiempos expandidos, ritmos de enseñanza diferenciados y objetivos concretos y claros, asimismo de un proceso de evaluación que trabajara desde los avances de los escolares y ayudara a reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje.

Para materializar esta vivencia de los escolares en situaciones de representación ficcionales y dar significación a contenidos, por ejemplo: las acciones del personaje, fue importante hacerlo desde la mediación que se estableció entre ser ‘sí mismo’ a partir de la experiencia propia, para permitirse ‘ser otro’ en una situación representacional simulada, comprenderse como ‘actor’ que conoce su papel, desarrolla sus acciones y sus posibles. Este proceso nos mostró que la inclusión tiene diversas maneras de presentarse. Aquí se dio entre escolares de diferentes edades, con disímiles niveles de funcionalidad, distintas discapacidades, diagnósticos clínicos y distintos contextos. No se trataba de estar juntos solamente en la clase, sino de promover amistades desde el respeto y la participación. Esto propició un trabajo en equipo colaborativo en interacción con los distintos lenguajes de las artes y contenidos indagados, al mismo tiempo que, nos ayudaban a incluirnos como docentes en un universo nuevo de aprendizaje y desarrollo.



Clase de teatro como espacio de libertad. *La experiencia con niños, niñas y jóvenes en situación de calle y extrema pobreza, Fundación Niños de los Andes*⁹⁴⁶

La situación de calle es una experiencia de encierro a la vista de todos. El aprendizaje proporcionado dentro de esta práctica pedagógica, asimismo nueva en contextos extraescolares, ha permitido identificar aproximaciones estratégicas para ayudar a disminuir y superar este tipo de exclusión desde la perspectiva de los derechos humanos en educación. Aquí la investigación se preguntaba en ¿cómo construir contenidos que, además de enseñar elementos concretos del teatro, contribuyeran a la dimensión formativa de alumnos en esta situación? En consecuencia, nos propusimos reconocer las necesidades particulares de este contexto para comprender las formas de llevar a cabo una práctica pedagógica efectiva en tanto que aportara aprendizajes a poblaciones vulnerables aún en casos en que los alumnos sólo acudan una o dos veces a los encuentros de nuestra clase. Igualmente, basados en la TADC se identifican las principales finalidades y contenidos de la enseñanza del teatro desde la situación de representación como situación didáctica para estos alumnos, se anticipan posibles consecuencias de una u otra actividad, la pertinencia o no del uso de tal o cual objeto cultural o texto mediador por las características del grupo y del internado, pues no todo o cualquier cosa era adecuada de uso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La clase de teatro debía convertirse en un espacio de libertad, para imaginar y soñar distinto, fuera de los esquemas de calle; de compartir y trabajar en equipo, al tiempo de ir adquiriendo nuevas habilidades expresivas, que ayuden al fortalecimiento interior y al familiar, desde el cambio individual; y a potenciar una cultura de corresponsabilidad y participación ciudadana en la solución de esta problemática social.

⁹⁴⁶ La fundación niños de los andes, con apoyo del ICBF, auxilia niños y adolescentes entre los 8 y 17 años de edad, mediante un proceso de rescate en patrullas de emergencia, entrega voluntaria de sus familiares o captura. Los niños son conducidos a centros de emergencia de la fundación (de tránsito) al que los niños ingresan provisionalmente mientras un defensor de familia durante 8 días hábiles, decide su ubicación y la medida de protección más favorable.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 Teatralidad liminal para reconfigurar la realidad. *Investigación, creación/formación en artes escénicas. Experiencia con niños y jóvenes en conflicto con la ley*⁹⁴⁷. IDIPRON⁹⁴⁸

Los propios desarrollos de la práctica pedagógica, la investigación y la creación artística ha impulsado la necesidad de estudiar los diferentes escenarios y poblaciones desde la mirada interdisciplinar. Convergen nociones como lo liminal y expandido, la frontera y el borde en las diferentes experiencias e indagaciones emergidas de las áreas académicas que van complejizando las prácticas y desarrollos de la licenciatura. Una de estas categorías tiene que ver con la teatralidad liminal como posibilidad de fomentar la educación inclusiva.

La Teatralidad liminal⁹⁴⁹ de acuerdo con Ileana Diéguez (2007) plantea que la expansión de las nociones constitutivas alrededor del teatro, dan cabida al cruce de conocimientos entre diversas áreas del saber que pueden confluir en un hecho artístico para permitir reconfigurar aspectos de la realidad. En ese sentido, este espacio liminal nos brindó flexibilidad a la hora de configurar un proceso que pretende ser una consecuencia de exploración de las diversas habilidades de los alumnos; y en esa medida, esta noción resultó mucho más pertinente, en el contexto de estos jóvenes, que el desarrollo de un teatro dramático pues no limitaba o

⁹⁴⁷ Menores de edad víctimas de ESCNNA (Explotación Sexual y Comercial con Niños, Niñas y Adolescentes).

⁹⁴⁸ IDIPRON. Instituto distrital para la protección de la Niñez y la Juventud, se fundó hacia el año de 1967 mediante el acuerdo 80 del Concejo de Bogotá, por el padre Salesiano Javier de Nicoló.

⁹⁴⁹ La cuestión liminal fue desarrollada por Turner a partir de las observaciones de Arnold Van Gennep sobre los rites de passage asociados a situaciones de margen o limen (umbral). En los ritos Ndembu Turner analiza la liminalidad en situaciones ambiguas, pasajeras o de transición, de límite o frontera entre dos campos, observando cuatro condiciones: 1) la función purificadora y pedagógica al instaurar un período de cambios curativos y restauradores; 2) la experimentación de prácticas de inversión -“el que está arriba debe experimentar lo que es estar abajo” y los subordinados pasan a ocupar una posición preeminente; 3) la realización de una experiencia, una vivencia en los intersticios de dos mundos; y 4) la creación de communitas, entendida ésta como una antiestructura en la que se suspenden las jerarquías, a la manera de ‘sociedades abiertas’ donde se establecen relaciones igualitarias, espontáneas y no racionales.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



condicionaba el espectro de posibles materiales escénicos que emergieran de la población en un ambiente de compleja convivencia.

Lo liminal en este escenario nos planteó, por un lado, una situación de existencia alternativa en los límites, es decir, una esfera de convivio, de ‘vivencia como experiencia directa’, pues debimos involucrarnos de una manera más decidida en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de practicantes de teatro a participantes de cambios restauradores, de observadores a colaboradores, de mediadores culturales a testigos de transformación. Y por otro, generar *communitas* (Turner 1988) en la medida de establecer relaciones igualitarias y espontáneas que permiten seguir reconfigurando el estatus de artista y docente tradicional de las artes. Aquí, la condición dual de pedagogos-artistas asume un rol menos protagónico para permitir visibilizar el plus diferencial entre los participantes de la práctica pedagógica. Sin embargo, queda una pregunta *¿cómo mirar, documentar, reflexionar, y a la vez dar cuenta de los riesgos y experiencias humanas implicadas en los procesos artísticos y didácticos en estos escenarios particulares y los de la escuela que permitan la inclusión?*

Referencias

Brousseau, G. (1990). *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las matemáticas?* En Enseñanza de las ciencias. No. 8, vol 3, pp. 259-267. IREM: Université de Bordeaux. Versión castellana de Luis Puig.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Editorial Aique.

Diéguez, I. (2007). *Escenarios liminales. Teatralidades, performances y políticas*. Buenos Aires: Atuel.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Merchán, C. (2011). De las prácticas sociales de referencia a las prácticas en el espacio escénico-pedagógico 1: la construcción del rol docente. *Folios*, (33), pp.113-125. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo>

Merhan F.; Ronveaux, C. y Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.

Sensevy, G; Schubauer-Leoni, M.L.; Mercier; y Leutenegger, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus

UNESCO, (2009). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Recuperado de Http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=8135&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html



Inclusión educativa en Paraguay: un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos 2008-2013 y 2013-2018

CLAUDIA VANESSA SPINZI BLANCO 1⁹⁵⁰
ANDREA MARÍA WEHRLE MARTÍNEZ 2⁹⁵¹

Resumen

El objetivo fue analizar los avances y limitaciones de las políticas públicas que se implementaron en los gobiernos 2008–2013 y 2013–2018 enfocados a la inclusión educativa de jóvenes en Paraguay. La metodología utilizada fue cualitativa y la técnica empleada de revisión documental. De los programas implementados y evaluados se pudo concluir que existen avances en cuestión de diseños metodológicos que plantean ser inclusivos, sin embargo, no se pudo determinar el alcance de los resultados previstos de los programas porque no cuentan con indicadores claros y no existe proceso de evaluación; además de quedar aún rezagados varios grupos vulnerables.

Introducción

⁹⁵⁰ Investigadora del Área de Educación del Centro Investigación para el Desarrollo-id (Paraguay).

⁹⁵¹ Investigadora del Área Educación del Centro Investigación para el Desarrollo-id (Paraguay).



Lograr la inclusión educativa de jóvenes vulnerables, es un gran reto en América Latina y el Caribe y una tarea no solo formativa sino también política, ya que supone trabajar para disminuir las desigualdades sociales, la injusticia social y la inequidad económica (Arzate, 2015). Autores (Domingo y Martos, 2017) señalan, que un abordaje a la exclusión educativa va más allá de lo escolar.

La inclusión educativa “se relaciona con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados” (Fernández y Hernández, 2013, p.28). Por ende, las políticas de inclusión educativa, desean transformar el sistema educativo de manera a que sea capaz de responder a la diversidad y que el derecho a la educación con igualdad se efectivice.

Para este trabajo se entiende la juventud de acuerdo al rango de edad utilizado por la Secretaría Nacional de la Juventud de Paraguay, que es de 15 a 29 años, por ser éste el rango que se tiene en cuenta para la elaboración de políticas públicas destinadas a esta población. Aun así, se tiene presente que la literatura sugiere hablar de las juventudes, por ser este un concepto que no se puede entender desligado a un contexto histórico y social, es decir, situado en un tiempo y lugar específico, así las posibilidades educativas de un grupo de jóvenes pueden ser muy diferente a las de otros grupos (Alvarado, Borelli y Vommaro, 2012).

En Paraguay, el 55,6% de jóvenes de 15 a 29 años, en el 2015, no asistía a un establecimiento educativo. Si se separa por rangos, se ve que de 15 a 19 años es el 30,1% que no asiste a una institución de enseñanza, lo que aumenta drásticamente si se acrecienta el rango de edad, siendo de 67,5% de 20 a 24 años y de 85,2% de 25 a 29 años. De los jóvenes que abandonan la educación formal, el 66,4% manifiesta que lo hizo por motivo económico, y entre las mujeres también adquieren relevancia motivos relacionados a las responsabilidades del hogar, y cómo tercer motivo se encuentran razones relacionadas a la oferta educativa. (Zavattiero y Serafini, 2016). En este contexto de exclusión social que viven los jóvenes en Paraguay, es bueno preguntarse ¿cuáles son las intervenciones y programas que han funcionado para la inclusión educativa de jóvenes vulnerables?



Para el análisis documental se consideró pertinente responder a tres grandes aspectos: analizar qué se ha realizado, cómo se ha llevado a cabo y los resultados que han tenido. Por otra parte, se dio una mirada a los resultados de las evaluaciones desde la pertinencia, eficacia y eficiencia, criterios que Pallavicini (2014) considera tener en cuenta para la evaluación de programas y políticas.

Evaluaciones de programas implementados como parte de las políticas públicas para la inclusión educativa de jóvenes en Paraguay 2008-2017

En Paraguay, la reforma educativa planteada en la década de los 90 trajo consigo cambios y desafíos en el ámbito de la educación. Consecuente a ello, se han elaborado políticas y promulgado leyes que permitieron orientar la labor educativa, buscando la igualdad en términos de acceso y permanencia en el Sistema Nacional.

El proyecto de Resignificación de la Educación Media, que se inicia en el año 2008, tuvo el gran desafío de la inclusión y calidad educativa, que los jóvenes terminen la educación y tengan mejores oportunidades laborales.

En el año 2010, se utilizó un enfoque cualitativo para analizar los programas de la **Educación Media a Distancia y Educación Media Alternativa** que surgieron como parte de la reforma educativa. Los resultados indican que las condiciones, en cuanto a infraestructura y materiales didácticos eran muy precarias y no respondían al perfil de las nuevas tecnologías, ya que prácticamente no se disponía de computadoras, y mucho menos de internet. Además, se mencionaba la necesidad de tener mayor acompañamiento y capacitaciones de parte del MEC, ya que no había evidencias de monitoreo. Así también, se percibía trabas para la continuidad de estos programas (Universidad Iberoamericana, 2011).

En el año 2011, se evaluó el Subprograma **Provisión de textos y materiales didácticos** (período 2007 - 2010), centrándose en la canasta básica de útiles escolares. Los resultados develaron que los programas no estaban planificados y justificados de manera completa, se planteó un marco lógico, pero con falencias. No 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



disponía de una unidad responsable de hacer seguimiento y evaluación del subprograma, y no contaban con una línea de base con los indicadores formulados, lo que no permitió realizar seguimiento en función al fin. Además, no se observó consideraciones de compensación para poblaciones vulnerables (Elías et al., 2011).

Por otro lado, el Programa de Educación Básica Bilingüe y Media **PRODEPA Ko'é Pyahu** fue evaluado en el año 2012, (periodo de 2001 al 2012). Los resultados indicaron que se incorporaron nuevos proyectos que apuntaban a grupos de exclusión social, así también, los espacios se reacondicionaron para responder a necesidades del programa, pudiendo acceder a mejor infraestructura y equipamientos más inclusivos. Sin embargo, no se plantearon indicadores de resultados claros, que incluyan a población vulnerable, como de género, discapacidad y multiculturalidad (Elías et al, 2013).

Con respecto a la educación en contexto de encierro, se han cambiado las prácticas educativas para esta población, mejorado la infraestructura y dotado de materiales y textos, y se establecieron nuevos convenios intersectoriales. Sin embargo, la evidencia revela que aún existen casos de jóvenes que no pueden seguir en la educación una vez que salen en libertad, debido a que no se les acepta en otras instituciones, por lo tanto, van hasta los centros penitenciarios para asistir a clases (Spinzi y Ledesma, 2013).

En cuanto a poblaciones indígenas, los resultados no son claros, se considera que, aunque la experiencia es positiva, no así suficiente ya que no se plantea una medida que permita que sea sostenible en el tiempo, considerando necesario plantear de mejor manera el enfoque de multiculturalidad e inclusión.

Por otro lado, en el año 2012, se realiza una evaluación del Proyecto Piloto de Educación Básica para **Trabajadoras Domésticas Remuneradas 2011-2012**, utilizando una metodología cualitativa. De lo recabado en la evaluación se pudo rescatar que el programa piloto respondió a la necesidad de educación de una población específica (mujeres trabajadoras domésticas) en una modalidad posible de asistencia para ellas y a través de módulos y trabajos a distancias que le permitían mayor flexibilidad, sin embargo, fue de poco alcance



y no tuvo continuidad. Como aspectos a mejorar se resaltó la importancia de que los docentes estén capacitados en las áreas a ser trabajadas para esta población y en el uso de los equipos tecnológicos para poder quitar el provecho de los materiales que disponían (Glavinich, 2012).

Por otra parte, en el año 2013 se publica un estudio sobre la **Evaluación de la implementación y alcance de las becas estatales para el acceso a la universidad**. Teniendo en cuenta que las probabilidades de que un indígena pueda seguir estudiando y acceda a la universidad, son significativamente reducidas el objetivo del estudio fue comprobar cómo las políticas públicas, específicamente las BECAS, responden a las necesidades de esta población. (Talavera y López, 2013).

Las becas de Itaipú resultaron ser las más amplias y con mayores beneficios, pero no las más solicitadas por los jóvenes indígenas. Además, se visualizó que no está clara la información o los requisitos para esta población y en muchos casos las carreras para las cuales están abiertas las becas no son pertinentes para este colectivo.

El Instituto Nacional del Indígena (INDI) cuenta con un apoyo para que los jóvenes indígenas puedan acceder a la universidad que se enmarca dentro de un apoyo económico (trescientos mil guaraníes), monto otorgado durante diez meses al año, para quienes acrediten su matriculación universitaria. La evaluación no pudo tener acceso a documentación y los jóvenes refirieron no haber visto una convocatoria escrita, sino que más bien se daban de manera verbal si alguno consultaba, pudiendo ser así el subsidio otorgado por autorización de la persona encargada en el momento y con total arbitrariedad (Talavera y López, 2013).

Otro punto importante refiere a la gestión del dinero, que como ya se mencionó es escaso, pero además muchas veces no se otorgaban en el tiempo requerido, con muchas inconsistencias.

Considerando estos puntos, el aspecto de multiculturalidad sigue siendo difícil de abordar, aunque se visualizan esfuerzos, la población juvenil que termina los estudios de nivel básico no es representativa 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



diferencias culturales, y peor aún si hablamos del nivel universitario, que como menciona Chávez (2013), los estudiantes jóvenes que llegan a la universidad por lo general son de clase media alta y de zonas urbanas.

Conclusiones

La mayoría de las evaluaciones a las que se accedió utilizan metodología de la investigación cualitativas, o/y mixtas, teniendo una fuerte predominancia las evaluaciones de proceso. Así también, si bien el objetivo fue analizar estudios a partir del año 2008, las evaluaciones de programas evidenciados se llevaron a cabo entre el año 2010 y 2013.

Luego del análisis, se puede concluir que, en cuestión de pertinencia, las iniciativas descritas en general responden a las necesidades del contexto. Los participantes tienen una percepción positiva de estas iniciativas, valoran tener alternativas a la educación regular que les permita continuar la educación a pesar de las dificultades de sus contextos. La flexibilidad de las clases, horarios accesibles, tarde/noche, el tipo de metodología modular y poder ir con los hijos, son características que adquieren importancia para los participantes ya que permitieron su acceso. Sin embargo, lo que respecta a poblaciones indígenas, las iniciativas son pocas, y los que se tienen no se adecuan a su realidad cultural. Lo que lleva a pensar, en la importancia de la participación de los actores claves desde el diseño de los programas y en todo el proceso, para que realmente se vayan adecuando a las problemáticas de cada contexto específico.

Con respecto a la eficacia, es difícil determinar si los programas alcanzan o no los objetivos propuestos, ya que existen serios problemas en el planteamiento y/o elaboración de los programas, los indicadores de resultados no son claros, o no son alcanzables ni medibles. Así también, no se planifica una línea de base al iniciar los programas.

En cuanto a la eficiencia queda mucho por discutir, en general los docentes son capacitados para el trabajo con los diferentes colectivos, ya que en su formación docente la enseñanza en el trabajo con grupos vulnerables

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 precaria, como es el caso de los docentes en educación para jóvenes y adultos, que no están formados en este tema y se les debe acompañar con capacitaciones en todo el proceso. Así también, aunque se aprecie avances en el fortalecimiento de las instituciones, este no es suficiente, puesto que existen graves falencias sobre la infraestructura y materiales, y la administración de los recursos económicos, así como la información clara sobre el programa.

A modo general se percibe grandes avances en cuestión de permanencia, pero si se mira por zona, las tasas de deserción cada año se centran en los mismos departamentos, donde el mayor inconveniente que se posee es el difícil acceso del hogar a las instituciones, problemática que también se rescata en otras investigaciones.

Con respecto a la educación superior, se dispone de poca información. Existen pocos programas que apuntan a la inclusión a la educación universitaria de jóvenes, que, si bien solo se pudo acceder a un estudio por los resultados obtenidos, unos resultan desconocidos y es un tema que ha sido poco estudiado en el país.

Si bien estas son solo algunas aproximaciones, habría que realizar un estudio que analice datos empíricos para poder tener una visión más profunda sobre esta problemática. Aun así, se puede concluir que no se logra aún “Una escuela digna, entendida como un espacio seguro y en condiciones apropiadas de infraestructura y equipamientos para el desarrollo del proceso educativo,” pilar fundamental del plan nacional de educación 2024.

Se ha avanzado en muchas áreas, la gratuidad de la educación, si bien fue un paso muy significativo, no llega a garantizar el acceso, permanencia y culminación de la educación media y superior ya que se debe considerar condiciones sociales, económicas, familiares, entre otras, en las que se encuentran los jóvenes. Por lo tanto, los desafíos siguen siendo muchos. La educación superior sigue siendo sólo para unos pocos y algunos grupos, como los jóvenes indígenas, con discapacidades, jóvenes en contexto de encierro, siguen lejos de ser visibilizados e incluidos en una educación de calidad y equidad.



Referencias

- Alvarado, S. V.; Borelli, S. y Vommaro, P. (2012). GT Juventud y prácticas políticas en América Latina: comprensiones y aprendizajes de la relación juventud-política-cultura en América Latina desde una perspectiva investigativa plural. En S. V. Alvarado, S. Borelli, & P. Vommaro, Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades. p.352. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Arzate Salgado, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. Revista de Paz y Conflictos. vol. 8, nº 1, 103-134.
- Chávez Achong, J. (2013). Universidad Nacional Agraria La Molina - Perú: inclusión social y discriminación social. Revista Lusófona de Educação, 24, 141-155.
- Domingo, J. y Martos, J. (2017). ¿Cómo investigar la exclusión educativa? FQS 18(2), Art. 3, 1-24.
- Elías, R.; Pacheco, C.; Misiego, P.; Briet, N. y Spinzi, C. (2013). Evaluación Final. Programa de Educación Básica Bilingüe y Media PRODEPA KO'E PYAHU. Asunción, Paraguay: Investigación para el Desarrollo.
- Elías, R.; Vázquez, V.; Molinas, M.; Peralta, N. y Bazzano, A. (2011). Evaluación del Sub-Programa "Provisión de textos y materiales didácticos" del Ministerio de Educación y Cultura. Asunción, Paraguay: Instituto Desarrollo.
- Fernández Batanero, J. y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 142, 27-41.



- Glavinich, N. (2012). Evaluación del Proyecto Piloto de Educación Básica para Trabajadoras Domésticas Remuneradas 2011-2012. Asunción, Paraguay: OEI, MEC, DGEP Y UNICEF
- Pallavicini, V. (2014). Evaluación de políticas públicas y gestión por resultados: el reto de las administraciones públicas. En A. Rios, La evaluación de políticas públicas en América Latina: métodos y propuestas docentes. pp.49-63. México: CLEAR, CIDE, INPAE.
- Spinzi, C. y Ledesma, A. (2013). Experiencias de reinserción psicosocial de adolescentes infractores luego de un periodo de privación de libertad. Asunción, Paraguay. Investigación para el Desarrollo.
- Talavera, C. y López, G. (2013). Políticas públicas y derecho a la educación de los pueblos indígenas en Paraguay. Evaluación de la implementación y alcance de las becas estatales para el acceso a la universidad. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Universidad Iberoamericana. (2011). Diagnóstico: Funcionamiento de los programas de Educación Media Alternativa y a Distancia de la modalidad de jóvenes y adultos. En Ministerio de Educación y Ciencias. Recuperado de https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9685-diagnostico-funcionamiento-de-los-programas-de-educacion-media-alternativa-y-a-distancia-de-la-modalidad-de-jovenes-y-adultos
- Zavattiero, C. y Serafini, V. (2015). PARAGUAY JOVEN Informe sobre juventud. Separata estadística, datos actualizados al año 2015. Asunción, Paraguay: TETA REKUÁI Gobierno nacional, Secretaría nacional de la juventud y UNFPA.



Tertulias literarias dialógicas y habilidades comunicativas: alternativas para una educación transformadora

*ESTEFANÍA JIMÉNEZ MORA*⁹⁵²

*LUIS GONZÁLEZ TABARES*⁹⁵³

Resumen

La lectura es un proceso que implica una interacción del lector con el texto, donde se ponen en juego sus experiencias previas y el contenido del texto. Muchas de las escuelas se han quedado ancladas en una concepción decodificadora de la lectura. La fonoaudiología se interesa por el desarrollo de las habilidades comunicativas y es ahí donde se encuentra con una Actuación Educativa de Éxito: Las Tertulias Literarias Dialógicas, en la que se desarrolla un método alternativo de relacionar la lectura en el aula a partir de una dinámica orientada a fomentar un aprendizaje dialógico.

Objetivo general

Identificar las percepciones de los estudiantes del grado 5° de primaria de una Institución Educativa Pública en la ciudad de Cali sobre las habilidades comunicativas a partir de su participación en las Tertulias Literarias Dialógicas.

⁹⁵² Estefanía Jiménez Mora.

⁹⁵³ Luis Gonzalez Tabares.



Objetivos específicos

Determinar las percepciones sobre la participación que tienen los estudiantes sobre sus interacciones comunicativas a partir de las Tertulias Literarias Dialógicas.

Describir cómo la estrategia de las Tertulias Literarias Dialógicas ha influido en las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Metodología

Se desarrolló a través de una metodología cualitativa centrada en la búsqueda de significado y sentido de dichas situaciones de manera individual o colectiva (Gómez, D. R., & Roquet, J. V. 2001). Desde un enfoque narrativo "dirigido al entendimiento y al hacer sentido de la experiencia" (Blanco, M. 2011), se indagó por las percepciones de las personas, utilizando como técnica los grupos focales con 12 estudiantes de grado 5° de primaria de una Institución Pública de Cali que cumplieron con los criterios de inclusión, como: ser estudiantes de la misma institución educativa y grado académico, haber participado mínimo 3 meses en la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas, tener consentimiento informado firmado por los padres de familia y/o cuidadores del escolar y el asentimiento del escolar para participar voluntariamente del proceso de investigación.

Una vez todos los datos fueron convertidos en texto escrito, se categorizó la información en diferentes esquemas como matrices a partir de las cuales se identificaron unos elementos claves. Esto permitió ordenar la información en torno a agrupaciones o subconjuntos de datos en función de unas categorías teóricas planteadas inicialmente. Sin embargo, muchos de los datos empezaron a mostrar tendencias hacia otras agrupaciones, por las cuales fue necesario analizar de manera detallada y dar lugar a categorías emergentes. Por ello, las categorías teóricas iniciales propuestas en este estudio: dialogicidad, comprensión del evento comunicativo y participación se fueron reconfigurando a partir de los hallazgos realizados.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 proceso se redefinió la conceptualización de las categorías planteadas, orientando el análisis de la información, donde se cruzaba lo visto, lo teórico y la nueva información.

Resultados

A partir del análisis de la información se encontró que las Tertulias Literarias Dialógicas, al ser una Actuación Educativa de Éxito con una dinámica que implica intercambios comunicativos sobre un referente literario, permite que los estudiantes relacionen su conocimiento previo con las diversas situaciones a las que se enfrentan en sus diferentes contextos.

Suena fácil hablar sobre lo que dice el texto literario, pero cuando se enfrenta a algo por primera vez, se inicia un proceso de adaptación y esto se da de manera diferente en todos los participantes. Se pudo evidenciar en la medida en que los participantes del grupo focal expresaron cómo vivieron su proceso, mencionando que al inicio de las tertulias sentían temor de hablar, miedo a equivocarse, pero con el transcurso del tiempo, el desarrollo de la actividad les facilitó integrarse más en el grupo, dar sus opiniones, generar más interacciones permitiéndoles desenvolverse comunicativamente hablando en diferentes espacios, pues no solo refieren participar más en las tertulias sino también en las clases y sus hogares. Además, mencionan que estar en las tertulias les proporcionó más seguridad para poder dialogar con otros, escuchar y respetar las opiniones de sus pares.

El intercambio comunicativo que se generó en las Tertulias facilitó la construcción de sentido, teniendo en cuenta todos los aspectos que rodean a la persona desde lo individual y social, permitiendo intercambios cargados de realidad y posibilidades con una postura crítica (Aubert, et al., 2010). Este proceso está mediado por el Diálogo igualitario, el cual facilita tener claridades sobre situaciones comunicativas, la confianza entre participantes y retroalimentar el proceso de un aprendizaje dialógico pues se incorporan de manera igualitaria

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 aportes, tradiciones, vivencias, opiniones de los actores que participan dando valor a los conocimientos de cada uno.

Los estudiantes que hicieron parte de esta investigación expresaron haber adquirido un interés y motivación por la lectura; el hecho de leer apartados cortos y expresar con sus compañeros sus opiniones, experiencias y conocimientos de lo que les produjo el texto, hacía que se retroalimentaran de los aportes, permitiendo así reconocer al otro como interlocutor válido que aporta al proceso de aprendizaje. Esto, como lo menciona Aubert, et al. (2010), hace parte de la inteligencia cultural ya que esta se construye por medio de la socialización con otros y por el lenguaje lo que se conoce como “inteligencia comunicativa”, siendo una herramienta para resolver con éxito los problemas.

Por otro lado, los estudiantes también manifiestan que a partir de su participación en las Tertulias pueden “leer y escribir mejor”, haciendo referencia al mejoramiento de la forma de realizar estos procesos en términos de poder realizar una lectura en voz alta de una forma más fluida y así hacer las pausas que implican los signos de puntuación influyendo en su comprensión de los textos; también mejoran el aspecto ortográfico de sus producciones escritas, pues el tener relación durante la lectura con las palabras y luego escribir sus ideas para asistir a las Tertulias, facilita estos aprendizajes.

Conclusiones

Esta investigación se desarrolló desde una mirada fonoaudiológica, ya que dicha profesión reconoce el lenguaje como base indispensable para el aprendizaje de todas las áreas académicas por ser la herramienta que media las interacciones que se generan y facilitan el intercambio de ideas y conocimientos (Florez, R. 2004). La fonoaudiología en el contexto escolar está encargada de diseñar programas para la evaluación de los escolares como actividades de promoción y prevención de los desórdenes de la comunicación y también brindar acompañamiento tanto al docente como al equipo interdisciplinario en el diseño, ejecución de proyectos



educativos en función del desarrollo de las habilidades comunicativas de los escolares como escuchar, hablar, leer y escribir (AHSa, 1993). Es ahí donde el profesional de fonoaudiología hace un aporte a la escuela para desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para potenciarlas desde un enfoque comunicativo (Cassany, Luna y Sanz, 2007) promoviendo el bienestar comunicativo de todos los escolares.

Para comprender la influencia que tienen las Tertulias Literarias Dialógicas sobre las habilidades comunicativas de los estudiantes, se utilizó una estrategia que permitió recoger información desde sus experiencias y cómo construyen sentido en la actividad por medio de la intersubjetividad expuesta en el diálogo, entendiendo desde este punto de vista la percepción individual pero también colectiva.

Partiendo de la información obtenida con la investigación, es posible afirmar que para la mayoría de estudiantes resulta significativo el espacio en el que se dispone explícitamente del tiempo para realizar una lectura y compartir sus opiniones del texto con sus compañeros. En este ejercicio, deben poner en juego sus habilidades para comprender la lectura, asumir una postura crítica frente a un fragmento del texto para realizar una producción escrita donde dan su opinión, luego exponer la idea de forma coherente y pertinente, teniendo en cuenta el contexto comunicativo y a sus interlocutores, dando paso también a sus ideas así sean contrarias a su planteamiento inicial.

Simultáneamente encontramos que, a raíz de participar en esta dinámica de interacción en las Tertulias, los estudiantes indirectamente mejoran sus procesos de lectura y escritura en cuanto a la forma. Además de esto, los estudiantes pueden reconstruir su comprensión a partir de lo que argumentan sus compañeros, pues compartiendo la subjetividad de cada individuo, conocen otras posibles perspectivas que nutren su voz propia y enriquecen a su vez su visión del mundo (Freire, 1970).

Esta estrategia nos permitió considerar que una educación basada en el aprendizaje dialógico, el cual se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural 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



todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas (Aubert, et al., 2010, p.168) conlleva a transformar la manera de ver y hacer la comunicación y la educación.

Referencias

Auber, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2010). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. Argumentos (México, DF), 24(67), 135-156.

Flórez Romero, R. (2004). *El lenguaje en la educación: una perspectiva fonoaudiológica*. Universidad Nacional de Colombia.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva. Buenos Aires, siglo XXI, Argentina Editores.

Gómez, D. R. y Roquet, J. V. (2001). Metodología de la investigación. *Cataluña: Universitat Oberta de Cataluña*.

Upegui, M. E. M.; Velásquez, M. A. F.; Ríos, M. A. M.; Trujillo, V. L. B. y Salazar, D. A. R. (2011). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista educación y pedagogía*, 21(55), 189-210.



El derecho a la educación en el nivel medio superior de México: la mirada de los jóvenes de los telebachilleratos comunitarios⁹⁵⁴

MARCOS JACOBO ESTRADA RUIZ⁹⁵⁵

SERGIO JACINTO ALEJO LÓPEZ⁹⁵⁶

Resumen

El surgimiento de los telebachilleratos comunitarios en el 2013 en el nivel medio superior de México se inscribe en el marco de las estrategias del Estado para incrementar la cobertura a partir de la obligatoriedad de este nivel, decretado en el 2011. Surge como una respuesta a la necesidad de establecer políticas de equidad para las comunidades rurales que no cuentan con opciones de educación media. Particularmente asentadas en contextos con población de menor tamaño, es decir, que tienen menos de 2500 habitantes, y que no cuentan, en 5 km a la redonda, con alguna opción similar.

Desde el derecho a la educación

⁹⁵⁴ Este trabajo forma parte del proyecto: “La cobertura con equidad en la educación media superior de Guanajuato. El caso de los telebachilleratos comunitarios”. Financiado en el marco de la Convocatoria Institucional de Investigación Científica 2018 de la Universidad de Guanajuato.

⁹⁵⁵ Universidad de Guanajuato.

⁹⁵⁶ Universidad de Guanajuato.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 a menudo responden a los problemas sociales que se plantean, contribuyen limitando el poder del Estado o al estableciendo de normas de conducta pública (Escámez, 2004, p.82). Es decir, otorgan garantías a los individuos para mejorar y mantener la calidad de vida.

De acuerdo con Escamez (2004) existen tres tipos de clasificaciones que definen los derechos y todos estos ofrecen al individuo garantías que se tienen que respetar. Están clasificados en derechos de primera generación (derechos civiles y políticos), derechos de segunda generación (derechos económicos, sociales y culturales) y derechos de tercera generación (derechos a la calidad de vida) (Escámez, 2004, p.83). Así, a cada uno se le puede asignar una predominancia, por ejemplo: “El valor que manifiestan los derechos de primera generación es la libertad” (Escámez, 2004, p.83). En el caso de los derechos de segunda generación, se rigen por el valor de la igualdad. De lo que le compete a estos derechos de acuerdo al autor se encuentra el derecho al salario justo, vivienda, salud, educación etc. Los derechos de segunda generación proporcionan las condiciones económicas y sociales para que sean plenamente efectivos los derechos civiles y políticos. Y afirma Latapí que: “No se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación” (Latapí, 2009, p.258). Ello quiere decir que la educación es la base para que los ciudadanos puedan hacer valer correctamente otros derechos. Así, de acuerdo con Latapí (2009), una persona que no estudió, no se desempeñará de la misma manera que las personas que sí lo hicieron, no tendrán las mismas oportunidades. La persona que carece de la educación queda excluida de la sociedad y sería un daño irreparable para este (Latapí, 2009).

Es Katarina Tomasevski quien de cierta forma ayuda a poner en movimiento el derecho a la educación bajo cuatro principios o indicadores, lo que se ha denominado como las “cuatro As”, consideradas como el mínimo irreductible del derecho a la educación, como “piso expandible” y no como techo fijo, pues su cumplimiento es progresivo (Latapí en INNE, 2014, p.11).



Las dos primeras, disponibilidad y accesibilidad, se refieren entre otras cosas, a la existencia de centros escolares y modalidades suficientes, docentes formados que atiendan a las escuelas, libros y materiales educativos para los niños, infraestructura y equipamiento de las escuelas; mientras que, en accesibilidad deben existir centros escolares y que en estos no se excluya a nadie.

Las otras dos, adaptabilidad y aceptabilidad, hacen referencia, por ejemplo, a la capacidad de las escuelas para adaptarse y lograr respuestas a las necesidades específicas de la población que atienden, y en concreto la aceptabilidad refiere a los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, con los estándares indispensables para lograr calidad en la educación, los espacios, el clima escolar y la formación de los docentes (Ruiz, 2015, pp.100-183).

A partir de la perspectiva anterior, el trabajo de campo realizado en la región sur del estado de Guanajuato, México, ha consistido en detectar, desde la experiencia de los jóvenes de los telebachilleratos comunitarios, la manera en que las dimensiones anteriores se están movilizando en este subsistema de la educación media superior.

Jóvenes que trabajan y estudian

Los jóvenes que estudian en los TBC muestran claramente una serie de actividades variadas en su vida además de la escuela, no se dedican solo a sus estudios, de hecho, parece que las actividades laborales ocupan más de su tiempo que la propia actividad escolar.

Dependiendo del municipio y de la ubicación de la escuela y la comunidad, es que se acentúa más el tipo de actividades que los jóvenes realizan. En Santiago Maravatío las referencias al trabajo en el campo son más evidentes. Sin embargo, es coincidente en todos los casos las actividades en el hogar, en particular para las mujeres, aunque éstas no lo consideran como un trabajo o lo minimicen diciendo que “solo en eso ayudan”. Mientras que en el caso de los hombres son más claras las referencias al campo, a las actividades relacionadas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 las tierras y siembras que tiene la familia. Puede verse también que los horarios les ocupan toda la mañana y hasta después del mediodía, cuando deben de prepararse para irse a la escuela. Así, de hecho, los datos muestran que los estudiantes de los TBC aquí analizados son jóvenes que trabajan y estudian. Y por los horarios de trabajo, comparados con los de las clases, la actividad primaria evidentemente es la de trabajar. Este es un aspecto poco considerado en la manera en que se ha concebido al TBC, pues se puede señalar por los estudios existentes que esto tiene impacto en sus logros académicos y de aprendizajes, y del desempeño en general que se tiene en la escuela.

De haber podido, estudiarían en otra escuela: sociabilidad e instalaciones

Aunque la coincidencia de los jóvenes radica en que les habría gustado asistir a una escuela distinta al TBC, también es cierto que lo anterior toma notas diferentes al abordarse desde la particularidad de cada municipio y escuela, por ejemplo el caso de Coroneo es muy claro en la perspectiva de los alumnos, cuando se les consultaba sobre lo que consideraban le hacía falta a su escuela, notablemente la respuesta generalizada era: “Más alumnos y 1 maestro”; “Alumnos muchos más”; “Alumnos y maestros”; “Más llamados de atención hacia mi o a mis compañeros y más alumnos”; “Las aulas y que tengan más compañeros para ser hartos”. Es decir, aunque perciben la necesidad de un papel del docente menos flexible hacia ellos y mayor presencia de los docentes, es en realidad la cuestión de los pares jóvenes lo que terminan por resaltar como una carencia. Estamos hablando de que en esas escuelas en concreto del municipio de Coroneo se contaban con dos grupos, los cuales tenían una población de entre 6-8 alumnos. Naturalmente los jóvenes sienten una carencia en el ámbito de la socialización y de lo que se ha dado en llamar la sociabilidad, que en la educación media es tan valorada por los jóvenes, y en este caso no parecen tenerla, de ahí su señalamiento.

En los demás casos la cuestión anterior aparece, aunque en menor medida, quizá porque encontramos matrículas más amplias que las de Coroneo, aunque no significativamente, pero sí suficiente como para que destaquen elementos más esperados y coincidentes en las escuelas. Así, lo que destacaron en general en los



otros casos fueron: internet, baños, canchas, transporte, instalaciones propias, la falta de un intendente, etc. No significa que lo anterior no sea importante, pues en su misma composición y origen del TBC era esperado, ciertamente los señalamientos de los actores no deberían de pasar de largo pues, como se verá, afecta la dinámica escolar y el desempeño docente y los aprendizajes de los jóvenes. También requiere de un análisis particular por municipio y escuela, no es casual por ejemplo que en Santiago Maravatío se haya señalado mayormente la necesidad del transporte, pues las dificultades de acceso y de transporte público hacia esa zona es una problemática constante.

La formación docente como una necesidad

Pero las necesidades además de las anteriores, sobre las cuales también consultamos como las prioritarias por conocer y atender, fueron de manera más clara las del proceso enseñanza-aprendizaje, en este caso sobre el papel de los docentes. Las necesidades formativas de los profesores se perciben claras por los jóvenes estudiantes, de forma sencilla lo concentran en las expresiones de capacitación y la explicación de mejor forma de las materias que les imparten. Explicar mejor y capacitación son los elementos recurrentes, y a partir de ese acuerdo se pueden marcar diferencias también por escuela y municipios, por ejemplo, en el caso de Santiago Maravatío, destaca la paciencia hacia los estudiantes y la convivencia entre los profesores, como rasgos resaltados por los jóvenes como ausentes en sus maestros. Lo anterior, sin embargo, también puede entrar en el marco amplio de la formación y capacitación docente, que puede retomarse como evidencia para la implementación de estrategias de parte de UVEG.

Ahora bien, lo que revela lo anterior junto con las necesidades detectadas con relación a la escuela, permiten tener mayor claridad de las condiciones en las que se desarrollan los TBC y la formación de los jóvenes a quienes está dirigida esta modalidad educativa.

Falta de docentes y las instalaciones prestadas



Aunque son muy variadas las problemáticas y necesidades que los jóvenes destacan con respecto a sus escuelas, hay aspectos coincidentes que muestran de alguna forma las más apremiantes por atender en el TBC. En primer lugar, lo que sienten como una falta de maestros, se refiere a tener o bien solo tres para atender todas las materias, o bien porque durante los cambios que se dan en el inicio de semestres o de ciclo escolar, algunos docentes solicitan cambios y desde UVEG, por el proceso que lleva, tarda en “reponerlos”. En varios casos pudimos observar lo anterior, aunque de cualquier modo para los jóvenes el solo tener tres docentes es una muestra de cierta necesidad en sus escuelas.

También lo que implica compartir las instalaciones con la telesecundaria, que lleva a que se presenten conflictos como el que no les presten todos los espacios con los que se cuenta o al conflicto en la convivencia cotidiana, que se da entre los mismos estudiantes y docentes. Es decir, el conflicto no es solo al nivel de docentes de telesecundaria y los del TBC, sino que también parece presentarse entre los mismos estudiantes.

El impacto de los TBC

En tanto bachillerato general, tendría que estar formando, entre otras cosas, para la continuidad de los estudios superiores, así, ¿cuál es la perspectiva de los jóvenes del TBC al concluir sus estudios? El trabajo de campo se realizó con los semestres más avanzados, es decir con quienes ya estaban por egresar, así, lo que encontramos acerca de su perspectiva a futuro, destaca que la mayoría aspira a continuar con estudios superiores, podemos decir que los estudios en el TBC les han abierto la posibilidad de tener en el horizonte los estudios universitarios, que se revela en las distintas carreras que les interesan estudiar. Sin embargo, emergen las condiciones contextuales que son las que al final parecen ser las más fuertes, más allá de las motivaciones iniciales de continuar estudiando. El trabajo es, sin duda, algo de lo que no pueden desprenderse, pues vimos que la mayoría de los jóvenes trabajan, y han mantenido la combinación del trabajo y los estudios. Así es como se vislumbran en caso de que quieran seguir estudiando, manteniendo dicha combinación, con la dificultad de que no hay estudios superiores en sus comunidades, lo cual implica entonces tener que salir, incrementalmente 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



gasto y encontrar un trabajo cercano a donde piensan estudiar. Por otra parte, hay quienes no se plantean por lo mismo la posibilidad de estudiar; es el trabajo entonces lo que permanece en el horizonte, es decir esa actividad que ya han venido realizando parece que sería la continuidad una vez que concluyan el TBC. Del mismo modo, la migración hacia Estados Unidos aparece en su perspectiva a futuro, como una opción clara pues, en el contexto, la tradición migratoria se pospone ahora hasta la mayoría de edad o bien hasta que concluyan la educación media en el TBC. La continuación de los estudios pues, encuentra límites en la falta de opciones cercanas a las comunidades y en la imposibilidad de poder seguir combinando escuela con trabajo.

Comentarios finales: el grado de satisfacción de los jóvenes en el TBC

Un acercamiento al impacto del TBC pasa también por el grado de satisfacción que los jóvenes tienen respecto a los estudios recibidos, así, lo que vemos del lado de quienes dicen sentirse pocos satisfechos, sus respuestas en realidad son las más variadas, es quizá el elemento menos estable, pues señalan desde una calificación injusta, el horario y quizá lo más importante es que consideran difícil encontrar un trabajo, pues no parecen alcanzar aún los conocimientos necesarios, sobre todo porque dicen “no haber practicado”, haciendo referencia a otro tipo de saberes y habilidades que piensan no han desarrollado.

Mientras que del lado de los jóvenes que dicen sentirse bastante satisfechos, encontramos que es precisamente por las características del TBC las razones que los llevan a valorarlo de esa forma. Por ejemplo, que los profesores les expliquen bien y los atiendan de manera más cercana, teniendo la posibilidad de explicarles a detalle al ser pocos alumnos, aunque esto último lo sigan destacando como algo negativo. También es cierto que, lo anterior, es la condición de posibilidad de la otra parte valorada, la atención casi personalizada. Igualmente destacan los conocimientos, algunos aspectos que dicen no conocían o a los que no habrían podido tener acceso, incluso, que lo aprendido lo aplican en sus actividades laborales cotidianas. Por último, la valoración es coincidente con otros de los ítems preguntados en el cuestionario, la valoración del TBC pasa de manera importante por las facilidades que les propicia en diferentes aspectos, pero quizá en lo

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



económico se encuentra el fundamental, por eso es por lo que aquí también se resalta la cercanía de la escuela en sus comunidades.

Referencias

Escámez Sánchez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encounters on Education*, 5, pp.81-100.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México: INEE.

Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (14), 40, pp. 255-287.

Ruíz, Muñoz, M. (2015). *Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública*. México: Universidad Iberoamericana.



Sentido del abandono escolar en el discurso del profesorado en la educación media en México: estrategia de inclusión y calidad

SERGIO JESÚS ORTEGA MERELES⁹⁵⁷

SERGIO JACINTO ALEJO LÓPEZ⁹⁵⁸

MARCOS JACOBO ESTRADA RUIZ⁹⁵⁹

Resumen

Esta investigación analiza los factores que inciden sobre el abandono escolar en una Escuela de Nivel Medio Superior (ENMS) en México. La población de investigación estuvo formada por 18 profesores, matizando la proporcionalidad por género desde el discurso de los profesores, como una estrategia para la mejora de la inclusión y la calidad educativa. Se aplicaron entrevistas individuales con apoyo de un cuestionario de preguntas semiestructuradas. Los resultados muestran la motivación de que los estudiantes permanezcan en la institución, el papel de la familia, el programa de becas y de tutores; así como las estrategias para disminuir el rezago.

Introducción

⁹⁵⁷ Universidad de Guanajuato, México.

⁹⁵⁸ Universidad de Guanajuato, México.

⁹⁵⁹ Universidad de Guanajuato, México.



El abandono escolar en la educación media en México es un problema de atención inaplazable con principal impacto en la calidad de vida personal y laboral del estudiante, la responsabilidad del profesorado y los índices de eficiencia terminal, del gasto y expectativas de la familia, de la matrícula en la universidad y de mejor competitividad de mano de obra en sectores económicos y sociales en México. Esta investigación analiza los factores que inciden sobre el abandono escolar en la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao de la Universidad de Guanajuato (ENMSS), con apoyo del contexto de diferentes estudios y enriquecido con el trabajo de campo con la participación de docentes, se aplican entrevistas con un guion. También se realiza un cuestionario, se organizan las respuestas por categorías y se estudian las frecuencias obtenidas destacando la motivación e interés de los estudiantes que los hace permanecer en la institución, la familia como factor protector, el apoyo de programas de becas, de tutores, la articulación de esfuerzos para disminuir el rezago, la repitencia, el efecto adverso que pudiera tener la transición al bachillerato, los conocimientos previos, entre otros factores que llevan al abandono. La investigación pretende, primero sensibilizar al profesor respecto del abandono escolar, rescatar cómo lo define, analizar las causas y las consecuencias del abandono escolar desde su perspectiva, así como proponer estrategias para abordar la problemática. Se pretende generar espacios de reflexión individual y colectiva sobre lo que pierde o lo que gana quien es excluido de las aulas, su entorno familiar, su autoconcepto, la institución, la calidad de la educación y sobre todo el rol del profesor en los momentos de mayor riesgo para desafilarse, desengancharse, auto excluirse del centro educativo.

Planteamiento del problema

El abandono escolar es un problema complejo, difícil de explicar, precisar y solucionar, pues no son pocos los estudiantes que logran integrarse o afiliarse en los primeros meses, y aprender el oficio de estudiante el cual consiste en adquirir la capacidad para habituarse a nuevos compañeros, a los profesores, a un currículo diferente, a trámites administrativos, a reglas académicas y formas de convivencia distintos. Esta capacidad de adaptarse se le conoce como afiliación, y consiste en naturalizar por la vía de la incorporación las prácticas y la dinámica en el sistema educativo (Coulon, 1995). Podemos enumerar otras causas de abandono que son muy



importantes para quien decide o se ve obligado abandonar: la imposibilidad de transportarse, los altos costos, inaccesibilidad, falta de seguridad, instalaciones deficientes, horarios inadecuados, altos costo de insumos, nulidad de apoyos financieros, no becas ni apoyo de la familia, falta de programas de retención e inducción, ineficaz orientación vocacional, inexistencia de programas de tutoría y asesorías, rigidez de los programas de estudio, desvinculación y desarticulación de los programas de estudio con la realidad social y el ámbito laboral, etc. Ante el abandono escolar el papel de docente no está suficiente claro, el rol estratégico que debiera jugar el profesor en la triada: director (a), padres de familia y profesor es incipiente, estos actores poco o nada participan en la detección de estudiantes en riesgo, y tampoco desarrollan intervenciones y seguimiento de casos, los docentes tutores atienden de manera tangencial al ocuparse sólo de algunos de los factores desencadenantes de abandono, como la reprobación, la integración. Si bien muchos profesores identifican factores del abandono como son los de carácter personal, socioeconómico, institucional, no mencionan aquellos que los involucran. Generalmente los profesores no saben de la vida de los estudiantes que dejan la escuela, las oportunidades de un mejor empleo, las relaciones sociales que se pierden, el efecto protector de la escuela contra estilos de vida no adecuada y otros. Tampoco apoyan las fortalezas para evitar ausentarse del estudio como son las tutorías, el departamento psicopedagógico, las reuniones con los padres de familia, sin embargo, poco participan y no constituyen procesos educativos con acciones articuladas.

Perspectiva teórica

El abandono escolar suele utilizar otros términos como desvinculación, interrupción, deserción, exclusión o desafiliación (Fernández, 2009) o bien se retira antes de la edad establecida por el sistema educativo sin obtener un certificado de escolaridad (Lychee, 2010). También puede ser precoz, cuando el estudiante habiendo sido admitido a una institución educativa, este decide no matricularse; el abandono no es considerado temprano, cuando deja sus estudios en los cuatro primeros semestres de la carrera y es tardío cuando se abandona la escuela en el quinto o semestres superiores (Castaño, Gallón, Gómez & Vásquez, 2004). Quienes incurren en dejar la escuela son estudiantes que desisten definitivamente sus estudios, cierran todas las modalidades de



educación, también los que abandonan sus estudios en una institución para transferirse a otra y aquellos que abandonan la carrera que están estudiando. Este autor agrega que las causas primarias del abandono en el nivel individual se designan con los términos de intención y compromiso (Tinto, 1987).

Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar las perspectivas de los docentes de la ENMS de la Universidad de Guanajuato acerca del abandono escolar de los estudiantes para diseñar un programa de estrategias para su disminución.

Objetivos específicos

Identificar los factores que causan el abandono escolar desde la perspectiva de los docentes del NMSS de la Universidad de Guanajuato.

Analizar las consecuencias del abandono escolar en la vida de los estudiantes.

Impacto de la investigación

Esta investigación, tiene relevancia para los estudiantes y sus familias, para los docentes y para la institución. Se trata del planteamiento de un problema de carácter educativo y social, con grandes vacíos de conocimiento en la investigación del abandono escolar en México y no se diga en la ENMS del municipio de Silao. Hay un fortalecimiento a las visiones teóricas del abandono mediante el análisis de la problemática observada por los docentes. También se desprende un aporte metodológico que emerge de los grupos de discusión en torno a la problemática dentro de la ENMS de Silao. Se fortalece metodológicamente por la aplicación de metodologías cualitativas e interpretativas. Abona también a la permanencia de los estudiantes



dentro de la institución cuyo efecto protector la aleja de los peligros de la violencia y de las adicciones. Dado que estudio se realiza en el subsistema del nivel medio superior, se obtienen beneficios para el subsistema de educación superior al verse reflejada la problemática en los primeros semestres de las carreras de licenciatura, al mismo tiempo se fortalece la matrícula.

Metodología de la investigación

La investigación se basa en una metodología cualitativa que ayuda a comprender las diferentes complejidades y realidades percibidas entorno al abandono escolar en la ENMS de Silao desde la perspectiva de una muestra de profesores que cuentan con cierta trayectoria dentro de la institución, tutores, orientadores y una muestra de estudiantes de cuarto y sexto semestre, quienes ya cuentan con compañeros que han estado en situaciones de abandono. Al grupo de docentes se les proporcionó una guía para la discusión y las entrevistas. Se les presentó una serie de preguntas en las que se les pide responder desde su experiencia y conocimiento sobre el abandono en los jóvenes de la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao, institución en la cual laboran. El objetivo de este ejercicio es transferir y problematizar con los docentes participantes sobre el conocimiento generado sobre el abandono y la experiencia que cada uno tiene con relación a este tema, el propósito es amplificar la comprensión que se tiene y construir líneas de acción que guíen hacia futuras intervenciones que favorezcan la permanencia de los jóvenes que cursan el bachillerato en la Escuela de Nivel Medio Superior de Silao. Participaron 18 docentes, se les seleccionó buscando proporcionalidad por género, se buscó que existiera diversidad en su ejercicio como docentes en la institución, así, se contó con la perspectiva de quienes tenían 5 años como profesores hasta quienes tenían más de 20 años. Los nombramientos de los profesores participantes, cuatro profesores de tiempo completo y 14 profesores de tiempo parcial. Doce de los profesores con actividades de tutoría, dos adscritos al departamento psicopedagógico, un coordinador de tutoría, un encargado de servicio social y cuatro profesores sólo con clases frente a grupo.



Resultados

Los factores institucionales. Desde la experiencia de los docentes, tiene que ver con que la tutoría, la asesoría, es decir, el acompañamiento por parte del profesor que no tiene claridad en sus fines orientada y diseñada para atender el problema de abandono. Le sigue lo inherente al programa de estudios y lo más relevante es la falta del trabajo en equipo y colegiado y las redes de profesores. En conjunto, se puede afirmar que los tres principales factores están del lado las escuelas y los actores, es decir las posibilidades de intervención y acción como respuesta o estrategia están en sus manos, no en factores estructurales o ajenos a los actores concretos de las escuelas.

Factores de permanencia en la escuela. Respecto de los casos de éxitos de jóvenes que estuvieron en riesgo de abandonar sus estudios y que lograron revertir la situación, tiene que ver con el conocimiento que tienen del problema los profesores, según ellos, desconocen el conocimiento de los antecedentes familiares de dichos jóvenes, sólo algunos dan cuenta de la existencia de problemas de alcoholismo en el seno familiar, o bien perciben una deficiente comunicación en la familia y en algún caso padres separados. En cuanto a los antecedentes personales de aquellos estudiantes que estuvieron en los límites del abandono, los docentes desconocen o bien no reportan los antecedentes personales, quienes si tienen algún conocimiento reportan: La reprobación continuada de materias en su trayectoria escolar, autoestima deteriorada, problemas de adicciones, problemas de actitud no especificado, preparación escolar precaria al ingreso al nivel medio, etc.

Factores de índole personal. La mayoría de los profesores dicen que la falta o el poco interés, la apatía, una pobre o nula motivación, la falta de metas personales, la carencia o bien la poca claridad del proyecto de vida, son importantes factores personales que ponen en riesgo de abandono a los estudiantes, aunado a una deficiente disciplina académica, inadecuados o nulos hábitos de estudio, incapacidad para tomar decisiones adecuadas, y para autorregularse, incapacidad para manejar el estrés y sucumbir ante la presión del entorno. La selección de las amistades o bien el pertenecer a una familia disfuncional.



Estrategias para atender el abandono escolar. Conocer el estado de la problemática es un llamado de atención para poner en el centro del debate y del conocimiento en la misma institución la manera en cómo se está presentando el problema, es decir, dimensionar el tema entre todos los actores, superar el nivel de abstracción con el que a veces se suele hablar del mismo. Después vienen dos estrategias fundamentales que están igualmente del lado de los docentes, es decir mejorar el programa de tutorías y un programa concreto destinado a los alumnos de bajo rendimiento, así como el señalamiento de que se requiere mayor compromiso de parte de los profesores. Como podemos ver, nuevamente, las respuestas y estrategias los actores las ven al interior de la misma escuela, no las están posicionando afuera del ámbito institucional.

Efecto del abandono escolar. Los principales efectos que se destacan desde la experiencia de los docentes son interesantes no solo porque parten de la experiencia de años de trabajar y conocer a los jóvenes, sino porque destacan lo que podemos pensar como daños al proyecto de vida juvenil. Así, sobresalen el proyecto de vida truncado y su efecto en la autoestima y valoración personal que tienen los jóvenes de sí mismos.

Principales factores de abandono según los docentes. Entre los factores que propician el abandono, los docentes manifiestan los problemas familiares como uno de los principales factores de abandono: “la desintegración familiar”, “falta de apoyo familiar”, “los gastos familiares”, “problemas familiares”. Otro es el factor económico “bajos ingresos familiares”, “no hay solvencia económica”, “motivos familiares”. El factor académico como es el “bajo nivel en su formación antecesora”, “bajo rendimiento académico”, “falta de conocimientos previos”; “adeudo excesivo de materias”, “alto índice de reprobación”, “materias reprobadas”. “malos hábitos de estudio”.

Factores económicos en el abandono. Los docentes perciben un peso poco significativo de la cuestión económica en la problemática del abandono. De manera significativa parece quedar descartado como un factor que incida en el abandono escolar juvenil en el caso analizado, entre otras cosas porque se refiere por experiencia que incluso quienes abandonan terminan por irse a escuelas privadas donde el gasto es mayor, 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



bien comentan los docentes que la escuela cuenta con becas para quienes presenten alguna problemática económica que pueda poner en riesgo su permanencia escolar.

Conclusiones

Es importante situar el abandono escolar en la educación media superior, como una prioridad, no solo para asegurar la permanencia y aprehensión voluntaria del estudiante al sistema educativo, sino también como una estrategia de su seguridad personal y de futuro. Para ello facilitar la comunicación de perspectivas nuevas, como la del profesor ayuda a poner alerta temprana en retirarse de la escuela, así como establecer redes de apoyo entre orientadores, tutores, profesores, autoridades y padres de familia. No es fácil romper prácticas educativas excluyentes del estudiante en situación de abandono, ni tampoco es fácil dar seguimiento oportuno y reinsertar a quienes abandonan las clases y posteriormente la escuela. La perspectiva del profesor ayuda a monitorear a los estudiantes que acumulen factores de riesgo: Trayectoria escolar, conducta, inasistencias a clase, asistencia a la escuela en patios, cafetería, redes sociales, relaciones sociales que le impiden asistir a clases. También establecer acciones como hacer un llamado preventivo a padres de familia, fomentar las habilidades socioemocionales, la perseverancia, manejo del estrés, empatía. La creación de ambientes que motiven a la participación real de los estudiantes e incrementen su sentido de pertenencia y de inclusión.

Referencias

- Castaño, E.; Gallón, S.; Gómez, K. & Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Paidós, Educador No. 118 Paidós: España, 155- 230.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Fernández, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por PISA 2003. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4), 164-179.

Lychee, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Papers.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.



Espacialidades ausentes: estudio de casos de jóvenes secundarios migrantes en un territorio multicultural de la comuna de independencia de Santiago de Chile

PAULINA LOZANO MESÍAS

Resumen

Esta investigación se sitúa en el contexto de una institución educativa chilena que da cuenta de la diversidad cultural presente en las comunidades escolares de nuestro país. La investigación se lleva a cabo en un Liceo Municipal de Santiago de Chile. Tiene por objetivo develar representaciones de ciudadanía de profesores, estudiantes, funcionarios y apoderados de un territorio multicultural. Se opta por un abordaje que reúna y discuta aportes de la Educación Intercultural y la Pedagogía Crítica. La metodología se opta por un enfoque cualitativo. Se consideran tres técnicas de recopilación de información, cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

Discusión teórica

El posicionamiento teórico de la Pedagogía será desde la teoría crítica, teniendo énfasis en la relación teoría y práctica. La ciencia crítica social o de la educación no sólo en un medio para la ilustración individual (como defenderían algunas perspectivas liberales de la ciencia social o de la educación), sino una forma de acción social colectiva conectada profundamente con los ideales de emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad. Desde este punto de vista, el desarrollo continuado de la teoría y la práctica de la educación es una cuestión que a los profesionales de la educación (trabajando con otros) no sólo a los teóricos e investigadores de la educación ajenos a las escuelas (Carr, 2002, p.31). La mayor parte del trabajo de la teoría crítica del



curriculum se ha centrado en un análisis de la escolarización en el Estado Moderno y gran parte de ello se ha ocupado de la cuestión de cómo la escolaridad funciona para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social, así como las relaciones características de la vida social en el estado moderno (véase Bourdieu y Passeron, 1977; Apple, 1979, 1981, 1982; Giroux, 1980, 1981, 1983). La teoría crítica es una opción, puesto que se ve la escuela como un espacio donde la tónica que subyace es la reproducción de conocimientos, la que imposibilita a los estudiantes construir espacios significativos de expresión, creación y relaciones sociales. El posicionamiento de la Educación Intercultural también será desde una perspectiva crítica. La interculturalidad como concepto amplio puede ser pensada y discutida desde distintas aristas y escalas. En el caso no situaremos a la percepción crítica y latinoamericana trabaja por la intelectual ecuatoriana Catherine Walsh (2012). Nos indica que hoy en la región existe mayor atención a la diferencia y a la diversidad como parte del reconocimiento jurídico y normativo que tiene por objetivo promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo, la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo de los países. Menciona además Walsh (2012) que por tratarse de un concepto en boga a veces en termino de proyecto es demasiado amplia su comprensión y difusa. Propone explicar su uso y sentido al menos de tres perspectivas: relacional, funcional y crítica. La primera, la relacional, refiere en términos acotados al contacto e intercambio entre culturas, menciona la autora que se omite o minimiza la conflictividad y los contextos de poder en los que se pueda dar estas relaciones. En segundo lugar, se encuentra la funcional que, a partir del reconocimiento de las diversidades, no toca las causas de asimetría y desigualdad social y cultural haciéndola funcional a las lógicas del modelo neoliberal existente. Con respecto a la última indica que la interculturalidad entendida críticamente no existe, es algo por construir. Pretende intervenir en la matriz de la colonialidad. No cabe duda que en esta investigación interesa abordar la perspectiva crítica de la interculturalidad, no obstante, como es algo en construcción es necesario aproximarse al concepto desde el paradigma de la justicia social. Se podría decir que, el reconocimiento y la igualdad se enmarcan en aquellas reivindicaciones que tratan de cambios más bien a mediano y largo plazo y que buscan que estos cambios sean sustantivos, por lo tanto, de orden estructural. En este escenario entonces, es que la búsqueda de las políticas de reconocimiento centradas en el estatus, 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



dimensión simbólica, apuntan a que se genere responsabilidad ética con aquellos que justamente han sido históricamente marginados. Esto no se trata desde un carácter asimilacionista de lo otro, sino más bien en la búsqueda de recomponer al sujeto y que exista reconocimiento desde el respeto y el valor del otro.

Por ahora, se considera que existe ausencia y falso reconocimiento, puesto que cuando se trata de interculturalidad, de la necesidad de comprensión del otro, como apertura, es que se pone en juego la valoración subjetiva del otro. Tal vez desde el principio de igualdad, largamente trabajado desde la justicia social como distribución y reconocimiento, a ratos obviando las cuestiones que afectan a la construcción de identidad. Por lo tanto, esto trataría de mirar a un sujeto históricamente construido, qué como tal, transita por cuestiones de clase y de identidad, sin poder tener miramientos por separado de la realidad.

En ese sentido, se podría decir que lo planteado por la intelectual estadounidense Nancy Fraser (2006) exige la apertura al otro. La justicia como responsabilidad ética, como posibilidad de recibir al otro por entero, difícilmente se puede llevar a cabo desde la falta de reconocimiento por el otro, como infinitud. Por ello, es pertinente comprender al otro desde su propio lugar, no basta abordar al otro sólo a partir de las cuestiones visibles, eso tal vez resulta como primera aproximación para lograr comunicarse, pero cuando se trata de cuestiones de orden más complejo, es necesario generar las condiciones para que esto ocurra, puesto que, de no ser así, puede ser deformada la comprensión de las vivencias del otro.

De esta manera, es necesario cuestionarse por las condiciones en que se genera el diálogo entre los diversos sujetos, ya que se puede correr el riesgo de que el diálogo producido sea descontextualizado. En definitiva, es el lugar lo que le da sentido a la experiencia. La especificidad de los grupos interculturales son las propias reglas que ellos mismos ejecutan, esto le permite estar en movimiento, y desde ahí construir puentes de intercambio.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 naturalizan y neutralizan así las subjetividades de los sujetos que participan de la educación a través de la puesta en marcha de un sistema de razonar la diferencia que se materializa en las políticas diseñadas por el MINEDUC. Las elaboraciones discursivas de estudiantes vulnerables y diversos no solo han sido destacadas en los últimos años en Chile, sino construidas y puestas en circulación a través de un sistema de razonamiento que permite la utilización de estrategias de control del yo. Las subjetividades naturalizadas requieren ser visibilizadas para luego obligarlas a ser sometidas a su propio escrutinio (Infante, et, al. 2009, p.160).

Objetivo general

Develar representaciones de ciudadanía de profesores, estudiantes, funcionarios y apoderados en un territorio multicultural de la comuna de Independencia.

Objetivos específicos

Reconocer las maneras de construir identidad de profesores, estudiantes, funcionarios y apoderados del Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda de Independencia, para comprender sus formas de interrelación en el espacio escolar.

Identificar de qué manera la comunidad escolar reconoce los itinerarios y trayectorias de movilidad los migrantes del Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda de Independencia, para establecer formas de tratamiento de la diversidad.

Comprender de qué forma se construye el otro/a profesores, estudiantes, funcionarios y apoderados de la comuna de Independencia, del Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda de Independencia para establecer la importancia de la convivencia en el espacio escolar.



Metodología

Enfoque: la presente investigación se plantea desde un enfoque cualitativo interpretativo que responde a los objetivos planteados por esta investigación en donde se busca develar representaciones de ciudadanía de profesores, estudiantes, funcionarios y apoderados en un territorio multicultural de la comuna de Independencia. Se considera el enfoque cualitativo, ya que el ejercicio subjetivo será el procedimiento esencial de la presente investigación.

Tipo de Estudio: el estudio de caso ya que pretende develar particularmente las representaciones de ciudadanía de profesores, estudiantes, funcionarios y apoderados de un territorio multicultural de la comuna de Independencia lo que implica el análisis de un fenómeno delimitado, con respecto, por una parte, a la selección del grupo social que se estudiará y por otra al contexto social estudiado.

Participantes, Criterios de selección del establecimiento:

Dependencia Municipal: Actualmente en la región Metropolitana, los establecimientos que presentan mayor número de estudiantes inmigrantes son Santiago, Recoleta e Independencia. Según datos informados por el departamento de extranjería entre el 2013 y 2015 un 61,2% de los estudiantes inmigrantes se encuentra en los establecimientos municipales. De esta manera, se optará por la comuna de Independencia puesto ha ido en aumento la cantidad de estudiantes inmigrantes en sus establecimientos. La comuna posee 4 liceos y 5 escuelas municipales.

Número de estudiantes migrantes: La unidad de observación, por tanto, será 1 de los 4 liceos que en los últimos años ha incrementado su matrícula de estudiantes inmigrantes. Siendo el tercero a nivel comunal con mayor índice de estudiantes inmigrantes. Este es el caso del Liceo Polivalente Presidente José Manuel Balmaceda que cuenta, según los datos entregados por el colegio, con una matrícula en el año 2017 de 745 estudiantes en total, 161 estudiantes son inmigrantes. De acuerdo a las nacionalidades corresponden a: 94



estudiantes peruanos, 37 estudiantes colombianos, 10 estudiantes bolivianos, 5 estudiantes ecuatorianos, 5 estudiantes dominicanos, 4 estudiantes haitianos, 1 estudiante uruguayo, 3 estudiantes venezolanos y 2 estudiantes argentinos.

Criterios de selección de los estudiantes migrantes y no migrantes: Latinomamericanos. Edad: Entre los 12 y 16 años. Que tengan al menos seis meses en el colegio.

Criterios de selección de los apoderados: Latinomamericanos. Edad: Entre los 30 y 60 años. Que tengan al menos seis meses en el colegio. Que sean apoderados/as de los/as estudiantes participantes.

Procedimientos: con la finalidad de aproximarse a la dinámica cotidiana del establecimiento en estudio a propósito de los objetivos de esta investigación, es que se aplicará un cuestionario, grupos de discusión, entrevistas semi-estructuradas. El cuestionario tendrá como finalidad diagnosticar representaciones de ciudadanía en el conjunto de la enseñanza media, grupo de profesores, apoderados y funcionarios que se encuentren vinculados a este nivel. Se busca que los resultados de los cuestionarios se pueda obtener información valiosa para construir las pautas de los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas. Se realizarán grupos de discusión puesto que se considera que el sello de los grupos de discusión es el uso explícito de la interacción de grupo para producir datos e ideas que serían menos accesibles sin la interacción encontrada en un grupo (Morgan, 1998, p.12). Se opta por las entrevistas semi-estructuradas puesto equivalen a mantener una conversación con preguntas exclusivamente abiertas, ya que se trata de sostener una autentica conversación y comunicación personal con el/a entrevistado/a.

Referencias

Apple, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

Apple, M. y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Editorial Morata.



Berríos-Valenzuela, L. y Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación escolar*, 17, 405-426.

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Callai, H (2008). Estudiar o Lugar para Comprender o Mundo. In: Castrogiovanni, Antonio Carlos (Org.) *Ensino de Geografia: Praticas e Textualizações no Cotidiano*. Porto Alegre.

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

Eresta, M. y Delpino, M. (2007). *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves*. *Observatorio de la infancia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/valores-actitudes-y-participacion/aprendiendo-a-ser-ciudadanosexperiencias-sociales-y-construccion-de-la-ciudadania>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de las "políticas de identidad".

Garrido, M. (2011). La construcción del espacio escolar y la justicia social. *Revista Geográfica de América Central* Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011. pp. 1-21.

Garrido, M. (2009). El lugar donde brota agua desde las piedras: una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios. En M. Garrido (Ed.), *La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo* (223). Santiago, de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Haesbaert, R. (2005). *Da desterritorialização à multiterritorialidade*. Trabajo presentado en el X Encontro de Geógrafos da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo.



Harvey. (2010). *Espacios de Esperanza*. Ediciones Aka, S.A. Madrid, España.

Hevia, P. (2009), Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena. *Memoria Antropología Social*, Universidad de Chile, Santiago.

Infante, M.; Matus, C. y Viscarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163.

Massey D. (2008). *Pelo Espaço. Uma nova política da espacialidade*. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, Brasil.

Santos, M. (2015). *A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção*. 4ª ed. São Paulo: Edusp. p.260. Recuperado de <http://pt.scribd.com/doc/16391201/Santos-Milton-a-Natureza-Do-Espaco>

Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer. Massot, I.

Stefoni, C.; Acosta Elaine, G. M. y Casas-Cordero, F. (2009). Niños y niñas inmigrantes en Chile: entre la integración y la exclusión. [en línea] http://www.oimchile.cl/documentos/ninos_migrantes.pdf

Santos, M. (1995). *La naturaleza del espacio*. Series en Ariel. Geografía. Barcelona. Ariel.

Soja, E.W. (2000). *Postmetropolis*. Malden, MA: Blackwell Pub.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D. F. FCE.

Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>

Van Dijk, T. (2001). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Atenea Digital*, 1, 7-7. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34083/33922>



Actualización participativa de la política pública de juventud del departamento de Caldas-Colombia 2018-2028: las condiciones internas de los escenarios educativos

LORENA AGUIRRE ALDANA

MÓNICA ANDREA BERNAL HERRERA

LUISA FERNANDA BUITRAGO RAMÍREZ

PAULA TATIANA GONZÁLEZ PÉREZ

GIOVANNY HERRERA MUÑOZ

VICTORIA SALAZAR GIL

JESSICA VALERIA SÁNCHEZ LÓPEZ

MARÍA DEL CARMEN VERGARA QUINTERO⁹⁶⁰

Resumen

La presente ponencia da cuenta del proceso investigativo llevado a cabo por la Universidad Autónoma de Manizales en alianza con la Universidad de Manizales. El proyecto realizado responde al Enfoque de Investigación Para la Acción y la Toma de Decisiones, el cual busca conectar las necesidades de una comunidad o territorio con las acciones institucionales de organizaciones públicas o privadas en donde la Universidad aporta desde su papel como académico, comprendiendo la realidad y proponiendo salidas a las situaciones

⁹⁶⁰ Todos, Universidad Autónoma 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



planteadas. Entre los alcances que se lograron a través de esta investigación está la identificación de nuevas dinámicas, expresiones y necesidades de la juventud caldense, específicamente en la categoría Educación.

Objetivo general

Actualizar colectivamente los lineamientos de la Política Pública de Juventud para el Departamento de Caldas, específicamente desde la categoría educación.

Objetivos específicos

Realizar un diagnóstico sobre la situación de los jóvenes del Departamento de Caldas con relación a la categoría educación.

Definir los lineamientos teóricos, conceptuales y normativos de la política pública.

Formular los lineamientos para la actualización de la política pública de Juventud para el Departamento de Caldas con relación a la categoría educación, destacando particularmente la categoría juventud.

Resultados

Las condiciones internas de los escenarios educativos

Los centros educativos presentan varios espacios para los diferentes desempeños y procesos conexos con la vida escolar: la biblioteca, la sala de informática, el restaurante escolar, la cafetería, los espacios deportivos, entre otros, en los cuales transcurre gran parte de los procesos de los estudiantes más allá del aula. El 30.5% afirma que hacen uso de todos los espacios disponibles en la institución; le sigue la sala de informática con un 23.4%, la biblioteca con 14.9% y los espacios deportivos con un 6,5%. Es posible que algunos de ellos puedan



escasos como es el caso de las salas de sistemas y deben hacer uso de otros entornos para cumplir con el desempeño escolar, aunque no se puede descartar que la sala de sistemas pueda estar fusionada con la biblioteca. Hay que destacar que un 12.8% afirma no hacer uso de los espacios, bien porque no sean los adecuados o porque no existen o porque el salón reúne las condiciones para los diferentes desempeños durante la estadía escolar.

Se evidencia que, el componente de tecnología se garantiza cada vez más, pero, aunque se cuenta con equipos y programas, el soporte de las plataformas e internet requiere de más cobertura. Los jóvenes acceden con más facilidad a equipos de nueva tecnología, en particular los teléfonos celulares que ofrecen aplicaciones con diferentes propósitos, esto exige una disposición por parte de los formadores para asumirlos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de igual modo, requiere de una disposición de banda ancha que permita el uso efectivo de estos nuevos equipos con fines educativos

Formación para la integralidad en el joven

La continuidad de la formación se consolida en tanto se garanticen actividades posteriores a los cursos, con las cuales se motiva al estudiante a ser parte de su proceso educativo, se evidencia que las actividades de refuerzo y profundización son consideradas como buenas con un 55.2%. Se encuentra que el programa de consejerías, tutorías o acompañamiento en el seguimiento a las diferentes inquietudes de los estudiantes está activo en las instituciones educativas, un 52.4% afirman que cuenta con ese acompañamiento para la vida escolar y personal, es así que los estudiantes reconocen esa posibilidad de seguimiento que tiene como propósito velar por las diferentes dimensiones que hacen parte de la vida escolar de cada uno de los jóvenes durante la estadía en los centros de formación.

En el panorama político, el 86.6% de los jóvenes encuestados reconocen entre buena y regular (44.7%, 41.9% respectivamente) la participación en el gobierno escolar o de carácter estudiantil en 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



cuerpos colegiados a los que estos pueden aspirar. Esto da a entender que se reconoce la participación de los compañeros en calidad de representantes estudiantiles en alguna de las diferentes instancias existentes de los centros educativos, esto es, el indicio del posicionamiento estudiantil, siendo la figura del personero escolar una evidencia de ello.

Aunque los estudiantes expresan que la participación en la toma de decisiones en la institución podría ser mayor, lo anterior se evidencia en que el 50.4% reconoce que reciben formación ciudadana y política adecuada para ser parte activa del gobierno al interior de los colegios, universidades y otros centros educativos, frente a un 38.5% que la considera regular, pero a la vez existente. El medio escolar promueve la formación política y permite la participación de los estudiantes como parte activa del gobierno institucional pero no por eso está exenta de posibilidades de mejora.

En la información obtenida se encuentra que, durante el proceso escolar, aunado a los académicos, las instituciones educativas tienen incorporado a los actos formativos, las dimensiones humanas y sociales que enriquecen o dan sentido a los proyectos de vida de los estudiantes en perspectiva comunitaria, es así que 63.7% afirma que la institución educativa brinda formación para la vida laboral y la vida profesional, en el primer caso se puede relacionar con la diversificación del PEI de instituciones educativas que han hecho apuesta por incorporar currículos y énfasis que forman a los estudiantes en habilidades técnicas y tecnológicas para la vida laboral, de igual modo aplican como ciclo complementario para la formación profesional, igual papel cumplen las escuelas normales en la formación de formadores.

En un segundo caso las instituciones educativas tradicionales, denominados bachilleratos académicos, realizan talleres o cursos de: '*orientación vocacional, profesional para el desarrollo humano y trabajo*', es decir de orientación profesional, lo cual permite que los futuros egresados con antelación vislumbren el posible panorama formativo de posgrado que los profile para la vida profesional y laboral. Caldas de igual manera es un departamento que desde diferentes programas y alianzas promueve activamente apuestas por el



emprendimiento. Específicamente con cursos y propuestas prácticas dirigidas a la formación de jóvenes emprendedores. No obstante, ambas situaciones pueden ser objeto de mejoramiento, en tanto se está hablando tan solo de algo más del 60%.

El aspecto socio-humanístico se puede apreciar con relación a la formación en valores, el 72.1% de los jóvenes encuestados consideran que es buena, es decir la estiman como algo positivo. Esto puede responder a un auténtico interés por educar en valores personales, familiares y ciudadanos, porque los cursos de ética cada vez cumplen más con sus propósitos, o bien por las coyunturas que se viven en el país que propician que los centros educativos actúen desde sus funciones sustanciales en promover reflexiones y prácticas conducentes a generar jóvenes comprometidos con un nuevo país.

Un 63.2% afirma que la educación ética es fundamental para la formación integral esto refuerza una reflexión previa, donde la educación en aspectos socio humanísticos es vista con gran importancia por el aporte que brinda desde las reflexiones y argumentos acerca de cuáles son los actos que en coherencia deben identificar a un ciudadano colombiano. Un 78.4% ha recibido educación ambiental, lo que demuestra que la preocupación educativa y ética, propende por reflexiones y prácticas eco amigables que garanticen la sustentabilidad del planeta en dimensión de BIOS (el planeta como un todo vivo que requiere ser protegido).

Como aspecto educativo también está la oferta de educación técnica en los diferentes municipios de Caldas con un 42.7% y la educación en artes y oficios 23.3%. Son las dos opciones educativas que más se promueven en los diferentes municipios, y si bien contribuyen a la formación de los jóvenes, se hace necesario a corto plazo que Manizales, una ciudad que posee una amplia oferta educativa pública y privada, se traslade con más presencia y programas a otros municipios tratando de comprometer e incorporar al sector rural, con apuestas afines a las necesidades y realidades de estos contextos.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



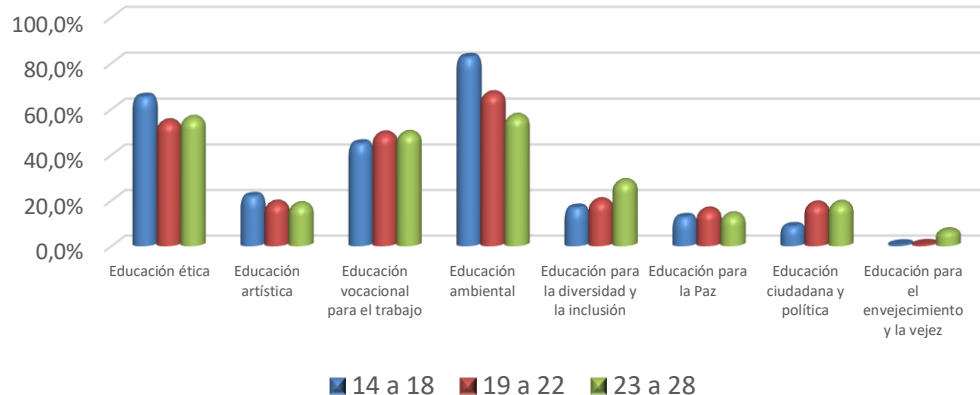
El 94,6% que finalizó el bachillerato y no estudia, quisiera hacerlo en la universidad. Estos indicadores se conservan muy afines con la encuesta del 2007, en la que se aprecia que un 44,6% de los jóvenes afirmaba que en sus municipios existía formación técnica y en artes y oficios un 24,8% lo referenciaba, esto quiere decir que existen espacios de formación en algunas municipalidades desde estas opciones, pero falta una apuesta para que la universidad haga más presencia por fuera de la capital. Esto leído y analizado en perspectiva de la política pública de juventud y armonizado con la ley de juventud, implica que se deben generar condiciones y posibilidades para que más jóvenes, es decir aquellos que no han tenido la posibilidad pero que desean estudiar, puedan hacerlo.

Como aspectos retadores en las acciones educativas, es importante que se diseñen, implementen y apliquen apuestas curriculares que aborden componentes relacionados con formación en temas de: paz, diversidad e inclusión, envejecimiento y vejez, ciudadanía y política, más del 80% de los encuestados no los consideran importantes, esto es, hay desconocimiento relacionados con la importancia de formar por competencias para la vida, la ciudadanía y los derechos, la democracia, la participación, entre otros, y no solo para la obtención de títulos (Gráfico 2).

Gráfico 2. Valoración positiva (SI) de otras competencias que se deben orientar para la formación integral.
Jóvenes encuestados de Caldas. 2017

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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: *Elaboración propia de acuerdo con las cifras del estudio.*

Metodología

Se estructuró una investigación mixta, de tipo alcance descriptivo e interpretativo, fundamentada en el enfoque de *Investigación para la Acción y la toma de Decisiones (IAD)*, propuesto por el Centro de Desarrollo Rural de la Universidad Humboldt de Berlín, el cual fue adaptado por la Universidad Autónoma de Manizales bajo unas características particulares. En síntesis, este enfoque “busca orientar desde la academia la toma de decisiones eficaces para el desarrollo de estrategias, programas y políticas” de actores públicos o privados de la sociedad. (Grunnman, Fierge, & Salazar, 2017). La investigación científica se hace consejera de los tomadores de decisión.

Se desarrollaron 4 fases en el estudio: Diagnóstico situacional, validación, actualización y socialización.

Diagnóstico situacional

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 etapa se buscó identificar, desde varias perspectivas, la situación actual de los jóvenes de acuerdo con sus necesidades, intereses y expectativas. Se realizó la matriz de usuarios, se definieron las categorías de análisis, se diseñaron los instrumentos de recolección de información primaria y secundaria y se definió la unidad de trabajo con informantes clave. Los aspectos generales de esta etapa se resumen a continuación:

Categorías y subcategorías	Identificación (sexo, orientación sexual y etnia); Familia (composición, definición de familia, función de la familia, escenarios familiares, dificultades, maltrato); Economía (ocupación, emprendimiento); Educación (escenarios y aspectos educativos, deserción y razones de estudio y no estudio); Sociocultural (deporte, proyecto de vida, valores, espacios culturales, programas relacionados); Salud (autopercepción de salud, acceso, salud sexual y reproductiva, consumo de sustancias psicoactivas, nutrición, prevención y promoción); Participación (cultura política, mecanismos y participación).
Técnicas e instrumentos	Encuesta (cuestionario virtual y físico); Taller (guía de taller); grupo focal (guía de grupo); entrevista semiestructurada (guía de preguntas).
Unidad de observación	Tres grupos de edad, los cuales responden a la trayectoria educativa en términos ideales, que se entiende como central y coyuntural en la juventud: 14-18 (primaria y/o secundaria); 19-23 (universitaria); 24-28 (post-gradados y vida laboral).
Población y Muestra	Muestreo no probabilístico y por conveniencia, en donde se planteó una estrategia para llegar a la mayor cantidad de jóvenes del departamento mediante un instrumento virtual y técnicas grupales. La muestra total de jóvenes encuestados fue de 3798 . Otras técnicas: 267 personas .

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Validación y análisis

Se desarrollaron 6 talleres uno por cada subregión del departamento, en donde se presentaron los resultados principales de la encuesta para cada una de las categorías de análisis y se recolectaron propuestas para los lineamientos de la política pública. En total participaron 186 jóvenes (Occidente: 24; Alto oriente: 29; Norte: 47; Centro Sur: 18; Bajo Occidente: 50; Magdalena Caldense: 18).

Toda la información de la encuesta virtual fue analizada en SPSS (**Statistical Package for the Social Sciences** -SPSS -versión 22) y la demás información se consignó excel. Los resultados de la triangulación se consignaron en formato encuesta de google drive.

Pertinencia social

Contribuir al bienestar de los jóvenes caldenses desde las distintas esferas del desarrollo humano, a partir de los enfoques de derechos, capacidades y participación, mediante construcción de los lineamientos de la Política Pública de Juventud para el departamento de Caldas. Las líneas estratégicas responden al nivel macro o a las categorías, es decir, los derechos, las capacidades y la participación son transversales a la educación. Las líneas de acción se convierten en las propuestas centrales que orientarán los planes o proyectos de la administración departamental en materia de Juventud, promoviendo el pleno acceso y goce del derecho a la educación a través de la implementación de la política pública de juventud en la categoría educación. (Tabla 1)

Tabla 1. Línea estratégica: educación

Ejes	Líneas de Acción
------	------------------

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



estratégicos	
Derechos <i>“Mis derechos, mi bienestar”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aunar esfuerzos para garantizar acceso, permanencia, graduación y calidad en la estructura de trayectoria educativa. - Socializar efectivamente la oferta educativa y los medios que permitan el acceso.
Capacidades <i>“Mis capacidades, mi empoderamiento”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar y potenciar laboratorios de ciencia, tecnología, innovación y artes CTI+A. - Formar en formulación, ejecución y evaluación de proyectos. - Incorporar las nuevas tecnologías a los procesos educativos.
Participación <i>“Participo y construyo mi bienestar”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar la formación política en articulación con las competencias ciudadanas y los distintos escenarios democráticos de las instituciones educativas. - Fomentar la ciudadanía, participación y valores democráticos desde la educación no formal. - Propiciar la formación entre pares. De jóvenes para jóvenes.

Referencias

Grundmann, F. & Salazar. (2017). Manual de investigación para la acción y toma de decisiones. UAM; Centro de desarrollo rural (SLE) Universidad de Berlín.

Salazar, V.; Gonzalez, P. y otros. (2018). Actualización de la política pública de juventud del departamento de Caldas 2018-2028. Universidad Autónoma de Manizales



Cartografía socio-educativa de territorios escolares en condiciones de adversidad

CLAUDIA PATRICIA URIBE-LOTERO

DIANA DONOSO- FIGUEIREDO

MA.FERNANDA CABRERA BOLAÑOS

Resumen

El estudio que reporta la presente ponencia, propone un primer acercamiento a los territorios de dos escuelas que trabajan en contextos de adversidad. Los territorios en los que se ubican las escuelas constituyen contextos que interactúan con las prácticas educativas. La relación entre territorios y escuelas cobra cada vez mayor participación en los procesos educativos. Los actores involucrados, alumnos, docentes, familias y vecindarios configuran comunidades educativas en las que se desarrollan relaciones de distinta naturaleza que dan cuenta de las tensiones sociales que caracterizan el contexto. El conocimiento de las características de las condiciones del territorio socio-educativo es aún incipiente en las escuelas que educan en contextos adversos a pesar de la importancia que tiene para la educación. La cartografía socio-pedagógica usada en el estudio de los territorios, es un recurso metodológico que posibilita el acercamiento no solo a las realidades sociales en las que se inscribe la educación, sino en la identificación de las redes de relaciones que se involucran y hacen presentes en la práctica pedagógica. Los resultados descubren la diversidad y complejidad de las interacciones y dan pistas acerca los aspectos que contribuyen a la condición de adversidad del contexto socio-educativo.

Introducción

La aproximación al contexto en que se inscribe la escuela constituye una fuente de información valiosa para conocer las particularidades de las diversas dimensiones de la práctica educativa. El contexto educativo



involucra las condiciones socio-económicas del lugar en que se ubica la escuela, el origen y la historia de la comunidad a la que pertenecen los alumnos, los actores que la componen, los papeles que representan, las instituciones presentes. Desde la década del 90 se sostiene que el contexto en que se inscribe la educación atraviesa las prácticas pedagógicas que se cumplen bajo esas condiciones particulares, es decir que la educación se concibe y se adecúa dichas condiciones sociales-pedagógicas, que paralelamente se reproducen dentro de las escuelas (Sacristán,1992). El mapa social del territorio en el que se inserta la escuela da cuenta de problemas, conflictos y estrategias de convivencia que se manifiestan en los tipos de relaciones e interacciones que se establecen con la institución educativa. La escuela se ubica cada vez en escenarios socio-educativos de mayor diversidad, de los que participa, al integrarse a las dinámicas sociales a través de los alumnos. Los contextos de pobreza configuran realidades sociales particularmente complejas, en tanto incorporan elementos y problemáticas que se acogen bajo el paraguas de las carencias asociadas a la pobreza, que es insuficiente como categoría para describir las condiciones del territorio en que se educa. La educación se mueve en escenarios que exhiben rasgos de adversidad no estrictamente económicos, sino de orden social, como la violencia y los conflictos de convivencia, junto al desarraigo y los cambios en la organización tradicional de la familia. Los contextos en que se cumple la tarea educativa, lejos de ofrecer certezas para el maestro, encierran condiciones de incertidumbre, generadoras de ansiedad, que desbordan la confianza en las fórmulas de técnicas que propone la formación, en particular la inicial, y que hacen que recurran a las experiencias personales almacenadas para para configurar respuestas a las demandas del contexto (Hargreaves, 2000).

La investigación que da origen a la ponencia se aproximó a las características de los territorios que configuran los contextos en que se ubican dos escuelas de la ciudad de Guayaquil, con el propósito de contribuir a la comprensión de las condiciones que definen los contextos de adversidad educativa. La indagación se guió por la pregunta ¿Cuáles son las condiciones de los territorios que configuran contextos de adversidad socio-educativa para dos escuelas de la ciudad de Guayaquil que se ubican en sectores de extrema pobreza?



La cartografía social, conocida como mapa social o socio-grama, como recurso metodológico permite la acercarse a un territorio con el fin de comprender cómo es visto por quienes lo habitan (Barragán, 2016). La cartografía permite un acercamiento al contexto escolar a partir del reconocimiento de las especificidades del territorio, desde las lecturas y asignaciones de sentido de los propios actores socio-educativos que lo integran. Identifica y grafica las relaciones, interacciones, saberes de los actores de un territorio en un momento y circunstancias específicas. Es un ejercicio colectivo de investigación que, con la participación de quienes lo componen, posibilita la generación de conocimiento y reflexión sobre la realidad social en la que se inserta la educación (Molina, 2005; Algranati, Bruno y Lotti, 2012).

La cartografía social es inherentemente subjetiva y principalmente cualitativa, no solo porque la información recolectada de las vivencias de los actores de dicho territorio es posteriormente interpretada por el investigador, sino que incluso los resultados “reciben un significado dependiendo de la personalidad del lector, que tiene un papel muy importante en el proceso de comprensión y en la memorización de las representaciones” (Habbegger & Mancila, 2006, p. 4).

Habbegger y Mancila (2006) definen tres mapas iniciales: los mapas de conflicto, los mapas de redes y los mapas de recursos. El mapa de conflictos muestra situaciones que están causando incomodidades entre quienes participan del territorio y que probablemente están silenciadas. Por mapa de redes se entiende la representación de los vínculos (de cualquier naturaleza) entre los actores del territorio; también se lo podría definir como mapa de actores.

Procedimientos metodológicos

El objetivo principal de esta investigación fue realizar una cartografía social-pedagógica que diera cuenta de las condiciones de los territorios y de las interacciones que configuran contextos de adversidad educativa para dos escuelas de sectores de pobreza. Dado que el enfoque de la investigación fue cualitativo los métodos



de recolección de datos que se usaron fueron la entrevista y la observación. Cuatro estudiantes estuvieron a cargo de recoger la información, analizarla y contrastarla con la teoría.

La ruta metodológica fue la cartografía social-pedagógica. El cual es un recurso que permite el acercamiento a problemáticas sociales vinculadas a las prácticas educativas. La cartografía social es entendida como el método para obtener datos sobre el trazado del territorio social, que pueden ser representados en forma de mapas sociales y que dan cuenta de los sistemas de relaciones que se dan entre los actores presentes en el mapa (Habegger, S. y Mancila. I., 2006). La cartografía social-pedagógica conduce a comprender de manera crítica los sistemas de relaciones que se instalan en las comunidades de los territorios a los que pertenecen de tal modo que contribuyan a la construcción de la definición de “contexto de adversidad educativa”

El trabajo se realizó en escuelas ubicadas en sectores vulnerables de la ciudad de Guayaquil. Se consideraron el tipo de vivienda (construcciones mixtas), las vías de acceso al sector (vías no asfaltadas), el tipo de trabajo que realizan los moradores (informales), el acceso o carencia de servicios básico. Ambas escuelas seleccionadas responden a estas características.

Resultados

De los datos obtenidos con las herramientas se presentan los siguientes mapas:

Mapa de infraestructura

Mapa de Interacciones

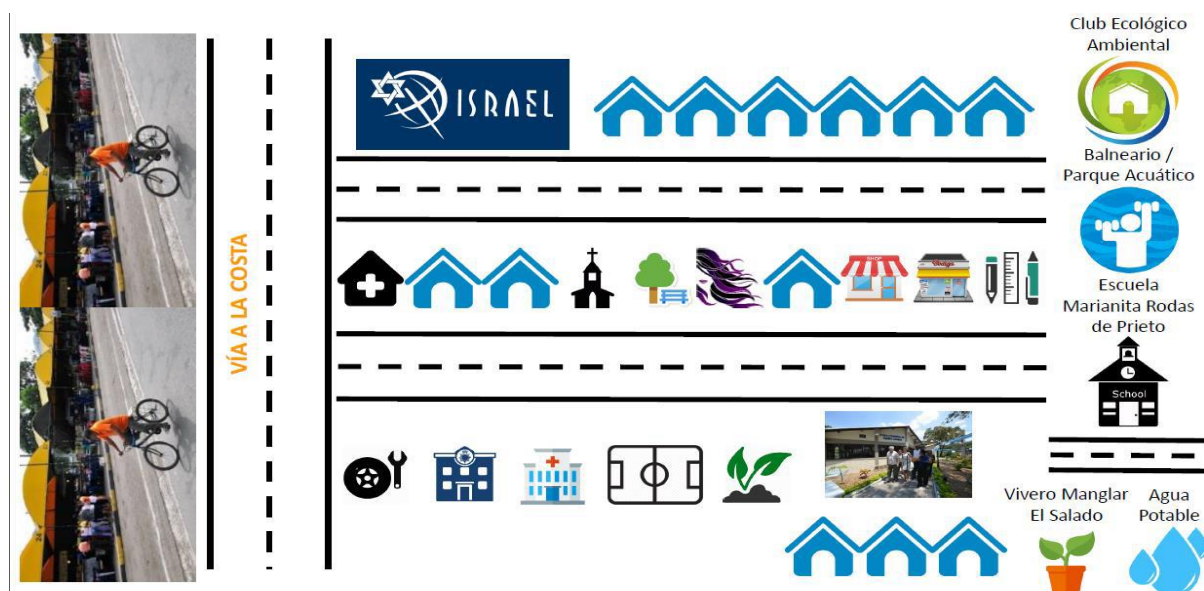
Mapa de tipos de relaciones

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Mapa de Infraestructura del territorio: permite localizar geográficamente los lugares más importantes que existen en la comunidad y ver la función que cumplen los mismos.



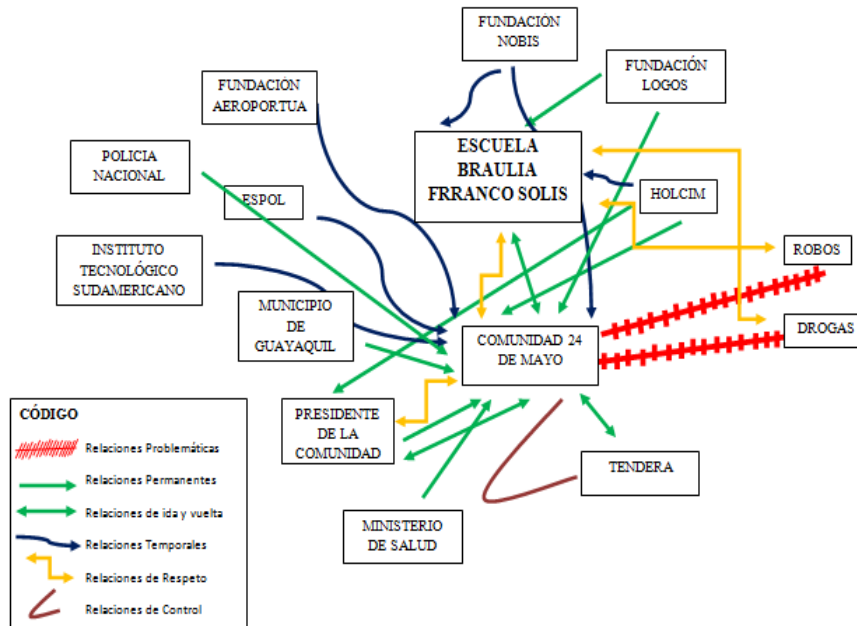
1. Mapa de Interacciones: permite establecer las conexiones existentes dentro y fuera de la escuela, da una visión de los vínculos que se dan entre los diferentes agentes de la educación.

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



1. **Mapa de tipos de Relaciones:** evidenciar las distintas relaciones y dificultades (conflictos) existentes entre diferentes miembros de una comunidad o de un hecho social.





Conclusiones

Investigar la realidad socio-educativa de una escuela que educa en contextos adversos permitió conocer la dinámica diaria y los eventos importantes de la comunidad donde esta escuela se sitúa. La cartografía social permitió retratar las relaciones que se producen dentro de la comunidad desde el punto de vista de los propios actores. Así como también permitió entender y distinguir las interacciones entre los sujetos que habitan la comunidad y los agentes externos con quienes se involucran.

La cartografía social fue un instrumento fundamental en la construcción de las relaciones que se dan dentro del barrio debido a que, esta permitió obtener los datos necesarios, tanto del sector como de los habitantes, para después representarlo gráficamente a través de un mapa.

Por otro lado, se pudo constatar como la presencia de la escuela en un barrio vulnerable trajo beneficios no solo para el centro educativo sino también para la comunidad. Esto se pudo comprobar a través de la participación de los entrevistados que mencionaron que gracias a la presencia de la escuela muchas instituciones externas prestan su ayuda. La mayoría de estas instituciones ofrecen su ayuda de manera temporal, vienen con proyectos de corta duración, los realizan y se retiran de la comunidad, pero también existen otras instituciones que ayudan de manera permanente a la escuela y también al barrio.

En esta investigación, se pudo evidenciar que el rol de las escuelas estudiadas es exclusivamente educar a los estudiantes que asisten a ella. La escuela no interviene en los conflictos diarios del sector, pero indirectamente funciona brinda equilibrio a la comunidad porque, a pesar de todas las relaciones problemáticas presentes en el contexto donde está la escuela, estas no la afectan. El respeto que tienen los miembros de la comunidad hacia la institución educativa permite que los problemas no traspasen las barreras de la misma.

Si se considera que el territorio se define por la relación entre espacio y sujeto entonces una de las formas en la que la institución incide en la historia familiar de sus estudiantes es en la constitución de un nuevo



territorio basado en los significados que se construyen a partir de ella. Este proceso de significación se da a través de los esfuerzos de la institución en comprometer y alinear a los padres y estudiantes en una serie de valores determinados. Acentuando así el proceso de estigmatización territorial acuñado por Wacquant (2014); no existe ningún mecanismo de retorno hacia el lugar de origen. En esta nueva ideología, la superación personal equivale a distanciación de los territorios que en primera instancia los definieron.

Los factores que involucran el contexto educativo son varios y entre ellos está la historia de cómo llegó la educación al sector envuelto en adversidad. La historia y los procesos pueden llegar a obstaculizar o favorecer la enseñanza y aprendizaje dentro del salón de clases (Blanco, 2001). Sierra y Canciano indican que la pobreza es catalogada como una marca social y cultural y las consecuencias de estas afectan de manera directa el trabajo de las escuelas (2007).

Para Freire las personas que desean un verdadero cambio social son aquellas que lo van a lograr (1985). La educación en el sector obedece a la lucha constante por la humanización y por la lucha de todas las formas de opresión. Los habitantes de la comunidad demostraron que la educación ha sido un factor determinante a la hora de realizar los cambios pertinentes para el sector, siendo uno de ellos la construcción de la escuela y el exigir su derecho a la educación.

Referencias

Algranati, S.; Bruno, D. y Iotti, A. (2012). Mapear actores, relaciones y territorios. Una herramienta para el análisis del escenario social. Cuadernos de cátedra, (3).

Asamblea. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperado de http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

Arcos, C. y Betty, E. (2008). Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad. FLACSO, Quito.



Banco Mundial. (2015). Pobreza: Panorama general. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>

Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. Revista Colombiana de Educación, (70).

Barragán, D. y Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. Itinerario educativo, 28(64), 127-141.

Bruno-Jofré, R. (2015). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. Foro de Educación, 14(20), 429-451.

Cajo, M. (2011). Estudio y análisis de la pobreza de los hogares en Ecuador (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/1667/1/ESTUDIO%20Y%20AN%C3%81LISIS%20DE%20LA%20POBREZA%20DE%20LOS%20HOGARES%20EN%20ECUADOR.pdf>

Care. (2013). Diagnóstico, amenazas, vulnerabilidades y capacidades. Recuperado de http://www.care.org.ec/intranet/care/wp-content/uploads/2014/03/Annex-01_Assessment-Report_CARE_ECU_section-2.pdf

Caro, E. y Congreso Internacional de Americanistas. (2003). La vulnerabilidad social como enfoque de análisis de la política de asistencia social para la población adulta mayor en México. In Simposio viejos y viejas participación, ciudadanía e inclusión social; Santiago de Chile (pp. 14-18).

Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia.

CEPAL. (2010). Objetivos del Desarrollo del Milenio en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.cepal.org/cgibin/getprod.asp?xml=/MDG/noticias/paginas/1/40211P40211.xml&xml=/MDG/tpl/p18f.xsl&base=/MDG/tpl/top-bottom.xsl>

CEPAL y ONU. (2016). Panorama Social de América Latina. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/S1600227_es.pdf?sequence=1



CEPAL. (2005). Se estanca la reducción de la pobreza y la indigencia en la mayoría de los países de América Latina. CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/comunicados/se-estancala-reduccion-de-la-pobreza-y-la-indigencia-en-la-mayoria-de-los-paises-de>'

El Universo. (2015). En 15 años Ecuador reduce al 5% la pobreza extrema. Recuperado de <http://www.eluniverso.com/noticias/2015/09/20/nota/5134823/empleo-adeecuado-incideobjetivos-globales-milenio>

Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. Estudios Públicos, 93(04), 249-277.

Finocchio, S. (2009). Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). Propuesta Educativa, 31, 41-53.

Finocchio, S. (2010). Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América Latina. Propuesta Educativa, 34, 65-76

Formichella, M. M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. Revista Educación, 35(1), 1-36.

Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Fundación Niños con Futuro (s.f.) ¿Quiénes Somos? Recuperado de <http://www.ninosconfuturo.org/quienessomos.html>

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista, M. D. (2010). Metodología de la Investigación (Quinta Edición ed.). Mexico DF: Mc Graw Hill.

Habegger, S. y Mancila, I. (2006). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. Revista Araciega, 14.

INEC (2016). Instituto Nacional de Estadística y Censos. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/>

Infante, M.; Matus, C.; Paulsen, A.; Salazar, A. & Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. Literatura y lingüística, (27), 281-308.



- Lindón, A. (2002). La construcción social del territorio y los modos de vida en la periferia metropolitana.
- Narayan, D. (2000). La Pobreza es Impotencia y falta de Representación. Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, 37(4).
- Narayan, D. (2000). La voz de los pobres: ¿hay alguien que nos escuche?
- Narayan, D. & Petesch, P. (2008). Mediación, estructura de la oportunidad y escapes de la pobreza. D. Narayan, & P. Petesch (Edits.), Salir de la pobreza, 1, 1-46.
- Ortiz, M. & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Espacio Abierto, 17(4).
- Pfeilstetter, R. (2011). El territorio como sistema social autopoiético: pensando en alternativas teóricas al “espacio administrativo” ya la “comunidad local”. Periferia: revista de recerca formación en antropología, (14), 1-17.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2016). Reducción de la pobreza. Recuperado de <http://www.ec.undp.org/content/ecuador/es/home/ourwork/povertyreduction/overview.html>
- Pulido Quintero, S. M.; Gómez Valenzuela, J. D.; Díaz Jiménez, N. G. & Moreno Gómez, W. (2012). Juegos de la Calle: una apuesta transformadora en el territorio escuela-ciudad. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38, 327-346.
- Rahman, M. A. & Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos, 205-233.
- Rodriguez, N. S. (2011). Tres enfoques para las políticas de lucha contra la pobreza. FORUM N° 2. Revista del Departamento de Ciencias Políticas, Universidad Nacional, sede Medellín, 177-195.
- Rojas López, J. J. (2009). Las dimensiones espaciales del Informe 2009 del Banco Mundial: otra “nueva geografía” sin territorio. Revista Geográfica Venezolana, 50(2), 331-342.
- Roja, L. F. (2015). IFRC. Recuperado de <http://www.ifrc.org/es/introduccion/disaster-management/sobre-desastres/que-es-un-desastre/que-es-la-vulnerabilidad/>



Sanchís, P. H. (2009). Vulnerabilidad territorial. Universidad Complutense Madrid. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC0909220155A/30776>

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. Gaceta Ecológica, (55), 14-20.

Senplades. (2012). Propuestas de desarrollo y lineamientos para el ordenamiento territorial. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Agenda-Zonal-para-el-Buen-Vivir.pdf>

Senplades. (2015). Provincias de Guayaquil, Samborondón y Durán. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/10/Agenda-zona-8.pdf>

Serra, M. S. (2007). Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Del Estante Editorial, 119-132.

SIISE. (s/f.). Índice de vulnerabilidad social (IVS). Recuperado de http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/POBREZA/ficpob_P40.htm

Spicker, P (2009). Definiciones de pobreza: Doce grupos de significados. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/06spicker.pdf>

Thorpe, A. (2007). The designer's atlas of sustainability. Island Press.

Tranier, J. A. (2008-2009). Los condenados de la ciudad. Una mirada desde la pedagogía crítica. Pensar, epistemología, política y ciencias sociales, 153-155

Valderrama-Hernández, R. (2013). El diagnóstico participativo con cartografía social: Innovaciones en metodología Investigación-Acción Participativa (IAP). Anduli: revista andaluza de ciencias sociales, (12), 53-65.

Wacquant, L. (2014). Marginality, ethnicity and penalty in the neo-liberal city: an analytic cartography. Ethnic and Racial Studies, 37(10), 1687-1711.

Wacquant, L. (2012). Marginalidad avanzada y Estado neoliberal. Revista Urban, 133-135.



Interculturalidad y derecho en el aula de clase: el caso de un aula

*ANA MARÍA CORREA-DÍAZ*⁹⁶¹

Resumen

La investigación tiene el propósito de establecer la relación entre interculturalidad y derecho desde La Academia, y analizar el derecho a la cultura para generar espacios de conocimiento del otro y nuevos saberes. El enfoque metodológico cualitativo se nutrió de entrevistas etnográficas, y registros anecdóticos. Igualmente, los análisis contrastivos culturales sirvieron para determinar contenidos, actitudes y actividades en el aula de clase. Al leer a Dussel, Boaventura de Sousa, Walsh, Poblete, Touraine, Kymlicka, y la legislación colombiana de los derechos de las minorías, surgieron nuevos conocimientos y experiencias para reivindicar pensamientos de equidad en un contexto de diversidad jurídico-cultural.

Objetivo general

⁹⁶¹ Docente Investigadora Universidad Autónoma Latinoamericana, ana.correadi@unaula.edu.co, orcid.org/0000-0001-6532-4557

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Generar nuevo conocimiento intercultural a partir del análisis del concepto de cultura en la Universidad Autónoma Latinoamericana.

Objetivos específicos

Valorar las transformaciones del discurso multicultural del Estado colombiano en la comunidad académica.

Educar en la interculturalidad al conocer a las minorías en el aula de clase.

Abstraer relaciones cooperativas entre múltiples identidades presentes entre el estudiantado.

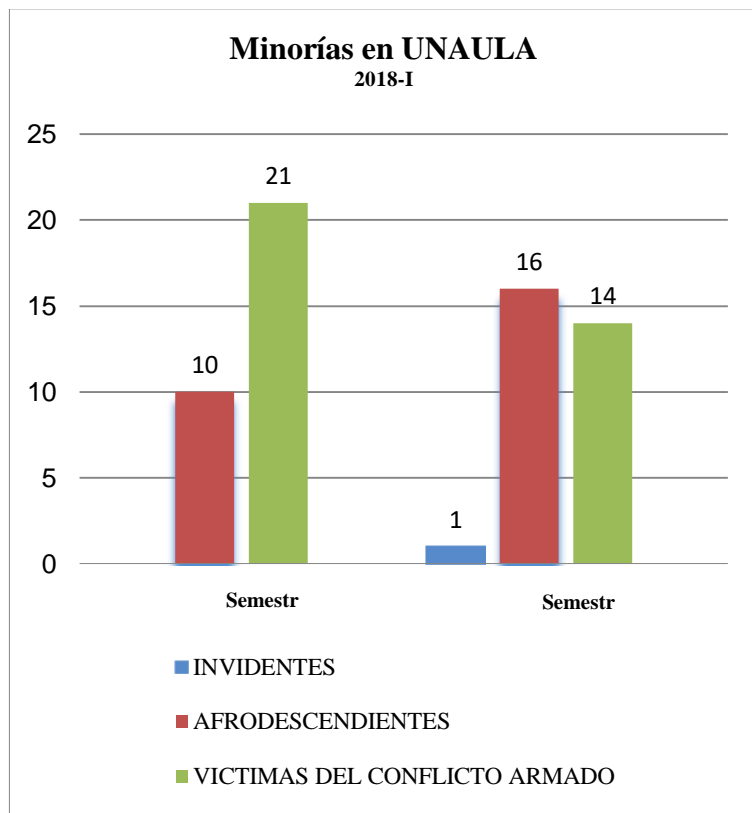
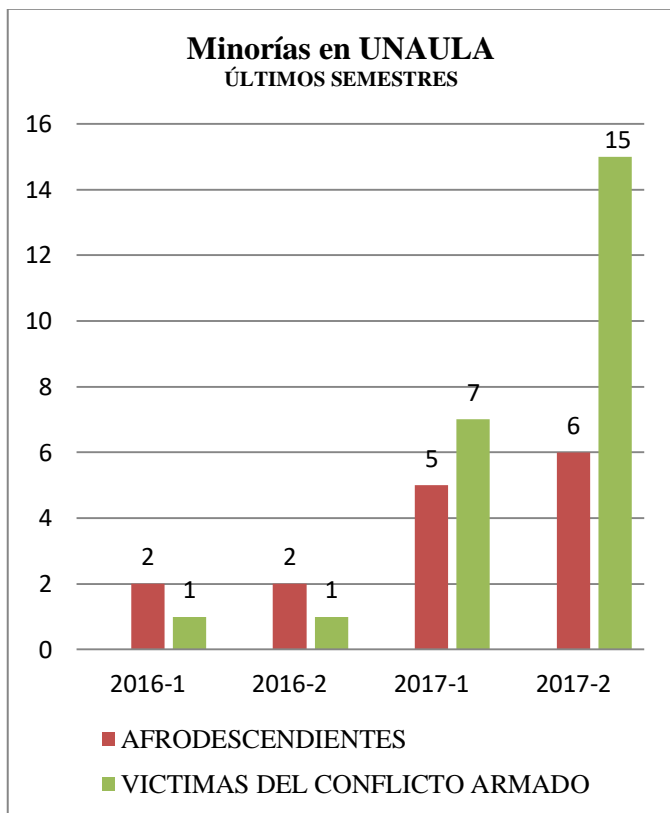
Resultados

En el espacio educativo Unaulista, las minorías están representadas por: invidentes, afrodescendientes, indígenas, desplazados y extranjeros. Las estadísticas muestran lo siguiente:

Gráfico 1. Representación de las minorías en UNAULA

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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: elaboración propia.

Los mayores prejuicios percibidos por los estudiantes minorías han sido los prejuicios racistas.

La labor de desarrollo de la competencia intercultural en UNAULA se percibe de manera favorable.

A las minorías se les atienden sus particularidades, siendo parte del proyecto político de la universidad aceptar al otro; ello está plasmado en los estatutos, en el PEI y el PEP. Específicamente, a las minorías se les ha brindado becas, se les ha puesto a disposición salas de estudio computarizadas para invidentes y se les ha contratado personal capacitado en acompañamiento. Por otra parte, son bien conocidos y ofertados los



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



programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en varios niveles en la Escuela de Idiomas. Más detalladamente, a nivel de la Facultad de Derecho, los docentes preocupados por el tema intercultural han analizado las acciones de Centros Especializados, por ejemplo del Centro de Estudio de Interculturalidad y Derecho de la Universidad de Chile, para aprender de experiencias exitosas, generar nuevo conocimiento (libros, artículos, documentales, proyectos, conferencias de docentes y estudiantes) y crear políticas públicas garantes de los derechos de las minorías. A partir de este y otros ejemplos, en Unaula en las clases comunes que reciben todos los alumnos, se analiza la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia, se interpreta la legislación intercultural internacional, y se viven experiencias interculturales cada semestre, a saber: a) Foro Vademécum de Familia. Adopción Abierta a Etnia (Afro, Rom, Indígenas); b) socializaciones en la Huerta Sumak Kawsay UNAULA, c) charlas, talleres, conversatorios y discusiones abiertas acerca de temas de: buen vivir, desmitificación del pensamiento, trabajo comunitario, y conciencia social; de esta manera, se reivindica el pensamiento de antiguos pueblos indígenas, además de la visión humanizante de la universidad.

En los espacios educativos unaulistas se interactúa con las minorías a través de una comunicación con ellas; de este modo se han conocido sus tradiciones, costumbres, resguardos, alimentos, y artesanías; pero más importante aún, se han identificado sus formas de empleo, sistemas de salud, y ordenamiento jurídico. En ese sentido, dentro de los elementos característicos de las comunidades minoritarias se descubrieron: la importancia del territorio, el mantenimiento de la cultura, y la práctica de conocimientos ancestrales. Por otra parte, en las clases de derecho que abarcan el tema intercultural, se han analizado aspectos de: salud, derechos humanos, bioética, atención de parto, mutilación genital, derechos individuales y colectivos.

En las clases que se imparten actualmente, se desarrollan actividades de negociación, escucha activa, role-playing, y solución de conflictos. Dicha labor no es ajena a la que realizan Centros Educativos en todo el país con la utilización de bases teóricas, pedagógicas, epistemológicas, ontológicas y didácticas; útiles en la consecución de la meta de lograr la voluntad política de los docentes al reconocer a las minorías y 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



expresiones, por ejemplo el ballet folclórico de la universidad, y otras actividades artísticas que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la tolerancia hacia *el otro* (Ruíz, 2011).

Impacto de la política

El derecho da respuesta al pluralismo cultural existente en la actual era de la globalización que aboga por la tolerancia y la solución pacífica de conflictos cuando personas que comparten un espacio en común encuentran entre ellas diferencias. En este caso, en el aula de clase unaulista se perciben desigualdades, en las cuales el docente tutor sigue los lineamientos de la normatividad colombiana e internacional y una educación en valores. Igualmente, los docentes comprometidos con la formación de los profesionales minorías, evitan indiferencias jurídicas; en ese sentido, ellos razonan con sus estudiantes acerca de estereotipos y prejuicios; y sobre expresiones de discriminación. Ello obedece a que el aula de clase es un espacio de legitimidad de los derechos reconocidos por la Constitución, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH), la Declaración de las Minorías de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de la Diversidad Cultural y el Decenio 2013-2022 de Acercamiento de las Culturas (UNESCO, 2010).

Además de lo anterior, la Convención de Lucha contra Toda Forma de Discriminación, la Convención para la Promoción y la Protección de la Diversidad Cultural, son herramientas usadas en el aprendizaje mutuo en el espacio educativo, en el cual se desarrollan planes de apoyo a la interculturalidad, entre ellos Plan de Acogida, Plan de Convivencia, Plan de Tutoría y Proyecto Educativo (Cruz, 2015). Con todo, la cultura del diálogo en Colombia es urgente, eso es lo que ha declarado la UNESCO, ya que es de esa manera que se evitan guerras por razones de ignorancia y por prejuicios (UNESCO, 2003). Esta es la razón por la que desde el aula de clase se trabaja con modelos interculturales, a saber: a) Modelo hermenéutico: estimula relaciones interpersonales



entre seres diferentes; b) Modelo tecnológico: trabaja por compensar déficits entre culturas distintas; y c) Modelo crítico: se enfoca en modificar el currículo.

Los anteriores modelos reflejan desde lo jurídico y lo educativo a la vez, el reconocimiento de nuevas formas comunitarias, además del surgimiento de otros ordenamientos y la transformación de estructuras tradicionales. Igualmente, los modelos para la educación intercultural trabajan por compensar los déficits entre culturas (García, Sáez, Escarbajal, 1999). Cabe añadir que los modelos no son las únicas herramientas importantes en este proceso de interculturalización desde la Academia, también lo son los debates y toda aplicación práctica de principios de liberación; es decir, de no subordinación o trato despreciativo a minorías. En este proceso surgen nuevos actores por cuanto los docentes complementan su función con la de catedráticos, conferencistas, políticos y filósofos, quienes hacen realidad el tan anhelado encuentro legítimo y democrático, solidario y tolerante entre personas de diferentes culturas. Por ende, en el círculo aulístico, en el mediano y largo plazo, convivirán armónicamente diversidades, y las víctimas dejarán de serlo (Dussel, 2007). En el mismo sentido, a nivel profesional en el ejercicio jurídico de la norma, el futuro profesional en derecho, se puede encontrar con un grupo minoritario que requiere de sus servicios, para poder resolver un caso satisfactoriamente. Con todo, un abogado es visto como un defensor, que busca mejorar el proceso de abogacía, aun en casos de diversidad intercultural (Kessler, 1988). Es por ello, que las políticas públicas en las ciudades del país claman por un reconocimiento jurídico y social, en contraposición a una homogeneización del mundo, por ser ésta discriminante; de esta forma, se trabaja por la formulación de un discurso de ciudad evitando expresiones políticas aisladas (Huffington, 2008).

Metodología

La presente es una investigación inicialmente documental, basada en artículos científicos publicados en revistas arbitradas. Asimismo, fueron de gran relevancia en este texto los capítulos de libros, tesis doctorales y libros de editoriales de prestigio, e informes de organismos internacionales. El análisis de casos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



interculturales, ejemplos de simulaciones de conflictos interculturales y biografías personales han sido además útiles en el proceso sensibilizador y de reconocimiento de la alteridad. Un aspecto de gran relevancia en el estudio ha sido la lectura concienzuda de **análisis contrastivos** culturales, cuyos elementos se expresan de manera seguida en el proceso de entendimiento a largo plazo de nuevas realidades sociales minoritarias identificadas por la observación, los diálogos, y los registros anecdóticos obtenidos durante la investigación (Bolaños, 2016).

Gráfico 2. Componentes y elementos del Análisis Contrastivo

Saber	Saber Hacer	Saber Ser
Conocimiento y conciencia intercultural	Destrezas y habilidades	Actitudes, motivaciones, valores, y creencias
Análisis Contrastivo Cultural.		

Fuente: elaboración propia con datos de (Álvarez, 2015).

Paso seguido, un proceso etnográfico y la conversación con estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios ayudó en el análisis de la interculturalidad, consagrada como un derecho en la Constitución, en las áreas de la salud, educación y administración de justicia (Cruz, 2014). En vista de que todos somos ciudadanos con amplias acciones reconocidas por el Estado, quien vela por la prevención de acciones contrarias a la norma en términos de respeto a grupos minoritarios, se analizó bibliografía y material didáctico relevante para el estudio (Pérez, 2001). Así las cosas, la metodología elegida se articula dentro del currículo, los procesos investigativos, la capacitación y la sensibilización que se pueda desarrollar en el contexto académico en lo que respecta al PEI, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, y las acciones y el material didáctico en el tema de 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



interculturalidad (Palacio, Camargo, Mosquera, s.f.). Por ello, se habla de valores contra el racismo, el prejuicio, la discriminación, y los estereotipos.

Pertinencia social

Son amplios los casos de reconocimiento de la diversidad desde la ciencia a través de currículos, documentales, historias de vida y simulaciones (Villanueva, 2015). La intención ha sido siempre encontrar en los espacios académicos formas de vida comunitaria y vivir en sociedad, en lugar de mostrar miedo, xenofobia y etnocentrismo (Soria, 2010). Así, desde el derecho se ha de garantizar el acceso, y permanencia a los servicios educativos con calidad. Es en esta labor en la cual las universidades colaboran formando para la interculturalidad, labor compartida con el Estado en su interés por desarrollar vivencias de justicia por medio de los elementos de: jurisdicción internacional de las libertades, el derecho intercultural, formas de democracia, participación política y constitucionalismo pluricultural (Rivero, 2014). El derecho da respuestas al pluralismo cultural existente en la actual era de la globalización por la ayuda de la legislación con sus decretos, normas, jurisprudencia y Carta Magna, guías en la superación de situaciones de desventaja social o desigualdades educativas (Valero, 2002). En las aulas de clase de derecho se perciben desigualdades, en las cuales el docente tutor sigue los lineamientos de la normatividad colombiana e internacional y una educación en valores (Peiró, Merma, 2012). Igualmente, los docentes comprometidos con la formación de los profesionales minorías, evitan indiferencias jurídicas; en ese sentido, ellos razonan con sus estudiantes acerca de estereotipos y prejuicios; acción indispensable en el futuro de los profesionales del derecho por su aplicación en su vida cotidiana (Vergalito, 2009)



Referencias

- Álvarez, A. (2015). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0117.pdf
- Bolaños, A. (2016). *Construcción de identidades de los indígenas de los resguardos Panuré. Una mirada cualitativa entre los años 2015 y 2016*. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Cruz, E. (2014). Derechos de la naturaleza, descolonización e interculturalidad. *Verba Iuris*, 15-29.
- Cruz, E. (2015). La Interculturalidad en Las Políticas de Educación Intercultural. *Praxis y Saber*, 191-207.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: UANL.
- García, A., Sáez, J., & Escarbajal, A. (1999). Educación intercultural. *Pedagogía social*, 5-16.
- Huffington, R. (2008). Diversidad, interculturalidad y políticas públicas en la ciudad de Bogotá. En W. Villa, & A. Grueso, *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (págs. 214-221). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kessler, J. (1988). The Lawyer's Intercultural Communication Problems with Clients from Diverse Cultures. *Northwestern Journal of International Law & Business*, 64-79.
- Palacio, L., Camargo, E., & Mosquera, M. (s.f.). *Modelo pedagógico etnoeducativo para el reconocimiento, la inclusión y la interculturalidad*. Centro de Estudios e Investigaciones Docentes.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Peiró, S., & Merma, G. (2012). La interculturalidad en la educación. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 127-139.

Pérez, K. (2001). *Aproximaciones al concepto de minoría*. México D.F.: UNAM.

Rivero, J. (2014). Fundamentos de Derecho Intercultural. *Revista In Jure Anáhuac Mayab*, 15-58.

Ruíz, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural. *Luna Azul*, 15-30.

Soria, A. (2010). Interculturalidad y educación en la Argentina. *Andamios*, 167-184.

UNESCO. (2003). *División de Diálogo Intercultural de la UNESCO*. París: UNESCO.

UNESCO. (2010). *Minority Rights*. New York and Geneva: United Nations.

Valero, C. (2002). El desafío de la interculturalidad en el aula. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* (págs. 238-250). Alcalá: Universidad de Alcalá.

Vergalito, E. (2009). Acotaciones Filosóficas a la “Hermenéutica Diatópica” de Boaventura de Sousa Santos. *Impulso, Piracicaba*, 19-30.

Villanueva, R. (2015). La interpretación intercultural en el Estado constitucional. *Revista Derecho del Estado*(34), 289-310.

III Bienal

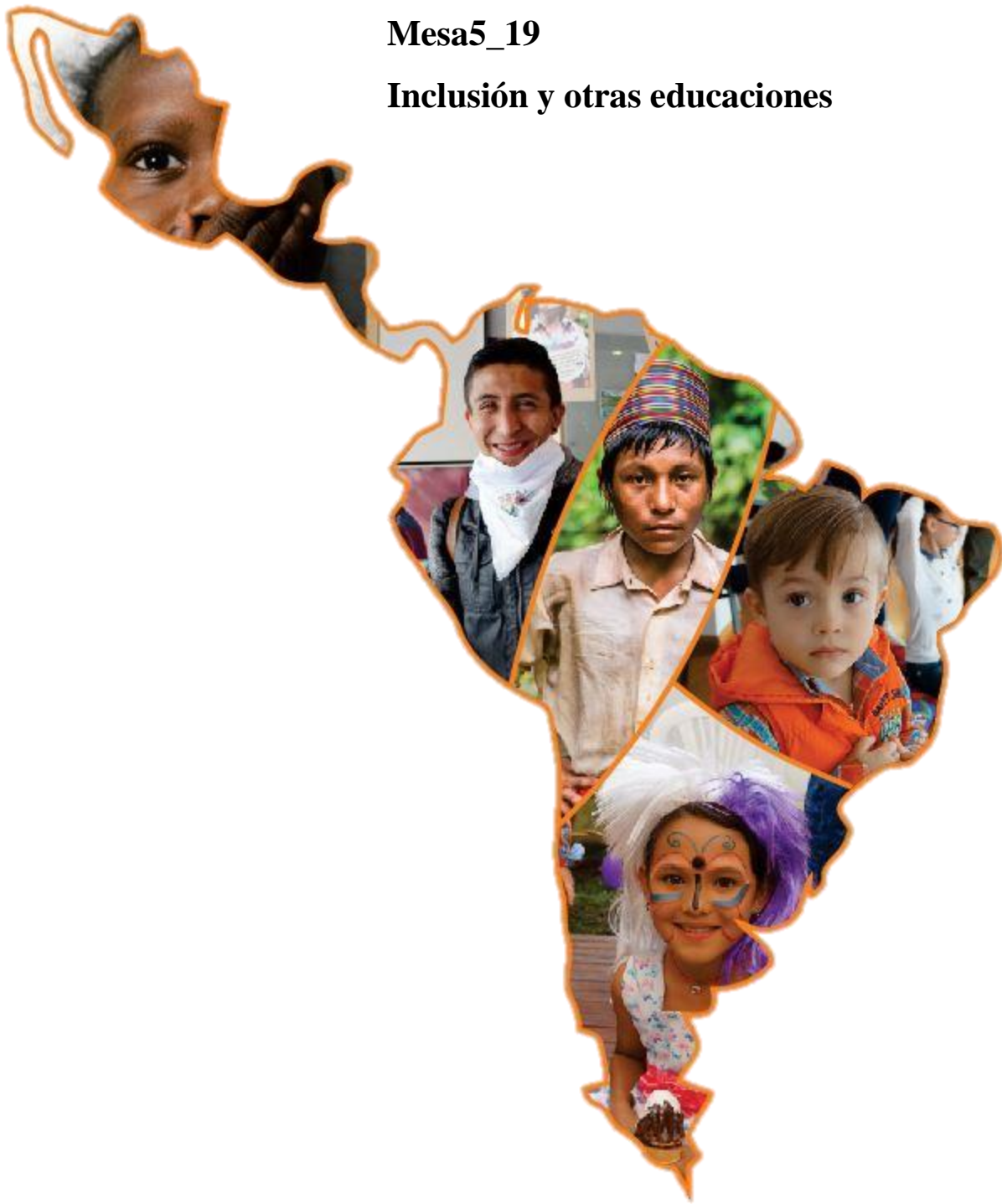
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Mesa5_19

Inclusión y otras educaciones



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



Una mirada desde la institucionalidad (familia, escuela estado, hasta la resistencia contra la naturalización de la sexualidad: experiencia académica.

CARMEN AYDÉ FERNÁNDEZ RINCÓN

Resumen

Asignatura, ofertada a todos los estudiantes de pregrado. El insumo inicial del diseño, implementación y oferta de la asignatura fueron los resultados de dos proyectos de investigación, evidenciaron la necesidad de realizar capacitación a diferentes actores comunitarios y familiares, abordando aspectos de EPSCC, SSR, Enfoques en Educación Sexual, Sexualidad, Prevención de ESCNNA, VIH-SIDA, DSR; hoy por razones de vivencia y acercamiento a otros escenarios epistemológicos de sexualidades no binarias, contrasexuales, acciones de resistencias para re-existir otras identidades y sexualidades, el escenario reflexiona frente a la naturalización y desnaturalización del sexo y las sexualidades y los procesos que la intervienen.

Palabras clave

Asignatura, modelo no binario, resistencias, normatividad, desnaturalización.

Introducción

No obstante el acervo de legislación, normatividad, metodología y estrategias definidas para el logro de los objetivos propuestos, encaminados a la formación integral, específicamente en lo referente a la *educación sexual*, y salud sexual y reproductiva, en la actualidad no se cuenta con propuestas educativas dirigidas a todos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 estamentos de formación que determinen el abordaje de la educación sexual a la luz de la normatividad vigente y que permitan interpretar su relación con la situación actual de problemática de nuestros niños, niñas y adolescentes y sus familias. La presente ponencia tiene por objeto compartir la línea de tiempo del diseño y desarrollo de una la actividad académica electiva (asignatura) *Para Todos Los Estudiantes De Pregrado de la Universidad Del Quindío*, esta tiene como propósito fundamental, potenciar la construcción del conocimiento en cuanto a la educación sexual propia, en la relación con otros y la posibilidad de realizar procesos educativos a poblaciones desde diferentes enfoques educativos, López (2005), o el desarrollo de propuestas de interrelación con otros, desde la práctica profesional particular, que así lo requieran desde la perspectiva de formación integral, Orozco (1999), de género y de derechos sexuales y reproductivos OMS (2006), y de otra parte realizar un análisis y reconocimiento de los servicios de salud amigables para adolescentes y jóvenes que ofrece el sistema de salud colombiano, abordar la situación de VIH-SIDA, y los procesos de ESCNNA.

La asignatura está dirigida a estudiantes universitarios, de pregrado de las diferentes facultades y programas académicos, en la cual se brindan escenarios de aprendizaje para el desarrollo de competencias cognitivas, habilidades y destrezas; como herramientas humanas fundamentales que contribuyen al desarrollo de procesos para la vivencia plena de su sexualidad, comprender las sexualidades de otros y generar procesos de información, comunicación y educación, tanto a nivel personal, familiar, como desde su proceso profesional.

De acuerdo con investigaciones realizadas por Weiss y Cols (1998), existen ocho áreas básicas que son determinantes de la conducta sexual y la capacidad del individuo para planear su vida; estas son: valores, comunicación, roles sexuales, autoestima, toma de decisiones, sexualidad, salud, y uso efectivo del tiempo libre; su abordaje de forma adecuada y oportuna, desde edades tempranas, contribuye con una educación sexual apropiada y efectiva.

Las investigaciones de Romero (2001), plantean otras posibilidades de abordar la educación sexual, desde dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, culturales y ético-legales y las planteadas por el Ministerio de



Educación Nacional, el Proyecto Nacional de Educación Sexual, MEN (1993) y lo tratado por el Proyecto Fondo Mundial Colombia Proyecto Colombia PFMC, MEN (2006), con enfoque de los derechos sexuales y reproductivos y las diferentes políticas públicas a nivel nacional.

El desarrollo de una electiva se realiza desde el enfoque ICE información, comunicación y educación dirigido a estudiantes universitarios, en torno a los procesos científicos, humanísticos y pedagógico- didácticos que conforman lo relacionado con el ámbito de la sexualidad y la educación sexual, la salud sexual y reproductiva, los servicios amigables la prevención de explotación sexual de niños niñas y adolescentes ESCNNA, la prevención del VIH SIDA (incluido la asesoría para la realización de la prueba voluntaria), al mismo tiempo el desarrollo de habilidades para proponer, diseñar, y difundir ayudas didácticas acorde con las temáticas y los grupos sujetos de esta propuesta. La actividad académica cuenta con contenidos dinámicos que orientan a los participantes, teniendo en cuenta sus características de adolescentes y jóvenes, hacia el desarrollo de un conocimiento más amplio sobre esta temática, permitiendo que cada participante construya su concepto de sexualidad, en un marco de derechos humanos, sexuales, y reproductivos, desde la perspectiva de género y sus particularidades y vivencias personales.

Hace poco tiempo la electiva realizó un viraje y desde otras posturas epistemológicas, se acerca también al abordaje desde otros componentes como son procesos contrasexuales y abordajes no binarios, en este sentido, los aportes para la comprensión de esta categoría provienen de la teoría performativa de Judith Butler (2007), filósofa posestructuralista que ha realizado importantes avances teóricos en el campo del feminismo, la teoría *Queer*, la filosofía política y la ética. En este contexto, el binarismo sexo/género podría enmarcarse en una hipótesis que sostiene, de manera implícita, la idea de que existe una relación directa entre estos elementos, en la cual el género refleja el sexo o, de lo contrario, está limitado por este (Butler, 2007).

Además, en el proceso epistemológico de la tesis resulta necesario incluir como parte de la apuesta conceptual a Paul B. Preciado (2002), filósofo transexual feminista destacado por sus aportaciones a la 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



Queer y a la filosofía del género. Este autor, inicia su mirada teórica con la reflexión sobre los modos de subjetivación e identidad, la construcción social y la política del sexo, partiendo de los planteamientos de Foucault (1976).

Preciado (2002), propone una forma actualizada del biopoder en la que se preservan formas hegemónicas como la heterosexualidad y el modelo binario, reconfigurando su concepción al tenor de los postulados de Foucault (1976), desde lo que él mismo ha denominado *régimen farmacopornográfico* (Preciado, 2002). Este concepto cobra importancia en la actualidad, toda vez que se pretenden legitimar formas de desigualdad que no están mediadas por el discurso y lo simbólico, sino que se imponen mediante prácticas como el consumo de medicamentos, hormonas –para planificar o modificar los cuerpos–, cirugías estéticas u otras formas actuales de consumismo como la pornografía.

Las principales actividades que desarrollan al interior de esta actividad académica es la lectura crítica de documentos, discusiones académicas, expresión de vivencias y experiencias vitales, apoyo individual y grupal tanto personal como su acercamiento a la utilización de la electiva en su postura crítica y de transformación cultural y social.

Objetivo general de la propuesta académica

Desarrollar una electiva complementaria con base en información, comunicación y educación ICE dirigido a estudiantes universitarios, en torno a los procesos científicos, humanísticos y didácticos-pedagógicos que conforman lo relacionado con el ámbito de las sexualidades y la educación sexual; el propósito de esta asignatura es la de desarrollar competencias cognitivas, habilidades, destrezas y pensamiento crítico; como herramientas humanas fundamentales que contribuyen al desarrollo de procesos para la vivencia plena de la sexualidad, comprender las sexualidades e identidades de otros y generar procesos de información,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



comunicación y culturización, tanto a nivel personal, familiar como comunitario, con enfoque de derechos desde la perspectiva de género, en el marco de la diversidad y desde el cuidado transpersonal (holístico).

Metodología

Para el desarrollo de los objetivos educativos establecidos de la asignatura se lleva a cabo en cuatro momentos que se describirán a continuación:

Momento 1 Diseño: Diseño de la de la asignatura que cumplan con el requisito normativo y adicional a esto llene las expectativas derivadas de los resultados de las investigaciones, practica formativa y procesos de intervención, y esto se articula de igual forma con los propósitos del grupo de investigación en educación de enfermería.

Diseño de las dos unidades didácticas con sus diferentes componentes según normatividad del programa de enfermería de la universidad del Quindío.

Momento 2 Procesos administrativos Para du implementación: Desarrollo del proceso institucional para la generación del código y la organización de los créditos académicos asignados a para la asignatura.

Oferta de la asignatura para el registro de los estudiantes a partir del sistema Academosoft.

Momento 3 Desarrollo de la asignatura: elaboración de la unidad didáctica. Con el diseño y programación a través de la unidad didáctica que contiene los ítems identificación de la asignatura, presentación, justificación, competencia, saberes, contenidos, valoración integral de la competencia, elementos para la evaluación de la competencia y bibliografía, se desarrolla la asignatura con una intensidad de tres horas presenciales, tres horas de asesoría y tres de trabajo independiente para un total de tres créditos académicos.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Momento 4 Desarrollo de las asignaturas: actualización de la unidad didáctica. Teniendo como base las evaluaciones a finalizar cada una de las actividades académicas por semestre, se realiza retroalimentación de la misma, se actualizan contenidos y se reorganiza la metodología.

Actualmente se incluyen temas de: modelo binario no sexo/genero, teorías contrasexuales, discurso y biopoder, identidades y sexualidades -teoría Queer-, atención en salud prospectiva no binaria (sentencias ganadas), entre otros.

Resultados

Se han ofertado las asignaturas desde hace más de cuatro años para los diferentes programas de la universidad, lo que ha permitido la formación en aspectos generales de educación sexual, enfoques en educación sexual, salud sexual y reproductiva, valoración crítica de los servicios amigables, prueba voluntaria de VIH-SIDA, derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos, género, diversidad, configuraciones familiares, entre otros, y desde terapias complementarias, aromaterapia, toque terapéutico, yoga, técnicas de relajación, baile recreativo, relajación, reflexología, imaginación guiada, entre otras. Aproximadamente con la participación de 1000 estudiantes de pregrado de la universidad del Quindío.

Impactos

Si se conoce la percepción que poseen nuestros sujetos de estudio frente a los DSR se podrán generar intervenciones con el fin de brindar un mayor nivel de inclusión mejorando las relaciones y comunicación entre toda la comunidad.



Referencias

- Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. España: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1976). Historia de la sexualidad vol. I. La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI.
- López, F. (2005). La educación sexual.
- Ministerio De Educación Nacional (1993). Proyecto Nacional de Educación Sexual. Bogotá Colombia,
- Ministerio De Educación Nacional. Ley General de Educación 115 febrero 8 de 1994
- Orozco, L. (1999). La formación integral: mito y realidad. Bogotá: Editorial Uniandes, Tercer mundo.
- OMS. (2006). Salud sexual. Obtenido de Organización Mundial de la Salud:
http://www.who.int/topics/sexual_health/es/
- Pick de Weiss, S. e. (1998). Family life education increases contraceptive knowledge and use. New York::
Population Council.
- Preciado, B. (2002). Manifiesto contra-sexual . España: Editorial Opera Prima .
- Romero, L. (2001). Elementos de la sexualidad y Educación sexual. Bogotá: Centro de asesoría y consultoría
CAC .



La homofobia en el ámbito familiar: un estado del arte sobre estudios con jóvenes homosexuales en América Latina

JHON JAIME DE LA ROSA BOBADILLA⁹⁶²

Resumen

La ponencia deriva del proyecto de tesis de la línea “Infancias y familias en la cultura” del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Fundación Cinde - Universidad de Manizales. Se realizó un análisis de contenido de 23 referencias entre artículos científicos y tesis de grado desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas, con categorías como: autor, títulos y palabras clave, objetivos, metodología y resultados. Las bases de datos consultadas fueron Redalyc, Latindex, Doaj, Dialnet y Clacso, y las bibliotecas digitales de algunas universidades hispanoamericanas entre 2004 y 2015.

Objetivos

Describir algunos de los desarrollos investigativos hispanoamericanos en las dos últimas décadas, sobre parentalidad con hijos homosexuales y la parentalidad homosexual.

⁹⁶² Universidad del Quindío.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Destacar los hallazgos en algunas tesis de grado de autores latinoamericanos sobre las crisis que desencadena la develación de la orientación homosexual por parte de los hijos o hijas.

Resultados

Este trabajo expone el estado de la homofobia en el ámbito familiar valorando los avances producidos en la investigación acerca de las parentalidades en familias con hijos homosexuales, dentro de la perspectiva de las ciencias sociales y humanas en Hispanoamérica y de algunas tesis de grado en América latina.

Uno de los principales hallazgos que cabría destacar es que la mayoría de los artículos estudiados comprenden el periodo 2004 – 2015, es que en Hispanoamérica, la parentalidad es un área de investigación relativamente reciente como fuente académica de varias disciplinas de las ciencias sociales y humanas como Antropología, Sociología y Psicología, principalmente.

En dicho periodo, los autores hispanoparlantes más citados son los españoles Tamara De La Mora y Jorge Terradillos de la Universitat Rivira i Virgili de Barcelona y José Ignacio Pichardo de la Universidad Complutense de Madrid. En América Latina, los argentinos Guido Vespucci de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y Micaela Libson de la Universidad de Buenos Aires; los mejicanos Oscar Laguna, Eduardo De La Fuente, Guillermo Núñez y Raúl Balbuena, de las universidades autónomas Metropolitana de Xochimilco, de Guadalajara, de Querétaro y Salud y de Baja California, por sus publicaciones sobre la parentalidad heterosexual y homosexual. Igualmente, los chilenos Francisco Aguayo, Gary Barker & Eduardo Kimelman de la Fundación Cultura y Salud y Jaime Eduardo Barrientos de la Universidad de Santiago de Chile, y en Colombia, Ernesto Durán y Elizabeth Valoyes del Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

Respecto a la homofobia en el ámbito familiar y las crisis que desencadena la develación de la orientación homosexual por parte de los hijos o hijas, se enfatizó en la producción académica sobresaliente en América



Latina, como por ejemplo, la de los brasileiros Livia Gonsalves y Fernando Filho, y Juliana Perucchi, Brune Brandão e Isabela dos Santos de la Universidad Federal de Juiz de Fora; el chileno Juan Cornejo de la Universidad Santiago de Chile (USACH); los mejicanos Roque Quintanilla, Luís Miguel Sánchez, Paola Correa, y Fernando Luna de la Universidad de Guadalajara; los costarricenses Ana Lucía Arias y Yensi Vargas de la Universidad de Costa Rica; y en Colombia, el estudio llevado a cabo por Gabriel Gallego, Juana Uribe, Claudia Patricia Jaramillo y Lina María Martínez de la Universidad de Caldas. Así mismo, cinco tesis de grado llevadas a cabo en Latinoamérica, por los chilenos Esteban Valdebenito & María Villalón (2014) de la Escuela de Psicología de la Universidad el Bío-Bío y Daniela Romero de la Academia Universidad de Humanismo Cristiano (Santiago de Chile), Rut Gutiérrez y Lich Hernández de la Universidad de Carabobo (Venezuela), Paola Beltrán de la Universidad de Cuenca (Ecuador) y los mejicanos, Sebastián Guerrero, Valeria Murillo, Abraham Serrato y Raúl Balbuena, de las universidades Metropolitana de Jalisco, Veracruzana, Autónoma de Baja California y Colegio de la Frontera Norte de México, respectivamente, quienes indagaron acerca de las crisis que desencadena la develación de la orientación homosexual por parte de los hijos o hijas.

Finalmente, el análisis determinó que la palabra clave citada en la gran mayoría de los artículos es “homosexualidad”; y los objetivos más frecuentes son los relacionales (que tratan de establecer relaciones entre distintas variables o comparar tipos de variables similares, seguidos de los descriptores (que tratan de establecer tipologías de variables, perfiles sociodemográficos) y los metodológicos (que consisten en adaptar o validar escalas de medida de actitudes o creencias, replicarlas o elaborar instrumentos de medida, métodos de categorización, etc.) (Amérigo, 2006, p. 54).

La metodología enfatiza en el uso del enfoque etnográfico, apoyado en el uso de la observación participante y las entrevistas en profundidad como las técnicas e instrumentos de recolección de datos más comunes, aplicadas a grandes muestras de familias, varones gay y mujeres lesbianas. Los resultados relacionales son los más mencionados en estos trabajos, cuyos temas se refieren a estudios e investigaciones sobre parentalidad,



parentalidad homosexual, homosexualidad y homofobia familiar, así como develación de la orientación homosexual de hijos varones en sus familias.

Pertinencia social

Se presume que algunos jóvenes homosexuales pueden encontrar dificultades cuando se ven expuestos a la discriminación y a la violencia por orientación sexual y expresión/identidad de género⁹⁶³, dado el tabú y los prejuicios en torno a este fenómeno. Sin embargo, la ponencia busca acercarse a través del estado del arte al sistema de prácticas y significaciones que surgen en medio de estas situaciones, ya que pretende evidenciar las potencialidades que han construido dichos jóvenes en la lucha contra la vulneración de sus derechos en aspectos como la salud sexual y reproductiva, la perspectiva frente a la institucionalidad, la participación ciudadana, el sistema de salud y otros, a través del activismo en el marco de las políticas públicas.

En esta perspectiva, la población homosexual afincada en el marco de sus derechos y los aspectos normativos aún esfuerzos para debilitar ésta violencia enfrentando la homofobia social, pero también la familiar, en la medida en que siendo víctimas de discriminación, entran a la etapa de aceptar su orientación sexual, revelándola a personas cercanas a su entorno como los amigos, en su familia, trabajo o círculo social, en un proceso denominado “*salir del clóset*”; de lo contrario, corren el riesgo de convertirse en rehenes del mismo.

Estos referentes parecen indicar que los estudios contemporáneos de parentalidad se interesan por el cuidado familiar heteroparental de hijos que se auto identifican como *gays* o *lesbianas*, que particularmente, busca comprender la realidad social de las familias que viven estas experiencias, a partir de la apropiación conceptual

⁹⁶³ Que según el Informe Mundial de la Unesco (2016) “es una de las formas de violencia por género, puede ser física, sexual y psicológica; y también incluye el acoso cuando se repite, es deliberado e involucra desequilibrio de poder.”



de la perspectiva de derechos, con enfoque de diversidad sexual y de género y que aporta a la construcción de políticas públicas de personas con orientación sexual diversa.

Referencias

- Aguayo, F.; Barker, G. y Kimelman, E. (2016). Paternidad y Cuidado en América Latina: Ausencias, Presencias y Transformaciones. *Masculinities and Social Change*, 5 (2), 98-106.
- Amérigo, M. (2006). “La investigación en España sobre actitudes proambientales y comportamiento ecológico”. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, Vol. 7, nº 2, p. 45-71.
- Arias, A. L. y Vargas, Y. (2013). Homosexualidad y familia: experiencias cotidianas de familiares de gays y lesbianas ante el develamiento de la orientación sexual, en los cantones de Naranjo, Palmares y San Ramón de Alajuela, Tesis para optar al título de Trabajador Social. Departamento de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica Sede de Occidente.
- Balbuena, R. (2007). Gays en el desierto. Manifestaciones y sentido de la identidad gay en Mexicali. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales del colegio de la Frontera Norte.
- Barrientos, J. E. *et al.* (2016). Identidad sexual en jóvenes gay del norte de Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, núm. (23), 118-139.
- Beltrán, P. (2015). La familia y la homosexualidad, Trabajo de grado para la obtención del título de licenciada en orientación familiar, Facultad de Jurisprudencia Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de Cuenca Ecuador.
- Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Última Década* (32), 173-189.



- De La Mora, T. y Terradillos, J. (2007). Reflexiones del armario. *Cuadernos de Trabajo Social*. (20), 249 – 264.
- De La Fuente, E. (2006). La homosexualidad en la familia. *Tramas* (24), 61-73.
- Gallego, G. *et al.* (2013). Biografías socio-sexuales en varones y mujeres con prácticas homoeróticas en el Eje Cafetero. Proyecto de investigación Colciencias.
- Gonsalves, L. y Fernando, F. (2014). La homofobia familiar: abriendo el armario “entre cuatro paredes”. *Archivos Brasileños de Psicología*, 65 (3), 376-391.
- Guerrero, V. (2015). Homosexualidad masculina y familia en la ciudad de México: historia y procesos. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gutiérrez, R. y Hernández, L. (2014). El vivido del hijo homosexual en el contexto de la familia venezolana: historia de vida de Kevin Rondón, Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciado en Educación, Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Laguna, Ó. (2016). “Arreglos parentales de varones gay en la Ciudad de México: de la paternidad negada a la transformación inadvertida del cuidado”. *Masculinities and Social Change*, Vol. 5 nº 2, pp.182-204.
- Laguna, Ó. (2015). “Nuevas vías para viejos arreglos: el caso de las “familias” de los varones gay en la Ciudad de México”. *Clínica & Cultura*. Vol. IV, nº 1, pp.34 – 45.
- Libson, M. (2009). La diversidad en las familias: un estudio social sobre parentalidad gay y lesbiana. Buenos Aires: INADI. p.146.



- Murillo, V. (2016). El impacto de la homosexualidad de jóvenes universitarios en las relaciones familiares. Tesis para optar al título de Trabajador social de la Universidad Veracruzana, México.
- Núñez, G. y Balbuena, R. (2016). Gays en el desierto. Paradojas de la manifestación pública en Mexicali. *Culturales*, IV (2), 231-237.
- Perucchi, J.; Brandão, B. y dos Santos, I. (2014). Aspectos psicosociales de la homofobia intrafamiliar y la salud de los jóvenes lesbianas y gays. *Estudios de Psicología*, 19(1), 1-88.
- Pichardo, J. I. (2009). (Homo)sexualidad y familia: cambios y continuidades al inicio del tercer milenio. *Política y Sociedad*, 46 (1), 143 – 160.
- Romero, D. (2011). Homosexualidad y familia: ¿integración o rechazo? Tesis de grado para optar al título de Trabajo Social Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Valdebenito, E. y Villalón, M. (2014). Vivencias de parentalidad de un grupo de padres o madres con hijos/as homosexuales. Facultad de Educación y Humanidades Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío, Chile.
- Valoyes, E. y Durán, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 761-783.
- Vespucchi, G. (2015). Transformar la heterogeneidad en recurso comparativo: variaciones etnográficas e históricas en los sentidos de homosexualidad y familia. *Illuminuras*, 16, 71 – 77.



Entramados de las representaciones sociales sobre el género

NORMA LILIANA RUIZ GÓMEZ⁹⁶⁴
JUAN DE DIOS GALLEGO MEJÍA⁹⁶⁵
CARMEN AYDÉ FERNÁNDEZ RINCÓN⁹⁶⁶

Resumen

La investigación busca interpretar la manera como se objetivan las representaciones de lo masculino y lo femenino en la construcción de las identidades de género en niños y niñas mayores de 14 años. Por tanto, esta propuesta exige una mirada interdisciplinar en procura de comprender cómo se configuran las identidades de género en el terreno concreto de las interrelaciones sociales. En coherencia con este interés, la investigación recoge los contenidos de las representaciones de los sujetos dispuestas en narraciones autobiográficas, cuentos, historietas y caricaturas, y a partir de allí orientar el análisis categorial, desde la hermenéutica fenomenológica de Ricoeur, develando en los discursos modos inferidos de representación y actuación; desde lo psicológico a través de la mirada de las representaciones simbólicas presentes en historietas, caricaturas y otros signos de representación; desde lo sociológico, mediante la interpretación de la manera como se construyen los roles

⁹⁶⁴ **Investigadora Principal:** PhD en Humanidades. Docente/investigadora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Manizales.

⁹⁶⁵ **Coinvestigador:** Doctor en Conocimiento y Cultura de América Latina. Docente/investigador Universidad de Manizales.

⁹⁶⁶ **Coinvestigadora:** Magister en Educación – Docencia. Doctoranda: Doctorando Formación En Diversidad Universidad de Manizales. Profesora/investigadora Universidad del Quindío.



mediante instancias socializadoras dentro de los procesos de configuración de la subjetividad; y desde los antropológico, en el interés de dar cuenta de las prácticas culturales y los proyectos de vida de los sujetos.

Marco teórico

En cuanto a los antecedentes, se pueden encontrar a Halsema (2011), McNeely (2010) y Quintero y Fonseca (2008), cuyas investigaciones se dedican a la reflexión de la construcción de la perspectiva feminista y la búsqueda de la inclusión de género en relación con la teoría de Paul Ricoeur.

El capítulo de Halsema (2011), "Time of The Self. A Feminist Reflection on Ricoeur's Notion of Narrative Identity", se centra en la identidad narrativa y la noción ética del yo, que propone Ricoeur (2011) y que se caracteriza "por una dialéctica entre, igualdad y auto-idem y ipse". El documento además evidencia que, dentro de las teorías feministas, Ricoeur no es considerado muy a menudo. La autora ilustra la importancia de la noción del yo interrelacionándola con el tiempo y los límites de la identidad narrativa desde la postura feminista de Judith Butler (2005), quien desarrolla la identidad desde el sí mismo. Igualmente, Halsema (2011) incluye en su escrito a Luce Irigaray (2000) y la noción de diferencia sexual para resaltar como la narratividad se configura desde la diferencia.

La anterior investigación es importante porque permite un acercamiento a los cambios que se presentan en la identidad, la autora parafrasea a Irigaray (2000) quien cuestiona la neutralidad sexual en Ricoeur (2011). Otro punto importante para considerar del documento, es la inclusión de Butler (2005), en la construcción del feminismo dentro del multiculturalismo como lo plantea Ricoeur (2011) en Caminos de reconocimiento.

Otra aportación destacada para la investigación en Haselma (2011), es que al indicar que el inconsciente consiste en las representaciones de las unidades, los fantasmas y escenas imaginarias [...] No puede ser pronunciada (del todo), pero influye en nuestras experiencias, pensamientos, sentimientos [y en la construcción



de la identidad]. Por lo tanto, el relato dice que el yo es limitado: el yo no es completamente narrable. Estas afirmaciones nos llevan a relacionar los feminismos con la teoría de la personalidad de Carl Gustav Jung.

Por otra parte, se encuentra una tesis doctoral, invaluable para el tema de género en perspectiva filosófica. La tesis de McNeely (2010) *Identity in Paul Ricoeur and Luce Irigaray: The Circularity Between Self and Other*. La autora se concentra en justificar las diferencias y similitudes entre Ricoeur e Irigaray, y explora las formas en las que Irigaray desarrolla la teoría de la identidad narrativa de Ricoeur vinculándola con su propia teoría de la diferencia sexual y la identidad relacional. McNeely indica que Ricoeur entiende que nuestras vidas se vuelven más legibles y comprensibles cuando se consideran a través de la narrativa.

Por otro lado, se encuentran procesos investigativos como el de Quintero y Fonseca (2008) visibilizados en su libro: *Investigaciones de género*. Aspectos conceptuales y metodológicos, proponen diferentes investigaciones, sobre las teorías feministas y de género desde distintos frentes.

En relación a las representaciones que se encuentran en la base de la construcción de la identidad de género, de una parte, se tiene en cuenta aportes como los de Arbeláez (2002), quien afirma que las representaciones simbólicas son un conjunto integrado de “significados acerca de un objeto, sea este material o ideacional”, para advertir que las representaciones permiten acercarnos a la realidad y transformarla. En el mismo sentido, Rufino (1994), afirma que todas las representaciones se construyen con base en “significados que dan sentido a la realidad, el contenido representacional es un conjunto de formas particulares (imágenes, conceptos) sobre aspectos específicos de algún segmento de la realidad, sin agotarlo”. Profundizando en lo simbólico, Carl Jung (1997) dice que estas representaciones son simbólicas (naturales) y arquetípicas (culturales).

En relación a la noción de identidad, se toman los conceptos de Taylor (2011), Mead (1968), Berger y Luckmann (1983), Geertz (1988); desde la diferenciación con los otros o desde lo subjetivo Freud (1992) y Lacan (1956). Los primeros acercamientos teóricos se focalizan en una identidad que se configura en un



encuentro intersubjetivo o social. Mientras que las segundas teorías la reflexionan desde un proceso que tiene un inicio subjetivo, así en Paul Ricoeur como en Carl Gustav Jung se vislumbra una integración entre lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo narrativo.

Desde la Filosofía, Paul Ricoeur (2005, 2010) realiza su reflexión teórica de la identidad narrativa, constituida por el *idem* sustentado en la memoria (subjetividad) y el *ipse* en el otro (intersubjetividad), siendo un proceso dialéctico que constituye la identidad de los hombres y las mujeres. Asimismo Carl Gustav Jung (1970), piensa que “la mente ofrece un cuadro de los restos y vestigios de todo lo que ha sido, y por otro lado [...] el bosquejo de lo que ha de venir, en la medida que la psiquis crea su propio futuro”. Para Lagarde (1995), citada por Palacios y Valencia (1998), la construcción de la identidad consta de tres partes: “la mismidad, la comunidad y la alteridad”, dentro de la mismidad (lo subjetivo) el sujeto se construye con sus arquetipos, desde la alteridad construye su propia historia en la comunidad, construye sus roles en la interiorización de la sociedad.

El género se refiere al conjunto de simbolizaciones culturales, prácticas sociales que se atribuyen a las actitudes tanto subjetivas como objetivas de la identidad. En palabras de Palacios (1998):

La identidad de género puede considerarse como una característica fundante a través de la cual se configura una especie de filtro cultural que decanta las interpretaciones, los significados y las valoraciones derivadas de las actuaciones de los sujetos; además de demarcar el límite y la frontera de lo propio y lo diferente, como marcos de lo que es un masculino y un femenino.

Por su parte, Palacios (1998) afirma que:

La masculinidad como tema y categoría de estudio de las Ciencias Sociales se consolida a partir los cambios sociales derivados de las tendencias postmodernas al desplazar el sentido y significado de lo



colectivo y el privilegio privado e individual producen la llamada “crisis de las identidades” y la obligan a repensar el problema del sujeto.

A partir de la revolución sexual con la creación de los movimientos feministas, los cuales buscaban la emergencia de una nueva perspectiva de relación entre los hombres y las mujeres tanto en los ámbitos públicos y privados, sociales, étnicos, económicos e ideológicos y a partir de la mirada en complejidad desde lo político, económico, objetivando nuevos paradigmas de la masculinidad y la feminidad en los espacios cotidianos, evidenciamos diversas alternativas que clarifican nuestra postura.

Frente a las conceptualizaciones de masculinidad Connell (2003), afirma que existen cuatro posturas: las que se ponen del lado de los esencialismos de lo masculino. Las definiciones que se suscriben a las corrientes positivistas que ignoran los múltiples matices y mezclas que se presentan en la realidad y que precisamente no permiten su reducción a un esquema simple” (Santos, 2009, p.32). Las terceras definiciones, dan cuenta de los criterios de normatividad o naturalización de los significados de la masculinidad. Por último, las definiciones que se acercan a las concepciones semióticas, las cuales definen lo masculino y lo femenino desde un sistema de diferencias simbólicas.

Una definición de género relevante es la de Scott (1996) citada por Ruiz (2015), definición que tiene dos partes: en la primera se considera como elemento que constituye las relaciones sociales conformadas en las diferencias que distinguen los sexos y en la segunda, se comprende como una forma fundante de las relaciones de poder y dominación. Para la primera parte del género como una construcción cultural Scott (1996) propone, que la componen cuatro elementos que se interrelacionan. El simbólico, los conceptos normativos, el género en los aspectos institucionales y por último el componente de la identidad subjetiva.

Finalmente, las teorías de género se refieren a las construcciones en torno al sexo a nivel histórico y a las representaciones simbólicas de los espacios, las prácticas y los tiempos, también se refiere a la estructura de lo

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



social y de las concepciones que se apropian desde el mundo social, el mundo material y el mundo simbólico a partir de estos fundamentos.

Las nuevas perspectivas sobre las diferencias entre hombres y mujeres desde la construcción de las identidades masculinas y femeninas se plantean históricamente, en la construcción de lo simbólico, se reconstruye en lo relacional; posibilitando una ruptura para que se de equidad y construcción de un nuevo paradigma relacional y cultural entre los hombres y las mujeres de nuestra región y nuestro país. Por tanto, se hace pertinente realizar la investigación para poder interpretar los contenidos que se presentan en las representaciones que aportan a la configuración de lo femenino y lo masculino en la construcción de las identidades de género en los niños, niñas y jóvenes de Manizales, Caldas, Apía y Armenia.

Pertinencia social

En América Latina, se evidencia una revolución que se viene proyectando desde hace varias décadas en las teorías sobre género. Estas integran las perspectivas desde el punto de vista de los feminismos de la igualdad, los feminismos de la diferencia y las masculinidades, con referencia a las diversas formas de construir el desarrollo de los seres humanos en la calidad de vida, tanto de hombres como mujeres. Lo que se quiere decir con género, son todas las diversas partes que configuran la identidad de los hombres y las mujeres, entre las que se encuentran aquellas imágenes primigenias, aquellas representaciones que se encuentran en el inconsciente, y datan del inconsciente colectivo como lo plantea Jung. En la perspectiva de género, gran cantidad de sus teorías, se dedican a construir distintos discursos sobre el rol femenino o el rol masculino sin tomar en cuenta las partes subjetivas de la identidad de los hombres y de las mujeres conjuntamente; ni hablan que los sujetos puedan transformarse de manera consciente en el cambio en sus potencialidades internas, sus maneras de relacionarse y su rol frente a su contexto en los usos y contenidos de las representaciones y narraciones sobre sus arquetipos y mitos vitales.



La posibilidad de realizar este proyecto, cobra sentido en la medida que se construye a través de diferentes miradas epistemológicas y entre distintas universidades, que permitan generar nuevas prácticas de socialización y relación entre los hombres y mujeres en la constitución de una sociedad con sujetos que, la interioricen y participen culturalmente en espacio más igualitarios y equitativos; que se reflexionen con una identidad integra, se comprendan y sean proactivos en su campo individual, social, ético, político y estético. Lo anterior apunta al subprograma de desarrollo humano e incluye la categoría metodológica institucional de diversidad.

Si desarrollamos adecuadamente nuestra identidad integrando las feminidades y las masculinidades, se podrá obtener unos nuevos procesos de interacción y socialización que puedan llevar a los hombres y a las mujeres a cimentar una mejor manera de construirse como sujetos individuales y socioculturales con reconocimiento a la diferencia y una sociedad con igualdad de oportunidades y con equidad de género. En este sentido, la pregunta que orienta la investigación es **¿Cuáles son los contenidos de las representaciones simbólicas de lo femenino y lo masculino de la construcción de las identidades de género de los niños, niñas y jóvenes de Manizales, del Departamento de Caldas y Armenia?**

Objetivo general

Interpretar los contenidos de las representaciones simbólicas que aportan a la configuración de lo femenino y lo masculino en la construcción de las identidades de género, de los niños, niñas y jóvenes de Manizales, Caldas y Armenia.

Objetivos específicos

Reconocer las características de identidades de género en los niños, niñas y jóvenes de Manizales, Caldas y Armenia.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Describir los roles de hombre y mujer, que están a la base de la configuración de lo femenino y lo masculino en los niños, niñas y jóvenes de Manizales, Caldas y Armenia.

Identificar los elementos que fundamentarían una ética del reconocimiento a la diferencia para la construcción de una reflexión de la política pública municipal y departamental para la igualdad y equidad de género.

Comprender las representaciones de lo femenino y lo masculino que subyacen en la configuración de la identidad de género.

Resultados de la investigación

- Aportar a la información necesaria para la tendencia dos del Plan Maestro 2035 Cultura y Desarrollo Local y Regional.
- Aportar a la información necesaria para la estrategia dos del Plan Maestro Manizales 2032.
- Aportar a la construcción de conocimiento de los grupos de investigación de la Universidad de Manizales y la Universidad del Quindío.
- Consolidar el equipo de trabajo en género de la Universidad de Manizales.
- Consolidar el Observatorio de género en la Región.

Impacto de la política

Ampliar la mirada en el campo de la construcción de las identidades de género permite tener el marco teórico, ético y político para reflexionar sobre la realidad regional de los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, se puede llegar a mejorar las condiciones de equidad en la construcción de los vínculos, las perspectivas de diversidad y con ello, el escenario de las relaciones en las dinámicas propias de la escuela, los grupos de barrio y las subculturas urbana; al ampliar la reflexión sobre la construcción de las identidades de género en la región.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 todo lo anterior, se espera incidir en la configuración del observatorio de género, con el Proyecto Representaciones de lo femenino y lo masculino en la construcción de las identidades de género, la consolidación de la Secretaría de la Mujer de Manizales, la inclusión de políticas en el desarrollo de los Planes de Educación Departamental y Municipal con la Secretaría de Educación de Caldas y Quindío. Por último, la investigación se integra al subprograma de investigación de Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales, articulando la investigación con proyección social y la docencia en la Universidad.

Metodología

Esta investigación se enmarca en un estudio cualitativo de corte histórico hermenéutico, realizado desde un acercamiento etnográfico, donde lo primordial son las descripciones, comprensiones e interpretaciones que den cuenta de las significaciones que construyen los seres humanos de las representaciones simbólicas y las narraciones de los contenidos en la construcción de las identidades de género. El estudio posee este enfoque, puesto que tiene como interés la interpretación de las representaciones para comprender la realidad desde las tres preguntas de la hermenéutica: ¿Qué dijo? ¿Qué quiso decir? y ¿Qué me dice a mí? Y lograrlo al asumir una posición, “la del interprete”. Área de interés: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Técnicas: Grupos focales, entrevistas, relatos de vida, test proyectivos. Instrumentos: Diarios de campo, entrevista semiestructurada, autobiografías y cuentos autobiográficos, test arquetipos mitológicos. Unidad de análisis: Los contenidos que se presentan en representaciones y las narraciones de socialización, que aportan a la reconfiguración de lo femenino y lo masculino en la construcción de identidad de género. Unidad de trabajo: niños, niñas y jóvenes de Manizales, Apía, Armenia y Caldas. (Villamaría, Riosucio, Marquetalia y Aguadas). Temas abordados: Identidad y género. Tratamiento de la información: Análisis estadístico y categorial.



Referencias

Arbeláez, M. C. (2002). En Revista 29 de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira.

Berger, P. y Luckmann, T. (1983). La Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires

Butler, J. (2005) Giving an Account of Oneself. New York: Fordham University Press.

Connell, R. (2003). Masculinidades. México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.

Freud, S. (1992). Obras Completas. El yo y el ello y otros escritos. Buenos Aires.: Amorrortu.

Geertz, C. (1988). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Halsema, A. (2011). The Time of the Self. A Feminist Reflection on Ricoeur's Notion of Narrative Identity. En Time in Feminist Phenomenology Edited by Christina Schües, Dorothea E. Olkowski, and Helen A. Fielding.

Jung, C. (1970). Obras completas. La psicogénesis de la enfermedad mental. Obras completas. Princeton: Princeton University Press.

Jung, C. (1997). El hombre y sus símbolos. Argentina: Editorial Caralt.

Lacan, J. (1956). Seminario 4. Las relaciones de objeto. Buenos Aires: Paidós.

Lagarde, M. (1995). Género y desarrollo desde la teoría feminista. La Paz: Centro de Información y Desarrollo de la Mujer.

McNeely, K. (2010) Identity in Paul Ricoeur and Luce Irigaray: The Circularity Between Self and Other. Tesis doctoral Universidad de Michigan.



Palacio, M. (1998). *Identidad Masculina: Un Laberinto de Poder y Violencia*. Manizales: Universidad de Caldas: Editorial.

Universidad de Caldas. Colección Ciencias Jurídicas y Sociales.

Mead, G.-H. (1968). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Palacio, M. y Valencia, A. (1998). *La Identidad Masculina: Un Mundo De Inclusiones Y Exclusiones*. Manizales: Editorial.

Universidad de Caldas. Colección Ciencias Jurídicas y Sociales.

Ricoeur, P. (2005). *Sí Mismo como Otro*. España: Siglo XXI Editores.

Rubino, V. (1994). *Símbolos, Mitos y Laberintos*. Argentina: Editorial LUMEN

Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Santos, L. (2009). *Masculino y femenino en la intersección entre el psicoanálisis y los estudios de género*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.

Taylor, C. (2011). *Las fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.

Ruiz, N. (2015). *Ética de género: una perspectiva de la narratividad arquetípica*. Tesis doctoral en Humanidades. Monterrey.

Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Lamas, M. *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. En: Lamas Marta. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. pp. 265-302. México: Porrúa.

Quintero, M.L y Fonseca, C. (2008). *Investigaciones sobre género, aspectos conceptuales y metodológicos*. México: Porrúa.



Construcción de identidades y emociones de personas transgénero en clave relacional: El proceso de transformación y su relación familiar y social

MARÍA CRISTINA AGUDELO⁹⁶⁷

ÁNGELA SORAYA MONTES⁹⁶⁸

LEIDY MARCELA RODRÍGUEZ⁹⁶⁹

JUAN DAVID ZABALA⁹⁷⁰

Resumen

Esta investigación buscó comprender la construcción de identidades y emociones de personas transgénero a partir de la reflexión de su proceso de transformación en relación a las expectativas sociales y relaciones familiares. Se tuvo en cuenta la teoría performativa de Judith Butler (2007) y el enfoque interaccionista de Mead (2015) y Goffman (1997). Se manejaron distintas categorías, las cuales fueron subdivididas para lograr mayor claridad en el análisis de relatos de vida obtenidos a partir de entrevistas a profundidad con dos participantes transgénero de edades entre 24 y 45 años en la ciudad de Ibagué.

⁹⁶⁷ Universidad de Ibagué, Joven investigadora Grupo Eulogos.

⁹⁶⁸ Universidad de Ibagué.

⁹⁶⁹ Universidad de Ibagué.

⁹⁷⁰ Universidad de Ibagué, Docente tiempo completo, programa de psicología.



Objetivo general

Comprender la construcción de identidades y emociones de personas transgénero a partir de la reflexión de su proceso de transformación en relación con las expectativas sociales y relaciones familiares.

Objetivos específicos

Explorar cómo las relaciones interpersonales y familiares incidieron en la construcción de la identidad.

Describir la construcción de identidades en torno a la socialización a partir de relatos de vida en personas transgénero.

Metodología

El presente estudio asume una postura hermenéutica y propone su trabajo a partir de un enfoque biográfico, usando relatos de vida como método principal. Para ello se elaboraron entrevistas a profundidad a dos personas transgénero en la ciudad de Ibagué, para ello hubo formatos de consentimiento informado, grabadoras de voz y se empleó Atlas.ti 7 como herramienta de trabajo.

El individuo plural: Socialización y performance

La división entre individuo y sociedad suele darse a partir de decisiones epistemológicas y metodológicas más que como derivado de su naturaleza fenomenológica. Psicología y sociología se “repartieron” objetos de estudio y afilaron sus aparatos conceptuales a partir de dicha división, así, la psicología ha ahondado en las profundidades del individuo, pulsiones, deseos, motivaciones y sentimientos, mientras que la sociología ha destinado sus esfuerzos a explicar el funcionamiento de la sociedad (en general) y de colectivos (en particular) al determinar estructuras y dinámicas de la acción. Sin embargo, de tanto en tanto es posible encontrarse con



ciertos puentes que buscan aunar lo macro social con la particularidad del individuo, tratando de llenar dicho vacío que, reiteramos, no responde precisamente a la naturaleza del fenómeno social.

El interaccionismo simbólico, emergido de las entrañas de la Escuela de Chicago, buscó siempre dicha lectura unificadora que permitiera vislumbrar la continuidad entre las estructuras sociales y el entramado de procesos individuales que dan origen a una acción contextualizada y dialéctica en tanto construye sociedad a la vez que actualiza al individuo en término de agente social (Giddens, 1995). Así mismo, podemos encontrar en el proceso de socialización un punto crítico que articula la experiencia colectiva con la individual, siendo entendido como la integración de la persona al grupo social que culmina con la apropiación del acervo de costumbres, creencias y roles (*habitus*) por parte del individuo, lo que permite su pleno funcionamiento en sociedad (Berger y Luckmann, 1995; Martuccelli & Singly, 2012; Martuccelli & Santiago, 2017).

Dicha apropiación posibilita la constitución de elementos psicosociales a nivel individual, tales como la identidad, conformada a partir de la posición asumida en el entramado social, los roles que el grupo espera que desempeñe, los efectos de los propios actos, las reacciones de los otros y las interacciones sostenidas en la vida cotidiana (Giménez, 2010; Goffman, 1997; Martuccelli & Singly, 2012). En la constitución de la identidad, es necesario hacer énfasis en la importancia de los intercambios del diario vivir, que no son ajenos a las condiciones estructurales de la sociedad y que, por lo tanto, son espejo de las mismas, es decir, allí se visualizan relaciones marcadas por racismos, rechazos, exclusiones, y desigualdades que delimitan la ubicación del individuo y contextualizan sus acciones específicas. De allí que, siguiendo a Mead (2015) sea necesario identificar que el Otro hace parte fundamental de la identidad, no solo a manera de la internalización de las posiciones y disposiciones (roles) que encarna el interlocutor en cada intercambio, sino también a partir de los retornos que hacen con respecto al performance (*i.e.* acciones, aciertos y errores) del propio individuo; esto se concretiza en un *otro significativo*, en la medida en que su interacción sea relevante para sí (*e.g.* familiares, pareja sentimental, pares) y un *otro generalizado*, que se entiende como la generalización de las actitudes (disposiciones al acto) y expectativas del grupo social.



Ejemplo de lo anterior, está en Tomás, un joven que nació con sexo biológico femenino, pero se identifica con el género masculino. La interacción con sus pares y la sociedad a muy temprana edad le impuso formas concretas de interpretar el ser y el lucir como niña, pues la expectativa de su familia era que actuara conforme al género que se le había asignado al nacer por sus características biológicas, él nos cuenta:

...veo fotos y sí era la cosa del vestido y este tipo de cosas, mi mamá decía que no me gustaba mucho tenerlos durante mucho tiempo, entonces yo supongo que esto era un rasgo más que hablaba de esa identidad o condición que se generaría después (...) ponerme un vestido y tener que mirarme y no sentirme bien, y tener que utilizarlo porque era niña, no era que me generara placer (2017, Entrevista).

Tomás nos permite ver cómo se da una interacción con un otro generalizado en tanto existe unas disposiciones de acto asumidas por la sociedad y ante las cuáles ha de responder, o mejor, un rol (femenino) que ha de desempeñar como miembro de la sociedad.

“...para ella (la mamá) fue muy duro de pronto empezar a verme con camisas y que ya no se me viera el busto, entonces decía, ‘mire, usted se va a ganar un cáncer de seno’ (...) para ella ha sido pasito a pasito...” (Tomás, 2017, Entrevista). En este segundo pasaje es posible ver la reacción de asombro, rechazo, preocupación y cuidado de un otro significativo, la reacción de la madre de Tomás nos permite entender que es en los intercambios cotidianos con aquellas personas cercanas y con las que se sostienen vínculos afectivos que se moldea la noción que se tiene de sí mismo.

Sin embargo, el punto de quiebre en este aparentemente armónico proceso está en la dinámica actual de la sociedad occidental y globalizada en sus diferentes contextos culturales y de acción. El individuo es forzado a jugarse en muchos escenarios y bajo roles poco específicos, lo cual plantea un tiempo presente cambiante que redundante en tensiones y presiones que recaen sobre el individuo. Dicho de otra forma, cada uno ha de someterse a igual número de procesos de socialización como grupos sociales (macro, mezzo o micro) que pertenezca,



cantidad que aumenta conforme los escenarios de acción se ven multiplicados por la aparición de nuevas instituciones, el debilitamiento de las antiguas, la fragmentación del tiempo cotidiano, la proliferación de interacciones cada vez más descentradas en tiempo y espacio, la precarización de la vida en comunidad, entre otras.

Estos desajustes o contraposiciones implican discursos y prácticas de identificación que requieren de que el sujeto los asuma y les dé coherencia, por lo mismo, este proceso de socialización que determinó que Tomás usará vestido en su infancia, es similar al que causó en Brenda, una mujer que nació con sexo biológico masculino y se identifica con el género femenino, el descubrimiento temprano de sí misma, por medio de la imitación de un grupo de referencia con el cual se sentía cómoda, un grupo distante a la familia: “Yo me juntaba con otras travestis más viejonas que yo y yo las veía que ellas se maquillaban, se entaconaban y yo decía que yo quería lo mismo y una de ellas me ayudó y me lancé” (2017, Entrevista). En el relato de Brenda se ve la integración a un grupo de referencia de pares a partir de afinidades, pues su grupo de referencia afectivo (su familia) no toleró su cambio.

En últimas, múltiples socializaciones implican variados *habitus*, no siempre coherentes entre sí, a veces contrapuestos, por lo que la presión de darles coherencia recae en el individuo mismo (Lahire, 2004; Martuccelli & Santiago, 2017). Es por eso que la familia cede su papel como institución directriz de la vida cotidiana de los individuos y que incluso pueda verse minada su importancia a partir de las incoherencias e incompatibilidades que pueda sostener con otros grupos a los que pertenecen sus miembros, por ejemplo, las exigencias de los grupos de pares, los ritmos laborales, etc. Dicha presión parece tener mayor incidencia en aquellas personas que se ubican en la frontera de los discursos y *habitus* de las instituciones o grupos de las que son partícipes, en este caso, al alinearse con el grupo de pares en detrimento de la familia, Brenda se vio apartada del segundo, ella dice:



...mi mamá me decía que a ella no le gustaba verme con los labios rojos porque me veía como un payaso. A él (abuelo) si le dio muy duro, cada nada me regañaba, me cascaba, me cerraba las puertas (...) yo le decía que me dejara y yo me fui acostumbrando y ellos se fueron acostumbrando. (2017, Entrevista).

Por otra parte, Tomás, aunque encontró mayor aceptación en su grupo familiar, se vio inmerso en la duda de romper las representaciones iniciales que lo determinaban hasta el momento, pues sabía que esto implicaría consecuencias en su grupo primario de apoyo:

Cambiar iba a ser un problema, que iban a pensar mis papás o de hecho mi papá. Porque suelo tener cierto temor con los hombres de mi casa, lo que es mi papá y mi hermano; mi papá es un hombre chapado a la antigua, diríamos así, entonces hombre y mujer y no existe más. (2017, Entrevista).

Esta aparente lejanía entre Brenda y su familia no solo la llevó a crear su identidad a partir de grupos secundarios, además implicó que Brenda no contara con un soporte emocional suficientemente fuerte por parte de su grupo primario, tal como para regular su conducta, es por esto que Brenda, a diferencia de Tomás, no da cuenta de una ruptura importante a nivel identitario, pues al encontrar su identidad fuera de la familia, encontró la estabilidad emocional que esta no le aportaba, por lo que el proceso de desapego no fue tan traumático.

Al hacerse frontera de ambos grupos, corrieron el riesgo de verse rechazados, como sucedió en ambos casos en los inicios de sus respectivas transformaciones. Brenda, al revelar su preferencia y decidir sobre sí misma, fue excluida por sus familiares (abuelo), por sus amigos, pues su construcción identitaria en proceso ya no era compatible con los esquemas de ese grupo social en específico: "...me rechazaban mucho mis compañeros se burlaban de mí, decían 'que no, que cómo así que una loca en el colegio', nos cogían a piedra cuando salíamos de estudiar por la noche." (Brenda, 2017, Entrevista). Y finalmente, fue señalada de forma continua 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 mayoritaria: “Fue muy duro para mí porque yo salía a la calle entaconada, maquillada y la gente me miraban y se reían se burlaban, entonces yo a veces llegaba a la casa achantada” (Brenda, 2017, Entrevista).

Además, el no actuar según el conjunto de *habitus* propios de los grupos e instituciones tradicionales (hegemónicas) (Butler, 2007) implica no ser partícipes del grupo en plenitud, esto conlleva a su vez el cierre efectivo de posibilidades de interacción reflejado en el rechazo y la limitación del acto en la vida cotidiana al punto de auto marginarse de la vida social, incluso del grupo primario.

De pronto por huir un poquito me voy de la casa, le digo a mis papás, ‘me voy para Cali, me voy a trabajar’, ellos dicen, ‘pero ¿por qué se va a ir por allá?’ (...) entonces decido dejar ahí, y me voy, pues hay muchas prioridades para muchas cosas y para mí en ese momento la prioridad era encontrarme” (Tomás, 2017, Entrevista)

Es entonces en una aparente soledad en que puede darse la resolución y la enunciación. La familia genera rechazo y ruido, alejarse de la misma hace posible el tomar distancia y reflexionar sobre la persona que se es en familia y en sociedad, esto es, repensar los discursos y *habitus* que se asumen y recaen sobre sí y a partir de los cuales el individuo se ubica en el entramado social; alejarse del medio social cotidiano podría incluso facilitar el cambio del rol asignado y hacerse individuo a partir de trabajar sobre sí.

Sin embargo, este proceso de encontrarse a sí mismo no está ajeno a la influencia social, pues nunca se está en soledad, incluso desde la noción de cuerpo deseado, a la que se contraponen el cuerpo actual/real, sobrevienen los juicios que, aunque emitidos por sí mismos. Es así que el cuerpo, como elemento de confrontación emocional consigo mismo (Figari, 2009) aparece enmarcado entre el rechazo, frustración e ira, al no poder cumplir con el aspecto estereotipado.

Antes del cambio, inconformidad mucha eso para mí era complicado a la hora del baño y tener que mirarme al espejo y ver los senos no sé, para mí es algo que no genera placer alguno, es algo que está



ahí pero que no debería estar, siempre tuve esa concepción de para que esto, no, esto no. (Tomás, 2017, Entrevista).

A la vez que puede ser fuente de satisfacción y auto realización: “¿Qué miro yo en un espejo? Pues como yo siempre desde pequeña quería ser mujer yo me miro en el espejo y hoy en día me parezco a una mujer, entonces pues veo siempre el cambio” (Brenda, 2017, Entrevista).

Es así que la vivencia del cuerpo, como vivencia de sí mismo, está atravesado por emociones negativas, que van desde la repugnancia e indignación como base emotiva de lo abyecto y de las que el sujeto es objeto; así como emociones positivas, tales como la alegría, satisfacción, aceptación y amor, que se identifican a lo largo de los relatos. Al final, el trabajo sobre sí tiene en las emociones un correlato interno y en el cuerpo la externalización propia de una identidad performativa (Butler, 2007).

Conclusiones

La lectura de las condiciones sociales e históricas y de las disposiciones que configuran la subjetividad e identidad han de leerse a escala del individuo, pues como ya dijimos antes, es este quien ha de sobrellevar las tensiones, exigencias e incoherencias del mundo moderno a partir del trabajo sobre sí, de allí que nuestro centro haya sido la identidad, no con el fin de enclaustrar al individuo en aquello que es, sino en vislumbrar aquello que puede ser (o mejor, aquello que puede hacerse ser) a partir de su ejercicio reflexivo.

Es en dicho sentido que en nuestro estudio, la familia aparece no solo como espacio-temporalidad para primeras imitaciones o el simple legado de prácticas sexuales auto definitorias (*e.g.* vestirse), sino también como lugar y momento privilegiado para la intimidad, aquella cercanía física y emocional que implica el compartir cuidados, afectos y preocupaciones por el otro, que hemos llamado *otro significativo*, tratando de aludir no a su carácter simbólico sino a su cercanía y relevancia para el individuo.



El papel de la familia es el propender por situaciones de interacción en que el individuo pueda volcarse sobre sí, pensarse y hacerse en la privacidad e intimidad de un entorno de cuidados, entendiendo que los participantes de la vida en familia son referentes sexuales, sociales y afectivos directos en el crecimiento y diario vivir. Si la familia deja de ser espacio y tiempo para la vida afectiva, entonces está cediendo la posibilidad de incidir en la construcción del individuo a nivel nuclear. De entrar en conflicto con aquellos grupos de existencia social paralela, (grupos de trabajo, estudio, amigos, etc.), los individuos se ven obligados a resolver disputas que podrían llevar a cismas en el centro de su vida íntima y auto marginarse.

Según Chazarreta (2016), las implicaciones sociales para las personas transgénero se evidencian en un malestar centrado en su identidad (de género), a manera de marcas y signos que los acompañan a lo largo de la vida, a manera de desajuste e incluso vulnerabilidad. Dicho malestar no se evidenciaría o se presentaría en menor grado, si la relación con su familia o amigos fuera mucho más cercana y empática. Tomás, quien manifiesta sentir temor frente a los hombres de su casa, tuvo que irse a otra ciudad para hacerse a sí mismo, puesto que la presión emocional que le generaba ocultarse de su familia no le permitía vislumbrar su propia identidad; como también es el caso de Brenda, quien es golpeada por sus familiares, apedreada por sus compañeros del colegio y señalada por transeúntes, al punto de obtener en un grupo marginal de “travestis más viejonas” el apoyo que le faltaba.

Esto redunda en las emociones mismas que emergen de su relación con su cuerpo en transición. Así que nos permite acercarnos al proceso de construcción de identidades a partir de las emociones y cuerpos y de la reflexión de su transformación desde una mirada de las relaciones familiares y sociales, pero también nos plantea la pregunta por la constitución de referentes para la construcción de la identidades plurales, puede dar luces para el fomento de una sociedad inclusiva que acepte la diferencia y la diversidad de las personas y genere un núcleo social más amigable, para quienes aún están en proceso de construcción de sí mismos.



Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós Ibérica.
- Chazarreta, I. (2017). Trayectorias de las personas trans en situación de prostitución en la ciudad de Santiago del Estero. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Córdoba.
- Figari, C. (2009). Las Emociones De Lo Abyecto: Repugnancia e Indignación. *Cuerpos, Emociones y Sociedad*, Córdoba, (1), 131-139.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (2010). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Talleres Gráficos Color Efe.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Martuccelli, D. y Santiago, J. (2017). *El desafío sociológico hoy. Individuo y retos sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid: CYAN.
- Martuccelli, D. y De Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Mead, G.H. (2015). *Mind, Self and society. Desde el punto de vista del conductismo social*. University of Chicago.



La educación hospitalaria como desafío para las políticas públicas de educación y salud orientadas a las infancias: tensiones vigentes, debates necesarios

MALVINA ARGUMEDO⁹⁷¹

Resumen

Este trabajo intenta plantear algunas reflexiones y debates en torno a la Educación Hospitalaria en el marco de las políticas públicas en educación y su vinculación con políticas públicas de salud. Se abordan tres ejes principales de discusión: las concepciones de infancia en disputa desde las cuales pensar la educación hospitalaria; la educación hospitalaria como desafío pedagógico para el sistema educativo en general; y el rol del Estado como garante del derecho a la educación y las tensiones entre lo público y lo privado en torno a las intervenciones en el campo de la salud y la educación.

Objetivos del trabajo y consideraciones iniciales

La educación hospitalaria se constituye en la actualidad como una propuesta educativa atenta a garantizar el derecho a la educación y la continuidad escolar de niños, niñas y jóvenes que por sus condiciones de

⁹⁷¹ CONICET/UNLP.



enfermedad permanecen internados en hospitales. Por ello consideramos necesario sostener abiertos y fortalecer los espacios crítico-reflexivos sobre las condiciones necesarias para llevar adelante esta modalidad educativa en la variedad de formas específicas que toma según los distintos contextos, sobre los modos de disputar no sólo su lugar dentro de los sistemas educativos nacionales sino también su fuerza como política pública que responda a una mirada comprometida con las realidades de las infancias y que se ofrezca como elemento de resistencia frente a las crecientes desigualdades y condiciones de vulnerabilidad por las que éstas se ven cada vez más afectadas en toda Latinoamérica.

En este trabajo nos proponemos tomar como eje central la articulación entre políticas públicas de educación y salud y presentar algunos puntos de discusión sobre los desafíos que la educación hospitalaria representa en tres aspectos fundamentales: el primero, en relación a la permanente necesidad de repensar las formas de concebir a las infancias como sujetos de derechos plenos y en tanto tal, sus roles como alumnos y pacientes, los modos de pensar viejos y nuevos cruces discursivos disciplinares entre educación y salud y los modos de generar horizontes de sentido originales y potentes que den espacio a las voces infantiles. En segundo lugar, pensar la dimensión pedagógica como desafío para los sistemas educativos en lo que respecta a la propuesta de enseñanza aprendizaje en escenarios considerados *atípicos*, su legitimación y valoración como modalidad educativa y los alcances, limitaciones y potencialidades del trabajo de sus docentes. Por último, hacer una mirada crítica sobre el rol y alcance del Estado en relación a las políticas públicas tendientes a garantizar los derechos de las infancias y juventudes en situación de enfermedad e internación prolongada desde una mirada integral, analizando las articulaciones y tensiones entre lo público y lo privado frente a las intervenciones en educación y salud

Concepciones de infancia como eje para pensar la educación hospitalaria

La educación hospitalaria (en adelante EH) se presenta como una estrategia pensada en pro de ampliar y garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes que por condiciones particulares 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



salud no pueden concurrir regularmente a una institución educativa. Según la Ley Nacional de Educación 26206 (LEN) para la Argentina, esta modalidad educativa⁹⁷² implica un modelo organizativo y/o curricular dentro del sistema educativo que permite cubrir requerimientos específicos de formación a distintos grupos. Más allá de lo que la ley regula en torno a un modo organizativo particular, la EH es una propuesta que nos permite problematizar acerca de los modos en que podemos pensar la educación en tanto acontecimiento, las posibilidades en que esta puede suceder, desplegarse; las posibilidades de existencia del acto educativo incluso en aquellos escenarios atípicos, fuera de los que tradicionalmente son considerados “apropiados” para dicha tarea. La EH nos cuestiona y permite preguntarnos, en definitiva, por otras posibilidades de “*hacer escuela*”, de “*encarnar la escuela*” o de “*tornar escolar*” ciertas relaciones con el saber, con el tiempo y el espacio entre sujetos (Covic y Oliveira, 2011:46).

En el devenir de las instituciones de salud y educativas, distintas representaciones en consonancia con distintos momentos históricos y construcciones sociales fueron marcando los rumbos de sus discursos y sus prácticas. La EH no fue ajena a estas construcciones socio-históricas y en sus inicios se nutrió, en gran medida, de la biomedicina como discurso hegemónico para construir un modelo de sujeto destinatario de sus acciones e intervenciones y un saber pedagógico sobre el cuerpo que hoy está siendo puesto en cuestión a partir de nuevos paradigmas de pensamiento en torno a la salud y la educación y los cruces entre ambas disciplinas.

⁹⁷² La Modalidad de Educación Hospitalaria Domiciliaria es una forma organizativa del sistema educativo argentino, reconocida como modalidad propia a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26206 (hasta entonces, la educación hospitalaria se encontraba dentro de la Educación Especial). Si bien comprende escuelas en ámbitos hospitalarios y domiciliarios, nos centraremos aquí en aquellas que se desarrollan en contextos de hospital.



Del higienismo del siglo XIX a la patologización de la vida infantil que parece habitar entrelíneas los discursos pedagógicos actuales, el hilo conductor de la construcción y demarcación del binomio *normalidad-anormalidad* se mantuvo y matizó las variadas intervenciones, políticas y prácticas educativas en relación a las infancias. Muchas de estas miradas no han sido desterradas al día de hoy de los escenarios escolares hospitalarios y siguen operando en los imaginarios y en las formas de vinculación y de trabajo en estos contextos. Es lo que aún sigue tensionando los debates acerca de las nociones y los modos en que las políticas públicas van demarcando representaciones sobre lo que significa el proceso de salud-enfermedad, el lugar del cuerpo para la educación, el ejercicio de autonomía, de decisión y libertad de los sujetos, etc. y sobre las formas en que se construyen los posicionamientos y prácticas en estos campos profesionales.

Atravesada por estas lógicas discursivas nos preguntamos entonces, cómo la EH se plantea la cuestión del sujeto destinatario de sus prácticas, no con el fin de construir un sujeto educativo prototípico de la modalidad y moldear a sus estudiantes en torno a una construcción desencarnada, sino buscando romper las lógicas tutelares y del asistencialismo; moldear con la idea que se deposita en el alumno y sus condiciones, el éxito o fracaso de su trayectoria educativa y lo vuelve rehén de su destino más o menos afortunado en el juego meritocrático. Se trata, entonces, de cuestionar y transformar las condiciones de enseñanza, los medios, las herramientas, las relaciones, partiendo de la convicción que la situación de enfermedad que atraviesa el niño es parte de su existencia en tanto ser singular y social, y se vuelve parte del escenario donde es posible entablar un encuentro educativo singular. Se trata también de problematizar discursos y prácticas institucionales, incluso aquellas nutridas en la actual retórica construida en torno a la perspectiva de derechos. Y vale preguntarse ¿qué espacios, qué roles?, ¿qué escucha ofrecemos a estos niños en las decisiones que hacen a la propia escena educativa y qué ejercicio de libertad permitimos o negamos en cada encuentro educativo?

Parece importante dar nuevo lugar a estas discusiones que ahondan sobre los lenguajes —jurídicos, médicos, pedagógicos— que se entrecruzan en la definición de las prácticas y regulaciones en torno a la EH porque consideramos que el lenguaje en sus formas de nombrar, clasificar y jerarquizar, define y estructura distintas



visiones del mundo, distintas miradas sobre la sociedad, las instituciones y los sujetos, que van operando en las prácticas concretas que se llevan adelante en estos contextos y que tienen consecuencias en las vidas reales de estos sujetos. Nos estamos preguntando así, por los modos de construcción social de las infancias desde las políticas públicas, por la producción sociopolítica de la niñez, porque el desafío urgente consiste en generar espacios para que la expresión de la voz infantil sea audible, se torne potencia para pensar las prácticas institucionales cotidianas; es también un desafío en tanto opción política y, a la vez, propuesta ética necesaria en las políticas de educación y salud destinadas a niños en situación de enfermedad. Es una apuesta por ampliar el horizonte de sentidos posibles construidos a diario en las prácticas educativas hospitalarias, por reescribir la pregunta por el significado de una escuela dentro del hospital, de una maestra y un alumno relacionados a partir de un vínculo educativo. Hablamos de extender no sólo la posibilidad de continuidad escolar, sino las posibilidades de construcción de la propia infancia como tal desde otro paradigma distinto al que jerárquicamente lo coloca en el lugar de la falta, de la incompletud, de lo inacabado. Se trata de hacer del niño un *sujeto de palabra* (Frigerio, 2013: 81)

Dimensión pedagógica como desafío de la EH y de los sistemas educativos nacionales

Para el caso argentino, la LEN de 2006, avanza en el reconocimiento de una ya larga trayectoria de prácticas docentes en hospitales y domicilios⁹⁷³ que respondió desde sus inicios a diversas miradas y formas de concebir la niñez y la infancia, la educación, la salud y los derechos (Caffaratti, 2013). Los cambios que introdujo la nueva ley permitió comenzar a generar un marco regulatorio nacional, sentar algunas bases de discusión teórica

⁹⁷³ Las primeras prácticas documentadas datan de la década del 40, momento en cual las primeras escuelas hospitalarias en Mendoza y la Ciudad de Buenos Aires comienzan su organización y funcionamiento.



sobre este modalidad educativa como tal, su propuesta pedagógica y formativa, y reunir algunas miradas comunes para, a la par, debatir sobre las diversas formas de entender y llevar adelante la EH.

Este marco legal también dio pie a un modo de legitimación antes desconocido para una práctica educativa que fue marginal dentro del sistema desde sus inicios y que aún hoy continúa en búsqueda de una ampliación no solo de la cobertura a todos los niños/as que requieran de ella, sino de un reconocimiento por parte de quienes se desempeñan en otros ámbitos del sistema educativo y también de la sociedad en general. No hablamos de un reconocimiento en tanto sobrevaloración, sino de un conocimiento de su existencia, una mirada que la contemple en sus prácticas y transformaciones de hoy y ayer; una apertura a pensar espacios impensados previamente para que el encuentro educativo suceda. Como sostiene Caffaratti (op. cit.) con la LEN se inicia una etapa nueva en la construcción histórica de esta práctica educativa, bajo un marco general que se sostiene en la inclusión y la igualdad educativa de todos los niños más allá de su condición o situación particulares de enfermedad, asumiendo como cuestión del Estado las dificultades que estas condiciones puedan generar en relación al acceso y permanencia dentro del sistema educativo.

Sin embargo, reconocemos también que lo que cristalizó en forma de un marco normativo nacional dando un nuevo lugar a la EH, no significa mucho más que letra vacía si esa ley no es “habitada” intensamente y críticamente, si no se vuelve una base, un punto de partida para seguir pensando que necesitamos otros modos de *darle cuerpo* a estas escuelas hospitalarias, que debemos seguir en la búsqueda de hacer de la *hospitalidad* una cualidad posible para resignificar a estas escuelas. En ese sentido, la tarea docente es uno de los grandes desafíos que la EH nos presenta. Los alcances, limitaciones y potencialidades de las prácticas docentes se ven atravesadas por particularidades fruto no sólo del contexto particular de trabajo donde se desenvuelven dinámicas propias del mismo, sino también por aquellas particularidades inherentes a las disciplinas que forman el complejo entramado entre educación y salud. Pensar el rol del docente hospitalario plantea un desafío pedagógico en tanto precisa, como decíamos anteriormente, rever críticamente las concepciones tradicionales de infancia y comenzar a considerar a los sujetos desde la perspectiva de derechos. Pero también en tanto se



cuestiona por la propia formación docente, por lo que implica el trabajo “cuerpo a cuerpo” con el sufrimiento somático, con la experiencia de la finitud; por los choques entre la formación adquirida y los desafíos y los niveles de incertidumbre que el contexto hospitalario representa; por los conflictos y las disputas de poder entre distintos sujetos encargados de distintos aspectos del “cuidado” del niño (médicos, enfermeros, maestros, familias) y, como sostiene Requena (2017: 169), por la compleja trama entre prácticas de crianza, docencia, voluntariado y cuidados de salud que implican posturas políticas particulares.

El desafío desde lo pedagógico consiste, entonces, no sólo en pensar una nueva forma de escuela, un formato escolar distinto, ciertas adaptaciones curriculares o posibilidades didácticas novedosas sino, y fundamentalmente, en pensar en los sujetos que habitan estos espacios y de qué modos estas escuelas y aulas son capaces de recibirlos, acogerlos y construir cotidianamente escenas educativas potentes, dotadas de sentidos transformadores.

El rol del estado como garante de políticas para la protección integral de niños y jóvenes

Comprender el carácter, los alcances y limitaciones de las políticas, programas y proyectos dirigidos hacia la niñez, aún 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), tiene que ver con mantener despierta la reflexión crítica sobre aquello que está aconteciendo o no a partir de ese marco legal. Sobre todo, porque como afirma Llovet (2011, p.448) ese recorrido está marcado por la paradoja de que los procesos de ampliación de derechos para niños y niñas latinoamericanos, que tuvieron repercusiones positivas en las vidas de muchos de ellos, se dieron en contextos marcados por una escalada de la desigualdad y la exclusión.

Creemos que en el caso de Argentina, la EH significó un espacio ganado en defensa de las infancias y juventudes y sus derechos a la educación en tanto visibilizó prácticas y sujetos que antes se encontraban en cierto lugar de marginalidad dentro del sistema educativo nacional. El trabajo que tenemos por delante es seguir



luchando por la defensa de una educación pública que siga fortaleciendo el lugar de la EH a partir del compromiso estatal. Creemos en el indelegable rol que el Estado debe asumir como garante de los derechos educativos para todos los niños, niñas y jóvenes en situación de enfermedad, más allá de las iniciativas que desde el ámbito privado sostienen también la lucha por el derecho a la educación y que incluso muchas veces han motorizado acciones donde el Estado estuvo, o aún está, ausente. Entendemos así mismo que no basta con políticas focalizadas compensatorias por sector. Comprender la integralidad en la protección de las infancias implica justamente quebrar la lógica que focaliza, que demarca ciertos grupos y responde aisladamente a ciertas necesidades desconociendo otras que marchan en paralelo. Pensar la EH como política educativa requiere enmarcarla en un escenario que ponga el acento en el derecho educativo como derecho universal, y a la vez haga parte de una lucha por condiciones de igualdad y justicia más amplias.

Sostenemos el valor de la EH como una política a favor de la igualdad educativa, destinada a una población particularmente sensible de vulnerabilidad educativa y social. Somos testigos de cómo para estos sujetos la vulnerabilidad propia de su estado de salud, impide el desempeño habitual en los distintos ámbitos de su vida, y se suma aquella relativa a la disponibilidad de medios socioeconómicos para hacer frente a la situación de internación, de cuidado (Requena, 2017) y de acceso a los recursos para su recuperación. Las infancias en situación de enfermedad que recurren a sistemas de salud público en Argentina con cobertura exclusiva del sistema público, son considerados por el propio hospital como “carenciados del hospital”⁹⁷⁴, es decir, que se asocian situaciones de vulnerabilidad social relacionadas con el plano económico social, situaciones de pobreza que complejizan su situación y ponen a prueba los mecanismos del estado y sus instituciones para garantizar los derechos que las leyes proclaman.

⁹⁷⁴ Tomado del estudio realizado por Requena (2017) donde consigna datos de los informes de hospitalización de egresos del hospital tomado como referencia en su 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



La EH se constituye, así, en un complejo desafío político: implica pensar estratégicamente las políticas en salud y educación de manera vincular, con una mirada social y de derechos; conlleva a un posicionamiento ético-político respecto de las infancias cuyas situaciones particulares los colocan en un estado de marcada vulnerabilidad, y nos coloca frente al imperativo de ofrecer respuestas que los contemplen en tanto sujetos y les brinden las oportunidades que aún hoy parecen estar clausuradas.

A modo de cierre

No basta hablar de inclusión si no comenzamos a construir también otras miradas acerca de y con las niñas y niños en relación a sus infancias, sobre su lugar como ciudadanos y como sujetos plenos de derechos. No basta tampoco hablar de escuelas hospitalarias para garantizar el derecho a educación de niños y niñas en situación de enfermedad si no logramos a la par construir políticas integrales de educación y salud que contemplen el contexto sociohistórico más amplio donde las vidas de estos niños-alumnos-pacientes se desenvuelven. Es nuestro compromiso como sociedad quitar urgentemente de los lugares de exclusión a los niños y niñas que ven a diario vulnerados sus derechos, quebrantadas sus existencias. No alcanza con intervenciones aisladas, con voluntades dispuestas, sino que como sociedad debemos exigir políticas de Estado para garantizar los derechos de las infancias y juventudes de cada rincón de nuestro país, construir una región donde cada Estado tome para sí el compromiso de una protección integral de las infancias y juventudes, donde la discusión sobre el cuidado también se torne cuestión de política pública, donde las instituciones den espacios efectivos de atención y escucha a sus protagonistas y permitan resignificar la relación y los lazos entre infancias, juventudes, educación, derechos y 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



Referencias

Caffaratti, S. (2013). *Aula con vos. Educación domiciliaria y hospitalaria en Argentina*. Santa Fe: s/Ed.

Covic, A. N. y Oliveira, F. A. (2011). *O aluno gravemente enfermo*. Sao Paulo: Cortez.

Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica*. Buenos Aires: Del Estante editorial.

Ley de Educación Nacional Argentina N° 26206 (2006). Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Llovet, V. (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Fractal: Revista de Psicología*, v. 23(3), pp. 447-460.

Requena, M. L. (2017). *Una escuela hospitalaria. Etnografía sobre los cuidados de niños gravemente enfermos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



Identidad de género desde la reflexividad que realiza una mujer transgénero

*SILVANA ANDREA MANRIQUE SILVA*⁹⁷⁵

*ELIANA MARIA CAMELO SANCHEZ*⁹⁷⁶

*ESTEFANY LIZETH AREVALO BORRERO*⁹⁷⁷

*VALENTINA RAMIREZ BAEZ*⁴

Resumen

Usando un diseño cualitativo/descriptivo con enfoque hermenéutico, se empleó el relato de vida obtenido en entrevista semiestructurada a una mujer transgénero de 23 años, estudiante de la Universidad de Ibagué. La información fue clasificada a partir de tres categorías pre-establecidas. Se encontró que el sexo, la orientación sexual y la identidad de género son independientes, pero se establece una normatividad que las asocia y naturaliza como una idea estrictamente establecida. El sujeto demostró como determinante en su tránsito la calidad en las relaciones familiares y sociales para lograr aceptación propia, ya que esto incide en sus emociones y experiencias.

⁹⁷⁵ Universidad de Ibagué, 3220161029@estudiantesunibague.edu.co

⁹⁷⁶ Universidad de Ibagué, 3220161012@estudiantesunibague.edu.co

⁹⁷⁷ Universidad de Ibagué, 3220161006@estudiantesunibague.edu.co

⁴ Universidad de Ibagué, 3220161109@estudiantesunibague.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

Justificación

Este estudio se realizó con el fin de destacar la inexistencia de roles únicos establecidos socialmente, como punto de partida de la diversidad sexual. Se interpretó el significado que tiene para las mujeres transgénero la comprobación de su identidad de género, contribuyendo al reconocimiento y la reivindicación de cada uno de los derechos de las mujeres trans (Betancur, Gómez, 2015). Así mismo, se buscó resaltar la importancia de las redes de apoyo, en este caso como la aceptación que tiene la familia y su círculo social frente al tránsito interfiere directamente en el proceso.

Marco conceptual

Identidad de género. Es un constructo social que se da a partir de los conceptos sociales y de la clasificación biológica de dos grupos: niños y niñas, que poseen modelos característicos y rechazan lo que es contrario a cada uno (Tobío, 2012). Esta se transfiere a través de la cultura, impuesta por normas y roles a los miembros de una comunidad de acuerdo con el sexo de nacimiento de la persona. (Colás, 2007). Por lo tanto, según Spence (1993) y Koestner y Aube (1995), se da por procesos reflexivos del sí mismo y por el aprendizaje social que no determinan el nivel de masculinidad o feminidad (García, 2005). La persona transgénero es incapaz de identificarse así mismo con su sexo biológico y el rol cultural que a este se le designa, por lo tanto, se percibe con las características del sexo opuesto, adquiriendo nuevos patrones de comportamiento (Cano et al., 2004).

Las familias propuestas a partir de este concepto fueron: experiencias personales, dentro de esta se encuentran experiencias personales positivas y experiencias personales negativas; y trabajo sobre sí, de la cual se derivó la categoría de percepción sobre sí.



Marco empírico

En investigaciones previas, los resultados muestran que los sujetos se autodenominan dentro de las categorías normativas y las categorías alternativas como travesti, transgénero y transexual permanecen en la no conformidad (Martinez, 2015). En este tipo de estudios, las vivencias de la infancia son interpretadas como momento significativo para la mujer trans, pues en esta etapa se origina un proceso de reflexión personal acerca de gustos y el porqué de las acciones no correspondientes a su sexo biológico. Esta etapa de exploración abre paso a modificaciones y practicas sobre el cuerpo; lo cual permite ver la identidad de género desde un punto no relacionado con su físico (Betancur, Gómez, 2015). Las consecuencias psicológicas que presentan las mujeres transgénero varían dependiendo de las decisiones tomadas basándose en las relaciones socioafectivas, que influyen al momento de enfrentarse ante la heteronormatividad (Rico, 2015).

Finalmente, entendemos que el concepto de identidad de género se compone por la interpretación subjetiva de las experiencias personales de cada sujeto en la comunidad transgénero.

Objetivos

Analizar las experiencias personales que desencadenaron su orientación hacia un cambio de identidad de género.

Conocer las emociones sobre sí, que manifiesta una persona transgénero la cual se identifica como mujer.

Determinar los mecanismos que empleó en la búsqueda y determinación de su identidad como mujer.



Metodología

Se proporcionó un consentimiento informado, especificando parámetros y consideraciones de la investigación. Se informó de manera verbal sobre el tema central, procedimiento y fines académicos de la misma, garantizándole anonimato y la posibilidad de retirarse del estudio en caso de ser deseado. La entrevista fue grabada en audio y posteriormente transcrita con el fin de analizar la información obtenida por medio del programa Atlas ti realizando una contrastación de categorías previamente establecidas y la categoría emergente.

Resultados

Categorías

Experiencias personales. Momentos relevantes en la vida de un sujeto que se internalizan subjetivamente, con la intención de interpretar una realidad, conformada por las socializaciones y el contexto en el que se encuentra inmerso el individuo (Berger, Luckmann, 1995).

Experiencias personales negativas: Se tomaron como experiencias negativas, aquellas vivencias que provocaron emociones perjudiciales en el sujeto, de tal forma que pudo cambiar su forma de pensar, sentirse o actuar. Ante esto se refirió al binarismo al que se siente sometida:

Nos impulsan a un binarismo, si quiere ser mujer entonces sea completamente mujer, si eres una chica trans te tienen que gustar los hombres, tienes que vestirte con vestidos, cabello largo maquillarse y todas las cargas que tiene una mujer, una mujer cis (Julieta, 2017, Entrevista).



Con respecto a esto, Según Butler (s.f citado por Sabsay, 2009) la estabilidad de género impuesta dentro de una sociedad ya marcada en el binarismo y la heteronormatividad clasifica a las personas en dos únicas categorías (hombre y mujer), por ende, el sujeto que no cumpla con las normativas sociales serán excluidos.

Experiencias personales positivas: Estas experiencias fueron tomadas a partir de las emociones agradables que le generan modificaciones en la conducta con el fin de descubrir su identidad, que se deriva de la aprobación al socializar con los demás, y provoca que ella misma se acepte.

Un ejemplo de ello fue cuando el sujeto anuncia a sus familiares el cambio de género: “A todos les dije en un momento ‘quiero que de ahora en adelante tengan en cuenta mi nombre identitario’... y ellos me llaman por Julietta” (2017, Entrevista).

Trabajo sobre sí. Capacidad del pensamiento sobre lo que realiza en su vida cotidiana (Schön, Guerra, 2015). Según Dewey, la acción reflexiva ayuda al sujeto a responder de forma asertiva los problemas por medio de la lógica y la razón; esto implica la intuición y la voluntad, los cuales no pueden ser enseñados (Zeichner, 1993).

Percepción sobre sí: En esta categoría se tomaron, las aversiones que pudo presentar el sujeto por haber nacido siendo parte del sexo con el que no se siente identificado. De la misma manera, se tomarán los deseos que se refieran a este proceso de cambio orientado al género y prototipo de persona que quiere ser y su anhelo o percepción ideal de sí mismo.

Julietta considera que debe reflejar ante la sociedad un género unívoco porque siente que ella es la creadora de su propia identidad, tal como estableció Butler (sf citado por Sabsay, 2009), ningún sujeto puede acceder de forma absoluta a un género opuesto, constantemente somos combinados y resignificados de formas contradictorias. Ella lo expresa diciendo “No me interesa tener en mi cuerpo cosas exageradas, llegar a un binarismo completamente, o sea que me lean como una mujer completamente, no” (Julietta, 2017, Entrevista).



Para empezar el tratamiento hormonal a mí me piden tener un diagnóstico psiquiátrico... y ahí tienen que especificar que tengo disforia de género, cuando yo muchas veces lo que he planteado es que yo no tengo disforia de género, lo que yo tengo es euforia ¿por qué todo negativo?... tenemos una euforia ahí adentro por ser lo que queremos ser, entonces yo le hago un poco la crítica a lo psiquiátrico (Julietta, 2017, Entrevista).

Conclusión

Para una mujer transgénero, la construcción de una identidad al margen de la normatividad social conlleva a la desaprobación producto de la no alineación al binarismo. Al ser auto percibidas como ser complejo, adoptan alternativas para reflejar en su cuerpo, en su conducta y en su ideología el cambio de género para ser reconocidas socialmente; esto marca una ruptura entre la vida anterior y posterior al tránsito. El tránsito es diferente para cada sujeto, puesto que se basa en las experiencias individuales y su percepción subjetiva. Los humanos son seres sociales que buscan reconocimiento, factores como el rechazo influyen de manera directa en la percepción sobre sí, la autoestima y las prácticas sobre el cuerpo que se presentan para construir un género.

Por lo tanto, la identidad de género y sus variantes son un constructo social basado en las propias experiencias, perspectivas, creencias y gustos de cada sujeto, que influyen de forma diferente en cada uno independientemente de si es transgénero o cisgénero.

Teniendo en cuenta lo anterior, las interpretaciones realizadas al relato de vida de Julietta pueden no ser aplicables para todas las personas transgénero, puesto que en otros casos habría que analizar la vida del sujeto, experiencias desencadenantes y las formas como fueron vividas sus emociones, contexto, circunstancias de vida, redes de apoyo e incluso el nivel de educación. La identidad es un tema diverso, personal, amplio, con un sin fin de factores y características; por lo tanto, se recomienda ser meticuloso al momento de realizar un estudio de este tipo.



Si se buscara plantear una vista general de la comunidad transgénero, se recomienda realizar múltiples estudios con diferentes sujetos en diferentes condiciones y, sobre todo, diferencias en cuanto a la transición (mujer a hombre y viceversa). Dejando a un lado la complejidad, el realizar un estudio cualitativo basado en relatos de vida con personas como los transgénero, quienes sufren continuamente rechazo y discriminación, nos enseña a ver el mundo desde otro punto de vista, a entender a quienes no son parecidos a nosotros y comprender que lo diferente no necesariamente es malo, atípico o atroz. Por medio de esta comprensión se busca concientizar a la sociedad y lograr que en un futuro se promueva así una convivencia sana en comunidad.

Referencias

Agudelo, C., Montes, A. & Rodríguez, M. (2017) Construcción de identidades, emociones y cuerpos de personas transgénero frente a su proceso de transformación en relación con las expectativas e interacciones sociales. (Tesis de grado). Universidad de Ibagué.

Berger y Luckmann (1995). Capítulo II: La sociedad como realidad subjetiva La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu Editores.

Betancur, D. & Gómez, A. (2015). ¿Qué significa para las mujeres transgénero y sus familias la revelación y reconocimiento de su identidad de género? (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia. Medellín.

Recuperado de

http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/387/1/BetancurDiana_significamujerestransgenerosusfamiliasreconocimientoidentidadgenero.pdf

Cano Oncala, G., Bergero, T., Esteva de Antonio, I., Giraldo, F., Gómez, M. & Gorneman, I. (2004). La construcción de la identidad de género en pacientes transexuales. Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, (89), 21-30. Recuperado de



http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000100003&lng=es&tlng=es.

Colás, P. (2007) La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de investigación educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2833/283321895010/>

Díaz Cruz, R. (1993). Experiencias de la identidad. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 2, 63-74. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1993-2-7AA3DF76-3C0B-D4CD-B983-711F75FF631E/experiencias_identidad.pdf

García, P. (2005, septiembre). Identidad de género: Modelos explicativos Escritos de Psicología. *Psychological Writings*. 7, 71-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271020873007>

Jordán, O. Madrona, P. López, L. Bustos, J. & Vicedo, J. (2009). Incidencia de un programa de Educación Física en la percepción de la propia imagen corporal. *Revista de Educación*. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-061.

Martínez, A. (2015). Estudio de sujetos no conformes al género en la sociedad actual: Auto percepción en torno a la identidad y al cuerpo. *Orientación y sociedad*, 15 http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932015000100011&lng=en&tlng=en.

Neri, A. L. (2002). Bienestar subjetivo en la vida adulta y en la vejez: hacia una psicología positiva; en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1(1), 55-74. Bogotá. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80534205.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



Rico, C. (2015). Construcción identitaria en el ejercicio de la ciudadanía en un grupo de mujeres transgénero. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá D.C. Recuperado de [http://ibero-repositorio.metabiblioteca.org/bitstream/001/344/1/BDIGITAL-](http://ibero-repositorio.metabiblioteca.org/bitstream/001/344/1/BDIGITAL-IBERO%E2%80%9494CAH-2015-SPA-CONSTRUCCI%C3%93N%20IDENTITARIA%20EN%20EL%20EJERCICIO%20DE%20LA%20CIUDADAN%C3%8DA%20EN%20UN%20GRUPO%20DE%20MUJERES%20TRANSG%20NERO.pdf)

IBERO%E2%80%9494CAH-2015-SPA-

CONSTRUCCI%C3%93N%20IDENTITARIA%20EN%20EL%20EJERCICIO%20DE%20LA%20CIUDADAN%C3%8DA%20EN%20UN%20GRUPO%20DE%20MUJERES%20TRANSG%20NERO.pdf

Sabday, L. (8 de mayo, 2009). Judith Butler para principiantes [Blog post]. En Página 12. Recuperado en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-742-2009-05-09.html>

Schön, Z. & Guerra, S. (2015). El Profesional reflexivo. Revista Atenea, 27(12), 6-99. Universidad de la Marina Mercante. Buenos Aires: UdeMM. Recuperado de <http://www.udemm.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/Atenea12.pdf#page=29>

Tobío, C. (2012, mayo-agosto). Cuidado e identidad de género de las madres que trabajan a los hombres que cuidan. Revista Internacional de Sociología (RIS). 70 (2). 399-422. DOI:10.3989/ris.2010.08.26

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogía. 1-9. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33308520/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33308520/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511462500&Signature=1%2F12qD%2B64qcyTxMPuccclwaFJr0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_maestro_como_profesional_reflexivo.pdf)

Zeichner..pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511462500&Signature=1%2F12qD%2B64qcyTxMPuccclwaFJr0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_maestro_como_profesional_reflexivo.pdf.



Las comunidades de práctica alrededor de las Enfermedades Crónicas No Transmisibles, ¿una estrategia para el movimiento social en favor de la salud?

URIEL IGNACIO ESPITIA VÁSQUEZ⁹⁷⁸

Resumen

Las tendencias hegemónicas actuales en el campo académico interdisciplinar de la “pedagogía hospitalaria” reducen las múltiples posibilidades del trabajo educativo y social con las nuevas generaciones enfermas, sus familias y cuidadores significativos, a prácticas acríicas de trasplante de la escuela tradicional autoritaria en las instituciones sanitarias, como un supuesto modo de desarrollar una educación inclusiva⁹⁷⁹ y de asegurar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes enfermos, hospitalizados y/o en tratamiento, ¿acaso la constitución de Comunidades de Práctica (CP) alrededor de las Enfermedades Crónicas No

⁹⁷⁸ Fundación Universitaria Monserrate, Unimonserrate. Red Colombiana de Pedagogía Hospitalaria (REDCOLPH), uriel.espitia@unimonserrate.edu.co

⁹⁷⁹ Entre otras críticas, Ocampo (2018) señala una imposición epistémico didáctica de la educación especial como parte de la educación inclusiva, lo que termina operando en función de los presupuestos del modelo neoliberal que avala la desigualdad y una inclusión-excluyente de ciertos colectivos marginados, subalternizados o en riesgo y no de todos los actores y dimensiones del proceso educativo, al agenciar también, el discurso de la “calidad educativa” y los procesos de subjetivación del empresario de sí.



Transmisibles (ECNT) podría ayudar a constituir una pedagogía hospitalaria como nuevo movimiento social en salud

Objetivos

Dar cuenta de un proceso de revisión documental sobre Comunidades de Práctica, como posible estrategia de empoderamiento de una muestra de población infanto-juvenil que padece ECNT, en cuatro ciudades de Colombia y una de Chile.

Resultados

En el marco del proyecto de co-investigación interinstitucional: *Aprendizajes construidos por niños y jóvenes durante la experiencia de la enfermedad*⁹⁸⁰ se explicitarán los aprendizajes construidos por niños, niñas y jóvenes sobre su experiencia con las ECNT y mediante una estrategia narrativa, que circulará de la manera más amplia posible por una plataforma transmedial, se explorará la constitución de Comunidades de Práctica alrededor de las ECNT.

Desde la perspectiva del modelo de los determinantes de la salud de la Organización Mundial de la Salud (2017), los estilos de vida y las conductas de salud se han tornado factores de riesgo que incrementan las tasas de mortalidad prematura en todo el mundo alrededor de las Enfermedades Cardiovasculares (ECV), los cánceres, la diabetes mellitus y las Enfermedades Respiratorias Crónicas (ERC). Según la OMS, estas cuatro ECNT son resultado de una transición epidemiológica global de enfermedades infecciosas hacia la prevalencia de cuatro tipos de Enfermedades No Transmisibles (ENT) o Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT), representan un desafío para la *Agenda*

⁹⁸⁰ Realizado entre 2008 y 2009 por la Corporación Universitaria Minuto de Dios Uniminuto, Ceres Chinchiná-Neira (Caldas); la Universidad Mariana (Pasto), el Tecnológico de Antioquia (Medellín), la Escuela de Educación Diferencial, Universidad Católica Silva Henríquez de Chile (Santiago de Chile) y la Escuela de Educación de la Unimonserate (Bogotá).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



2030 y la meta 3.4 de los *Objetivos del Desarrollo Sostenible* aprobados en 2015 por la ONU. Las ECNT están asociadas con consumos nocivos de tabaco, alcohol y drogas, dietas poco saludables, sedentarismo o inactividad física, debido a factores de riesgo ambientales emergentes como el estrés familiar, laboral y emocional, la incidencia de los factores sociales, económicos y educativos, los trastornos afectivos y del sueño y la contaminación ambiental, entre otros. Por el contrario, los estilos de vida saludables implican una dieta balanceada, ejercicio, relajación, recreación, trabajo moderado, promoción de la salud y prevención de la enfermedad mediante el fortalecimiento de las medidas de autocuidado que contrarrestan tales factores nocivos.

Las tecnologías políticas investigadas por Foucault, especialmente aquellas que operan en período del capitalismo liberal y neoliberal, producen modos de existencia a través de los cuales los individuos y colectivos se subjetivan, es decir, adquieren una experiencia concreta del mundo a través de modos prácticos de trabajar, vestir, comer, caminar, hablar, divertirse, etc. El propósito central de esta gubernamentalidad es la autorregulación de las conductas, para lograr que las poblaciones gobernadas hagan coincidir sus propios deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano, difundidos hacia parcelas especializadas de la subjetividad por máquinas informáticas como el *marketing* y el diseño productoras, no solo de mercancías, sino de los públicos que las adquirirán, se gobiernan así, no solo las dimensiones molares que producen las identidades y las significaciones sociales, sino dimensiones moleculares de los consumidores (afectos, creencias, deseos, conductas), que nos hacen partícipes de mundos posibles contruidos artificialmente (Cf. Lazzarato, 2006, 2007).

Junto a la regulación y fijación de estándares, políticas fiscales y otras medidas compatibles con los marcos jurídicos internos de los países y sus obligaciones internacionales, la OMS buscará con la *Hoja de ruta de Montevideo 2018-2030 sobre las enfermedades no transmisibles*, formular y aplicar políticas multisectoriales desde intervenciones costo-efectivas, asequibles y basadas en evidencia para la prevención de enfermedades a lo largo del ciclo de vida. También, la detección temprana, la vigilancia de la salud y la reducción de los factores de riesgo de promoción de la salud, así como la investigación y el acceso a una educación que promueva la alfabetización sanitaria en todos los niveles y contextos de la sociedad, la reducción de la exposición a los factores de riesgo ambientales y la realización

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 esfuerzos sostenidos dirigidos a las personas en riesgo, y a brindar tratamiento y atención a las personas con ENTs (OMS, 2017, pp. 1-4).

No obstante, cualquier aprendizaje o desaprendizaje implican la participación comunitaria, pues la adquisición de conocimientos es un proceso de carácter social y no meramente individual (Sanz, 2012a). Desde la primera teorización de Wenger y Snyder (2000) sobre las Comunidades de Práctica como grupos de personas que permanecen unidas para compartir y aprender de cada uno de sus miembros, cara a cara y virtualmente, los estudios sobre este proceso de cognición y reflexión compartida alrededor de experiencias prácticas, subrayan que, junto a las identidades de grupo, se entremezclan de manera diversa los intereses (intenciones, voluntades, aficiones, pasiones o afectos), reforzando los aprendizajes y la inteligencia individual y colectiva mediante procesos de participación, liderazgo y multiplicación de saberes compartidos alrededor de prácticas cotidianas, razones por las que estas comunidades se prolongan en el tiempo.

Son ideas claves del concepto de CP: el aprendizaje es un fenómeno social, nadie aprende una nueva práctica solo y la aprende haciéndola, pero siempre guiado al menos por una persona con más experiencia en dicha práctica, por lo que hay que crear entornos de aprendizaje donde haya acceso a profesionales más experimentados en un dominio determinado, en vez de separar de la práctica cotidiana a las personas que se forman o de transferirles sólo abstracciones de dicha práctica. El aprendizaje ocurre en “acciones situadas” pues, ante problemas concretos, no sólo se piensa una solución, se diseña un plan y luego se lo ejecuta, sino que es en situaciones concretas donde están los recursos necesarios para trabajar con la situación misma, la que a su vez le da un *feedback*. Luego se progresa, razonando en interacción con la situación y se aprende una práctica a través del involucrarse en ella y en el contexto en la cual ésta se realiza (Vásquez, 2011 p. 57).

Para Wenger (2001), una teoría social inicial del aprendizaje integra cuatro componentes: significado (aprendizaje como experiencia y capacidad de experimentar la vida y el mundo como algo significativo), práctica (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



como hacer, poder hablar, escuchar y compartir), comunidad (aprendizaje como afiliación y participación social) e identidad (aprendizaje como devenir, el aprendizaje adquirido genera un cambio).

Metodología

Lave y Wenger (1991) propusieron que los aprendices inevitablemente participan en CP, donde los novatos llegan a tener el dominio de conocimientos y destrezas desarrollando aprendizaje situados desde una Participación Periférica Legítima (PPL) con practicantes veteranos, hasta que gradualmente se transforman en miembros a partir de realizar tareas periféricas y productivas que contribuyen al objetivo común de la CP, lo cual ayuda a desarrollar la identidad del novato o aprendiz. Por tanto, aprender significa devenir una persona diferente, pues implica una membresía en desarrollo junto a una CP que nunca es estática, ya que tanto los participantes como la misma CP se encuentran en cambio constante. Para Wenger, cualquiera puede constituir una CP si tiene presentes tres dimensiones: a) un compromiso mutuo: implica una negociación de significados en las interacciones a partir de compartir un lenguaje en común y de ajustar las maneras de interactuar con los demás, b) una empresa conjunta: no supone creencias y acuerdos unánimes, sino un proceso colectivo de negociación complejo de compromiso y relaciones de responsabilidad mutuas; y c) un repertorio compartido: supone el desarrollo de rutinas, formas de actuar, significados y recursos lingüísticos acumulados históricamente por la comunidad que se incorporan como prácticas.

Los individuos desarrollan una sucesión de formas de participación denominadas “trayectorias” que permiten explicar la relación entre aprendizaje, desarrollo de la personalidad y participación social. Luego la PPL permite que los novatos aprendan mientras se movilizan hacia una participación plena, que logran al involucrarse en las prácticas de forma madura, tal y como lo hacen los maestros o veteranos en una CP. Así que la PPL puede tomar diferentes direcciones, lo que permite explicar un interjuego cambiante entre estructura social, relaciones sociales y agenciamientos individuales.



Sanz y Pérez-Montoro (2009) intentaron caracterizar las CP, distinguiéndolas de otros equipos y grupos de trabajo, como también de las comunidades de aprendizaje y de las comunidades de interés. Para ellos, las comunidades son un tercer tipo de estructuras organizacionales, además de los grupos y los equipos de trabajo. En las comunidades de aprendizaje se aprende por participación, implicación y colaboración con pares y adultos, en procesos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personales y sociales relevantes, tales como elaboración de proyectos, análisis de casos, resolución de situaciones-problema o preparación de productos públicos. Mientras que las comunidades de interés forman parte del *e-learning* desarrollado desde la misma invención científico-militar de la Internet, pasando por las comunidades de *fans* que comparten una afición, una pasión o preocupación semejante desde múltiples casuísticas, como los seguidores de artistas, los enfermos de cáncer que comparten estrategias para enfrentar los efectos de las quimioterapias, madres que comparten técnicas de lactancia y preparación para el parto o guías para compras *on-line* de productos de puericultura, lactancia, etc. Aunque se comparten técnicas o maneras de hacer, su foco común no gira en torno de aprendizajes de aspectos concretos, y pese a que pueden ser frecuentes las reuniones ocasionales, lo habitual es el mutuo desconocimiento entre sus miembros.

En las CP sólo hay tres roles distintos a desempeñar: moderador, líderes y miembros de la CP, siendo crucial el papel que desempeña el moderador/dinamizador en tanto que es un líder que propone y controla el desarrollo de los temas propuestos, las intervenciones y anima la participación. También es quien asegura la vinculación a los procesos de organización pues ayuda a construir la práctica, incluyendo el conocimiento base, la experiencia adquirida, las mejores prácticas, las herramientas y los métodos, y las actividades de aprendizaje, sistematiza el conocimiento intercambiado, guarda los archivos y memorias, y hace resúmenes periódicos de las aportaciones. Él es quien gestiona la frontera entre la comunidad y otras organizaciones. Este moderador representa un factor de cohesión, en tanto que planifica y facilita las actividades de la comunidad, encarna la voluntad de que se comparta la praxis y la pericia de todos los participantes para entretejer vínculos fuertes. Para ser respetado por el resto de los integrantes del grupo, debe ser cercano jerárquicamente y hábil en no coartar la comunicación. Desde el punto de vista de los elementos prácticos de organización (tamaño, virtualidad, calendario de reuniones, limitación temporal, etc.), se recomienda que el número de participantes virtuales tenga entre 50 y 80 personas, para que no se torne ingestionable, sin que esto

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



descarte la realización de reuniones presenciales. Estas comunidades también se caracterizan por no tener un calendario fijo de reuniones y su limitación temporal se ciñe a la duración del interés y el compromiso de los miembros.

Según Wenger, McDermontt y Synder (2002), citados por Sanz (2012b, p. 66), las CP pasan por las siguientes etapas:

Tabla 1. Etapas

Fases	Descripción
1ª Fase	Identificación y creación de grupos potenciales (comunidades de ayuda, comunidades de buenas prácticas, comunidades de gestión de conocimiento, comunidades de innovación). También se identifican los posibles coordinadores/moderadores.
2ª Fase	Cohesión. En este momento se verá si la CP es realmente viable. Se legitima al moderador.
3ª Fase	Maduración. Se clarifican los límites, los roles y el foco de la CP.
4ª Fase	Gestión de la CP. Se establece una agenda, surgimiento de los productos, necesidad de proponer nuevos temas por parte del moderador, etc.
5ª Fase	Transformación. La CP se muere o se transforma.

Impacto en la política

Esta posible organización de CP será impulsada en el estudio como forma de reflexionar una educación y una pedagogía hospitalaria, fundamentadas en las capacidades de agencia que pueden ejercer las personas en condición de enfermedad y sus familias, no solo para considerar su derecho a la salud y a la educación, sino para movilizar sus recursos y estrategias hacia la co-construcción de otras posibilidades de vida, dialogando no sólo sus formas de afrontar las situaciones o condiciones de salud disminuidas, sino las posibilidades y potencialidades personales y colectivas que les permitan desplegar sus capacidades al máximo para lograr el desarrollo de proyectos de vida individuales, familiares, comunitarios y sociales.



Se busca que niños, niñas, adolescentes y jóvenes, a través de estrategias narrativas y de las CP, conecten sus preguntas, hipótesis y teorías sobre la enfermedad y que, al sumar las voces de sus familiares y cuidadores actuales, se entreteja una trama discursiva sobre cómo se interpreta la situación y condición de estar enfermos, internados y separados de sus vidas cotidianas. A través de este *corpus* así recabado, se procurará llamar la atención del personal de la salud hacia las dimensiones personales y sociales de la enfermedad y la práctica médica hacia la humanización de la atención en salud. También, posicionar una agenda para que las instituciones de salud desarrollen estrategias más apropiadas que la declaración de deberes y derechos de los pacientes, un consentimiento informado real, el desarrollo de condiciones de respeto hacia la dignidad humana, la privacidad en los espacios, el respeto de la desnudez de los pacientes, su apoyo espiritual y emocional, el abordaje de la familia del usuario con información que contribuya a reducir la angustia y el drama personal y familiar de la enfermedad.

Pertinencia social

El proyecto está registrado como una Comunidad de Prácticas infanto-juveniles alrededor de las ECNT en el portal [Observatorio de Prácticas Innovadoras en el Manejo de Enfermedades Crónicas Complejas, OPIMEC](#)⁹⁸¹: “OPIMEC, a través de un modelo de Web 2.0 y de su Comunidad virtual, trata de promover la colaboración y alianzas entre personas, equipos y organizaciones interesadas en el intercambio y trabajo conjunto de conocimientos, experiencias e información sobre organizaciones excelentes y prácticas innovadoras en Gestión de Enfermedades Crónicas y en la modernización y mejora de los sistemas sanitarios. Los usuarios de OPIMEC, y los miembros y moderadores de las comunidades participan de forma voluntaria (OPIMEC, 2018).

⁹⁸¹ Proyecto promovido y financiado por la Secretaría General de Salud Pública y Consumo de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, en cuyo desarrollo participan activamente el Plan Andaluz de Atención Integrada a Pacientes con Enfermedades Crónicas (PAAIPEC) y la Escuela Andaluza de Salud Pública (EASP), en Granada-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



Referencias

- Belén Martín, R. (2016). Los procesos de participación periférica legítima en dos contextos diversos, en. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 5(3), 205-218, recuperado desde: <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2016v5i3>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lazzarato, M (2007), “El funcionamiento de los signos y las semióticas en el capitalismo contemporáneo”, en Varios Autores. *Producta50: una introducción a algunas de las relaciones entre la cultura y la economía*. Barcelona: Generalitat de Catalunya - CASM.
- Ocampo González, A. A. (2018). Epistemología de la educación inclusiva: Un estudio sobre condiciones de producción y fabricación del conocimiento. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, recuperado desde: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/49716>
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Hoja de ruta de Montevideo 2018-2030 sobre las enfermedades no transmisibles. Conferencia Mundial de la OMS sobre las ENT*. Montevideo, Uruguay: OMS, 18-20 de octubre, recuperado desde: http://www.paho.org/uru/index.php?option=com_docman&view=download&alias=537-hoja-de-ruta-ent-web&category_slug=publications&Itemid=307

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Sanz Martos, S., & Pérez-Montoro, M. (2009). Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales. Ponencia en el IX Congreso ISKO España, 11-13 marzo, recuperado desde: http://www.iskoiberico.org/wp-content/uploads/2014/09/818-831_Sanz-Martos.pdf

Sanz Martos, S. (2012a). *Comunidades de práctica: cómo compartir conocimiento y experiencias*. Barcelona: Editorial UOC.

Sanz Martos, S. (2012b). *Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares*. Barcelona: Editorial UOC.

Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica, en *Educación*, vol. 47, No. 1, pp. 51-68, recuperado desde: <http://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/view/244622/327644>

Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier, in *Harvard Business Review*, Vol. 78, pp. 139-145, recuperado desde: <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Wenger, E.; McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Massachusetts: Harvard Business School Press.



Metodología de investigación en contextos de pedagogía social con comunidad sorda de Medellín y Rionegro

YINA PAOLA MORENO HERNÁNDEZ⁹⁸²

Resumen

La presente ponencia comparte el proceso metodológico de la investigación “espacios y experiencias de participación y no participación desde contextos no escolares de la comunidad sorda de los municipios de Medellín y Rionegro”. El presente estudio se suscribe en un paradigma de investigación social cualitativo y en unos enfoques fenomenológico-hermenéutico y crítico-dialéctico, desde un método etnográfico con elementos de la investigación acción; lo que representa una transitoriedad teórico-práctica.

Objetivo general

Compartir con la comunidad académica el horizonte metodológico de la investigación “espacios y experiencias de participación y no participación desde contextos no escolares de la comunidad sorda de los municipios de Medellín y Rionegro” con sus aciertos y desaciertos.

⁹⁸² Universidad de Antioquia.



Resultados

La investigación con comunidad sorda en términos metodológicos pretende continuar respetando la forma del qué y cómo se interactúa con los participantes, se recopila la información y se interpretan cada uno de los datos. Dentro de estos intereses se ha defendido principalmente el reconocimiento de la lengua de señas como la primera lengua de las personas sordas.

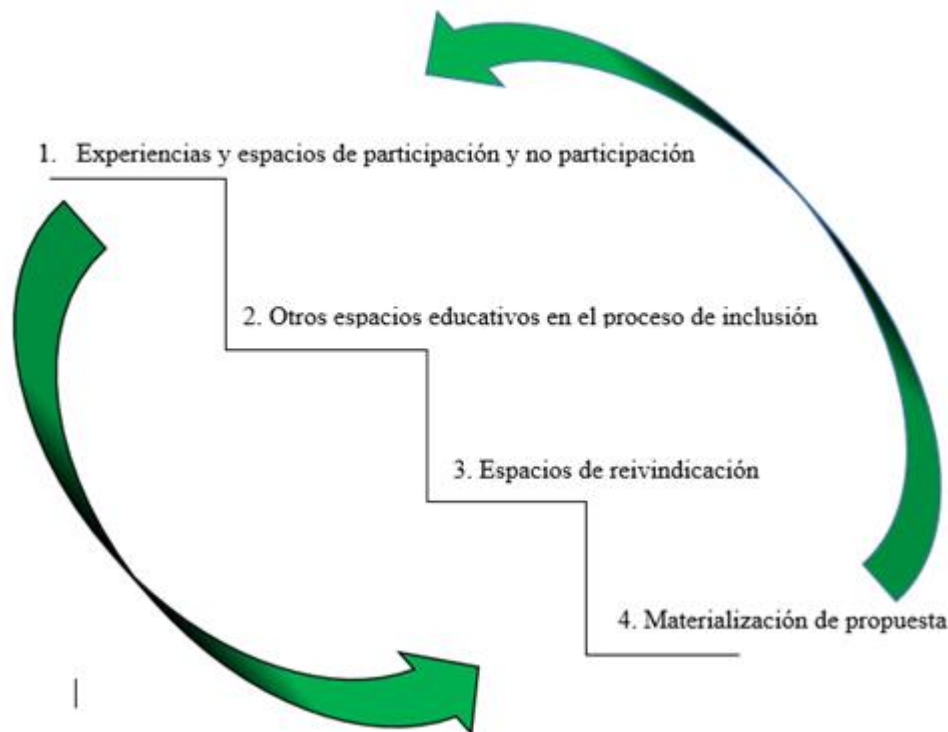
Otros intereses tienen que ver con el reconocimiento de construcciones epistemológicas con los participantes y el alcance mismo de las formas de codificación de los datos desde las voces en primera fuente, siendo para este estudio las voces de los sordos. Cuando se menciona de primera fuente, corresponde a respetar el paso a paso de la producción conjunta de registros y datos y cómo proceder a su respectivo análisis de la información.

A partir del horizonte metodológico que es de carácter emergente se logra una transitoriedad y varias pausas en el estudio mismo para dar respuesta a cada una de las particularidades investigativas, identificando la importancia de articulación, por lo tanto, no podría decir que la investigación se llevó a cabo desde un único enfoque o desde un solo método.

En este sentido el horizonte metodológico es el encargado de adaptarse al problema, la situación, las condiciones de la población, las particularidades del objeto o sujeto de estudio y cuando no logramos la afinidad que se pretende es fundamental una articulación o un trabajo mancomunado en términos metodológicos.

Desde las voces de los participantes sordos y la interpretación de los datos desde la forma metodológica que adopta el estudio emergen las siguientes categorías:

Gráfica 1. Categorías



Las categorías que emergen a partir de los datos son representadas en escala descendente de acuerdo a las recurrencias en la producción conjunta de registros y datos, respecto a la importancia que le dan los participantes, a lo que sobresale y es prioridad desde ellos, las flechas en sentido circular alrededor de las categorías dan cuenta de un proceso articulador de análisis.

La categoría “experiencias y espacios de participación y no participación” inicia con miras a entender lo que ha significado para la comunidad Sorda y en específico los jóvenes contar con referentes de participación en diferentes contextos, entre ellos los contextos escolares y no escolares, pero además la necesidad de poner en diálogo cuándo los Sordos se han sentido participantes. La escala representa la importancia que se le otorga a la categoría 1 para entender que los Sordos cuentan con unas experiencias y referentes de participación y 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

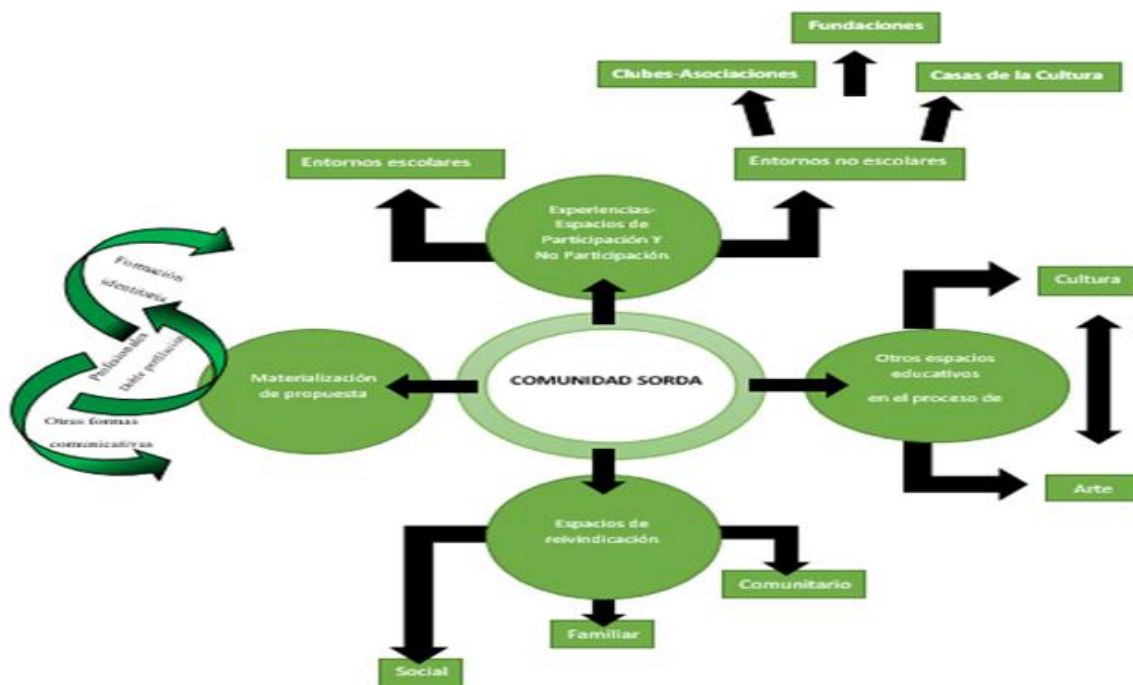


participación, y que en este sentido han aportado en su educación a lo largo de la vida de distintas maneras, pero en su gran mayoría con el objetivo de ser reconocidos.

Lo anterior nos conduce a la categoría 2 “otras educaciones en el proceso de inclusión”, en los contextos culturales-artísticos, es ahí que la línea de pedagogía social entra a reconocer estas otras educaciones como otras opciones de formación que están por fuera de la escuela y que aportan en las experiencias vitales de los jóvenes sordos. Estos espacios han sido de gran interés para la comunidad, y esta relevancia es reconocida desde sus propias voces, para generar otras formas de socialización e interacción.

La articulación con la categoría 3 “espacios de reivindicación”, lo que es visibilizado a partir de la experiencia que se tuvo con el montaje artístico y su relación con procesos comunitarios, familiares y a nivel social, como otras formas de reconocimiento de sus particularidades lingüísticas y culturales.

En este sentido, se finaliza el análisis con la categoría 4 “materialización de propuesta”, lo que permite la consolidación de los datos para fortalecer los procesos educativos de la comunidad sorda desde otros contextos. Para una mejor comprensión del análisis es presentado un diagrama parcial de cada categoría hasta finalizar con un diagrama total que permite entender el producto final del análisis que emerge con los datos, en este caso comparto el diagrama final.



Impacto en la política

A partir de la articulación metodológica emergen desde los datos la importancia de pensar en espacios que sean coherentes con la identidad del Sordo, en este caso no es solo el ingreso de este colectivo de personas a diferentes programas artístico-culturales, sino que las ofertas educativas correspondan a: 1. los intereses propios de la comunidad; 2. los estilos de enseñanza-aprendizaje; y 3. un ambiente coherente a su identidad, cultura y temática de interés.

Al respecto la propuesta desde los Sordos contempla sus intereses y expectativas educativas:



a mí me gusta muchísimo la pintura y reflexionar mientras lo hago, me gusta mucho la pintura abstracta, porque a muchos no les interesa, pero nosotros los Sordos somos muy visuales y cuando yo veo esto admiro muchísimo estas obras y me parece muy chévere, yo pienso que lo mismo que ya está hecho debería tener unas adaptaciones para nosotros, por ejemplo desde las artes plásticas que sea desde una muestra de las manos, sus posiciones, todo un juego visual con las expresiones de las manos con sus señas, pues esto estaría más conectado con nosotros. (Entrevista 2, p.13)

Se reconocen con talentos altamente visuales, lo que es considerable una alternativa educativa de muchas otras que tienen en cuenta la identidad de estas personas, para aportar en la participación desde estos escenarios. En esta línea el campo del arte ha sido de gran interés, no obstante, las condiciones formativas no han sido las pertinentes que respondan a sus particularidades, pero este entrevistado comparte una de las posibilidades para su formación.

Metodología

El presente estudio se suscribe en un paradigma de investigación social cualitativo y en unos enfoques fenomenológico-hermenéutico y crítico dialéctico, ya que responde e interrelaciona a los jóvenes sordos como participantes activos dentro de un contexto real, en el cual nos involucramos directamente logrando un diálogo permanente desde un trabajo cooperativo que nos fortalece como comunidad, en donde la intencionalidad es continuar construyendo y aportando desde sus propias voces, desde lo que ha significado para las personas Sordas sus experiencias de participación en otros contextos.

En este sentido es que la investigación cualitativa, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), permite explorar a profundidad las condiciones del fenómeno en sentido de “espiral o circular, donde las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa” (p.20). Además, la investigación social cualitativa le da una profundización en lo que implica una construcción de sociedad, por tanto, en este 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



se reconocen otras prácticas, acciones, pensamientos y creaciones de la comunidad Sorda desde escenarios educativos por fuera de la escuela, visibilizando a los participantes y al tiempo generando espacios de reflexión, construyendo de manera colectiva, valorando y resaltando la individualidad en beneficio de todos. En esta línea es que me fundamento metodológicamente desde los planteamientos de Galeano (2012) cuando expresa que este tipo de investigación,

Apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores, con una mirada desde adentro, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales. (p.20)

Las intencionalidades de la presente investigación son fundamentadas inicialmente desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, pues como señala Van Manen (como se cita en Ayala, 2008) “este enfoque se orienta a la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e importancia pedagógica de esta experiencia” (p.1), pero también desde los planteamientos de Sánchez (1998) este tipo de investigación permite,

El discurso circular orientado hacia la comprensión de los fenómenos en sus diversas manifestaciones. Los objetos de la investigación (palabras, símbolos, gestos, actos, discursos, percepciones, conceptos sobre la escuela, el curriculum, la evaluación, la disciplina, las leyes educativas y demás) son interpretados, procuran captar el significado de los fenómenos y revelar su sentido o sus sentidos en los diversos contextos donde estos se manifiesten. (p.123)

Además contempla el proceso epistemológico planteado por Sanchez (1998), sin embargo son expuestos los aciertos y desaciertos desde cada uno de los niveles expuestos por este autor; dejando claro teóricamente el proceso de transitoriedad que asume la presente investigación, pero además la intencionalidad de continuar profundizando en esta temática desde las reflexiones científicas de la pedagogía social, para fortalecer a 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



comunidad sorda desde otras educaciones como es planteado en la ley 1064 de 2006 frente a la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

La presente investigación se asume desde un método etnográfico y elementos de la investigación acción como un proceso de complementariedad, donde el primer método intenta comprender una realidad desde los procesos sociales realizando “algo más que simplemente limitarse a describir el comportamiento, pues ha de comprender porque ocurre el comportamiento y bajo qué circunstancias” (Morse, 2003, p189),

En el transcurrir investigativo son sus propias voces y acciones las que llevan a responder estos cuestionamientos y generar otras acciones que implican ir más allá; por tanto no es sólo entrevistar, no es sólo comprender, no es sólo interpretar, sino que emergen otras acciones como miradas de admiración, palabras señantes de gratitud y de respeto; acciones faciales y corporales de sensibilización que movilizan y que generan nuevas miradas sociales tanto al espectador Sordo como al oyente, es decir, unas microtransformaciones, por tal razón no es una investigación emancipadora en su totalidad, pero sí es una iniciación o pequeños pasos para un continuar caminando y es en este sentido que la complementariedad responde a la investigación desarrollada.

Referencias

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista De Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Barcelona. Vol. 26, (N.º 2), p. 409-430.

Galeano, E. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín: La Carreta 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



Hernández Sampieri, F. C. y Baptista. (2010). Metodología de la Investigación, 5ta Edición McGraw-Hill.

Recuperado de http://www.elmundo.com/portal/noticias/poblacion/medellin_sin_censo_real_de_poblacion_con_discapacidad.php#.VfchyBF_Oko

Morse, J. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa: Editorial Universidad de Antioquia. Ley N° 1064 de 2006. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104704_archivo_pdf.pdf

Sánchez, S. (1998). Fundamentos para la investigación educativa. Bogotá: Editorial Magisterio.



Reflexiones frente a la inclusión de estudiantes en situación de enfermedad en Caldas

*ANGELA MARÍA GONZÁLEZ SALAZAR*⁹⁸³

*MYRIAM LUCIA GALLEGO SEPULVEDA*⁹⁸⁴

*LILIANA BETANCUR RAMIREZ*⁹⁸⁵

*PAOLA ANDREA CASTAÑO MONTES*⁹⁸⁶

Resumen

La pedagogía hospitalaria en Caldas tiene trayectoria de aproximadamente 15 años, a partir de la creación del Aula Hospitalaria de Checho el León en el Hospital Infantil Universitario Rafael Henao Toro de Manizales, donde se comienza a configurar la interacción de diversos actores que abogan por el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de salud disminuida. Es necesario la generación de rutas de atención en los municipios, destacando el papel de instituciones de educación superior en promover cada vez más los diálogos generativos entre los sectores, para este caso los sectores de salud y educación.

Consideraciones históricas de la pedagogía hospitalaria en Caldas

⁹⁸³ Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO – Centro Regional Chinchiná. Docente de Licenciatura en pedagogía Infantil.

⁹⁸⁴ Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO – Centro Regional Chinchiná. Coordinadora del programa de Licenciatura en pedagogía Infantil.

⁹⁸⁵ Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO – Centro Regional Chinchiná. Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil.

⁹⁸⁶ Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO – Centro Regional Chinchiná. Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil.

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



Partiendo de la intencionalidad de la Mesa de Pedagogía hospitalaria para esta la III Biental Latinoamericana de Infancias y Juventudes, donde se hace énfasis a que tanto los derechos en salud como en educación debieran ser los ejes sobre los cuales cimentar la pedagogía hospitalaria, se invita de manera generativa a reconocer la trayectoria que al respecto ha sido recorrida en el Departamento de Caldas, Colombia.

En este sentido es necesario remitirse a la consolidación del Aula Hospitalaria de Checho el León en el Hospital Infantil Universitario de la Cruz Roja Colombiana Seccional Caldas, Rafael Henao Toro de Manizales, en el año 2003 – 2004 y el desarrollo de esta propuesta de acompañamiento pedagógico a los escolares hospitalizados como lo refiere (Gonzalez, 2008).

Siendo este un hospital universitario, donde confluían disciplinas del área de la salud, permitió nuevos espacios también para ciencias de la educación y de esta forma ampliar en el imaginario de las personas, la posibilidad de continuar el proyecto educativo de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en alguna situación de salud disminuida.⁹⁸⁷

Hay que destacar que el posicionamiento del proyecto de aula hospitalaria se fortalece al entrar en interacción con otras experiencias de pedagogía hospitalaria en el país, como lo es la experiencia de la Fundación Universitaria Monserrate, el Instituto Cancerológico de Colombia y experiencias fuera del país

⁹⁸⁷Se utiliza este término, con el fin de proponer al lector que es muy diferente estar enfermo que ser enfermo. Entendiendo según CARDONE, P y Monsalve, C. (2010. P.87) que “Afirmar que los niños, niñas y adolescentes con salud disminuida son enfermos, equivale a decir que la enfermedad es constitutiva de su esencia (cuerpo y alma), por lo cual desde una visión antropológica inadecuada podrían estarse afirmando realidades ontológicas que no son inherentes al ser”

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



como el programa de aulas hospitalarias de Fundación Telefónica en Argentina y la Red Latinoamericana y del Caribe por el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad, entre otras.

Esto hace que se empiece a evidenciar ante el país y el mundo lo que se gestaba en materia de pedagogía hospitalaria en el territorio Caldense.

Este proceso de consolidación de una propuesta de departamento y de ciudad, lleva a la conformación de una mesa interinstitucional que convoca a las secretarías de educación y de salud, a las instituciones de educación superior y a las fundaciones que atienden a población infantil y juvenil en situación de enfermedad, para dialogar y emprender acciones concretas que propendan por defender el derecho a la educación.

En 2010, se da vida a la Mesa Interinstitucional por el Derecho a la Educación de niños/as y jóvenes en situación de hospitalización o tratamiento, a partir de la necesidad de generar una alianza entre los sectores salud, educación y familia, con el fin de cuidar que todo niño, niña o adolescente hospitalizado o en tratamiento en el territorio caldense, pueda acceder a procesos de educación formal, acorde a las políticas de inclusión educativa a nivel nacional y las leyes que protegen los derechos de esta población (Gonzalez. A.M., 2017, p.27)

Esta mesa tiene un proceso intermitente de actividad con la participación activa y liderazgo de la secretaría de educación de Manizales durante 8 años consecutivos, la intervención de la Secretaría de educación Departamental de Caldas y en algunos periodos con representación de la Secretaría de Salud de Manizales.

La educación superior ha jugado un papel importante, como la Universidad de Manizales, que quizás fue una de las primeras en ofrecer una electiva para educación especial y Pedagogía Infantil en Pedagogía hospitalaria, la Universidad de Caldas y el departamento de Estudios de familia como también el Departamento Materno Infantil, El CINDE a través de la Red de Educación y Desarrollo Humano nodo Caldas, donde se crea



una línea de investigación en Pedagogía Hospitalaria y se realiza un trabajo de sensibilización frente al tema con las Normales Superiores del Departamento.

Otro momento de gran importancia para el desarrollo de la pedagogía hospitalaria en Caldas es la creación de la Red Colombiana de Pedagogía Hospitalaria liderada por la fundación Universitaria Monserrate UNIMONSERRTE, donde se articulan más de 34 experiencias de todo el país y se da a conocer a partir del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Hospitalaria en el año de 2015.

El papel de Fundación Telefónica en el fortalecimiento y creación de aulas hospitalarias en el país, los logros obtenidos en la secretaría de educación del distrito en Bogotá con la articulación de la secretaría de educación a la red hospitalaria para iniciar el proceso de pedagogía hospitalaria, y los diferentes eventos de visibilización de la pedagogía hospitalaria en procesos de Inclusión educativa.

Adicionalmente fue clave el pilotaje del programa Retos para Gigantes⁹⁸⁸ del Ministerio de Educación Nacional, donde se concretiza el nivel de responsabilidad que deben tener los entes territoriales en el derecho a la educación para población infantil y juvenil que presente procesos de hospitalización o tratamiento de una enfermedad, en especial aquellos con diagnóstico de enfermedades crónicas no transmisibles. Este es presentado como un modelo flexible y pone a disposición del público un material PDF, imprimible para ser trabajado con los niños, niñas y adolescentes de grado 1 a 5 de educación transición y básica primaria.

⁹⁸⁸ Este modelo es una estrategia de educación para estudiantes de transición a quinto grado que, por razones de enfermedad, accidentes o convalecencia, permanecen largos periodos de tiempo hospitalizados y no pueden asistir al aula de clases de forma regular. Retomado de la red en <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-346020.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



Recientemente la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, comenzó un proceso de liderazgo para continuar este camino, y participa como invitado a un proceso de formación a los docentes gestores para la inclusión del programa Caldas camina hacia la inclusión - primer semestre de 2017, dando continuidad a un proceso de creación de rutas para la inclusión en pedagogía hospitalaria apoyado por la Gobernación en años anteriores (2010 – 2012).

Un evento de impacto está representado en el Simposio de Trayectorias y perspectivas de la pedagogía hospitalaria en la región del eje cafetero, el 24 de Octubre de 2017, organizado de manera conjunta por UNIMINUTO, La Red colombiana de pedagogía hospitalaria, la Red de Educación y Desarrollo Humano del CINDE, las secretarías de educación de Manizales y del Departamento de Caldas, Pedsalud y la Red Mundial educativa REDEM, evento académico e investigativo en el cual se congrega a diferentes actores del sector de la educación para generar nuevos diálogos frente a la corresponsabilidad ciudadana respecto a la vulneración del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de salud disminuida.

Co-construyendo rutas de pedagogía hospitalaria en los municipios de Caldas - Colombia.

Como fruto del taller desarrollado con los docentes para la inclusión, se generan unos modelos de ruta que deberían ser implementados por los profesionales en cada uno de los municipios.

Aún está pendiente la consolidación de estas experiencias en materia de apropiación de las rutas, siendo posible identificar que las categorías de ingreso al programa de inclusión teniendo en cuenta las nuevas categorías de discapacidad, capacidad y talentos excepcionales desde el SIMAT, si bien contemplan el factor salud física y mental, están nombradas como inclusión psicosocial e inclusión sistémica, y estas adicionalmente se pueden asociar a otras como las de limitación física (movilidad), baja visión, ceguera, trastorno del espectro autista, cognitivos y múltiples.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 tarea se traduce en la necesidad de descifrar dicho contenido en pro de una caracterización más a fondo de los tipos de diagnósticos asociados a procesos de inclusión educativa que se dan en cada uno de los municipios de Caldas, las estrategias y prácticas de inclusión llevadas a cabo y la representatividad de dichos casos frente al número real de niños, niñas y jóvenes que presentan algún tipo de enfermedad.

A manera de abrebocas, se trabajó con información del programa Caldas Camina Hacia La Inclusión del mes de mayo de 2017, a partir del cual se identificaron los números de casos reportados por municipio en las categorías anteriormente citadas.

Encontrando que Villamaría reporta el 35% de los casos de inclusión por categoría sistémica de un total de 75 en 16 municipios de Caldas, este mismo municipio reporta un 34% de 542 casos en la categoría psicosocial en 25 municipios de Caldas. Se genera una reflexión frente a la relación que existe entre las diferentes categorías de inclusión con las condiciones de salud disminuida, y la necesidad de iniciar un proceso de caracterización de las necesidades educativas diversas derivadas de las situaciones de enfermedad.

Parafraseando a la psicóloga Phd. Maria Hilda Sánchez Jiménez, lo que se debe propender para el desarrollo y avance de la pedagogía hospitalaria en Caldas, es “pasar de un dialogo basado en el déficit para configurar una plataforma esperanzadora, mediante las miradas centradas en las posibilidades, los recursos, el aprendizaje y la creatividad”. (Sánchez. M. H., 2016, p.69)

De lo anterior se configura la propuesta de investigación denominada

Caracterización de la inclusión de estudiantes en situación de enfermedad del programa "Caldas Camina hacia la Inclusión" la cual se sustenta desde el enfoque de derechos, específicamente desde la Declaración de los derechos Humanos y el derecho a la educación específicamente en el artículo 26 tal y como lo cita Gentili. (2009)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

A partir de este mandato, se han planteado diferentes cartas internacionales que abogan por este derecho para personas en situación de enfermedad, hospitalización o tratamiento, como plantea Olga Lizasoain "El aspecto nuclear gira en torno al derecho a la educación del niño niña y del adolescente enfermos u hospitalizados." (2005),

En el momento que un niño niña en edad escolar enferma, se da un cambio familiar desde lo emocional, monetario, social, psicológico y escolar, lo que requiere respuesta acertada e inmediata de los diversos entes y profesionales comprometidos con brindar una atención integral a la población escolar.

En la anterior situación surge como una de las necesidades primordiales, el dar respuesta a la continuación de los procesos educativos según la edad y nivel en el que se encuentra el niño niña como paciente, esto independiente del contexto en el que se encuentre (hospital o casa), dando respuesta así a uno de los derechos que tiene todo niño niña, como lo es el Derecho a la Educación, Constitución Política de Colombia, artículo 67; el brindar los procesos educativos en estos momentos, se prevé la deserción escolar a futuro y facilita el reintegro a las aulas luego del periodo de convalecencia.

Respecto a la atención de niños o niñas con necesidades educativas especiales, en el Ministerio de Educación se encuentra la Unidad de Educación Especial, cuyas funciones son la organización y el diseño de políticas, así como también la ejecución de tareas de seguimiento y evaluación en el campo de la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales (Vasquez, 2015, p.45).



¿Por qué es relevante o necesario llevar a cabo esta investigación?

El desconocimiento del derecho a la educación de los niños y niñas en situación de enfermedad hace que se vulnere y por ende, se carezca de estrategias concretas que aborden esta situación en correspondencia a las leyes que para tal efecto operan desde la Declaración Internacional de los derechos de los niños, la Constitución política de Colombia, la ley de infancia y adolescencia, la ley de inclusión educativa, Ley 1075 de 2015, el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, entre otras.

Consideraciones finales

Se puede afirmar que se ha avanzado, en tanto las secretarías de educación se apropian poco a poco del papel dinamizador y activador de rutas de atención, desde los programas de inclusión educativa y de la atención a la diversidad, mas aún se requiere trabajar en aspectos como: apropiación de la legislación en el marco de los derechos humanos y del derecho a la educación. No solo por parte de actores institucionales, sino también por parte de las familias y los mismos niños como agentes de desarrollo.

La configuración de un observatorio con participación de la educación superior, desde las categorías de inclusión que son reportadas ante el SIMAT, que develan la realidad en cada municipio y la necesidad de formación a docentes y agentes educativos para la inclusión, como también a las familias para dar respuesta a las necesidades educativas diversas que se generan a partir del diagnóstico de alguna enfermedad o de cualquier tipo de situación de salud disminuida.



Referencias

- Cardone, P. Monsalve, C. (2010). Pedagogía hospitalaria . Una propuesta educativa. Fedupel. Venezuela.
- Gentilli, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Revista Iberoamericana de Educación, 49(1), 19-57.
- González, A. M. (2008). Checho el león en el Aula Hospital y el encuentro con la pedagogía hospitalaria. Ponencia, I Simposio de Experiencias en Pedagogía Hospitalaria. Hospital Infantil Universitario de la Cruz Roja Colombiana, Manizales. Recuperado de <http://midepedagogiahospitalariaencaldas.blogspot.com.co/>
- González, A. M. (2017). Re-significación socio-familiar del derecho a la educación de niños y niñas en situación de hospitalización y tratamiento. Una propuesta de co-construcción mediante prácticas dialógicas, Diálogos para la transformación. Desarrollo de proyectos e investigación generativa orientados a la construcción de futuros en Iberoamérica, Vol. 3, pp.160.
- Lizasoáin-Rumeu, O. (2005). Los derechos del niño enfermo y hospitalizado: El derecho a la educación. Logros y perspectivas.
- Sanchez. M. H. (2016). Movimientos sociolingüísticos en las conversaciones terapéuticas. Hacia los lenguajes del cambio. Universidad de Caldas. p.326
- Serradas, M. (2003). “La pedagogía Hospitalaria y el niño enfermo: un aspecto más en la intervención socio-familiar”, en Revista de pedagogía, Caracas, Vol. 24, N-71.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. Educación y Educadores, 18(1).



Contexto hospitalario: una oportunidad para el fortalecimiento familiar

LAURA BIBIANA LOZANO SUÁREZ

SULLY ALEJANDRA DIAZ GRANADOS

Resumen

En el presente artículo se encuentra plasmada la experiencia de la práctica comunitaria de octavo semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria Los Libertadores desarrollada en la Fundación Hospital Pediátrico la Misericordia (HOMI), con el fin de trabajar junto a niños, niñas, jóvenes y acudientes a través de estrategias pedagógicas que fortalezcan el vínculo afectivo de las familias.

Una oportunidad para el fortalecimiento familiar

El Hospital de la Misericordia (HOMI) se encuentra ubicado en la Avenida Caracas # 1 - 65, de carácter privado, pero sin ánimo de lucro, por ello actualmente se conoce como “Fundación Hospital Pediátrico la Misericordia” el cual se dedica al diagnóstico y tratamiento de enfermedades de alta complejidad de la población infantil. Sus puertas fueron abiertas en Julio de 1897, siendo pioneros de la pediatría en Colombia.

En 1940 José Ignacio Barberi fallece, a pesar de ello su hijo ya estaba frente a las labores del hospital 15 años atrás, logrando transmitir el compromiso, amor y dedicación por la población infantil colombiana, continuando con esta labor generación tras generación. Actualmente el hospital cuenta con la unidad de oncología y neurología infantil más grande del país, así como también la única unidad de trasplante de médula ósea pediátrica con la que cuenta Colombia.



De acuerdo a lo anterior, es pertinente contar con el apoyo de estudiantes de Pedagogía Infantil en el hospital para desarrollar la práctica denominada “Comunitaria”, considerandolo como un lugar propicio, donde se reúnen las familias para acompañar y cuidar a uno de sus miembros más importantes: los niños y las niñas. Como lo menciona la Directora Nacional de Aldeas Infantiles, Rosales (s/f):

Entendemos que las familias son fundamentales para que los niños y niñas reciban una educación afectuosa y desarrollen habilidades que necesitan para ser parte de la sociedad. El desarrollo de este afecto no se basa en la genética, sino en relaciones significativas y por eso podemos decir que la “familia” va más allá de los padres biológicos. Es un adulto responsable con quién hay vínculos afectivos y sirve de referente para el niño o la niña.

En relación a lo que menciona la directora, en este contexto se evidencia el acompañamiento a los niños y niñas no solo por parte de los padres o madres de familia sino también de varios miembros pertenecientes a este núcleo como lo son los abuelos y tíos, quienes buscan brindar su apoyo y comprensión frente a la situación que se presente. A partir de la observación, se logra determinar la importancia de promover actividades que den respuesta al fortalecimiento de las relaciones familiares, de manera que los vínculos afectivos se solidifiquen, se logre un diálogo y escucha de forma bilateral.

La estrategia pedagógica

¿Cómo planear actividades pedagógicas para la población diversa que asiste al hospital? fue una pregunta que surgió inicialmente y desde la cual se orientaron cada una de las estrategias. Para ello, se pensó en retomar algunas de las perspectivas de las diferentes teorías de cómo aprenden los adultos y los niños, para desde ahí diseñar estrategias centradas y fundamentadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posterior, a una reflexión se decidió retomar los postulados de la teoría cognitivista de David Paul Ausubel, denominada aprendizaje significativo. Uno de los principales planteamientos de dicha teoría, 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



El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (Ausubel, Novak, Hanesian, & Pineda, 1983, p. 48).

Por ello, se propuso llevar a cabo actividades de impacto a niños, niñas y jóvenes, al igual que a los acudientes teniendo en cuenta sus intereses, identificados a través de una encuesta para determinar las necesidades de cada una de las familias, y así orientar la intervención pedagógica. Cabe aclarar, que a un hospital pediátrico asisten niños y niñas desde los 0 meses, hasta los 18 años, por ende, se organizaron en los siguientes rangos de edad: niños y niñas de 0 mes a 4 años de edad, de 4 años a 10 años, de 10 a 18 años y talleres a padres, madres y acompañantes.

Actividad dirigida a niños y niñas de 0 meses a 4 años: Descubriendo mi mundo

Se proporcionaron una serie de actividades de estimulación sensorial, por medio de olores de frutas, vegetales, esencias, aceite de bebé, productos de aseo, con un tiempo prudencial entre uno y otro. Posteriormente, se permitió un acercamiento al color a través pinturas y crayolas para que los niños expresaron su experiencia.

Igualmente, se construyó un libro sensorial, que diera respuesta a la exploración por medio de los sentidos, descubriendo diversas texturas y fortaleciendo la coordinación óculo-manual al despertar el interés a través de colores, formas, olores y tamaños. Como resultado de esta actividad se logró evidenciar el interés de los acudientes por saber cómo desarrollar este tipo de actividades para implementarlas en sus hogares y así continuar con el proceso de estimulación y desarrollo de sus hijos o hijas.



Actividad para niños y niñas de 4 a 10 años de edad: Creative monsters:

Con el propósito de ofrecer a los niños y niñas un momento de esparcimiento y diversión se realizó una intervención de creación de personajes con plastilina. Para ello como primera instancia se hizo entrega de unos cuerpos de extraterrestres los cuales podían construirse de manera libre debido a que los niños elegían tanto los ojos como la boca que deseaban otorgar a cada personaje. Posteriormente se invitó a los niños a realizar una historia o dibujo haciendo uso de los extraterrestres previamente elaborados. Finalmente se construyó un personaje en plastilina, permitiendo hacer uso de la creatividad en toda medida. A través de esta actividad se fortaleció el diálogo, acompañamiento y apoyo por parte de los acudientes, al mismo tiempo que se empleó el arte como medio de promoción de habilidades motoras.

Actividad orientada a niños y niñas de 10 a 18 años de edad: “EMOCIONANTE”

Debido a que se evidenció en el transcurso de la práctica la ausencia de comunicación entre las familias, se elaboró un juego de mesa en el cual se avanzaba a medida que el dado lo indicara. Teniendo en cuenta los colores de estas, debían ir manifestando sus emociones de la siguiente manera:

Amarillo: El jugador debe expresar qué momentos le evocan alegría.

Azul: El jugador debe mencionar qué momentos le generan tristeza.

Verde: Se mencionan los momentos o aspectos que le desagradan.

Morado: Se da a conocer algún factor que le provoque temor al jugador.

Rojo: Se resaltan aquellos momentos en los que la persona se siente enojada.



Rosado: Se comenta uno de los mejores momentos que ha tenido en familia.

A través de este ejercicio, se lograron resultados tanto positivos como negativos ya que algunos de los acudientes no participaron en compañía de los niños. Sin embargo, junto a otras familias se alcanzó de manera pertinente el propósito al haber un diálogo fluido de manera bilateral llegando a cuestionamientos frente a la vida diaria que los involucra y observando la pertinencia de brindar espacios de comunicación en el hogar para estar más involucrados en la vida emocional y afectiva de sus seres queridos, solucionando de manera conjunta cualquier adversidad que se presente.

Actividad para padres, madres y acompañantes: Desarrollando relaciones asertivas junto a mi familia:

Para identificar las pautas de crianza que emplean las familias en su hogar, se inició indagando a los acudientes sobre cómo era su crianza y la manera en como eran corregidos en su infancia, donde algunos de los acudientes enunciaron que sus padres los corregían remitiéndose al maltrato físico. De igual modo, en la mayoría de los casos los acudientes dieron a conocer que sus familias no brindaban el tiempo suficiente para acompañar su proceso de crecimiento y desarrollo, por lo tanto, no sentían esa cercanía y cariño sino la ausencia de sus padres, factor ante el cual reflexionaron al momento de encargarse de la crianza de sus hijos con el fin de fortalecer el vínculo afectivo que tanto anhelaron en su infancia.

Frente a ello se realizó una reflexión y posteriormente se cuestionó sobre cómo eran las pautas en su hogar actualmente con su hijo o hija con el fin de comprender si se mantenían o no las acciones que realizaban anteriormente las familias de los acudientes.

Se diseñó una tabla de preguntas sobre las actividades y tratos que se realizan dentro de las familias, el cual se diligenció en conjunto, para establecer si se presentaban o no, el cual se da a conocer a continuación:

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



	SI	NO
1. Es agradable vivir en mi casa.		
2. Me gusta mi familia.		
3. Hay momentos en el día en el que nos sentamos a conversar.		
4. Nos tratamos con cariño.		
5. Tenemos sentido del humor. En general somos alegres, nos reímos mucho.		
6. Somos respetuosos.		
7. Como familia nos protegemos y cuidamos.		
8. Los niños y niñas de la familia saben qué cosas pueden hacer y cuáles no están permitidas.		
9. Nos felicitamos cuando hacemos las cosas bien o cuando nos esforzamos por algo.		
10. En general, los niños y niñas de la casa se portan bien.		

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



11. La autoridad la tienen las personas adultas.		
12. Jamás golpeamos a los niños y niñas de la familia para que obedezcan.		

Posteriormente, se realizó el conteo de las respuestas, ubicándolas en el semáforo familiar, arrojando como resultado si la relación familiar era óptima, si debía mejorar o era tóxica, obteniendo como resultado el buen trato y excelente relación entre las familias ya que todos los que participaron en la actividad obtuvieron el mismo óptimo resultado. Para concluir la actividad, se pidió desarrollar un taller entre acudiente y niño o niña, donde establecieron los aspectos que más anhelaban dentro de su hogar, plasmado a través de dibujos palabras, donde prevalecieron aspectos como: respeto, amor, comprensión, tiempos de calidad en familia, reducir el uso del celular en el hogar, diálogo y eliminación de malas palabras.

Gracias a esta actividad se lograron establecer momentos de diálogo pertinentes para favorecer las relaciones afectivas dentro de la familia, de igual manera los acudientes conocieron nuevas estrategias para corregir a sus hijos o hijas sin necesidad de acudir al castigo corporal ni a los gritos y así evitar vulnerar la integridad de los niños y niñas.

Para tener un proceso de constante evaluación y mejoramiento de las intervenciones propuestas, así como también saber que otros temas podrían llegar a ser abordados con cada uno de los pacientes atendidos, se realizó una encuesta de percepción donde se indagaba el gusto de cada una de las actividades, la justificación y sugerencias.

Por último, se establece la pertinencia de trabajar en un contexto hospitalario brindando a los pacientes momentos de alegría, divertimento, afecto, fortalecimiento de interrelaciones, generando en ellos un impacto

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



positivo a pesar de la condición de salud en la que se encuentran muchos, haciendo de la estadía en el hospital algo ameno, enriquecedor y significativo a nivel personal y emocional.

Referencias

Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. & Pineda, M. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Rosales, A. (s/f). *La importancia de la familia en el desarrollo de los niños y niñas*. Recuperado de <http://www.aldeasinfantiles.org.co/que-es-aldeas/aldeas-defendiendo-los-derechos-de-los-ninos/la-importancia-de-la-familia>



Narrativas de educación en un grupo de niños y niñas de la fundación Alejandra Vélez Mejía y sus familias

*GINA PAOLA GARCÍA DÍAZ
VÍCTOR HUGO RÍOS RINCÓN
ÁNGELA GONZÁLEZ SALAZAR*

Resumen

El semillero Praxeológico de Investigación SEMPRI, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, desde la línea de investigación Educación, transformación social e innovación, desarrolla una investigación denominada Narrativas de educación de los niños, las niñas, los adolescentes con diagnóstico de cáncer y sus familias, pertenecientes a la Fundación Alejandra Vélez Mejía de corte cualitativo hermenéutico desde un enfoque sistémico con una mirada inter y trans disciplinaria, que permita comprender las percepciones de niños, niñas y adolescentes frente a la educación recibida y a la que quisieran tener. Con esta, se busca tener mayores elementos que permitan co-construir una estrategia de apoyo psicopedagógico que esté acorde a sus necesidades e intereses.

Planteamiento del problema

Los niños y niñas con diagnóstico de cáncer y sus familias afrontan unas condiciones específicas debido a la enfermedad, lo cual hace que su proceso formativo requiera una especial atención que responda a las necesidades educativas diversas derivadas de esta situación, que a su vez no se retrasen en su desarrollo personal y en sus aprendizajes. La pedagogía hospitalaria como una rama de la pedagogía, y un campo disciplinar en construcción, aborda de manera trans-disciplinaria e integral el proceso educativo de las personas en situación de salud disminuida y por ende la relación del educando enfermo con los diferentes actores que le



rodean. Por ello se busca conocer ¿cuáles son las narrativas de educación de los niños, las niñas, los adolescentes con diagnóstico de cáncer y sus familias, pertenecientes a la Fundación Alejandra Vélez Mejía?

Objetivo general

Reconocer desde las narrativas de educación de los niños, niñas de la fundación A.V.M. y sus familias el aula hospitalaria que desearían tener; como insumo para la consolidación de una propuesta de pedagogía hospitalaria específica para esta población, en la cual se puedan atender las necesidades educativas, afectivas y sociales generadas por el proceso de hospitalización y tratamiento.

Objetivos específicos

Identificar los aspectos educativos, afectivos y sociales que emergen de las narrativas de educación de niños, niñas de la fundación A.V.M. y sus familias.

Analizar desde las narrativas de niños, niñas y sus familias, las necesidades educativas, afectivas y sociales generadas por el proceso de hospitalización y tratamiento del cáncer.

Desarrollar una propuesta psicopedagógica que sirva como referente para ser aplicado en otras instituciones hospitalarias y o fundaciones que promuevan una estimulación positiva en el aprendizaje de los niños y niñas con enfermedades crónicas no transmisibles.

Resultados preliminares.

Según Grau, 2001, "La educación del niño enfermo de cáncer es un elemento fundamental en la consecución de una buena calidad de vida y se verá afectada por las características de la enfermedad, los tratamientos, y sus secuelas." esto moviliza al equipo de la FAVM y al Semillero SEMPRI, en el proceso investigativo 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



evidenciar las necesidades diversas que tienen los niños y las niñas con cáncer y sus familias específicamente para educación.

Tomando un camino desde el enfoque hermenéutico narrativo, se identificaron algunos fragmentos de la narrativa de los participantes y se articulan inicialmente a la categoría principal de investigación de educación.

La educación puede definirse como el proceso de socialización de los individuos. Al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos. La educación también implica una concienciación cultural y conductual, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores.

La experiencia y afrontamiento de un diagnóstico como el cáncer en todas sus diversidades y complejidades también exponen a las familias y a los niños (as) en una nueva concienciación cultural y conductual que irrumpe incluso en lo que las generaciones anteriores esperaban transmitir a las nuevas generaciones, esto en relación a actitudes y conductas de autocuidado.

R/el conejo

¿Por qué te gusta el conejo?

Por qué siempre le he tenido gran amor a los conejos, yo tuve uno y se me murió y desde ahí le cogí cariño a los conejos

¿Cómo se llamaba tu conejo? ¿Le tenías nombre?

R/no, porque se me murió muy rápido, entonces no, y como no puedo tener animales mama dijo que no, entonces ya no.”



El proceso educativo se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. De acuerdo al grado de concienciación alcanzado, estos valores pueden durar toda la vida o sólo un cierto período de tiempo. Según las narrativas se evidencia que a partir del tratamiento se generan nuevas pautas y estilos de vida que permean no solo la alimentación, la forma de recrearse, la manera de relacionarse con los otros, incluso la forma de saludar, estas pautas no son generalizadas y por ende en el proceso de apoyo psicopedagógico es importante reconocerlas con cada niño, niña o adolescente y su familia.

El enfrentarse a contextos diferentes a los tradicionalmente esperados para un niño o niña en edad escolar, se logra interactuar con otras personas que desde roles diferentes al maestro o la maestra, dotan de nuevos sentidos y aprendizajes tanto en habilidades como en valores, los momentos asociados con el tratamiento de la enfermedad, los espacios de consulta médica, de realización de exámenes diagnósticos, las salas de espera, los trámites y gestiones en salud, las habitaciones de hospitalización o las salas de urgencias.

En el caso de los niños, la educación busca fomentar el proceso de estructuración del pensamiento y de las formas de expresión. Ayuda en el proceso madurativo sensorio-motor y estimula la integración y la convivencia grupal.

La educación formal o escolar, por su parte, consiste en la presentación sistemática de ideas, hechos y técnicas a los estudiantes. Una persona ejerce una influencia ordenada y voluntaria sobre otra, con la intención de formarle. Así, el sistema escolar es la forma en que una sociedad transmite y conserva su existencia colectiva entre las nuevas generaciones.

Frente a la educación formal hay un indicio que conecta el imaginario de los niños y sus familias con una educación tradicional, escenarios tan instaurados en la conciencia colectiva como cuando se habla de una



escuela o un salón y surgen las imágenes representativas de un aula de clase, con sillas en frente de un tablero y un profesor o una profesora dirigiéndose a los estudiantes.

En correspondencia con la educación que han tenido ellos o sus padres, es lo que se espera tener, aunque en algunas narrativas se da especial énfasis a un tipo de educación más centrada en el estudiante y su bienestar y aprendizaje.

¿Qué poder le gustaría tener? Responde una mamá

R/ yo quisiera construir una educación donde se descubrieran los talentos y se enseñara para lo que es bueno, si es bueno para el dibujo solo se enseñara dibujo o pintura, matemáticas, según las habilidades de cada uno, irse por las áreas no que lo piquen tanto y le den de todo cuando a uno no le gusten las matemáticas y en este caso con los niños así que se convierten en especiales darle una educación donde ellos no tengan que estudiar tanto sino que sea muy preciso.

Por otra parte, cabe destacar que la sociedad moderna otorga particular importancia al concepto de educación permanente o continua, que establece que el proceso educativo no se limita a la niñez y juventud, sino que el ser humano debe adquirir conocimientos a lo largo de toda su vida.

Uno de los interrogantes que se plantea en este proceso de búsqueda de conocimiento, tiene que ver con lo que los niños y las niñas desean encontrar en un espacio de aula física, y es allí donde una de las narrativas lo identifica con un mundo de todos los colores y no un mundo oscuro.

Adolescente mujer de 17 años R/ yo me encontraba en un lugar grande con un jardín hermoso con toda mi familia, poder jugar ahí con todos los niños de la fundación, un mundo de todos los colores y no un mundo oscuro.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 fragmento el mundo de colores se asocia a estar en un ambiente rodeado de naturaleza, de familia, de otros niños y de un elemento fundamental como es el juego, lo cual permite replantear el sistema educativo de los centros de enseñanza regular, en los que se propicie la interacción familia-escuela, el contacto con la naturaleza y la flexibilidad curricular acorde a las necesidades educativas diversas derivadas de la condición de salud, las hospitalizaciones, tratamientos, propios de cada etapa del tratamiento en cualquiera de los ámbitos donde se encuentren los niños, niñas y adolescentes sean estos la vivienda, el hospital, el colegio o la fundación.

Impacto en la política

El producto de esta investigación busca aportar a las instituciones y actores tanto del sector salud como de educación y a las familias, frente al derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con cáncer en cumplimiento de la [Ley 115 de 1994](#), en su Título III, la Ley 1384 del 2010, por medio de la cual se establecen las acciones para la atención integral del cáncer, la Ley 1388 de 2010, mediante la cual se dictan disposiciones en defensa del derecho a la vida de los niños con cáncer en Colombia, teniendo por objeto disminuir de manera significativa la tasa de mortalidad por esta enfermedad en la población menor de 18 años, a través de la garantía por parte de los actores de la seguridad social en salud, de todos los servicios que requieren para su detección temprana y tratamiento integral, aplicación de protocolos y guías de atención estandarizados y con la infraestructura, dotación, recurso humano y tecnología requerida, en centros especializados habilitados para tal fin.

Metodología

Investigación Cualitativa, con enfoque hermenéutico. Se creó un grupo focal de niños y niñas en tratamiento y sus familias, que no estaban hospitalizados y a partir de diálogo de saberes y talleres lúdico-pedagógicos, con estos se desarrollaron técnicas interactivas y narrativas como la colcha de retazos, el álbum de fotos, 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



hicieron vídeos de los encuentros, grabaciones de audios y fotografías todas con el debido consentimiento informado.

Desarrollo de tres talleres denominados el Hontanar de las ideas, en los que se solicitó a los niños y sus familias que trabajaran junto al grupo de Semillero de investigación en una búsqueda encaminada a conocer sus narrativas en educación.

En el primer taller se trabajó desde preguntas como: El animal favorito, El lugar especial donde quisieran estar, Si tuvieran algún poder cuál sería.

En el segundo taller se pidió que cada uno escribiera algo a un profesor o profesora y se habló sobre la palabra mágica “Tarea”.

Y en el tercer taller el dialogo giró principalmente en torno a las características físicas que quisieran tuviera el espacio del aula.

Entrevistas semiestructuradas alrededor de las experiencias en educación a partir del diagnóstico y durante el proceso de tratamiento. Por último, se dio inicio al proceso de análisis de la información a través del programa Atlas Ti iniciando con la categoría general de educación.

Pertinencia social según el caso

En Colombia desde el año 2008, se reconoce el cáncer infantil como un problema de salud pública por su impacto social y elevada mortalidad, donde una amplia proporción de esta mortalidad puede evitarse mediante la garantía y oportunidad en la atención integral. El sistema nacional de vigilancia en salud pública (SIVIGILA) inicia la vigilancia de leucemias agudas pediátricas en ese año y a partir del 2014 la vigilancia de los otros tipos de cáncer en menores de 18 años. Más allá del diagnóstico y tratamiento oportuno, el generar las condiciones

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



necesarias para que se garanticen de manera integral todos los derechos, entre ellos el derecho a la salud y a la educación, hacen que esta sea una propuesta pertinente.

Referencias

Chavarro, C. J. (2017). *Constitución política de Colombia: concordancias - jurisprudencia (2a. ed.)*.

Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>

Definición de educación. (2018). Recuperado de <https://definición.de/educación/>

Grau Rubio, C. y Ortiz González, M, C. (2001). *La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva (1st ed.)*. España: Archidona (Málaga): Aljibe.

Ley N° 115. (1994). Ministerio de Educación Nacional, Diario Oficial No. 41.214 República de Colombia, Bogotá, Colombia.

Ley N° 1384. (2010). Ministerio de Educación Nacional, Diario Oficial No. 47.685 República de Colombia, Bogotá, Colombia.

Ley N° 1388. (2010). Ministerio de Educación Nacional, Diario Oficial 47.721 República de Colombia, Bogotá, Colombia.



Ámbitos y retos de la inclusión: el caso de la Universidad del Magdalena

*VANESSA TATIANA BADILLO JIMÉNEZ*⁹⁸⁹

*ALEX GUTIÉRREZ MORENO*⁹⁹⁰

*ROSALBA GRAVINI PORRAS*⁹⁹¹

Resumen

La inclusión de personas con algún tipo de discapacidad (PcD) es hoy día un imperativo civilista, ético, solidario y humanístico al que las sociedades actuales deben responder con suficiencia y eficacia. En esa línea de acción se encuentra la Universidad del Magdalena (UM). En la presente ponencia se comparten los presupuestos institucionales en materia de política, proyectos, procesos, logros, dificultades y retos que se vivencian en la creación de oportunidades educativas, a nivel universitario, para PcD, que para el caso de la UM se constituye en uno de los lineamientos del Proyecto de Desarrollo y Plan de Gobierno de la administración actual y, en este aspecto, es una de la IES abanderada en la región Caribe, que en el marco de esta promesa se han incluido, especialmente, un número importante de personas con limitación auditiva y otros con disminución visual o física, quienes en su mayoría han sido objeto exclusión del goce de sus derechos y oportunidades de desarrollo personal y profesional.

Marco legal frente a la inclusión de jóvenes y niños con discapacidad

⁹⁸⁹ Universidad del Magdalena.

⁹⁹⁰ Universidad del Magdalena.

⁹⁹¹ Universidad del Magdalena.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, más de mil millones de personas en el mundo viven con algún tipo de discapacidad (OMS, 2011), dados distintos factores sociales, ambientales y de seguridad, entre otras causas, puede suponerse que esta cifra se ha ido incrementando en los últimos años. En América Latina y el Caribe, se estima que cerca de un 12% de la población presenta algún tipo de discapacidad, calculándose en cerca de 66 millones (Stang, 2011). En el caso colombiano, aproximadamente, 15% (Correa y Castro, 2016), cerca de 7.2 millones de personas (DANE, 2016).

Este contexto mundial y nacional supone una intervención social orientada a la atención adecuada de las PcD, en particular, la educativa. Ésta no puede darse sin el amparo de políticas efectivas de intervención.

La introducción definitiva de Políticas Públicas de Inclusión de Personas con Discapacidad se remonta a los años 70 y 80, cuando se empieza a pensar en la integración–inclusión de este tipo de población. Sin embargo, es la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien (Unesco, 1990), donde se fija como objetivo la universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad, particularmente, respecto de las necesidades básicas de aprendizajes de las personas impedidas, dicta que precisan especial atención y por tal razón es necesario tomar medidas para garantizar a dichas personas la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Posteriormente, es en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* donde aprueba el principio de la educación integradora, mediante la “*Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*” (Unesco, 1994), el que propicia su abordaje y compromete a los países miembros de la ONU a definir políticas y acciones efectivas para su concreción. Este proceso tiene como fundamento el *derecho humano* a la educación consagrado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), e involucra dos procesos estrechamente relacionados: el proceso de reducir la exclusión de estudiantes que están escolarizados en las escuelas comunes y el proceso de aumentar la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos que tienen discapacidad, en las culturas, currículos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 comunidades de dichas escuelas. Asimismo, apunta a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes que puedan estar en situación de desventaja o ser vulnerables a la exclusión, que son muchos más que aquellos que tienen una o varias discapacidades. Luego en el *Foro Mundial sobre Educación* de Dakar (Unesco, 2000), se reiteró la urgencia de brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes vulnerables a la marginación y la exclusión.

En el contexto nacional, la Constitución Política de Colombia (1991) señala que el Estado debe promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados; y protegerá especialmente a las personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta. También dispone que el Estado adelante una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran. Y plantea que la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, es obligación del Estado.

En el país, con la Ley estatutaria 1618 de 2013, se establecieron disposiciones para garantizar y asegurar el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión y ajustes razonables, con el objetivo de eliminar toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

El Plan de Gobierno de la actual administración de la Universidad del Magdalena ha adoptado lineamientos, programas y proyectos

que permiten establecer una visión sistémica y multidisciplinar que articule los fundamentos de la educación inclusiva (Política de educación superior inclusiva – MEN 2013), las directrices sobre políticas de inclusión en la educación según la UNESCO (2009) y los criterios actuales de flexibilidad de certificación y titulación en diferentes niveles de formación universitaria (Sistema Nacional de Educación Terciaria - MEN, 2016), con el propósito de propender por accesibilidad e inclusión de



grupos minoritarios y a quienes se encuentran en territorios apartados del departamento, en el marco de la gran apuesta por la paz y reconciliación que afronta el país.

Los lineamientos de política nacional de educación superior inclusiva del MEN están definidos en el marco de una estrategia central para la inclusión social. Desde esa premisa, partiendo de los principios de equidad, interculturalidad, calidad, participación y diversidad, la Universidad del Magdalena ha incluido un número significativo estudiantes que presentan limitación de tipo auditivo y se están formando como licenciados en los programas de la Facultad de Ciencias de la Educación. En este proceso se han obtenido logros tales como la culminación del ciclo de formación, egreso y graduación de personas con algún tipo de limitación tanto auditiva, el acceso y avance de estudiantes con limitación visual, la participación de estos estudiantes en proyectos institucionales, o bien su vinculación laboral en algunas dependencias. Aun así, el proceso no ha estado exento de dificultades en la integración de PcD como es común en este tipo de procesos sociales, sin embargo, la apuesta continúa y se persiste en esta iniciativa que busca contribuir con carácter solidario y de justicia en el favorecimiento de la inclusión social, fundamentar competencias profesionales y de ese modo cerrar la brecha entre quienes tienen acceso desde todas y cada una de sus capacidades y quienes, por algún motivo, presentan alguna limitación.

El devenir del proceso de inclusión derivó de procesos judiciales. En principio, fue un mandato judicial el que amparó los derechos de una estudiante sorda, tanto para acceder como para desarrollar sus cursos regulares. Primero, se trató de un acompañamiento para la realización del examen de admisión, el que representa una enorme dificultad por tratarse del dominio de una segunda lengua, el castellano. Surtida la fase de admisión, siguió el apoyo con intérprete durante las clases. Esta estudiante hizo abrir las puertas de la universidad a otros estudiantes que pudieron surtir su proceso de admisión. Sin embargo, procesos administrativos demoraban la asignación de los intérpretes y casi siempre iniciaban los cursos con dichas dificultades. Posteriormente, estos estudiantes demandaron mayor apoyo académico que se tradujo en acompañamiento para trabajos y estudios



de las asignaturas. Luego demandaron la reducción del costo de las matrículas con fundamento en la Ley 1618 de 2013.

Con la resolución de estos obstáculos había atención académica, pero no necesariamente inclusión. Por ello, en desarrollo de la política institucional de inclusión, se promulgó el Acuerdo Superior No. 021 de 2017 la Resolución 255 de 2018

En materia estatutaria, la Universidad del Magdalena, mediante Acuerdo Superior 021 del 2017, adopta mecanismos para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad causadas por deficiencias físicas, sensoriales, mentales o múltiples, quienes tienen exoneración del pago por concepto de inscripción en el proceso de admisión; se les exoneran del 90% del valor de la matrícula y se les da inclusión preferencial en los programas de bienestar estudiantil y de alimentación universitaria, con el objetivo de garantizar su real y efectiva inclusión y participación de los procesos académicos en la Universidad. Así mismo, en Resolución 255 del 2018, se establecen derechos y deberes tanto para la población con discapacidad, como para toda la comunidad universitaria que interactúa con esta población; entre las medidas para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad se encuentran las siguientes:

- Asignar un ayudante;
- Asignar servicio de interpretación en el caso de estudiantes con limitación auditiva
- Realización apoyos extra clase
- Realización talleres de movilidad a estudiantes con discapacidad visual
- Realización talleres de habilidades sociales y técnicas de estudio



- Ofrecer orientación vocacional
- Ofrecer apoyo psicosocial y pedagógico.

Por otra parte, en el caso de estudiantes de baja visión y ciegos, la universidad dispone el acompañamiento de los mismos en el proceso de admisión e ingreso, así mismo el apoyo académico con ayudantes capacitados para tales fines, los acompañan a aquellos en las lecturas documentales o de gráficas o tablas, incluso, en la realización de los exámenes, para lo cual hay un entrenamiento de los ayudantes, el cual incluye la dimensión ética. En cuanto ayudas educativas, la universidad ha adquirido dos softwares dispuestos en computadores exclusivos para los estudiantes con esta discapacidad. Estos son, el JAWS, lector de pantalla y el Magic Visión, que es un magnificador de pantalla.

En relación con las comunicaciones y eventos académicos, la universidad ha dispuesto la presencia de intérpretes, incluso en los programas televisivos de la universidad como Campus TV.

Ahora bien, para lograr la inclusión de la PcD, el trabajo institucional no solo los implica a ellos si no al resto de la comunidad universitaria, por eso se desarrollan actividades que promuevan el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana. Por ejemplo, se promueven cursos especiales de lengua de señas a personal administrativo y docentes, como también a los estudiantes. Desde la perspectiva administrativa se han creado órganos institucionales que se especializan en la atención de la PcD. Por un lado, se le asignaron funciones especiales a la Dirección de Desarrollo Estudiantil, que cuenta con equipos de trabajo según los programas y proyectos de esta dependencia. En el caso de la atención a la población estudiantil con discapacidad auditiva, existe una Oficina de Coordinación del Equipo de Intérpretes y Asuntos Académicos de Estudiantes Sordos. Igualmente, existe una coordinación para estudiantes con disminución visual o ciegos.



Retos de la Inclusión de Personas con Discapacidad en la Universidad del Magdalena

La Universidad del Magdalena constituye un aporte para el desarrollo social, político, científico y cultural que permitan el mejoramiento de la productividad y la competitividad de la región y el país. Por lo mismo, debe responder a las necesidades de las comunidades y proyectarse a la sociedad con tal capacidad y calidad para lograr los propósitos misionales en función del beneficio general. Ello implica responder a las PcD con programas, recursos e infraestructura suficiente y adecuada a sus necesidades. Por tanto, tal propuesta enfrenta desafíos administrativos, financieros, académicos, logísticos y de infraestructura, además de la adaptación curricular y didáctica que ayuden a la eficacia de la atención.

En este sentido, la Universidad afronta los siguientes desafíos:

- Brindar una educación en y para la diversidad, reconociendo las diferencias.
- Desarrollar criterios de igualdad de oportunidades para todos los seres humanos.
- Crear las condiciones para que la libertad, el respeto, la convivencia y la solidaridad sean los pilares de la formación del sujeto y crear mecanismos de apoyo interinstitucional como una responsabilidad compartida.
- Dominio de la segunda lengua en relación a lectura y escritura de los estudiantes sordos.
- Formación en lengua de señas para el conjunto de los docentes y administrativos que faciliten la interacción y provisión de servicios de calidad.
- Adquisición de materiales y bibliografía especiales para los estudiantes con limitación visual.



- Adoptar las medidas arquitectónicas para la fácil movilidad de las personas con limitación visual o ciegos.
- Crear programas especiales o diplomados en lengua de señas.
- Sensibilizar a los directivos, gestores o empresarios para la inserción laboral de las PcD que se profesionalicen en la universidad.

Referencias

Correa, L. y Castro, M. (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá D.C., Colombia: Fundación Saldarriaga Concha.

DANE. (2016). *Estadística de discapacidad*. Recuperado de <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/discapacidad>.

Ley Estatutaria. (2013). *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://discapacidadcolombia.com/index.php/legislacion/145-ley-estatutaria-1618-de-2013>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos de políticas de educación superior inclusiva*. Bogotá D.C. MEN. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html>

Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. ONU: París. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de Naciones Unidas. (2016). *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://discapacidadcolombia.com/index.php/colombia-se-raja-en-informe-presentado-a-la-onu>

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Banco Mundial.

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/.../CONSTITUCION-Interiores.pdf>

Stang, M. F. (2011). *Las Personas con Discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Santiago de Chile: UN-CEPAL. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7135/S1100074_es.pdf.

Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

Unesco. (2000). *Foro Mundial sobre Educación*. Unesco: Dakar, Senegal. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>.

Universidad del Magdalena. (2017). *Acuerdo Superior 021 "Por el cual se establecen mecanismos de inclusión de la población con Discapacidad"*. Santa Marta: CSU UM.

Universidad del Magdalena. (2018). *Resolución 255 "Por la cual se adoptan los criterios de inscripción para los estudiantes en situación de discapacidad que deseen acogerse a los beneficios del Acuerdo Superior W 021 del 2017"*. Santa Marta: Rectoría UM.



Trastorno espectro autista: una experiencia con inteligencias múltiples en primera infancia

ELIZABETH VANESSA POSADA POSADA

CRISTIAN DAVID MIRANDA AGUDELO

Resumen

El Centro Educativo Ingeniosos es una institución de carácter privado ubicada en el municipio de Bello, enfocada en la educación integral de la primera infancia cuyo modelo pedagógico es el propuesto por [Howard Gardner](#) en 1983 denominado: Inteligencias Múltiples. Aquí veremos dos experiencias significativas que se tienen actualmente en la institución y que hace 3 años se ha venido fortaleciendo con chicos y chicas que tienen diagnóstico de Trastorno Espectro Autista.

Una experiencia con inteligencias múltiples en primera infancia

Para esta ponencia tenemos como objetivo general demostrar a través de experiencias significativas como el modelo pedagógico propuesto por [Howard Gardner](#), genera resultados positivos en el proceso de formación integral de niños y niñas en la primera infancia con TEA, específicamente: soportando, concientizando y reconociendo en las políticas públicas la importancia de la intervención temprana en niños y niñas con TEA, en las familias sobre cómo el apoyo y oportuno acompañamiento a los niños con TEA es fundamental en su proceso de formación y desde el trabajo esencial que realizan los diferentes profesionales e instituciones capacitadas en el proceso formativo de los niños con TEA, respectivamente.



“El Centro Educativo Ingeniosos es un lugar muy especial para mi hijo, es amor, comprensión, educación, normatividad, nos ayuda en la formación y el desarrollo de nuestros hijos, nunca antes vi tanta felicidad en el rostro de un niño al tener que levantarse y prepararse para ir al colegio, tanto mi hijo como nosotros sus padres amamos el Centro Educativo Ingeniosos” Madre de Thiago Mesa.

El Centro Educativo Ingeniosos está ubicado en el municipio de Bello conurbado con el municipio de Copacabana, nace por la necesidad de encontrar un espacio campestre en el norte del Valle de Aburrá en el cual los niños y niñas disfruten de espacios de esparcimiento y diversión, donde se encuentren con la naturaleza y convivan con las mejores experiencias para su desarrollo cognitivo, social y cultural. Cuenta con espacios que posibilitan justamente esos acercamientos significativos tales como arenero, huerta, granja, parques infantiles, biblioteca, zona húmeda, aula de expresión corporal, aula de música y arte. Está dirigido a niños y niñas que están en su primera etapa del ciclo vital humano, la primera infancia, que en el Centro Educativo comprende estudiantes entre los 6 meses y los 5 años de edad.

Fomentando el buen trato y en consonancia con la felicidad de los niños, El Centro Educativo Ingeniosos (en adelante CEI) busca propiciar clases y actividades para los pequeños en donde los maestros puedan observar y analizar cuales potenciales se activan o no para así, ofrecerle al niño proyectos que le agraden y genere en ellos gusto y deseo en realizarlos y poder garantizar felicidad al pasar por la institución. Esto se lleva a cabo por medio de las clases de Inteligencias Múltiples que se ofrecen en el CEI, tales como: lingüística, música, artes manuales, expresión corporal, natación, naturalística -huerta y granja-, y las inteligencias interpersonales e intrapersonales que se fortalecen desde el aula a partir de la educación integral.

Es el caso de Valentina Carmona y Thiago Mesa, estudiantes de transición y pre jardín respectivamente, que actualmente tienen diagnóstico TEA, y que han tenido avances notorios y significativos al trabajo diario en el CEI con el enfoque de Gardner.



Para Thiago Mesa en el paso por el CEI, su docente María José Arango tras realizarse una entrevista nos cuenta que la adaptación de Thiago al CEI fue un proceso riguroso donde se le acompañó para lograr que aceptara quedarse en el aula de clase, que disfrutara de compartir con otros niños, que empezará a tolerar el cierre de la puerta sin alterarse ni autolesionarse. El comportamiento repetitivo y estereotipado (CRE) de Thiago son los manierismos de manos, antes lo hacía golpeando a sus compañeros en el rostro, ahora simplemente hacia el aire. Las clases de natación le han ayudado mucho a menguar la irritabilidad y poca tolerancia a la frustración. Disfruta de la clase de Arte donde se permite explorar a través de diferentes texturas y materiales que le presentan el mundo que va descubriendo. En el área del lenguaje, Thiago ha mejorado notablemente en la utilización de palabras diversas que le ayudan a la comunicación de sus sentimientos, emociones, necesidades y pensamientos. Para realizar las actividades en el aula, lo hace de manera individual y un tanto apartado de sus compañeros, solo acepta la compañía de la docente. Reconoce colores primarios y secundarios, la espacialidad de las posiciones de diferentes objetos. Es resiliente. Acepta los diferentes acuerdos mediante el diálogo. Tiene poca tolerancia a la frustración. Nombra y reconoce a sus compañeros. A menudo pone *quejas* a la docente de un compañero en especial aun cuando este último no asista a clase. (Comunicación personal, 30 de abril 2018)

Por otro lado, en la entrevista realizada a la docente Carolina Posada, quien estuvo acompañando el proceso formativo de Valentina durante dos años consecutivos, encontramos que: “La adaptación de Valentina al CEI fue lenta, pues lloraba mucho, se golpeaba con frecuencia y se irritaba muy seguido. En ese entonces ella no controlaba esfínteres y usaba pañal. No expresaba oralmente sus deseos. Su permanencia en las actividades era corta. No le gustaba ingresar a los juegos ni a los parques. No toleraba estar en el aula con la puerta cerrada, cerrar la puerta era sinónimo de llanto y desespero” (Comunicación personal, 28 de abril de 2018). Con el paso del tiempo, el gran apoyo familiar, profesional y la formación integral del CEI, Valentina ahora es una niña que comunica oralmente sus deseos, comparte con sus compañeros, los nombra y reconoce al igual que a varios de los miembros del CEI como docentes y demás compañeros. Mantiene conversaciones cortas con profesores y compañeros. Realiza las diferentes actividades del nivel de transición obteniendo los logros



propuestos. Su capacidad de memoria le permite recordar fácilmente los nombres de cosas, colores, consonantes y vocales, sigue patrones de secuencia, transcribe, reconoce los números con facilidad. Disfruta de la compañía de sus amigos, les manifiesta cariño al igual que a las docentes, participa con alegría de las clases de Inteligencias Múltiples, muestra agrado por asistir al CEI y se ha adaptado a los diferentes espacios haciendo uso de ellos. Además, Valentina hace parte de la fundación *Integrar* donde el acompañamiento ha sido fundamental en su proceso para alcanzar todo lo que hasta hoy se ha logrado. Estos profesionales acompañan el proceso de la niña en el hogar y en el CEI, lo que permite un trabajo conjunto en favor de ella y de quienes estamos a cargo de su formación. El acompañamiento de su familia ha sido la gran guía para construir su camino de vida, cuenta con una madre empoderada, investigadora, luchadora, que partió de la aceptación como primer paso para comenzar a brindarle a su hija lo que necesitaba, y todo su esfuerzo se puede ver reflejado en la historia de vida inspiradora de Valentina.

Una inteligencia, para Howard Gardner (1995), “implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural” (p.16) como lo vemos en los dos casos de nuestros estudiantes, que a medida que pasa el tiempo han desarrollado habilidades para comunicarse asertivamente, para tener mejor relación con sus maestros y compañeros de curso, para realizar las actividades que se le proponen en cada clase, son la activación de las inteligencias múltiples, entre otras cosas, lo que les ha posibilitado demostrar aquello que van comprendiendo. “Es posible –dice Gardner– enseñarle a cada chico según su inteligencia, respetando su forma de aprender y dándole la posibilidad de demostrar lo que va comprendiendo” (p.17) y desde el CEI buscamos desde las aulas encontrar, descubrir y fortalecer la inteligencia de cada cual para así ofrecerle actividades que le agraden y garanticen la felicidad de nuestros chicos.

Tanto la correcta metodología (desde el Centro Educativo), el apoyo familiar y el apoyo de agentes especializados, son importantes para que los niños y niñas que experimentan barreras en la participación derivadas de la condición del TEA, puedan sobrepasarlas y así posibilitar mejores experiencias de 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



en la sociedad. La fundación Integrar es una de varias entidades que se especializa en la ayuda para el mejoramiento de los déficits nucleares del niño o joven con Trastorno del Espectro Autista

Este servicio se centra en la transformación de los diferentes actores involucrados en los entornos naturales en los cuales interactúan los usuarios, con el fin de desarrollar en ellos, habilidades socio comunicativas, de autonomía y flexibilidad cognitivo-conductual, fundamental para su calidad de vida y bienestar (Fundacionintegrar.org, 2018).

Sin duda alguna, los Centros Educativos, las familias y las instituciones especializadas, son los pilares que se deben siempre apoyar en pro de nuestros estudiantes, si alguna falla es probable que el oportuno acompañamiento falle y no haya resultados tan acertados como los que hemos observado en los casos de Valentina y Thiago.

A modo de conclusión, queremos resaltar entonces que es fundamental para los chicos con diagnóstico TEA, tener apoyo en casa, las políticas públicas deben garantizar una inclusión verdadera en la sociedad, los maestros deben aportar los ajustes curriculares para acceder a la información, las familias deben ir de la mano con la sociedad para que los chicos tengan mejores oportunidades de romper las barreras que tienen tanto comunicativas como de relación con el otro; además, debemos ser conscientes de que no todas las personas tenemos las mismas habilidades, y que el descubrimiento de ellas en cada persona es fundamental para potenciarlas y encontrar en ellas la manera de aprender y de entregar lo mejor de sí. Esto permitirá crecer tanto académica como personalmente.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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

Arango, M. J. (2018). Entrevista realizada el 30 de abril de 2018 en Bello (del Departamento de Antioquia).

Entrevistadora: Elizabeth Posada. Transcriptor: Cristian Miranda.

Fundacionintegrar.org. (2018). Servicios | Fundación Integrar. [En línea] Recuperado de <http://www.fundacionintegrar.org/servicios/#2021> [Consultado el 15 Abril, 2018].

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona, Ed. Paidós.

Posada, C. (2018). Entrevista realizada el 28 de abril de 2018 en Bello (del Departamento de Antioquia).

Entrevistadora: Elizabeth Posada. Transcriptor: Cristian Miranda.



Taller de técnicas cognitivo-conductuales y su aplicación al Trastorno Negativista Desafiante (TND)

MÓNICA MARITZA OROZCO HOLGUÍN⁹⁹²

Resumen

El trastorno negativista desafiante (TND) se manifiesta en niños con comportamientos rebeldes, agresivos, capaces de alterar y modificar el ambiente o la autoridad, que por su intensidad y frecuencia desencadena una actitud hostil, difícil de manejar. Por ello es pertinente saber aplicar las técnicas cognitivo conductuales en estos casos, para la regulación o reducción de conductas (time out, sobrecorrección, extinción, costo de respuesta, castigo negativo, etc.). Se propone exponer el tema en esquema de taller reflexivo-pedagógico. Pasos: Encuadre. Conceptos básicos de TND. Subgrupos para análisis de caso e implementación de técnicas de modificación de conducta. Recomendaciones y Conclusiones.

Introducción

Las conductas de oposición son un elemento fundamental en el desarrollo de la autonomía y la formación de la identidad. Son también un medio para responder a la necesidad de atención y cuidado que todos tenemos. Es común en niños de 3 años y en adolescentes. Sin embargo, cuando aumenta la frecuencia e intensidad de estas respuestas emocionales y conductuales afectando la convivencia en varios campos de la vida, se habla

⁹⁹² Docente de la Fundación Universitaria Minuto de Dios. Magister en dificultades del aprendizaje.



entonces de trastorno negativista desafiante (TND), donde se busca enfrentar la autoridad, culpar, no aceptar indicaciones, etc. Puede convertirse en un comportamiento antisocial si no se corrigen a tiempo. Puede ser también la máscara de otros problemas complejos.

Según el DSM VI⁹⁹³, el *trastorno negativista desafiante (TND)* es un patrón recurrente de comportamiento desafiante, desobediente y hostil, en niños o adolescentes, dirigido hacia figuras de autoridad, que persiste por lo menos durante 6 meses, con comportamientos como: Accesos de cólera, discutir con adultos, desafiar o negarse a cumplir las normas de los adultos, llevar a cabo actos que molestan a los demás, acusar a otros de sus propios errores o problemas de comportamiento, ser quisquilloso y molestarse fácil por otros, mostrarse resentido, ser rencoroso y vengativo, resistirse a las órdenes y evitar el compromiso.

Estos síntomas no pueden aparecer durante el transcurso de otros trastornos mentales, como un trastorno psicótico o por consumo de sustancias. Es importante verificar trastornos coexistentes, tales como TDAH, problemas de aprendizaje, trastornos del ánimo y trastornos de ansiedad. El inicio del TND es gradual, varía según la edad y gravedad de los síntomas, constituye un antecedente evolutivo del trastorno disocial.

La oposición es a parte normal del desarrollo de 2-3 años y en jóvenes adolescentes. Sin embargo, el comportamiento no cooperativo y abiertamente hostil se convierte en problema grave cuando es consistente.

Presenta etiología multicausal, puede ser generado por factores biológicos y psicosociales. Frente a los biológicos, muestra alteración, o menor desarrollo, de la modulación afectiva y la función ejecutiva. En la etiología psicosocial se plantea que los niños imitan el ejemplo negativo (gritos, golpes) empleados por sus padres. Los comportamientos desafiantes aumentan por lograr atención, interacción y preocupación de seres

⁹⁹³ Allen Francés, M.D et.al (1995)



cercanos, que no obtendría con otros medios. Tiende a ser voluble emocionalmente. Surge con más frecuencia en familias desestructuradas. Justifica su comportamiento, por lo que no se considera a sí mismo desafiante. Se niega a participar a demandas externas, busca solucionar sus problemas sin ayuda, entre otras causas.

Propuestas de tratamiento conductual

El tratamiento de modificación de conducta promueve el cambio a través de técnicas operantes, hacia actitudes, valoraciones y conductas útiles para su adaptación al medio. Las personas con TND no se adaptan fácilmente, necesitan un ambiente adecuado para plantear transformaciones y ello dependerá de la capacidad paterna para persuadir o generar su disposición y colaboración.

Se reconoce que el TND infantil no predice necesariamente TND en la adolescencia. Sin embargo, diversos autores⁹⁹⁴ plantean que, si el TND coexiste con un TDAH no tratado a tiempo, aumenta el riesgo de sostener trastornos de personalidad en la adolescencia y vida adulta, por ello es pertinente tratarlo cuanto antes de manera integral.

El tratamiento multimodal conductual del TND es sólo sintomático e incluye, por un lado, *entrenamiento familiar* (capacitación de quienes intervienen educando), para ser eficaces y mejorar la vinculación afectiva con los hijos. Segundo, una *psicoterapia individual* que desarrolle la gestión de la ira, el impulso, la comunicación, tolerancia y resolución de conflictos. Por último, un tratamiento *psicofarmacológico* (psicoestimulantes, antipsicóticos y ansiolíticos). Expondremos a continuación los dos primeros componentes.

⁹⁹⁴ Díaz, M. I.; Jordán, C.; Vallejo, M. A. y Comeche, M. I. (2006)



Antes de cualquier intervención se debe adecuar el clima emocional necesario y pensar cómo nos podemos hacer entender sin agredir. Es decir, para corregir la ira u oposición hay que aplicar todos los criterios de la **inteligencia emocional**⁹⁹⁵: Ser ejemplo, mantener la calma, ayudarles a que identifiquen qué sienten y qué lo causa. Sostener que con rabia, pataletas u oposición no conseguirá su objetivo (no atención, se razonará solo al existir condiciones), esto supone claridad en jerarquía.

Debe aprender a identificar consecuencias de sus respuestas y necesidad por adquirir estrategias para canalizar insatisfacciones (relajación, arte, escritura, diálogo, técnicas semáforo-tortuga, aprender a esperar - no inmediatismo-, a esforzarse y ser constante), debe relativizar la carga emocional cuando recibe instrucciones o se equivoca, creando disposición en pensar cómo puede arreglarlo o aclarar cómo hacerlo mejor. Se puede entrenar el control sobre el umbral de irritabilidad y el tiempo de duración de las emociones.

Pasos para modificar conductas⁹⁹⁶

1- Observar la conducta que queremos modificar; 2- Definir la conducta operativamente; 3- Seleccionar y planificar la técnica de modificación de conducta que se aplicará; 4- Aplicar la técnica elegida de forma eficaz; 5- Valorar los resultados; 6- Entrenar la generalización.

1. Observar la conducta y registrarla: ¿Cómo se observa? 1- Delimitar las conductas a observar. 2- Decidir el tiempo y situaciones en las que se realiza 3- Elegir instrumento de registro más conveniente.

⁹⁹⁵ Bisquerra, R (2014). Educación Emocional y Bienestar, pp 153-154

⁹⁹⁶ Labrador, Cruzado (1995)



2. Definir operativamente la conducta a modificar o fortalecer: Elaborar una lista de ellas describiendo la situación, criterios y objetivos a alcanzar (se debe especificar la respuesta esperada), con consecuencias que siempre se aplicarían al seguir o no cumplir el comportamiento esperado.

3. Seleccionar y planificar la técnica⁹⁹⁷: Se crea un programa de modificación de conductas, que se refiere a la aplicación de principios y aprendizajes de conductas, por ensayo, imitación o repetición, para evaluar y mejorar los comportamientos encubiertos/manifiestos y así facilitar su funcionamiento favorable.

3.1 Técnicas conductuales para reforzar conductas: a) **Reforzamiento positivo y/o negativo:** Técnica que busca aumentar la probabilidad de que la conducta se repita. El reforzamiento negativo busca aumentarla eliminando un estímulo desagradable para el sujeto. b) **Economía de fichas:** Técnica para valorar, de forma sistemática y controlada, algunas conductas esperadas mediante la adición y acumulación de puntos por cumplimiento de metas.

3.2 Técnicas conductuales para modificar conductas⁹⁹⁸: a) **Modelamiento:** Es un proceso de aprendizaje por observación, en el que la conducta de un individuo/grupo actúa como estímulo en otras personas que lo observan. b) **Moldeamiento:** Es reforzar consistentemente conductas que se acercan a la meta o a la conducta que pretendemos que el sujeto adquiera, y eliminar aquellas que se alejan de la conducta deseada. c) **Encadenamiento:** Descomponer una conducta compleja en conductas sencillas, de manera que cada una suponga un eslabón de la cadena. d) **Auto-instrucciones:** Consiste en verbalizaciones que dirigen la propia actuación (darse órdenes a sí mismo).

⁹⁹⁷ Sulzer -Azaroff y Mayer, (1988); Cooper et al., (1987).

⁹⁹⁸ Labrador, F., Cruzado J. A. y Muñoz, M., (2000).



3.3 Técnicas conductuales para reducir conductas: a) **Tiempo fuera (Time out)**⁹⁹⁹: Supone retirar (aislar) al niño -luego de mal comportamiento- a un lugar exento de cualquier reforzador, donde su conducta inadecuada pueda ser ignorada. b) **Extinción**: Retirada de atención. Quitar el reforzamiento de una conducta previamente inadecuada. c) **Intención paradójica**: Consiste en hacer más veces o en más tiempo exactamente lo que estamos evitando y de manera exagerada.

Generalización: Se produce cuando unas conductas que se han adquirido recientemente se amplían y mantienen en una nueva situación, estas conductas se recuerdan como instrucciones y su reforzamiento continuo se vuelve intermitente, sin desmotivar su ejecución. Es importante que padres y profesores sean constantes en sus propósitos, percibiendo más la conducta positiva.

Aplicación de taller reflexivo sobre TND¹⁰⁰⁰

Para abordar el tema se empleará un taller reflexivo (y pedagógico). En él se invita a participar a los asistentes para que hagan sus propias construcciones del tema y compartan ideas prácticas de cómo creen poder aplicar estas técnicas conductuales si estuvieran a cargo de un caso similar. Para ejecutar el taller se ofrecerán datos preliminares de un caso y nociones técnicas de su intervención, que serán insumos generales para la construcción grupal. Se busca que cada equipo y participante piense o mejore sus habilidades para responder a problemas conductuales de niños que tienen a cargo. No es necesario una conclusión definitiva del tema, pueden ser preguntas o inquietudes, pero formuladas de manera más clara que antes de comenzar el taller.

⁹⁹⁹ Sultzer-Azaroff y Mayer (1988).

¹⁰⁰⁰ Gutiérrez, G. (1999).



Este taller contiene las siguientes fases: 1. Encuadre, propuesta de actividades y tiempo de ejecución; 2. Características generales del trastorno negativista desafiante (TND); 3. Exposición de caso; 4. Subgrupos de análisis de caso e implementación de técnicas conductuales al TND; 5. Exposición y conclusión.

Caso Estefanía: Niña, 10 años. Sin hermanos. Nivel socioeconómico medio-alto. Diagnóstico TDAH y TND hace 2 años. Lleva tratamiento (medicamentos psiquiátricos) pero ha sido inconstante.

Parto normal por cesárea. Desarrollo psicomotor, lingüístico y sensorial adecuado para la edad. Desarrollo social infantil con predominio a la ansiedad e impulsividad. Desde los 3 años se le observa grandes reacciones emocionales ante la frustración.

Cursa grado 5to. No ha repetido, pero pasa muchas materias en aprobación básica (3.0). Resultados académicos variables, afectados principalmente por indisciplina e incumplimiento de sus deberes académicos. En clase no se concentra, se levanta del puesto, se atrasa. Aún no existe rechazo marcado al colegio. En casa hay dificultad para estudiar, desmotivación, no termina tareas.

Antecedentes e historia familiar: Antecedente de retardo mental (filia materna). Tío paterno con trastorno psiquiátrico. Padre con diagnóstico de TDAH, se le evidencia mitomanía. Madre de 30 años, especialista en derecho administrativo. - Con padre biológico (37 años) no hay contacto hace 7 años. Por varios años hizo creer a su pareja y padres que estudiaba Medicina para que le apoyaran con dinero. Compró implementos médicos y sostuvo horario universitario, pero mentía a todos. Tuvo “consultorio”, pero lo usaba para ser infiel y promiscuo. A la madre de Estefanía le transmitió enfermedad por contacto sexual (ETS) luego del embarazo. Sus padres se separan por infidelidad paterna, cuando Estefanía tenía 2 años. Desde entonces el cuidado diurno fue encargado a la abuela materna por compromisos laborales de la madre. Hasta hace 3 años, ésta última se independiza de casa (abuela) para convivir con su nueva pareja afectiva (36 años, policía)



Tipo de relación familiar actual: La madre fluctúa entre corregirla con severidad o no hacerlo, según ella “por cansancio”. El comportamiento de Estefanía con ella es ambivalente, en ocasiones le obedece y se controla. La madre ha normalizado no exigirle siempre. Existen frecuentes discusiones del padrastro a la madre por considerarla “permissiva y alcahueta”. A Estefanía la nombra “malcriada”, desordenada en el cuarto, horario y las normas. Esto genera en lo cotidiano una relación tensa. Ambas consideran que “las descalifica y estresa”.

¿Qué conductas presenta Estefanía? (versión materna): Conducta impulsiva, grosera y hostil en aumento. La describe voluble, con expresiones de rabia y rencor. “No le importa nada, ningún castigo le vale”. Estefanía se siente atacada constantemente.

La relación actual con los compañeros(as) de colegio es conflictiva, pelea, pone quejas, les roba “objetos menores” o esconde cosas, tiende a ser vengativa, reacciona verbalmente dominante tanto con compañeras como con profesores. Sus agresiones se dirigen incluso hacia animales.

Expectativas hacia la terapia: La madre cree que en terapia Estefanía se podrá “curar”, espera que cambiará de carácter, será más obediente y ordenada.

Consigna del taller: División por 4 subgrupos para pre-elaboración de material a exponer. El primero quedará encargado de definir brevemente: 1. Cuál consideran **el problema central** para atender en el caso Estefanía, 2. De qué manera se podría planear una intervención integral (pasos), 3. Cómo pensar las recomendaciones conductuales para la niña, los acudientes y la institución educativa, si estuvieran a cargo del caso. A los siguientes 3 subgrupos se le pedirá elegir conductas a modificar del caso, y usar una o varias de las técnicas de la terapia cognitivo-conductual que se les ha entregado previamente. Como resultado deben especificar cuál(es) técnica(s) eligieron, por qué la consideran pertinente, argumentar por qué descartaron las técnicas restantes. En caso de querer emplear otra técnica conductual por fuera de las recibidas, deberán



especificarla técnicamente. Por último, se elegirá a 2 representantes por subgrupo, dispuestos a exponer lo construido grupalmente. Deberán ser claros, concretos, mostrando el paso a paso de los resultados.

A modo de conclusión

La aplicación de técnicas e intervenciones conductuales en el TND debe conseguir, más que un control conductual, el desarrollo de habilidades de autocontrol y autorregulación de sus comportamientos, para resolver problemas, identificar y regular emociones, comprender perspectivas, etc.

Estos procedimientos pueden ser eficaces cuando se aplican en condiciones óptimas, como preparar a los niños, a sus padres y/o docentes, para identificar/controlar los reforzadores que mantienen conductas inadecuadas, y mejorar la calidad de las relaciones humanas que se sostiene en familia o en la escuela.

Referencias

- Allen Francés, M. D et.al (1995). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV) Masson S.A. Estados Unidos, pp 96-99.
- Bisquerra, R. (2014) Educación emocional y Bienestar. Ed. Wolters Kluwer, sexta edición, España, pp 145-154
- Díaz, M. I.; Jordán, C.; Vallejo, M. A. y Comeche, M. I. (2006). Problemas de conducta en el aula: una intervención cognitivo-conductual. En Méndez, F. X., Espada, J. P. y Orgilés, M. (Coords.) Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes. Estudio de casos escolares. (pp.119-149) Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, G. (1999). “El Taller Reflexivo”. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, pp. 26-30.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Labrador, A. Cruzado y M. Muñoz, Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta. (2000)
Ediciones Pirámide, Madrid, España. (Capítulo 18).

Orozco, M. (2010) Trastorno Negativista Desafiante. Tesina para optar a título Master en intervención en
dificultades del aprendizaje. Barcelona, España.

Sulzer- Azaroff., y Maller, G.R (1983) Procedimientos de análisis conductual aplicado en niños y jóvenes,
México, Trillas (original 1977) (capítulos 18, 19, 20, 21).

Torres Villa, A. I. (2018). Técnica para la modificación de conducta. Hispánica. Recuperado el 5 de mayo de
2018 de <http://www.psicopedagogia.com/modificacion-de-conducta>

III Bienal

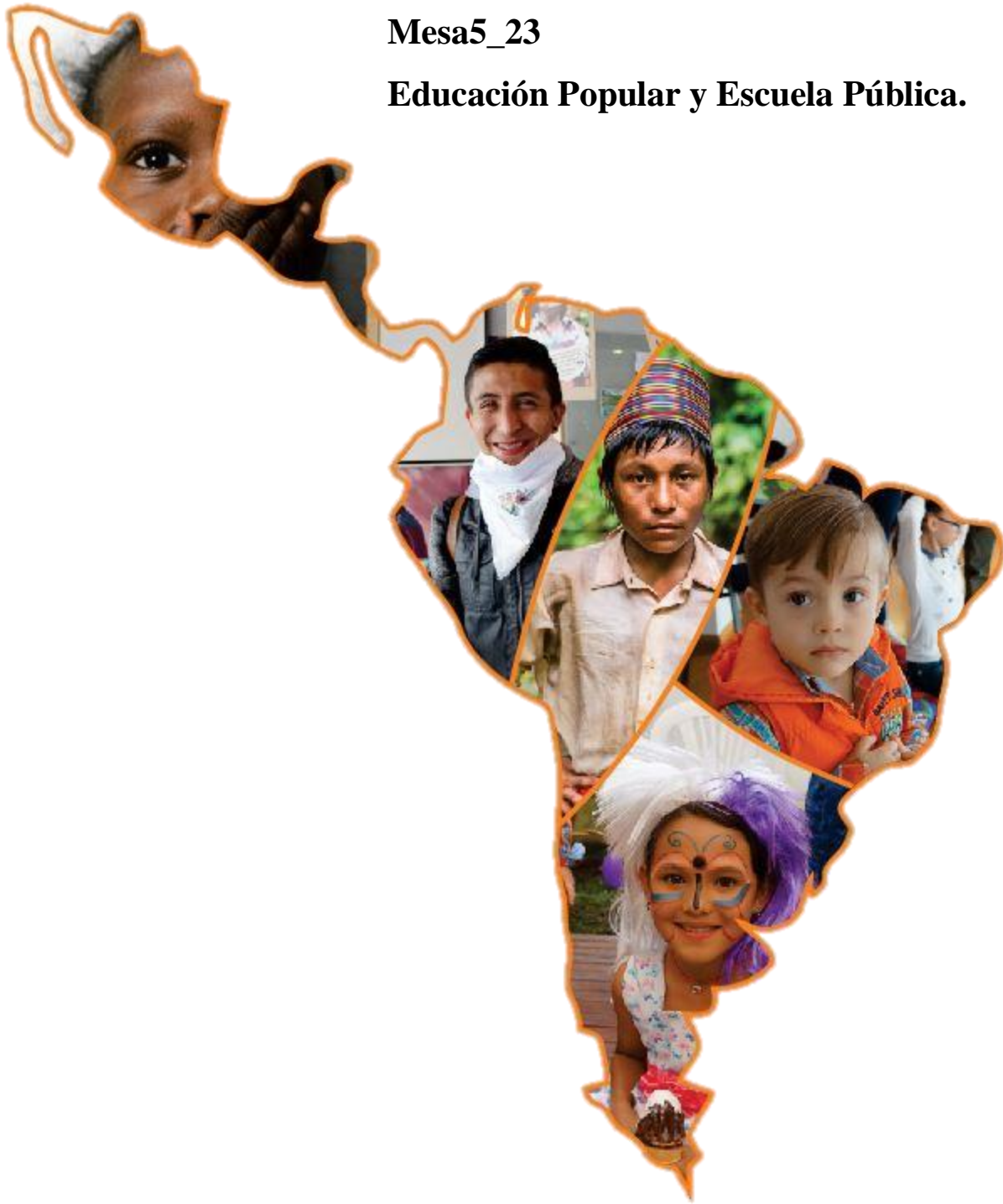
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Mesa5_23

Educación Popular y Escuela Pública.





Assembleias comunitárias de crianças e adolescentes em territórios vulneráveis: um dispositivo de formação e mobilização comunitária

CÁSSIO VIANA¹⁰⁰¹

Resumo

O Instituto Camará Calunga desenvolve uma metodologia de gestão por meio de Assembleias Comunitárias de crianças e adolescentes. Em espaços escolares ou domésticos de seus territórios, crianças e adolescentes sentam-se em roda e vivem experiências críticas e coletivas de formação. Essas assembleias, sempre no período noturno, mobilizam crianças, que ressignificam a ocupação de seus territórios para produzir experiências que acabam por instituir suas primeiras práxis democráticas: processos reflexivos de suas condições diárias, suas problemáticas sociais e das condições de seus territórios. Disparam, a partir das rodas, incidência direta e indireta na formulação de políticas públicas para a infância e juventude.

O Instituto Camará Calunga e seus dispositivos de gestão

¹⁰⁰¹ 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.



Criar Espaços Coletivos democráticos, onde de fato se tomem decisões, se negociem conflitos e se projetem reformas estruturais e funcionais de caráter democrático. Isso não seria uma nova forma de se fazer política? (Campos, 2005, p. 48)

O Instituto Camará Calunga é uma organização da sociedade civil de crianças e de adolescentes, na cidade de São Vicente, estado de São Paulo, Brasil, que adota como referência teórica para sua prática em territórios de periferia a Pedagogia Social e a Educação Popular. Localizado na região portuária do estado, a cidade a qual o Instituto se situa é marcada por significativa vulnerabilidade social, apontada como a 6º cidade mais desigual economicamente do Brasil (IBGE/2010), com grandes conglomerados irregulares de moradia, extensas favelas formadas por palafitas, bairros populosos ocupados e sem reconhecimento administrativo da cidade, o que acarreta em uma grande parcela da população que não aparecem nos números da cidade, são impedidos ou dificultados de acessar os precários serviços públicos de assistência social, saúde e educação. São alguns desses principais territórios: Vila Margarida e México 70, Quarentenário e Parque das Bandeiras, Vila Ema e Fazendinha, Samaritá, Sambaiatuba e Trancredo e nestes territórios a atuação do Instituto tem como ponto central, e disparadora de outras ações, as Assembleias Comunitárias, com especificidade de serem em sua grande maioria, tão somente, composta de crianças.

O Camará tem como 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”. Desde sua fundação, o Camará compreende a importância de integrar as instâncias de formulação e controle social de políticas públicas, a participação nos conselhos municipais e estaduais (mecanismos institucionais brasileiros de controle social de políticas públicas nas esferas municipais, estaduais e federal), bem como contribuir com a construção de referências metodológicas, trabalho pelo qual recebeu, em 2015, o Prêmio Nacional de Direitos Humanos, conferido pelo Movimento Nacional dos Direitos Humanos-MNDH e em 2017 foi finalista do prêmio Itaú-Unicef: Educação Integral: parcerias em construção.



Em virtude dos princípios éticos e teóricos que norteiam o trabalho da Instituição, o organograma (dispositivo que explicita como se organizam o sistema administrativo, técnico e legal de uma instituição, seus fluxos, hierarquias, departamentos e controle) do Camará foi atualizado no ano de 2017 a partir de uma leitura sistematizada que permitiu que se reconhecesse quais são seus principais mecanismos de gestão. Num organograma circular, e não piramidal ou hierárquico, encontra-se um dispositivo de gestão e formação nomeado Assembleias Comunitárias de Crianças. Estas acontecem semanalmente nos territórios os quais o Instituto atua, isto é, em cada dia da semana, de segunda a sexta-feira, uma equipe de educadores reúne-se com um grupo de crianças e adolescentes no período noturno, em algum ponto do território, para produzir encontros formativos e de tomada de decisão sobre a atuação da organização naquele território, como ainda na cidade, no estado e no país. Estes territórios da cidade são claramente marcados pela pobreza, pela violação dos direitos humanos básicos, pela fome e pela ineficiência e intencionalidade do Estado em não cumprir seu papel na garantia de direitos à infância e adolescência.

Instituem-se, portanto, a partir do trabalho de convivência com crianças e adolescentes estas assembleias comunitárias, nas quais, em espaços escolares ou domésticos, crianças e adolescentes sentam-se em roda, e num processo facilitado por educadores, vivem experiências críticas e coletivas de formação, baseadas em suas realidades diárias. Espaços que são um “arranjo organizacional montado para estimular a produção/construção de Sujeitos e de Coletivos organizados. Refere-se, portanto, a espaços concretos (de lugar e tempo) destinados à comunicação (escuta e circulação de informações sobre desejos, interesses e aspectos da realidade), à elaboração (análise da escuta e das informações) e tomada de decisão (prioridades, projetos e contratos)” (Campos, 2015, p.149).

Este dispositivo mobiliza crianças que ressignificam a ocupação de seus territórios – elas, em sua maioria, comprometem-se a ir e voltar sozinhas de suas casas para produzir experiências que acabam por instituir, talvez, suas primeiras práxis democráticas.



Dispositivo de participação e metodologia de formação: a roda.

Seria possível uma organização social que produzisse liberdade e autonomia e não, principalmente, controle e dominação? Que regras de convivência institucional poderiam ser inventadas e experimentadas para combinar dialeticamente atendimento das necessidades básicas sociais com a produção de liberdade para os indivíduos? (Campos, 2015, p.65)

Ora, nos é sabido de que a invenção da roda alterou os rumos da humanidade desde os primórdios da organização em sociedade. E esta mesma roda, agora formada de Sujeitos em diálogo tem sido dispositivo de transformação social e de intenso exercício formativo democrático. É esta roda que produz as Assembleias Comunitárias de Crianças, é esta metodologia que se expande para objetivo e finalidade dos processos educativos do Instituto: o exercício de espaços coletivos na constituição, em ato, de sujeitos com capacidade de análise crítica e de intervenção em seus territórios na perspectiva democrática institucional, mas também não institucional.

Na prática, são as rodas os reveladores de que ninguém isoladamente produz democracia. Como afirma Campos (2015, p.41)

Não há democracia sem a intervenção deliberada de Sujeitos concretos. A democracia é, pois, um produto social. Depende da correlação de forças, do confronto entre movimentos sociais e poderes instituídos. Depende da capacidade social de se construir espaço de poder compartilhado: rodas. A existência desses espaços é um sinal de democracia. A democracia é, portanto, a possibilidade do exercício do Poder: ter acesso a informações, tomar parte em discussões e na tomada de decisões. A democracia é, ao mesmo tempo, uma construção e uma instituição.

Quando em processo de reorganização do Instituto, a partir das contribuições de Campos (2015), a organização foi reconhecendo que ao passo que se fortaleciam as assembleias territoriais, eram elas que iam



assumindo, cada vez com mais apropriação e intensidade, os rumos e as características do trabalho. Sendo a assembleia espaço de decisão soberano na perspectiva democrática da Instituição, era ela quem colocava em análise e, muitas vezes em xeque, os poderes exercidos por educadores – poderes historicamente construídos e, apesar de não condizentes com a educação popular de Freire, ainda presentes. Quando nas assembleias o maior número dessas informações foram compartilhadas (dentre elas dificuldades dos educadores, tensões com o poder público, com a polícia, com o poder do tráfico, limitações burocrática e de orçamento), mais apropriada e real as saídas construídas coletivamente produzindo efeitos mais interessantes aos territórios e às comunidades.

Qual será o sentido de almejarmos grandes transformações sociais se diariamente não nos colocamos disponíveis para alterar as relações de poder entre as pessoas? Nossos pares? Para além das relações de poder marcadas de educador-educando, as relações de branquitude-negritude presentes em evidencia entre os educadores e as crianças, mas principalmente, a desconstrução absoluta da infância no lugar no *in-fante*, aquele que não fala, que não tem algo a ser dito. Quando exercitamos a roda para construir democracia estamos dizendo claramente da imediata necessidade de desconstrução do adultocentrismo e do fortalecimento de metodologias de participação que deem conta da linguagem e da temporalidade das crianças em suas leituras de mundo.

Este Método da Roda na produção das assembleias comunitárias irá reconhecer que a metodologia não é somente um espaço de formação de grupo e mobilização de coletivos, como também é um espaço de constituição de Sujeito. E é nesta dupla (ou única) via que floresce o trabalho educativo do Instituto, na formação de Sujeitos enquanto se formam Coletivos, em um processo de gestão que se amplia da Instituição e vai ressoar na gestão da vida: seja ela nas dimensões singulares e comunitárias. “(...) seria possível pensar-se a constituição de Sujeito com autonomia sem a convivência em espaços públicos? Espaços por ele mesmo construído e defendido?” (Campos, 2015, p. 107).



Portanto, dispositivo de participação ao passo que é dispositivo de formação, com a especificidade de ser realizado quase que exclusivamente entre crianças, educação entre pares, na radicalidade do termo. Castro (2013) contribui:

Não mais apenas os adultos, mas, cada vez mais, as outras crianças são alteres importantes nos processos de afirmação de si e reconhecimento (...) As trocas entre crianças, pelo fato de acontecerem entre pares, sustentam-se sobre outra base de sentidos e valores. Elas se qualificam diferentemente das trocas entre crianças e adultos, ao se situarem em um horizonte de maior igualdade. Entre o adulto e a criança, essa é, em geral, interpelada pelo que ela não sabe, ou não é, adjudicando-se ao adulto a missão de transmitir e educar. Entre crianças, valoriza-se o prazer da descoberta juntos, a aventura compartilhada na conquista de novos territórios e, também, a intimidade confidente e solidária. (Campos, 2013, pp. 75-76)

A roda vai se tornando um mecanismo no qual as diferenças intergeracionais vão sendo postas e decompostas no centro. A roda é espaço para que todos, num exercício constante, se voltem à infância e confiem nela. A roda ajuda a responder à pergunta de Castro (2013).

Quais as possibilidades de se inventar circuitos de troca entre adultos e crianças no âmbito da crise que emaranhou a conhecida base de valores e normas (...)? Qual o recurso possível para enfrentar a enigmática presença do outro e se aproximar dele sem colonizá-lo, invadi-lo ou dominá-lo? (Castro, 2013, p.71).

Para confiar nas deliberações e na soberania da assembleia a organização tem de estar inteiramente presente neste movimento decolonial, no fluxo desta formação, e se dispor e construir uma outra ética para o lugar da infância não só na sua própria organização, como na sociedade – seu espaço de atuação.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 real inclusão das crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, muito além das garantias legais das últimas décadas, será no reconhecimento de potenciais de emancipação a partir da flexibilização dos modos dominantes de organização das instituições – refiro-me aqui aos adultocentricos, mas reconheço outros como os de classe, raça, gênero etc. – e neste sentido as práticas de democracia e ou de educação serão reeditadas, transformadas.

Ressalvo que este trabalho é muito além das garantias legais, porque estas garantias não encerram os trabalhos educativos necessários. Processos que precisam acontecer, mutuamente, com as crianças e com os adultos, se por um lado

(...) na maioria das vezes, as próprias crianças não se dão conta de que sua legitimação como interlocutoras ainda precisa ser construída, e que apenas o fato da garantia legal dos direitos não as posiciona automaticamente como falantes, ou seja, sabedoras do que falar ao outro, e como fazê-lo (Castro, 2013, p. 106)

por outro lado, e ainda mais desafiador, “abertura, da parte dos adultos, para escutar esses novos interlocutores, e, sobretudo, na coragem de ser desafiado na sua posição inabalável frente a ela, a de ser o único que tem o poder de definir as situações” (Castro, 2013, p. 106). A autora ainda complementa:

o que adiantou assegurar os direitos da criança, se o esforço falante da criança ainda é tratado como baboseira, ficção, mentira, ou, se ainda se a impede de falar? Ou, ao contrário, como a criança pode aprender a exercer sua chance de falar se o adulto abre mão de sua própria fala ao achar irrelevante o diálogo, renunciando, assim, à própria aprendizagem de conversar com este novo interlocutor? (Castro, 2013, p. 106).

O exercício das assembleias comunitárias com crianças registra um trabalho educativo principal com os educadores na construção dessa nova política social: a da escuta verdadeira da leitura, da produção e do lugar



da criança na sociedade capitalista contemporânea. Reconhecer e travar a luta de que enquanto as crianças permanecem de fora do sistema político, não há garantia real de seus direitos nem transformação de status quo de sociedade.

Este dispositivo defende as reformulações na forma de pensar e de agir, na experiência prática semanal com as crianças, mas não pode encerrar-se aí, e é por isso que as Assembleias não são um mecanismo de autogestão, mas de co-gestão, compartilham a gestão com outros dispositivos, os legais, os de coletivos de adolescentes, etc. É interessante pensar que estas experiências de formação têm de produzir reformas nas normas e nas estruturas, a começar pela própria organização, e a se estender pelos territórios e comunidades – este são os objetivos. Um a-poderamento, em ato, a partir da produção coletiva. “Espaços coletivos que estimulem e facilitem a participação de outros agentes que não apenas aqueles com função de direção, bem como a de agentes externos ao Coletivo” (Campos, 2015, p. 143) e é aí que a mobilização comunitária acontece, ou há de acontecer. Pelas próprias crianças. E chegarão os familiares, os adultos, os professores, os conselheiros tutelares, etc., e todo o processo continua, na desconstrução adulta e na pulverização do poder: é aí que ser criança tem tudo a ver com democracia.

Referências

Brasil. (2018). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Censo demográfico

Populacional. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

Campos, G. W. S. (2015). Um método para análise e cogestão de coletivos. Editora Hucitec: São Paulo.

Castro, L. R. (2013). O Futuro da Infância e outros escritos. 7letras: Rio de Janeiro.



Território-universidade-território: a participação da comunidade na formação em saúde e na luta pelo direito humano à alimentação adequada

MARIA FERNANDA PETROLI FRUTUOSO¹⁰⁰²

RENATA MANCHINI CARDOSO¹⁰⁰³

CÁSSIO VINICIUS AFONSO VIANA¹⁰⁰⁴

SAMANTHA JESICA SALES DE ANDRADE⁴

Resumo

A parceria entre o curso de Nutrição da Universidade Federal de São Paulo e o Instituto Calunga Camará tem construído ações interdisciplinares de formação em saúde, pautadas no Direito Humano à Alimentação Adequada, a partir do ato compartilhado de cozinhar e comer e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Crianças, adolescentes e familiares moradores de territórios vulneráveis participam de ações, na Universidade e nos territórios, em uma proposta que se distancia de estratégias hierárquicas de ensino e práticas profissionais descontextualizadas que reforçam a vulnerabilidade.

Contexto da experiencia

¹⁰⁰² Universidade Federal de São Paulo, *campus* Baixada Santista.

¹⁰⁰³ Universidade Federal de São Paulo, *campus* Baixada Santista.

¹⁰⁰⁴ Instituto Camará Calunga e Universidade Federal de São Paulo, *campus* Baixada Santista.

⁴ Instituto Camará Calunga.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



No contexto contemporâneo da formação em saúde e, especialmente da formação em Nutrição pautada na valorização e luta pelo Direito Humano à Alimentação Adequada - DHAA, o curso de Nutrição da Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista - UNIFESP-BS, prioriza, em seu Projeto Político Pedagógico - PPP, a articulação entre teoria e prática e a produção de conhecimento e cuidado a partir do trabalho em equipe, em cenários de prática profissional com vistas a fortalecer a integração ensino-serviço.

Algumas publicações tem mostrado que esta integração tem produzido mudanças nas práticas dos trabalhadores dos serviços e na construção de redes de cuidado (Junqueira et al, 2013; Vasconcelos et al, 2016) e tem sido marcante na avaliação sobre o processo de formação, na perspectivas dos estudantes (Capozzolo et al, 2013; Frutuoso et al, 2017).

Inserir os alunos nos cenários de práticas profissionais, na perspectiva adotada pela Universidade, implica em, entre outros objetivos, colocar em discussão as condutas de cada área profissional e a concepção de saúde e de cuidado, incluindo aspectos relacionados à alimentação. Tomando a formação em Nutrição, esta experiência pautada na interdisciplinaridade e no trabalho em equipe tem demonstrado a potência para a construção de ações de cuidado, a partir da valorização da escuta e do vínculo, onde os saberes e desejos do outro são considerados. Por outro lado, os estudantes referem-se receosos em perder a identidade profissional, na medida em que propõe ações que não consideram somente os aspectos técnicos consolidados na área, como por exemplo, o diagnóstico nutricional e as orientações dietéticas prescritivas e verbalizam dificuldades em propor ações compartilhadas de cuidado a partir das demandas e significados para o sujeito (Frutuoso et al, 2017).

Embora sejam reconhecidos avanços importantes nesta proposta de formação, em consonância com os movimentos de mudança da formação em saúde, desde o início do *campus* em 2005, o Curso tem investido predominantemente em ações nos equipamentos de saúde, nos diferentes níveis de atenção e pouco tem avançado na integração com as comunidades residentes nos territórios de elevada vulnerabilidade, priorizados



na inserção de estudantes em atividades práticas. É um desafio para a UNIFESP/BS o fortalecimento da integração ensino-serviço-comunidade.

Em 2017, em um movimento de ampliação das ações de formação para cenários além do setor saúde e para outros municípios da região da Baixada Santista, iniciou parceria com o Instituto Camará Calunga, organização não governamental localizada em São Vicente, SP, que desde 1997 atua na promoção da cidadania e no fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes.

Crianças e adolescentes moradores de territórios vulneráveis sofrem interferência direta, no crescimento e desenvolvimento global, do limitado acesso à moradia, cultura, esporte, lazer e saúde, incluindo alimentação. Esta limitação de acesso aos direitos e a exposição à violência urbana contribuem para dificuldades na formação escolar e o processo de aprendizado e formação de pensamento crítico se tornam fragilizados. Neste cenário, com vistas a promover os direitos humanos, o Camará desenvolve projetos e ações educativas, artísticas e culturais para o público infanto-juvenil e familiares, em parceria com o poder público da cidade de São Vicente e por meio de editais do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) da cidade.

Durante os processos de construção de projetos e ações do Camará, a temática da alimentação emergiu como um dos principais assuntos, culminando com a proposição do projeto *Terra Sonâmbula: despertar um território para a cidadania*, que discute o direito a terra nas perspectivas relacionadas à moradia e à alimentação. Desta forma, a partir de 2017, a inclusão de nutricionista na equipe de educadores do Camará fortaleceu a inserção do DHAA e da promoção da alimentação adequada e saudável como eixos temáticos nas ações educativas que ocorrem tanto na sede do Centro como nos territórios de vulnerabilidade e exclusão social em que o Camará atua. Esta aposta reconhece as questões da alimentação como primordiais para a construção de políticas públicas dialéticas e adequadas às populações em situação de vulnerabilidade social. A parceria entre o Camará e a UNIFESP/BS em atividades que envolvem alimentação e nutrição aconteceu por meio de ações do estágio



curricular em Nutrição Social e do projeto de extensão *Saberes e sabores: a Nutrição em diálogos* que se unem e se articulam fortemente de modo interdisciplinar às atividades já existentes dos cursos de Psicologia e Serviço Social, favorecendo a emergência de ações formativas interdisciplinares e integradas, de acordo a proposta das instituições.

Este manuscrito é o relato de experiência de ações construídas a partir do ato compartilhado de cozinhar e comer que pretendeu construir espaços de reflexão sobre o DHAA com sujeitos que vivem em territórios de exclusão social.

As ações: descrição e análise

Esta parceria oportunizou, no ano de 2017, atividades nos espaços universitários, na sede e em um dos territórios de ação do Camará. O Guia Alimentar para a População Brasileira foi o norteador conceitual das ações de educação alimentar e nutricional propostas, com ênfase na comida regional e o ato de comer, como estratégias de valorização da alimentação incluindo ações pessoais, familiares e comunitárias que permitam a comensalidade e viabilizem o ato de cozinhar (Brasil 2014). A comida e o comer configuraram-se como campo de experimentação tanto para educadores, docentes e graduandos como para crianças/adolescentes/familiares.

Nos espaços intramuros da UNIFESP/BS, foram realizadas três oficinas culinárias no Laboratório de Dietética com crianças, adolescentes, familiares e educadores do Camará junto a docentes, técnicos e discentes da Universidade. Nas três oficinas foram preparados bolo de laranja e pão recheado, cardápio escolhido de acordo com o orçamento disponível e tempo hábil para preparo/degustação/roda de conversa. Houve atividade em cabines de degustação, onde os participantes puderam experimentar algumas porções de pipoca com diferentes essências - bacon, manteiga e milho verde - cujos sabores deveriam ser adivinhados, com o intuito de propiciar uma experiência sensorial e problematizar o uso de essências em alimentos ultraprocessados.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Houve, também, visitas a outros espaços: biblioteca, Laboratórios de Anatomia, Laboratório de Sensibilidades, Radio Silva. Estes encontros, nos quais participaram 75 pessoas, configuraram-se como oportunidade de ampliação dos usos dos espaços acadêmicos, por crianças e adolescentes para os quais o ensino universitário, comumente, se distancia dos projetos de vida. Permitiram, ainda, a participação da comunidade em ações interdisciplinares de formação em saúde, por meio de discussão contextualizada sobre o DHAA a partir do ato compartilhado de cozinhar e comer.

Quanto às ações na sede do Camará e no território, extensionistas participaram semanalmente da equipe do lanche, atividade na qual um grupo de crianças/adolescentes preparava o lanche diário para todos os participantes da ação desenvolvida na sede do Camará.

Outra inserção de universitários foi nas assembleias semanais realizadas com a comunidade do Bairro de Vila Margarida, com a participação de crianças/adolescentes, familiares, educadores e profissionais da rede de educação, saúde e habitação, bem como representantes dos conselhos tutelares, da assistência social e de direitos da criança e do adolescente. As assembleias comunitárias semanais são participativas e constituem como o principal meio de avaliação e monitoramento das atividades desenvolvidas pelo projeto, nas quais todos os integrantes envolvidos participam, em exercício democrático de escuta, análise e gestão do projeto. Neste espaço, aconteceu a pactuação das ações do Camará, incluindo a escolha da equipe do lanche.

Estas atividades nos espaços extramuros da Universidade possibilitaram a vivência em ações de caráter participativo, fora da sala de aula, construídas e avaliadas constantemente junto ao público-alvo, além da oportunidade de aproximação dos territórios de exclusão social e da discussão do DHAA com atores sociais e organização civil, distanciando-se de estratégias hierárquicas predominantes de discussão e práticas profissionais que envolvem a comida e o comer.

Considerações finais



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



Pensar na parceria entre a sociedade civil e a universidade significa colocar o conhecimento científico não somente como um dispositivo para a formulação de novas políticas públicas, mas produzir essas políticas em ato: numa perspectiva de investigação científica a partir das experiências vividas pelas crianças e adolescentes e com a participação destes atores na discussão sobre DHAA. É, portanto, um convite aos públicos-alvo, atores e autores dos serviços de saúde, educação e assistência como sujeitos ativos na produção científica do país, enquanto mobilizadores, articuladores e principalmente formuladores políticos.

A desarticulação e integração insuficiente entre as políticas públicas afetam diretamente a população de baixa renda que vive em territórios periféricos e vulneráveis. Os territórios sofrem com a precarização dos serviços públicos, equipes insuficientes e desmotivadas, frente a situações cada vez mais complexas. Falta de acesso aos serviços e pouca oferta de programas que despertem o interesse e a participação de crianças, adolescentes e suas famílias são situações frequentemente relatadas nas assembleias comunitárias que são realizadas semanalmente nos territórios. Devido à situação de moradia irregular, os moradores sofrem pela ausência de saneamento básico, além de terem as casas constantemente destruídas pela ação climática.

A precariedade urbana e habitacional configuram uma complexa realidade de violação de direitos, na medida em que as leis que garantem os direitos humanos da população não se traduzem em políticas públicas universais e de qualidade. O limitado acesso à cultura, alimentação adequada, moradia digna, esporte, saúde e lazer e a violência urbana instalada na realidade das crianças e adolescentes interferem diretamente em seu crescimento e desenvolvimento global, sobretudo na formação escolar, na medida em que o processo de aprendizado e formação de pensamento crítico se fragiliza.

A possibilidade de expressão e troca coletiva, e plural, de saberes sobre alimentação, consistiu em aposta na autonomia e protagonismo dos sujeitos, capazes de acionar vontade e desejo de mudança, colocando-os como colaboradores dos processos de produção do cuidado e de reflexão que, histórica e culturalmente, são delegados quase que exclusivamente aos serviços/profissionais de saúde.

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



A parceira em análise aponta para a possibilidade de investir em ações de caráter participativo, construídas e avaliadas constantemente junto ao público-alvo, especialmente na perspectiva da alimentação e nutrição, distanciando-se de estratégias hierárquicas predominantes nas ações sobre a comida e o comer e de desenvolver ações interdisciplinares, em consonância com o PPP do *campus* e do curso de Nutrição. Oportunizou a aproximação aos territórios de exclusão social e de discussão do DHAA com atores sociais e organização civil e a ampliação dos usos dos espaços acadêmicos, por crianças e adolescentes, com o desenvolvimento de ações no Laboratório de Dietética e visitas na Radio Silva, biblioteca e Laboratórios de Anatomia e Sensibilidades.

A inclusão social ocorreu a partir das demandas locais identificadas coletivamente nas assembleias comunitárias e da construção coletiva de propostas envolvendo a alimentação na perspectiva intersetorial para o alcance do DHAA. A ação coletiva de cozinhar e comer durante as oficinas culinárias e na equipe do lanche permitiu o contato sensorial com os alimentos em uma vivência subjetiva contextualizada, na qual foram identificados valores, sentimentos e experiências em relação à comida. Este contexto possibilitou a troca de saberes entre docente-discente-comunidade, a vivência e aquisição de experiências práticas a partir da realidade local com potencial poder transformador para a sociedade e para as relações academia-serviço e ensino-aprendizagem.

Esta experiência permitiu, para agentes formadores e público-alvo, discutir as interfaces e potencialidades em relação à autonomia das escolhas alimentares e valorização da cidadania, reconhecendo as possibilidades interdisciplinares e intersetoriais que envolvem a alimentação na construção de políticas públicas dialéticas e adequadas às populações em situação de vulnerabilidade 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

- Capozzolo, A.A.; Imbrizi, J.M.; Liberman, F.; Mendes, R. (2013) Experiência, produção de conhecimento e formação em saúde. *Interface (Botucatu)*, 17(45). pp. 357-370.
- Frutuoso, M.F.P.; Junqueira, V.; Capozzolo, A.A. (2017). A experiência de formação (em) comum de nutricionistas na Unifesp, *campus Baixada Santista*. *Saúde em Debate*; 41(112). pp. 298-310.
- Junqueira, V.; Frutuoso, M.F.P.; Castro e Silva, C.R. (2013). Os (des)compassos entre a universidade e os serviços de saúde. In: A.A. Capozzolo, S.J. Casetto SJ, A.O. Henz (Org.). *Clínica comum: itinerários de uma formação em saúde*. Rio de Janeiro: HUCITEC. pp. 229-247.
- Vasconcelos, A.C.F.; Stedefeldt, E.; Frutuoso, M.F.P. (2016). Uma experiência de integração ensino-serviço e a mudança de práticas profissionais: com a palavra, os profissionais de saúde. *Interface (Botucatu)*, 20(56). pp. 147-158.



Pedagogia da Alternância e Educação Popular: experiência, reinvenção e contradições na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul.

*CRISTINA LUISA BENCKE VERGUTZ*¹⁰⁰⁵

*CHERON ZANINI MORETTI*¹⁰⁰⁶

Resumo

Quais são as relações entre a pedagogia da alternância e a educação popular em sua dimensão libertadora, assim como são as dimensões reguladoras? Este trabalho se propõe a problematizar a alternância entre “tempo-espacio-escola” e “tempo-espacio-comunidade” como experiência pedagógica em sua relação com a educação popular na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC). A Educação Popular (EP) se encontra presente na relação entre educação e política, no diálogo como um processo dialético e problematizador da realidade, assim como na participação ativa nas ações educativas. A PA reiventada pela EP, em suas dimensões políticas e pedagógicas, propõe um olhar diferente ao que foi construído o neoliberalismo pedagógico.

¹⁰⁰⁵ Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, Bolsista PROSUC-CAPES, Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, Brasil.

¹⁰⁰⁶ Universidade de Santa Cruz do Sul/UNISC, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasil.



Introdução

Este trabalho se propõe a problematizar a alternância entre “tempo-espaco-escola” e “tempo-espaco-comunidade” como experiência pedagógica em sua relação com a educação popular na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC).

A EFASC é uma instituição educativa comunitária de Ensino Médio e Técnico gerida administrativa e pedagogicamente por uma associação de agricultores e agricultoras familiares. A mesma encontra-se em um contexto de dependência e vínculo com a monocultura do tabaco, reprodutor de relações de opressão, desigualdade e marginalização social, política e econômica que, ao mesmo tempo, torna fértil a materialização de uma experiência educativa de luta e de resistência do povo do campo da região do Vale do Rio Pardo/Brasil através da agricultura familiar e da agroecologia. A manutenção econômica da EFASC ocorre através de parceria com entidades públicas e privadas, bem como pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) do governo brasileiro.

Compreendemos que uma das relações entre essa proposta pedagógica e a dimensão epistemológica da educação libertadora pode ser feita apenas com e pelos sujeitos do campo, tendo na sua essência a partilha da diversidade de saberes existentes nas relações humanas, sociais e produtivas. A Pedagogia da Alternância (PA) articula prática e teoria num movimento permanente que consiste na valorização dos saberes populares e dos conhecimentos científicos em diferentes situações de aprendizagens, em especial, as escolares e o trabalho produtivo.

A Educação Popular (EP) se encontra presente na relação entre educação e política, no diálogo como um processo dialético e problematizador da realidade, assim como na participação ativa nas ações educativas. A organização metodológica da PA associada à busca da conscientização política com e pelos povos do campo reinventa a EP, assim como a proposta epistemológica da EP recria a PA. No entanto, a experiência dessa



escola é marcada por contradições entre a sua proposta pedagógica e epistemológica de vocação libertadora ante o caráter regulador dos interesses políticos e econômicos dos diferentes sujeitos nela implicados. Nesse sentido, nos preguntamos: quais são as relações entre a pedagogia da alternância e a educação popular em sua dimensão libertadora, assim como são as dimensões reguladoras? A partir do nosso vínculo orgânico enquanto pesquisadoras com a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul, apresentamos algumas dessas relações contraditórias apoiadas na sistematização de experiências. Com isso, trabalhamos com duas *dimensões* que apontam a possibilidade da materialização de uma Educação Popular do Campo.

Contexto da EFASC: Inicia em 2009, com a intensão de ofertar uma educação contextualizada com o campo do VRP para a juventude, filhos e filhas dos agricultores e agricultoras. A motivação para o início das mobilizações em prol de uma EFA no VRP está na compreensão do volume elevado do êxodo rural nesta região e assim, com o objetivo de problematizar esta situação e pensar alternativas, um conjunto de agricultores e agricultoras se juntam e formam uma associação que será a articuladora político-pedagógica da EFASC. A pretensão está em, através de uma educação diferenciada que envolve as famílias agricultoras e trabalha pedagogicamente na relação com o contexto do campo e dos sujeitos desta região, valorizando os saberes tradicionais e populares através de sua pedagogia da alternância, criar ou recriar alternativas de enfrentamento as desigualdades, opressões e dificuldades presentes no cotidiano do pequeno agricultor familiar através do *engajamento político* da associação das famílias.

Dimensão Política: As EFAs, iniciam na Europa em 1935, chamadas de Maisons Familiaes Rurales – MFRs (NOSELLA, 2012) com o interesse e participação de agricultores e entidades religiosas e associativas. Historicamente a constituição das EFAs está alicerçada na compreensão de possibilitar uma educação contextualizada com o campo e seus sujeitos, pela organização e reflexão de agricultores e agricultoras que buscam na coletividade ofertar uma educação coerente com as necessidades e demandas do povo camponês. Isto ocorre pela materialização e operacionalização da Associação das Famílias na EFASC, como sendo espaço e tempo de decisão, de partilha e de construção coletiva da manutenção pedagógica e financeira da EFASC,



assumindo a característica de uma instituição comunitária, o que demanda a necessidade da articulação constante de parcerias públicas e privadas para a manutenção financeira da escola, estas sendo balizadas por esta associação. Esta experiência se apresenta marcada por contradições e tensionamentos entre interesses políticos e econômicos que somados ao contexto sociopolítico da região do Vale do Rio Pardo/RS/Brasil caracterizado por um território de pequenas propriedades agrícolas refletem os desafios da EFASC em resistir e lutar por uma educação popular do e no campo. A região produz 20% da produção nacional de fumo, segundo os dados do IBGE (2007) e apresenta dependência econômica, sendo a cultura do fumo responsável por 66,4% do Valor Bruto da Produção da agricultura na região. E em alguns municípios o valor da produção agrícola regional mostra-se mais crítica como Herveiras (90,33%), Gramado Xavier (87,21%), Sinimbu (80,06%) e Vera Cruz (79,50%) (VARGAS; FERREIRA DE OLIVEIRA, 2012, p. 182). A região tem a presença de um conglomerado de multinacionais deste setor, fazendo desta região a maior produtora de tabaco do Brasil.

Dimensão Pedagógica: A demanda por uma educação diferenciada, ou seja, que não reproduzisse uma prática educativa e uma organização curricular e pedagógica embasada na separação da escola do mundo do trabalho (no caso trabalho agrícola), mas sim, que compreendesse o trabalho como princípio educativo vinculado a prática social inerente nas relações de vida e de manutenção desta vida é o que induz a reinvenção da pedagogia da alternância nas EFAs. A alternância entre “tempo-espaço-escola” e “tempo-espaço-comunidade”, realizada com instrumentos pedagógicos específicos pautados por processos críticos de reflexão e ação inerentes ao contexto do campo da agricultura familiar, tem na observação, reflexão e ação do trabalho cotidiano dos sujeitos presentes nesta alternância de espaços e tempos o elemento mediador de toda a organização pedagógica e curricular da EFASC ultrapassando o aspecto didático-pedagógico referente a conteúdos e sim assumido também na organização de toda a escola. Isto redimensiona e amplia a relação pedagógica família-estudante-escola baseada na concepção de apropriação do conhecimento pela mediação do trabalho socialmente útil. A relação pedagógica é constituída na relação democrática e horizontal na qual as diferenças não reproduzem os interesses de classes sociais, mas sim são consideradas pelas experiências e pelas sabedorias pautadas pelo movimento dialético de aprender e ensinar (Freire, 2005; 2008) .



A experiência sistematizada: Nas EFAS, a pedagogia forjada na luta pela educação contextualizada e escolarizada pauta-se na relação pedagógica na terra (com ou sem a propriedade da mesma). Enquanto movimento social do campo, as EFAS compreendem a educação como um direito humano universal por justiça social. Da mesma forma, buscam em sua pedagogia o conhecimento novo produzido na/com a terra. Partir da realidade, da experiência concreta do trabalho e das reflexões das relações nele estabelecidas, aproxima o movimento pela educação no/do campo e reafirma os/as camponeses/as como sujeitos de suas próprias histórias. A sistematização de experiência tem como objeto de conhecimento a práxis imediata das pessoas que a realizam, bem como supõe a realização de um exercício de reflexão a partir da mesma. Além disso, enfatiza as dinâmicas dos processos e dos seus movimentos, ou seja, pode levar a conclusões que modificam as práticas pela participação dos sujeitos. Nesse caso, da própria Pedagogia da Alternância (PA) e de todo o conjunto de instrumentos re-criados pela Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul (EFASC) podem ser modificados. De acordo com Jara Holliday (2010), as experiências são sempre processos individuais e coletivos, históricos, dinâmicos e complexos. A sistematização das experiências possui alguns objetivos importantes que superam a mera descrição do fenômeno estudado e, em boa parte, encontram-se no trabalho de recuperação histórica da experiência para compreender as suas contradições, continuidades e descontinuidades.

A Pedagogia da Alternância está na escola, porém ultrapassa seus muros acompanhando as lutas sociais e políticas que são ontológicas e epistêmicas para a libertação. Isso implica, necessariamente, a participação entre os diferentes sujeitos que a experienciam (Rodrigues, B., 2006). A EFASC atende a juventude de 10 municípios, de aproximadamente 100 comunidades camponesas, e realiza 20 encontros anuais no espaço-tempo-escola e outros 20 espaço-tempo-comunidade. Além disso, a sua pedagogia é acompanhada pela realização de 12 visitas de estudos agropecuários e, também, visitas a 162 famílias em mais de 8mil km de viagens para o apoio pedagógico. Na EFASC, a práxis pedagógica é realizada de forma compartilhada entre docentes e discentes, o que liga intimamente os saberes e os conhecimentos desses sujeitos, além de suas experiências a partir da partilha no proceso educativo. O currículo está orientado pela realidade vivida, de modo que no primeiro ano, “eu-família-terra” é tema principal dos estudos; no segundo ano, a “comunidade”



passa a ser o eixo que articula as relações estabelecidas no processo educativo e produtivo; e, por fim, o terceiro ano, a “ação” é que estabelece os vínculos entre o econômico-produtivo e o social-humano. Opcionalmente, o/a educando/a da EFASC poderá concluir seus estudos realizando um estágio na área técnica agrícola para ser diplomado com essa especialização. Ao longo desse período, pudemos identificar algumas reinvenções e contradições que caracteriza a Pedagogia da Alternância como uma alternativa. A) quanto a origem e ao uso dos recursos financeiros: por um lado existe uma autonomia, especialmente, pedagógica; por outro, uma dependencia de convênios e de parcerias com o setor privado da industria fumageira e com o próprio Estado; B) quanto à produção dos conteúdos curriculares: a EFASC se orienta pela legislação vigente no Brasil, como a Lei de Diretrizes de Bases (LDB) (Brasil, 1996). No entanto, reorganiza o seus conteúdos a partir da articulação entre a experiencia do trabalho no campo com a pesquisa envolvendo educadores/as, educandos/as e agricultores/as que conformam o núcleo familiar; C) quanto ao reconhecimento dos saberes dos povos do campo: existe um proceso de identificação e de reconhecimntos desses saberes *em si*, assim como existe uma intencionalidade e compromisso em superar essa condição em *para si* (Freire, 2016). Nesse sentido, a PA se reiventa com a EP ao considerar a transitividade das consciências em ingênua à crítica articulando dimensões políticas da educação; D) quanto à avaliação: o processo se apresenta como permanente, tanto individual como coletivo. A EFASC, em especial, valoriza a “roda” como momento de avaliação de seu processo educativo tendo o diálogo como fundamental para que o mesmo ocorra (Moretti, Vergutz, Costa, 2017).

Considerações finais: De a cordo com Gómez Sollano e Corentein Zazlav “los proyectos alternativos generan significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no se puede ser de otra manera), de experiencias en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos o distópicos)” (2017, p.25). Assim, a PA reiventada pela EP, em suas dimensões políticas e pedagógicas, propõe um olhar diferente ao que foi construído o neoliberalismo pedagógico (Puiggrós, 2010). Isto é a materialização pedagógica de uma educação popular do campo feita com e pelos sujeitos, tendo sua essência na partilha da diversidade de saberes existentes nas relações humanas, sociais e produtivas. Recriando a possibilidade de uma episteme popular, fundamentada na autonomia, na



democracia participativa, na organização social do trabalho, na busca por novas relações com a natureza, numa perspectiva agroecológica e, essencialmente, embasada em relações igualitárias e horizontais com a diversidade de conhecimentos e saberes. É a possibilidade do recriar de uma educação popular numa instituição escolar na qual a luta pela autonomia pedagógica, administrativa e financeira se entrelaçada na sua pedagogia e potencializa uma educação com e do povo do campo.

Referencias

Brasil. (1996). Lei Nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido, Siglo XXI Editores, DF-México.

Freire, P. (2016). Conscientização, Cortez, São Paulo.

Freire, P. (2008). Educação como prática da liberdade, Paz e Terra, Rio de Janeiro.

Gómez S. M.; Corenstein Z. M. (2017). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias, Newton Edición y Tecnología Educativa, DF-México.

Jara H. O. (2010). Trayectos y búsquedas de la sistematización de experiencias en América Latina. 1959-2010, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica.

Moretti, C. Z.; Vergutz, C. L. B.; Costa, J. P. R. (2017). “Chama a roda” na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: o círculo de cultura reinventado na pedagogia da alternância. Vitória da Conquista. Revista Práxis Educacional, v. 13, n. 26. pp. 217-235.

Nosella, P. (2012). Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil, EDUFES.

Puigrós, A. (2010). La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995-2010), Ed. Galerna, Buenos Aires.

Rodrigues, B. C. (Comp.) (2006). Pesquisa Participante, Editora Brasiliense, São Paulo.

Vargas, M. A.; Ferreira de O., B. (2012). Estratégias de Diversificação em Áreas de Cultivo de Tabaco no Vale do Rio Pardo: uma análise comparativa, RESR, Piracicaba-SP, Vol. 50, Nº 1, Jan/Mar. pp. 175-192.



Casa Amarela Quilombo Afroguarany: ocupação, arte e resistência no centro de São Paulo – Brasil

FRANCINE NUNES DA SILVA¹⁰⁰⁷

Resumo

Esta comunicação tem como objetivo apresentar apontamentos de uma pesquisa etnográfica sobre a iniciativa de um grupo de artistas e produtores culturais em São Paulo envolvidos na gestão e ocupação de um imóvel abandonado no centro da cidade. O caso analisado é da ocupação intitulada “Casa Amarela Quilombo Afroguarany”, um casarão construído em meados de 1920 e que foi ocupado em 2014 para o estabelecimento de um ateliê compartilhado e de espaço de moradia. Os modos de tematização cultural e político das ações sócio-culturais e comunicacionais são voltadas para as matrizes afro-indígenas que colocam em relevo as múltiplas transformações dos espaços urbanos e informam sobre seus habitantes, suas narrativas, seus modos de vida e as tensões produzidas nesses cenários.

Casa Amarela Quilombo Afroguarany

Adentrar a cidade a partir de planos do imaginário e das narrativas simbólicas dos seus habitantes enfatiza a dimensão qualitativa das referências urbanas que conduzem o olhar para os agenciamentos políticos, experiências e processos de subjetivação, identificação e resistência dos sujeitos. Deste modo, os sentidos

¹⁰⁰⁷ Doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



diversos e ambíguos das relações políticas, econômicas e culturais caracterizam as articulações entre o cultural, o político e o comunicacional nas/das cidades em meio a processos permeados por contradições, tensões e interdições.

Os modos de tematização cultural e político permitem uma mirada das relações e modos de viver o cotidiano das cidades que colocam em relevo as múltiplas transformações dos ambientes e espaços urbanos. Nesse sentido, os movimentos de ocupação de moradia se constituem como léxico da agência política e de resistência no contexto implicado e informam sobre as cidades, seus habitantes, os modos de vida e as tensões produzidas nesses cenários. No modo pelo qual as pessoas produzem e reproduzem, a cultura é então compreendida como vida e práticas cotidianas (Williams, 1997) e permeia as formas de negociação e resistência dos espaços praticados (Certeau, 1994) em âmbito simbólico.

O objetivo da pesquisa é compreender o conjunto de ações simbólicas vivenciadas pelos membros da ocupação “Casa Amarela Quilombo Afroguarany” e vinculadas a tematização de processos políticos e sociais mais amplos que são conduzidos a partir de táticas inventivas em torno de arte, ocupação e resistência. Entende-se que, como Roncaylo (1990) coloca,

os modos de habitar não são simples reflexo das desigualdades ou mesmo de conflitos sociais enquanto tal; seria preciso procurar, através da grelha urbana, as manifestações de liberdade, as reivindicações de autonomia, a construção do coletivo ou a defesa do privado à margem das hierarquias sociais reconhecidas. (Roncayolo, 1990, p.179)

O tom crítico do autor se dirige aos ordenamentos urbanísticos e reconhece as múltiplas transformações que ocorrem nos ambientes urbanos em decorrências das ações sociais e dos seus desdobramentos culturais e artísticos. Interessa, portanto, compreender as ocupações a partir de chaves que problematizam o acesso a



direitos e as relações de poder. O ativismo e a participação política pensada pela ótica de Deleuze (1992), para quem interessava mais as criações coletivas, que as representações. Por coletivas também entendemos como políticas. Assim, as práticas culturais e artísticas inseridas da ocupação estão inscritas dentro de contextos econômicos e sociopolíticos marcados pela emergência e valorização de estratégias culturais, políticas e comunicacionais, mas, sobretudo, pelas tensões advindas de processos capitalistas de produção de subjetividades engendradas em procedimentos que promovem marginalizações, desigualdades e privilégios. A ordem capitalística produz modos de relações humanas, modos de estar no mundo, como se trabalha, como se ama, como se habita.

A Casa Amarela Quilombo Afroguarany, como é chamado o imóvel na Rua da Consolação número 1075, foi construída no início do século XX. Um casarão que possui 27 cômodos distribuídos em 3 pavimentos. A casa foi originalmente construída para uso residencial, mas foi administrada pelo INPS desde a década de 1950. Dos anos 1990 até começo dos anos 2000 sediou uma creche do TRT- SP. O imóvel ficou desocupado até 2014, quando iniciou a ocupação Ateliê Compartilhado Casa Amarela. No dia 20 de fevereiro de 2014 que o imóvel foi ocupado por cerca de 120 artistas de diversos coletivos relacionados as artes visuais, música, dança e teatro. Um movimento cultural denominado MOEPO – Movimento de Ocupação de Espaços Públicos Ociosos, articulado desde 2012 idealizou a ação de ocupação e criou um Ateliê Compartilhado Após algumas tentativas de regularização da ocupação como centro cultural e conflitos internos pela administração da casa, o então Ateliê Compartilhado foi afastado. A atual gestão, intitulada TM13, deu à Casa a identidade de Quilombo Afroguarany Casa Amarela. Hoje a maioria dos artistas do TM13 residem no imóvel, pois habitar é uma forma de resistência contra aos processos de remoção. Desde 2014 os moradores já receberam quatro ordens para a desocupação da casa. A última foi em abril de 2018.

“Quem és tú que não conhece o teu eu! Resistencia Urbana Afroguarany!”. O grito dá início ao Slam A RUA, batalha de poesia da ocupação Casa Amarela Quilombo Afroguarany. O público e os jovens poetas (ou slamers) estão sentados ao chão. O segundo andar do velho casarão amarelo está ocupado e lotado. A poesia



falada e performatizada traça uma linha de fuga, tal como Deleuze (1992) coloca, é sobre a linha de fuga ou fluxo “que as coisas se passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam”. (Deleuze, 1992, p.63). Os conteúdos das poesias são diversos: #ForaTemer, a luta contra o racismo, contra o machismo, contra a homofobia, contra uma “cidade linda” que inviabiliza a cultura negra e periférica. Mas também se fala sobre amor, sobre a trança do cabelo afro, sobre a liberdade dos corpos (trans, negro, gordo, etc). Para Agamben (2007) a poesia pode desativar as funcionalizações do dispositivo de poder. Poder que supõe totalizações e unificações. A poesia, ao contrário, supõe a criação simbólica de narrativas e múltiplos imaginários.

“Ser não é estar em um lugar, mas ao longo de caminhos” (Ingold, 2015). O poeta (ou artista), assim é um corpo vivo que percebe o mundo e que caminha por ele. Um mundo em movimento arrebatado por imagens, sons e sentimentos. Sua arte (improvisada ou não) é composta por linhas de palavras e se desenrola na medida em que a vida é vivida e percebida em itinerários urbanos compostos por uma gama de multiplicidades e singularidades. Assim, o entendimento sobre arte e política aqui proposto traça linhas que conecta pontos de experiências estéticas e narrativas urbanas que contribuem para a recriação e ampliação de repertórios políticos e artísticos. Nas ruas, praças, ocupações, marchas e protestos.

O percurso metodológico é articulado a partir do entendimento de que a antropologia é uma “uma investigação constante e disciplinada das condições e potenciais da vida humana” (Ingold, 2015, p.25). O caráter qualitativo da investigação implica a utilização de técnicas etnográficas, com observação, produção de diário de campo e entrevistas. A observação e acompanhamento de eventos no espaço da casa ou fora dela, tais como apresentações teatrais, saraus e festas organizadas por interlocutores, são elementos qualitativos que informam o foco da pesquisa. A produção cultural dos sujeitos é vinculada à própria noção de habitar, conforme aquilo que Ingold (2015) define. Para o autor, o verbo “produzir” está ao lado de outros verbos intransitivo como esperar, crescer e habitar, contra verbos transitivos como planejar, fazer e construir. Habitantes produzem vida, habitar não é meramente a ocupação de estruturas.



Esta opção metodológica se fundamenta na necessidade de reconhecer as diferentes temporalidades nos modos de atuar das juventudes e nas distintas formas culturais estabelecidas na ocupação conforme as respostas frente às condições de vida dos sujeitos. Assim, são os estudos sobre os agenciamentos políticos, práticas culturais e dinâmicas urbanas que fornecem o percurso não só teórico, mas metodológico, pois interessa compreender como as experiências e trajetórias dos sujeitos pesquisados são configuradoras das suas ações e narrativas políticas e culturais em maneiras de fazer-inventar o cotidiano na ocupação.

A partir das margens e fissuras abertas pelas mobilizações coletivas e que são guiadas pelo propósito de intervir e ressignificar os territórios baseados em formas de partilha estética os sujeitos e coletivos culturais estão inseridos em processos ilegais de ocupação, segundo os aparatos normativos da gestão capitalizada do território urbano. Assim, as ocupações carregam a dimensão do confronto, da violência e do risco de despejos e remoções arbitrárias e imposta por uma gestão dos espaços. Lembra-nos Rancière (2009), que a dicotomia entre política e polícia é dada pelos aparatos policiais que impedem de alterar a partilha do comum. A polícia é, para o autor, controladora e definidora da configuração do pensável, do visível e do possível. A potência de comunalização se perde para o todo, sendo feita para quem pode pagar. Assim a ‘urbanização capitalista tende perpetuamente a destruir a cidade como um comum social, político e habitável’ (Harvey, 2014, p. 156).

A definição do artista como “aquele que viaja nos labirintos ou nos subsolos do mundo social” (Rancière, p. 36, 2009) é capaz de organizar o comum, de elaborar redes comunicativas e colaborativas. Assim, a prosa do mundo possui uma dupla potência poética e significativa que detalha e descreve práticas de visibilidade de temas bastante caros a metrópole. Para Deleuze, o artista tem necessidade do povo em seu empreendimento, “a arte é que resiste: ela resiste a morte, a servidão, a infâmia, a vergonha” (1992, p. 2019). Arte e resistência são os eixos da produção cotidiana dos artistas da ocupação Casa Amarela Quilombo Afroguarany.

As narrativas continuamente reinventadas nos processos das pessoas se fazerem entender nos mostra que as ações dos ocupantes revelam idealizações, disputas políticas e horizontes imaginativos que devem ser



analisados em seus próprios termos. Ao escapar das totalizações imaginárias do olhar (Certeau, 1994) somos levados a inter-relacionar os sistemas políticos, os sistemas econômicos e os sistemas geracionais a fim de descobrir que cada um deles possui o seu próprio sistema de significações (Williams, 1992).

As conexões entre arte e política nos revela que as formas de resistência podem criar engajamentos e um tipo de responsabilidade coletiva pela vida (Brown, 2005) dentro dos limites intoleráveis que a racionalidade neoliberal nos impõe. Enfim, por isso a importância da arte como processo de resistência e valorização das singularidades. As ocupações urbanas (permanentes ou temporárias) podem ser concebidas a partir de demandas coletivas de direito à cidade que inauguram “politicidades sensíveis” (Rancière, 2009) em comunidades que “contribuem para a formação de coletivos de enunciação que põem em questão a distribuição dos papéis, dos territórios e das linguagens” (Rancière, 2009, p. 60) e tornam visíveis “temas submersos sob a avalanche do cotidiano” (Rolnik, 2015, p. 377).

Referências

- Agamben, G. (2008). *Arte, Inoperatividade, Política*. Tradução por Simoneta Neto in: *Política (Críticas do Contemporâneo: Conferências Internacionais Serralves)*. Serralves : CEM Artes Gráficas; Fundação Serralves. pp. 39-49.
- Brown, W. (2005). *Edgework: Critical Essays On Knowledge and Politics*. Princeton: NJ: Princeton University Press, 2005.
- Butler, J. (2012). *Cuerpos en alianza y la política de la calle*. *Transversales*. p.26.
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. RJ: Vozes.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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, D. (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. Trad. de ... São Paulo: Martins Fontes.

Ingold, T. (2015). *Estar Vivo: Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Editora Vozes.

Ranciére, J. (2009). *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34.

Ranciére, J. (2009). *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34.

Ranciére, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués*. Entretiens, Éditions Amsterdam.

Rolnik, R. (2015). *A guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças*. São Paulo: Boitempo.

Roncayolo, M. (1990). *La ville et ses territoires*. Paris: Gallimard.

Williams, R. (1992). *Cultura Rio de Janeiro: Paz e Terra*.

Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona. Península.



Subjetivación del concepto de formación en el contexto de la educación popular durante la primera mitad del siglo XX¹⁰⁰⁸

PILAR GARZÓN GALINDO¹⁰⁰⁹

Resumen

La formación se estudia desde la óptica de la subjetivación para reinterpretar lo que sucedió en los sujetos y en los contextos populares al institucionalizarse la educación en Colombia, a través de la instauración de políticas educativas que unificaron los modos de ser, de pensar y de hacer ciencia, política, economía y sociedad en el mundo de occidente, en detrimento de las formas otras y los modos otros de construcción de lo político, de lo social, de lo económico, de lo cultural y del saber científico, en el contexto de las fronteras en las cuales se vive de otra manera.

Consideraciones preliminares

La supresión de la subjetividad por parte del proceso de racionalización e individualización escolar lleva a tomar a autores como Paulo Freire, Alain Touraine, Michel Foucault, Jorge Larrosa, Joan-Carles Mèlich, Olga

¹⁰⁰⁸ Es un artículo corto en el cual se presenta el problema del proyecto de investigación titulado: Formación y subjetivación en las fronteras de la ética, del conocimiento y del territorio durante la primera mitad del siglo XX en el Caribe colombiano.

¹⁰⁰⁹ Universidad de San Buenaventura Cartagena, piga14@gmail.com



Lucía Zuluaga y otros, para vislumbrar la noción de sujetos colectivos y entender el papel de las prácticas educativas y la configuración de subjetividades a partir de un diálogo intersubjetivo entre las estructuras que condicionan a los sujetos en formación, mediante un ejercicio de aplicación del concepto moderno de formación. La propuesta consiste en llegar a identificar el proceso de formación de los niños y los jóvenes que se encuentran en las fronteras de la ética, del conocimiento y del territorio. Desde este lugar de frontera es necesario reinterpretar las relaciones que se establecen entre los arrojados¹⁰¹⁰ y sus arrojamientos en el contexto del Caribe, como una forma de subjetivación fuera de los cánones establecidos por el Estado-nación.

El concepto de subjetivación deviene de la constitución histórica de los sujetos, atendiendo a ciertos modos de sujeción propios de prácticas sociales concretas y situadas. Con todo esto se quiere centrar el estudio en las prácticas de formación humana que acontecen fuera y dentro de la institucionalidad y que son fiel reflejo de los discursos y las prácticas de sujeción de las subjetividades en la historia de la educación en Colombia durante la primera mitad del siglo XX.

A partir de la condición de las clases populares y la pluridimensionalidad del ser humano, de su diversidad étnica y cultural, el concepto de formación se aborda desde éstas perspectivas, intentando apartarse de los postulados de las ciencias de la educación, al decir de Horkheimer (2000) como teoría tradicional, en la tarea de repensar la formación como un proceso de humanización y no solo de reproducción y adaptación, puesto que la función principal de las instituciones educativas es mantener la sujeción de los sujetos al orden establecido. La brecha que abrió la racionalidad moderna entre formación y humanización conlleva a la necesidad de recuperar las condiciones bajo las cuales podría elaborarse una teoría desde los procesos de

¹⁰¹⁰ Herrera, Ángel Martha (2014) En, Ordenar para Controlar, explica el origen del término arrojamiento. “Esta palabra que hizo historia en la región Caribe durante la segunda mitad del siglo XVIII, viene de la expresión rochela que significa alboroto, bullicio, chanza y algazara, es decir, que los arrojados son personas que viven en las rochelas. Siendo un lugar de socialización y de gran importancia para entender la peligrosidad de la rochela en el orden colonial” Pág.302-303



subjetivación que emergen de la resistencia de los que han sido condenados, rechazados, negados y olvidados y que hoy reclaman reconocimiento social, ético y político.

Según Alain Touraine (2006), la racionalización y la subjetivación deviene por la ruptura que crea el enfrentamiento entre fe y razón, entre lo humano y lo divino, esto es, que no se ve reflejada lo divino del hombre en el mundo de la ciencia y de la acción instrumental, este juicio permitirá comprender la fuerza de la teoría en las prácticas de construcción del ser humano. Por otro lado, Foucault, según Esther Díaz (1993) en la interpretación que hizo sobre la situación del sujeto en la modernidad, ha partido de la constitución histórica de los sujetos, atendiendo a *“ciertos modos de subjetivación propios de prácticas sociales concretas y situadas”* (p. 11).

Con todo esto se quiere centrar el estudio en las prácticas de formación humana que acontecen dentro y fuera de las instituciones educativas y que son fiel reflejo de los discursos y las prácticas de sujeción de las subjetividades.

Por tanto, para analizar el concepto de formación se toman los significados que el término ha tenido a través de la historia, según Gadamer (2007) la *“formación es un concepto genuinamente histórico”* (p. 40). Por tal razón, se toman las dos grandes teorías que sustentan su origen y división durante la modernidad, la racionalización y la subjetivación. La primera, que en este trabajo se considera en relación directa con la noción de sujeto. Se defiende la idea de que la colonialidad, es decir, la creencia de la unicidad del pensamiento occidental racionalizó la negación de la posibilidad de cualquier otro tipo de pensamiento y menos de origen popular.

La necesidad de educar a las clases populares en el siglo XIX se lleva a cabo sobre los presupuestos racionales definidos por la ciencia y que según James Donald (1995) es necesario romper con la idea de que la educación se interesa por el desarrollo intelectual del niño; en cuanto que, *“la naturaleza del niño es por sí*

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



misma una norma definida por disciplinas como la psicología, e impuesta mediante técnicas pedagógicas” (p.65). La racionalidad científica cubre con su manto de verdad, objetividad y neutralidad al ser del hombre, bajo un concepto de formación que invade la institucionalidad. Con todo esto se quiere resaltar que la formación de las clases populares no fue una simple transposición de significados realizados desde un concepto de formación humana, sino que es un conjunto de ideas y prácticas que se usan en los procesos de socialización, a través de las cuales se prepara a cada individuo para que ocupe el lugar que le corresponde en la sociedad.

El concepto de subjetivación, desarrollado por Michel Foucault, Alain Touraine y Jean Carles Mèlich, servirá para estudiar, desde éste segundo concepto, la formación humana. Desde Foucault, la subjetivación es un proceso de sujeción, que se establece por la relación entre el ser mismo del hombre con la ética y que en este trabajo se toma en relación con su concepto de práctica. Así mismo, desde Touraine (2006), la subjetivación como un acto de libertad, de voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor, se aplica para criticar las prácticas educativas que conducen a formar individuos modernos, que obran según los imperativos de la razón que devienen en acciones políticas. Mientras que para Mèlich, la subjetivación se relaciona con la formación moral. Este concepto hace referencia a la forma en que la formación moral en su dimensión subjetiva, crea un conflicto entre el sentir y la conciencia moral del sujeto, *ser moral es sentirse culpable* (Mèlich, 2014, p. 109). La moral fue vista como un mecanismo teórico de formación de la conciencia, idóneo para eliminar las muchas formas de sentir del hombre y la mujer, y sustituirlas por el deber ser del hombre en el mundo, según el pensamiento moderno, centrado en la ética deontológica.

Desde este punto de vida, la conciencia moral es el fin de la diversidad, del reconocimiento y del cambio social. A partir de estas teorías se tratará de proponer un concepto de formación humana que emerja de la subjetividad como teoría y práctica de humanización en contextos de negación, de crueldad y violación de la condición humana, es decir, que la formación es el lugar del diálogo entre la racionalidad y la subjetividad, en otras palabras, entre el mundo occidental y las formas otras de sentir-estar-pensar el mundo.



Ubicar este estudio en el contexto histórico que comprende la primera mitad de siglo XX, es relevante en la comprensión de los procesos de formación de la conciencia histórica, política y social de las clases populares que se ubicaron en las regiones de frontera y que hoy repercuten en la comprensión del conflicto político que se vive en el país.

Los rostros de los sin rostro en el Caribe. Desde la frontera como lugar del ser, del hacer y del pensar, se escribe al vaivén del movimiento Caribe, sus letras llevan el ritmo, la sabiduría y las formas de la gente que es mar, brisa, sol, calor, humedad, coco, sudor, champeta, santería y muchas cosas más. Es un trabajo que invita a comprender las palabras desde la voz y los rostros de quienes se habla. ¿Qué dicen de sí mismas las clases populares? ¿Cómo se presentan? ¿Quiénes las conforman? ¿Cuál ha sido su historia? ¿Cómo se narran? ¿Qué narran? ¿Quiénes las narran? ¿Cómo las piensan? ¿Cómo se piensan? ¿Cómo se recrean? En definitiva, tratar de comprender su proceso de formación desde los espacios del ser y del no ser, del estar y el no estar, del hacer y del no hacer en el contexto del Caribe colombiano.

Por tanto, se requiere escuchar la voz del pescador, del artesano, del vendedor, del vago, del niño, de la ama de casa y de todos los demás; se trata de saber, de sus decires, de sus haceres, de sus sentires, de sus saberes y de sus pensares. Desde este lugar y solo desde este lugar, de mano de este saber acuñado allí, conjurar las palabras que contengan la magia, el misterio del actor, del protagonista, y no solo entenderse como el desarrollo conceptual de reconocidos pensadores; es un intento por reconocer el saber de los Nadie de esta tierra, el saber que conlleva la palabra hablada y vivida en la frontera, en el Caribe.

El contexto desde el cual se habla hace referencia a los arrojados y a los cualesquiera que se encuentran al margen de la institucionalidad o dentro de ella, ellos traen consigo una historia, sus vidas narran la historia de su familia, la historia de su barrio, la historia de la pobreza, la historia del hambre, la historia del abuso, la historia de su pandilla, la historia de la delincuencia, la historia de la prostitución, la historia de la esclavitud,



en fin, la historia de la miseria, la historia de las gentes de frontera, la historia del arrojado. Es la historia de los rebusques, de la sobrevivencia y la supervivencia, es la historia del hombre y la mujer del común.

Por tanto, ¿Quiénes son las clases populares?, son los sobrevivientes del sistema económico y ¿qué pasa con los más débiles, con los que no sobreviven al sistema? ¿Qué pasa con ellos? ¿Quién se ocupa de ellos? De los Nadie. Según Galeano, tal vez, se ocupa únicamente la bala que los mata. Los sistemas no se pensaron para los Nadie, los sistemas se pensaron para los que pueden sostenerse en él, tal vez, a costa del olvido, de la no conciencia, allí se vende el tiempo, se vende la vida, es el lugar donde los sueños mueren o se cambian por los ya fabricados en las fauces, como diría Atilio Borón, del imperio neoliberal.

Sin embargo, en voz de Erick Hobsbawm, los de abajo, los hombres y mujeres del común, son los que hacen las revoluciones, los que no piensan que tienen que pensar, son aquellos que levantan la voz, para ser escuchados, son los que hablan de sí, de sus angustias, son los hombres y las mujeres que suscitan la transformación. Son los que construyen el mundo con sus manos y sus revoluciones, son la conciencia de la inconciencia institucionalizada y legitimada por el sistema económico que cruza de norte a sur y del este al oeste desde el momento del encuentro entre los hombres y los no hombres.

Bajo esta comprensión, las clases populares dentro del concepto clasista moderno, las constituyen los grupos que poseen identidad social y que se ubican en la base de esta pirámide, es decir: trabajadores independientes o artesanos, obreros, jornaleros, empleados domésticos, entre otros. Sin embargo, al interior de las clases populares subyacen diferencias que crean la noción de diversidad entre sus miembros, dadas no solo por las desigualdades sociales, sino también por categorías como lo son: la marginalidad, la violencia, el desarraigo y otros aspectos que se vislumbran y que es necesario señalar con el dedo. Cabe precisar que sectores que se encuentran por debajo de estas clasificaciones, como los marginados, no se incluían dentro de la conceptualización de la clase popular, ya que simplemente se escapaban de los esquemas preestablecidos tanto en lo económico como de los propios sistemas sociales o educativos.



Por tanto, la tarea que me espera es escribir sobre los procesos de formación de la conciencia histórica, social y política en los contextos de las fronteras de la ética, del conocimiento y del territorio donde se ubican las clases populares, o los nadie del Caribe, espero que mi tesis, indique un camino sin nombre.

Referencias

Boron, Atilio (2003). *Imperio & Imperialismo*. CLACSO

Díaz, E. (1993). *Los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto.

Donald, J. (1995). Faros del Futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 21-67). Madrid: Las ediciones de la Piqueta.

Gadamer, H.-G. (2007). Verdad y Método. En H.-G. Gadamer, *Verdad y Método* (pág. 37). Salamanca/ España: Sígueme.

Herrera, M (2014). *Ordenar para controlar*. Ordenamiento espacial y control político en las llanuras del Caribe y en los Andes Centrales neogranadinos, siglo XVIII. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia, Ediciones Uniandes.

Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Hobsbawm, Eric. (1991) *Naciones y Nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Ed. Grijalbo

Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. España: Herder.

Touraine, A. (2006). *Crítica de la Modernidad*. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

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



Apropiación de los espacios significativos de la comunidad de Cristo Rey a través de la comunicación¹⁰¹¹

NINI YOHANA LUNA BECERRA¹⁰¹²

Resumen

El pilotaje del proyecto de gestión “Apropiación de los Espacios Significativos de la comunidad de Cristo Rey Alto de Pamplona a través de la comunicación” se realizó mediante un ejercicio participativo con los diferentes sectores del barrio fomentando la apropiación del territorio a partir de iniciativas generadas por ellos mismos; donde los jóvenes lideraron y tuvieron un papel protagónico a través de un sistema de radio parlantes que se convirtió en el eje transversal para articular todos los componentes del proceso comunicativo, creando lazos de solidaridad, cooperación y trabajo en equipo, como un factor de generación de sentido y territorialidad.

Objetivos

¹⁰¹¹ Esta memoria es una síntesis del proyecto de gestión de la comunicación denominado “Apropiación de los espacios significativos de la Comunidad de Cristo Rey a través de la Comunicación”, presentada por Nini Yohana Luna Becerra, Erminda Vecino, Leidy Janine Alvarez, para optar al título de Magister en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social, Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2018. Acta 024 del 17 de abril de 2018. Realizada entre agosto de 2015 y julio de 2017.

¹⁰¹² Comunicadora Social, Especialista en Cultura Política y Educación de la Universidad de Pamplona, Magister en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Ponente a las III Biental Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes Manizales 2018. 1

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 puesta en marcha de esta iniciativa tuvo como propósito promover la apropiación de los espacios significativos para la comunidad del barrio Cristo Rey Alto, a través de una estrategia de comunicación participativa encaminada a tejer lazos sociales entre los diferentes actores de la comunidad. Para ello desde un ejercicio piloto se dinamizó desde la comunicación el uso y cuidado de los espacios la Capilla, la cancha y la Iglesia para la comunidad del barrio Cristo Rey Alto; se acompañó a la comunidad en la organización y liderazgo para la planeación y ejecución de actividades en los espacios significativos y se visibilizó el proceso de apropiación de los espacios significativos.

Resultados

Los resultados obtenidos demuestran como la comunicación para el cambio social aporta de manera significativa a transformar las prácticas sociales de la comunidad a partir de la articulación de procesos de transformación social local; el fortalecimiento de identidades territoriales, la movilización social y el empoderamiento ciudadano.

Además, evidenció un avance significativo en la apropiación de estos espacios del barrio, (López, 2006) afirma que

el espacio representa entonces un campo de posibilidades que se caracteriza por su valor de uso, representa la construcción de la territorialidad. El resultado de la valoración y apropiación del espacio, mediante la representación y el trabajo, sería: el territorio (p.74).

demostrados a través de las siguientes categorías: uso, cuidado y mantenimiento, organización y liderazgo de la comunidad, y difusión y visibilización de los espacios como potencial turístico.

De acuerdo con los resultados arrojados, Vecino, Luna y Álvarez (2017) aseguran que los vínculos establecidos por las personas con los espacios influyeron en las prácticas sociales de estos lugares y en 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



relación con su entorno, la convivencia con sus vecinos y sus aportes a la construcción de comunidad. Esos vínculos se definieron por las relaciones de los habitantes del barrio sobre dichos espacios, sus experiencias y expectativas.

1. Uso de los espacios significativos

Se verificó que los diferentes miembros de la comunidad aumentaron el uso y tránsito por estos espacios gracias a la agenda cultural construida participativamente por la comunidad. Durante el diseño de la estrategia de comunicación se plantearon las acciones que permitieron fortalecer el uso, cuidado y preservación de algunos de los espacios como La Capilla, La Cancha y La Iglesia.

Las actividades convocadas y realizadas en el marco del proyecto por parte de líderes y jóvenes, quienes facilitaron las interacciones en estos lugares a partir de celebraciones como: un bazar realizado en Semana Santa en la caseta de la capilla, el campeonato relámpago en la cancha, la inauguración del sistema de radio parlantes Voces de Cristo Rey, la conmemoración del Día de la Madre en la Iglesia, la jornada de juegos tradicionales para celebrar el día del padre en la cancha y el día del conductor en homenaje a la fiesta Virgen del Carmen en la Capilla y la Cancha.

Estos procesos de autogestión dan cuenta de la transformación que se dio en la comunidad y que redundan en una organización comunitaria y prácticas concretas de servicio a la comunidad, favoreciendo de esta manera el desarrollo comunitario y la corresponsabilidad con los intereses comunes. Según, Vecino, Luna y Álvarez (2017) la encuesta de evaluación intermedia (p.139) el 95% de las personas encuestadas consideraron que durante el último año se ha hecho mayor uso de los espacios del barrio. Las actividades más recordadas son las deportivas, culturales y religiosas. Estas actividades se han realizado en la cancha polideportiva, la capilla y la iglesia, de acuerdo con el propósito del proyecto.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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. Cuidado y mantenimiento de los espacios

Se logró el mantenimiento de la fachada de la capilla, la base del monumento Cristo Rey, el Mirador, la caseta contigua a la capilla, bancas, tableros y arcos de la cancha que se pintaron gracias al apoyo de la Fundación de la Mujer y los miembros de la comunidad. Con los bazares realizados se recogieron recursos que fueron entregados a la junta para el fondo de mantenimiento del techo de la capilla, este proceso de realización de actividades para la consecución de dinero continuo después del proyecto lo que seis meses adelante le permitió a la comunidad hacer mantenimiento y remodelación del techo.

3. Organización y liderazgo de la comunidad para la apropiación de los espacios

Como uno de los principales logros del proyecto se evidenció la autonomía en la definición de sus objetivos, la participación en la toma de decisiones desde la definición de la agenda cultural, la organización, preparación y realización de las actividades al definir la fecha, lugar y cómo se desarrollarían. De acuerdo con Vecino, Luna y Álvarez (2017) a través de las listas de asistencia a los talleres, se evidencio que más del 70% de los cuatro sectores de población identificada; adulto mayor, mujeres, líderes religiosos, niños, jóvenes entre otros participaron de manera activa en el diseño y puesta en marcha de la estrategia de comunicaciones.

La organización se evidenció a través de varias acciones de los miembros de su comunidad. Por ejemplo, un caso de ellos fue el comportamiento de la joven Leidy Rodríguez, quien, con apoyo de su madre y hermana, realizó las gelatinas para esta actividad y junto a sus vecinas Juliana Fernández y Daniela Triana, realizaron las rosas y corazones, que se utilizaron como souvenir para las madres durante la celebración de su día. A nivel de impacto, la realización de las actividades fortaleció la construcción del tejido social al facilitar la presentación espontánea de puntos artísticos y culturales organizados y presentados por la misma comunidad, convirtiéndose en una oportunidad para visibilizar y resaltar talentos del barrio, en especial de niños, niñas y jóvenes.



4. Difusión y visibilización de los espacios como potencial turístico

Un factor esencial para el desarrollo de este proyecto fue el compromiso de los jóvenes, quienes descubrieron potencialidades en el área de la comunicación y la capacidad para hablar en público, desarrollaron habilidades en locución, manejo de voz, tono, mejoraron la redacción, ortografía y manejo de la radio. Y a partir de este proceso se logró la generación de un medio de comunicación para el barrio como fue el sistema de radio parlantes Voces de Cristo Rey.

El sistema de Radio Parlantes se ha convertido en un medio de comunicación reconocido y que convoca a los habitantes del barrio, lo que facilita la organización e invitación a las actividades. Se compone de dos bocinas de 50 vatios, ubicadas en el poste de alumbrado público de la cancha polideportiva y debajo de la cúpula del monumento del Mirador de Cristo Rey, dando cobertura a aproximadamente ocho cuadras a la redonda, en lo que se constituye en el sector central del barrio.

Funciona en la capilla y las emisiones se realizaron dos veces al día los fines de semana, con una duración de 15 minutos cada programa. Además, emite algunas actividades de gran interés para la comunidad como las misas dominicales, las procesiones de Semana Santa y la Novena de Cristo. De igual manera, se ha identificado un marcado liderazgo en los miembros del sistema de radio parlantes Voces de Cristo Rey, que dio voz a diferentes actores del barrio, entre ellos un amplio sector juvenil que empezó a hacerse notar, dar a conocer sus opiniones, impulsar nuevas iniciativas y prepararse para sumir liderazgos de mayor responsabilidad en un futuro.

Impacto en la política

La participación de la comunidad generó espacios de interacción y encuentra que permitieron fortalecer la conciencia y el debate público, el diálogo igualitario, el intercambio de saberes, la reflexión y el encuentro como ciudadanos. Gracias a este proceso de acompañamiento durante casi dos años, la Junta de acción comunal

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 varios de sus líderes motivado lograron materializar varias gestiones que habían realizado y que directamente e indirectamente contribuyen con el proceso de apropiación de espacios como son la instalación de un Gimnasio Biosaludable en el mes de septiembre de 2017 donado por la alcaldía y ubicado en los alrededores de la cancha, esta obra la habían proyectado y visualizado en el diagnóstico la comunidad.

Así mismo, en abril 2018 la Gobernación de Norte de Santander a través de la gestión del diputado Pamplonés Jhon Edinson Ortega del partido Alianza Verde logra la adjudicación \$ 1300 millones de pesos para el proyecto Parque Mirador de Cristo Rey, con el que se espera “transformar la oferta turística de Pamplona, reactivar la dinámica económica de la ciudad y fomentar la renovación de todo el sector de Cristo Rey” (Jacome, 2018) afirma Diputado.

Metodología

El enfoque metodológico propuesto para la el diseño y ejecución del proyecto incluyó componentes de planeación participativa y prospectiva y de movilización social. Se desarrolló en dos etapas, en la primera de ella se realizó un proceso inicial de identificación y reconocimiento, en el cual se combinaron técnicas cualitativas y cuantitativas como visitas de observación de campo, encuestas, entrevistas a profundidad, y talleres de planeación y prospectiva, que se pueden consultar en el Capítulo I del presente proyecto¹⁰¹³.

Desde el diagnóstico y para el diseño del proyecto se aplicaron categorías e indicadores basados en la propuesta que tomo como referente el artículo “La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares” de Tomeu Vidal Moranta y Enric Pol Urrútia de Universitat de Barcelona quienes señalan: Los vínculos que las personas establecen con los espacios han sido

¹⁰¹³ ibem



objeto de análisis desde múltiples perspectivas. El apego al lugar, la identidad de lugar, la identidad social urbana o el espacio simbólico urbano son algunos de los principales conceptos con que se abordan procesos que dan cuenta de la interacción de las personas con los entornos y sus principales efectos.

En la segunda etapa, en la participación propositiva de la comunidad en los talleres de formulación de la estrategia, donde surgen las iniciativas de las actividades que concentrarían una agenda cultural a realizarse en los espacios priorizados por ellos mismos y la puesta en marcha de un sistema de comunicación local a través de radios parlantes, que se constituyó en la columna vertebral de información y comunicación del proyecto.

Pertinencia Social

La comunicación, jugó un papel fundamental como proceso transversal en la planificación, participación y toma de decisiones. También permitió recopilar, de la mano con las comunidades, la historia que ha dotado de significación los lugares identificados y ha construido una visión sobre los mismos.

Como fruto de este trabajo investigativo y de gestión se reafirma el establecimiento de la comunicación simbólica como referente de apropiación del territorio y construcción de lazos y redes sociales en una comunidad o grupo social, para este caso las familias que habitan el sector Cristo Rey. Esta experiencia brinda insumos y pistas en temas comunicativos y participativos para el abordaje e implementación de proyectos relacionados con la remodelación e intervención de este espacio como potencial turístico de la ciudad, así como la transformación y el surgimiento de nuevos liderazgos en las nuevas generaciones niños y jóvenes quienes tuvieron un papel protagónico.

Un aspecto positivo que destacar de este proyecto tiene que ver con la incidencia en el aspecto socio afectivo generado entre la comunidad, sin importar la edad, género o actividad académica o laboral, pues se empezaron a compartir espacios y tiempos con otras personas. Ello permitió un incremento en las interacciones, fortaleciendo nuevos vínculos afectivos de varios miembros de esa comunidad. Estos vínculos con los espacios

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 los habitantes de los espacios tejen redes que permiten recuperar, mantener y promover su relacionamiento como colectividad y promover acciones de desarrollo común.

Conclusión

Este proyecto demostró la importancia de la participación de la comunidad en la construcción de las iniciativas desde y para el territorio, dejando de lado la intervención asistencialista que impide la apropiación de las iniciativas y su sostenibilidad. No obstante, al ser esta última una práctica históricamente aplicada en el sector, se dificultó que la comunidad tomara sus decisiones, por lo que se requirió un esfuerzo constante de seguimiento e intervención para que se desarrollara el proceso.

Sin embargo, un aspecto importante por destacar de parte de los habitantes para lograr un cambio social es la participación y el interés de la comunidad en soñar, construir y hacer realidad otras formas de verse en su cotidianidad a partir de sus propias iniciativas. Esto se evidencia a partir de la elaboración de estrategias participativas que permitieron la búsqueda de soluciones locales a las problemáticas del territorio, desde sus propias realidades., reconociendo su autonomía como comunidad para identificar las necesidades y producir las transformaciones que se requieren para satisfacerlas.

Referencias

- Erminda Vecino, N. Y. (2017). Proyecto “Apropiación De Los Espacios Significativos Para La Comunidad De Cristo Rey Alto A Través De La Comunicación. Bogotá.
- Jacome, J. E. (2018). Proyecto Parque Mirador. (N. Y. Becerra, Entrevistador)
- López, I. C. (2006). Acercamiento a la construcción simbólica del espacio urbano, en el sector bizcanías centro histórico de México. México.
- Moranta. (2005). La Apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y lugares. Anuario de Psicología. pp.281-297.



Educación disruptiva: jugar aprendiendo en el C.A.I. Albert Einstein

EUSEBIO LOZANO HERRERA¹⁰¹⁴

Resumen

A partir del reconocimiento del contexto, las dinámicas cotidianas del desplazamiento en Soacha, periferia de Bogotá, y la realidad socioeconómica de los niños (familias) este proyecto pretende ser un espacio de protección integral de las infancias del municipio, implementando una visión disruptiva de la educación que comprenda las diferencias entre ciudad y periferia, centrados en la idea de jerarquizar la felicidad antes que el saber, “lo importante no es que aprenda, es que sea feliz” el conocimiento adquirido será más emocional, encarnado y significativo. El proceso de enseñanza–aprendizaje “aprendivertido” por el juego, aulas habitadas y ambientes de aprendizaje enriquecidos.

Jugar aprendiendo

En la experiencia pedagógica de la fundación CAI Albert Einstein y, además, en la formación académica, profesional y en la construcción de saberes, se ha logrado evidenciar un alto interés por el juego como didáctica pedagógica, los ambientes de aprendizaje enriquecido y las aulas habitadas. Estos tres conceptos se hallan en concordancia con la educación disruptiva, es decir en una manera diferente de educar, una visión distinta de la

¹⁰¹⁴ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, UNIMINUTO. Máster en Enseñanza de Lengua y Cultura Española, UPSA. Maestrante en Innovaciones Sociales de la Educación, UNIMINUTO. Diplomado en Docencia Universitaria, Pedagogía de la Misericordia, Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Cofundador fundación CAI Albert Einstein, docente y coordinador académico de la facultad de educación UNIMINUTO.



educación tradicional. Así en la fundación CAI Albert Einstein se ha tenido como fundamento el juego como principio de aprendizaje. Sin embargo, el ejercicio pedagógico en la cotidianidad ha llegado a la educación tradicional sin tener en cuenta el principio fundamental de la intención pedagógica en la fundación.

Durante los seis años de funcionamiento de la fundación, ésta se ha visto abocada a una gran cantidad de incertidumbres, entre ellas la participación de los padres de familia y su percepción frente a la labor realizada por los educadores y profesionales que realizan su trabajo en ella para y con los niños. Disgustos de parte y parte hacen que la labor de los educadores en una jornada tan extensa sea compleja. Además de esto, pensar en la realidad pedagógica de la fundación y la realidad de aprendizaje de los niños y niñas ha llevado a la conclusión de que se ha extraviado el horizonte institucional de la fundación: *el juego jugar aprendiendo y buscar siempre resultados diferentes, haciendo cosas diferentes*

Con base a este reto propuesto se ha pensado en dos líneas de acción: en primer lugar, la vinculación de los padres de familia en el proyecto educativo de la fundación y, en segundo lugar, una propuesta educativa diferente en las aulas de clase. Entender que el estudiante pasa gran parte del día en la fundación y por lo tanto necesita de un escenario que le entienda en su cotidianidad, así se propone que el proyecto educativo se fundamente en la reestructuración de las aulas de clase para convertirlas en aulas habitadas cuya primicia de participación sea el juego y su diversidad de presentaciones; en otras palabras el juego como pilar del proceso de enseñanza aprendizaje y, finalmente, los ambientes de aprendizaje enriquecidos, que tengan en cuenta el arte como un conocimiento transversal para la fundación.

La intención de la reformulación del proyecto educativo en la fundación tiene como centro de interés mejorar la calidad educativa de los niños y niñas de la fundación, en cuanto a su preparación preescolar y afianzamiento de saberes previos a la educación formal, que garanticen su bienestar integral e incluya a la familia como eje fundamental en su formación; propia a las necesidades educativas en poblaciones periféricas, que obedecen a dinámicas específicas en su cotidianidad.



De acuerdo con las necesidades particulares de la población, y el crecimiento periférico de la ciudad de Bogotá en Soacha, Cundinamarca, es necesario considerar la Educación Disruptiva como un referente pedagógico en la transformación social de la cotidianidad de niños, niñas y sus familias, avocadas a largos desplazamientos hacia sus sitios de trabajo, y en consecuencia diferentes tiempos de permanencia en sus hogares para compartir en familia.

Partimos del concepto de educación disruptiva tomando como referente el discurso de Adolfo Albán Achinte en la Lección Inaugural de la tercera cohorte de la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación-UNIMINUTO, allí plantea que son aquellas acciones educativas que irrumpen dejando ver otros mundos posibles. Es decir, son capaces de *descentrarse y/o ponerse en fuera de lugar* rompiendo con el pensamiento moderno y la concepción tradicional educativa, proponiendo otras formas diferentes al conocimiento legítimamente establecido, el cual encubre asimetrías, desigualdades, inequidades sobre las cuales es preciso reflexionar.

Cuevas, P. (2018) en su artículo *la innovación Social otra y su relación con las epistemologías y pedagogías disruptivas*, reconoce la pedagogía disruptiva como aquella que transgrede y subvierte las lógicas predominantes, en especial aquellas que están relacionadas con las dinámicas de poder y de acumulación del capital. Es en este sentido que la propuesta pedagógica de la fundación CAI Albert Einstein se convierte en una propuesta educativa disruptiva que pretende la transgresión de las dinámicas políticas y altera las concepciones tradicionales que desestiman la cotidianidad y el principio de realidad de los niños y sus familias en el municipio de Soacha. A partir de tres propuestas concretas: El aprendizaje basado en el juego, las aulas habitadas y los ambientes de aprendizaje enriquecido.

En primer lugar, el aprendizaje basado en el juego como una estrategia de protección, socialización y proceso de significación de la vida. Como lo señalara Huizinga (2007) en su obra *Homo Ludens*, allí destaca como el juego es parte de nuestro devenir humanidad, debido a que es un revelador de la presencia de elementos



inmateriales, una actividad llena de significados y tiene una función social en la que se expresa la idea de la vida, éste se constituye en un factor de protección de la niñez y de la misma existencia porque es a través del juego que creamos y recreamos nuestra existencia, expresamos nuestras emociones, identidades, sentimientos y actitudes más profundas.

En este sentido, se aprecia como el juego es básico en la socialización y en el devenir de la cultura, en la protección de la vida y de las infancias. Es una manifestación innata de los seres humanos y en consecuencia representa la esencia del ser, su libertad, movimiento, realización, visualización y trascendencia del mundo. Es así como lo destaca la UNESCO (1980) “el juego constituye una microsociedad por la cual el niño realiza su primer aprendizaje de la vida social (...) A través del juego, los niños reproducen el orden social, lo recrean, lo innovan e incluso lo subvierten”.

En este sentido, Maturana, H. (2008) define el juego como una condición de inocencia que va más allá de las percepciones de trascendencia del mundo occidental y resalta la importancia de vivir el juego en el momento que se hace, ya que así es posible romper los paradigmas de enajenación pretendida en la edad adulta. Maturana afirma que el juego puede ser considerado únicamente en el amor, vivido en una relación interpersonal que rompe la relación de poder establecida en la modernidad, lleva a una apreciación de la vida mucho más fraterna, emocional, significativa y ante todo social, porque solo a través del juego valoramos a través de la intimidad nuestras relaciones de aceptación mutua con los otros.

Basados en la experiencia pedagógica es posible encontrar asidero a estas afirmaciones. Los niños en su primera infancia están siempre dispuestos a jugar, es su naturaleza; en consecuencia, el niño se prepara para ello y en su juego es capaz de encontrar reglas obligatorias, pero que acepta voluntariamente y con gusto. En el juego los niños comprenden, crean y recrean su entorno cotidiano, las relaciones que en ella se gestan y lo representan en sus juegos simbólicos.



En segundo lugar, las aulas de clase deben ser lugares habitados, en los que el estudiante encuentre su segundo hogar, se debe pensar en un nuevo escenario que rompa con las estructuras dominantes y lineales del pupitre. Acaso, M. (2013) en su libro “Reduvolution” plantea la revolución educativa, para ella el acto pedagógico no tiene cierre, es una producción cultural inacabada, no termina en el aula de clase, sino que trasciende a cada momento de la vida de los individuos, de esta manera es más significativa en la medida de su aplicabilidad para la vida. Si entendemos el aula de clase como una extensión de la vida cotidiana entenderemos que las estructuras rígidas poco aportan al bienestar y desarrollo de los saberes del niño y que el aula habitada, por un devenir humano, no se acaba, va más allá del pupitre, es su segundo hogar.

Una de las maneras de incentivar la creación intelectual consiste en el desarrollo del pensamiento crítico y esto se logra resituando el inconsciente en primer plano. En consecuencia, el aprendizaje basado en el juego, y con él las aulas habitadas, permite esa reubicación del conocimiento del consciente al subconsciente, ya que el conocimiento se adquiere, incluso sin percibirlo. Por otra parte, se menciona como la pedagogía tradicional se ha centrado en lo visible, en la repetición de conceptos tangibles, por eso se propone la recuperación de lo invisible al mismo nivel de importancia y propone la noción de las aulas habitadas que permiten el reconocimiento de emociones y saberes que no son explícitos, pero que construyen la personalidad y estructura conceptual de los niños.

Enseñar constituye un amplio trabajo intelectual que tiene que ver con la transformación de la realidad, Acaso (2013). Realidad que en la actualidad hace de las instituciones educativas lugares donde reina el aburrimiento y en lugar de convertirse en nuestro segundo hogar se ha vuelto en una prisión de la imaginación. Es necesario transformar la realidad y con ella el punto de vista desde donde enseñamos los docentes, en este lugar es importante entender la creatividad como una competencia inherente a la labor de enseñar con el fin de recrear el aula y hacer de ella espacios habitados más allá del poco ergonómico pupitre.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 acuerdo con Abad, J. (s/f.) las instalaciones del espacio académico pueden posibilitar o no el aprendizaje y la participación corporal del niño, su cuerpo implicado en el proceso de aprendizaje. Esto facilita la construcción de su identidad y sentido de pertenencia con el entorno, es decir que favorece el desarrollo de su identidad a partir de la apropiación con su territorio.

En tercer lugar, y consecuentemente a las aulas habitadas, el diseño de ambientes de aprendizaje toma como punto de partida su realidad y la manifestación de su imaginario como posibilidad constructora de saberes. Así en palabras de Abad, “se produce un encuentro maravilloso entre la idea y la emoción”, entre lo real y lo imaginario, se trata entonces de un encuentro entre lo cotidiano de su realidad y lo maravilloso, mágico de su imaginación.

Lograr este punto de encuentro entre su lugar habitacional y su imaginación desarrolla en el niño una consciencia crítica del mundo en el que se encuentra. En una zona de satisfacción emocional que le protege. No cabe duda que si el niño es feliz seguramente aprende, pero es conocimiento mucho más duradero, significativo y trascendental porque se inició en sus propias experiencias y en la percepción del mundo como un encuentro de celebración.

De esta manera es una prioridad construir un espacio en el que se pueda considerar la escuela como el segundo hogar de los niños y no como una celda de cemento que cercena las ilusiones, dilapida los intentos de liberación y mutila los sueños de los niños. Un lugar en el que se sienta cómodo, confortable en su habitat, pero que su objetivo principal sea la interacción de padres, niños, docentes e institución educativa en general y en donde lo importante no sea que el niño aprenda, sino que sea feliz. Un aula habitada por diferentes personas dispuestas a compartir sus ilusiones y deseos de jugar. Esto, en últimas, representa una nueva forma de relacionarnos.



Sierra, I. y otra (2008), recuerdan como la investigación ha intentado determinar los contextos y sus características desde la interacción de todos los factores que intervienen en el proceso, dejando de lado el énfasis en el docente, su dominio conceptual, sus posiciones epistemológicas e incluso las estrategias utilizadas. A partir de esta concepción se da un importante lugar al ambiente de aprendizaje y se reconoce el lugar al contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje, entonces es necesario contemplar el quehacer docente teniendo en cuenta el contexto y los posibles enriquecimientos que podríamos hacer de este.

En la misma línea, citando a Rodríguez (2003) reconoce los elementos constitutivos de los ambientes de aprendizaje como elementos de interacción humana, sus formas de organización y los cambios que allí suceden. Así se entiende el aula como un espacio complejo de relaciones y conversaciones que son dinámicas y que dependen de las emociones, experiencias y pre saberes de quienes en ella participan. Por consiguiente, es necesario repensar el aula de clase desde las estrategias creativas del docente que hacen de ella un ambiente de aprendizaje diferente; enriquecido por las diferentes herramientas, materiales o accesorios que tengamos en ella. No se trata de invertir grandes cantidades de dinero, se trata de enriquecer el ambiente con las posibilidades que tenemos, procurando nuevas formas de organización, de interacción y una nueva red de relaciones en la comunidad educativa a fin de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

En conclusión, esta percepción disruptiva de la educación; en un entorno que ha desprotegido los derechos de los niños y que desconoce el juego como derecho fundamental del niño, ya que lo ha desprovisto de sus padres por la premura laboral de las periferias (entre ellas Soacha como dormitorio de Bogotá) permite nuevas formas de relacionarse e incorpora a las familias en un ejercicio de empoderamiento y sentido de pertenencia con la educación de nuestros niños. Ellos hacen parte del juego y participan de forma activa en la propuesta y ejecución de las actividades. Abad, J. Lo corrobora diciendo “gracias al juego se puede establecer una relación distinta con el espectador (...)” con el arte, con el otro y con su entorno mismo.



De acuerdo con estos abordajes en la fundación se denomina el proceso de aprendizaje como un proceso aprendivertido en el que confluyen y se tienen en cuenta distintos factores más allá de la relación jerárquica de docente- estudiante, sino que por el contrario se estiman unas interrelaciones que desembocan en interacciones fraternas entre cada miembro de la comunidad educativa y a partir de ello se entretajan conversaciones que posibilitan la protección de los niños a fin de garantizar su bienestar, es decir se antepone la felicidad al conocimiento, siendo éste una obvia consecuencia de su estabilidad emocional. Así es prioridad el juego que se relaciona con el arte, en medio de un aula habitada y fraterna, que al final genera relaciones de empoderamiento y sentido de pertenencia con su “segundo hogar” en otras palabras, un ambiente de aprendizaje enriquecido.

Referencias

- Abad, J. (s/f). “Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración”. Recuperado de <http://files.tic-art-en-el-nivel-inicial.webnode.com/200000014-d0d29d1cc3/Experiencia%20Cest%20A9ticayArteparticipaci%C3%B3n.pdf>
- Acaso, M. (2013). *Reduolution: hacer la revolución en la educación*. Espasa Libros. Barcelona.
- Cuevas, P. (2018). *La innovación social “otra” y su relación con las epistemologías y pedagogías disruptivas*. pp.1-15.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Emecé editores, S.A. Buenos Aires.
- Maturana, H. (2007). *Amor y Juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. Comunicaciones noreste Ltda. Santiago de Chile.
- Sierra, I. (2008). *La gestión de ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias*. Alpha comunicación estratégica. Montería.



Programa Nova Educação de Jovens e Adultos: refletindo os dilemas e alternativas a partir do diálogo entre estudantes, docentes e pesquisadores da educação.

*TICYANE MADEIRA CAVALCANTI*¹⁰¹⁵

*MIGUEL MALHEIROS DE ARAÚJO*¹⁰¹⁶

Resumen

Reflexão-ação de uma Assistente Social, um professor e d@s estudantes de uma turma do Programa Nova Educação de Jovens e Adultos – NEJA. Na sala de aula promovemos rodas de conversas. Para que @s estudantes pudessem contribuir na construção deste trabalho disponibilizamos diversos canais. Assim avançamos com @s estudantes na reflexão sobre o papel da Educação em nossas vidas. Num contexto de fechamento de escolas neste estado, é pertinente destacar a importância do funcionamento dos turnos noturnos nas escolas e a importância da ampliação do Programa Nova Educação de Jovens e Adultos. Neste trabalho reafirmamos nosso compromisso com uma educação laica, pública, gratuita e de qualidade.

Introdução

Iniciamos este breve artigo com uma denúncia:

¹⁰¹⁵ Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, ticyanemadeira@gmail.com

¹⁰¹⁶ Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, fessormiguel@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



Os profissionais de educação da rede estadual denunciam: desde o final do ano passado, a política implementada pela SEEDUC, fechando turmas, turnos e escolas da rede estadual de educação. Esta semana profissionais de educação e comunidades escolares foram surpreendidas com o fechamento de turmas ao final do 2º bimestre do ano letivo. [...] O fechamento de turmas não irá resolver a carência da rede. Uma carência que se arrasta há anos com a ausência da convocação dos concursados e novos concursos públicos. Hoje essa carência ultrapassa as salas de aula, são escolas sem porteiros e sem funcionários, sem estrutura. O que se apresenta é uma política de Estado mínimo, onde a vida funcional do professor não tem importância. (Trecho extraído de nota publicada na homepage do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – SEPE RJ em 14 de junho de 2017)

Programa Nova EJA, modalidade de Ensino Médio é ofertado pelo governo estadual do Rio de Janeiro, de forma gratuita, nos colégios estaduais. Com uma matriz curricular modular, o programa produz e distribui seu material didático. Conforme a lei é assegurado que estudantes deste programa tenham a mesma carga horária exigida para conclusão do Ensino Médio nas demais modalidades.

No entanto, a partir da denúncia com a qual iniciamos esta reflexão, após alguma pesquisa e conforme a nossa experiência na escola constatamos que este programa de governo não faz mais que mascarar o verdadeiro descaso com a educação das parcelas mais empobrecidas da nossa população. E como aponta Jaqueline Ventura

É importante destacar que, no Brasil, a origem e a trajetória da Educação de Jovens e Adultos são marcadas por características articuladas. A vinculação da EJA às frações empobrecidas da classe trabalhadora explica a sua tradição histórica: secundarizada na política educacional, ações paralelas ao sistema regular de ensino, alvo de políticas descontínuas e de iniciativas aligeiradas; circunscritas à precariedade e à provisoriedade, vinculadas à preparação para o mercado de trabalho. (2016)



Quando associamos as denúncias das entidades que organizam os professores e os estudantes aos dados organizados em estudos como o acima citado onde o fechamento de turmas e escolas é comprovado por estatísticas que tem por base informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE concluimos facilmente que a queda nos números de matrícula, assim como o fechamento de turmas configuram a negação de um direito constitucional a uma enorme parcela da classe trabalhadora. Justo a parcela que, ao longo das últimas décadas, vem sendo cada vez mais afastada de direitos conquistados a custa de tantas batalhas.

Considerando todas essas questões que não estão no entorno, mas são parte do cotidiano com o qual estamos absolutamente envolvidos é que adentramos a sala na intenção de falar com os sujeitos dessa política. Pretendemos que esses sujeitos – estudantes – trabalhadores, quando sujeitos dessa breve pesquisa encontrem nela um espaço para também falar sobre a sua educação. Que suas histórias sejam combústível para nossa luta!

Metodologia

Fizemos a opção por trabalhar com rodas de conversa e desenvolver o trabalho em dois momentos. Planejamos algumas questões para levar para a Roda de conversa e após a sua realização nos reunimos para discutir o que se passou na atividade e fazer o registro num caderno de campo. Ao entrar na sala, logo após a apresentação da pesquisadora (o professor se retirou em seguida) @s estudantes foram esclarecid@s a cerca da finalidade da pesquisa, a sua participação voluntária e a necessidade da autorização expressa para uso (exclusivamente acadêmico) das gravações que posteriormente foram transcritas. Foram realizadas no tempo de 8 aulas, distribuídas de acordo com o horário do professor em sala, nas duas primeiras semanas do mês de maio de 2017. Foi solicitada autorização da coordenação da escola que aquiesceu com a realização deste trabalho. Escolhemos trabalhar com uma turma que estava iniciando os estudos naquele período, pois nos interessava saber que expectativas @s havia levado de volta a escola.



Nossas conversas - para onde nos levam?

Inicialmente decidimos trazer para a turma duas questões e trabalhar a partir delas: por que não cursaram o ensino regular no tempo que se estabelece como “adequado” e quais as expectativas que estes estudantes traziam em relação ao curso.

Chegamos a estas questões, mas não antes de dar algumas voltas pelos caminhos que interessavam a eles e resolvermos juntos algumas de suas questões. Ao me apresentar eles souberam que a minha primeira graduação é em Serviço Social e neste momento fui chamada a dirimir algumas dúvidas a respeito dos seus direitos. Me descobriram também mãe e companheira do seu professor e neste momento estabelece-se uma conexão que mesmo nos distanciando inicialmente do assunto que pretendíamos tratar, cria laços de confiança que darão mais sentido ao que faremos adiante. Como diria Maria Teresa Esteban,

Os modos de interação com os sujeitos no processo de pesquisa e o desenvolvimento de pesquisa que privilegia as ações dos sujeitos na dinâmica pedagógica, ressaltando a incorporação dos processos interativos que envolvem processos individuais e coletivos, são questões que não podem ser meramente ajustadas aos recortes teórico - metodológicos produzidos por uma percepção simplificadora e linear das relações humanas. (2003)

Assim, a legalidade da permanência de mulheres com suas crianças pequenas em sala de aula foi nossa primeira questão. Uma vez que chegamos a conclusão de que não havia nenhuma lei que impedisse e que o acesso à escola não poderia ser negado em função disto temos novo problema: quem ousar questionar a autoridade daqueles professores que _ individualmente e sem qualquer comunicação a direção _ proibiram as alunas de levarem seus filhos consigo a escola poderia em algum momento futuro sofrer alguma perseguição por parte destes profissionais. Conversamos um pouco sobre as diversas formas de representação e eu sugeri



que pensassem em alguma forma que pudesse ajudar a denunciar as questões que incomodavam o coletivo ou mesmo cassavam direitos individualmente ao mesmo tempo que eliminasse possibilidade de retaliação.

É só neste momento que passamos a tratar das questões que me levaram allí. Recortei das nossas conversas alguns trechos que se articulam mais diretamente com as questões que tratamos na introdução:

Estudiante - Eu larguei na oitava, quando estudava de manhã, depois de tarde, mas aí era longe, assim... E eu tava sem Rio Card, não conseguia fazer, gastava dinheiro de passagem, e tava esperando uma escola perto pra eu poder ir.

Pesquisadora - O oitavo ano você terminou? Quando chegou ao oitavo você não conseguia mais pagar para poder vir à escola?

Estudiante - Não, aí eu consegui estudar a noite, no primeiro ano [do ensino médio]... Fui fazer o primeiro ano, depois eu não consegui escola mais perto...

Estudiante - Parei os estudos com 16 anos, porque eu tive que trabalhar muito cedo, ai desde então eu fazia a matrícula, ficava até o meio e saia, e aí eu consegui um trabalho como operadora de caixa, assim... Por Deus, porque sempre pra operadora de caixa pede o segundo grau completo, mas eu consegui entrar. Ai pra fazer uma faculdade eu sei que precisa de estudo podia eu trabalho em casa de família, e fico passando por muita situação difícil é fico pensando... Poxa! Por que eu não estudei? Por que eu não fiz um curso? E hoje eu me arrependo muito de ter jogado minha juventude, entre aspas, fora, por coisas que não me deram nada...

Estudiante - Não, na verdade era Raul Fernandes, colégio estadual Raul Fernandes... Aí saí, larguei, fui pro exército... Depois voltei para [o turno da] noite, supletivo... Aí abandonei pra trabalhar... Comecei trabalhar, aí não dava pra conciliar trabalho com estudo... Aí agora com essa crise fui mandado embora e resolvi voltar pra terminar porque eu quero ter um curso técnico, pra poder normalizar, normal...



Se por um lado estas falas são emblemáticas e ilustram perfeitamente aquilo que tantos outros estudos demonstram de outras formas, não menos impactantes que estas, são as falas das mulheres que deixaram de estudar por não ter onde deixar os filhos pequenos ou pela proibição de frequentar a escola imposta pelo marido ou ainda daqueles (as) mais jovens da turma, que retornam à escola pouco tempo depois de a terem deixado, por não se adaptarem a um modelo uniformizante que não suporta a diferença. Se foram como retornaram: cheios de culpa, como se o problema se reduzisse a suas características individuais. Com uma estrutura e corpo de profissionais trabalhando além das suas capacidades a escola vai paulatinamente expulsando aqueles que devia acolher e educar. Desenvolvemos este trabalho porque acreditamos, como Oliveira e Diniz, que “os princípios políticos e ideológicos, nesse sentido, informam e se articulam tanto às buscas por conhecimentos engajados e esclarecedores a serem usados como armas nas lutas cotidianas por uma outra, e melhor, escola pública, quanto àquelas que dizem respeito à crítica e à tentativa de superação do modelo social vigente que a tantos oprime e exclui. (2004)

Algumas considerações

Esses sujeitos de quem brevemente falamos estão agora cursando o penúltimo período do curso. Alguns poucos ficaram no caminho, a maioria concluirá o curso em breve. Trabalhamos juntos por um curto período, mas os encontros que realizamos foram capazes de alterar algumas relações naquele ambiente e possivelmente colocar algumas outras possibilidades de olhar o mundo para [tod@s](#) os envolvidos. Ainda no mês em que foram realizadas as conversas a questão da presença das crianças na escola foi resolvida pela direção da unidade, que entrou em contato com as mães e lhes assegurou que o seu direito a educação seria exercido. Fez mais: as acolheu, como acreditamos que as escola deva fazer com os seus. Esta turma elegeu um representante que é o responsável por levar as questões em nome da turma, à direção, à coordenação e onde mais seja necessário para eles (as) se fazerem representar e exercerem seus direitos. Concluímos concordando com Oliveira e Diniz mais uma vez, pois



entendemos que as relações entre saberes, fazeres e poderes se tecem em rede, tanto os conhecimentos podem informar as práticas como o contrário, tanto as mudanças nas práticas podem redesenhar relações de poder quanto o contrário. Ou seja, contribuir para a transformação social não depende de nenhum procedimento específico de capacitação para a luta, mas da invenção cotidiana de modos de lutar, de acordo com as circunstâncias e as possibilidades de cada momento e de cada um. (2004)

Referências

(2017) *Contra o fechamento de turmas e o cancelamento das matrículas dos alunos! Uma matrícula, uma escola!* Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=13401

Ventura, Jaqueline (2016). *A oferta de educação de jovens e adultos de nível médio no estado do rio de janeiro: primeiras aproximações*. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 4, n. 8. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>

Esteban, Maria Teresa. “Sujeitos Singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa”. In: Garcia, Regina Leite (org.). (2003) *Método, Métodos e Contramétodo*. Rio de Janeiro: Cortez Editora.

Arroyo, Miguel G.(Jan/Jun, 2003). *Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?*. In: Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/arroyo.pdf>

Oliveira, Ines Barbosa de e Diniz, Reinaldo Ramos (orgs.), (2004) *Ação sindical, ação educativa e produção acadêmica*. 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

Mesa5_25a

Pedagogía y diversidad: experiencias de educación e investigación con niños, niñas y jóvenes desde perspectivas interculturales.





“Seis niñas de una comunidad urbano popular y una antropóloga inocente”^{1017*}

CAROL FERNÁNDEZ HERRERA¹⁰¹⁸

Resumen

En este artículo se muestran los principales hallazgos de una investigación realizada con la colaboración de seis niñas habitantes de un asentamiento popular de San José. Se deja entrever la relación que posee el espacio social con las infancias, y como desde una agencia de doble vía ambos conceptos se re-producen y se materializan a partir de las vivencias y la cotidianidad de las niñas. Que además muestra una de las formas en que se configura la infancia en la comunidad a partir de componentes de género, migratorios y condicionamientos sociales.

¹⁰¹⁷ Este artículo muestra los principales hallazgos obtenidos de la investigación denominada “La comunidad de Los Pinos vista desde seis niñas: un planteamiento a partir de la agencia y el espacio” presentada por la autora para optar por el título de Licenciatura en Antropología Social, Universidad de Costa Rica, 2017. Realizada entre marzo de 2015 y marzo del 2016.

¹⁰¹⁸ Lic. Antropología Social, Universidad de Costa Rica. carolspoom@gmail.com
San José, Costa Rica, <https://orcid.org/0000-0002-7852-6294>



Palabras clave

Infancias, asentamientos populares, metodología, etnografía, reflexividad.

Durante el año 2016, se realizó una investigación con seis niñas habitantes de Los Pinos, un asentamiento en condición de precario¹⁰¹⁹ ubicado en un barrio popular al sur de la capital de San José. En este artículo se presentan los principales resultados que devinieron de la investigación y las principales reflexiones surgidas a partir de este proceso en la comunidad de Los Pinos.

Antes de mostrar los principales hallazgos es necesario realizar algunas referencias de la comunidad en donde se llevó el estudio, esto debido a que el espacio es fundamental para poder comprender el contexto histórico-popular y cultural que viven las menores y que a la vez da pistas para entender la manera en que se configuran infancias en la comunidad. Dicho esto, hay que esclarecer que la investigación buscaba responder las preguntas: ¿cómo las niñas reproducen el espacio? y ¿cómo el espacio reproduce infancias?

Los Pinos. Los Pinos se ubica en Alajuelita, este es el cantón del país que presenta el mayor déficit habitacional, acompañado de un alto porcentaje de faltante de viviendas y un gran grado de hacinamiento (Fundación Promotora de Viviendas, 2014, p.14) a esto se suma el alto número de personas que viven en condición de pobreza lo que ha ubicado al cantón en el último lugar del índice de desarrollo humano cantonal (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, 2013) y las diversas problemáticas que convergen en el

¹⁰¹⁹ Condición de Precario: Esta condición remite a terrenos y viviendas cuyo estatus no ha sido formalizado legalmente ante la Municipalidad y/o el Registro de la Propiedad (Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos, MIVAH, 2012; 10).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



lugar las cuales tiene relación con temáticas de informalidad, irregularidad migratorio, conflictos de pandillas, deserción escolar y narcotráfico.

Estas problemáticas mencionadas se agravan en algunos sectores del cantón, como lo es la zona del Gran Tejarcillos en donde se encuentra Los Pinos, la comunidad en la cual se desarrolló la investigación.

El gran Tejarcillos ha sido estigmatizado como un sitio peligroso y violento esto debido a que en los últimos años ha sido uno de los lugares del país en donde han aumentado los conflictos entre pandillas por disputas de territorios. Esto ha incidido en que a sus habitantes se les cargue con un aurea social que los excluye socialmente y los hace padecer el fenómeno de la marginación.

Los Pinos surge a partir de una toma de tierra que sucede a finales del siglo XX y en la actualidad viven aproximadamente 2152 personas distribuidas en 577 familias (Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos, 2014). La informalidad de la comunidad ha generado por más de 20 años una serie de acontecimientos relacionado al tema de vivienda y la tenencia de tierra, lo cual ha devenido en problemas legales y situaciones agobiantes para sus habitantes (estafas a las familias, conflictos entre asociaciones de vivienda, amenaza de desalojo constante, promesas inconclusas, etc.).

Recorridos metodológicos y procesos reflexivos. La investigación se realizó empleando una metodología cualitativa y un enfoque etnográfico, el trabajo de campo comprendió una temporalidad de un año, siendo dividido en dos fases en las que se trabajaría a partir de dos técnicas, actividades recreativas¹⁰²⁰ (Barrantes, 2002) e historias de vida temáticas (Chárriez, 2012), con la finalidad de resolver los objetivos de investigación,

¹⁰²⁰ Las actividades recreativas consistían en la creación de una reunión semanal con un grupo de infantes en el que por medio de diferentes herramientas artísticas y recreativas se pudiera conocer sobre el espacio.



la observación participante y el diario de campo fueron elementos claves y que acompañaron todo el proceso investigativo.

Conceptualmente se nutrió de la propuesta teórica del *espacio social* y la *agencia* (Bourdieu, 2011) y se siguió la línea de los estudios críticos de la infancia los cuales entienden la infancia como un constructo cultural lo que posibilita la existencia de múltiples infancias. Esto delineó un actuar de la investigadora en donde se consideró que para que la investigación se pudiera llevar a cabo era necesario crear una relación de horizontalidad con los y las menores, a partir de la deconstrucción de preceptos adultocéntricos, permitiéndome la desnaturalización de mi condición de adulta, esto siguiendo lo propuesto por Milstein (2011) *“para entender realidades sociales en las que participan niños y niñas, hay que incorporar sus conocimientos e interpretaciones. Y también para incorporarlos tenemos que estar y entregarnos para construir con ellos una relación diferente a las conocidas”* (p.8).

El planteamiento inicial de la investigación consideraba trabajar con niños y niñas en edad escolar. A pesar de eso durante la fase uno, que comprendía la elaboración de las actividades recreativas, fue necesario realizar un replanteamiento pues aparecieron diferentes factores tanto de índole interpersonal como situacionales que dificultaban el trabajo con los y las menores y por ende la recolección de datos. Por lo que después de tres meses en el campo se tomó la decisión de trabajar específicamente con seis niñas.

El trabajo con las menores fue un proceso reflexivo, dicho proceso concluyó en uno de los hallazgos de la investigación, a continuación, se hará mención de los tres resultados principales que se obtuvieron, uno de índole reflexivo, mientras que los otros dos responden directamente al problema de investigación el cual proponía la existencia de una relación dialéctica entre las infancias y el espacio social.



Tres Hallazgos

Una Antropóloga Inocente

Aunque ya conocía la comunidad y a sus habitantes siempre florecían elementos que me sorprendían y extrañaban, pues resultaban nuevos para mí. Era la primera vez que yo realizaba una investigación con cierto grado de importancia u relevancia de manera individual, lo cual me hacía recordar las narraciones de Barley en el pueblo Dowayo y me hacía sentir como una Antropóloga Inocente, pues me enfrentaba a muchas cosas del “campo” que no me habían enseñado dentro del aula, me aparecían situaciones tanto frustrantes como maravillosas que me hacían comprender que el trabajo con infantes no era para nada sencillo como lo hacían parecer experiencias que había leído previamente. Esto me hacía sentir ingenua ante la comunidad, las niñas y la antropología.

Durante el proceso de investigación la inocencia “académica” con la que yo había llegado al campo se fue transformando en aprendizajes. Uno de estos fue el carácter del trabajo antropológico y etnográfico, el cual fui entendiendo mediante mi experiencia y la lectura, por ejemplo: al inicio me cargaba de preocupaciones que las actividades recreativas y mis visitas al campo no estuvieran ocurriendo ni dando los resultados que yo imaginaba. Y no me percataba de que en mi libreta de campo tenía una serie de observaciones que daban pistas sobre la relación entre el espacio y las infancias, y que además estaba logrando participar de las dinámicas de las niñas, había logrado “estar allí” (Guber, 2001,p.72). Descubrí que las actividades recreativas se habían convertido en una excusa para permitirme compartir con las niñas y que debía seguir el ritmo que ellas proponían, pues mi labor era observar y aprender para poder interpretar.

Esta postura incidió en que entre las niñas y mi figura se crearan relaciones de cariño y confianza, propiciando un vínculo íntimo que hizo viable y sencilla la segunda fase del trabajo de campo, Bourgois (2013) menciona que:



Solamente tras establecer lazos de confianza, proceso que requiere mucho tiempo, es posible hacer preguntas incisivas con respecto a temas personales y esperar respuestas serias y reflexivas

(...) Para reunir “datos precisos”, los etnógrafos violan los cánones de la investigación positivista. Nos involucramos de manera íntima con las personas que estudiamos. (p.43)

Estas palabras me resoban debido a que había recibido negativas de mis tutores sobre la realización de historias de vida con niñas, pues consideraban que era difícil conversar con un o una menor, además de que también había recibido regaños por quedarme en las casas de las niñas a dormir o salir de Tejarcillos con ellas.

Esta investigación significó un proceso que me hizo posicionarme y observarme como antropóloga ante el campo, además de pensar las relaciones que se crean con nuestros colaboradores y pensar en la importancia del componente reflexivo y la necesidad de mostrar nuestras experiencias.

Las niñas (re)productoras del espacio. El tiempo que compartí con las menores noté como continuamente se peleaban y ofendían entre ellas haciendo uso de los adjetivos: piojosa, tierrosa¹⁰²¹ y nica. Además de observar que en sus discusiones ellas solían agruparse en grupos según la cercanía de sus viviendas.

Los Pinos se encuentra asentada en las faldas de una montaña por lo que topográficamente posee una inclinación, esta característica del espacio físico ha creado un arriba y un abajo que ha trascendido simbólicamente en sus habitantes quienes han considerado que “el arriba” y “el abajo” son distintos en cuanto su composición poblacional atribuyendo uno al otro ser un sector más peligroso; aunque para las personas

¹⁰²¹ La palabra tierrosa ha sido asociada con mujeres que visten prendas de vestir “vulgares”, que se comporta de manera poco refinada o que son mal educadas. Se utiliza para hacer referencia a las mujeres que viven en barrios populares de manera peyorativa.



externas al asentamiento (habitantes de otros barrios del gran Tejarcillos, diversas instituciones y medios de comunicación) resulte un territorio totalmente homogéneo.

Las palabras que las niñas utilizaban para desprestigiarse y diferenciarse entre ellas cargan con un estigma y un simbolismo que ha sido dado a la comunidad. Los piojos y la tierrosa vendrían a encarnar representaciones que se han otorgado a la pobreza como lo es: lo sucio, el descuido, la mala higiene, lo vulgar, malos modales, mientras que el nica vendría a ser ese “otro amenazante” (Sandoval, 2006) considerado por los costarricenses desde una perspectiva xenofóbica como un sujeto agresivo, violento y vividor de los recursos de Costa Rica.

En la comunidad convergen estos tres elementos (gran parte de la población es de origen nicaragüense, mujeres que performáticamente representan a la mujer tierrosa y hay piojos) si bien esto no es negativo, para las niñas se ha convertido en símbolos poseedores de un estigma social que resulta ser la materialización de un imaginario que ha sido otorgado al espacio social de Los Pinos.

El rechazo por parte de las niñas a estos tres elementos es un accionar desde sus agencias, es una respuesta y una resistencia a la violencia simbólica que padece la comunidad, es una negación a ese otro. A la vez que al decir que son las niñas de arriba o las de abajo las que son: nicas, piojosas y tierrosas, ellas re-producen el espacio, pues continúan condicionando a sus pares a ser el otro que ellas no quieren encarnar pero que desde afuera ya ha sido impuesto a toda la comunidad de Los Pinos. Por lo que, por medio de lo cotidiano, del ir a la escuela, del juego y las peleas, es decir con la práctica que las niñas realizan en el espacio, ellas aportan a la reproducción de este.

El espacio moldeador de infancias. El espacio además de ser un condicionante social, posee materialidad y una historia que se refleja en el habitus de los sujetos. Se considera que existen formas distintas de ser niño o niña y que esto va a depender del contexto y la época pues es una construcción cultural, en este caso Los Pinos con sus características y las situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que enfrenta, ha

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



generado una serie de dinámicas alrededor de las niñas que nutre su práctica en el espacio y que moldea una configuración sobre una infancia.

Las seis niñas mostraban gran interés y curiosidad con lo concerniente a la sexualidad, al género femenino y su desenvolvimiento ante este, la preocupación que expresaban con respecto a su futuro “de mujeres”, cómo resolverían alcanzar el ideal de mujer que ellas querían y que la sociedad desde ya les exigía. Lo femenino y lo sexual aparecía en el juego, en el baile, en sus conversaciones y en sus cuerpos siendo este también un espacio moldeable. Las menores habían construido símbolos alrededor de la figura de la mujer: bella, sensual y maternal, mientras que al hombre le adjudicaban ser cariñoso, cuidador y proveedor económico, estos imaginarios se alimentaban de las letras de canciones, programas de televisión y de las mujeres cercanas a ellas.

Se propone que el interés y el ímpetu de las seis niñas por llegar a ser la mujer que ellas han construido simbólicamente, es impulsado por las condiciones que otorga el espacio social, es una respuesta ante una condición, a una estructura, es un enriquecimiento de diversos capitales que se convierte en una estrategia de sobrevivencia al espacio; pues convirtiéndose en la mujer bella, sensual y maternal, podrán tener acceso a un “buen hombre” que sea solvente económicamente, lo cual asegura subsistir en un espacio excluido y condicionada a la pobreza.

Las niñas agencian su práctica del ser mujer y las concepciones que van acumulando con respecto a la sexualidad, para ir viviendo el espacio. Un de las formas en que el espacio de Los Pinos configura una infancia femenina es a partir de la sexualización de sus cuerpos y la preocupación por aprender a ser una buena ama de casa y por conservarse bella. Mientras que permite la (re)producción del espacio y de una estructura que a la vez reproduce violencia simbólica y estructural sobre las niñas, asegurando la manutención a través de las dinámicas que tejen entre las mujeres y los hombres de la comunidad y que a la vez son transferidas a la infancia del lugar.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 concluir, se puede afirmar que existe una relación dialéctica entre el espacio y las infancias, y que ambos conceptos se materializan en símbolos de la cotidianidad y que se expresan y tensionan a través de una agencia de doble vía en la que los niños y las niñas a través de su capacidad de agencia aportan a la (re)producción del espacio social, a la vez que este influye en la construcción de las infancias y en la agencia de los sujetos. Prestar atención al espacio social y pensarlo como un reproductor de infancias y al contrario (infancias- espacio) puede aportar al trabajo en barrios populares y diversos sectores que se enfrenten a problemáticas pues da señales de configuraciones sociales y culturales.

Referencias

- Barley, N. (2004). *El antropólogo inocente. Notas de una choza de barro*. España: Anagrama S.A
- Barrantes, R. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José: UNED.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Compilación y traducción de Isabel Jiménez. México: Siglo Veintiuno.
- Bourgois, P. (2010). *En busca del respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida. Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*. 5 (1): 50-67.
- Fundación Promotora de Vivienda. (2014, noviembre). *Alajuelita: Informe Cantonal Vivienda y Población*. San José: FUPROVI.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Colombia: Norma.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Milstein, D. (2011). La investigación etnográfica, las infancias y los derechos de los niños y las niñas. Conferencia presentada en el III Congreso internacional y XI Congreso nacional bajo el lema “Infancia y Ciudadanía en el Siglo XXI, Universidad Nacional de Lujan, Argentina.

Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos. (2014, Julio). *Censo poblacional y habitacional de Los Pinos*. Datos no publicados.

Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos. (2012). Informe de actualización de la base de datos de asentamientos en condición de precario y tugurio de Costa Rica. Recuperado de:
https://www.mivah.go.cr/Documentos/precarios/Informe_Asentamientos_en_precario_y_tugurio_Costa_Rica_2012.pdf

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Informe nacional sobre desarrollo humano 2013. Aprendiendo a vivir juntos: Convivencia y desarrollo humano en Costa Rica / PNUD. – 1 ed. – San José, C.R. : Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2013.

Sandoval, C. (2006). *Otros Amenazantes. Los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. San José: Editorial UCR.



La escuela en clave de diversidad; escenario para vivir juntos a partir del reconocimiento del otro

*YIMINSON RIASCOS TORRES*¹⁰²²

Resumen

Observar el desarrollo y la educación en clave de diversidad, convoca a pensar escenarios que permite pensar la diversidad y sus lenguajes como desafíos que implica observaciones sobre las exclusiones y las diferencias, obliga la identificación de escenarios, que incluyan excluyendo, a las enciclopedias ya elaboradas por la tradición burguesa del conocimiento que diversifica homogenizando y que de alguna manera convoca por aquellas formas de pensar, de tensionar en preguntar que coloque mayor densidad a las sombras de dominio lingüístico y que ocasionalmente la educación poco reconoce.

Pensar y asumir los enunciados de la diversidad y las representaciones sobre la exclusión concita revisar las tramas de la historia, los diccionarios, las enciclopedias, las narraciones, los cuentos, la tradición oral, las puestas en contextos de actuación que han habilitado los poderes, lo que conocemos y pensamos como diversidad, invita a colocar en evidencia lo que se sucede en la relación con el otro en perspectivas de las

¹⁰²² Universidad de Manizales, Yiminson Riascos Torres, Jiminson@umanizales.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



dimensiones económica, política, cultural, sociedad, en la vida misma, como lugar y escenario que se habita y se comparte con el otro.

El desarrollo y de la educación, coloca en su centro los problemas de época (como la violencia, el maltrato físico, problemas relacionados con el medio ambiente y la sostenibilidad, la economía social, la política), observados en el presente los cuales son susceptibles de ser abordados e investigados por diversas disciplinas como la psicología, en el horizonte de comprensiones sobre los problemas intervinientes en lo concernientes a las competencias educativas, fundadas en la problematización, es importante un énfasis en las metodologías y las metódicas que facilite su realización.

Objetivo

Abordar los fenómenos que se presentan en el mundo la escuela en clave de diversidad como escenario que permita vivir juntos a partir del reconocimiento del otro desde su alteridad.

Resultados esperados. Con relación al componente académico, se apela a la Declaración Universal de los Derechos Humanos en tanto se reconoce que todos los hombres nacen libres e iguales en oportunidades, dignidad y derechos, exige de comportamientos fraternos de unos con otros, orientados a aprender a vivir juntos, de modo que se posibilite la reflexión sobre el estar en el presente sin olvidar el pasado, en potencia al futuro. Este planteamiento da soporte a la idea de inclusión como una cuestión de derechos, apostando a la equidad o equiparación de oportunidades, al considerar que si bien somos iguales como sujetos de derechos, somos diferentes en nuestras posibilidades y necesidades para alcanzar los mínimos sociales establecidos en una sociedad justa.

Impacto en la política de inclusión



La presente investigación procura por buscar transformaciones en la gestión escolar que garantice educación pertinente ajustada en el contexto de los estudiantes que presentan condiciones particulares observadas desde la alteridad para atender de manera integral a la persona, de tal manera que pueda desarrollar sus capacidades y su potencial en relación con las propias posibilidades de desarrollo personal y social.

La educación en clave de diversidad. La institución educativa es un aparato de producción y de reproducción del saber y la cultura, y como estos están en continuo desarrollo, la educación también lo está. Por eso, es posible hacer una historia de la educación. Lo interesante es que, como tradición, la institución educativa se inscribe en una especie de paideia que, según Jaeger (1962), es la aspiración a construir un tipo ideal de hombre en una cultura.

La historia de la educación y de la pedagogía no es solo un producto del pensamiento y la acción de los pedagogos, sino que está integrada por multitud de factores históricos culturales, políticos y económicos. Entre estos señalaremos:

El carácter de la cultura. La educación clásica, por ejemplo, era política, la medieval era religiosa, la del renacimiento era humanista, la del siglo XVIII racionalista y la del siglo XIX y XX se debatió entre cientista y humanista, y la del siglo XXI tiende a la transdisciplina. La historia de los pueblos, de las regiones, se expresa en la orientación de sus paideias.

La estructura social imperante obedece al grupo social hegemónico y las tensiones en la sociedad. Así, en la Edad Media, la educación era una condición ofrecida por y para los clérigos, los nobles, los señores y los guerreros. Jaeger (1962), señala que entre los griegos fue un concepto complejo referido a la civilización, la cultura, la tradición, la literatura, la formación y la educación que se asocian al concepto de paideia, y ninguno de ellos solo lo refleja plenamente.



La investigación que se adelanta tiene como una de sus categorías de análisis la diversidad, debido a que en los últimos años ha sido tomada como un componente fundamental en la escuela y como esta se construye en la vida diaria. Culturalmente, el concepto de diversidad se ha entendido como simples diferencias entre personas, sin embargo, la diversidad no son solo diferencias, puesto que este es un término bastante amplio del cual se desprenden diferentes perspectivas basadas en experiencia, aprendizaje, género, lenguaje, clase social, pensamientos, ideales, costumbres, valores, expectativas y religiones. Teniendo en cuenta que estos aspectos están ligados a las categorías que constituyen la diversidad como la cultura, la etnoeducación, la interculturalidad, multiculturalidad, y como centro de interés, la alteridad.

De acuerdo con esto, Olivari, Muñoz (2017) afirman que:

La diversidad comienza a incomodar e incluso a “juzgar” por el hecho de no compartir los mismos ideales y pretender en algunos casos imponer los propios. No obstante, la diferencia es más que necesaria para poder imperar en lo que gusta o no de ciertos estereotipos, clases y, en general, formas de pensar y actuar... (p.18).

De tal manera se considera que se encuentra en una etapa donde el reto es aprender a vivir sin incomodar a las personas y aceptarlas sin juzgar, por lo tanto, la diversidad también es considerada una oportunidad para establecer nuevas relaciones y mantener una sociedad igualitaria. Es por esto por lo que la diversidad se encuentra presente en la educación superior, puesto que los docentes y estudiantes se mantienen en una constante interacción, debido a que conforman sus diferentes perspectivas que han adquirido mediante sus experiencias, las cuales se hacen presentes en la construcción del aprendizaje. De manera, es allí donde se asumen desafíos de aceptación mutua, lo cual resulta complejo puesto que el concepto de lo diverso se ha construido alrededor de la diferenciación del otro. Por esto Lumby, Coleman (2007), dicen que: *“la diversidad es un concepto que puede tener diferentes significados y se adapta a las circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo.” (p.3).* Teniendo en cuenta lo anterior, la diversidad 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



solo implica características físicas, e integra capacidades, cultura, religión, sociedad, genero, etnia, etc. Por consiguiente, todas forman la diversidad con los mismos derechos, deberes y oportunidades.

Como ya se ha mencionado, la diversidad hace parte de la cotidianidad del ser humano, incluso en la universidad ya que este es un espacio en el cual se evidencia un gran número de estudiantes que provienen de diferentes regiones y culturas. Hugo (2010), mencionan que al ingresar a la universidad los jóvenes reconocen la diferencia, puesto que en este contexto tan variado es donde se empieza a identificar la diversidad gracias al encuentro que se da allí entre diferentes culturas; así pues, aunque en la cotidianidad se aprecien algunas características comunes, como por ejemplo en la escogencia de la carrera universitaria, el gusto por la educación física, las nuevas tecnologías y otras particularidades que entre jóvenes despiertan el interés; sin embargo, la manera de interactuar con los otros es excluyente, lo que se hace visible en el trato entre pares. Su personalidad delimitada y sus características particulares muchas veces promueven la discriminación, impidiendo la socialización desde un principio; pero permitiendo el respeto por esa diferencia desde el sentido ser único en defensa de su propia identidad.

Moya, Gil, (2010), definen la educación en la diversidad como:

Un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales» Siendo el contexto de la educación superior una fuente de afluencia de personas de diversos contextos, culturas, regiones,, es indispensable pensarla como un contexto en el que es importante asumir la diversidad.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 acuerdo con lo anterior, la universidad es un espacio que permite desarrollar el conocimiento y habilidades de la vida y el desarrollo como ser humano, siendo la universidad un escenario clave para aprender a vivir, interpretar y comprender la diversidad; sin embargo, comprender esta no es una tarea fácil puesto que entender la diversidad no significa que hay que aceptar las diferencias de los demás, sino reconocer y admitir que cada ser humano es diferente, único e irreplicable ya que cada uno es diferente según su vivir, es decir de acuerdo a su propia experiencia se va construyendo su propio mundo e intenta compartirlo. De tal manera que las experiencias en la universidad son importantes ya que es donde el estudiante tiene el primer contacto con personas de diferentes estratos económicos, diferentes edades, lugares de origen, provenientes de colegios públicos, privados y las diferentes formas de ver la vida. Por consiguiente, las relaciones que se establecen con el primer contacto universitario se basan en la semejanza, es decir que siempre tienden a tener afinidad con su mismo género, sexo, igual nivel de rendimiento, gustos y similitud de carrera.

Además, este es un espacio educativo que le permite al futuro profesional interactuar con una comunidad con los conocimientos pertinentes a su disciplina, con el fin de crear profesionales idóneos y líderes con una alta formación académica que contribuyan a un mejor país. Es por esto por lo que en la educación superior se debe manejar metodologías que ayuden a entender la diversidad entre estudiantes y docentes, puesto que la diversidad no solo termina afectando a una persona sino también a un grupo de personas. En muchas ocasiones la diversidad es fomentada por los mismos docentes ya que sin darse cuenta tienen preferencias, impone barreras en el proceso de aprendizaje del estudiante como lo es su actitud con respecto a cómo dicta la clase. Es por esto por lo que el docente debe manejar diferentes métodos de enseñanza, conocer formas y problemas de aprendizaje, mejorar la calidad de enseñanza y asegurar igualdad de oportunidades. Por ello se es necesario que se mantengan o implementen proyectos basados en la diversidad y en las experiencias de los estudiantes universitarios, lo cual implica asumir un encuentro del uno con el otro; conocer nuevas culturas para así interactuar y aprender sobre la diversidad.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 lo metodológico, La investigación está en el encuadre de la investigación acción participativa, Propuesta por Orlando Fals Borda como un aporte comprensivo al proceso de formación para la transformación y la emancipación, la IAP, es una metodología que surgió del debate en una época de auge de la sociología colombiana a comienzos de la década de 1960, se abre paso en el mundo académico producto de los profundos y cualificados resultados obtenidos desde las primeras investigaciones con acción y participación. Esta nueva forma de investigar se constituye en escenario para abordar las vivencias, las experiencias que transforman las relaciones entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro, superando por completo tales dicotomías, poniendo como prioridad la producción de conocimiento a partir del diálogo con quienes construyen la realidad.

La presente investigación se constituye en una oportunidad para intervenir de manera crítica los procesos educativos, pedagógicos y culturales, referidos al mundo de la escuela en clave de diversidad y su despliegue en la práctica curricular, en tanto que se articulan a los procesos de formación desde posturas incluyentes críticas y creativos, comprometida con la interacción con el entorno y la orientación, la promoción del desarrollo humano y social. Compromete la formación de personas con juicio propio, autónomas, competentes y técnicamente bien preparadas para el ejercicio de la democracia. Con base en esta premisa, hay dos principios fundamentales, los mismos que gráficamente están representados en el mundo de la alteridad, las cuales demandan asumir la diversidad y su despliegue en lo curricular como condición si ne quom que posibiliten y habiliten a la persona para la vida, en Silvia Rivera Qusicanqui, chi'xi, vivir desde la diferencia

Una de las misiones de las instituciones de educación es acompañar a la comunidad educativa en la reflexión y en la incorporación de saberes que representen los avances de la ciencia y la tecnología, para lo cual es imprescindible su integración para promover formas planificadas, como respuesta a la comprensión de la sociedad. Para garantizar el proceso y la aplicación del proyecto y la intervención.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 académica en las instituciones educativas, es un colectivo que entiende que la reflexión sobre su praxis como un proceso permanente, vivido y sentido y sobre el cual debe asistir siempre la disposición para explorar posibilidades que permitan ajustes de ser necesario y la resignificación sobre el ejercicio de formación en tanto las demandas de los nuevos diseños de ciudad, región y país así lo demanden.

La participación permanente de todos los estamentos que, como actores, analizan y prefijan los cursos de acción en las instituciones educativas, a través de categorías, conceptos y herramientas, prefija las formas y condiciones a partir de las cuales se desdoblán las políticas, los objetivos institucionales, conduciendo las acciones de gestión hacia la construcción permanente del diálogo con la sociedad.

Logros investigativos

Se ha previsto que la presente investigación se ajustará a los lineamientos curriculares de la escuela inclusiva desde la diversidad, en cumplimiento de las políticas de calidad señaladas por el Ministerio de Educación Nacional y responda a la necesidad de la organización transformadora y en transformación.

Referencias

- Coleman, J. L. (2007). *Leadership and Diversity: Challenging Theory and Practice in Education*. City Road London ECIY: Sage.
- Hugo, H. R. (2010). La Diversidad desde una mirada del contexto universitario: Una identidad diversa. *Memorias Maestría Educación Desde la Diversidad*, 28.
- Jaeger, W. W. (1962). *Paideia: Los ideales de la cultura griega (3 t.)*. México: Fondo de Cultura de Económico.
- Moya, A. y. (2010). La educación del futuro. *Ágora digital*, 23.
- Oliver, L. y. (2017). *Diversidad cultural y reconocimiento: Una mirada desde espacios universitarios*. Popayan: Centro editoria, Universidad de Popayan.



Un acercamiento a las orillas de las infancias pluriversas a través de un viaje por mi memoria

NANCY ELENA RAMÍREZ TOBÓN¹⁰²³

Resumen

Las líneas que se dibujan a continuación, hablan acerca de un trabajo de investigación que se desarrolla por medio de una metodología de carácter biográfico narrativa, más específicamente Autobiográfica; donde se realiza un recorrido por la memoria de la investigadora (específicamente en su proceso de formación académica y posteriormente su confrontación con la realidad laboral y jurídica) y de esta manera evidenciar el proceso de construcción de las *infancias pluriversas* a través de su propia experiencia.

Desarrollo de la ponencia

Viajar por la memoria de una persona con el objetivo de identificar el recorrido que a través de su vida ha tenido, implica adentrarse en las fibras sensibles del recuerdo y más aún de la experiencia, que como dice Larrosa, es mirar aquello que ha tocado la piel, que nos ha traspasado (Larrosa, 2006). Es por ello que la presente investigación tuvo como objetivo primordial, comprender la construcción del concepto de infancias pluriversas que guiaban mi quehacer como maestra a través de un recorrido autobiográfico.

¹⁰²³ Universidad de Antioquia, Nancy Elena Ramírez Tobón.



Este viaje partió de un proceso de investigación cualitativa, que se desarrolló bajo un enfoque biográfico narrativo, más específicamente de carácter autobiográfico, el cual permitió conocer o reconocer en qué medida aquello que permeó mi ser en el transcurso de ciertos periodos de la vida, llegó hasta el tejido de un saber específico que se contextualiza y se transforma. Fue un volver a viajar por la memoria de aquellos acontecimientos que fueron marcando la experiencia, lo más significativo en un periodo de 1994 (donde inicio el proceso de formación en la licenciatura), hasta el año 2016 aproximadamente que me encontraba ya en los caminos de la maestría. Esos encuentros con los autores, las teorías, las leyes y las imposiciones jurídicas que demarcaban el actuar en el aula, me llevaron a ir transformando y confrontando la propia mirada frente a las infancias. Es por esto, que la investigación biográfico narrativa se plantea desde una estructura o una perspectiva interpretativa, donde se le otorga un lugar significativo e indispensable a la voz del sujeto, en este caso, a la voz del maestro que al tiempo se convierte en un investigador de su propia experiencia para llegar a futuras transformaciones de la propia práctica.

Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como “textos”, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. (Bolívar Botía, 2002, pág. 4)

De esta manera, este tipo de investigación implica también reconocer que los discursos no se limitan a describir una realidad social específica, sino que evidencian interpretaciones que parten de la experiencia individual y, a la vez, ponen en evidencia prácticas sociales; en este caso específico, se trata de una investigación autobiográfica donde se hizo un recorrido por diferentes periodos de mi vida, por diferentes contextos, por diferentes leyes que atravesaron y permearon de forma continua mi propia noción de infancias, la cual, en varias ocasiones, iba en contra de lo impuesto desde un contexto académico o normativo.



Las características más importantes de la investigación biográfico narrativa de acuerdo con los planteamientos de Bolívar (2002), es la posibilidad que ofrece conocer las narraciones y compartir los relatos seleccionados para guiar el viaje que me permitió acercarme a esas *infancias pluriversas* y, a la vez, el tejido que se realizó con los planteamientos teóricos que se generan a partir de ellas. Fue un proceso de reconstrucción de la memoria, donde se incluyen los recuerdos a partir de la interacción con diferentes sujetos que participaron de manera activa en las vivencias y de esta manera contribuyeron a la construcción de significados, en este caso particular, se trata de los diferentes niños y niñas que pasaron por mi vida y que ayudaron, cada uno desde sus propios pluriversos, a construir caminos para comprenderlos.

A través del viaje por mi memoria, se evidenciaron de forma explícita ciertos acontecimientos que se relacionan con cambios a nivel teórico, personal y legislativo que marcaron las prácticas y los procesos de transformación y construcción de nuevos saberes. Para comprender con mayor precisión este tipo de investigación, Tuidier (2012) plantea que es necesario reconocer dos premisas esenciales que son:

1. Las narraciones brindan información de eventos y experiencias del sujeto que se representan, por tanto, la realidad es una forma social y cultural determinada. Los relatos, como lo he dicho en párrafos anteriores, fueron seleccionados con el objetivo de mostrar eventos o situaciones que llevaron a generar nuevos aprendizajes o construcciones de significado diferentes. Mis historias son formas subjetivas de mirar esas realidades sociales o contextuales que me traspasaron y que me ayudaron a avanzar en el camino.

2. La narración es una praxis comunicativa, mediante la cual los diferentes sujetos van construyendo su verdad individual y su realidad social compartida: “la investigación biográfica pregunta sobre la apropiación individual y el modelo de transformación de las condiciones sociales para cada punto histórico específico y su reactualización en el ajuste de la investigación”. (Tuidier, 2012, pág. 124) Es por esto que construir todo un entramado de saberes a través de mis relatos, fue un intento por mostrar 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



formas o los procesos de transformación de la noción de infancias llevándolos hacia la propia construcción de *infancias pluriversas*.

Es la narración, es el relato el que da un sentido a las acciones, es la relectura que doy a los momentos vividos y la interpretación que doy a las vivencias personales y a los aprendizajes teóricos y legislativos que sucedieron durante el tiempo de estudio en la universidad y posteriormente como profesional en diferentes contextos educativos, el que me lleva hacia el tejido de una sábana de saberes que parten de mi misma y no se limitan a ser una serie de enunciados o proposiciones de carácter abstracto y alejado de lo real, es una manera de reconocer “como los humanos dan significado a su mundo mediante el lenguaje” (Bolívar, Domingo , & Fernández, 2001, pág. 28), y cada relato, cada camino y cada tejido que se plasmó en esas hojas, da cuenta y lleva al lector hacia el reconocimiento de esas formas bajo las cuales se tejieron una serie de significados basados en las vivencias; es una experiencia que parte desde el sujeto mismo, donde mi voz, mi relato, mi memoria se convierte en el principal insumo para la construcción de un saber, “la realidad es esencialmente una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que formamos parte de ella” (Rivas Flores, 2012, pág. 81). Es por esto que, a través de estas líneas, se logró entretejer una serie de relatos que dan cuenta del proceso de construcción propio frente a la categoría de *infancias pluriversas*, los años y las experiencias que se necesitaron para acercarse a las orillas de estas.

Siguiendo con la línea de Rivas (2012), adentrarse en el viaje por este relato autobiográfico, implicó salir de los esquemas de investigación donde se busca encontrar y definir de manera neutral, universal y objetiva ciertos datos o información determinada; en este proceso “no existe tal realidad objetiva a descubrir. Antes bien, se trata de narraciones que hacemos colectivamente que representan los modos como la comprendemos y accedemos a ella” (Rivas Flores, 2012, pág. 82). Desde la opción epistemológica, mi relato se asume como un conocimiento válido de carácter crítico, significativo, construido a través de los años en la medida que he interactuado con niños y niñas y a la vez con sus diferentes escenarios. Como lo plantea Bolívar, Rivas, Trías, entre otros, ya no se trata de adquirir la voz del docente como un material en bruto para ser interpretado y



analizado hasta que desaparece la voz misma del docente (Bolívar, Domingo , & Fernández, 2001), se trata de escuchar las voces que relatan las diferentes realidades y las maneras de vivir las prácticas sociales y educativas.

Finalmente, en cuanto a la opción metodológica, se trata de abordar la información relevante de mi vida como instrumento para interpretar y comprender una dimensión social, cultural, educativa y política actual. Las unidades de análisis que se utilizan en este enfoque son las vidas contadas, son los relatos y son estos mismos los que se convierten en el dispositivo metodológico y a la vez son la metodología en sí misma (Conelly & Clandinin, 1990). En el presente viaje por la memoria, las narraciones seleccionadas, se convirtieron en el dato empírico, en el insumo esencial para el proceso de investigación, es mi voz que se expresa y que busca un proceso de lectura por parte de los otros. Fue un proceso de recolección de información que se realizó de forma secuencial a través de la organización de un relato que daba cuenta de los momentos más significativos que marcaron mi historia y que llevaron a los procesos de construcción y deconstrucción de la categoría de infancias, luego se hizo un proceso de relectura y análisis del relato, para hacer conjugar con los discursos teóricos o legislativos que fueron dando cabida a las confrontaciones personales y, en consecuencia, a la formulación de las *infancias pluriversas* como eje transversal y único que marcó esta investigación.

Llegar a las *infancias pluriversas*, implicó un proceso de deconstrucción de saberes que partieron desde Comenio hasta llegar a pensadores actuales que se han venido ocupando de la categoría de Infancias, el viaje por una serie de teóricos de la educación, permitió ir descubriendo y a la vez construyendo la propia noción de infancias, la cual se convierte en los rostros de cada niño y niña que ha pasado no solo por mis aulas sino también por mi vida. Son un sin número de voces que se ahogan entre los ideales de los adultos (familia, escuela, amigos) y que en cada palabra, cada gesto, cada reacción, cada carta, cada expresión de cariño, han dejado su sentir como un estímulo para continuar despojándome de ideales contruidos por un estado, por unas leyes, por un colegio, por unas pruebas y tan solo, empezar a equiparme con sus deseos, sus anhelos, sus necesidades, su ser en plenitud; aquel ser que va más allá de un diagnóstico, un rótulo, una mirada contaminada



o predeterminada, un deseo de nombrar aquello que posiblemente, no necesite ser nombrado sino servido desde el alma.

De acuerdo con lo anterior, es importante resaltar que realizar un proceso de investigación autobiográfica, se convierte en una tarea de suma importancia ya que permite descubrir que la imagen que tenemos de nosotros mismos y en muchas ocasiones de los otros y en especial de las infancias, ha sido construida a través de la mirada de otros (personas, teorías, instrumentos) y que se convierten en nuestra identidad. Pero ¿Qué pasa cuando esa mirada que llevamos impregnada de la piel no concuerda con la realidad? Cuando esto pasa la pregunta se convierte en un motor para buscar de forma constante quienes son aquellos seres que hacen parte del aula, de la cotidianidad, de la vida misma; en este viaje, me permití quitarme esa primera piel que me había sido impuesta desde contextos externos, para llegar a una piel propia que hacía parte de mi identidad como persona y como maestra.

Ya con la brújula preparada y guardando el ancla, empecé a navegar en los mares de las infancias (por medio de diferentes teóricos que se han ocupado del tema a través de los años), unas infancias que parten de lo singular hacia lo plural debido a sus múltiples conformaciones históricas que dan cuenta que no existe una sola infancia; por el contrario, es una categoría de amplio espectro que no se limita a una visión única y predeterminada, sino que está sujeta a diferentes realidades, contextos, situaciones o condiciones. Se trata de descubrir en el propio ser que los niños y las niñas son una infinidad de universos independientes, unos pluriversos nacientes, sonantes y pensantes más allá de estándares o de lo que el adulto desea, en el interior de cada uno de ellos existe, vibra y grita un pluriverso cargado de sorpresas por explorar, conocer, alimentar y que trascienden las barreras de lo físico, lo mental, lo emocional y porque no, hasta lo lógico.

Esta investigación autobiográfica, no demarca entonces un problema en particular o que fuera necesario la búsqueda de una respuesta a alguna pregunta, sino que partió de las relaciones entre la vida como estudiante y luego como maestra en relación con la noción de Infancia y su continuo proceso de transición hacia la categoría

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 *infancias pluriversas*. “Hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza” (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, pág. 36) Esta experiencia, buscó generar un proceso reflexivo constante, una reconstrucción de significados y una estructuración de sentido en torno en relación con la práctica educativa.

Luego de todo el proceso de investigación realizado, pude llegar a la construcción de algunas conclusiones que contribuyen a motivar al docente a pensarse, saberse, investigarse, reconstruirse, desaprender y volver a aprender formas más genuinas de mirar a los niños y las niñas, formas propias de centrar la mirada en aquellos que inspiran nuestra labor docente, sin dejarnos influenciar totalmente por otros pensadores ajenos a nuestras propias realidades, pues cada autor que propone sus postulaciones teóricas acerca de las infancias (y de otros conceptos en general), están permeados por su propia historia, su contexto y sus percepciones acerca de aquel objeto de estudio. Cada postulación teórica, podría decir, es en su esencia, una construcción propia derivada de la experiencia e impregnada del ser mismo.

Más allá de lo que plantea Aries en su discurso acerca de la Infancia o las Infancias, esta para mí no se convierte solamente en una construcción cultural (Aries, 1986), sino más bien, en una categoría que se construye a nivel individual a partir de los aprendizajes propios que se adquieren, en el proceso de formación de la subjetividad. Cada docente desde su proceso de formación, hasta su camino por las diferentes aulas, va formando y a la vez fomentando y cultivando una noción de infancias que le es propia y que ha venido construyendo de acuerdo con sus experiencias en el camino y son estas concepciones, las que van a mediar su interacción con ellas en las diferentes aulas o contextos.

Es difícil concebir otras visiones de infancias mientras en el propio pensamiento y hasta en el ser mismo, se siga viviendo bajo concepciones cerradas o rígidas de ellas. Es necesario iniciar un proceso de transformación propia que nos ayude a generar otras visiones más amplias, mas subjetivas, más simples pero a la vez más complejas pero que nazcan de lo profundo de nuestro ser. Tener la meta de gestar en nuestro interior 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



propio (que se desprenda de lo ya impuesto como paradigma o como modelo), algo inédito, algo sublime traspasado por la experiencia individual y subjetiva.

Los cambios educativos deben ir más allá de una serie de imposiciones legislativas que en algunas ocasiones están por fuera o no se acercan a las verdaderas necesidades de las aulas. Los cambios deben partir desde las transformaciones propias del pensamiento y de las prácticas, deben trascender lo ya dicho por otros autores del pasado y convertirnos en exploradores de un presente, en investigadores continuos de nuestra propia experiencia, el reto sería invertir una lógica ya impuesta hacia pensamientos ilógicos que se argumenten y lleven hacia visiones más pluriversas del mundo.

Referencias

Aries, P. (1986). La Infancia . *Revista Estudio*, 2-8.

Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A.; Domingo , J. y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla S.A.

Conelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. Recuperado de <http://er.aera.net>

Contreras Domingo, J. & Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa . En J. Contreras Domingo, & N. Pérez de Lara Ferré, *Investigar la experiencia educativa*. pp. 22-84. Madrid: 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



Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Barcelona, España: Aloma.

Rivas Flores, J. I. (2012). La Investigación Biográfica y Narrativa. El sujeto en el centro. En M. Martí Puig, & J. Gil Gómez, *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica. Aprender a lo largo de la vida*. pp. 81- 91. España : Ediciones del Crec .

Tuider, E. (2012). Capítulo 4: Contando historias/narraciones en un contexto postcolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. En S. C. Kalmeier, *Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. pp. 111 - 135. Barcelona : Gedisa.



Projeto colaborativo de autoria: aprendendo a intervir

*TATHIANE GRAZIELA CIPULLO*¹⁰²⁴
*VILMA NARDES SILVA RODRIGUES*¹⁰²⁵

Resumo

O Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) como eixo norteador das três séries finais do ensino fundamental, foi implementado 2013 a rede municipal de educação da cidade de São Paulo ancorado na concepção humanista/crítica/progressista de educação de Paulo Freire. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Roberto Mange, o TCA é iniciado pelo aluno no 7º ano e concluído no 9º ano (idades entre 12 e 14), sendo o processo acompanhado sistematicamente pelos professores orientadores com o objetivo de construção de conhecimento a partir da eleição de tema/problema pelo aluno, somado a projetos curriculares culminando na intervenção social.

Projeto Colaborativo de Autoria: histórico

Na gestão iniciada em 2013, a rede municipal de educação da cidade de São Paulo, fez uma reestruturação organizando em ciclos de aprendizagem a partir de uma escuta qualitativa e em 2014 documentos foram construídos coletivamente.

¹⁰²⁴ Escola Municipal Professor Roberto Mange – Butantã- São Paulo/SP.

¹⁰²⁵ Escola Municipal Professor Roberto Mange – Butantã- São Paulo/SP.



Tratava-se de um movimento de retomada do diálogo com a concepção de educação, uma proposta de currículo e a experiência de gestão de Paulo Freire, quando este fora secretário de educação na cidade de São Paulo em 1989.

Com base em uma concepção crítica, fez-se o movimento de ouvinte da rede, com treinamento em serviço, em um processo de construção coletiva do currículo, inclusive com a academia. Esse movimento refletiu os interesses da rede e considerou os envolvidos no processo como autores, como interativos.

A rede de ensino foi reorganizada em três ciclos de aprendizagem: Alfabetização (1º, 2º e 3º) Interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano) e Autoral abrange do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O trabalho aqui proposto tem como foco esse ciclo autoral, especialmente o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Roberto Mange – periferia de São Paulo/SP e que atende alunos e alunas de três comunidades.

A fundamentação teórica está ancorada na concepção humanista/crítica/progressista de educação de Paulo Freire. Para o autor o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético.

Aprendendo a intervir

O TCA elaborado pelo aluno desde o 7º ano, processo que será concluído no 9º ano e acompanhado sistematicamente pelos professores orientadores tem o objetivo de construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos e concretiza-se com a intervenção social.

A participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes.



Pois, concordamos com Freire (1997) estamos no mundo com os outros porque podemos mais do que nos adaptar, principalmente porque podemos transformá-lo.

A Escola Municipal Professor Roberto Mange, entendendo a educação como uma construção humana, como forma de intervenção no mundo e em consenso de que a realização do TCA implica em um olhar holístico e complexo para a realidade, favorecendo o desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o uso apropriado das diferentes linguagens, que envolva um processo que perpassa pela leitura, pela escrita, pela busca de resoluções de problemas, pela análise crítica e a produção.

Ou seja, o domínio de diferentes linguagens (lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica) permitirá a cada aluno, ao final do Ciclo Autoral, a produção do TCA e o seu comprometimento com a construção de uma vida melhor.

Para eleger seu tema foi proposto aos educandos e educandas do 7º ano visitas às comunidades em que estão inseridos, junto com toda a equipe da comunidade escolar.

Em rodas de conversa diagnosticou que a violência vivida na unidade escolar é consequência de diversos fatores: o desrespeito que os educandos vivenciam em seu cotidiano, a dificuldade em se expressarem através do diálogo e utilizarem este como estratégia na resolução dos conflitos resultavam em agressões físicas e verbais.

Com base em suas experiências e nas reflexões, eles elegeram o problema que mais os afetavam, justificaram suas escolhas e elaboraram propostas de solução, organizando um cronograma de sistematização de pesquisa que culminou em um projeto de intervenção social para aquele problema, já no 9º ano.



É revelador o predomínio de temas como drogas, preconceito, racismo, bullying, lixo, gravidez na adolescência, internet, roubo/assalto/segurança, lazer, entre outros. Os educandos e educandas vivenciavam tais questões.

O TCA possibilitou a discussão do assunto e formação de consciência da necessidade de se conviver.

Nesse sentido, os saberes acumulados culturalmente podem ser estudados numa situação de aprendizagem onde os alunos aprendam a reconhecer o outro, a colocar o conhecimento culturalmente aprendido em favor da vida, participando socialmente. Isso é possível dentro de uma compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996).

Seguindo nessa direção temas como respeito, tolerância e preconceito foram amplamente abordados utilizando diferentes estratégias pedagógicas em que o educando e a educanda se enxergaram como protagonistas, como sujeitos ativos, possibilitando aos mesmos, diversas formas de expressão.

Foi possível trabalhar a expressão escrita, verbal, corporal, as imagens, porém foram nas rodas de conversas que as discussões foram mais ricas, resultando de alguma forma, em ações concretas nos ambientes de vivência, seja na escola ou na comunidade.

Intervenções sociais propostas a partir do TCA

Assim, grupos de alunos e alunas se ocuparam da questão do lixo e o descarte indevido do mesmo em sua comunidade, resultando em ações junto à prefeitura regional e as empresas que são responsáveis pela coleta do lixo na cidade. Dentro da comunidade, onde o caminhão não entra foi possível, conseguir, coletivamente, a coleta porta a porta, em que o coletor utiliza um carrinho de mão.



Com a questão das drogas, a pesquisa empírica mostrou para outros grupos, que apesar dos efeitos devastadores das drogas ilícitas, é nas drogas lícitas que a maioria dos adolescentes se degrada. Especialmente o álcool, tendo na família um dos principais fatores de influências.

Dessa forma, foi feita uma conversa com os próprios colegas para mostrar os resultados. Também foram realizadas reuniões com as famílias e se mostraram reveladoras. Foi possível falar abertamente sobre a questão, buscando reflexão, ponderar as ações, encontrar informações e fortalecer mais os sujeitos envolvidos para tomarem decisões mais assertivas.

Outro grupo se propôs a estudar a internet e o espaço que ela ocupa na vida dos adolescentes. O estudo do grupo revelou que a maior parte dos adolescentes na faixa etária de 12 a 15 anos usa a internet mais oito horas por dia. Seu uso é principalmente para rede social e para assistir filmes/vídeos. Eles fazem uso nas madrugadas, principalmente, escondido dos pais, pois não conseguem largar o celular, revelando uma patologia.

Conversar com os colegas a respeito do assunto e refletirem sobre suas próprias ações mostraram-se reveladoras, inclusive para o grupo que propôs o estudo que se enxergou nas mesmas formas de uso da internet. Foi um momento propício para repensar as ações de cada um e cada uma.

Foram algumas propostas dentre outras tão instigadoras e desafiadoras. Os resultados sempre foram aprendizados coletivos com possibilidades de transformações.

Alunos e alunas já formados, que não estudavam mais nesta escola, relataram em visitas informais o quanto o TCA os ajudou a ver situações da vida de outra forma e se dizem mais preparados para enfrentar os desafios impostos.



Aprendemos que ter um compromisso social é ter um compromisso humano. “Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros” (Freire, 1997).

Os grupos se identificaram com o projeto, pois reconheceram ações e atividades vivenciadas no espaço escolar e da comunidade que, por alguns momentos, os agridem, violam seus direitos e/ou do outro. Foi possível perceber que ferir o outro é se ferir e a necessidade da participação de cada um na busca de garantir que os direitos alcancem a todos.

É o desenvolvimento humano mediante o exercício da responsabilidade, da solidariedade e da tomada de decisões, bem como apropriação e uso do conhecimento culturalmente acumulado buscando a responsabilidade de transformação social.

Assim, foi possível entender que a realidade só muda com a participação ativa dos sujeitos que nela está inserido e o diálogo é o caminho para discutir ideias e conviver.

Referências

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1982). *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/11/cotidiano/6.html>. Acesso em 03/05/2017.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Interculturalidad y educación: posibilidades para el (des)encuentro con la diversidad

JUAN CAMILO ESTRADA CHAUTA¹⁰²⁶

Resumen

Esta ponencia explora las posibilidades que representa la educación para la materialización de la interculturalidad, más allá del uso institucional que se la ha dado, muchas veces asumida como sinónimo de multiculturalidad. Se revisan algunos conceptos asociados a esta perspectiva haciendo énfasis en los procesos que tienen lugar en la escuela, un lugar que acoge la diversidad y que resulta esencial para la transformación social en aras de dismantelar prejuicios, estereotipos y en general, aquellas prácticas y discursos que reproducen la discriminación y la exclusión.

Introducción

Este texto recoge algunas reflexiones devenidas del proyecto de investigación “*Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras*”, que se realizó entre los años 2014 y 2015 como parte del proyecto de cooperación internacional *Educación Global/Pedagogía planetaria y espacio social. Una relación colaborativa entre Suiza y Colombia*, entre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

¹⁰²⁶ Universidad de Antioquia. E-mail: juanc.estrada@udea.edu.co



y la Pädagogische Hochschule Bern (Suiza). El proyecto en mención tuvo como objetivo general, avanzar en la comprensión de la formación de maestros y maestras con respecto a las competencias interculturales en el marco de una Pedagogía Planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales en contextos diversos con diferencias socioculturales, religiosas y nacionales. Para tal fin, se utilizó el Análisis Crítico del Discurso como método para revisar detalladamente el programa de formación de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, donde también se cruzó información obtenida de encuestas aplicadas a estudiantes de dicho programa. En este sentido, se exploran en la presente ponencia, las posibilidades de la interculturalidad como proyecto ético, político y epistémico para trastocar las estructuras y los contextos educativos con especial énfasis en la escuela.

La interculturalidad se materializa a través de la educación. Es importante resaltar la potencialidad de la educación para materializar las pretensiones interculturalizadoras en contextos multiculturales o de alta heterogeneidad. Es el caso de los países de Europa Occidental donde, según Guerrero (2014), las estrategias gubernamentales para afrontar el reto de la inmigración se centraron en el proceso educativo, transitando de un modelo asimilacionista, a un modelo educativo multicultural por el reconocimiento de la diferencia, con la intención de promover la inclusión de estudiantes de ascendencia inmigrante en las aulas regulares, pero desde una perspectiva cognitivista y fundamentada en el relativismo cultural.

Otro elemento que resulta común a los proyectos interculturales, al menos en el mundo occidental, es el papel preponderante de los movimientos sociales y de base en la reformulación de políticas nacionales. Argumenta Dietz (2012, p. 16) que los orígenes del discurso intercultural se remontan no a cambios demográficos, sino al impacto que han logrado los llamados “nuevos movimientos sociales” en las políticas de identidad vigentes en las sociedades contemporáneas.

Si bien en Colombia las comunidades indígenas ya habían iniciado y concretado procesos de movilización política en la década del setenta a través de organizaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



(CRIC) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), fue durante los años noventa que se fortalecieron los movimientos negros y afrocolombianos, especialmente a partir de la promulgación de la Ley 70 de 1993 en la cual se sientan las bases para comenzar a pensar en la necesidad de “otras educaciones”, que tenía como antecedente la lucha por otra escuela que, desde mediados del siglo XX venían adelantando los pueblos indígenas como rechazo a las formas de escolarización propias de lo que Rojas, Castillo (2005) han denominado *la iglesia-docente*. En este sentido, la pregunta por otras formas de educarse se fortalece y toma su lugar en la agenda política de los movimientos étnicos, de cara al reconocimiento de los pueblos indígenas, el pueblo Rom y las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales presentes en el territorio nacional según la carta constitucional de 1991. El discurso racista que otrora fuese legitimado oficialmente, desaparece del marco jurídico, pretende incluso ser sancionado, pero permanece en el marco de las interacciones sociales cotidianas.

En este sentido, la interculturalidad aparece en escena muchas veces como un concepto análogo al de multiculturalidad, no obstante, *“más que un concepto descriptivo la interculturalidad se convierte en un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación socio-histórica.”* (Castillo, Guido, 2015, p. 19)

La interculturalidad aboga por el reconocimiento de la condición humana en su complejidad, no se reduce al mero reconocimiento de la diversidad con base en la diferencia étnica, que es lo que en muchos casos, pretenden y logran las apuestas de corte multicultural; en cualquier caso, la captación de la interculturalidad en el discurso oficial-nacional conlleva a la escisión de sus potencialidades éticas y políticas para convertirse en un mecanismo gubernamental a través del cual exaltar la diversidad –en nombre de la cultura- y formular políticas asistencialistas para los grupos históricamente excluidos, sin que ello resulte en una democracia sustantiva o una ciudadanía plena y diferenciada para toda la población. En consecuencia, se convierte, en palabras de Rojas (2011) en una “tecnología de gobierno de la alteridad”:



Al promover el diálogo entre culturas, propende por que los otros no aprendan solo el conocimiento propio, sino que aprendan también el universal. Dado que es un proyecto dirigido únicamente a quienes se reconozcan y sean reconocidos como sujetos étnicos, más que de interculturalidad se trata de intraculturalidad: solamente afecta a aquellos que se gobiernan en nombre de la cultura. (Rojas, 2011, p. 192)

Desde una mirada crítica de la interculturalidad, poniendo en sospecha las pretensiones del discurso oficial, esta representa la posibilidad de producir una educación más democrática y crítica con respecto a las estructuras institucionales y sociales que sustentan el ejercicio y la reproducción de prácticas racistas, xenófobas, clasistas y en todo caso, excluyentes. Con este fin en el horizonte, se hace necesario evaluar el papel que históricamente ha jugado la institución escolar en la reproducción de dicho fenómeno, no solamente a través de los valores que inculca, sino también, de los conocimientos que enseña y que expone como verdaderos y científicos. Castillo, Guido (2015) señalan que la escuela se ha encargado de:

Reproducir desigualdades, fomentar la competitividad, discriminar y excluir, desconocer saberes “otros” y privilegiar conocimientos ilustrados y racionales, contribuir a la colonización de las mentes, y esencializar la “otredad”, ubicando lo diferente en el lugar de lo exótico y de lo “anormal”, pero en transición hacia la modernidad. (p. 26)

Este escenario social, cultural y político conlleva el desafío de formar maestros y maestras capaces de responder de manera consciente y creativa a la diversidad cultural, étnica y religiosa presente en las aulas escolares, desde una mirada crítica a las estructuras de poder que sustentan prácticas y discursos racistas y excluyentes. Es bien sabido que, como resultado de los procesos migratorios en el territorio nacional, ya sean voluntarios, forzados o reluctantes, las ciudades han recibido grandes contingentes de personas e incluso pueblos enteros provenientes de regiones distantes, diversificando así la población urbana, lo que pone en tensión al sistema educativo y las instituciones que ahora, deben atender a estudiantes con bagajes culturales

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



diversos, incluso, algunos que no hablan español; por lo tanto, ya no es posible delegar exclusivamente la educación de “los otros” a profesionales etnoeducadores o educadores/as especiales.

Esta propuesta debe impactar la formación docente para que el ejercicio de la misma altere los mecanismos de homogeneización de un viejo y legítimo dispositivo de saber-poder: la escuela (Castillo, Guido, 2015), que conlleva a la negación de la propia identidad, en tanto existe una suerte de naturalización de prácticas ajenas al propio contexto vital que se manifiestan en la escuela donde “coexisten el monoculturalismo institucional con un multiculturalismo mundovivencial.

Esta contradictoria coexistencia en la mayoría de los casos es aceptada por los alumnos y los padres de familia afectados (Dietz, 2012, p. 202). Se trata por tanto de un “sentido común”, continúa el autor, “hegemonicamente impuesto por las instituciones de la sociedad mayoritaria, pero internalizadas como una especie de compromiso o ‘arreglo’ por los grupos minoritarios. (p. 203)

Estos grupos, al organizarse forman los nuevos movimientos sociales que según Touraine (2006) se alimentan de las reivindicaciones populares, han logrado impulsar políticas y proyectos desde el aparato gubernamental para interculturalizar el sistema educativo, tal es el caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, devenida de la Ley 70 de 1993 y reglamentada por el decreto 1122 de 1998, la cual ha sido entendida como una posibilidad para transformar los currículos escolares a partir del reconocimiento y valoración de los conocimientos y prácticas tradicionales de los pueblos negros y afrocolombianos, así como su participación y legado en la construcción de la nación colombiana.

Aunque la sola existencia de la Cátedra es un logro significativo en términos políticos, su implementación en las instituciones educativas del país no ha cumplido las expectativas, si bien, se han gestado e institucionalizado experiencias significativas alrededor de la CEA en diferentes contextos –especialmente en regiones y localidades de mayorías afrodescendientes-, afirma Rojas (2008) que “*perviven múltiples factores*

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 dificultan el consolidar estos avances o están pendientes las acciones para apuntalar nuevos desarrollos”. Tales factores están relacionados con poco presupuesto y personal asignado para la implementación de la misma según la normatividad, lo que ha ocasionado que la Cátedra permanezca como proyecto en construcción que requiere más análisis.

Igualmente, una interpretación poco acertada de la cátedra y sus lineamientos, ha conllevado a que ésta se implemente en instituciones educativas que, tienen una mayoría significativa de estudiantes afrocolombianos/as, por lo tanto, se niega a los estudiantes no afrodescendientes la posibilidad de aprender desde otras lógicas un legado histórico, político y cultural que es esencial para entender lo que es Colombia hoy, una vez más, *“las poblaciones ‘mayoritarias’ son con frecuencia ignoradas en los programas de gobierno intercultural.”* (Rojas, 2011, p. 192)

Además de superar los factores mencionados, la Cátedra debe pensarse como un proyecto complejo, no como una asignatura más del plan de estudios, ésta debe ser transversal a todo el currículo, y así mismo, afectar el conjunto del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Sin embargo, desde la misma normativa que orienta la implementación obligatoria de la Cátedra, (Decreto 1122/1998, artículo 2) se enuncia que esta debe ser parte integral del área de “ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”.

En la práctica, argumenta Dietz (2012, p. 196) la pretensión interculturalizadora solo se considera en aquellas áreas del conocimiento escolar en las que, según el prejuicio pedagógico, se materializan más fácilmente los fenómenos relacionados con la diversidad cultural, en este caso, las ciencias sociales.

Si bien las ciencias sociales como parcela del conocimiento escolar portan un gran potencial discursivo para apelar por la comprensión de las problemáticas sociales en la actualidad, la mirada sobre la diversidad desde dicho punto de enunciación debe ser una tarea asumida con cautela para evitar desembocar en un currículo levemente folclorizado que exotiza “lo otro” sin cuestionar los procesos hegemónicos de canonización a los



que recurre (González, 1998). De igual forma, la misma cautela debe ser tomada a la hora de asignar funciones a los y las docentes, que en muchos casos no tienen relación alguna con su formación profesional monocultural que poco o ningún valor otorga al reconocimiento de la diferencia. Constantemente, cuando se busca trabajar el respeto por la diversidad –especialmente étnica- en las escuelas, el profesorado recurre a mecanismos de tipo cognitivista, a partir de los cuales se indaga por información sobre “la” cultura del otro que luego es transmitida a los y las estudiantes sin llevar a cabo ningún proceso analítico con dicha información.

Nuestro sistema educativo evidentemente ha tratado de responder a las demandas multiculturales de la sociedad colombiana, desafortunadamente, se ha centrado en interculturalizar a las *minorías marginadas*, olvidándose de las *mayorías marginadoras* (Dietz, 2012). La práctica monocultural de maestros, maestras y en general, de la institución escolar, requiere ser superada si lo que se busca es realmente una educación más democrática, en la que todos tengan voz, y no se escuche simplemente la voz del docente como representante de la cultura mayoritaria. Una estrategia para superar dicho habitus ya diagnosticado, sería “*integrar explícitamente los modos de interacción “subalternos”, pero omnipresentes en el mundo de vida extraescolar de los jóvenes, en la propia vida escolar.*” (Soenen, 1998; como se citó en Dietz, 2012, p. 208)

El intento por atender la diversidad cultural, étnica y religiosa en la escuela, usualmente termina en una suerte de educación compensatoria (Muñoz, 1999) basada en una afirmación hegemónica de la cultura mayoritaria a partir de la cual, lo que se logra es precisamente la negación e invisibilización de otras formas de ser y habitar el mundo, la escuela se vuelve por tanto un lugar que se cierra a otras expresiones y se encarga de reproducir discursos y prácticas que van en contravía de las expresiones de nuevas generaciones que tramitan su vinculación con el mundo mediante otros referentes simbólicos y materiales. (Amador, 2012)

Es en este sentido que la educación se torna en posibilidad para el (des)encuentro con la diversidad. Es un encuentro, en la medida en que, la multiplicidad de rostros, historias, ideas, prácticas y cosmovisiones que habitan la escuela –y en general los espacios educativos, sean formales o informales- posibilita construir



relaciones basadas en el entendimiento mutuo y el respeto por la diferencia. Así mismo, la educación como desencuentro, radica en poder reconocer que la misma diversidad presente en cualquier escenario educativo, representa una posibilidad de choque, posibilidad para cuestionar y transformar los propios prejuicios y estereotipos, los cuales, son construcciones a priori que la mayoría de veces están fundamentados en ideas preconcebidas que poca o ninguna relación tienen con la realidad.

A modo de conclusión

La diversidad no puede ser vista como un problema que deba ser eliminado de los espacios educativos sino más bien, como un recurso que permita superar la institucionalizada pretensión asimilacionista del sistema educativo, siguiendo a Kumashiro (2006), las diferencias entre las personas y pueblos no deben cambiar o eliminarse como si la asimilación fuese una cura para los males de la sociedad, por el contrario, lo que debe cambiar es la forma como se interpretan y sumen tales diferencias, las demandas que se hacen sobre ellas y la complicidad que tanto sujetos como instituciones tienen con su asimilación.

Referencias

- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. En *Pedagogía y Saberes*, (37), pp. 73-87.
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? En *Revista Colombiana de Educación*, (69), pp. 17-43.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. 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



- González, F. (1998). El currículum multicultural: ¿una nueva figura del fundamentalismo escolar? En Santamaría, E. & González Placer, F. (Coords.). *Contra el fundamentalismo escolar: reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad escolar*, pp. 25-36. Barcelona: Virus.
- Guerrero, J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. En *Educación y Ciudad*, (26), pp. 15-27.
- Kumashiro, K. (2006). Detraction, fear and assimilation. Race, sexuality, and education reform post-9/11. In Apple, M. & Buras, K. (Eds.) *The subaltern speak. Curriculum, power and educational struggles*. New York: Routledge
- Muñoz, A. (1999). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. En *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), pp. 173-198.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. En *Revista Colombiana de Sociología*, (27), pp. 255-278.



La literatura infantil como puente entre la escuela y el reconocimiento de las representaciones que tiene la infancia sobre las diversidades sexuales y las relaciones de género

JOHANA RIVILLAS ARBELÁEZ¹⁰²⁷
HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ¹⁰²⁸

Resumen

En el marco del trabajo de investigación asociado a la tesis de maestría en Educación, línea Pedagogía y Diversidad Cultural, llamada *"La literatura infantil, tan diversa como la escuela: caminos posibles para las diversidades y las disidencias sexuales"*, de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se han desarrollado diversas actividades en las que se busca indagar por las representaciones que hay en la literatura infantil sobre los roles de género y sobre diversidades y disidencias sexuales para identificar qué tipo de sujeto representan y cómo estas representaciones se ven reflejadas en la escuela. Estas actividades han permitido descubrir que la literatura infantil ha ampliado sus temas y que ahora presenta la diversidad desde perspectivas inimaginables hace algunos años, así, estas perspectivas permiten proponer la literatura infantil como un espacio analítico para mirar la infancia y también como una vía para cuestionar los saberes, instituciones, descripciones y fórmulas para comprenderla. Sin embargo, dicha diversificación es limitada, aunque ya se

¹⁰²⁷ Universidad de Antioquia, johana.rivillas@gmail.com

¹⁰²⁸ Universidad de Antioquia, hilda.rodriguez@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



muestran allí historias y personajes diferentes a los heteronormativos, estos nuevos libros muestran solo unas formas de la diversidad sexual y se acercan solo a unas maneras de ser hombre o mujer en la sociedad, por eso el concepto de disidencia sexual, “*un término desarrollado por científicos sociales durante la última década para nombrar y reivindicar identidades, prácticas culturales y movimientos políticos no alineados con la norma socialmente impuesta de la heterosexualidad*” (Salinas, 2012). También se hace presente y esencial para el desarrollo del análisis alrededor de las siguientes preguntas: ¿por qué se muestran unas formas de la diversidad sexual y otras no? ¿También en el marco de la diversidad sexual existen unas categorías predominantes y otras marginadas? ¿Es posible ser sin enmarcarse en las etiquetas socialmente impuestas?

No obstante, las preguntas por estos libros, por estas temáticas, por estas representaciones cobra más sentido cuando se llevan a la escuela. La escuela no como espacio físico sino como “*tejido de relaciones, como construcción simbólica, como materialidad histórica*” (Rodríguez, 2017), como ese lugar en constante construcción y transformación que duda, que pregunta, que conversa, que escucha, que busca, que reflexiona: ¿se leen estos libros en la escuela? ¿Se habla de estos temas en la escuela? ¿Se respetan las diversas formas de ser, de desear, de existir en la escuela? ¿Se va más allá de la etiqueta en la escuela? ¿Se le tiene miedo a la diversidad sexual en la escuela? ¿Se aporta a la construcción de la identidad en la escuela?

Así, con la intención de realizar un trabajo en la escuela, con la escuela y para la escuela, desde la investigación se planea desarrollar una serie de actividades pedagógicas en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño, ubicada en el municipio de Medellín, que permitan identificar el rol que tiene la literatura infantil allí, así como la posibilidad, o no, de abordaje de textos que hablan de diversidad sexual y muestran otras formas de ser y de relacionarse, y las representaciones que los niños y niñas del grado tercero tienen sobre la diversidad sexual y las relaciones de género.

Palabras clave



Literatura infantil, diversidad sexual, género, escuela.

Introducción

La literatura infantil, inicialmente, se relacionaba con las historias orales que se contaban en los espacios de convivencia, poco a poco estas historias de tradición oral empezaron a registrarse y a servir como ejemplo y modelo para los niños y niñas, para mostrarles cómo debían comportarse y qué podía pasar si no seguían las normas establecidas por los adultos. Aquí surgen los cuentos de hadas, que buscaban disfrazar la realidad con su tono aleccionador característico. No mientas, nos grita Pedro y el lobo; no hables con extraños, nos dice Caperucita roja; no te dejes llevar por la curiosidad, nos advierte Barba Azul; no seas glotón, nos explica Hansel y Gretel. Luego, se fue adentrando poco a poco en la vida cotidiana, cambiaron los personajes y las situaciones, la fantasía le cedió paso a la realidad, pero sin salirse de la metáfora y del tono aleccionador. Sin embargo, en algún momento de su historia, la literatura infantil universal empezó a nombrar de forma directa, ya sin muchas metáforas y analogías, sin esa capa protectora creada por el miedo a hablar con los niños y niñas de ciertas cosas, las problemáticas culturales, familiares y emocionales propias de cada contexto, empezó a mostrar a través de sus ilustraciones y narraciones, situaciones propias de la experiencia humana, invitaciones a ver la vida desde otras perspectivas, a leerse desde los cambios que ella evidencia y desde los retratos del mundo que acerca.

Así, textos de literatura infantil que hablaban de las guerras, del conflicto armado, de la pobreza, de las despedidas, de la muerte, de la diversidad sexual, fueron apareciendo, haciéndose lugar en el mercado, en las bibliotecas públicas y privadas, en la escuela. De este modo, pudo evidenciarse que no hay temas de los que no se pueda hablar en la literatura infantil, que no hay situaciones que no puedan ser llevadas a los niños y niñas, sin embargo, cuando en la literatura se elige qué mostrar también se decide, de manera paralela, no mostrar ciertas cosas, seguir dejando bajo el velo algunos asuntos. Mostramos, claro, pero hasta aquí. Hablamos, sí, pero hasta ciertos límites.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Dentro de estas nuevas temáticas abordadas por la literatura infantil, una de las que más ha llamado la atención y ha causado polémica dentro de los lectores, promotores de lectura, docentes, padres de familia y estudiantes, ha sido la relacionada con la diversidad sexual, cuentos como *Rey y rey*, escrito e ilustrado por Linda De Haan y Stren Nijland, *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño*, escrito por Christian Bruel e ilustrado por Anne Bozellec, *Tres con tango*, escrito por Justin Richardson y Peter Parnell e ilustrado por Henry Cole, han sido mirados con recelo, angustia, miedo y desprecio por algunos y han sido relegados, porque “es muy difícil hablar de esos temas con los niños y niñas”, pero algunos se han atrevido a leerlos con los y las estudiantes, a llevarlos al aula, a las actividades de lectura compartida, y se han animado también a tener las conversaciones que de allí se derivan, los han dejado ser pretextos para cuestionar, para reflexionar, para proponer.

Dado este panorama, esta investigación pretende adentrarse en la historia de la literatura infantil para comprender cómo se ha transformado el concepto y qué se entiende en este momento como tal, así como para identificar el punto de quiebre, el momento en el que los temas se transformaron y estos otros “libros perturbadores” llegaron a escena, ¿cuáles fueron los autores que empezaron a introducir estas temáticas? ¿En cuáles temas se centraron? ¿Cuáles fueron las editoriales que los apoyaron? ¿Qué impacto tuvo esto en el mercado, en los lectores? ¿Cómo fueron diversificándose los tópicos? ¿Cuándo los libros de literatura infantil empezaron a hablar de roles de género y diversidad sexual? ¿Qué tipo de diversidad sexual representan? ¿Cómo lo hacen? Para, finalmente, reflexionar sobre la importancia de esta diversificación en la literatura infantil, sobre las posibilidades de acceso y las cifras de consumo de estos textos, sobre los riesgos que han implicado para las editoriales y sus autores, sobre el trabajo que se ha realizado en términos de la educación, ¿se trabajan estos textos en las escuelas? ¿Los niños y las niñas tienen acceso a ellos? ¿Los referentes curriculares los mencionan? ¿Qué rol tienen la literatura infantil y la diversidad sexual en el currículo? ¿Existen allí? ¿Cómo se ve reflejado esto en la relación con la diversidad en la escuela?

Objetivo general



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



Indagar por las representaciones que hay en la literatura infantil sobre roles de género, diversidades y disidencias sexuales para identificar qué tipo de sujeto representan y cómo estas representaciones se ven reflejadas en la escuela.

Objetivos específicos

Explorar el concepto de literatura infantil a través de su historia, teniendo en cuenta sus transformaciones, autores clave y momentos de diversificación temática.

Identificar los momentos en los que se introdujo la diversidad sexual como tema central y las representaciones que hay allí sobre diversidades y disidencias sexuales.

Indagar por las concepciones de género, diversidad sexual y disidencias sexuales.

Reflexionar sobre las implicaciones de esta diversificación en la literatura infantil y sobre el trabajo que se ha realizado con ella en términos de la educación.

Metodología

Esta es una investigación que le apuesta al pluralismo metodológico propuesto por Bourdieu y Wacquant (2005) en el texto Una invitación a la sociología reflexiva, en el cual Bourdieu señala su inconformismo con el ‘metodologismo’ y el ‘teoricismo’, y propone combinar teoría y práctica apostando a un “pluralismo metodológico” (p. 65) en el que se movilicen las técnicas y métodos que sean relevantes y utilizables para el desarrollo de cada investigación.

De este modo, en su desarrollo se están combinando diferentes técnicas para la recolección y análisis de la información con estrategias de la investigación cualitativa, que permitirán contrastar teoría y 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



propiciando una interacción entre los textos, los sujetos y la investigadora que tenga en cuenta las narraciones, las ilustraciones, los análisis literarios y sociales, y que valore la experiencia de los participantes como elemento esencial dentro de la investigación.

En busca de lograr los objetivos propuestos se han definido tres fases de investigación en las que se pretende hacer revisión documental, seleccionar las obras a analizar y desarrollar un trabajo directamente con la escuela, a continuación se detallan con más precisión:

Primera fase. Revisión documental.

En este momento la investigación se encuentra en esta fase, aquí se está realizando una revisión documental en dos vías:

1. La primera enfocada en la literatura infantil, esta revisión involucra trabajos de grado, libros, revistas, memorias de coloquios, congresos y seminarios para rastrear en ellos las concepciones de literatura infantil, su historia, sus momentos de ruptura, sus autores más representativos, sus temáticas de enfoque, los momentos en los que emergieron estos nuevos temas, las editoriales que los publicaron, el impacto que tuvieron en el mercado, entre otros elementos que van surgiendo a medida que se avance en la búsqueda.

2. La segunda se pregunta por las concepciones de género, diversidad sexual y disidencias sexuales para develar las construcciones sociales e identitarias que se han gestado a su alrededor y para comprender por qué su abordaje en la literatura infantil y en la escuela podría abrir espacios de conversación necesarios para el reconocimiento de las diversidades.

Segunda fase. Selección del corpus.



Seleccionar obras de literatura infantil que aborden el tema de los roles de género y la diversidad sexual para analizar, a través del discurso, del hilo narrativo, de las ilustraciones y de los demás elementos incluidos, las representaciones que hay en ellas sobre la diversidad y las disidencias sexuales.

Tercera fase. Visitar la escuela.

Desarrollar una serie de actividades pedagógicas en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño, ubicada en el municipio de Medellín, que permitan identificar el rol que tiene la literatura infantil allí, así como la posibilidad, o no, de abordaje de textos que hablan de roles de género y diversidad sexual y muestran otras formas de ser y de relacionarse, y las representaciones que los niños y niñas del grado tercero tienen sobre la diversidad sexual y las relaciones de género.

Referencias

- Adricaín, Sergio. (2013). *Diversidad sexual y literatura infantil y juvenil: una aproximación*. Fundación CuatroGatos. Tomada de: <https://www.cuatrogatos.org/detail-articulos.php?id=805#>
- Benjamin, Walter. (1986). *Panorama del libro infantil*. Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Bettelheim, Bruno. (1991). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- García Suárez, Carlos Iván. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- MEN y Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión*. Convenio Marco entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 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



Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (Unicef). Bogotá.

Robledo, Beatriz Helena. (2007). *La literatura infantil colombiana: una tortuga que avanza con paso soñoliento*, Revista Ciudad Viva.

Salinas, Héctor Miguel. (2012). *El movimiento de disidencia sexual en México: Un panorama general desde el activismo, las instancias sociales y el gobierno*. Ponencia para el I Coloquio Internacional Saberes Contemporáneos desde la Diversidad Sexual: Teoría, Crítica y Praxis.



Infancias narradas a través las series animadas comerciales presentadas en Medellín, durante los años 1986 y 2010

YANETH MESA MARTÍNEZ I¹⁰²⁹

Resumen

El proyecto “Infancias narradas a través las series animadas comerciales presentadas en Medellín, durante los años 1986 y 2016, se encuentra adscrito en el programa de la maestría en educación de la Universidad de Antioquia, en la línea de investigación de pedagogía y diversidad cultural. Desde una mirada hermenéutica y una revisión histórico crítica de algunas series animadas comerciales presentadas en Medellín, Colombia, en los años 1986 y 2010. La propuesta pretende evidenciar y analizar los referentes visuales foráneos que han asumido nuestros niños, niñas y jóvenes como propios y reflexionar sobre la compleja incidencia de la televisión en el desarrollo de las identidades culturales, buscando fortalecer procesos de formación de audiencias y análisis crítico de los medios desde la escuela, mediante la construcción de una propuesta metodológica.

La propuesta busca fortalecer la construcción de identidades culturales desde el área de educación artística y cultural a través de la identificación de las narrativas audiovisuales de las infancias al interior de algunas series animadas comerciales presentadas en Colombia durante los años 1986 y 2010, para desarrollar una propuesta pedagógica de formación de audiencias críticas de medios. Para ello, la propuesta se desarrolla a partir de tres momentos integradores ubicados de la siguiente manera: en un primer momento la

¹⁰²⁹ Universidad de Antioquia, Yaneth Mesa Martínez.



implementación de una encuesta que permita evidenciar los programas televisivos vistos por dos públicos con edades diferentes. Inicialmente personas con edades de 40-45 años de edad, los cuales hayan vivido su infancia en la ciudad de Medellín, para con ello, poder realizar una comparación con los consumos de programas de niños y niñas con edades de 12-13 años de edad, habitantes de la comuna 4 de la ciudad de Medellín. Es importante señalar que no se realiza una selección inicial de algunas series animadas, ya que es importante para el proceso de investigación ubicar tendencias de consumo, además de lo que emergerá a partir de allí, ya que se bordará la encuesta a partir de preguntas abiertas que permita evidenciar posibles cambios en categorías como infancia, espacio familiar, nuevas televisiones, relacionados en lo que veían, como se veía, que valores se promueven o se promovían en estos programas televisivos. En un segundo momento, serán analizados los contenidos de dos de las series animadas comerciales de mayor audiencia por cada público específico encuestado. Para este análisis se parte de la propuesta de los autores (Cassetti y Di Chio, 1991) en su libro: “Cómo analizar un film”, señalarán los componentes de la narración; los personajes y los ambientes seguidos de los acontecimientos y las transformaciones en las maneras de narrar. En un tercer momento desarrollaremos una propuesta metodológica para trabajar con el grupo de estudiantes encuestado inicialmente con edades entre 12- 13 años de edad. Dicha propuesta metodológica busca la formación de públicos televisivos críticos, situándonos desde el campo de análisis que las investigaciones sobre recepción señalado por (Barbero, 1987) como: “un campo de interacciones, o negociación del sentido que se establece entre sujeto- texto- medios y otros actores instituciones sociales”. (p.57).

Este estudio está enmarcado dentro del paradigma de investigación crítico social, determinado dentro de lo que definen como paradigma el autor y la autora; Guba y Lincon (2002): Un paradigma puede ser visto como un conjunto de creencias básicas (o metafísicas) que se ocupan de los principios últimos. “El paradigma representa una visión del "mundo" que define, para quien lo posea la naturaleza del mundo, la posición que el individuo ocupa en él, y el tipo de relaciones posibles para ese mundo y sus componentes” (p. 6). El paradigma es aquel que define el modo de ver el mundo que guía al investigador, no sólo en elecciones del método sino en caminos epistemológicos y ontológicos fundamentales. Es decir, desde esta postura considero que mis



hipótesis constituyen una lectura previa sobre el mundo, el lugar de los sujetos y las relaciones que se entretienen en sus interacciones. De esta manera me ubico desde el paradigma crítico social como nuestra base guía y transversal, respondiendo a la pregunta ontológica desde el realismo histórico, entendiendo que la realidad se asume como: Aprehensible, pero con el tiempo, se transforma por una serie de circunstancias sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género y luego se cristaliza en una serie de estructuras que ahora se toman (inapropiadamente) como “reales” esto es naturales e inmutables. (p. 10). En cuanto a lo epistemológico, consideramos que tiene un fundamento sobre discusiones críticas y el subjetivismo, debido a que, continuando con Guba y Lincoln (2002): “Se asume que el investigador y el objeto investigado están conectados interactivamente con los valores del investigador (y por lo tanto la posición de los “otros”), influenciando la investigación de manera inevitable.” (p10).

Asumimos la hermenéutica como la capacidad para interpretar los fenómenos sociales como textos, que según Ángel (2011) nos ampliará este sentido: “la capacidad y el talento para interpretar un texto, para comprenderlo, para colocarlo en contexto, para entender al autor, su contenido y su intención”. (p. 35). Para ello, debemos ampliar el concepto de texto, hacía lo vivido, lo representado, lo actuado. Es decir que: un documento de archivo, una grabación sonora, una relación interpersonal, una tradición cultural, la interacción humana, incluso los espacios educativos pueden entenderse como un texto, como un lenguaje educativo (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2004). Entendiendo lo educativo con relación a la hermenéutica como análisis de nuestro acto pedagógico como un fenómeno propio de la condición humana, legitimando, de este modo, su hermenéutica (García Carrasco y García del Dujo, 1996).

Las series animadas comerciales presentadas en la televisión Colombiana durante los años 1986 y 2010, son presentadas como textos para ser analizados e interpretados por los sujetos en la construcción de su identidad, ya que como afirma Corea (1999, p. 41): “la comunicación ha sido un dispositivo de producción de subjetividad”. Precisamente el término clave de ese dispositivo ha sido el código, el cuál ha sido reconfigurado desde los diferentes contextos, y sería este último nuestra base para analizar.



Para ubicar este enfoque metodológico, este proyecto investigativo considera algunos elementos que se relacionan con los objetivos que se persiguen en el mismo, al igual que la población que participará de manera activa y el rol que pretendemos asumir, esperando de esta manera que dicha elección se vea reflejada tanto en el proceso de desarrollo y recolección de información, como en los resultados y evaluación de la experiencia. A continuación, precisaré cada uno de los momentos del proceso investigativo:

Primer momento: En este momento se pretende identificar las preferencias o tendencias de los dibujos animados comerciales presentados en Colombia durante los años 1986 y 2010. Para ello, en la encuesta se partirán de preguntas que inviten al diálogo y a la reflexión sobre los procesos de construcción de identidad que los dos grupos focales anteriores podrían señalarlos. Y así, comenzar a construir una ruta comprensiva entre los dibujos animados comerciales e identidad cultural.

Técnicas de recolección: Se empleó la encuesta para recolectar información que me permitiera realizar un análisis de las tendencias de consumo, ya que lo que busco es la comprensión de los intereses y los consumos como una pregunta hermenéutica. Desde la hermenéutica asumo la encuesta más allá de un registro de datos y textos, que pretenden ser analizados, complementado por Duarte (2012): “la encuesta es el dispositivo de emergencia de significados vitales”. Es decir, con un sentido de develar otras realidades, otros significantes en el proyecto.

Segundo momento: Para el desarrollo de este momento se realizó un análisis de contenidos, a partir de la encuesta del momento anterior poder definir las mayores preferencias en términos de consumos audiovisuales de los dos momentos históricos seleccionados a partir de lo cual efectuare el análisis de los dibujos animados de mayor nivel de consumo, tomando en cuenta: estéticas, narrativas, tiempos, secuencias, argumentos, producciones, lugares y sujetos de enunciación, entre otros, para comprender la influencia directa entre los contenidos y las configuraciones de identidades culturales.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Técnicas de recolección: Para el análisis de contenidos se diseñarán algunas fichas de análisis que me permita precisar una mirada desde lo hermenéutico partiendo desde el análisis y la interpretación de la imagen como texto, a partir de lo simbólico e iconográfico presentado en las series animadas con mayor audiencia que consumieron los dos grupos encuestados. Para con esto analizar los contenidos estéticos, la carga ideológica y los estereotipos presentados en los dibujos animados comerciales situados durante los años 1986 y 2010 en la ciudad de Medellín, que permita precisar las configuraciones de identidad a partir de ellos.

Tercer momento: Se diseñará la propuesta metodológica con la información recogida en las fichas de análisis que nos permita trabajar las implicaciones que estos dibujos animados han configurado en la identidad de estos jóvenes, para su posterior implementación en la Institución Educativa Reino de Bélgica de la ciudad de Medellín, en el área de educación artística y cultural, con estudiantes de grado sexto con edades entre 12-13 años. Se partirá de la propuesta metodológica diseñada por Ferrés (2000) en su texto Televisión y educación en donde realiza una propuesta metodológica para el análisis de programas televisivos.

Técnicas de recolección: La observación, la entrevista, el diario de campo. Como instrumentos utilizados para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, son herramientas que permiten sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados.

Participantes

En el proyecto de investigación se abordarán dos grupos focales específicos; en un primer momento del proyecto con la elaboración de encuestas y en el tercer momento; en la implementación de la propuesta metodológica. Inicialmente un primero grupo con edades entre los 40 y 45 años de edad que hayan vivido su infancia en la ciudad de Medellín, además de haber sido público televisivo de algunas series animadas. Teniendo en cuenta el momento histórico de la televisión en Colombia. (Zapata y Fernández, 2004) señalan que, en los 50 años de la televisión en Colombia, existe una periodización importante dentro de ella, referida 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



los años 1980 debido al desarrollo no solo de la televisión sino también sobre la legislación referida a la industria. (Camargo y Rozo, 2011) lo señalaran como Aspectos sociales de la introducción del color en la red de televisión colombiana, a partir del año 1979, pero cuyo auge se presenta en los años 1980. Por estas razones se escoge este período de la televisión en Colombia cuyo público fue el antes mencionado.

Y un segundo grupo con edades entre 12 y 13 años, estudiantes de la Institución educativa Reino de Bélgica de la comuna 4 de la ciudad de Medellín. Que además hayan sido público de series animadas presentadas en Colombia en el año 2000, el autor (Toussaint, 2016) el cuál problematiza como la televisión pública en América Latina nos ha llevado hacía la transición a la era digital mediante el desarrollo de la televisión pública y privada a partir del año 2000, cuando la tecnología digital hace su aparición y con nuevos sistemas televisivos que transiten a la nueva manera de producir y transmitir. Dentro de estas características de selección de los grupos participante se tuvo en cuenta los cambios frente a las maneras de ver, producir, distribuir la televisión en Colombia.

Resultados parciales del proyecto

El proyecto se encuentra en el desarrollo del primer momento, hacía la identificación de las series animadas comerciales vistas por la poblaciones televidentes de los años de 1980 y 2010, con edades entre 40-45 años y 12-13 años , para ello, se realizaron un total de 46 encuestas en el primer público participante; arrojando como resultados: Mazingher Z con un total de 6 personas, el capitán Centella 5 personas, la abejita Maya y la pantera Rosa con 4 personas, entre otras como Tom y Jerry con 3 personas, Candy, Heidi los picapiedras, Tom Sawyer y el correccaminos, con un número no superior a 1 persona. Las tendencias son bastante disimiles, ya que se encuentra una variación en los consumos de series vistas, dependiendo del nivel socioeconómico y el género. Dentro de estas 46 encuestas se encuentran 24 personas con género masculino y 22 con género femenino, cruzando esta variable con el número de horas vistas obtuvimos: el género femenino alcanza un mayor porcentaje de 3-4 horas en las que veían televisión. Al cruzar las variables de nivel socioeconómico con



la edad en la que comenzó a ver televisión se obtuvo: mayor preponderancia con las edades entre 5–10 años en los estratos 3 y 4.

Al cruzar las variables del nivel socioeconómico con el lugar en dónde se encontraba ubicado el televisor en la casa, se encontró una preponderancia en los estratos 3 y 4 por ubicarlo en la sala, mientras que en la habitación de los hijos aparece como la variable más baja allí. Dentro de esta pregunta encontramos que la idea de casa que tenemos como investigadores podría ser muy diferente al espacio configurado por los participantes.

En la pregunta sobre los horarios para ver los programas de televisión se encuentra la tarde como el horario principal. También es importante mencionar que dentro de las personas con las cuales veía televisión se encuentra la familia como preponderante a amigos y otros. Todos los datos anteriores nos servirán de insumo para realizar una comparación con las nuevas maneras de ver televisión actualmente.

Por el contrario en la encuesta realizada a los jóvenes con edades entre 12 y 13 años, encontramos series animadas comerciales como: Dragon ball z, con un total de 4 personas, Los Bayardigans con 3 personas, Mikey Mouse con 3 personas, Peppa con 2 persona, pez- tronauta con 2 personas, el chavo con 2 personas, y otras como: Ben 10, Pocoyo, ositos cariñositos, Teletubis y Dora la exploradora con no más de 1 persona en cada una de ellas. Hay una preponderancia del público femenino con un total de 20 personas, mientras que el masculino con 16 personas. Dentro de las edades que comenzaron a ver televisión se encuentra el rango de 1-5 años con un mayor índice. Además de otros espacios para ver televisión, como las habitaciones dentro del hogar.

Dentro del análisis a las dos encuestas practicadas encontramos que la preponderancia en las series animadas comerciales ha variado. Mientras inicialmente se encontraban series animadas japonesas en los públicos de edades entre 40–45 años de edad, en la actualidad el gran número de series varía debido a la oferta de canales



especializados para el público infantil. Además de los ritmos, las secuencias y los sonidos pareciesen hablarnos de la reconstrucción de otro tipo de infancia.

Referencias

Ángel, D. (2017). *Aprendeonline*. Recuperado de https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/download/11565/10543

Chio, F. C. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.

Correa, J. (2017). *Superpersonajes, pedagogía y televisión; la iconología y la iconografía en la producción de significados la luz de la animación de las chicas Superpoderosas*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Duarte, J. D. (2012). *La autoridad: verla en televisión y vivirla*. Medellín: Universidad Nacional.

Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.

Fuenzalida, V. (2016). *La nueva televisión infantil*. Chile: Educación y pedagogía.

Galeano, E. (2008). *Espejos: una historia casi universal*. Uruguay: SIGLO XXI.

García Carrasco, J. y Dujó, G. d. (2018). *Revista Complutense de educación*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220743A>

García, W. y Martín, M. (2017). *dialnet*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4480332.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



Guba y Lincoln. (2018). *Aprendeonline*. Recuperado de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/191979/mod_page/content/1/Guba_Lincoln_PARADIGMAS.docx

Propper, F. (2007). *La era de los superniños. Infancia y dibujos animados*. Buenos Aires: Alfagrama Toussaint,
F. (2017). Televisión pública en América Latina: su transición a la era digital. *Revista Mexican de Ciencias Políticas y Sociales*. pp.223-242.

Zapata, M. I. y Ospina, C. (2004). *Revista Uniandes*. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/histcrit28.2004.04>



Periodismo, investigación y radio escolar en el Colegio José Jaime Rojas IED

CRISTINA ESPERANZA GUERRERO LÓPEZ

CÉSAR AUGUSTO BALLESTAS BARRIOS

Resumen

La ponencia “Periodismo, investigación y radio escolar en el Colegio José Jaime Rojas IED”, socializa el proceso de constitución de un semillero de investigación escolar enfocado en el periodismo y la radio comunitaria. El proyecto, apunta a fortalecer la emisora institucional “Onda Positiva” como un mecanismo que permita a los estudiantes dinamizar la convivencia escolar generando espacios para debatir sus diferencias, necesidades, expectativas y posibles soluciones a sus problemáticas, a través de la radio comunitaria.

Objetivo general

Promover el uso de la emisora escolar como un mecanismo de intervención de los estudiantes del colegio José Jaime Rojas IED en la resolución de sus conflictos de convivencia escolar y como un medio de interacción entre el colegio con la comunidad del barrio Naciones Unidas en la localidad de Ciudad Bolívar situada al suroccidente de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

Conformar un semillero de investigación escolar que proponga alternativas de solución a los problemas de convivencia presentes en su entorno cotidiano y cercano.



Identificar problemas concretos que afectan a los estudiantes del colegio José Jaime Rojas en su entorno cotidiano y los modos en que tales problemáticas se manifiestan en el contexto escolar (relaciones interpersonales, aula de clase, descanso, actividades comunitarias).

Introducir a los estudiantes del semillero en nuevos usos de su tiempo libre fortaleciendo sus saberes prácticos (manejo de equipos de audio, consolas, micrófonos) y sus competencias comunicativas (leer, hablar, escribir), a través de la producción y realización de programas radiales de diferentes formatos.

Metodología e instrumentos metodológicos

Fase 1

- Conformación de un grupo focal.
- Talleres didácticos (investigación, periodismo, radio).
- Construcción y delimitación del problema.
- Construcción del ambiente de aprendizaje

Fase 2

- Trabajo de campo.
- Proceso de observación del problema.
- Recolección de datos, revisión bibliográfica.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



- Talleres de radio.
- Lenguaje radial.
- Análisis y clasificación de la información.
- Talleres de escritura. Guion, libreto, entrevista.

Fase 3

- Entrevistas.
- Grabación de un programa piloto.
- Visita a una emisora comunitaria.
- Taller de manejo de equipos.
- Adecuación de espacios y compra de elementos para la emisora.

Resultados

- Conformación de un semillero de investigación y radio escolar.
- Participación en el proyecto Ondas de Colciencias y la Universidad Pedagógica.
- Apoyo financiero por parte del proyecto Ondas para la compra de equipos.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



- Realización de programas pilotos.
- Participación en foros distritales y locales.
- Participación en la socialización de experiencias de innovación e investigación educativa SED-IDEP. 2018.
- Lanzamiento de la emisora institucional Onda Positiva en un acto público para la comunidad educativa.
- Motivación de los estudiantes para ser realizadores radiales.
- Diseño de la imagen corporativa, página web y slogan de la emisora.

Proyección

- Constituirse como una emisora comunitaria.
- Consolidarse como una emisora comunitaria en formato virtual.
- Elaborar una parrilla con programas de diversos formatos y temáticas.
- Talleres de radio para docentes y estudiantes.
- Convocar a docentes y estudiantes de la institución para que participen del proyecto en calidad de realizadores radiales.



Pertinencia social de proyecto

Más allá de ser un medio de divulgación e información, la radio puede operar como un instrumento pedagógico que favorece la creatividad y dinamiza los procesos comunicativos de las instituciones escolares, introduciendo nuevos usos del lenguaje que modifican la interacción con el entorno y entre los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia) enriqueciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el colegio José Jaime Rojas, institución donde se realiza el proyecto “Periodismo, investigación y radio escolar”, la emisora ha tenido un funcionamiento intermitente. Esta situación es consecuencia, entre otros aspectos, de la alta rotación de maestros que afectó al colegio durante un amplio periodo de tiempo impidiendo la consolidación de un equipo de trabajo estable y que las propuestas para su consolidación como un espacio de proyección institucional no tuvieran continuidad.

Por esta razón desde el año 2016 se ha venido trabajando en la reactivación de la emisora escolar “Onda Positiva” como un proyecto institucional e interdisciplinario, el cual, apunta a la conformación de un equipo de trabajo integrado por docentes de planta y estudiantes de los grados 4º a 9º. En este sentido, se busca que la emisora tenga continuidad a largo plazo y que los cambios que se presenten en el equipo de trabajo en sus procesos de renovación no afecten su funcionamiento ni el cumplimiento de sus objetivos.

De igual modo, el proyecto apunta a que los estudiantes y docentes asesores del semillero generen espacios de interacción social que faciliten tanto a la comunidad como a las diversas voces (indígenas, afrodescendientes, desplazados, trabajadores informales, entre otros grupos sociales que conforman el contexto sociocultural del barrio Naciones Unidas en la localidad de Ciudad Bolívar al suroccidente de Bogotá), construir otras formas de relacionarse con su 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



Impacto en la política

Nuestro proyecto apunta a tener un impacto político en la comunidad del barrio Naciones Unidas de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, aprovechando que los medios tecnológicos como la radio y más recientemente la internet, el celular o las tablets, han transformado la manera de relacionarse entre los sujetos y las sociedades contemporáneas. Como docentes investigadores, queremos promover el uso asertivo de la radio escolar generando espacios donde los estudiantes encuentren nuevas formas acción política que produzcan cambios en sus relaciones consigo mismo, con el otro y con el contexto en que se desenvuelven en su vida cotidiana. Consideramos que este proyecto puede contribuir de manera efectiva para que los estudiantes del colegio José Jaime Rojas IED construyan un punto de vista crítico y propositivo frente a su realidad, las diversas problemáticas que los afectan y las posibles soluciones a tales contingencias. Estamos convencidos de que la radio escolar es un mecanismo idóneo para fomentar una cultura de paz que este en sintonía con el nuevo escenario político del país o, en otros términos, del postconflicto.

III Bienal

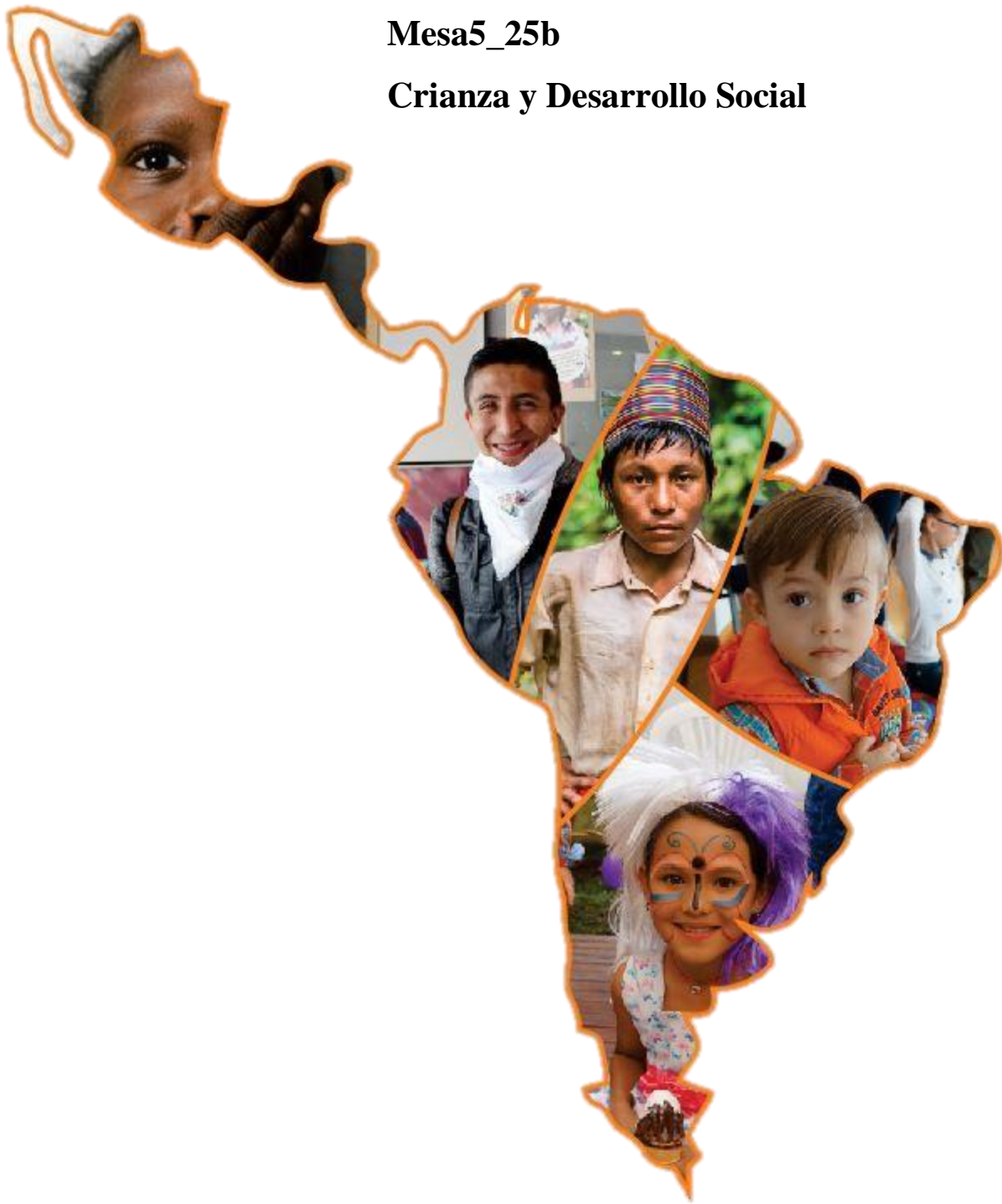
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Mesa5_25b

Crianza y Desarrollo Social





Creencias parentales y desarrollo en la adolescencia: claves para la movilidad social relativa

MIGUEL MORALES CASTILLO¹⁰³⁰

Introducción

El presente trabajo busca superar enfoques tradicionales que relacionan de manera general el contexto familiar de los jóvenes con sus oportunidades de movilidad social, planteándose que las creencias de los padres implicadas en la crianza pueden resultar relevantes para comprender diferencias en los niveles de desempeño social en la adolescencia. Se exponen algunos aportes desde los estudios científicos contemporáneos sobre las prácticas de crianza y su relación con el desempeño educativo de los adolescentes, sugiriéndose considerar la complejidad de la influencia parental sobre las posibilidades que tienen los hijos para ascender socialmente.

Oportunidades para la movilidad social relativa

La movilidad social se refiere a los desplazamientos de los individuos o grupos dentro de un sistema socioeconómico. En términos intergeneracionales esto significa que los hijos experimentarán determinados indicadores de bienestar en comparación con sus padres de acuerdo con sus posibilidades de movilidad social; por ejemplo, en los contextos donde se favorece la movilidad ascendente se brindan expectativas positivas de bienestar a las personas (Zhao, Li, Heath & Shryane, 2017), mientras que en contextos desiguales la experiencia de movilidad y sus beneficios se ven reducidos (Andrews & Leigh, 2009). Dicha movilidad puede darse en

¹⁰³⁰ Grupo de Investigación en Socialización y Crianza, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.



términos absolutos o relativos. Por una parte, la movilidad social absoluta se refiere a los cambios generales en la estructura social, en la distribución de una población en sectores o clases, de forma global (Brown, 2013). Sin embargo, la movilidad absoluta no permite establecer información sobre las oportunidades de los individuos en relación con su estatus de origen (De Pablos & Gil, 2016) por lo que es necesario analizar en qué medida una posición varía en comparación con el resto de las posiciones, lo que se conoce como movilidad social relativa (Fachelli & López-Roldán, 2015).

La educación ha sido identificada como uno de los factores que permite comprender la movilidad social relativa (Gil-Hernández, Marqués-Perales & Fachelli, 2017), lo que implica que las personas con mejor educación cuentan con conocimientos y capacidades que representan una ventaja para el desempeño social (Betthäuser, 2017). De acuerdo con el informe “¿Progreso justo? Movilidad educativa en el mundo” del Banco Mundial (2017), Latinoamérica ha mostrado avances en la movilidad intergeneracional absoluta, pero a diferencia del resto del mundo, no ha tenido igual tendencia en la movilidad relativa. En términos prácticos, en Latinoamérica cada vez más chicos van a la escuela más tiempo que sus padres, pero al mismo tiempo los estudiantes hijos de los padres menos educados, son significativamente más propensos a convertirse en los menos educados en sus propias generaciones. Es posible que la educación pueda ser significativa pero insuficiente como factor mediador que explique el paso de una condición social de origen a una condición de destino (Vaid, 2016), lo que hace necesario incluir en la explicación aspectos como la calidad del sistema educativo (van Doorn, Pop & Wolbers, 2011) y las características del grupo familiar (Symeonaki, Stamatopoulou & Michalopoulou, 2016).

Creencias parentales y posibilidades sociales en la adolescencia

En el proceso socializador, la crianza es definida como el conjunto de esfuerzos parentales por influir en el bienestar y el desarrollo de los hijos (Aguirre, 2015). A través de las interacciones entre padres e hijos se cultivan ideas cotidianas acerca de las posibilidades sociales que los hijos tienen (Pimlott-Wilson, 2011), lo

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 hace que los padres incidan de varias formas que afectan la movilidad social de su descendencia (Hartas, 2015). Así, cuando los padres interactúan con sus hijos comparten atribuciones causales sobre el éxito en diversos dominios, expectativas de desempeño, juicios sobre el valor de diversas actividades y percepciones de la dificultad de diversas tareas (Simpkins, Fredricks & Eccles, 2015). Este detalle no es menor si se considera que las creencias son una fuente de perpetuación de situaciones de vulnerabilidad pues “cuando las personas perciben que no pueden salir de la pobreza, es menos probable que adopten las medidas necesarias para lograrlo” (Banco Mundial, 2017). En este sentido, lo que los padres creen sobre sus hijos, sobre ellos mismos como padres y sobre la orientación del proceso de socialización cuenta como aporte para comprender las tendencias del desarrollo adolescente (Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002).

En este contexto, las creencias parentales acerca de la importancia de la educación juegan un rol central en las trayectorias educativas de los adolescentes (Hill & Tyson, 2009), instruyendo sobre el valor y utilidad de la educación a través del diálogo sobre estrategias de aprendizaje, la exposición a situaciones educativas y la planeación del futuro académico. De igual forma, resultan relevantes las creencias acerca de las posibilidades que los hijos tienen de alcanzar determinados niveles de logro, conocidas como expectativas parentales (Yamamoto & Holloway, 2010), las cuales influyen en el desempeño educativo de los hijos (Phillipson & Phillipson, 2007; Rätty & Kasanen, 2010), en las diferencias de desempeño entre hermanos (Jensen & Hale, 2015), y en las perspectivas con hijos en condición de discapacidad (McCoy, Maître, Watson & Banks, 2016).

Dichas creencias influyen en las aspiraciones que los hijos tienen sobre su futuro ocupacional (Hou & Leung, 2011), lo cual no necesariamente depende del nivel educativo de los padres (Kirk, Lewis-Moss, Nilsen & Colvin, 2011) pero sí se favorece cuando los padres tienen más altos niveles académicos (Rimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola & Nurmi, 2012). Es posible que los padres con mejores niveles educativos cuenten con más conocimientos acerca del funcionamiento de los sistemas sociales, lo que puede resultar favorable, pero ello no impide que aún los padres con bajos niveles creen que sus hijos pueden llegar lejos en términos sociales y orienten esfuerzos para garantizarlo.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Adicionalmente, uno de los indicadores más sólidos de involucramiento parental son las expectativas (Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018), las cuales resultan mejor asociadas al desempeño de los hijos que el nivel educativo de los padres y la posesión de recursos como libros (Huang & Lian, 2016). Así, no es suficiente considerar el capital familiar institucional y objetivado para evaluar la capacidad de los hijos de ascender socialmente, sino que es necesario tener en cuenta el capital personal de los padres en la transmisión de ventajas sociales y, por esa vía, entender la manera en que los padres participan de las experiencias de los hijos.

Conclusiones

La persistencia en los niveles sociales se ha relacionado con la situación de origen (Galvis & Meisel, 2014) y también se ha correlacionado positivamente el nivel educativo de los padres y el de los hijos (Gaviria, Graham & Braido, 2007), sugiriéndose una cierta primacía explicativa de la movilidad social absoluta y del nivel educativo de los padres. Las ideas planteadas en esta presentación insinúan mecanismos específicos que pueden dimensionar los procesos involucrados en la influencia parental sobre las trayectorias de desarrollo en la adolescencia, lo que manifiesta implicaciones no solo para la intervención directa sino para la orientación de las agendas políticas. De este modo, para los adolescentes puede resultar beneficioso invertir esfuerzos en garantizar oportunidades educativas de calidad al mismo tiempo que vincular a sus padres en prácticas que promuevan los mejores niveles de desempeño social en sus hijos.

Los trabajos sobre creencias implicadas en la crianza y su influencia en el desarrollo de los hijos incluyen información de diferentes regiones, abarcando variaciones culturales y étnicas que deben ser tenidas en cuenta; al respecto, aún quedan aspectos por profundizar en los estudios sobre población latinoamericana residente en sus países de origen. Ante esto, los estudios previos en diferentes contextos aún representan un punto de referencia relevante. Es el caso de las diferencias en las prácticas de crianza entre clases sociales, entre hijos e



hijas, con hijos en diferentes edades y con padres que tienen diversos estatus ocupacionales y educativos, las cuales representan áreas de interés académico vigente.

La propuesta planteada en este texto insinúa finalmente un abordaje cognitivo de la realidad social, proponiéndose que el acceso a mejores condiciones viene mediado por la interpretación y evaluación que las personas hacen de su situación, así como de los recursos considerados disponibles y sus oportunidades de aprovechamiento. En las interacciones cotidianas, el procesamiento individual de la información resulta asociado a la experiencia cotidiana y al sentido común, un aspecto que puede no haberse considerado apropiadamente en el direccionamiento de políticas sociales. Desde el campo de la crianza, se ha sugerido que no es suficiente con entregarles a los padres recursos, como guías o técnicas específicas, si sus creencias y valores resultan incompatibles o contrarios a lo que se pretende lograr, agregándose que el ajuste de las interacciones con los hijos se nutre de las intuiciones que hacen parte del esquema de relacionamiento particular.

Referencias

Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.

Andrews, D. & Leigh, A. (2009). More inequality, less social mobility. *Applied Economics Letters*, 16(15), 1489-1492.

Banco Mundial (2017). *Fair progress? Educational mobility around the world. Avance de reporte del Banco Mundial*.

Banco Mundial. (2017). El Banco Mundial exhorta a adoptar medidas para romper el ciclo de la pobreza que se perpetúa de generación en generación. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/10/17/world-bank-urges-action-to-break-the-cycle-of-poverty-from-generation-to-generation>



- Boonk, L.; Gijssels, H.; Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, vol.24, pp.10–30.
- Brown, P. (2013). Education, opportunity and the prospects for social mobility. *Journal British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 678-700.
- Bethhäuser, B. (2017). Fostering equality of opportunity? Compulsory schooling reform and social mobility in Germany. *European Sociological Review*, 33(5), 633–644.
- De Pablos, L. & Gil, M. (2016). Intergenerational educational and occupational mobility in Spain: Does gender matter? *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 721-742.
- Fachelli, S. y López-Roldán, P. (2015). ¿Somos más móviles incluyendo a la mitad invisible? Análisis de la movilidad social intergeneracional en España en 2011. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 150, 41-70.
- Galvis, L., & Meisel, A. (2014). Aspectos regionales de la movilidad social y la igualdad de oportunidades en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, (196), 1-55.
- Gaviria, A.; Graham, C. & Braido, L. (2007). Social mobility and preferences for redistribution in Latin America. *Economía*, 8(1), 55-96.
- Gil-Hernández, C. ; Marqués-Perales, I., & Fachelli, S. (2017). Intergenerational social mobility in Spain between 1956 and 2011: The role of educational expansion and economic modernisation in a late industrialised country. *Research in Social Stratification and Mobility*, 51, 14-27.
- Hartas, D. (2015). Parenting for social mobility? Home learning, parental warmth, class and educational outcomes. *Journal of Education Policy*, 30(1), 21-38.
- Hill, N. & Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3).



- Hou, Z., & Leung, A. (2011). Vocational aspirations of Chinese high school students and their parents' expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 349-360.
- Huang, H. & Liang, G. (2016). Parental cultural capital and student school performance in mathematics and science across nations. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 286-295.
- Jensen, A. & Hale, S. (2015). What make siblings different? The development of sibling differences in academic achievement and interests. *Journal of Family Psychology*, 29(3), 469-478.
- Kirk, C.; Lewis-Moss, R.; Nilsen, C. & Colvin, D. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89-99.
- McCoy, S.; Maître, B.; Watson, D. & Banks, J. (2016). The role of parental expectations in understanding social and academic well-being among children with disabilities in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 535-552.
- Phillipson, S. & Phillipson, S. N. (2007). Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(3), 329-348.
- Pimlott-Wilson, H. (2011). The role of familial habitus in shaping children's views of their future employment. *Children's Geographies*, 9(1), 111-118.
- Räty, H. & Kasanen, K. (2010). A seven-year follow-up study on parents' expectations of their children's further education. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), pp. 2711-2735.
- Rimkute, L.; Hirvonen, R.; Tolvanen, A.; Aunola, K. & Nurmi, J. (2012). Parents' role in adolescents' educational expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 571-590.
- Sigel, I. & McGillicuddy-De, A. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. En: M. Bornstein (ed) *Handbook of Parenting*, volumen 3, capítulo 17. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



- Simpkins, S.; Fredricks, J. & Eccles, J. (2015). The role of parents in the ontogeny of achievement-related motivation and behavioral choices. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 80(2).
- Symeonaki, M.; Stamatopoulou, G. & Michalopoulou, C. (2016). Intergenerational educational mobility in Greece: Transitions and social distances. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 45(6), 1710-1722.
- Vaid, D. (2016). Patterns of social mobility and the role of education in India. *Contemporary South Asia*, 24(3), 285-312.
- van Doorn, M.; Pop, I. & Wolbers, M. (2011). Intergenerational transmission of education across European countries and cohorts. *European Societies*, 13(1), 93-117.
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010) Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214.
- Zhao, Y.; Li, Y.; Heath, A. & Shryane, N. (2017). Inter- and intra-generational social mobility effects on subjective well-being – Evidence from mainland China. *Research in Social Stratification and Mobility*, 48, 54-66.



La cultura: elemento que impacta el desarrollo de la infancia y la juventud

*INDIRA LORENA HOYOS VILLABA*¹⁰³¹

*LAURA ALEXANDRA TÉLLEZ QUINTERO*¹⁰³²

Resumen

Este proyecto se encaminó al estudio de estructuras familiares y dinámicas formativas en las familias del Pitalito Huila, tras una investigación realizada en el año 2016, con el fin de determinar si hay una marca sociocultural, en los niños y jóvenes. Se empleó una entrevista mixta o semiestructurada a niños y jóvenes del Municipio de Pitalito, con el fin de conocer cómo la cultura ha impactado el desarrollo de su personalidad, percepción, y capacidad de adaptabilidad ante el medio que les rodea; lo cual da un sello de identidad ante las diferentes regiones y culturas en un mismo país.

La cultura: elemento que impacta el desarrollo de la infancia y la juventud

La familia es una de las instituciones básicas y sociales más antiguas, la componen diferentes individuos, generalmente con un tipo de consanguinidad, se interrelacionan entre sí y responden a una cultura, tradiciones, convicciones religiosas, políticas e ideológicas entre otras características que las distinguen y además de ello, es donde la mayoría de los individuos encuentran afecto, protección y seguridad. Sin embargo, un gran

¹⁰³¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios Indira Lorena Hoyos Villalba.

¹⁰³² Corporación Universitaria Minuto de Dios Laura Alexandra Téllez Quintero.



porcentaje de ellas son disfuncionales, lo cual genera consecuencias que afectan no solo el bienestar y desarrollo del niño, sino que a su vez, genera consecuencias de conflicto en la sociedad.

Este proceso investigativo se ha desarrollado desde el año 2016, teóricos como: Bertalanffy, Bronfenbrenner, Maturana, Watzlawick, Bruner y Goodman; autores que coinciden en la interacción con el mundo acercándose a posibles respuestas al siguiente interrogante, ¿Cuál es el impacto cultural en el desarrollo de la infancia y la juventud del Municipio de Pitalito Huila?

Para iniciar, Bertalanffy (1940) en su teoría de los sistemas, el cual llama a la familia como primer sistema, menciona que cada parte que lo conforma, en este caso cada individuo, se retroalimenta de los demás miembros, intercambiando información y evolucionando, en este orden de ideas, siendo la familia un vínculo vital para el niño; y de acuerdo con el autor, el niño construye su propia visión del mundo a partir de las experiencias vividas en su entorno y lo que su contexto más cercano le ha ido transmitiendo en su proceso de crecimiento y desarrollo.

Por otro lado, está la postura de Bronfenbrenner (1979), quien habló de la teoría ecológica, pues la familia, los amigos, los docentes, hacen parte del desarrollo del individuo, y de igual forma pueden llegar a convertirse en elementos facilitadores o disruptores en las vidas de las personas, a tal punto de afectar la percepción que se tenga del mundo. Pues estos ambientes se convierten en la principal fuente de influencia sobre la conducta de los mismos.

Cuando se aborda el tema de la educación, Maturana (2017) manifestó:

Debemos conversar. Si no nos damos tiempo para convivir, ¿cómo armonizamos nuestra convivencia? ¿Cómo llegamos a entendernos? No vivimos en la soledad, vivimos con otros, por eso es que los maestros son fundamentales. La educación es una transformación en la convivencia, en la cual los niños, niñas y jóvenes se transforman con los mayores con los cuales conviven.



Es decir que para lograr entender al individuo, se necesita de la supervisión de otro ser, quien será un educador y con el tiempo el claro ejemplo de él, lo cual permite afirmar que los niños y jóvenes son semejantes a los adultos que los rodean, adquiriendo así una personalidad similar, valores, principios, y por supuesto costumbres, también el contexto donde crecen modifica las capacidades cognoscitivas y físicas, pues si no hay un cierto nivel de exigencia educativo y un espacio donde determinadas competencias se estimulen, no alcanzará un nivel de madurez exitoso y solo se limitarán a desempeñar funciones que sean una necesidad para su entorno.

Habría que decir también, que la percepción como proceso cognoscitivo permite a los niños y jóvenes, interpretar y comprender la cultura de manera diferente, provocando respuestas diversas, por lo que para Watzlawick (1991) , “la percepción que el hombre tiene de sí mismo es una percepción de funciones de relaciones en las que participa” sumando a ello, que la conducta de cada individuo impacta la conducta del otro, incluyendo dentro del mismo sistema de retroalimentación, el impacto que es causado a sí mismo. A razón que cada individuo construye e interpreta la realidad de manera subjetiva, por tanto, la percibe desde su experiencia, desde el aprendizaje adquirido y de sus sentidos.

En cambio, para Bruner, la construcción de un significado surge de la narración del continuo actualizar la historia... Es decir, para Jerome Bruner existen interpretaciones narrativas universales que sirven de una u otra forma para vivir en una cultura, por lo tanto, a medida que se van narrando historias se van construyendo significados, y es por ello que las experiencias en cada individuo van adquiriendo sentido, así mismo cada ser a través de esa formación de conceptos, comunicación y lenguaje logra adentrarse en el proceso de resolución de conflictos.

Con respecto a lo dicho por Morín (2008), “Somos cien por ciento naturales y cien por ciento culturales” muestra de ello, es el comportamiento que cada niño y joven en formación va adoptando, pues es el resultado



de las costumbres, de la historia cultural y experiencias que observa en su contexto y de esa forma va tomando para sí mismo.

Todo este andamiaje sobre el impacto de la cultura en el desarrollo de la infancia y la juventud, conlleva a analizar que el tema de adquirir ciertas formas de comportarse va más allá de los intereses privados, pues el desarrollo integral e individual trasciende de manera directa a la sociedad, en lo político por la evolución, progreso, cambio y transformación que el mismo individuo responsable como ciudadano y con su forma de percibir la sociedad trae bienestar, tolerancia y desarrollo.

Esta investigación es de corte cualitativo con un diseño etnográfico de acuerdo a lo establecido por Hernández y Fernández, (2006), debido a que se pretende analizar y entender el impacto de la cultura en la niñez y juventud del Municipio de Pitalito del Huila, que se ha gestado hasta el presente. Para la recolección de datos se planteó realizar entrevista semiestructurada, con el fin de ser más flexibles al momento de recolectar la información deseada.

Se es consciente que la cultura impacta en el desarrollo de la personalidad del ser humano, que a diario se es condicionado con: la música, los programas de televisión, las tendencias en moda, peinados, y los influenciadores de plataformas digitales, que sin lugar a dudas ponen su sello de identidad en sus seguidores, se es consciente que se camina, peina y se viste de determinado modo, se está imitando a un ídolo, y de esta forma genera bienestar, porque se diferencia del resto, pero lo que no es tan consciente, es el impacto que se produce a nivel psíquico y los cambios que se generan en la conducta y pensamiento, lo cual es determinante en el pleno desarrollo del individuo y los objetivos que quiera alcanzar en su vida, es por ello que se eligió este tema tan amplio, la cultura, porque se pretende que los padres de familia sean más cuidadosos con la información que les imparten a sus hijos, también que la educación plasme estrategias de enseñanza donde no se exhorten los gustos y costumbres de los jóvenes y niños, pero sí que se enseñen las secuelas que generan al seguirlas.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 pertinente conocer la cultura y las tradiciones que actualmente se celebran, reconocer si en realidad son costumbres de la propia región o de otros lugares y qué relevancia se les presta en la cotidianidad.

Referencias

Bertalanffy, L. V. (s/f). *Teoría general de los sistemas fundamentos desarrollo aplicaciones*. Recuperado de <https://cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas-fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf>

Letras-Uruguay espacio latino. (s/f). Recuperado de http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/pupo_pupo_rigoberto/teoria_de_la_complejidad.htm

Morín, E. (s/f). Somos cien por ciento naturales y cien por ciento culturales. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NEdu96ZVSZI>

Primera Jornada IP-CFT. (s/f). Educación, Sociedad e Inclusión con el Doctor Humberto Maturana. Recuperado de <http://enlinea.santotomas.cl/actualidad-institucional/mundo-santo-tomas/humberto-maturana-pertenecemos-a-la-cultura-excluyente-competitiva-y-eso-es-lo-que-tenemos-que-cambiar/62629/>

Teoría de la comunicación. (s/f). Recuperado de <https://psicologiymente.net/social/teoria-comunicacion-humana-paul-watzlawick>



Prácticas de Crianza, autoeficacia y afrontamiento en adolescentes

*LAURA MARCELA DURÁN URREA*¹⁰³³

Resumen

La presente ponencia se basa en el proyecto de investigación “Prácticas de Crianza, autoeficacia y afrontamiento en adolescentes”, cuyo objetivo principal radica en el estudio de la relación entre estas variables. Considerando que hasta el momento el proyecto aún se encuentra en desarrollo, el presente documento presenta a manera de avance los principales desarrollos conceptuales y teóricos sobre los cuales se sustenta dicha propuesta de investigación. Por lo tanto, a continuación se presentan las principales consideraciones conceptuales respecto a las tres variables centrales del estudio, así como información acerca de la forma en que estas variables se relacionan entre sí.

Prácticas de crianza

La crianza ha sido definida como “una actividad compleja que incluye numerosos comportamientos específicos que funcionan individualmente y en conjunto para influir en el desarrollo de los hijos” (Darling, 1999 p.2). Dentro de este campo del conocimiento, las **prácticas de crianza** hacen referencia a los comportamientos específicos, orientados al cumplimiento de determinadas metas de la crianza a través de los cuales los padres llevan a cabo sus deberes parentales (Darling & Steinberg, 1993). En las palabras de Power

¹⁰³³ Universidad Nacional de Colombia.



& Manire (1993), estas prácticas constituyen las formas específicas en las que se lleva a cabo el proceso de entrenamiento de normas, creencias y valores culturales dentro de la familia, con el propósito de introducir a los niños al contexto social y garantizar su supervivencia (Power & Manire, 1993).

Las prácticas de crianza han sido categorizadas en diferentes dimensiones, siendo la calidez y el control dos de las más importantes, en la medida en que hacen parte de la mayoría de los modelos teóricos propuestos a la hora de caracterizar este proceso de socialización (Skinner, Johnson & Snyder, 2005). La calidez es definida como “la expresión de afecto, amor, apreciación, amabilidad y reconocimiento, e incluye la disponibilidad emocional, el apoyo y la preocupación genuina” (Skinner & cols., 2005 p. 185) por parte de los padres, y se expresa de manera negativa en las manifestaciones de rechazo u hostilidad parentales. Por su parte, el control hace referencia al conjunto de límites y reglas establecidas por los padres hacia sus hijos, así como a la supervisión de la conducta y a la exigencia de madurez hacia los mismos (Domínguez, Betancourt & Cañas, 2014), y se expresa de manera negativa en el abuso y el autoritarismo (Aguirre, 2011).

Darling & Steinberg (1993) establecen dentro de su modelo sobre la crianza un esquema en el que diferencian entre metas, estilos y prácticas de crianza. Dentro de su propuesta, estas autoras afirman que a pesar de que tanto las prácticas como los estilos de crianza está influenciados por las metas de socialización parentales, los primeros afectan el desarrollo adolescente de manera indirecta –a través de su influencia moderadora en la relación entre prácticas de crianza y desarrollo, así como por medio de su influencia en la disposición del adolescente a ser socializado–, mientras que las segundas tienen un efecto directo sobre el mismo. Así, estas autoras afirman que las prácticas llevadas a cabo por los padres en el proceso de la crianza tendrán efectos directos sobre el desarrollo de los adolescentes en diferentes dominios, incluyendo el desarrollo de aspectos psicológicos, dentro de los cuales se encuentran variables como la autoeficacia y el afrontamiento.

En concordancia con lo anterior, Power (2004) propone que existen diferentes formas en que las prácticas de crianza influyen en el proceso de afrontamiento de los hijos. La primera de ellas reside en la intervención

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



parental sobre las experiencias a las que se ven expuestos los adolescentes, lo que este autor engloba bajo la categoría de *estrategias de protección parental*. Dichas estrategias se enfocan en prevenir las experiencias estresantes o peligrosas para los hijos y abarcan prácticas que van desde la adecuación de recursos físicos en el hogar (restringir el acceso a ciertos materiales, utilizar dispositivos que garanticen la seguridad), hasta promover actividades alternativas para evitar el involucramiento de sus hijos en experiencias peligrosas, pasando por prácticas relacionadas con el establecimiento de reglas y rutinas, la supervisión parental y la retención de información estresante o perjudicial para los niños.

La segunda forma de intervención parental en el proceso de afrontamiento de los hijos reside, según este autor, en la influencia que los padres pueden llegar a ejercer sobre la manera en que sus hijos evalúan las situaciones a afrontar (Power, 2004). Dentro de esta categoría se engloban estrategias parentales específicas como la guía del proceso de evaluación de la situación, que incluye el direccionamiento de la atención de los hijos hacia aspectos específicos o estímulos relevantes, la ayuda en la búsqueda de información adecuada, entre otras. Finalmente, el tercer conjunto de estrategias parentales propuestas por el autor, se centra en las intervenciones parentales orientadas a la resolución del problema o el afrontamiento de la situación como tal, lo que incluye acciones específicas que van desde el modelamiento de la regulación emocional, hasta la provisión de recompensas o castigos, pasando por estrategias de asistencia emocional, acompañamiento en tareas cognitivas orientadas a la resolución de problemas, apoyo en diferentes procesos implicados, entre otros.

Autoeficacia

Dentro del desarrollo de su teoría sobre el aprendizaje social, Bandura define la autoeficacia como “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, con base en los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado” (1987, p. 416 en Busot, 1997, p. 54). De acuerdo a lo propuesto por este autor, estos juicios intervienen de manera determinante en procesos como la elección de actividades en las que se involucra una persona, el nivel de esfuerzo dedicado a las mismas, y la persistencia



frente al fracaso en el desempeño en áreas específicas. Esto hace que la autoeficacia represente una variable especialmente relevante en la adolescencia, en la medida en que es en esta etapa en la que se empieza a definir el proyecto de vida y se moldea la identidad del individuo, así como la forma en que se concibe a sí mismo, entre otros desafíos propios de este momento del desarrollo (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli & Cervone, 2004).

Si bien Bandura propone que la autoeficacia es específica a cada dominio, Baessler & Schwarzer (1995, en Luszczynska, Gutiérrez-Doña, & Schwarzer, 2005) proponen la existencia de un sentido más amplio y estable de competencia personal denominado *autoeficacia generalizada*, definida como “las creencias sobre la propia competencia para manejar un amplio rango de situaciones estresantes o desafiantes” (p. 1). La validez de este constructo se ha demostrado empíricamente en más de 25 países y se ha encontrado su relación con resultados positivos del desarrollo en adultos y adolescentes relacionados -entre otros- con el afrontamiento de situaciones complejas y estresantes (Luszczynska, Gutiérrez-Doña, & Schwarzer, 2005; Padilla, Acosta, Guevara, Gómez, González, 2006).

Pajares (2006) señala que las cuatro principales fuentes de aprendizaje de la autoeficacia son las experiencias de éxito en el desempeño, el aprendizaje vicario –o las experiencias de éxito o fracaso de otros–, la persuasión verbal por parte de otros acerca de las propias capacidades, y las sensaciones fisiológicas experimentadas en las diferentes situaciones de desempeño. Coherentemente con lo anterior y a la luz de la evidencia empírica sobre el desarrollo de la autoeficacia, este autor propone que existen diferentes formas en las que los padres intervienen en este proceso que están relacionadas con la forma en que crían a sus hijos. Estas van desde facilitar el desarrollo de habilidades y guiar de manera productiva la interpretación de las experiencias de éxito o fracaso, hasta reforzar la confianza de sus hijos reconociendo sus capacidades genuinas y evitando las comparaciones con pares, pasando por el acompañamiento y la guía para el manejo de emociones, entre otras.



Afrontamiento

El concepto de afrontamiento fue propuesto originalmente por Lazarus (1981, en Folkman, 1982), quien lo define como “el proceso de manejar demandas externas o internas que exceden los recursos de la persona”. Debido a los cambios y desafíos particulares característicos de la adolescencia, el afrontamiento se ha posicionado como una variable especialmente relevante para este grupo poblacional y se han dedicado numerosas investigaciones al estudio de sus características en diferentes ámbitos como las relaciones con pares, el ámbito académico, el manejo de condiciones específicas de salud, entre muchos otros (Ongarato, de la Iglesia, Stover & Fernández Liporace, 2009).

A pesar de que existen diferentes propuestas para la explicación y categorización de las estrategias de afrontamiento, uno de los modelos con mayor aprobación y evidencia empírica en cuanto al afrontamiento adolescente es el propuesto por Moos, (Ongarato & cols., 2009) quien postula que existen dos grandes dimensiones o estilos principales dentro de este constructo: el afrontamiento por aproximación y el afrontamiento por evitación, que han sido equiparados en diferentes ocasiones con el afrontamiento productivo y el afrontamiento improductivo. A su vez, este modelo propone que existen dos grandes conjuntos de estrategias de afrontamiento: las cognitivas y las conductuales. De esta forma, Moos propone la existencia de ocho grandes estrategias de afrontamiento organizadas de la siguiente forma: las estrategias cognitivas de aproximación corresponden al análisis lógico y la reevaluación positiva, mientras que las estrategias conductuales dentro de este mismo estilo serían la resolución de problemas y la búsqueda de orientación y apoyo. De igual forma, las estrategias de evitación cognitivas están representadas por la evitación cognitiva y la aceptación o resignación, en conjunto con las estrategias conductuales de esta dimensión, que vendrían a ser la búsqueda de recompensas alternativas y la descarga emocional. Esta estructura conceptual se ha visto confirmada en población adulta y adolescente en diferentes contextos culturales, lo que refuerza la validez de este modelo.



Relación crianza, autoeficacia y afrontamiento

Si bien se abordó en secciones anteriores la forma en que los padres y la crianza influyen en el desarrollo del afrontamiento, resulta pertinente mencionar la existencia de estudios como el de Wolfradt, Hempelb, & Miles (2003), quienes -entre otros- han encontrado relaciones importantes entre las manifestaciones de calidez en la crianza y el uso de estrategias de afrontamiento productivas por parte de los adolescentes. Del mismo modo, autores como Bilgin (2011) han encontrado que la crianza con altos niveles de calidez y de control inductivo se relaciona con mayores niveles de autoeficacia, evidencia que respalda lo expuesto anteriormente sobre la forma en que los padres influyen en el desarrollo de la autoeficacia adolescente.

Finalmente, es importante mencionar que también se han hallado vínculos entre el afrontamiento y la autoeficacia. Por ejemplo, Devonport & Lane (2006) reportan la existencia de una relación significativa entre el uso de estrategias de afrontamiento productivas (como planeación y búsqueda de apoyo social) y la autoeficacia para terminar el primer año de Universidad, a partir de un estudio realizado con adolescentes británicos. Estos resultados se ven respaldados por investigaciones provenientes de diferentes contextos culturales como la llevada a cabo por Zhou & Kam en el 2017, lo cual tiene perfecto sentido si se tiene en cuenta que los altos niveles de autoeficacia, es decir, la confianza en las propias habilidades, facilita el involucramiento en diferentes actividades aún si estas resultan desafiantes, lo cual se encuentra en correspondencia con las estrategias de afrontamiento por aproximación –equiparadas al afrontamiento productivo- desde el modelo de Moos (Ongarato & cols., 2009).

Referencias

Aguirre-Dávila, E. (2011). *Cuestionario de prácticas de crianza (CPC-P) de autodiligenciamiento, versión para padres*. Bogotá, D. C. Universidad Nacional de Colombia.



- Bilgin, M. (2011). Relations among proposed predictors and outcomes of social self-efficacy in Turkish late adolescents. *Cukurova University Faculty Of Education Journal*, 40(1), 1-18.
- Busot, I. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura): Un basamento para el proceso instruccional. *Encuentro Educativo*, 4(1), pp. 53-63.
- Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Pastorelli, C. & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: Predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37(4), 751-763.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. *ERIC Digest*, 1-7.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Devonport, T. & Lane, A. (2006). Relationships between self-efficacy, coping and student retention. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 34, 127-138.
- Domínguez, M.; Betancourt, D. & Cañas, J. (2014). Control parental e intento de suicidio en adolescentes mexicanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2), 240-252.
- Folkman, S. (1982). An approach to the measurement of coping. *Journal of Organizational Behavior*, 3(1), 95-107.
- Luszczynska, A.; Gutiérrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.



- Ongarato, P.; de la Iglesia, G.; Stover, J. B. & Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes y adultos. *Anuario de investigaciones*. Vol.16. pp.383-391.
- Padilla, J.; Acosta, B.; Guevara, M.; Gómez, J. y González, A. (2006). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de autoeficacia general aplicada en México y España. *Revista Mexicana de Psicología*, (2) 23, pp. 245-252.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In Pajares, F. & Urdan, T. (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. pp. 339–367. Greenwich, CT: Information Age.
- Power, T. (2004). Stress and coping in childhood: The parents' role. *Parenting: Science and Practice*, (4)4, 271-317.
- Power, T. G. & Manire, S. H. (1992). Child Rearing and Internalization. A Developmental Perspective. En J. Janssens & J. Gerris (Eds.), *Child Rearing. Influence on prosocial and moral development*. pp. 101-123. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Skinner, E.; Johnson, S. & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175-235.
- Wolfradt, U.; Hempelb, S. & Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 521-532.
- Zhou, M. & Kam, C. S. (2017). Trait procrastination, self-efficacy and achievement goals: the mediation role of boredom coping strategies. *Educational Psychology*, 37(7), 854-872.



Diferencias en las prácticas de crianza de madres y padres con niños en edad preescolar

*EDUARDO AGUIRRE-DÁVILA*¹⁰³⁴

Resumen

La ponencia presenta las investigaciones que evidencian diferencias en las prácticas de crianza utilizadas por las madres y los padres de niños en edad preescolar, en torno a la dimensión apoyo parental. Se resalta el papel que juega el apoyo como respuesta a las demandas de los niños para afrontar diferentes retos cognitivos y socioemocionales en el transcurrir de su vida cotidiana.

Diferencias de género en el apoyo parental

Es necesario delimitar la noción de prácticas de crianza, la cual hace referencia a una forma particular de socialización y a un complejo conjunto de creencias, valores y comportamientos que caracterizan el modo como los padres actúan con sus hijos. Específicamente, se refiere a las acciones de los padres que se enmarcan en dos dimensiones: regulación del comportamiento y expresión de afecto, y que tienen el objetivo de brindar a los niños orientación para actuar en sociedad y enfrentar los retos sociales, y se expresan en reglas, horarios,

¹⁰³⁴ Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia, director del grupo de investigación en Socialización y Crianza. Correo electrónico: eaguirred@unal.edu.co



premios, castigos, halagos, rechazo, etc. Además, los padres utilizan diferentes prácticas de crianza según las circunstancias, la edad o el género de sus hijos, y que de acuerdo con LeVine (1988) y Bornstein (2015), se enmarcan en tres grandes metas compartidas por todas las culturas: salud, seguridad y formación.

De manera particular, en la vida de los niños una práctica de crianza que juega un papel importante es el apoyo y el tipo de respuesta de los padres a las demandas de sus hijos. El apoyo se ha definido como el conjunto de acciones parentales que tienen el objetivo de dar soporte y ayuda a los niños. Se manifiesta comúnmente como el actuar emocionalmente presente y consistentemente confiable para el niño en tiempos de necesidad (Ruholt, Gore, Dukes, 2015).

El apoyo parental se expresa como apoyo emocional e instrumental. En el caso del apoyo emocional, aunque no existe un consenso en su definición, se coincide en identificar en esta práctica la explícita manifestación de amor hacia los hijos, asociada a la provisión de cuidado, confianza, empatía y escucha activa. (Dale, Williams, Bowyer, 2012) (Hinson, Bowsher, Maloney, Lillis, 1997). El apoyo instrumental se manifiesta en comportamientos parentales relacionados con la orientación, explicación o demostración del modo como se pueden hacer las cosas o afrontar situaciones y problemas de tipo individual, grupal o social.

Ahora bien, los padres (mamá y papá) brindan a sus hijos diferentes oportunidades para que puedan desarrollarse intelectual, emocional y socialmente, empleando para esto diversas estrategias de apoyo, las cuales terminan configurando los comportamientos que se caracterizan por ser adecuados a las exigencias del entorno (Parke, Buriel, 1998). En este contexto, la figura del padre ha venido tomando un papel más activo en las tareas del hogar, como producto de los profundos cambios en la sociedad (Gray, Anderson, 2010) (Lamb, 2002) Shears, Robinson, 2005). No obstante, Bornstein (2015), Craig (2006), Rhoads y Rhoads (2012) entre otros, sostienen que aunque los hombres ahora tienden a involucrarse y ser más activos en el hogar, su participación en la crianza es menor que la de las madres, en especial cuando los niños son pequeños.



Así, se han reportado diferencias de género en el modo como los padres apoyan a sus hijos en edad preescolar. Hay suficiente evidencia en la que se asocia el apoyo emocional explícito a las prácticas de crianza de las madres, que por lo general manifiestan una orientación expresiva y preocupación afectiva en el apoyo brindado a sus hijos para enfrentar diversas tareas cotidianas, mientras que en los padres se reporta una orientación instrumental, que tiene el enfoque cognitivo de "hacer el trabajo" (Glenys, Ho, 2001), enmarcándose la ayuda en la información y cuestiones más operativas. También hay evidencias que indican que las madres centran sus esfuerzos en ser más receptivas a la hora brindar indicaciones o instrucción a los niños (Gauvain, Fagot, Leve, Kavanagh, 2002), por lo que sus acciones favorecen el vínculo de cuidado.

LaBounty et al. (2008) señalan que madres y padres difieren en el tipo de conversación que tienen con sus hijos. Las madres hacen referencia explícita a los estados emocionales con el fin de facilitar a los niños la comprensión de las tareas. En otros términos, y en consonancia con lo reportado por Root y Rubin (2010), las madres, a diferencia de los padres, utilizan un lenguaje explicativo sobre las causas y consecuencias de los estados emocionales y conversan con sus hijos, de manera más frecuente, sobre el modo de razonar.

En la misma línea, Kornhaber y Marcos (2000) sostienen que los papás, mediante el uso del lenguaje, *"tienden a 'desestabilizar' al niño emocional y cognitivamente más que las mamás"* (p. 188), y estas se muestran más apaciguadoras y tienden a no forzar al niño a enfrentar las dificultades, a diferencia de lo que hacen los padres guiados principalmente por el apoyo instrumental. Los padres tienden a centrar la atención en la tarea y se expresan de modo directivo, haciendo preguntas de aclaración, probablemente porque están menos familiarizados con los estados emocionales del niño. De manera adicional, Volker (2014) afirma que se ha descubierto que el apoyo instrumental explícito de los papás contribuye al control de las emociones intensas, facilitando con esto que los niños puedan establecer relaciones amistosas y de cooperación con sus pares, al tiempo que les permite desarrollar habilidades sociales positivas.



Por otro lado, estudios como los de Denham et al. (2000), Denham, Bassett y Wyatt (2007), Snyder, Stoolmiller, Wilson y Yamamoto (2003), muestran diferencias de género en relación a las prácticas de crianza asociada a la disciplina. Sostiene que el apoyo dado por las madres, acompañado de prácticas coercitivas, tiene fuertes efectos sobre los niños, a diferencia de lo que ocurre con los padres frente a comportamientos similares. Este hallazgo indica que el actuar autoritario de las madres hace mella en la percepción global que los niños tienen de la relación, porque generalmente se estructura en torno al lazo afectivo y al vínculo seguro, antes que alrededor del temor y la desconfianza. Denham, Bassett y Wyatt (2007) señalan que cuando las madres están enojadas y tensas, los niños expresan enojo y presentan dificultades con sus pares. Sumado a lo anterior, se ha encontrado que en la familia contemporánea, cuando las mamás usan formas distintas a la disciplina inductiva –un tipo de orientación sustentada en el diálogo y la explicación, como por ejemplo el castigo físico, son más persistentes que los padres, quienes no pueden sostener tanto la disciplina autoritaria, tendiendo a ser más permisivos que las madres. (Glenys, Ho, 2001).

En los estudios sobre el apoyo parental, otro aspecto investigado es la relación entre el género de los padres y el de sus hijos. Desde la década de los ochenta se ha reportado que las madres tienden a hablar más con sus hijas y más recientemente LaBounty et al., 2008 señalan que la conversación entre ellas gira alrededor de los estados emocionales. Así, en el contexto de tareas estructuradas, suelen utilizar con las niñas términos relacionados con los estados mentales y las emociones positivas, aunque el lenguaje de apoyo tiende a ser más directivo e intrusivo con estas que con los niños (Roger, Rinaldi, How, 2012).

Finalmente, se ha estudiado el tiempo que invierten las madres y los padres en apoyar a sus hijos de edad preescolar en la realización de sus actividades cotidianas y se ha encontrado que existen claras diferencias. Bandeira y Seild-de-Moura (2012), Craig (2006), Wells y Sarkadi (2012), entre otros, señalan que las mujeres frente a los hombres no solo están más implicadas sino que también gastan una mayor proporción de su tiempo en el cuidado de los niños, siendo este tiempo más demandante que el dedicado por los padres. Hoy en día, los padres consideran que llevan a la par las responsabilidades de la crianza, en especial el apoyo dado a sus hijos,



pero las madres consideran que esto no es así, “dado que las mujeres son las que supervisan, planifican y gestionan el cuidado de los niños, y los hombres ayudan con sub-tareas específicas” (Craig, 2006, p. 265).

En resumen, a partir de las investigaciones consultadas se puede afirmar que en la familia contemporánea las madres y los padres con hijos en edad preescolar se diferencian en el empleo del apoyo emocional e instrumental para ayudarlos en las distintas tareas cotidianas que deben enfrentar. Las madres aún brindan, en términos absolutos, más apoyo a sus hijos y este es principalmente de tipo emocional, dado que centran sus acciones en la explicitación de los estados afectivos de los niños y en la conversación sobre los modos de razonar.

Referencias

- Bandeira, T. T. A., & Seidl-de-Moura, M. L. (2012). Mothers and fathers' beliefs about parental investment. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 355-363. doi: 10.1590/1982-43272253201307
- Bornstein, M. H. (2015). Children's Parents. En R. M. Lerner (Chief Ed.), M. H. Bornstein & T. Leventhal, *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, (Vol. 4, pp. 55-132). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender and Society*, 20(2), 259-281. doi: 10.1177/0891243205285212
- Dale, J. R., Williams, S. M., & Bowyer, V. (2012). What is the effect of peer support on diabetes outcomes in adults? A systematic review. *Diabetic Medicine*, 29(11), 1361-1377. doi: 10.1111/j.1464-5491.2012.03749.x
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. Grusec, & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). New York: Guilford Press.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Denham, S., Workman, E., Cole, P., Weissbrod, C., Kendziora, K., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.

Gauvain, M., Fagot, V. I., Leve, C., & Kavanagh, K. (2002). Instruction by Mothers and Fathers During Problem Solving With Their Young Children. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 81-90. doi: 10.1037//0893-3200.16.1.81

Glenys, C., & Ho, R. (2001). Differential Parenting Styles for Fathers and Mothers- Differential Treatment for Sons and Daughters. *Australian Journal of Psychology*, 53(1), 29-35. doi: 10.1080/00049530108255119

Hinson, C. P., Bowsher, J., Maloney, J. P., & Lillis, P. P. (1997). Social support: a conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 25(1), 95-100. doi: 10.1046/j.1365-2648.1997.1997025095.x

Kornhaber, M., & Marcos, H. (2000). Young children's communication with mothers and fathers: Functions and contents. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 187-210. doi: 10.1348/026151000165643

LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., Liu, D. & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17(4), 557-775. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x

Lamb, M. E. (2002). Infant-father attachments and their impacts on child development. En C. S. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement* (pp. 93-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lamb, M. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2010). The Role of the Father. An Introduction. En M. E. Lamb (Ed.). *The role of the father in child development* (pp. 58-93). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

LeVine, R. A. (1988). Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behavior. *New Directions For Child Development*, 40, 3-12. doi: 10.1002/cd.23219884003

Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ethological perspectives. En W. Damon & R. M. Lerner (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology. Social*,



Emotional, and Personality Development (Vol. 3, pp. 463-552). Hoboken, N. J. John Wiley & Sons, Inc.

Roger, K. M., Rinaldi, C. M., & How, M. (2012). Mothers' and Fathers' Internal State Language with Their Young Children: An Examination of Gender Differences During an Emotions Task. *Infant and Child Development*, 21(1), 646-666. doi: 10.1002/icd.1762

Rhoads, S. E., & Rhoads, C. H. (2012). Gender roles and infant/toddler care: Male and female professors on the tenure track. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 6(1), 13-31. doi: 10.1037/h0099227

Root, A. K., & Rubin, K. H. (2010). Gender and Parents' Reactions to Children's Emotion During the Preschool Years. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 51-64. doi:10.1002/cd.268

Ruholt, Gore & Dukes, (2015). Is Parental Support or Parental Involvement More Important for Adolescents? *Undergraduate Journal of Psychology*, 28(1), 3-8. Recuperado de <https://journals.uncc.edu/ujop/article/download/292/405>

Shears, J. K., & Robinson, J. (2005). Fathering attitudes and practices: Influences on children's development. *Child Care in Practice*, 11(1), 63-79. doi: 10.1080/1357527042000332808

Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M., & Yamamoto, M. (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development*, 12(3), 335-360. doi: 10.1111/1467-9507.00237

Volker, J. (2014). Paternal involvement: a review of the factors influencing father involvement and outcomes. *Journal of Student Scholarship*, XVI. Recuperado de <https://joss.tcnj.edu/archive/volume-xvi-april-2014/>

Wells, M. B., & Sarkadi, A. (2012). Do Father-Friendly Policies Promote Father-Friendly Child-Rearing Practices? *Journal of Child and Family Studies*, 21(1), 25-31. doi: 10.1007/s10826-011-9487-7



Líneas de acción para el apoyo y fortalecimiento a familias durante la crianza de niños y niñas con discapacidad

DORA MANJARRÉS CARRIZALEZ¹⁰³⁵

Resumen

El objetivo de esta ponencia es plantear líneas de acción y directrices para el apoyo y fortalecimiento a familias en el proceso de crianza de niños y niñas con discapacidad, partiendo de un ejercicio de análisis de historias de vida de personas con discapacidad y sus familias en varios lugares de Colombia. Se toma como base la tesis de maestría titulada “*Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños y niñas con discapacidad*” (Manjarrés, 2012).

Desarrollo temático

Aspectos metodológicos. En la investigación que da base a esta ponencia se retomaron 60 historias de vida de las 219 recolectadas inicialmente en el proyecto realizado por Manjarrés, León, Gaitán y Yazzo (2011), y se hace un análisis a profundidad identificando necesidades y requerimientos de apoyo de las familias frente a

¹⁰³⁵ Docente de Planta Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Correo: dmanjarres@pedagogica.edu.co



los procesos de crianza de personas con discapacidad, con el fin de plantear desde allí líneas de acción y directrices para el direccionamiento de programas, proyectos e investigaciones.

Las familias seleccionadas se encuentran ubicadas así en cuatro departamentos de Colombia: en Cundinamarca, Bogotá con 26 familias y Chipaque con 5 familias; en Antioquia, Medellín con 2 familias y Rionegro con 6 familias; en Bolívar, Cartagena con 16 familias; y, en Santander, Barrancabermeja con 5 familias. Se retomaron cuatro fuentes de triangulación contando con 8 padres, 31 madres, 10 hermanos, 7 miembros de la familia extensa (4 abuelos - 3 tíos) y 12 personas con discapacidad. Se cubrió además distintos tipos de discapacidad (cognitiva, sensorial -auditiva y visual-, motriz y autismo).

Líneas de acción resultado del análisis. Al analizar las historias de vida se evidencian principalmente demandas de apoyo en cuatro tópicos que se convierten en las cuatro líneas de acción planteadas: 1) contexto de crianza, 2) creencias y representaciones sociales sobre discapacidad, 3) discapacidad: particularidad y requerimientos de apoyo, y 4) relaciones intrafamiliares.

1) **Línea de acción: Contexto de crianza**

Esta línea se plantea teniendo en cuenta que la familia está inmersa en un contexto que determina fuertemente las dinámicas de crianza del niño y la niña con discapacidad. Es importante aquí resaltar a Bronfenbrenner (2002), quien propone una perspectiva ecológica del desarrollo humano; en la que concibe el ambiente como un conjunto de estructuras seriadas y organizadas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. En este sentido, es fundamental no solo apoyar y fortalecer a la familia desde su interior, sino desde las relaciones que establece con los niveles externos: su relación con las instituciones, su relación con la política, su relación con la cultura y la sociedad. Las condiciones que rodean el proceso de crianza de personas con discapacidad, influyen fuertemente en el acceso a oportunidades y en el desarrollo y potencialización tanto de proyectos de vida.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 primer lugar, se referencia constantemente en las historias de vida la **carencia de recursos económicos** y **la poca accesibilidad a programas de atención médica y educativa:**

...A veces se me hace difícil asistir o llevarlo a sus tratamientos por el factor económico, porque tengo el tiempo disponible de lunes a jueves para llevarlo, pero desafortunadamente el lugar de atención queda lejos y el transporte en el lugar donde vivo no llega”“... No ha sido fácil ya que debido a que soy una madre cabeza de familia debo trabajar para poder pagar los profesionales que el niño necesita, se me dificulta pagar su transporte y por tal motivo se ausenta en el colegio..

A su vez, cabe anotar que la particularidad del sujeto con discapacidad es apenas una de las responsabilidades que se deben cubrir en el hogar; sumado a esto, se encuentran las particularidades y necesidades requeridas por los demás miembros de la familia, ante las cuales, como estrategia de maniobra, comúnmente se sacrifica la atención a la persona con discapacidad con miras a fortalecer los ingresos de la familia y a mejorar las condiciones para todos y todas en el núcleo familiar.

...Luego de unos años tuve que retirar de allí a mi hijo ya que su hermana entraba a la universidad y no alcanzaba el dinero para las dos cosas...yo no pude seguir elaborando los productos que hacía para vender ya que permanecía tanto de día como en la noche con él... Para ese entonces su hermana había terminado los estudios y ayudaba con los gastos de la casa..

Las familias encuentran también la dificultad o ausencia de **redes de apoyo efectivas** como mecanismo de fortalecimiento al núcleo familiar. Estas pueden ser redes familiares que permiten compartir constantemente con otros inquietudes, mirar posibilidades, ampliar estrategias y sentir el acompañamiento teniendo puntos de referencia, no del que es ajeno al proceso, sino del que al igual que él/ella lo vive diariamente. De igual forma, es importante establecer redes institucionales, que permitan optimizar las posibilidades y el acceso a oportunidades de desarrollo tanto personal como familiar.



En esta primera línea se plantean como sublíneas de trabajo las siguientes: a) familia- cultura y discapacidad; b) perspectiva de derechos: política pública; c) programas y proyectos de atención (público /privado); d) redes de apoyo; y, e) prevención de situaciones de vulnerabilidad. Como directrices se pueden plantear entonces:

Generar acciones que amplíen las oportunidades de ingresos y subsidios económicos a las familias de niños y niñas con discapacidad, para permitirles un mayor margen de maniobra y movilidad interna en el núcleo familiar.

Propiciar mayor cobertura y accesibilidad a programas de atención médica y educativa, cobijando todos los sectores del país, priorizando las condiciones de acceso a los programas (movilidad, requerimientos de ingreso, tramitología).

Trabajar fuertemente a nivel social en la generación de una cultura de respeto a la diferencia, del reconocimiento de las subjetividades humanas y de enriquecimiento social desde la diversidad.

Propiciar el conocimiento y empoderamiento de las familias de sus derechos, deberes y beneficios a los que pueden acceder.

2) *Línea de acción: Creencias y representaciones sociales sobre discapacidad*

La forma de pensar, ver, percibir y la identificación de los sistemas de creencias de la familia, influenciados además por los imaginarios y representaciones sociales, generan cánones, patrones y prácticas de crianza que influyen directamente en el proyecto de vida de la persona con discapacidad y de su familia. Las creencias son los lentes a través de los cuales observamos el mundo en el que vivimos, estas influyen en lo que vemos y lo que no vemos y en lo que hacemos con nuestras percepciones. Las creencias involucran valores culturales, convicciones, actitudes y suposiciones que se mezclan desencadenando nuestras reacciones emocionales, informando nuestras decisiones y guiando nuestras acciones (Walsh, 2005).



Este aspecto se referencia e identifica constantemente en las historias de vida como requerimiento para la crianza de personas con discapacidad por cuanto se generan desde allí prácticas fuertemente excluyentes y segregadoras que se convierten en el principal temor de los padres, llevándolos en ocasiones a instaurar acciones reactivas de protección: “...la crianza de mi hijo, ha sido difícil, pues las personas a veces no entienden la discapacidad de ellos y lo miran raro, lo regañan a uno...”; “... la profesora me dijo: señora su hijo no puede asistir a este colegio, ¡él es de un colegio especial!”; “...la psicóloga me dijo en palabras confusas, que eran niños que no pueden llegar a ser más que panaderos...”.

Desde esta línea se plantean como sublíneas de trabajo: a) diversidad y diferencia; b) reconocimiento de la subjetividad y el desarrollo humano; c) identificación de creencias, y visiones sobre discapacidad en la familia; d) articulación con patrones culturales y representaciones sociales; e) concepción desde el déficit y desde la potencialidad; f) implicación en pautas y prácticas de crianza; y, g) relación adulto- niño en los procesos de crianza.

De igual forma, en esta segunda línea, se plantean las siguientes directrices:

Reconocer las creencias, concepciones y visiones sobre discapacidad y su articulación con patrones culturales y representaciones sociales.

Promover una cultura de cambio frente a la concepción y visión de la discapacidad, el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la diversidad.

Reflexionar frente a las diferencias individuales (necesidades, características y expectativas) de cada uno de los miembros de la familia estimulando en los padres el desarrollo de estrategias y actitudes que permitan potenciar las habilidades de todos.



Propiciar en la sociedad y en la familia la comprensión de la discapacidad como un proceso humano que resulta de la relación entre las particularidades, necesidades y requerimientos de una persona y las barreras que le impone su entorno.

Promover la toma de conciencia social y familiar de las repercusiones que tienen las actitudes y mensajes, positivos o negativos, en el desarrollo personal influyendo en el proyecto de vida personal y familiar.

3) *Línea de acción: Particularidad y desarrollo de la persona con discapacidad*

El desconocimiento frente a las características, procesos de desarrollo, formas de aprendizaje, comportamientos y particularidades de los niños y las niñas relacionadas a la discapacidad, hacen que las familias en repetidas ocasiones limiten el margen de maniobra, actúen desde el sentido común, no tengan herramientas para anticipar, perpetúen sentimientos de impotencia, entre otros. Si bien es importante partir de la potencialidad y de la habilidad, también es determinante para la interrelación y desarrollo con el niño y la niña conocer aspectos básicos propios de su particularidad.

Se resaltan en las historias de vida, requerimientos de apoyo relacionados en primer lugar con el **manejo de mecanismos de comunicación**, lo cual limita ampliamente la interacción. Otra de las dificultades encontradas tiene que ver con el **manejo de la socio-afectividad**, esta dimensión genera constantemente dilemas familiares que oscilan entre la sobreprotección, permisividad, exigencia e indiferencia. De igual forma, se identificó un requerimiento de apoyo frente al **manejo comportamental**, éste tiene una fuerte influencia en los constantes dilemas e inquietudes desde el hogar. Algunas discapacidades presentan dentro de sus condiciones compromisos comportamentales que a todas luces generan retos en su abordaje (cuadros de agresión, escapismo, comer cosas sucias, no adaptación a espacios con mucha gente o ruidos, pataletas, poca tolerancia al contacto con otras personas, entre otros).



Otras necesidades de apoyo encontradas en las historias de vida hacen referencia puntualmente a: *apoyo profesional* desde las diversas áreas a nivel clínico/terapéutico, en búsqueda de proceso de intervención necesarias y la consecución de técnicas y aditamentos. **Apoyo del trabajo en casa** desde las dinámicas de hábitos de vida saludable, rutinas, manejo del comportamiento, entre otros. *Apoyo Pedagógico*, optimización del proceso educativo del niño o niña, acompañamiento a tareas, conocimiento y potencialidad de los diferentes estilos de aprendizaje desde la familia. **Apoyo para la generación y orientación del proyecto de vida**, que generalmente parte de las expectativas de futuro, las cuales se pueden ampliar cuando se cuenta con un mayor conocimiento de la discapacidad y de las posibilidades para su atención. **Apoyo para generar procesos de formación vocacional**, generalmente relacionado a la utilización del tiempo libre y la proyección en alguna ocupación u oficio. Y **apoyo a procesos de inclusión laboral**, aludiendo generalmente al ideal de ser productivo socialmente.

Las sublíneas de trabajo planteadas para esta tercera línea son: a) diagnóstico e intervención profesional; b) mecanismos de comunicación; c) formas de socialización; d) desarrollo comportamental; e) formas y estilos de aprendizaje; f) interacción sujeto-ambiente; g) requerimientos técnicos y aditamentos; h) necesidades de apoyo en las diferentes dimensiones; i) capacidades, habilidades y potencialidades; j) oportunidades de atención médica y educativa; k) ambientes capacitantes y potenciadores; l) estrategias de apoyo familiar desde el trabajo en casa; y, m) construcción de proyectos de vida. Como directrices específicas para esta línea se plantean las siguientes:

Crear espacios de acompañamiento y diálogo con la familia donde se aborden dinámicas particulares del niño o la niña: dilemas, situaciones límite, características particulares de la discapacidad.

Relacionar constantemente el requerimiento de apoyo con las posibilidades que como familia y desde el medio se pueden propiciar para alcanzar una mayor desarrollo y oportunidades de participación y aprendizaje.



4) *Línea de acción: Dinámicas familiares:*

Desde la perspectiva sistémica, la familia es una unidad global constituida por una red de relaciones. Si se concibe la familia como estructura relacional, todas las cosas que afectan directamente el proyecto de vida de alguno de sus miembros tienen repercusiones en la estructura organizativa y relacional y en este sentido, las decisiones, acciones y prácticas que desde ella se generen en el desarrollo de sus miembros. La familia con un miembro con discapacidad se ve inmersa en funciones, interacciones, estructura y etapas desconocidas y con problemas diferentes a los de las familias sin integrantes con discapacidad (Garrido, citado por Brogna 2009).

Se identificaron desde las historias de vida, necesidades de apoyo referidas a las dinámicas familiares propias que conlleva la atención a la persona con discapacidad, entre las constantemente mencionadas se encuentra la **dificultad en la definición de roles**, bien sea porque estos se desdibujan, porque algunos miembros de la familia no asumen su rol frente al proceso de crianza mostrando indiferencia o porque algunos miembros de la familia asumen roles que no les corresponden.

De otra parte, se encuentran como obstáculos para la crianza la dificultad de **establecer mecanismos de comunicación** en el núcleo familiar y la necesidad de encontrar espacios de interacción comunicativa que permitan compartir incertidumbres, expectativas, posibilidades y lecciones aprendidas, no solo de la persona con discapacidad, sino de las circunstancias que todos los miembros viven y que pueden enriquecer la dinámica y ambiente familiar. Esta dificultad genera constantemente aislamiento, ruptura de lazos familiares y dinámicas conflictivas que obstaculizan el proceso e inciden en las prácticas de crianza.

Otra necesidad de apoyo tiene que ver con la forma **de organización familiar y la poca flexibilización de los roles**. Los requerimientos y atención de la persona con discapacidad generan un movimiento en la estructura misma organizativa de la familia que gira en torno al cuidado, acompañamiento, proceso de intervención médico, establecimiento de rutinas, hábitos y prácticas que requieren en diferentes momentos dedicación exclusiva.



Esta línea plantea entonces las siguientes sublíneas: a) duelo y discapacidad; b) organización familiar; c) relaciones socio-afectivas; d) mecanismos de comunicación; e) asignación y flexibilización de roles; y , f) proyectos de vida personal – familiar. Finalmente, se plantean para esta cuarta línea, las siguientes directrices:

Propiciar espacios de acompañamiento profesional en donde los miembros de la familia identifiquen los sentimientos relativos a la llegada del niño o niña con discapacidad.

Reflexionar en la legitimidad de estos sentimientos como acción reactiva ante el miedo, el desconocimiento y la incertidumbre ante la nueva situación y la función que pueden cumplir.

Promover y afianzar distintas formas de reorganización familiar y la asignación de roles claros.

Promover mecanismos y espacios de comunicación entre los integrantes del núcleo familiar y con el entorno de la comunidad a fin de fortalecer los vínculos sociales y promover la reflexión en torno a situaciones de la vida cotidiana, dilemas, estrategias exitosas y dinámicas de funcionamiento del grupo familiar.

Plantear estrategias que permitan reconocer y escuchar las expectativas de futuro de cada uno de los miembros de la familia para promover el reconocimiento de la subjetividad, la solidaridad, autorrealización y la construcción de proyectos de vida familiares y personales.

Referencias

Brogna, P. (2009). Visiones y Revisiones de la Discapacidad. Fondo de Cultura Económica. México.

Bronfenbrenner, U. (2002). La ecología del desarrollo humano. Paidós. Barcelona, 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



Manjarrés, D. (2012). Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños y niñas con discapacidad. Maestría en desarrollo educativo y social. Convenio UPN- Cinde. Bogotá.

Manjarrés, León, Gaitán y Yazzo, (2011). Familia y Discapacidad: retos y desafíos para la educación. Fase 1 Dinámicas generadas al interior del núcleo familiar de personas con discapacidad: Pautas de crianza” Grupo de Investigación Familia y Escuela. Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en Educación. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.



Colectivo de organizaciones de padres separados por sus hijos (as) por la cuidado compartido de los niños y niñas

*JENNIFER CASTILLO-BOLAÑOS*¹⁰³⁶

Resumen

Los colectivos de las organizaciones de padres separados por sus hijos (as) por la custodia compartida, tomando como referencia los casos de Colombia, Chile y Argentina donde estas asociaciones muestran nuevas formas del ejercicio de la parentalidad y la paternidad, después de un proceso de divorcio, así como transformaciones en la legislación civil o de familia en materia de cuidado bajo los principios de la igualdad, la corresponsabilidad y los derechos de los niños y niñas. Se realizará una aproximación teórica bajo el enfoque cualitativo.

Introducción

El movimiento feminista reivindica el papel de las mujeres en la sociedad, así como una mayor equidad y reconocimiento de las mujeres ante la ley. A partir de los años 60 del siglo XX, los movimientos feministas disocian a la mujer de la idea de madre, sin embargo las mujeres del siglo XX se convierten en madres cabezas de familias, a su vez reclaman mayores oportunidades y redistribución del cuidado de los hijos y el trabajo

¹⁰³⁶ Universidad Simón Bolívar, jcastillo12@unisimonbolivar.edu.co



doméstico, responsabilidades que seguían siendo suyas. (Cruz, Careaga, 2006). Posteriormente, en la década de los años noventa del siglo XX, dentro de los estudios de género en las corrientes teóricas y movimientos de identidades masculinas bajo la perspectiva de los derechos de los hombres, señala Faur (2004) citando a Kenneth Clatterbaugh (1997) que los varones no tienen privilegios respecto a las mujeres y admiten que la masculinidad tradicional daña a los hombres y el sexismo perjudica por igual a hombres y mujeres, sustentan que la sociedad contemporánea se ha vuelto un abanico de privilegios para las mujeres y consiguiente ha ocurrido degradación y discriminación masculina.

Esto se observa en las reclamaciones de colectivos de hombres, observan los que enfatizan que en la agenda pública se incluyan leyes y políticas que protejan a los varones en asuntos como el divorcio, la custodia de los niños, y se miren con cuidado los casos de violencia intrafamiliar y el acoso sexual. A su vez, denuncian que en los procesos judiciales de custodia hay un problema de discriminación de género, donde usualmente es la madre quien es la encargada de ejercer la tenencia de los hijos (as) (Corredor, 1998).

Por otra parte, la Convención Internacional de todas las Formas de la Eliminación de Discriminación Contra la Mujer, exige tomar medidas apropiadas para garantizar la educación familiar y la corresponsabilidad común de hombres y mujeres. En América Latina se han comenzado a plasmar acuerdos como el realizado en el Mercosur 2006, para un cuidado corresponsable de los hijos, que se ha venido observando en las legislaciones, por ejemplo en Chile (2013), Argentina (2015), que regulan un cuidado. De acuerdo a la OIT y el PNUD (2013) la parentalidad, también llamada responsabilidades parentales, se refiere a las capacidades, prácticas y funciones propias de las madres y los padres para cuidar proteger, educar y asegurar el sano desarrollo a sus hijos e hijas, y de las personas dependientes.

EL informe *Futuro de las familias y desafíos para las políticas públicas*; reconoce el cuidado no remunerado femenino como un problema de género y equidad (CEPAL, 2007). Debido que en el modelo tradicional patriarcal que sustentan las políticas de cuidado se observa: la familiarización, materialización y la orientación



de familiarista de las políticas sociales, donde el cuidado queda a cargo principalmente de la familia, y las funciones de cuidado son asumidas por ley por los progenitores, pero recae principalmente en la práctica social y cultural en la mujer (Iesullo, 2013, 2014)

El III Informe sobre los Derechos Humanos de la Mujer, reporta que en Colombia el 99% de las denuncias por el delito de inasistencia alimentaria son dirigidas hacia los hombres, en Nicaragua a la mujer le corresponde la custodia de los hijos, así mismo en Puerto Rico a pesar que se establece la custodia compartida; en la práctica se le otorga a la madre y el padre es obligado a pagar la cuota alimentaria (Escobar, 2004), (Romero, 2009), pasando al otro punto geográfico tomamos como referencia en el continente europeo al Estado Español, donde antes de la Ley 15 de 2005, señala el estudio sobre “análisis de los modelos de la custodia derivada de situaciones de separación y divorcio en España” (González, Pérez, Visbert, 2012) entre los resultados encontraron que el modelo más habitual de custodia en las 216 sentencias analizadas correspondientes a los años 2007, 2008, 2009 y 2010 es la materna, las autoras detectaron una suave tendencia descendente en esta, y el cuidado paterno representa un escaso volumen, aunque ha presentado un discreto aumento y la modalidad de custodia compartida alcanza solo un 10,05%.

Es importante señalar que en el Consenso de Santo Domingo (2013) se reconoce el cuidado como un derecho que tienen las personas y por la tanto una responsabilidad que debe ser compartida tanto por hombres y mujeres sin distinción de clase, y se debe incluir a la sociedad y el Estado de sobre-cargas de las funciones de cuidado que asumen las mujeres para que puedan incorporarse al mercado laboral, al estudio y puedan disfrutar plenamente de su autonomía, así mismo lo señalaba los Consensos de Brasilia (2010), Quito (2007).

Dentro del contexto conceptual sobre la custodia y cuidado personal partiremos desde la Convención de los Derechos del Niño (1989), que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos y el principio de igualdad filio parental en las obligaciones comunes de la crianza y el desarrollo de los niños, las niñas y los/las adolescentes. Es el derecho que tienen los niños y niñas a tener una familia y no ser separados de ella, bajo una



relación de igualdad de derechos con sus progenitores y entres estos. Los deberes del cuidado incluyen para los padres las facultades de dirección y orientación a tener en cuenta en el desarrollo, por ejemplo: la educación, la manutención, la atención, o sea, los progenitores han de acordar con el niño, la niña y el adolescente, según a su edad, los valores y principios que les van a inculcar, las formas o los modelos de crianza, el tipo de educación, los horarios para cumplir, el ambiente donde se desarrollará; en fin, implica también las condiciones sociales, económicas y culturales para la garantía de este derecho.

El derecho al cuidado personal para los niños es independiente del tipo de familia que integren, o de la convivencia o no de los progenitores; sin embargo el cuidado también puede ser ejercido en determinadas circunstancias por quienes convivan con estos, a su vez la sociedad y el Estado, quienes son corresponsablemente responsables. Para la antropología de la infancia, el cuidado es un sistema amplio de la práctica cultural que va desde los primeros días de vida hasta el proceso de socialización, así como la enseñanza de los valores de su cultura (Mantgomery, 2009 citado en Castrillón, 2009).

La Declaración de los Derechos del Niño de 1959, en el principio sexto (6), contempla el criterio del cuidado personal exclusivo materno, con respecto a los niños y niñas de corta edad, al consagrar que no deberían ser separados de su madre. Bajo la doctrina de los años tiernos, que concedía la facultad a los tribunales de justicia para otorgar la custodia a las madres si el niño o la niña era menor de los 7 años (Stileman, 2004) (Pinilla, 2005). El criterio de la preferencia materna en el cuidado de los niños y niñas no solo es un fenómeno de los países de Latinoamérica, en un estudio de derecho comparado realizado por Ruiz (1998) en los países árabes, donde analizó la custodia (hadaña) en los Códigos de Estatuto Personal de Argelia, Egipto, Irak, Kuwait, Libia, Marrueco, Siria, Sudán y Túnez, encontraron que el Código Tunecino es el único que se ha alejado algo de la legislación clásica al eliminar la preferencia materna. En Europa, por ejemplo en España, las decisiones de la guarda y custodia de los niños, niñas y adolescentes, se toman de manera estereotipada a la madre (Fariña, Seijo, Arce, 2005). García (1997) resalta que solo se discute la preferencia materna, cuando la madre no es apta para desempeñarla y que los padres-varones simplemente no la solicitan, porque consideran que las madres



son excelentes cuidadoras o porque se despreocupan de esta función, pero también porque consideran que no se les concederá en ningún caso el cuidado de los niños, las niñas y los adolescentes. Lathop afirma:

... que se ha llegado a sostener, como fenómeno universal, a lo largo de la evolución de las relaciones familiares y de la legislación en materia, que la mujer está hecha para cuidar el hogar y de los hijos, esto se ha mantenido como fenómeno universal, a lo largo de la evolución de las relaciones familiares, que la mujer está hecha para cuidar el hogar y de los hijos. (Lathop 2008, pp. 505).

Con la Convención de los Derechos del Niño en 1989, se reconocen a los niños y niñas como sujetos de derechos, no hace distinción de la edad, ni de sexo en derecho de custodia y cuidado parental e introduce la coparentalidad, así como el derecho de tener una familia y no ser separado de esta (Vara, 2013). En Colombia el criterio materno de cuidado prioritario se mantuvo en el sistema jurídico hasta el año 1989, concepción que va acorde con el paradigma de la época (situación irregular) y el ideal de familia que consagraba la Constitución de 1886, es decir, un tipo de familia heterosexual con roles sexistas definidos (madre cuidadora y padre proveedor), López (2011). Con la Constitución de 1991, se orientan las políticas públicas hacia su búsqueda de lo contemplado en el artículo 13 de Carta y el artículo 42 referente a las relaciones familiares basadas en criterios y reglas de la igualdad. Posteriormente, la Ley 1098/2006 introduce la perspectiva de género y la responsabilidad parental.

En la legislación de Chile la custodia y cuidado de niños, niñas y adolescentes estaba a cargo de la mujer, hasta el año 2013 con la Ley No. 20.680: *“Introduce modificaciones al Código Civil y a otros cuerpos legales, con el objeto de proteger la integridad del menor en caso de que sus padres vivan separados”*, conocida popularmente como la “Ley de Papá”, reglamenta el cuidado personal de los hijos e hijas compartido, pensado como un *“régimen de vida que procura estimular la corresponsabilidad de ambos padres que viven separados, en la crianza y educación de los hijos comunes, mediante un sistema de residencia que asegure su adecuada estabilidad y continuidad”*. La reforma al artículo 225 del Código Civil en Chile, surge del movimiento de



padres separados que buscan el ejercicio de la custodia y cuidado de los hijos e hijas de ambos progenitores, la garantía de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, y la protección al del interés superior. Los colectivos de padres separados por la custodia buscan influir en la toma de decisiones no solo en los procesos judiciales sino también de la colectividad y lo hacen a través de la participación y discusión política. Se fundamentan frecuentemente en el derecho a la igualdad, la no discriminación, la protección del interés superior y de los derechos de los niños, niñas y adolescentes a tener una familia y no ser separado de esta. Reclaman políticamente su derecho de desarrollarse como padres, de vivir activamente la paternidad.

En el caso de España, se puede observar la acción política de los movimientos de padres separados por la custodia compartida, la legislación jurídico-civil, mediante la “Ley 12 de 2005, del 8 de julio” producto del incremento de demandas en las cuales se solicita que no se atribuya de forma exclusiva la guarda y custodia a la madre como generalmente se da, señala Romero (2011)¹⁰³⁷, así como el enfrentamiento entre asociaciones de padres de familia separados, las asociaciones de mujeres, y entre los sectores que estaban a favor de establecer una guarda y custodia con periodos más extensos en los juzgados y tribunales de justicia, que concentran la custodia en la madre.

En Colombia han surgido proyectos legislativos para regular en el Código Civil la custodia compartida y el ejercicio de la responsabilidad parental definido el artículo 14 de la Ley de Infancia y Adolescencia. Estos intentos de actos legislativos han sido el proyecto de Ley No. 249 de 2008 C, título ““Por medio de la cual se establece el régimen de custodia compartida de los hijos menores”, que no fue aprobado por el Congreso, y el proyecto de Ley No. 108 de 2011 C, publicado en la Gaceta No. 736 del 2011, actualmente el proyecto de Ley No. 035 de 2014 C, título “Por medio de la cual se garantizan los derechos de los niños, niñas o adolescentes en el proceso de custodia, cuidado personal y visitas cuando los padres no cohabitan”, Gaceta No.380 de 2014.

1037 Romero, A (2011) La guarda y custodia compartida (una medida familiar igualitaria). Madrid. Colección Scientia Jurídica.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 anteriores proyectos reseñados han sido impulsados a través del activismo, organizaciones civiles a favor de la custodia compartida como es el caso de la Fundación Padres Por Siempre y alianzas con partidos políticos, sus asociados conformados especialmente por hombres, reclaman ser también parte activa en la vida de sus hijos.

Lo anterior nos lleva a reflexionar cómo en América Latina comienzan a emerger estos colectivos o asociaciones de padres separados, conformados especialmente por hombres que buscan también ser tenidos en cuenta para el cuidado en los procesos judiciales de familia, llevan a reflexionar por la igualdad que dan a lugar nuevos paradigmas dentro del movimiento feminista y principalmente en los estudios de género enmarcados en las nuevas masculinidades que junto con el movimiento feminista permean los marcos jurídicos, así como en lo social y político.

Referencia

Arce, R., Fariña, F. & SEIJO, D. (2005). Razonamientos judiciales en procesos de separación. *Psichema*. 57-63

Corredor Espitia, J. Conflictos en el derecho de familia y su vigencia en la práctica judicial. Bogotá. *Doctrina y Ley*. 1998.

Cruz, S., & Careaga, G. (2006). *Debates sobre Masculinidades: Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. Obtenido de http://books.google.com.co/books?id=nfGvWUYIWSMC&pg=PA50&lpg=PA50&dq=debates/bourdi eu&source=bl&ots=1Y3eFx8oEh&sig=1gdaxh9Q2IWoxmMld6ZvpHDkfd4&hl=es&sa=X&ei=k6YLT_DyK8OEtgfUudS5BQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false



Faur, E. (2004). Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres. Bogotá: Arango Editores.

García Acuña, Y. (2011) “Desafíos que enfrentan las familias en el mundo de hoy”. Congreso Internacional de Psicología. Cúcuta. PP 18.

Lathrop, F. (2008). Custodia Compartida De Los Hijos. Madrid. La Ley.

López Téllez, N. (2011). *Estudio sobre tolerancia social e institucional a la violencia basada en género en Colombia*. Bogotá: Fondo de las Naciones Unidas y España para el cumplimiento de los objetivos del desarrollo del milenio.

Pinilla Pineda, A. La custodia de los hijos: una mirada legal y jurisprudencial. Cartas de derecho de Familia, 2005. ICBF.

Romero, A (2011) La guarda y custodia compartida (una medida familiar igualitaria). Madrid. Colección Scientia Jurídica.

Ruiz-Almodóvar (1998). Derecho de Custodia (hadaña) en los Códigos de Estatuto Personal de los Países Árabes. Consultado el 13 de noviembre en [http://www.academia.edu/240019/El derecho de custodia Hadana en los C%](http://www.academia.edu/240019/El_derecho_de_custodia_Hadana_en_los_C%C)

Vara, J.M. (2013) El interés superior del menor: superior...¿a qué?. Consultado el 30 de octubre de 2014. Disponible en <http://hayderecho.com/2013/10/25/el-interes-del-menor-superior-a-que/>

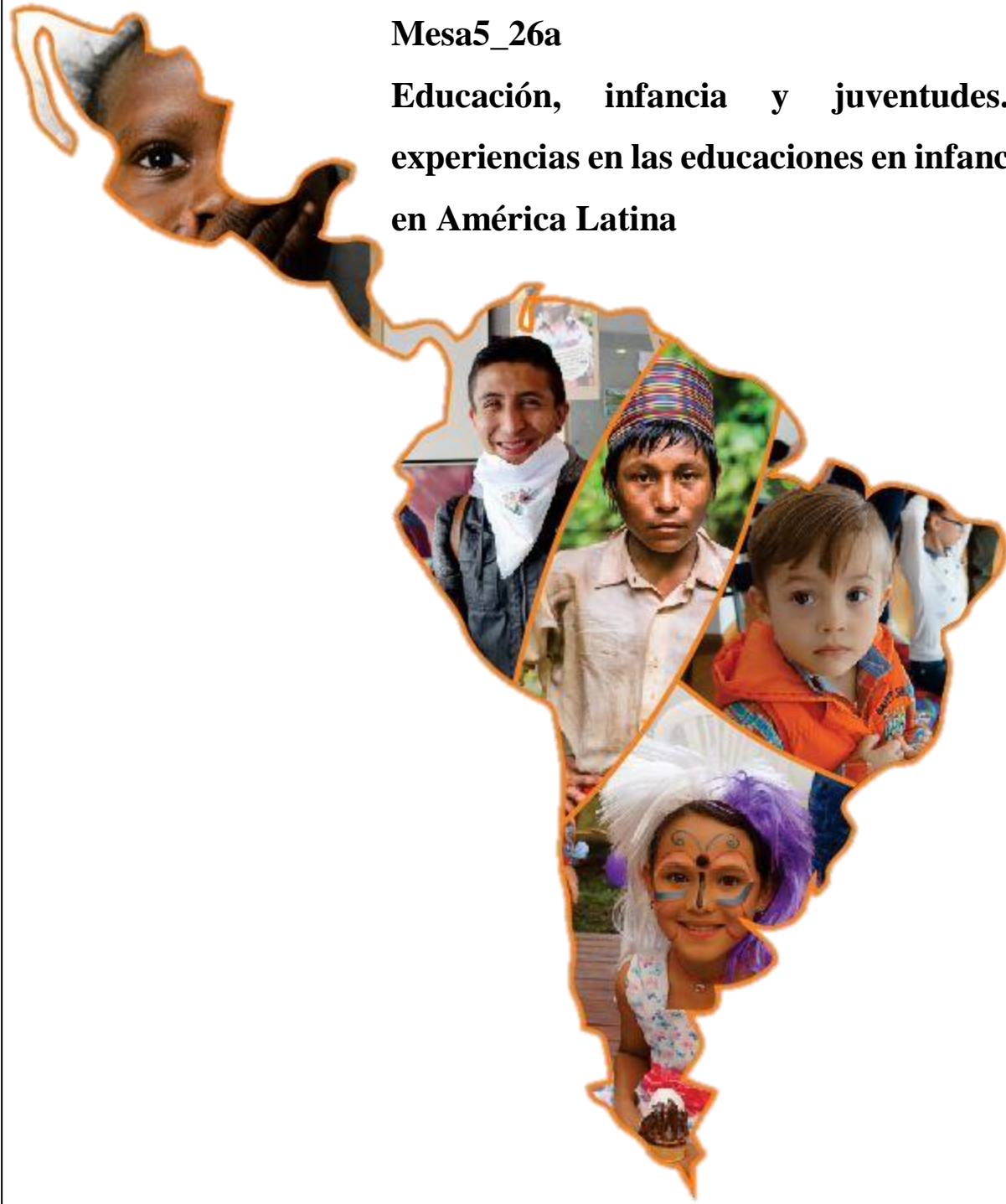
III Bienal

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

Mesa5_26a

Educación, infancia y juventudes. Nociones y experiencias en las educaciones en infancias y juventudes en América Latina



III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Escenas de Reconocimiento y Formación de Talentos Excepcionales en Rionegro Antioquia

SIMÓN MONTOYA-RODAS¹⁰³⁸

Resumen

En la ponencia se presentan puntos claves para hacer nuevas lecturas de la categoría talentos excepcionales desde las personas que corporifican esta adjetivación, se plantea que en los procesos de identificación debe haber un lugar activo de los niños y las niñas, partiendo de una crítica a la lógica en la cual se produce la diagnosis, se argumenta que estas personas deben constituirse como sujetos reconocidos desde sus capacidades y proyectar el reconocimiento mutuo para avanzar hacia el logro de derechos a otras educaciones o nuevas formas de educar donde se tenga en cuenta la voz de los actores.

Introducción

Esta ponencia surge articulada a una tesis que nace en la experiencia escolar de niños y niñas con los que he tenido la oportunidad de compartir en diferentes programas educativos, comunidades de práctica como semilleros de investigación y otros grupos similares. En ellos me he encontrado con seres apasionados por el

¹⁰³⁸ Universidad Católica de Oriente, estudiante Universidad de Manizales, Cinde. Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud, simontoya@gmail.com



saber, con ellos y con ellas he vivido la emoción del descubrimiento y el juego, la alegría de la confrontación académica, el arte y el deporte.

Podemos denominar a estas personas como talentos excepcionales, un concepto en tránsito. Hemos visto que desde la década de los setenta con Joseph Renzulli (1978) comienza a consolidarse una transformación del concepto de superdotación, consecuencia de que el concepto de inteligencia monolítica y de un factor general de la inteligencia había resultado insuficiente, situación que se venía señalando desde dos décadas atrás, Renzulli planteó una definición a partir de tres anillos que sumaban la creatividad y el compromiso con la tarea al concepto de coeficiente intelectual (CI) reconocido en el momento (superior a 116 puntos para Renzulli). En los noventa, la superdotación se pone en jaque de manera contundente, representantes como François Gagné (1995), quién de cierta forma descentra la superdotación del sujeto y la pone en un contexto, describiéndola como un desempeño o aptitud. Luego, Csikszentmihályi y Whalen (1997) presentan una transformación de la noción de superdotación hacia la concepción de talento, ahora orientada por el desempeño y el reconocimiento, donde finalmente los factores como la motivación y la creatividad tienen una connotación dentro de procesos sociales.

Ahora bien, en esta tesis plantearemos que el concepto de talentos excepcionales no depende centralmente de la inteligencia¹⁰³⁹, más que como una condición del ser en su esencia, abre las puertas a una definición a partir del reconocimiento, es un adjetivo en el marco de procesos escolares y depende de unos parámetros culturales específicos, por tanto requiere de unas reflexiones pedagógicas.

¹⁰³⁹. Incluso si se asume el concepto de inteligencias múltiples de Gardner (2008).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 asesores del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia (García, Cedeño, Cervantes, 2015), entre otros advertían un cambio de un modelo que explicaba el talento de forma esencialista hacia un modelo desarrollista, en esta investigación proponemos un modelo que pone su mirada en la cultura. Igualmente hay un subtítulo en el documento del ministerio referido al reconocimiento, sin embargo este se reduce a la acepción de reconocimiento a la identificación, es decir, a un proceso de encajar en un a priori, en un diagnóstico según una serie de características prescritas, no asume la categoría reconocimiento en el sentido amplio, como se leerá en adelante.

Es decir, aún con los conceptos anteriores sobre superdotación, capacidades y talentos excepcionales, no se abre una pregunta reflexiva en torno al mundo de la vida y el cuerpo, sobre la experiencia escolar, que es una problematización fenomenológica. Así, llegamos a abrir un cuestionamiento sobre la escena como un espacio discursivo que marca y enmarca el cuerpo con adjetivos como retrasado o superdotado, entre muchos otros que operan como prácticas clasificatorias. Planteamos que esta es una pregunta que se debe abrir desde las ciencias sociales como una discusión pedagógica, una reflexión sobre la formación, la formación como deviene dentro de una estructura de sentidos, un entramado de historias transversalizadas por el deseo y el poder, que día a día habitan la escuela y se vivencian en el cuerpo, a través de marcas, los discursos y adjetivos operan a modo de tatuajes sobre el cuerpo y lo conducen a uno a actuar de una forma u otra, experiencias y percepciones que direccionan nuestras vidas.

Aquí, entendemos la escena como fragmentos de la cotidianidad, los cuales serán analizados e interpretados en la jornada escolar, a partir de la fenomenología propuesta por Paul Ricœur (2003, 2008, 2010). En esta tesis denominaremos como escena a estos fragmentos de cotidianidad escolar, en los cuales confluyen multiplicidad de tramas y sentidos (percepciones y direccionamientos) que median la identidad de los sujetos en la reglamentación del deseo de reconocimiento en un contexto social, esta concepción de la relación reconocimiento - identidad en el proceso de formación de sí a través del lenguaje en un contexto (Ricœur, 2006, 2008), analizaremos la producción de identidad como forma de reconocimiento en una estructura (Butler,



1997, 2008, 2015), de ordenamiento y clasificación en un contexto social como la escuela, por ejemplo los órdenes generacionales y la asignación de roles que implica el paso de niño a alumno (Runge- Peña, 2016) en el marco de la reflexión sobre el adjetivo talento excepcional.

Desde esta forma fenomenológica que tiene rasgos antropológicos, junto a la teoría del texto de Ricœur (2010), que aborda los actos de habla, a la vez que acude al estructuralismo y la hermenéutica, se plantea la interpretación de la escena a partir de la voz protagónica de los niños y las niñas.

Por tanto, hablaremos con los niños y niñas que son nombrados talentos excepcionales en las escuelas del municipio de Rionegro, una naciente ciudad del oriente antioqueño en Colombia, que por su crecimiento y fines políticos permitirá hacer lecturas específicas en torno a la noción de desarrollo, presentando la relación talento excepcional y riqueza. La investigación se hará con estudiantes de bachillerato que están reportados al Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) en el año 2017, considerando que una lectura de los estudiantes de bachillerato permitirá narrar las historias vividas en la educación básica primaria.

Reconocerse talento excepcional en la escena escolar. Desde la década de los ochenta y más fuertemente en los noventa aparece esta preocupación en el contexto académico nacional, se generan unos primeros inicios en la identificación de niñas y niños superdotados. Ejemplo de ello es que Julián de Zubiría se precia de *“haber evaluado a nueve mil quinientos niños, haber diagnosticado como superdotados a mil de ellos y haberlos seguido durante quince años”* (De Zubiría, 2003, p. 16)

En pocos años, comienza una fuerte advertencia numérica sobre la disminución de los niños y niñas superdotados que habían sido identificados, entonces aparecen datos empíricos y claros que nos muestran el dinamismo de la inteligencia, lo cual resulta así comprendida más claramente como un conjunto de habilidades que se desarrollan y transforman, no como una dotación únicamente biológica y estática. Se explica que los medios en los cuales se desenvuelve, desarrolla o forma el sujeto, tiene gran influencia en el estado de su



coeficiente intelectual (en adelante CI), así, se demuestra que la disminución de éste, es efecto de la escolarización.

Comprendemos que el concepto de Necesidades Educativas Especiales tiene un trasfondo político reprochable porque se volvió hija de los diversos lenguajes que ha tomado el capitalismo en América Latina con la imposición de la Unesco, se produce discursivamente y se apropia en los sistemas educativos para los fines de estandarización, homogenización y normalización; además, como bien lo expone el profesor (Manosalva, 2013), está gobernado por la lógica económica y dirigido por unos países específicos, en este sentido argumentamos que estos procesos de nombramiento no son ingenuos, sino que están inmersos en unos procesos económicos, muestra de ello es por ejemplo como Estados Unidos tiene mayor interés en esta categoría sobre países denominados del tercer mundo, generando además procesos para acoger los talentos de otros países. En los escenarios académicos es claro que el discurso precursor de las Necesidades Educativas Especiales no busca corregir o desaparecer la discapacidad y excepcionalidad, pero las actitudes y gestos correctores que se generan en los escenarios de escolarización deben ser una reflexión constante y dinámica, leerlo como una crítica nacional a los talentos excepcionales nos pone en el otro lugar de la estandarización y abre una importante discusión ética que vislumbrará retos a la premisa de reconocimiento del otro. Para este cometido acudiremos, nuevamente, a la defensa radical del otro en tanto otro, es decir sobreviviendo como otro sin correr el riesgo de una *“disolución peligrosa mediante nuestra indistinción que borraría, precisamente las diferencias”* (Yarza, 2013, p. 380), pero sobretodo considerando que en la posibilidad de una distinción, inicialmente en la identificación como talento excepcional, una de las acepciones del reconocimiento que implica el tránsito de ser diferenciado a partir de unas características hacia ser distinguido como sujeto capaz, que por sus capacidades cuenta con distinciones sociales y lugares asignados en las relaciones interpersonales que devienen relaciones de poder. Así pues, ser distinguido como talento excepcional dentro de una estructura como la escolarización, siempre de relaciones verticales y autoritarias, implica un cambio de la asignación de roles docente - estudiante que puede conducir a la desaparición, la exclusión y el no reconocimiento del otro.



Por lo tanto, aparece un peligro paradójico: el reconocimiento (identificación y diagnóstico) como talento excepcional, puede conducir a una muerte de sí como sujeto capaz, debido a las relaciones de poder existentes en los marcos institucionales con unos roles establecidos. Argumento que es viable tras comprender la relación talento - identidad, bajo el presupuesto de que esta última es un devenir indeterminado que se configura como una trama narrativa y que puede refigurarse a partir de la reflexión; no una identidad de la mismidad, idéntica, estática e inmutable.

Para comprender esto volvamos a la pregunta, para clarificarla y expandirla ¿qué significa ser nombrado, identificado y reconocido como talento excepcional y qué implicaciones sociales y educativas tiene? ¿qué hay detrás del nombre y de la nominación? ¿quién nombra y cuáles son sus fines? Todas estas son preguntas propias de la pedagogía, en el marco de las ciencias sociales, en el sentido amplio de la discusión sobre la formación, a partir de la relación entre identidad y reconocimiento, para así mirar las direcciones posibles en la triada identificación, nominación/diagnosis y reconocimiento, para lograr abordar de una manera distinta la discusión sobre talentos excepcionales.

Argumentaremos que se debe pasar de un diagnóstico otorgado por el saber erudito de las ciencias médico pedagógicas, hacia el reconocimiento de sí y el reconocimiento mutuo en consecuencia con caminos de reconocimiento (Ricoeur, 2006). El primero de ellos como el reconocimiento como sujeto capaz en el marco de los requerimientos de una época, luego de ellos podrán consolidarse procesos de identidad colectiva, como grupo que permitan emprender luchas hacia el reconocimiento de derechos como otras educaciones, espacios y tiempos alternativos para encontrar otras formas de educación. En este sentido podrá haber lugar a la autonominación como talento, a otras formas de ser talento o tener altas capacidades en la escena escolar donde la mirada de los compañeros y compañeras sirvan para saberse capaz en múltiples áreas de desempeño y no únicamente las que son convenientes para el sistema de escolarización centrada en ciertos procesos de calidad.



Referencias

Butler, J. (1997). *The Excitable Speech*. (Routledge, Ed.) (First). Great Britain.

Butler, J. (2008). *Deshacer el género*. (Paidós, Ed.) (Segunda). Barcelona.

Butler, J. (2015). *Senses of the Subject* (First, Vol. 53). New York: Fordham University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Csikszentmihályi, M., Rathunde, K. R., & Whalen, S. (1997). *Talented teenagers : the roots of success and failure*. Cambridge University Press.

De Zubiría, J. (2003). *Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: Magisterio.

Gagné, F. (1995). Hidden Meanings of the "Talent Development" Concept. *1Educational Forum*, 59(4), 350-362. <https://doi.org/10.1080/00131729509335067>

García-Cepero, M. C., Cedeño, F., & Cervantes, D. I. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. (E. B. Creativo, Ed.). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Manosalva, S. E. (2013). Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la imposición signo-ideológica de anormalidad. En S. López (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía Con Sentido Humano*. (pp. 285-306). La Serena: Universidad de la Serena.

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Ricœur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricœur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*. (A. Neira, Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Ricœur, P. (2008). *Sí mismo como otro* (2.^a ed.). México DF.: Siglo XXI.

Ricœur, P. (2010). *Del texto a la acción Ensayos sobre hermenéutica II* (2.^a ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Runge-Peña, A. K. (2016). *El orden de la clase, las prácticas de producción de diferencias y el paso de niño a alumno*: Medellín.

Yarza, A. (2013). Formación y Discapacidad/Excepcionalidad: Notas para desnaturalizar la inclusión. En S. Lopez de Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: Pedagogía Con Sentido Humano*. (pp. 379-398). La Serena: Universidad de la Serena.



El saber y el saber hacer: aula taller como práctica pedagógica en la escuela secundaria

*MARÍA ANTONIA ARGANARAZ*¹⁰⁴⁰

*ANA DANIELA BOTTOS*¹⁰⁴¹

*BIBIANA DEL CARMEN CASSOL*¹⁰⁴²

Resumen

Esta propuesta tiene como finalidad abordar la metodología aula taller como un espacio donde la creatividad y la participación activa de todos los protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se potencian dentro del contexto áulico dando lugar al desarrollo de nuevas formas de adquisición del conocimiento.

Actualmente, la escuela secundaria argentina presenta una serie de complejidades que van reconfigurando el contexto institucional, y son necesarias de revisar. Estas múltiples realidades también están atravesadas por marcos legales que han regulado el sistema desde diferentes concepciones, fragmentando y descontextualizando el conocimiento.

¹⁰⁴⁰ Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina – Río Negro - Argentina, correo electrónico: mariantonia_arganaraz@hotmail.com

¹⁰⁴¹ Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina – Río Negro - Argentina, correo electrónico: ana_bottos@hotmail.com

¹⁰⁴² Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina – Río Negro - Argentina, correo electrónico: cassolbd@yahoo.com.ar



Esta realidad nos interpela constantemente e invita a generar propuestas de inclusión que den lugar al protagonismo de los estudiantes como partícipes activos.

La metodología aula taller, ¿brinda la posibilidad de un trabajo colectivo acorde al contexto donde se desarrollan las múltiples realidades de los estudiantes en función de un sujeto político activo? ¿Se puede pensar esta propuesta como un espacio de revisión y de renovación de las prácticas educativas?

En torno al sujeto político

Pensar el sujeto político en clave de emancipación, es pensar un sujeto en constante desafío, donde la exploración y la indagación, son los elementos necesarios para ir en busca de nuevos procesos y nuevos caminos. Es justamente la posibilidad de pensarse “andando”, transitando nuevas miradas, que el sujeto se va constituyendo como tal: no determinado, no definido, no sujetado. Y en ese transitar se le presentan desafíos: pensarse, analizar con sentido crítico su pasado y su presente y asumirse como protagonista de su propia historia y de la vida en común.

Aprender a leer la realidad desde el asombro, desde el interrogante a lo instituido y a lo determinado, es un proceso que se construye en la cotidianidad y con el otro, atravesado por significados socioculturales. Es además, una práctica que se funda en las concepciones mismas que cada sujeto ha ido incorporando en la experiencia que es única y propia de cada uno. El Diseño Curricular de la Escuela Rionegrina (2017) afirma que: “*El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder. Los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, entre ellas, la escolar*” (p.20).

Y en este camino de desafíos, nos preguntamos ¿qué lugar está ocupando la educación? ¿Cómo se constituye el sujeto en este campo lleno de disputas?



Según Bourdieu (1997) *“la educación es un campo social en permanente disputa: el “campo” educativo es el espacio social en el que agentes dotados de capitales culturales diversos disputan su hegemonía”* (p.11). Desde esta perspectiva podemos pensar en un sujeto que no se define a priori, sino que nos encontramos con sujetos diversos que cobran una identidad en sus modos de vivir y de mirar la realidad.

Entonces: ¿qué sujetos y qué saberes aparecen aquí?

Tensiones en relación a la obligatoriedad en la escuela secundaria Argentina. En Argentina, la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 en 1884, dispuso la obligatoriedad escolar de los 6 a los 14 años, estableciendo seis grados de educación primaria. Por esos años, debido a la afluencia de inmigrantes y a la expansión de los territorios, se desarrolló un proceso de conformación del Estado que proponía la homogeneización y nacionalización del territorio a través de distintos dispositivos, entre ellos la escolarización común, laica, gratuita y obligatoria. Por lo tanto estudiantes y docentes eran sujetos de derecho (a aprender y a enseñar) según la Constitución Nacional, pero en una sola lengua y cultura mayoritaria lo cual borraba las marcas de subjetividad que cada uno/a traía consigo, fuera extranjero o de pueblos originarios.

En 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación que extiende a 10 años la obligatoriedad, se incluye el nivel inicial (5 años de edad) y se reestructura la educación primaria en: Educación General Básica organizada en tres ciclos; primer ciclo: primero, segundo y tercer grado, segundo ciclo: cuarto, quinto y sexto, y por último, tercer ciclo: séptimo, octavo y noveno (anteriormente 1ro y 2do año de la anterior escuela secundaria). Es necesario aclarar que dada la autonomía que poseen las provincias de nuestro país en cuestiones de política educativa, Río Negro no adhirió a esa reestructuración de la educación primaria.

En el año 2006 se aprueba la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) proponiendo la homogeneización en cuanto a la obligatoriedad del sistema educativo nacional desde el nivel inicial hasta la finalización del nivel de la educación secundaria (Art. 16°).



A diferencia de otros países latinoamericanos, la opción de la política educativa argentina ha vuelto obligatoria tanto la enseñanza secundaria básica como la orientada, restableciendo la unidad de la escuela secundaria que había sido desestructurada por la Ley Federal de Educación. (Dussel, 2010, p.169)

Desde los marcos legales la obligatoriedad es un hecho, la escuela para todos parece ser el sueño cumplido. Pero en el interior del sistema y de cada escuela la complejidad rompe con la ilusión, numerosas investigaciones estudian la expansión del nivel secundario y estos análisis dan cuenta de las dificultades en relación a desigualdad, equidad y calidad. Una vez más la normalización, el enciclopedismo y tecnicismo rompen con la inclusión educativa intentando dar a todos lo mismo cuando en realidad se debería dar a cada uno/a lo que necesita en función de su particularidad. El cumplimiento de la obligatoriedad representa un desafío para las políticas educativas ya que, su cumplimiento, supone garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos.

La educación secundaria en Argentina fue pensada solo para un sector de la sociedad que luego continuaría sus estudios universitarios, de esta manera se restringía tanto el acceso como el egreso de los estudiantes. El agotamiento del modelo de la educación secundaria puso en cuestión las pretensiones universalistas que fueron reconocidas como pilares centrales a lo largo de todo el siglo XX. En torno a esta característica de época que todo docente conoce y de alguna manera nos preocupa y nos ocupa, intentamos con nuestro trabajo, visualizar las prácticas docentes y a los jóvenes que transitan la escuela secundaria en la provincia de Río Negro.

Planteamos muy acotadamente, cómo nuestro sistema educativo se fue conformando, pasando por diferentes procesos históricos e influencias ideológicas. Sistema del que ha formado parte este sujeto configurando su subjetividad, accediendo a una realidad social desde la que ha construido su proyecto de vida. La demanda actual sobre el nivel es la de hacer efectiva la incorporación del conjunto de la población a la escolarización secundaria.



Lo metodológico en las prácticas docentes de la escuela secundaria: aula taller. Pensar la cuestión metodológica en la enseñanza escolar es un asunto controversial, herederos de un tiempo donde plantear pasos o prescripciones para desarrollar las clases era y es considerado tecnicista. Hoy nos encontramos con la necesidad de resignificar líneas de acción para la enseñanza.

Los andamios que la construyen deben ser debidamente fundamentados con un marco teórico de referencia que los respalden. A menudo observamos propuestas en las que coexisten modelos didácticos incoherentes, ya que se sustentan en líneas teóricas dispares.

Además, en lo referido al nivel secundario, con tradición enciclopedista y universitaria es un desafío plantear la necesidad de revisión de las prácticas, teniendo en cuenta la obligatoriedad del nivel, las nuevas juventudes y las exigencias del mundo actual.

En relación a esto adherimos al planteo del diseño curricular actual que sostiene *“interpelar la escuela como práctica para desnaturalizar las concepciones que están arraigadas en los discursos, el dispositivo escolar, en las formas de organización de tiempos y espacios, en el modo en el que se mira a los jóvenes”* (p.14).

Además, tiene el propósito de favorecer el desarrollo pleno de la subjetividad porque en ella confluyen estructuras y relaciones socio-históricas generando algo único y personal. Y agrega que la escuela *“ocupa un lugar estratégico”* (p.20) contribuyendo a la formación de un sujeto crítico que desnaturalice los procesos de reproducción social.

Plantea la necesidad de resignificar la noción de estudiante y la noción de docente, a partir de la cual se propone diversificar las formas de “estar y aprender” en las escuelas. Las propuestas de enseñanza variadas dan lugar a la creación de nuevos sentidos, nuevas formas, donde los saberes culturales de los protagonistas se ponen en diálogo generando así una participación colectiva.



El trabajo en la escuela permite generar situaciones de enseñanza significativa que ponen a disposición estrategias didácticas y modos de intervenir en el contexto específico y concreto. En este sentido recuperamos la **metodología de Aula Taller** como propuesta didáctica que responde a los contextos de complejidad e incertidumbre de las instituciones educativas actuales.

En el aula taller, docentes y estudiantes se relacionan mutuamente, modificándose y aceptando los errores como parte de la construcción del conocimiento. El alumno adquiere el rol de sujeto activo protagonista y participe en la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Organizar la actividad pedagógica en torno a la participación, el desarrollo de la creatividad y la espontaneidad tanto de los estudiantes como del docente, pone en juego determinadas acciones que apuntan a romper con estructuras instaladas en nuestra propia formación. Implica convertir el aula en un espacio donde todos sean, en palabras de Susana Pasel (1999), **artesanos del conocimiento**, desarrollando herramientas que permitan abordar las diferentes temáticas planteadas desde el conocimiento mismo.

Aula taller desde el punto de vista pedagógico que pretende lograr la integración de teoría y práctica recreando el conocimiento desde sí y con los otros. Teniendo en cuenta los aportes de Ander Egg (1991) consideramos necesario destacar algunos aspectos.

Los *conocimientos* se vinculan al entorno y a la vida cotidiana de cada estudiante es decir, se aprende haciendo. Tanto en relación al aprendizaje como a la enseñanza la división entre *teoría* y *práctica* es superada por un proceso de reflexión constante.

La *pregunta* juega un rol central en la metodología participativa que tiene como finalidad la enseñanza comprensiva, la deconstrucción de estructuras asimiladas acríticamente y la construcción de nuevos saberes.

El trabajo *interdisciplinario* favorece la participación de los agentes involucrados, siendo indispensable el espacio destinado tanto al trabajo *grupal* como al *individual*.



Se visualiza el *rol docente* como aquel que propicia el intercambio, estimula, asesora y guía el desarrollo de la propuesta didáctica dando lugar en esa dinámica a la descentralización del trabajo áulico. Sin perder de vista la intencionalidad del docente que configura la asimetría en la relación pedagógica.

En relación a esto, Susana Pasel (1993) sostiene que el trabajo en grupo permite a los integrantes aprender a copensar y a cooperar permitiendo el desarrollo de actitudes de tolerancia, solidaridad y responsabilidad. El trabajo individual estimula en el alumno la independencia del pensamiento, opinión y acción y desarrolla la capacidad de organización del tiempo y del trabajo, refuerza la individuación pero no el individualismo.

El concepto de clase escolar, trabajado por la autora Marta Souto (2006), entre otros autores, hace referencia al espacio donde se concretan procesos que permiten comprender la significatividad del acto pedagógico. Souto sostiene que es en la clase donde se producen intercambios y acontecimientos singulares, facilitando un abordaje comprensivo y complejo de la enseñanza.

A diferencia de la evaluación tradicional, en la propuesta pedagógica de aula taller, la misma se resignifica formando parte del proceso generado en la interacción entre los sujetos partícipes del acto pedagógico.

Pensar la escuela secundaria así, promueve distintos modos de apropiación de saberes que dan lugar a nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores y de los estudiantes, del uso de recursos y ambientes de aprendizajes. Revisar dicha práctica de manera reflexiva y, desde un trabajo colectivo, abre la posibilidad de generar nuevas alternativas y estrategias que enriquecen el trabajo áulico.

Sostener que las prácticas docentes son sociales y contextualizadas supone reconocer que pueden ser modificadas. Ello requerirá, de parte de los docentes, una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, (...). Como así también una actitud abierta para poder repensar tanto su propia práctica como las instituciones y el sistema social en el que la misma se desarrolla. (Sanjurjo, 2009, p.29)



Un escenario posible. De esta manera presentamos las características más relevantes de la metodología Aula Taller, la cual hunde sus raíces en teorías constructivistas y escolanovistas. Proponemos una forma de saber y hacer en el aula, elaborando propuestas creativas de docentes como impulsores de la misma, pero entendiendo que sin la participación activa de los estudiantes no es posible la construcción del conocimiento, la creación de nuevos saberes colectivos y colaborativos.

La inclusión de jóvenes y adultos en la educación continuará siendo el motivo de nuestro trabajo, las ideas expuestas aquí nos han permitido pensar en líneas de acción, que en conjunto con las personas y las instituciones dibujarán otras líneas tejedoras de la trama que sostiene otros escenarios posibles.

En nuestro país son muchas las experiencias enriquecedoras que a diario constituyen ámbitos propicios para que jóvenes y adultos concluyan sus estudios secundarios. Esto abre una puerta para que luego cada uno/a elija el camino que siempre soñó o el que nunca imaginó; el camino que como docentes anhelamos para las nuevas generaciones: el de la libertad y la emancipación.

Referencias

Bourdieu, P (1997). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI .

Diniece (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Serie La educación en debate. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina

Dussel. I (2010). *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*. V Foro Latinoamericano de Educación. Metas Educativas 2021. Propuestas Iberoamericanas y análisis nacional. Buenos Aires: Santillana. En: Ministerio de Educación y Derechos Humanos - Diseño Curricular Escuela Secundaria.

Ministerio De Educación y Derechos Humanos (2017). *Diseño Curricular Escuela Secundaria*. Río Negro

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



PaseL, S (1999). *Aula-Taller*. Capital Federal: Aique Didáctica.

Sanjurjo, L. y otras (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens

Souto, M (2006). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós

Normativa: Ley 1420

Ley Federal de Educación N° 241.95

Ley de Educación Nacional N° 26.206



Violencia de género en las universidades

MARIA FERNANDA PENILLA QUINTERO¹⁰⁴³

Resumen

Al realizarse una pesquisa sobre la violencia de género y todas sus variables, se aprecia que puede verse en diversas esferas sociales. Los trabajos en torno al tema son amplios, algunos se desarrollan dentro del marco de situaciones contextuales particulares, pero que tienen una condición común y es el sexismo, de aquí parte un recorrido a partir de autores, quienes muestran que no solo en Colombia a través del conflicto armado, la política y la escuela se ha vivido con el fenómeno de la “desigualdad de género”, sino que a diario los ciudadanos son partícipes desde lugares de trabajo o desde la formación educativa

Situaciones en contexto

No sólo en Latinoamérica, sino en Colombia, una gran mayoría de familias son patriarcales, donde la figura masculina es la que debe dominar a la femenina. Se tiene una sociedad machista donde la mujer es, no sólo discriminada, sino también cosificada y, en muchos casos invisibilizada. Cosificada, cuando en medios de comunicación masiva para vender un producto “masculino”, se usa a la mujer semidesnuda; a manera de

¹⁰⁴³ Universidad de San Buenaventura Cali, mfpennill@usbcali.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



ejemplo, si se va a promocionar un automóvil nuevo o una pintura, se debe poner una mujer en traje de baño en el carro o desfilando con el tarro de pintura, como si la figura femenina fuera el único “objeto” capaz de llamar la atención y convencerá al hombre de comprar.

Como expresa Thomas (2006), hay muchos hombres discriminados, pero nunca discriminados por ser hombre, por ejemplo un hombre negro es discriminado por ser negro más no por ser hombre; una mujer negra es discriminada por el color de su piel y por ser mujer; Un obrero será discriminado por su clase, una mujer obrera será discriminada por su clase y por ser mujer. Entonces hay que tener mucho cuidado con el universalismo y con el hecho de que todos somos hermanos, todos los seres humanos, personas, etc. Todos somos seres humanos, pero hay una manera masculina de vivir la humanidad de la mujer y una forma femenina de hacerlo.

Pareciera que todo puede partir no solo de la familia, sino también de la escuela, donde hay suficientes estudios que demuestran la discriminación de género para el acceso a la educación, aunado al comportamiento machista del plantel profesoral, donde por ejemplo en los deportes se clasifican los de los niños y los de las niñas, donde para determinadas labores como organizar el salón ponen a las niñas.

Como lo expresa la Concejalía de Igualdad y Empleo Ayuntamiento de Fuenlabrada (2009), un sistema educativo que sustente supuestos sexistas, potenciará la aparición de comportamientos discriminatorios por razón de género en las relaciones sociales de chicas y chicos, apuntalando así el desequilibrio y las desigualdades que generan vulnerabilidad de las mujeres frente a la violencia. Es necesario, por tanto, que los centros educativos sean espacios desde donde se fomenten relaciones más sanas y equitativas entre hombres y mujeres. Para ello se recomienda trabajar en dos planos: el didáctico-interaccional y el organizativo-contextual.

Podría empezarse a utilizar terminología no sexista, tanto en la familia como en la escuela. Habría que probarse el trabajar, como lo aconseja la Concejalía de Igualdad y Empleo Ayuntamiento de Fuenlabrada



(2009), la utilización del lenguaje cotidiano y técnico eliminando del mismo el enunciado de términos únicamente en masculino, puesto que esta acepción lejos de ser universal –aplicable para mujeres y hombres– encierra una subestimación de la representación femenina en las descripciones en las que sea empleada. Para subsanar este déficit de visibilidad se recomienda introducir el género femenino, o buscar términos que indiquen en su composición semántica ambos géneros. Para ello se podría fomentar la sustitución del masculino genérico no marcado (alumnos, profesores, padres, etc.) por el uso de genéricos reales (alumnado, profesorado, comunidad escolar) que corrigen tanto la exclusión y la invisibilización de las mujeres en el ámbito educativo como la ambigüedad que conlleva utilizar estos términos.

En este sentido, Baena, Ruiz (2009), a través de su estudio titulado “tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en la educación escolar y en especial en educación física”, con el objetivo de reflexionar sobre las tendencias de comportamientos actuales dentro y fuera del ámbito educativo, realizan un reconocimiento a los problemas existentes que subyacen sobre el tratamiento de contenidos sexuales, donde realizan propuestas específicas que promueven desde la mirada docente y en especial en Educación Física la reforma curricular con el fin de incentivar e intervenir la actuación del profesorado en el momento de fomentar la igualdad de género desde edades muy tempranas, lo anterior en pro de darle un tratamiento claro a situaciones de desigualdad y discriminación tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

En cuanto al ámbito de educación universitaria, Arango (2008) reflexiona sobre la experiencia juvenil de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá entre el periodo (2001- 2002) ligado al género y su profesión, eligiendo la Sociología e Ingeniería de Sistemas, encontrando que en primer lugar la mayor parte de estudiantes de sexo masculino, se encuentran adscritos a carreras de ingenieras, por considerarse históricamente de “hombres”, por lo cual el género sí señala diferencias. Las cifras señalan que las mujeres ingenieras poseen una mayor dependencia económica lo que contrasta con la *“independencia que adquieren las sociólogas que provienen de otras ciudades y experimentan una libertad que incluye vivir fuera de sus casas, administrar su tiempo y su sexualidad, trabajar para obtener ingresos propios”* (p. 15).



Ahora bien, Amurrio et al. (2010) trabaja la violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao, investigación realizada durante los años 2007-2008, su objetivo principal fue conocer las creencias, actitudes y prácticas que expresan en sus discursos adolescentes y jóvenes de esa ciudad sobre la relación de pareja y la violencia de género, del mismo modo que saber cómo se gestan los vínculos que establecen entre esta violencia y las relaciones afectivas que mantienen, dado a los altos índices de violencia hacia la mujer en este contexto. Se dio un abordaje desde la perspectiva metodológica cuantitativa y cualitativa, y su desarrollo muestra que las y los jóvenes de entre 18 y 20 años no poseen las estrategias adecuadas para detectar, comprender y reaccionar ante la violencia de género en sus relaciones. Por lo anterior proponen la educación en este tipo de violencia desde la escuela.

Segato (2016) en su libro *La guerra contra las mujeres*, analiza y explica el proceso histórico ocasionado por la transición de lo que ella ha llamado “mundo-aldea” que es la manera de representar las relaciones sociales antes de la intrusión colonial, para ello se refiere a la infiltración específica de las relaciones de género del orden moderno en el mundo-aldea. Compara el proceso de intrusión de la colonia y posteriormente el del Estado republicano con el orden colonial/modernidad. Se respalda en una gran acumulación de evidencias históricas y relatos que demuestran de forma incontestable la existencia de nomenclaturas de género en las tribus y afroamericanos, permitiendo observar la existencia de jerarquías de género y relaciones de poder.

Al mirar la evolución normativa en Colombia sobre los derechos de las mujeres, se encuentra en primera instancia la Ley 28 del 17 de noviembre de 1932, que en su artículo 5 señala que la mujer casada, mayor de edad, como tal, puede comparecer libremente en juicio, y para la administración y disposición de sus bienes no necesita autorización marital ni licencia del Juez, ni tampoco el marido será su representante legal; liberándola por primera de la dependencia del padre o del cónyuge para representarse. La evolución de los derechos de las mujeres empezó a avanzar por aquella época, de manera lenta, pero se iniciaron a evidenciar cambios, y fue así como en 1931 Colombia tuvo su primera mujer Ministra y lo fue de la cartera de Educación, en cabeza de Rosenda Torres, quien fuera nombrada el 1 de febrero de aquel año. Ya para 1933 se autorizó,



mediante los Decretos 1874 y 227, que las mujeres pudieran acceder al bachillerato y la educación superior, respectivamente.

En 1936, mediante la Ley 45 se establece el derecho de la mujer a desempeñar cargos públicos pero sin derecho a voto, pero esta norma no tuvo verdadera aplicación, pues en muchas ocasiones no se podían posesionar porque no tenían cédula. Ya en 1954, mediante el Acto Legislativo No. 3, del Teniente General Gustavo Rojas Pinilla, se otorga el derecho al voto a la mujer, cuando en su artículo 1 manifiesta que artículo 14 de la Constitucional quedaría así: “Son ciudadanos los colombianos mayores de veintiún años. La ciudadanía se pierde de hecho cuando se ha perdido la nacionalidad. También se pierde o se suspende en virtud de decisión judicial, en los casos que determine las leyes. (...). Y en su artículo 3 expresó que *“Queda modificado el artículo 171 de la Constitución Nacional en cuanto restringe el sufragio a los ciudadanos varones”*”.

Es importante, para entender la evolución lenta que Colombia ha tenido frente a reconocimiento de los derechos de las mujeres, saber los años en los cuales a nivel mundial se dio este derecho a las mujeres, así: Australia (1902), Finlandia (1906), Noruega (1913), Dinamarca (1915), Rusia (1917), Canadá y Polonia (1918), Países Bajos y Suecia (1919), Estados Unidos (1920), Inglaterra (1928), Ecuador (1929), España (1931), Brasil y Uruguay (1932), Cuba (1934), República Dominicana (1942), Francia (1944), Japón e Italia (1945), Panamá (1946), Argentina y Venezuela ((1947), Chile y Costa Rica (1949), El Salvador (1950), Bolivia (1952), México (1953), Colombia (1954), Nicaragua (1955), Paraguay (1961), Suiza (1971), Portugal (1975), Perú (1979).

En 1945 se crea la Organización de las Naciones Unidas y, en 1948 se expide por parte de la ONU, la Declaración Universal de los Derechos Humanos que proclama, entre otras cosas, que toda persona sin distinción de sexo es titular de todos los derechos y libertades que fija esta declaración, cuando en su artículo 21 declaró que *1) Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio*

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 representantes libremente escogidos. 2) Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país. 3) La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto. Un paso muy importante a nivel mundial en el camino aún no acabado de la igualdad de derechos de cualquier género.

La Convención sobre los derechos políticos de la mujer fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la resolución 640 del 20 de diciembre de 1952, entrando en vigencia el 7 de julio de 1954, basándose en el Artículo 21 de la Declaración de Derechos Humanos, y explicitando el derecho de las mujeres al voto y su acceso a cargos públicos. En su Artículo I, la convención dispone que “Las mujeres tendrán derecho a votar en todas las elecciones en igualdad de condiciones con los hombres, sin discriminación alguna.”

Pero es desde la Constitución Política de 1991 que trae la obligación igualdad al manifestar que Todas las personas nacen libre e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados y marginados. El estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física y mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. De dicho precepto constitucional, aunado al desarrollo mundial de creación de grupos y movimientos feministas, donde en Colombia afloraron con mayor fuerza en los años 70 y 80. El feminismo lleva siglos produciendo teoría para corregir la falsedad, la hegemonía con sesgo de género y la violencia intelectual del conocimiento patriarcal



En julio de 1981 se llevó a cabo en Bogotá el I Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, organizado por los grupos feministas colombianos. Las discusiones sobre la doble militancia -política y feminista-, la sexualidad, el aborto, la opción sexual y la lucha de clases ocuparon un lugar privilegiado, y avanzaron hacia una reflexión más sistemática en lo teórico, lo estratégico y lo organizativo. Marcó para las feministas colombianas la seguridad de que era posible proyectarse a otros sectores de mujeres y de la sociedad. Surgieron los primeros centros de mujeres en Cali, Medellín y Bogotá, dedicados a producir información, prestar servicios legales, médicos, centros de documentación, publicaciones, etc. A partir de esta experiencia se fortalecieron los lazos entre grupos de América Latina y del Caribe, se inició una comunicación fluida y una participación en los diferentes eventos de nivel regional y continental. Este movimiento también ha impulsado y ganado espacios para los grandes eventos del movimiento latinoamericano de mujeres: el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer; el 28 de mayo, Día de Acción por la Salud de la Mujer; 25 de noviembre, Día Internacional de la No Más Violencia contra la Mujer.

Se han logrado muchos derechos, se ha avanzado bastante en la lucha por la igualdad, pero aún Latinoamérica y Colombia están lejos de lograr una verdadera igualdad entre hombres y mujeres; aún seguimos viviendo en una sociedad machista donde se cree que la mujer es del hogar y la cocina y el hombre de la empresa, donde se cree que la mujer es un objeto de satisfacción sexual y peor aún, una sociedad que cría hombres con tantas falencias y vacíos en su figura materna que terminan agrediendo física, económica y psicológicamente a las mujeres.

De manera frecuente se encuentran en medios de comunicación nacional, titulares como: “*Desnuda, brutalmente golpeada y al parecer abusada, así fue hallada mujer en calle de Bogotá*” del 3 de octubre de 2017 de Noticias Caracol, “[Testimonio de una mujer maltratada por su esposo durante 20 años](#)” de RCN Noticias del 22 de septiembre de 2017 donde inicia informando que en Colombia se reportan 140 mujeres maltratadas diariamente, “[Carta abierta a las mujeres maltratadas \(o que podrían llegar a serlo\)](#)” de El Tiempo del 23 de abril de 2017 donde da cuenta que en el primer trimestre de 2017 fueron asesinadas 225 mujeres;



“[Mujer fue cruelmente golpeada por su pareja en El Carmen de Viboral](#)” de El Colombiano del 21 de mayo de 2017; “No es cierto que las mujeres nacimos para obedecer y ser buenas: Stella Conto Díaz” de El País del 30 de junio de 2017 donde se entrevista a una magistrada del Consejo de Estado maltratada económica y psicológicamente por su esposo.

Ante situaciones como éstas, cabe preguntarse, ¿qué está fallando? ¿qué falla en una sociedad donde los hombres maltratan y asesinan a las mujeres; la crianza en el hogar, la escuela, el ejemplo de la sociedad misma? No existe aún un estudio certero que dé una respuesta exacta, ni tampoco una solución de raíz, pero se encuentran múltiples acciones desde lo público para prevenir que suceda, basado en campañas y endurecimiento de penas.

Rastreando otras posibles acciones de prevención puede pensarse en la pedagogía social del profesor José María Quintana, entendida esta la ciencia de la educación social que enseña a preparar a los individuos para su vida social y a intervenir educativamente en algunas circunstancias sociales, especialmente conflictivas, para la calidad básica de la vida humana de ciertos grupos sociales; logrando así que no se limite sólo el educar al niño, sino el intervenir al adolescente y al joven, con una educación correctiva y reeducativa, donde se traten los problemas de personalidad que generan que los hombres terminen agrediendo a su parejas y lograr que ellos reconstruyan los vínculos con la sociedad, para que puedan vivir en armonía, tolerancia, superando las situaciones traumáticas que los llevaron a ser en algún momento agresivos con el sexo opuesto.

Cada vez se hace más frecuente y lastimosamente, común, escuchar de casos de maltrato físico, psicológico, económico y hasta asesinatos de mujeres, todo por el sólo hecho de serlo. La mujer promedio colombiana considera que la violencia de género es un asunto que le toca a las demás, y hasta llegan a circunscribirlo a estratos bajos y a personas de poca formación académica; pero cuando toca a sus puertas, inician con la justificación y la negación como primera reacción. Por la vergüenza que la sociedad no se entere que a ella también le sucedió, se abstienen de denunciar. Exponerse a transitar por los despachos judiciales, inspecciones



de policía, medicina legal, entre otros, son asuntos que se creen socialmente de personas de bajos recursos, y la verdad es que el trato recibido y la cantidad de diligencias que hay que hacer para lograr denunciar a un hombre por lesiones personales, son eternas, humillantes y en muchas ocasiones re victimizan la víctima cuando le hacen preguntas como, ¿Por qué no denunció antes? en tono cuestionador, o cuando le entregan las cartas de orden de protección policiva que la misma víctima debe llevar hasta la estación de policía de donde trabaja o vive.

Es importante entonces empezar a eliminar determinadas palabras que finalmente generan discriminación, opresión, tal como la palabra género, cuando dividimos en dos, género masculino y género femenino, como lo señala De Santiago (2017) al manifestar que el género como concepto que devela la subordinación impuesta por el sistema patriarcal a las mujeres, donde el género femenino se asocia a inferioridad y debilidad, y masculino considerado superior respecto de las mujeres.

Adentrándose ya en el campo universitario, se encuentra que Barba (2015) trae consigo una serie de argumentos que apoyan el ideal de que para acabar con la desigualdad entre hombres y mujeres debe abarcarse una política fuerte desde la educación universitaria, para no solo ilustrar a los estudiantes sobre esta forma de violencia de género, sino también para forjarles un sentido crítico. Esto fortalece la lucha contra estas prácticas, ya que la desigualdad no se acaba solo con políticas administrativas y legales, sino también desde el pensamiento.

Por su parte Vidú (2016), resalta que la violencia de género en el ámbito universitario, repercute en la propia estructura de la universidad, teniendo en cuenta que no solo afecta a estudiantes sino también a docentes o incluso a personal administrativo, así pues los movimientos sociales no solo son compuestos por estudiantes, sino también por varios profesores o profesoras que representan una de las diferentes voces de la comunidad universitaria en lo que se refiere a situaciones violentas que ocurren en el ámbito universitario.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 ello es importante seguir indagando sobre las categorías Violencia de género y Educación Superior, con el fin de rastrear y verificar la existencia de violencia de género en las académicas, pues hoy hay un contexto que donde la mayoría de las mujeres están hoy por hoy en los cargos de las universidades, en las aulas universitarias la mayoría de estudiantes son mujeres, las profesoras y los cargos administrativos también son de mayoría mujeres, presumiéndose una feminización de la educación superior, pero los cargos más altos siguen siendo de los hombres, al punto que es titular de los diarios cuando una mujer es nombrada rectora de una universidad.

Referencias

Amurrio, Mila y otros. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.

Arango, Luis Gabriela. (2008). Experiencia juvenil y condición estudiantil: desigualdades de clase, género y profesión en la educación pública en Colombia. México. UNAM.

Baena & Ruiz, Antonio y Pedro José. (2009), Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. Aula Abierta 2009, Vol. 37, núm. 2, pp. 111-122. Universidad de Oviedo

Barba Rincón, A. N. (2015) Prevención en contra de la violencia de género en el ámbito de la educación superior. En: Jabonero, M., Martín Bris, M., Martínez Arias, A. & Bizelli, J. L. (2015). Miradas diversas de la educación en Iberoamérica. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España. (pp. 277-291). Disponible en:

<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21398/9788415834946.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



De Santiago Guzmán, Alejandra y otras. (2017) Mujeres Intelectuales – Feminismos y Liberación en América Latina y el Caribe.

Segato, R. L. (2013). La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de Segundo Estado. En: *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: territorio, soberanía y crímenes de segundo Estado*. Segunda Edición. Editorial Tinta Limón, México. (pp. 11- 51) Disponible en: <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/149/1/RCIEM130.pdf>

Thomas, Florence. (2006). Conversaciones con Violeta – Historia de una revolución inacabada. Aguilar.

Vidú, A. & Redondo-Sama, G. (2016). Prevención y superación de la violencia de género en la universidad española: el papel de los movimientos sociales. Disponible en: <http://fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/4694.pdf>



Desarrollo de habilidades comunicativas en niños y niñas itinerantes en condición de vulnerabilidad

RAUL ERNESTO BOHORQUEZ RODRIGUEZ

BEATRIZ ELENA RUIZ CASTILLO

La escuela debe ser el lugar ideal para construir procesos de aprendizaje que más allá de dar respuesta a los estándares académicos permitan a los niños y niñas integrarse y participar activamente en su cotidianidad, sin embargo, en la actualidad ha quedado corta en muchos aspectos debido a la no integración y adaptación de la misma en los procesos de transformación socioculturales y tecnológicos de nuestro entorno. Es en este sentido que dentro de la práctica pedagógica es más que imperativo construir procesos de investigación que a partir de la lectura de la realidad permitan diseñar e implementar experiencias pedagógicas aterrizadas que articulen la observación y sistematización.

Los nuevos fenómenos socioculturales y tecnológicos significan un llamamiento a promover nuevos procesos dentro de las aulas y más allá de ello generar herramientas que conduzcan al desarrollo de la autonomía, para que de esta manera el aprendizaje, principalmente de las habilidades comunicativas, pueda ser autosostenible, entendiendo por ello, que sea una necesidad del sujeto quien no solo lo genera sino lo naturaliza haciéndolo parte de su cotidianidad en las diferentes esferas de la misma.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Itinerancia

Uno de estos fenómenos que ha sido históricamente descuidado en el ámbito de la educación es la itinerancia, que en este caso particularizamos para entender la realidad de los niños, niñas y sus familias que se dislocan frecuentemente de lugar y/o actividad para poder dar respuesta a su dinámicas y necesidades cotidianas que además según la forma en que se dan dichas dislocaciones pueden conformar poblaciones *multidiversas*. Inicialmente podría sonar redundante en sí mismo, pero que en términos de Moran, la multidiversidad nos sitúa no solo en entender la confluencia de diferentes comunidades sino también como en su cotidianidad las fronteras se hacen difusas creando características comunes que generan nuevas formas de interacción y construcción de los sujetos; aquí no solo nos referimos a las actividades económicas sino a diferentes variables como por ejemplo, el detonante del movimiento (búsqueda de mejores condiciones de vida, desplazamiento, refugio político en el caso de extranjeros y otras derivadas del conflicto armado que en su mayoría se encuentran ligadas a situaciones de vulneración o afectaciones en diferentes niveles), la diversidades (étnicas, lingüísticas, creencias), situaciones de vulneración de derechos propias del contexto espacial específico, entre otras, que requieren unas formas particulares de interacción pero que además enriquecen y dotan de nuevos significados e interacciones los entornos escolares.

Este es el caso específico de nuestra institución en educativa, que por su ubicación en el centro de Bogotá ciudad capital de Colombia recibe diariamente todo tipo de población que puede establecerse, ser intermitente o estar de paso modificando las dinámicas propias de los procesos de enseñanza aprendizaje y complejizándolos, puesto que es necesario dar respuesta a los currículos por un lado pero también a la características de los niños, niñas y familias multidiversas que se apartan de los entornos escolares de modo temporal o definitivo y requieren herramientas que les permitan fácilmente la reinserción y la naturalización

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 dichos procesos para que puedan desarrollarlos en cotidianidad y de forma continua nuevamente en contextos escolares.

Emocionalidad y enfoques diferencial y de derechos

El fenómeno de la itinerancia multidiversas y los retos educativos que nos presenta nos permite entender que las herramientas y procesos que se generen para la enseñanza aprendizaje deben estar enmarcadas en el enfoque derechos (desde el ejercicio de los mismos) y del enfoque diferencial entendido como una forma de “comprender la compleja realidad social y realizar acciones que contribuyan a eliminar todas las formas de discriminación y segregación social” (IDAPC, 2014, p.25) que en el aula traduce en partir del reconocimiento de cada niño y niña con sus particularidades, ritmos y estilos, es decir, un proceso de legitimación en donde se valida su interlocución y participación en sus procesos como constructor y transformador del conocimiento y de las realidades, que en el caso específico de las habilidades comunicativas será base fundamental en los procesos expresivos tanto en el nivel oral como en el escrito.

El entender y concebir al niño como sujeto activo en sus procesos es la primera forma de generar en el interés, naturalización y un aprendizaje significativo que puede llevar a sus planos cotidianos; el reconocer las características propias el niño y de su entorno genera cercanía y pertinencia de los aprendizajes en relación a las necesidades e intercambio de saberes.

Un aprendizaje que el niño pueda llevar a su cotidianidad genera en él una necesidad, que le permita leer sus contextos y actuar promueve la autonomía y el juego (recordemos que el juego forma primordial de los procesos de aprendizaje basado en desplazamientos, acomodaciones y acuerdos) y moviliza emociones y sensibilidades que garantizan que el proceso es su foco de interés.



Proceso lectoescritor

Sin duda alguna los aprendizajes más importantes para los niños y niñas están relacionados con las habilidades comunicativas puesto que son los que las permiten interlocutor, comprender y participar en sus entornos. Aquí podemos ubicar los procesos lectoescritores que requieren de unas condiciones básicas: sensoriales, motoras y psicosociales, que dotan al niño de herramientas para poderlos llevar a cabo en condiciones óptimas y que conducirán a entender que “el fin último de la lectura no es la pronunciación sino la comprensión del significado. Algunas palabras pueden leerse con más rapidez si se les coloca en un contexto que les dé significado” (Gonzales, 1999, p.31), en otras palabras, pasar de la decodificación a la contextualización.

Antes de hablar de una propuesta es necesario una revisión de los diferentes métodos (Trilla, 2007) para comprender a grandes rasgos las formas de abordaje y como establecer una ruta de actuación.

Por una parte tenemos los métodos silábico (Guevara Guadrón, 2006), alfabético (Díaz Rivera, 2008) y fonético (Figuroa Esteva & Dohotaru., 1988) que buscan que los niños mecanicen los códigos de escritura de manera ágil, conjugando sonidos de manera sistemática aunque no se comprenda o se signifique aquello que se comunica o se expresa a nivel escrito. Su urgencia es el código, por ello la comunicación por medio de otros símbolos, como el dibujo, la música o la expresión corporal, no hacen parte de sus preocupaciones ni estudio.

En otra ubicamos alternativas de enseñanza que buscaban que aquellos aprendizajes de los procesos lectoescritores partan de lo que se desea comunicar: Método Global y natural (Decroly, 2009) aportando estímulos para que los niños actúen y desarrollen su creatividad con la expresión concreta (textos y dibujos libres, música, teatro...), mediante un poderoso trabajo de interpretación que pone en juego la imaginación y la personalidad. La enseñanza de la lectura y escritura se presentan correlacionadas en un proceso global (F. Dubreucq - Choprix, 1982) en el que las frases que se trabajan en la lectoescritura surgen de la vida del aula



de la clase o de los trabajos de observación de los centros de interés. Eso conlleva que los alumnos vean su utilidad. Un complemento y ampliación importante posteriormente plantea como este proceso debe surgir de la necesidad del niño por comunicar, siendo el dibujo, el primer mecanismo de escritura con el que él logra este objetivo (Freinet, 1972).

En el panorama expuesto es necesario entender que debe pensarse un diseño completo que integre diferentes aspectos y que hemos focalizado en el inicio de dichos procesos, puesto que, si el aprendizaje es cercano y exitoso en los primeros años de la formación escolar, será mucho más sencillo potenciar estas habilidades en niveles superiores. Como vemos, aunque las formas de abordaje que ya han sido ampliamente estudiadas nos muestran posturas que podrían sonar en cierta medida opuestas, al combinarse y rediseñarse pueden conducir a un proceso exitoso, partiendo del lineamiento pedagógico curricular para primera infancia y los lineamientos del ministerio de educación.

La educación en Colombia se encuentra estructurada en Ciclos y particularmente estamos ubicando nuestras reflexiones y propuestas al Ciclo I que hemos denominado “Infancia y construcción de sujetos” (Jardín a Segundo, es decir, en un rango de edad entre los 4 y los 8 años de edad), esto responde al reconocimiento de los ciclos vitales y las particularidades de los niños y niñas. Esta forma de concepción educativa nos amplía el campo de acción a la hora de generar una nueva propuesta al considerar los desarrollos propios del trabajo con la primera infancia como punto de partida y articulación con los procesos subsecuentes.

Nuestra propuesta en este sentido es desarrollar a lo largo del ciclo un proceso escalonado mixto que integre diferentes métodos de forma que los niños puedan ir desarrollando progresivamente las diferentes habilidades comunicativas, pero si salen en algún momento tengan las bases suficientes para reingresar en tiempo posterior o generen, como se desarrolló en un apartado anterior, la necesidad y la autonomía para relacionar su cotidianidad con el proceso (interpretación de publicidad, empaques, creación de textos o escrituras sencillas, entre otras).



En el primer grupo de trabajo Jardín y Transición a partir de la articulación de las dimensiones y pilares de la educación inicial se inicia el abordaje de lo comunicativo: el reconocimiento del cuerpo, el movimiento, la exploración sensorial y el ritmo que llevan a consolidar

La conciencia fonológica que se desarrolla mediante el juego con la música y la poesía para permitir al niño saber que las palabras pueden descomponerse y le brindará claves sonoras de decodificación; las estructuras narrativas que lleva incorporadas gracias a su contacto con los cuentos le facilitarán el acceso al segundo nivel de simbolización al que alude Vygotsky, y le proporcionarán estructuras invisibles esenciales para las operaciones de planeación propias del lenguaje escrito; la experiencia espacial derivada de hojear libros ofrecerá nociones definitivas para el manejo del espacio gráfico, tanto en la lectura como en la escritura; su riqueza de vocabulario le hará más fáciles las nuevas operaciones de construcción de sentido y, en términos generales, el conocimiento intuitivo que lleva incorporado acerca del funcionamiento del lenguaje le dará herramientas metalingüísticas para seguir tomando conciencia de sus mecanismos.” (Reyes, 2007, p.112).

Es en esta etapa donde se inicia la promoción de la lectura (narración de cuentos, poemas, entre otras tipologías textuales) que se van dotando de particularidades (tonos y expresiones) que inciden en las formas primarias de interpretación y expresión que llevan a que niño tenga confianza en sí mismo, pues el niño es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea pues ya que vive rodeados de textos, se preguntan su significado haciendo hipótesis y creando los suyos (dibujo y garabateo).

Esto es un acercamiento que reconoce la importancia del ser niño, pero direcciona la inmersión del mismo, en nuestro caso a través lo sensorial (texturas, sonidos, imágenes) para ampliar el léxico, familiarizar al niño con el lenguaje escrito, iniciar el reconocimiento de algunos grafemas y principalmente generar la necesidad del mismo para su comunicación cotidiana. Además, desde este punto y de forma transversal en todo el ciclo se plantea el uso de los Bits desarrollado por Glenn Doman como apoyo que permita los desarrollos sensoriales,

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



habilidades de pensamiento (relación, memoria, concentración) y enriquecimiento lexical y posteriormente comprensión de estructuras oracionales.

En el segundo grupo de trabajo hablamos de un proceso segmentado que responde a los ritmos y estilos sin generar segregación o aislamiento dentro del aula, para ello se apuesta por niveles de dificultad dentro del mismo ejercicio que sumado con los sistemas de apoyo (que abordaremos posteriormente), el trabajo transversal de bits y el usar estrategias del grupo anterior (sensorial o conciencia fonológica) permitan a todos los niños y niñas ir creciendo dentro del proceso y respetar sus particularidades.

Iniciamos reconociendo a través de procesos de observación y análisis los niveles en que se ubican cada uno de los niños y niñas con ejercicios ya desarrollados y de esta manera el docente realizara las adecuaciones necesarias tanto en los ejercicios como en la forma de organización grupal para responder a las necesidades. Siempre se debe partir de detonantes emotivos (situar contextual y relacional) que vinculen a los estudiantes con el proceso, se acompañan de tareas sencillas y que promuevan como hemos expuesto la autonomía, la necesidad y el reconocimiento el proceso.

En el grado primero se continúa el trabajo de la conciencia fonológica y las construcciones silábicas. Mientras en el grado segundo de una forma más global nos enfocaremos no solo a la construcción de frases sencillas sino busca un incremento en la producción y consumo textual. Siempre buscando generar la necesidad y que el niño pueda realizar contextualización de forma natural desde su interacción con el lenguaje escrito y su entorno.

Sistemas de apoyo

Los apoyos transversales se han diseñado con el fin de fortalecer las estrategias implementadas en el aula para realizar un abordaje más completo y que permita la interdisciplinariedad, entendiendo que las habilidades



comunicativas no hacen parte de un aspecto o área específica, sino que atraviesan todos los saberes e interacciones en el proceso de aprendizaje.

Por un lado el Proyecto “Oralidad, Lectura y Escritura” de implementación institucional trabaja en dos secciones: una tres veces a la semana con materiales diseñados para apuntar al desarrollo simultaneo de las competencias comunicativas de forma escalonada (Interpretativa, Propositiva y acercamiento a la Argumentativa Ciclo 2) y los días restantes un rincón de lectura donde el docente escoge su material libremente a partir de la observación de su grupo para dar respuesta a sus intereses y proyectos específicos fomentando así el hábito de la lectura y el aprovechamiento de los procesos básicos de conciencia. Es decir, se diseña un ambiente de lectura y escritura en donde los niños están inmersos y transitan por diferentes niveles de forma simultánea apropiándose de la lectura, la escritura y la oralidad como elementos que posibilitan la construcción de conocimientos para la interacción social, utilizando diversidad de lenguajes para participar con autonomía y responsabilidad en escenarios del mundo globalizado y usando los lenguajes y técnicas de expresión desde sus necesidades, motivaciones, potencialidades y emociones, para situarse como sujeto, relacionarse con otros e incidir en el mundo, reconociendo la diversidad en la cultura, las etnias y sus lenguas (indígenas, rom, etc.).

De la misma manera que en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, el proyecto LEO busca cautivar a los estudiantes no solo para minimizar los procesos de itinerancia ya descritos sino también por aumentar los niveles de participación e interés en el mismo, por lo cual ha logrado ser una de las actividades predilectas para ellos.

Por otra parte, en nuestros contextos actuales los niños y niñas se encuentran ampliamente relacionados con las nuevas tecnologías y tienen mayor interés en ellas, de forma que el uso de las Tics se convierte en un recurso indispensable para responder a nuestros retos contemporáneos y es por ello que es uno de nuestros sistemas de apoyo pues nos presenta la posibilidad de interacción con diferentes formas del lenguaje (imagen, sonido, textos, movimiento, vínculos, entre otras) desarrollando y fortaleciendo habilidades, enriqueciendo el léxico

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



(cantidad de palabras usadas e interpretadas de forma adecuada) y naturalizando los procesos de interacción con los lenguajes (procesos de lectura) y con conocimientos que en simultáneamente le serán útiles para este aprendizaje y le generar habilidades de interacción social que parafraseando a Scolari le permitan adaptarse al nuevo ecosistema mediático del siglo XXI naturalizando el aprendizaje, realizando andamiajes y autocorrecciones que de forma direccionada permiten al niño avanzar en sus procesos sin atropellarlo y garantizando su participación interactiva y social en los mismos.

Observación y sistematización

Partimos de la concepción de la practica pedagógica como proceso reflexivo sistemático cíclico (observación, producción y retroalimentación), por esto nuestro proceso se encuentra enmarcado en la observación y la sistematización como forma de implementación y mejoramiento que permitan no solo realizar contrastaciones, sino a medida que se avanza hacer los ajustes y flexibilizaciones correspondientes que puedan conducir a consolidar cada vez más la forma de trabajo y conseguir mejorar los resultados del mismo.

En este momento la propuesta se encuentra en una primera fase de diseño e implementación a partir de las lecturas de las experiencias previas y en el caso específico de los sistemas de apoyo, la integración de estos puesto que ya se encontraban en marcha como en el caso de LEO.

Este proceso es una búsqueda constante de mejorar no solo las habilidades comunicativas, sino como vimos a lo largo del desarrollo de este texto, de construir formas que permitan involucrar a los niños desde su parte emocional para incidir también en su aprendizaje, en mejorar sus condiciones de vida y pensarnos la escuela como un lugar de posibilidad que los acoja, les de herramientas para responder a sus contextos y dinámicas cotidianas e incidir en la itinerancia no solo en términos de permanencia sino en la creación de bases para futuros procesos.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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

Barbosa, A. (2001). Como enseñar a leer y escribir. México: Editorial PAX

Colomer, T. (1997). Enseñar a leer. Enseñar a comprender. Barcelona: Aurora.

Cooper, D. J. (1998). Como mejorar la comprensión Lectora. Barcelona: Visor.

Ferreiro, E. y Toberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México D. F: siglo veintiuno editores

Gil, C. E. (2001). La educación lectora. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.

Gonzales, M. (1999). Dislexia y dificultades de lectura. Una guía para el maestro. Buenos Aires: Paidós

Mendoza, A. (1998). Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura. Barcelona: Octaedro

Secretaria de integración social, secretaria de educación distrital. (2001). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito.

Vouillamoz, N. (2000). Literatura y procesos de lecto -escritura hipermedial. Barcelona: Paidós.



Proceso de alfabetización de jóvenes en situación de encierro liceo Herbert Vargas

Wallis

MAGDALENA QUINTANA FLORES

Resumen

La vida se frena del mundo real...dejan de ser hijos, hermanos, amigos, empleados...en el encierro, los presos son todos presos. ¿Cómo un reo puede reencantarse con aprender? La vida del delincuente tenía otras vertientes y desafíos, a continuación, se presenta “El proceso de alfabetización de jóvenes del Liceo Herbert Vargas Wallis”, en el Centro Carcelario Ex Penitenciaría, en Santiago de Chile. Cuando uno llega a los lugares de maneras insospechadas, te das cuenta que lo gratuito y altruista al momento de servir...trae una recompensa mayor, que no fue pedida ni buscada, el encuentro de la Neuroeducación y la Alfabetización real.

Estudio sitúa a Chile como el país con mayor alfabetismo de América Latina

Según un nuevo ranking mundial, que incorpora estos elementos, Chile aparece como el país más alfabetizado de Latinoamérica y el número 37° del mundo. La medición fue hecha por la Universidad Central del Estado de Connecticut (EE.UU.), y consideró 60 países.

Las cifras del análisis indicaron una gran diferencia con los resultados entregados años anteriores por el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).



Este estudio consideró 15 variables agrupadas en cinco categorías: bibliotecas, prensa, sistemas educativos “inputs” y “outputs” y disponibilidad de computadores (alfabetización digital), para poder establecer relaciones per cápita.

Liceo Herbert Vargas Wallis

Esta versión de los estudios retumba con la disonancia de la realidad que se vive cada año en el Liceo Herbert Vargas Wallis, de la Comuna de Santiago, en el Área Metropolitana de Santiago de Chile. El contraste, es dado por los estudiantes que año a año asisten a esta Unidad Educacional, precisaremos algunos detalles. Los alumnos, son jóvenes de 18 años hasta adultos de 63. Que tiene una condición, están presos. Chile desde antes de ser país, s.XVI, ya contaba con espacios formales, otorgados a los sacerdotes mercedarios para aportar en educación a los reclusos. Por lo tanto, hoy en pleno 2018, esa intervención ha sido transformada, formalizada y ejecutada por varios organismos gubernamentales. En particular hoy Gendarmería de Chile, en conjunto con las Municipalidades que tienen Centros de Reclusión con Entidades Educativas, dependientes del Ministerio de Educación en el Programa EPJA (Educación para Jóvenes y Adultos en Contexto de Encierro). La Experiencia que será presentada, tiene por finalidad contrastar la realidad de los datos que se presentan en Estudios Internacionales y los arrojados por la realidad cualitativa del Liceo Herbert Vargas Wallis, durante los meses de marzo hasta mayo del año en curso. En dicho Liceo, se ha iniciado una transformación en el Proceso de Alfabetización de la población penal asistentes al Liceo. Esto no sería posible de develar si los profesores no me hubiesen abierto las puertas a esta gran oportunidad de Transformación.

¿Quiénes pueden asistir?

El beneficio de Educación dentro de la Comunidad, es sólo para aquellas personas que cuentan con un reconocimiento de conducta pertinente de asistir por Mérito. Esto ha sido visado, por el organismo de Gendarmería de Chile. Al asistir al Liceo se les confiere un estatus por sobre el resto de la población penal.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 vez catastrados los alumnos, se realiza el fichaje de ellos, donde se verifican sus datos y nivel de escolaridad. En el Fichaje ocurren situaciones muy propias de esta realidad, muy diferente a lo que se vive fuera del contexto de Encierro. Lo primero que se observa, es el celo de la intimidad de cada una de las personas asistentes. La relación profesor/estudiante, es de gran respeto y a través de entrevistas individuales, dan paso a la información requerida. Los estudiantes, al consultar por su nivel de escolaridad, asumen que su nivel es aquel al cual llegaron estando en libertad. De modo que esa es la que se registra, luego los profesores, aplican evaluaciones diagnósticas a cada uno de ellos, debido a la experiencia de los Educadores, los instrumentos que se proporcionan son de niveles inferiores al registrado. Lo que se ha detectado es el nivel de analfabetismo de la población penal, este 2018 en el Liceo asciende a un 47%, situación que desafía a los educadores a elaborar estrategias educativas que optimicen el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Si se considera para ello, el mínimo de recursos y el máximo de esfuerzo. Uno de los elementos que ha transformado el Proceso de Alfabetización durante este año en ha sido la incorporación la Autorregulación, como herramienta para desarrollar dentro de sus rutinas pedagógicas. Ello junto al trabajo individual, ha sido vital, para alcanzar los aprendizajes esperados dentro de las unidades de enseñanza. Los profesores, fueron capacitados el año anterior en cursos de Neuroeducación, ahí se estableció el vínculo entre ellos y mi expertiz, en dicho escenario, fuimos delimitando e incorporando en sus planificaciones, aportes del conocimiento de la Neuroeducación y la Autorregulación en particular. La decisión del grupo de profesores del Liceo y el trabajo realizado en conjunto, ha permitido establecer un cúmulo de estrategias posibles de incorporar, de modo de transformar “El Proceso de Alfabetización “en una gran oportunidad dentro y fuera de la clase.

En cada sesión, se ha incorporado dentro de lo formal, elementos que contribuyen a la experiencia y autorregulación de los estudiantes.

Planificación

Liceo de adultos Herbert Vargas Wallis

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Profesores: Juan Pablo Díaz Mora, Cynthia Jaque y Jeannette Rivas García.	Nivel: 1° Nivel Básico: Adecuación curricular para “Lector y Alfa”.
Subsector: Lenguaje y Comunicación.	Mes: Abril /Mayo 2018
Módulo: “El código escrito.”	Unidad: Accediendo al entorno letrado.
<p>Aprendizaje esperado:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifica ideas importantes, sentimientos y emociones en textos literarios escuchados.• Opina en conversaciones relacionadas con temas de interés.• Lee frases y oraciones captando su sentido.• Domina destrezas grafo motoras que le permiten escribir las letras del alfabeto y copiar o escribir en forma autónoma palabras y frases.• Incorpora nuevas palabras en sus escritos o intervenciones orales a partir del contacto con diversos textos.• Perceptual. Trabajo sensitivo con diferentes teXturas• Reconocimientos de riTmos	

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Objetivo lector

Conocer la definición, clasificación y características de los textos, y sus géneros literarios y no literarios.

Actividad para el lector

- De la observación de un PPT, constatan por medio de pregunta – respuesta, la clasificación de tx. Literarios y no literarios.
- De la audición de diferentes ritmos se da la reiteración con diferentes partes del cuerpo.
- A partir de piezas de artesanía, telas y objetos, describen las TEXTURAS identificadas.
- Definen, analizan, dan ejemplos de tipos de textos con sus respectivas características.

Evaluación de proceso

- Expresan oraciones que contemplen los ritmos, texturas asociadas a la información que conocen
- Realizan ejercicios con la consonante “X”, palabra generadora “TEXTO”, la decodifican fonéticamente, cuando la sigue una vocal o consonante.
 - Observan imagen y escriben una oración o pensamiento o sentimiento sobre ella.
 -

Objetivo Alfa

Desarrollar la conciencia fonológica con las consonantes trabajadas: T – M - D.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Actividad Alfa

- De la lectura escuchada, expresan palabra generadora.
- Leen la palabra, fragmentan, cada sílaba la ubican verticalmente y crean nuevas palabras, las registran en cuaderno, las leen en voz alta, invierten las sílabas, las leen en voz alta.

Evaluación de proceso

- Escriben una frase y la leen en voz alta.

Reflexión

La diferencia desde la incorporación sensorial y emocional en estas prácticas ha ido variando la dinámica de la clase. Provocando gran interés entre los asistentes por lo que desarrollan los demás compañeros en su ejecución.

No se lo daría a nadie
Porque no hay nada más
Preciado como la libertad.
Poder respirar el aire de la ciudad.
Disfrutar de los olores,
De la naturaleza real
Como eso no hay más.
Pensé que no volvería
Jamás a disfrutar
Los placeres de la vida

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 solo tuve que estudiar.

Gracias a la sabiduría y facultad

Puedo volver a vivir

Puedo de nuevo sentir.

P. Rosas.

Referencias

La Tercera. (2016). Estudio sitúa a Chile como el país con mayor alfabetismo de América Latina. Recuperado de <http://www2.latercera.com/noticia/estudio-situa-a-chile-como-el-pais-con-mayor-alfabetismo-de-america-latina/>



Imaginarios de infancia que construyen y/o reproducen adultos educadores de niños y niñas de una sala cuna heterogénea

*KARINA VILLARROEL AMBIADO*¹⁰⁴⁴

Resumen

El trabajo es parte del proyecto de tesis doctoral que persigue develar los imaginarios sociales a partir de los que, un grupo de adultos educadores del nivel sala cuna heterogéneo de la provincia de concepción, interpretan y responden a los lenguajes de niñas y niños de 6 meses a 2 años. Metodológicamente, el estudio se ha desarrollado desde la etnografía e historias de vida, lo que ha permitido la aproximación a la vida cotidiana, discursos y actos de un grupo de adultos educadores. Aun cuando la investigación sigue en curso, existen hallazgos que dan cuenta de las construcciones imaginarias de los adultos educadores respecto de del ser niña y niño, significaciones que develan una imagen adultocéntrica de la niñez que se construye desde la experiencia de vida, el imaginario instituido y el poder disciplinar, conocimientos que dominan y moldean las subjetividades de los sujetos educadores, las que se traducen en esquemas que orientan las percepciones, interpretaciones y acciones, determinando el quehacer pedagógico y las posibilidades de aprendizaje que se ofrecen a los niños.

¹⁰⁴⁴ Universidad Andrés Bello.



A modo de planteamiento problema

En la práctica educativa el educador configura, para niños y niñas, espacio - ambientes, oportunidades, experiencias, las que dota de sentido, intención y significado a partir de sus construcciones sociales e históricas, en el entendido que “los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos” (Morin, 2001, p. 8).

La práctica pedagógica se configura a partir de representaciones e imaginarios construidos históricamente desde las significaciones que una comunidad atribuye, las que en el tiempo resultan aceptadas y naturalizadas, incidiendo y otorgando sentido al quehacer. Así, por ejemplo, la concepción de los bebés, según Peralta se coconstruye en función a cada época y sus características, siendo "los adultos quienes determinamos lo qué es un lactante, y por tanto, qué debe hacer, cuándo y cómo" (2004, p. 57).

En la cotidianeidad, los discursos y prácticas de los educadores dan cuenta del centralismo del adulto como protagonista del proceso educativo, la mirada de la educación inicial continúa centrada en y desde el adulto, determinada por relaciones de poder entre adultez y niñez, es decir, prácticas adultocéntricas definidas como relaciones de dominio construidas históricamente "que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica" (Duarte, 2012, p. 103). Las experiencias educativas dejan ver a niños y oprimidos, en tanto es el adulto quien educa, sabe, piensa, habla, disciplina, actúa, norma y decide qué ha de aprender el otro. (Freire, 2003).

Ante esta realidad, es que surge el interés de problematizar en torno a los imaginarios sociales que un grupo adultos educadores ha construido desde su experiencia sobre los lenguajes de niñas y niños del nivel sala cuna heterogéneo. Ç



Aproximación a la idea de Lenguajes de niñas y niños

El lenguaje es el sistema, a través de cual se comunican ideas y sentimientos, pudiéndose utilizar distintos canales, signos y sentidos. Así, el cuerpo, el movimiento, la distancia o aproximación a personas u objetos, la actitud corporal, etc. constituyen lenguajes a través de los cuales el niño dialoga consigo y con su entorno. Entonces, los lenguajes asumen formas diversas y los adultos deben establecer relaciones desde la escucha, interpretación y respuesta a estos. Por ejemplo, *leer, sentir, escuchar* el llanto, las risas, el tono muscular relajado o rígido, el juego, el silencio, los gestos, las señas, la aproximación y la evasión, los movimientos, los ruidos, las miradas, etc. Estas expresiones vinculantes o evitativas con las que niñas y niños *lenguajejan*, emergen en espacios relacionales desde el nacimiento e incluso antes (Abad y Ruiz, 2011; Ferrer, 2012; Vecchi, 2013; Abad 2014).

Niñas y niños construyen y coconstruyen aprendizajes desde la multiplicidad de sus expresiones. Malaguzzi (2005) reconocía estas expresiones como pluralidad de lenguajes, propios al ser humano, desarrollados desde la experiencia protagónica de los mismos niños en relación con otros, con objetos, espacios, etc. Así, un lenguaje es generador de otro, es generador de cultura, de realidades, de posibilidades. Esta construcción avanza, crece y conforma un entramado desde la propia acción en y con el mundo, sin embargo, resulta necesario el acompañamiento de adultos que configuren ambientes respetuosos de esta cultura propia a niñas y niños.

En una aproximación a los lenguajes en la experiencia educativa de 0 a 3 años, Rinaldi (2011), afirma que en esta etapa se configura un sistema de comunicaciones, caracterizado por ser un sistema ecológico complejo, rico en vínculos y recursos. Afirma que el sujeto no es el niño, sino que es *el niño en relación* e invita al abandono de la asfixia de la programación rígida. Esta idea releva el papel de un otro en la configuración de las relaciones comunicativas que se dan en la convivencia, lo que se afirma en los planteamientos de Maturana

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 lenguaje se constituye cuando se incorpora al vivir, como modo de vivir, este es un ir de coordinaciones conductuales a coordinaciones conductuales que surgen en la convivencia como resultado de ella; es decir, cuando las coordinaciones conductuales son consensuales (2001, p. 41 – 42).

Los lenguajes han de ser escuchados. Rinaldi (2011) define la escucha como sensibilidad, disponibilidad, conexión, tiempo, acogida, pausa, visibilidad a lenguajes, símbolos y códigos. Escucha como actitud de vida. Así entendido, el acto de escucha invita al adulto al asombro, a la contemplación con todos los sentidos, al abandono de la seguridad y de la certeza del conocimiento (Hoyuelos, 2004).

He aquí la actitud del adulto, del educador que acompaña y configura los espacio - ambientes para los párvulos, desde aquí se ha de establecer la relación, desde un acto que legitima a un niño o niña, un acto de aceptación y de acogida, un acto de convivencia, relacional, donde educador y educandos se transforman (Maturana, 2002).

Adultos educadores y la construcción imaginaria

Maturana (2001) define el educar como proceso permanente, recíproco, de convivencia y transformación. Por su parte, Calvo (2013) define el educar afirmando que no es enseñar contenidos sino asombrar con algún misterio para que el educando cree relaciones inéditas gracias a su natural propensión a aprender. Ambas ideas, permiten delinear el rol del educador una persona clave en la convivencia con los niños, es quien asombra y provoca para despertar las capacidades de la niñez, un adulto cuya presencia acompaña desde la escucha y desde la configuración de relaciones mediadas desde distintos lenguajes. Ante este rol del adulto, no se puede obviar la historia que han construido socialmente a lo largo de su vida, la que cobija un sistema de creencias, actitudes, valores, ideas, entre otros (Castoriadis, 1987) que dan sentido y significado a sus prácticas. Esto refiere a la construcción imaginaria.



Pintos (2014), se refiere a los Imaginarios sociales como esquemas que orientan el entendimiento de lo que hacemos, lo que nos rodea y del por qué lo hacemos. Esquemas construidos socialmente a partir de lo que se cree y acepta que sea la realidad. La teoría de los imaginarios sociales afirma que la sociedad es definida a partir de significaciones imaginarias e instituciones sociales que se materializan, construyendo imaginarios instituidos que tienen un continuo en el tiempo y que regulan el pensar y actuar de las personas a la vez que van reproduciéndose. De este modo los imaginarios sociales se presentan en un momento sociohistórico como actos reales, individuales o colectivos (Castoriadis, 1987, 1993). En este sentido, los imaginarios sociales posibilitan comprender la realidad, desde el pasado y presente, desde lo que ha resultado relevante y a partir de la cotidianeidad, es decir, aporta una visión integral ya que permite la comprensión de las personas desde el hacer, el decir y pensar, develando el imaginario que han construido y portan. Imaginarios que en el caso de los procesos educativos determinan las posibilidades que se ofrecen a niños y niñas.

La teoría de los imaginarios sociales, posibilita la comprensión de las representaciones colectivas que rigen a las personas, da cuenta de qué imaginarios se han instalado, naturalizado y objetivado en el colectivo, es decir, deja ver qué ideas se han cimentado sin dar posibilidad al cuestionamiento e interpelación. De este modo, para fines de esta investigación, se considera esta teoría en tanto permite develar la visión de los adultos educadores respecto de los lenguajes de niñas y niños de sala cuna, permitiendo identificar las ideas instaladas en la configuración de las relaciones adultos – niños, formas de pensar, ser y actuar que se han traspasado de generación en generación, dando vida a la generalización de una práctica pedagógica de primer ciclo al interior de las instituciones.

Aproximación al enfoque metodológico y diseño de la investigación

La investigación se enmarca en el **paradigma cualitativo**, desde la aproximación del investigador, en el contexto cotidiano, a las construcciones sociales que cobijan el sistema de creencias de las personas y sus acciones. Se aborda desde la **etnografía**, asumiendo el enfoque EMIC, es decir, adentrarse en el espacio natural

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 los adultos educadores para, desde ahí, comprender las creencias, comportamientos, prácticas, significados, desde la propia perspectiva de los sujetos que conforman ese espacio-tiempo cultural y educativo.

La **población** corresponde a adultos educadores que se desempeñan en el primer ciclo de Educación Parvularia, específicamente sala cuna (niños y niñas 0 a 2 años). El contexto es una institución de derecho privado sin fines de lucro. Se determina trabajar sólo con una institución, porque permite un trabajo de campo de mayor profundidad, desarrollando una descripción densa del contexto y de los sujetos, estableciendo rasgos típicos en las acciones y respuestas de los informantes. Los **informantes claves** de este estudio lo conforman adultos que intervienen en las experiencias que se desarrollan con niños y niñas del nivel sala cuna heterogéneo: Auxiliar de servicios, Técnicos en educación parvularia y Educadora de Párvulos del nivel.

La **recogida de información** se desarrolla a través de la **Observación participante** y no interviniente, que posibilita la presencia del investigador *in situ*. Se observa el ciclo educativo del segundo semestre, agosto a diciembre de 2017, entre lunes y viernes, en los distintos momentos de la jornada (mañana o tarde) y en diversas actividades (recreativas, celebraciones, actividades de rutina y experiencias de aprendizaje). Esta decisión permite que la inferencia no sea desde lo anecdótico, sino desde lo que resulte recurrente. Se emplea como instrumento el **diario de campo** donde se recogen situaciones, conversaciones, y acciones tal cual son expresadas por los sujetos *in situ*. Esto se complementa con el registro ampliado y el uso de registros audiovisuales.

Una segunda técnica la conforman las **Historias de vida**, definida como “trayectorias vitales construida a partir de los giros y transiciones ocurridos en su vida (...) a pesar que no es una relación causa – efecto, el curso vital nos permite entender el presente” (López de Maturana, 2010, p. 295). Esta técnica permite abordar la vida de la persona, a través de fragmentos de relato que se hilan, abordando dimensiones personales, familiares, sociales, colectivas, significados y prácticas culturales que conforman el entramado de la vida de una persona, que es configurada y transformada en relación con el contexto. Para fines de la investigación 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



desarrollarán historias de vida de tres adultos educadores con el fin de comprender, desde sus diversas trayectorias y roles, los imaginarios construidos en torno a los lenguajes de niñas y niños. Estos adultos son seleccionados de manera intencional considerando criterios como rol distintivo que cumplen en la práctica pedagógica y características que invitan a querer comprender el porqué de sus acciones.

El **Procedimiento de análisis** se desarrolla a través del uso del programa de análisis cualitativo, Polimnia, CAQDAS (Computer-Aided Qualitative Data Analysis) basado en un modelo de complejidad argumentativa y desarrollado en el Centro de Lenguaje de la Universidad de La Serena (2015). Este análisis posibilita, a partir del corpus, desagregar cuatro niveles de profundidad en unidades vinculantes: proposición, soporte, explicación y justificación.

En relación a la **Unidad de análisis**, se trabajará en torno a **categorías sociales emergentes** que se levantarán a partir de la recurrencia de prácticas y significados que develan los sujetos. Además, se consideran **categorías deductivas**, que surgen desde los marcos teóricos que sustentan la investigación, precedentes al trabajo de campo. Estas últimas son Imagen de infancia, Lenguajes de niños, Prácticas de escucha a los niños.

Algunos hallazgos que emergen hasta hoy

Imagen del niño y niña como escolar. Se evidencia en la configuración de espacio-ambientes y tiempos rutinarios, rígidos, escolarizantes; homogeneidad de las experiencias, no se respetan las diferencias individuales; programación con énfasis conceptual.

En relación a los Lenguajes de niños y niñas, se devela como relevante para los adultos el lenguaje verbal, el que es "estimulado"; el silencio, el llanto, el movimiento, el "desorden", juego libre, resultan ser coartados.

Una práctica pedagógica instrumental, los adultos responden al currículo, a hitos evolutivos del desarrollo o lo que el adulto históricamente ha considerado como oportuno y significativo para los niños.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Desconocimiento de la cultura de la infancia hoy, es decir, de los modos de ser, aprender, relacionarse y expresar de niños y niñas. Se reproducen prácticas que devienen de la época escolar, de la formación inicial y de las instituciones a las que pertenecen. modos de actuación naturalizadas y validadas, destacándose: la estructura de la rutina diaria, temas de las planificaciones, ambientación, normas del salón. Algo de esto falla y el adulto se estresa.

Aún a tiempo de finalizar el estudio, es posible afirmar que develar los imaginarios posibilita la comprensión de los sistemas sociales y educativos compartidos como realidad objetivada, a partir de los cuales se configuran las relaciones y posibilidades de aprendizaje y desarrollo; Recuperar el sentido de los lenguajes de la niñez como base para la configuración de espacio-ambientes de educación y cuidado; Comprender cómo los adultos visualizan los lenguajes, como posibilidad vincular o relaciones instrumentalizadas; Vislumbrar la imagen de niñez construida socialmente por adultos educadores y el valor productivo de la imagen. Reflexionar en torno a la construcción de una imagen de niño persona, sujeto de derechos desde el nacimiento; y Concebir una nueva formación inicial docente y educación continua, desde la resignificación de la profesionalización y humanización del educador.

Finalmente, entrar en el mundo de los imaginarios sociales de los adultos educadores, es adentrarse en los esquemas socialmente construidos a partir de los cuales se escucha y responde a niños y niñas.

Referencias

Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Grao.

Calvo, C.; López de Maturana, S. y Moreno, A. (2013). Aprender en y desde la motricidad humana: educación, escuela y mediación pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 203-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773392>



Castoriadis, C. (1997). «El imaginario social instituyente», en *Zona Erógena*, n.º 35. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la sociedad I y II*. Barcelona: Tusquets.

Díaz, S. P. (2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1149-1157. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-715X2010000200026

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362012000100005&script=sci_arttext&tlng=e

Ferrer, I. (2012). *La artesanía de la comunicación*. Barcelona: Graó.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hoyuelos, A. (2006). *La Estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, España: Octaedro.

Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. España, Barcelona: Rosa Sensat.

Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Chile, Santiago: Dolmen.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Morin, E., & Girard, F. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

Peralta, V. (2002). Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los alumnos párvulos latinoamericanos del siglo XXI. Chile, Santiago: Andrés Bello.

Pintos, J. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 4, 1-11. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/14482>

Rinaldi, C. (2011). En Diálogo con Reggio Emilia. Lima, Perú: Grupo Editorial Norma.

Vecchi, V. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia. España, Madrid: Morata.

III Bienal

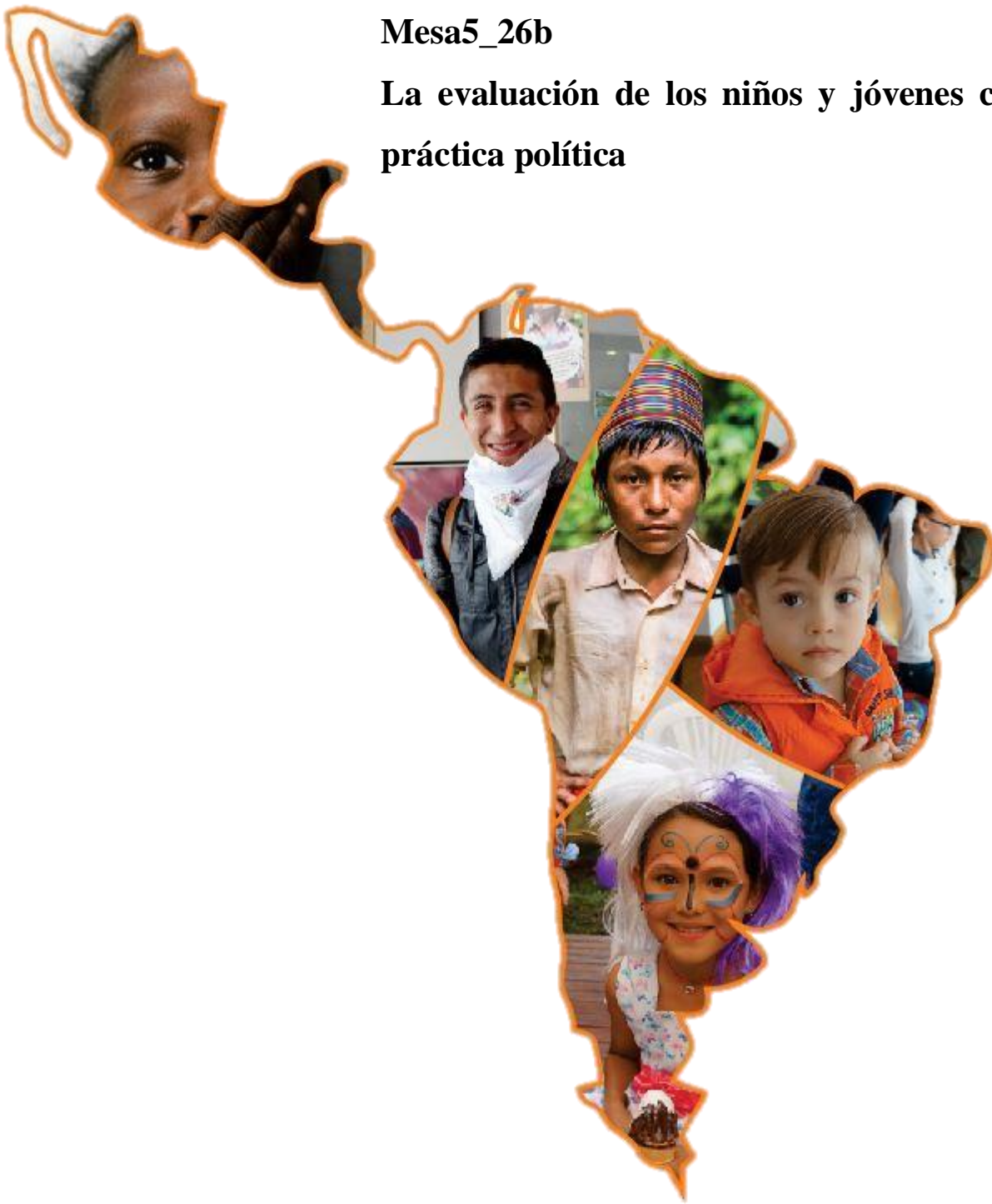
Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Mesa5_26b

La evaluación de los niños y jóvenes como ejercicio y práctica política





La evaluación por competencias: realidad o sofisma en las aulas de clases

DEIBY CRISTINA MENA CORDOBA¹⁰⁴⁵

Resumen

La evaluación, del orden educativo, no debe basarse explícitamente en la aplicación de pruebas, sino que debe ser vista y entendida como un entramado de acciones que permitan al maestro evidenciar los progresos de los estudiantes; más que en la asimilación de conceptos, debe enfocarse en el desarrollo de destrezas y habilidades que permitan al educando desenvolverse de manera asertiva en su cotidianidad.

Además, los estudiantes consideran que la resolución de pruebas es poco útil a su proceso de formación y solo les interesa cuando desean ingresar a la educación superior. Pero para el estado, la evaluación se ha convertido en un deshumanizado proceso psicométrico que le permite crear pruebas estandarizadas que solo emiten un cálculo descontextualizado del proceso real de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos

¹⁰⁴⁵ Universidad de Manizales, deibycristina@gmail.com



Reconocer el efecto de la evaluación como política educativa en los niños y jóvenes de las instituciones educativas de Medellín.

Introducción. La evaluación es un proceso que realizan los maestros con el objeto de verificar la obtención del conocimiento impartido en el aula de clases; en este sentido Nieves (1989), afirma que la evaluación conlleva sistematicidad, en tanto que el docente debe tener claro qué y cómo pretende lograr avances en sus estudiantes; integralidad, porque ésta debe incluir además las previas observaciones conductuales y de aceptación del proceso formativo que se está experimentando, y continuidad, pues dicha evaluación debe ser permanente.

Generalmente, los docentes aplican pruebas estándares a sus educandos, sin tener en cuenta que en un salón de clases existe una gran heterogeneidad y que por ello, la prueba a aplicarse no se ajusta a la realidad del grupo.

Visos de la realidad de la evaluación por competencias. A partir de la experiencia docente vivida y, después de múltiples intentos de cambiar la práctica pedagógica, de buscar diferentes estrategias para evaluar los estudiantes se evidenció que la mejor opción era no aplicar pruebas tipo test, a menos que fuera una exigencia institucional que finalmente es la medida del estado para con los colegios. Adames, Acosta, (2015) *“ratifica la obligatoriedad del examen de Estado y lo establece como un requisito para el ingreso a la Educación Superior, poniéndolo al mismo nivel del título de bachiller”*.

Basados en dicha obligatoriedad, se hace necesario una reflexión pedagógica acerca de aquello que se está haciendo mal, pues si los chicos durante el desarrollo de las clases demuestran su saber entonces, ¿por qué les cuesta responder acertadamente una prueba? La posible respuesta puede ser que: la prueba está cargada de la exigencia de aprobarla, esto bajo la premisa de que a mejores resultados más inteligente se es y más exitoso se será en la vida, según la mirada de padres, profesores y el Estado.



A lo anterior, se suma el hecho de tener que enfrentarse individualmente a las preguntas, el tener que demostrarse a sí mismo que debe defenderse solo genera tensión en el joven pues ahí no hay lugar a engaños entonces aparecen los sentimientos de culpa, posiblemente por no haber aprovechado mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos encuentran en la evaluación notas eminentemente negativas y rara vez algo positivo.... No pocas veces la preocupación por la superación de las pruebas se convierte en origen de tensiones y conflictos psicológicos para el niño o el joven...esto ocurre cuando el alumno no ha sido convenientemente motivado para aprender y sólo estudia para aprobar... (Rosales, 1988, p. 14a).

En este sentido, la propuesta es darle una mirada diferente al proceso evaluativo de los conocimientos de los educandos, teniendo presente que *“la evaluación es un aspecto que debe tenerse en cuenta desde el principio de la clase. Es un proceso de observaciones y actividades para conocer actitudes, aptitudes, intereses, comprensión y necesidades de los niños”* (Nieves, 1989, p. 42b).

Irrealidades de la evaluación por competencia, el sofisma que busca ser real. En la actualidad, la evaluación es un proceso ligado al asunto educativo, que en la práctica pareciera ser solo un acto de medición que por alguna razón ha perdido su esencia –ayudar a la formación de los educandos-, su razón de ser – determinar el nivel de progreso integral de los individuos-, al ser utilizada por algunos maestros como mecanismo para controlar la clase, cuando se amenaza al joven con un proceso evaluativo, usualmente escrito, si no se comportan: hacer silencio, trabajar como se le requiere, pelear, cambiarse de lugar, entre otros.

Con relación a esto, las autoridades educativas han establecido unos parámetros que tratan de enrutar el quehacer de las instituciones educativas, tales como: estándares de calidad, lineamientos curriculares, decreto 1290, derechos básicos de 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



Hoy nos encontramos enmarcados en el asunto del desarrollo de competencias en los estudiantes, por tanto, nos movemos en el ámbito de la evaluación por competencias, esta se plantea de la siguiente manera:

los indicadores de logro se refieren a la actuación, esto es, al uso de un conocimiento... El logro no es otra cosa que el conocimiento que se usa, es decir la competencia. Sobra decir que una competencia puede ser observada en múltiples indicadores. Torrado (2000) citado por Clavijo, G. (2008 p. 31 – 54).

Evaluar por competencias presupone que la escuela tiene clara su conceptualización, cuáles son las capacidades, en términos de Amartya Sen, citado por Angarita, (2014), que el educando posee y que necesita desarrollar para convertirse en un ciudadano apto para ejercer una ciudadanía productiva.

El asunto ahora es, aunque se tiene claro que la práctica pareciera ser la misma y los resultados iguales: estudiantes que al enfrentarse a una prueba escrita no arrojan los resultados esperados, a veces, en las clases se deja ver algún rasgo de que algo se ha logrado, pero a fin de cuentas lo que importa son los resultados de las pruebas externas.

Resultados

Para que la evaluación como función docente llegue a convertirse en un insumo que permita al proceso pedagógico mejorar cada vez más, es necesario que se evidencie en ella una serie de elementos como son su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje, el reconocimiento de las habilidades del educando, el desarrollo de dichas habilidades y la reflexión crítica de los resultados obtenidos por los estudiantes.

La evaluación deberá entonces dejar de ser un fin en sí misma, pues no se puede desconocer que en muchos casos, y no solo desde la escuela, sino también en la casa y la sociedad, se atribuye a los buenos resultados de una prueba el éxito del individuo o al menos presupone cierto de tipo de ventaja del mismo con relación a sus pares.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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, Rosales (1988) afirma que *“la evaluación constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo”*.

De esta manera, se puede deducir que la evaluación no puede estar centrada solo en la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades del educando, sino que también debe ser un insumo para el docente con el cual puede responderse asuntos tales como: el recorrido necesario para alcanzar los logros esperados en los alumnos, las afectaciones que este andamiaje pudo tener en el docente, sus familias y en la dinámica escolar.

Impacto en la política

Los sistemas evaluativos, si se miran desde el sentido real de una evaluación, deberían servir como base para adoptar políticas educativas mejor fundamentadas; mejorar la gestión de los sistemas educativos; como instrumento para la colaboración y el aprendizaje continuo al interior de los mismos... (Ravela et al., 2008).

Sin embargo, se aplican evaluaciones y mediciones homogéneas, sin tener en cuenta que la población estudiantil carece de ello, por tanto el resultado no es concordante con las políticas establecidas para tal medición. El asunto ahora es, ¿nuestros sistemas de evaluación, tienen la finalidad de mejorar el servicio educativo? ¿Los resultados de las evaluaciones son buenos? ¿Para quién? ¿Sirven? ¿A quién?

Con respecto a esto, Bolívar (1994, citado por Gálvez 2005) afirma que:

Se ha logrado crear expectativas infundadas de que la evaluación de centros y del sistema escolar pueda ser el medio para incrementar la calidad, pero... la evaluación no es más que un instrumento retórico que sirve para legitimar el funcionamiento actual de los centros, para justificar las reformas o para utilizarse como mecanismo de producción de verdad, en el sentido en que crea 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



Es así como podemos observar que el análisis de los resultados de las pruebas no deja de ser un acto superfluo, que llevan a cabo muchos directivos y que no tiene otra finalidad más que la de llenar un requisito, pues al finalizar el año escolar, la práctica de reunir docentes para mirar a qué estudiantes se les va a ayudar para pasar el año para no superar el porcentaje de pérdida establecido por la norma, es el común denominador de las Instituciones Educativas.

En tanto, que para las autoridades educativas, los resultados de las pruebas no dejan de ser la excusa perfecta para implementar normas arbitrarias, acciones punitivas como recorte de presupuesto y favorecimiento a ciertas instituciones, por citar solo dos ejemplos, ello termina por alimentar el desasosiego con que muchos docentes llevan a cabo de labor diaria.

Popham, (1999), afirma, *“las pruebas estandarizadas, son útiles en la medida en que sus resultados sean validados como insumos para generar acciones de mejoramiento en el proceso de enseñanza - aprendizaje, desde el aula y el hogar”*, incluso en otros espacios.

En lo que tiene que ver con Colombia, el sistema de pruebas estandarizadas ha sido implementado hace ya mucho tiempo, sin embargo, es preocupante como en la última década se han dado varias transformaciones al interior del mismo, lo que deja ver que las autoridades de turno no han logrado los resultados esperados y tratan desesperadamente de encontrar la fórmula mágica que les permita alcanzar la meta deseada.

Es así como encontramos que las pruebas Saber y todas las demás que se aplican no pasan de ser eso, pruebas, exámenes, que ante los ojos de los estudiantes no representan sino un requisito más para continuar su proceso de formación en términos de requerimientos para llegar a la meta.

En este aspecto se visualiza que no existe un compromiso serio y consistente de parte del Ministerio de Educación, como lo expresan (Ravela et al., 2008)



... se debe tener en cuenta que el resultado de las evaluaciones, el buen rendimiento académico, la mejora de la calidad del servicio educativo, no puede medirse solamente por los resultados de una prueba,.... dependen también de otros factores tales como las condiciones medioambientales, socioeconómicas, condiciones personales de los individuos, entre otros, que por ende condicionan los resultados de la labor pedagógica.

Así mismo, González (2003) expresa, “el aprendizaje y rendimiento académico están condicionados por el ajuste de una serie de variables personales y contextuales...” El rendimiento académico, es pues, la confluencia de una serie de factores que en mayor medida no dependen directamente de la voluntad del estudiante, sino de una serie de condiciones ambientales, sociales, económicas, fisiológicas y políticas que posibilitan o no el éxito escolar, en tanto se cuente con la fortuna de reunir un mínimo de estas condiciones.

Metodología, pertinencia social según el caso. En consecuencia, encontramos posturas sobre la evaluación como la de Ferrer (2006), cuando afirma... “es hora de volver a reclamar la concepción de la evaluación como una herramienta al servicio de la mejora de las instituciones y realidades educativas, por encima de otros fines por excelsos que sean”.

Siempre que el sistema educativo sea analizado a través de instrumentos que no desconozcan la realidad social y con ella la influencia que esta ejerce sobre los educandos, los instrumentos que se apliquen y los resultados obtenidos serán de una cuantía infinita, en tanto que sus resultados serán verídicos y pueden usarse para mejorar la calidad de vida de una nación.

Entonces, sería pertinente decir que para que la evaluación por competencias deje ser un sofisma y se convierta en una realidad es necesario que los actores del proceso educativo asuman de manera responsable el compromiso que tienen con la formación de los niños y jóvenes, realizando acciones de formación e implementación dentro y fuera de las aulas de clases de nuevas prácticas educativas, que adquirirán importancia



y serán validadas en la medida que se despojen de posturas cerradas y adicione el rompimiento de paradigmas limitantes, estatales, personales y sociales.

Este es un espacio de construcción continua, en Colombia el proceso se encuentra experimentando un cambio generacional y mental desde las entidades gubernamentales, los docentes y las familias y un proceso de adaptación de quienes ya han venido cumpliendo con esta gratificante y hermosa labor de educar.

Referencias

- Adames, C. A. P., & Acosta, K. C. (2015). El examen del Icfes–Saber 11–y la prueba de entrada como predictores del aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de psicología de una universidad privada de Bogotá. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(1), 88-98.
- Angarita, M. J. U. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 63-80.
- Clavijo, G. (2008). La evaluación del proceso de formación. *Colombia aprende. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-178627_ponen7.pdf*.
- Ferrer, A. T. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación*, (1), 19-30.
- Gálvez, I. E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, (10), 17-28
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan.
- Nieves, J. (1994). Interrogar o examinar. *Santafé de Bogotá: Presencia*.
- Popham, W. J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?. *Biblioteca PREAL*.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., ... & Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Rosales, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa*. Narcea.



Evaluar matemáticas o repetir matemáticas

HEIDI ALEJANDRA JIMENEZ BERMUDEZ

ROSARIO TIPAZ ALPALA

WALTER SMITH ZAMORA RODRIGUEZ

Resumen

En pleno siglo XXI, la “evaluación” de las matemáticas vistas desde las escuelas educativas colombianas continua en el pasado. Además, en dicha asignatura se generan diferentes distinciones sociales, por ello es necesario analizar la mirada que se posee frente a la evaluación, ya que ella es un inicio, camino y final, para lograr el desvanecimiento de mencionadas distinciones a partir de ejercicios de dialogo que formen ciudadanos críticos y reflexivos. (Garica Oliveros & Romero Rey, 2017)

Un objetivo de la educación es el desarrollo pleno de todas las dimensiones humanas, por ello la evaluación matemática debe comprender y humanizar sus objetivos, ofreciendo una formación integral.

Las Matemáticas una asignatura rígida, fría y excluyente

Las matemáticas jamás se han ponderado como asignatura favorita de los estudiantes, debido a múltiples factores que afectan la percepción y el aprecio que los mencionados pueden llegar a sentir por dicha asignatura, pero uno de los factores que genera tal desagrado, claramente lo evidenciamos en sus Formas y métodos de evaluar que excluyen y define quien es bueno y quién no, y quien debe ser recriminado por sus resultados,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



generando distinciones económicas, raciales, de género, de talento, entre otras. (Romero Bojórquez, Utrilla Quiroz, & Utrilla Quiroz, 2014).

Según la empresa Fe y Alegría (2010):

América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo en su distribución de la riqueza y esta desigualdad económica se traslada al plano educativo. Pese a que en promedio el 95% de los niños y niñas de la región tiene acceso a la educación escolarizada, la calidad es muy deficiente. (p.10).

La evaluación educativa en Colombia y en el área de matemáticas específicamente debe cambiar; es necesario repensar la evaluación y orientarla a la evaluación formativa, dialogante y comprensiva, que entienda al otro y sea capaz de que el individuo se forme tanto académicamente como humanamente, integrando grupos y logrando a partir de diálogos reflexivos la comprensión del otro y la aceptación. fragmentando toda brecha que separa; Formando personas críticas, políticamente capaces de tomar decisiones, reflexionar y amar al otro, dando especial importancia a la parte humana sin descuidar la cognitiva y no al revés como se suele concebir.

Para Fe y alegría (2014) una educación de calidad:

Forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva de conocimientos, actitudes y habilidades; es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana. (p.11)

Es así como la calidad de la educación no debe ceñirse y medirse simplemente en el ámbito disciplinar o puramente cognitivo, es necesario buscar la calidad humana de la educación, implementando una evaluación formativa. Es menester recordar que las Matemáticas y la evaluación matemática se encuentran sujetas a un



contexto tanto cultural, social e individual, y por ello los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación deben ceñirse a dichos rasgos, para lograr el crecimiento intelectual y personal de los individuos

“La evaluación no se trata de un concepto uniforme, sino más bien polisémico, que podríamos considerarlo como la suma de muchos factores y, a veces, diversos entre sí que pretenden configurar un elemento o concepto común” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.52).

Muchos docentes opinamos erróneamente que, al adquirir el título de maestros, adquirimos innatamente el título de evaluadores educativos con todo el andamiaje cognitivo que ello soporta, pero la realidad es que:

“La evaluación educativa se encuentra cada vez más separada de la pedagogía, reflejándose en la presencia de innumerables practicas evaluativas sin sentido y finalidad formativa, debido entre otras razones a la falta de profundidad conceptual, el desconocimiento del tema y el reciclaje de los discursos evaluativos que imponen posturas, teóricas y prácticas evaluativas en apariencia nuevas e innovadoras, pero que continúan repitiendo practicas evaluativas “tradicionales” con muy poca reflexión y adecuación al contexto” (Garcia Carrillo, 2016. P.2)

Especialmente en las matemáticas muchos de los docentes nos limitamos a evaluar procedimientos y resultados algorítmicos desligando en la mayoría de los casos del contexto en el que se encuentra cada estudiante, nos olvidamos de aquella persona, de aquel hombre o mujer que tenemos al frente, que piensa y ve al mundo de forma diferente, que posee capacidades e intereses diferentes a otros y que en el peor de los casos transita por problemas como: el maltrato, el descuido en su hogar, la drogadicción, Problemas económicos, entre otros.

Pero, aun así, nuestra forma de “evaluación matemática” se limita a analizar los resultados obtenidos, tachando y resaltando el error; Aplicando finalmente una evaluación sumativa, finalista y aislada de los objetivos humanistas de la educación, que nos cohibe de ver al error como una posibilidad de mejora constante,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Como lo menciona Anijovich & González (2011): “A partir de un error, puede iniciarse un dialogo de retroalimentación y desencadenarse un proceso de reflexión meta-cognitiva muy enriquecedora” (p.124)

Por ello es necesario ver a la evaluación educativa como un proceso que forma constantemente y que se conforma de la autoevaluación, la coevaluación, la hetero-evaluación, la Meta-evaluación, entre otras y de la evaluación sumativa, sin que esta sea la única y la primordial.

A partir de esta mirada y en búsqueda del cambio, la asignatura de Matemáticas debe renovar sus objetivos de acuerdo a la evaluación formativa, que no solo evalúa contenidos, sino actitudes, valores, destrezas (...); una mirada incluyente e interesante para la mayoría de los estudiantes, debido a que es capaz de adaptarse a sus necesidades, es necesario recordar que la evaluación matemática va más allá de una hoja en blanco con una concesión determinada de ejercicios que debe ser resuelta en un periodo de tiempo, con un grado de complejidad cada vez mayor.

Como menciona Moreno (2012):

La evaluación no se puede mejorar sin cambiar las condiciones en las que el profesor enseña; esto es, se requiere que otros factores y condiciones a la par cambien. Resignificar el concepto y las practicas evaluativas como una actividad para el aprendizaje, para construir y reforzar el conocimiento y para aprender del error, es una labor compleja (P.128).

La evaluación debe ser vista como ente propicio para la identificación de errores, la reflexión constante y el dialogo continuo, con el fin de la mejora estratégica de los mismos, la evaluación holística, amable e incluyente permite el generar y desarrollar ambientes amenos y favorables para el desarrollo del conocimiento significativo, transformando la enseñanza, las formas de aprendizaje y la formación del individuo. La evaluación Matemática formativa es eje fundamental para el desarrollo de capacidades en el ser humano.



Capacidades como lo menciona Rico (1997): Ante los valores formativos de las Matemáticas se destacan la capacidad para desarrollar el pensamiento del alumno (establecer relaciones, deducir consecuencias, potenciar el razonamiento y la capacidad simbólica,...), la idoneidad de participar en la creación de su propio conocimiento, participación en el trabajo cooperativo, el ejercicio de la crítica, la discusión y la defensa de las propias ideas, toma de decisiones y resolución de problemas, el compromiso y la satisfacción; capacidades fundamentales para el desarrollo integral del estudiante. Por ello la matemática debe trascender a temas que contribuyan al dialogo, que permitan al estudiante comprender, interpretar, analizar y proponer.

La evaluación educativa es parte imprescindible de la educación y por ello parte imprescindible de la educación matemática y de la formación humana, desarrollando un papel crucial en la formación de valores, opiniones y conductas. Por ende, es fundamental que todos nuestros esfuerzos se encuentren dirigidos a dicho cambio en la evaluación matemática, que ella sea comprendida más allá de sus herramientas o métodos para recolectar información, sino que se comprenda como un ente complejo, un proceso continuo, incorporado a la enseñanza, aprendizaje y formación del individuo, que es necesario para la mejora continua, para el desarrollo de habilidades, de espacios de diálogos que generan en nuestros estudiantes su papel político en la sociedad, un papel reflexivo y crítico con otros, como consigo mismo, para lograr así una educación matemática de calidad.

Referencias

- Alegría, F. y. (2010). *Evaluación y mejora educativa: una apuesta por la calidad y la equidad*. Bogotá: Federación nacional Fe y alegría.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). El error como oportunidad para aprender . En R. Anijovich, & C. González, *Evaluar para aprender conceptos e instrumentos* (pág. 144). Buenos Aires : Aique.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



García Carrillo, L. S. (2016). La evaluación formativa “del dicho al hecho hay mucho trecho”. *Agenda pedagógica*, 8.

García Oliveros, G., & Romero Rey, J. H. (2017). Matemáticas para todos en tiempos de la inclusión como imperativo. Un estudio sobre el programa todos aprender. *Revista Colombiana de educación*, 22.

Moreno, T. (2012). Frankenstein evaluador. *Revista de la educación superior*.

Pérez Gómez, A. (2015). Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. En S. Gimeno, *Los contenidos, una reflexión necesaria*. Málaga: Morata.

Romero Bojórquez, L., Utrilla Quiroz, A., & Utrilla Quiroz, V. M. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 30.



Ventajas y desventajas de la educación diferenciada por géneros en población indígena

WALTER SMITH ZAMORA RODRÍGUEZ¹⁰⁴⁶
ROSARIO DEL CARMEN TIPAZ ALPALA¹⁰⁴⁷
HEIDI ALEJANDRA JIMÉNEZ BERMÚDEZ¹⁰⁴⁸

Resumen

De acuerdo con el Ministerio del Interior el departamento de Nariño es una de las regiones a nivel nacional con mayor población indígena y este hecho ha llevado a muchas instituciones educativas del sector a reformar principalmente sus currículos académicos sin dejar de lado la acostumbrada doctrina clásica de la educación mixta. Sin embargo, durante más de quince años la Institución Educativa Divino Niño Jesús del municipio de Cumbal ha adoptado un modelo educativo que ninguna otra institución a nivel departamental posee: se trata de la educación diferenciada por géneros. Además, es la única institución a nivel nacional que atiende a población mayoritariamente indígena, trabaja con jornada única y posee este modelo mencionado anteriormente.

Por tal motivo, en primer lugar, se hace necesario evaluar desde diferentes perspectivas teóricas la pertinencia del modelo de educación diferenciada por géneros en dicha población indígena y también analizar el modelo de evaluación que se utiliza en este tipo de educación. Todo lo anterior permitirá tener una visión

¹⁰⁴⁶ Universidad del Tolima.

¹⁰⁴⁷ Universidad del Tolima.

¹⁰⁴⁸ Universidad del Tolima.



más precisa de la situación y en un trabajo posterior al aquí expuesto se podrá proponer algunos posibles ajustes curriculares que contribuyan al fortalecimiento del modelo de educación diferenciada por géneros.

En general, ¿Qué es la educación diferenciada por géneros?

Muchas personas podrían afirmar que la educación diferenciada por géneros consiste sencillamente en ubicar a los hombres en aulas distantes al de las mujeres y realmente no estarían errados, ya que esta separación es una de las características más notables en tal modelo. En palabras de González (2013) “este tipo de educación consiste en la escolarización separada de niños y de niñas. Discurre de un modo paralelo al régimen de coeducación en que alumnos de ambos sexos comparten aula” (p. 2). Sin embargo, el problema radica cuando se ignora que existen otros objetivos mucho más trascendentales que deben ser tenidos en cuenta para lograr consolidar correctamente la educación diferenciada por géneros, tal y como lo dice la EASSE¹⁰⁴⁹ (2011) al afirmar que “el fin último de la educación diferenciada no es separar niños y niñas, sino adaptarnos a los diferentes ritmos de aprendizaje para conseguir una igualdad de oportunidades real, sin limitar sus capacidades, ni condicionar sus opciones de futuro.” (p. 3).

Actualmente se utiliza en la mayoría de las instituciones educativas del país un modelo de educación mixta debido a que se pretende atender al principio democrático y político de “la educación conjunta”, que asume normativamente la igualdad entre individuos. Sin embargo, existe la tendencia de omitir este principio en las aulas de clase cuando se transmiten modelos culturales que implícitamente generan jerarquías entre sexos e incluso discriminaciones. En contraposición a lo anterior, de acuerdo con Páez (2014) la educación diferenciada por géneros es conocida como:

¹⁰⁴⁹ European Association single-sex education. Traducido al español: Asociación Europea de Educación Diferenciada por Sexo.



Un modelo que separa los estudiantes por sexo, con el fin de facilitar mejores oportunidades para cada uno. Se basa en que hay diferencias cognitivas y de maduración entre hombres y mujeres, relacionadas con el fracaso escolar entre sexos y materias. Razón por la cual, el trabajo diferenciado permite atender de mejor forma a cada sexo en las distintas áreas y mejorar la igualdad de oportunidades, además de que dicha separación mejora el aprendizaje al trabajar de modo más homogéneo (p.131).

¿Cuáles son las posibles ventajas y desventajas de la educación diferenciada por géneros?

Actualmente existen numerosos debates que confrontan los modelos de educación diferenciada por géneros con el modelo de educación mixta, señalando desde ambos lados sus ventajas y desventajas para la comunidad académica, tanto a nivel cognitivo como psicológico y social. A continuación, se destacan algunas de las ventajas y desventajas que tiene la implementación del modelo de educación diferenciada por géneros, contrastadas desde luego con la situación vivida en la Institución Educativa Divino Niño Jesús del municipio de Cumbal en Nariño.

De acuerdo con la anterior definición dada por Páez (2014) acerca de la educación diferenciada por géneros, se logra evidenciar que una de las ventajas del modelo es atender a cada grupo de estudiantes de acuerdo a su nivel de maduración cognitiva, ya que de acuerdo con esta autora las mujeres maduran conceptualmente más rápido que los hombres y por lo tanto se requieren entornos de aprendizaje distintos. Ante este hecho la escuela mixta no lograría atender tal necesidad y frente a esta situación Subirats (2010) manifiesta que lo ideal debería ser que el modelo mixto dejara a un lado el igualitarismo de los sexos puesto que

si se enseña de manera razonada, lenta y analítica, las niñas se aburren, mientras que, si se enseña de manera explícita y ágil, son los niños los que se pierden. El ritmo de maduración y desarrollo en los varones es mucho más lento que el de las niñas (Subirats, 2010, p. 147).



Además de lo anterior, una de las ventajas que trae consigo el modelo de educación diferenciada por géneros es la posibilidad de atender de manera más precisa la diversidad y necesidades de cada género. En este sentido basta con analizar las preferencias estéticas de cada género y pensar por un momento la manera en que podrían decorar un salón de clases un grupo de niñas, uno de niños y un grupo mixto, de modo que todos queden lo suficientemente cómodos con su aula. En este ejemplo es muy probable que la mayor satisfacción la puedan alcanzar los grupos que están diferenciados por género y por ende sus oportunidades de apropiarse del conocimiento con empatía podrían ser mayores. De acuerdo con lo mencionado, Jimeno (2007) destaca lo siguiente:

La atención a la diversidad personal de niños y niñas puede lograrse tanto en la escuela mixta como en la diferenciada; pero en la escuela mixta surgen con frecuencia inconvenientes importantes para atender a la diversidad de los alumnos, porque un aula mixta presenta variables emocionales, conductuales y evolutivas mucho más acentuadas y dispares que un aula para alumnos de un mismo sexo (p.2).

Por otra parte, la ALCED¹⁰⁵⁰ expresa una de las ventajas de la educación diferenciada por géneros es el mejoramiento del clima escolar, lo cual conlleva a facilitar el éxito escolar, ya que la disciplina es más agradable cuando se tiene personas de un mismo sexo y esto permite desarrollar de una mejor manera la práctica pedagógica. Aun así, este argumento ha sido criticado por los defensores de la escuela mixta como Halpern et al (2011), citado por Parrales (2015), cuando dice que, si bien es cierto que las niñas se comportan con más madurez que los hombres, esto no debe ser un motivo para tratarlas de una manera distinta, pues fomentaría la

¹⁰⁵⁰ Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada: es una red de instituciones educativas sin fin de lucro que busca promover el modelo educativo diferenciado por sexos en toda Latinoamérica. Mayor información en: www.alced.org

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



desigualdad entre géneros y por ende, estaría en contravía con una de las finalidades fundamentales de la educación que es precisamente fomentar los principios de igualdad.

Ahora bien, una de las posibles desventajas que han sido el sofoco de la discusión acerca de la pertinencia de un modelo de educación diferenciada por géneros es sin duda el desarrollo social que se logra en los estudiantes, ya que se manifiesta que aquellos jóvenes que han hecho parte de este tipo de educación tienen mayores dificultades para socializar con personas de su género opuesto pues están inmersos en un ambiente descontextualizado con lo que realmente se vive fuera de la institución. Ejemplo de ello es que si deben transportarse en un colectivo (bus) deberán integrarse con personas de su sexo opuesto. Por lo tanto, el modelo de educación mixta podría reflejar de una mejor manera su contexto real. Sin embargo, la educación diferenciada por géneros no debe verse como una rotura entre sexos opuestos, ya que el ejercicio central y práctico del modelo está en la actividad académica y formativa pues precisamente el contexto social se ira encargando de aportarle al estudiante los demás insumos que requiera para estructurarse como un ser integral. De hecho, en la Institución Educativa Divino Niño Jesús se trabaja el modelo de educación diferenciada por géneros, pero además con el fin de fortalecer los vínculos sociales que el contexto cultural exige, en los dos periodos de descanso los estudiantes tienen la oportunidad, el espacio y el tiempo de socializar con otros estudiantes de su género opuesto.

Complementando la idea anterior y a modo de conclusión es importante destacar la afirmación de González (2013) cuando manifiesta lo siguiente:

El hecho de que alumnos y alumnas cursen sus estudios en aulas separadas no supone ningún tipo de discriminación. Ésta aparecería en otras situaciones como que los profesores tuvieran cualificaciones diferentes, la diferente calidad de los locales o instalaciones a los que acceden los alumnos, que hubiera asignaturas diferentes o que se explicaran con una calidad o rendimiento claramente distinto, o que las pruebas de evaluación también



respondieran a criterios injustificadamente desiguales, todo ello motivado solo por el sexo de los alumnos, o por cualquier otro motivo como podría ser la raza, creencia, o la religión (Citado por Rodríguez, 2017, p. 13).

¿Cómo se concibe la evaluación educativa en el modelo de educación diferenciada por género?

Uno de los componentes curriculares más importantes a tener en cuenta en cualquier modelo es el de la evaluación. Ahora bien, debido a que se está hablando de una educación diferenciada por géneros es pertinente mencionar que debe haber una evaluación adecuada que se ajuste a los requerimientos de tal modelo, sin dejar de lado su rigurosidad y ética. Desde el punto de vista expresado en el SIEE¹⁰⁵¹ de la Institución Educativa Divino Niño Jesús se establece un modelo de evaluación que contribuya al desarrollo integral del estudiante por medio del seguimiento permanente, la retroalimentación, la heteroevaluación y la autoevaluación, de modo que la evaluación sea vista como otra forma de aprender y mejorar. Todo lo anterior hace parte de una evaluación de carácter formativo que ha roto con los esquemas de evaluación tradicional y que responde a las características del modelo educativo implementado en la actualidad, ya que “la evaluación formativa es una pieza fundamental en un dispositivo de pedagogía diferenciada.” (Perrenoud, 2008; citado por García, 2015, p. 3). Además, la evaluación formativa de acuerdo con López (2012) es “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como un mero fin calificador.” (Citado por García, 2015, p. 3)

A modo de conclusión y teniendo en cuenta los anteriores argumentos relacionados con el modelo de evaluación implementado en la Institución Educativa Divino Niño Jesús, no estaría tan mal pensar en que las

¹⁰⁵¹ Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes. Es el documento oficial de cada institución donde se define su modelo evaluativo, así como los parámetros de evaluación y promoción.



instituciones que ofrecen una educación diferenciada por géneros e incluso también las que implementan la educación mixta deberían estar soportadas en un modelo de evaluación formativa que propicie en el estudiante una actitud activa, crítica y de autoaprendizaje. Tal planteamiento es validado por Dochy, Segers y Dierich (2002) cuando afirman que es necesario apelar a la evaluación formativa para darle a conocer a los alumnos que la evaluación “tiene dos propósitos principales. El primero es mostrar a los estudiantes sus puntos fuertes, sus debilidades y su proceso de desarrollo, y el segundo guiar a los estudiantes hacia los logros de sus metas de aprendizaje.” (Citado por García, 2015).

Referencias

- EASSE (2011). *La educación diferenciada*. Recuperado de <https://www.institucion.org/attach/public2/27027071892770877.dossierdiferenciada2011.pdf>
- García, L. (2015). La evaluación formativa, ¿un concepto en algunos casos difuso e impreciso o una práctica en el aula? Universidad tecnológica de monterrey.
- González, A. (2013). Régimen jurídico de la educación diferenciada en España. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 31.
- Jimeno, J. (2007). Educación diferenciada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (3), 1-5.
- Páez, R. (2014). Coeducación y educación diferenciada. Una opción por la igualdad de género en la escuela pública mixta. *Educación y Ciudad*, 27, 127-138. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705011.pdf>
- Parrales, A. (2015). *Derecho a la educación diferenciada por sexo: un análisis interdisciplinar*. (Disertación de maestría), Facultad de derecho: Universidad de Oviedo, Oviedo (España). Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/32486/6/TFM_AlbaParralesGranda.pdf
- Rodriguez, M. (2017). Análisis de la educación diferenciada en un contexto de políticas educativas igualitarias. (Disertación de maestría), Facultad de filosofía y letras: Universidad de Cádiz, Andalucía (España).
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, (1).



La evaluación de la competencia lectora a través del aprendizaje cooperativo en niños de quinto de primaria de la escuela Manuel Antonio Bonilla en el Espinal, Tolima

MAIRA YICETH LASSO RODRÍGUEZ¹⁰⁵²

JAVIER FERNANDO GARZÓN IBÁÑEZ¹⁰⁵³

Resumen

La lectura es una actividad transversal a todas las áreas de conocimiento, la forma como se aborda o se evalúa incide significativamente en la adquisición de aprendizajes y en el desempeño de los estudiantes en la escuela y la sociedad, sin buenos procesos de lectura no es posible desenvolverse en las diferentes dimensiones de la vida. Por ello es importante implementar estrategias como el aprendizaje cooperativo que aporta herramientas para una evaluación de las competencias lectoras, en donde el estudiante realice aportes desde las prácticas colectivas, el aprendizaje con pares y comparta la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo general

¹⁰⁵² Especialista en administración de la Informática Educativa, Licenciada en Lengua castellana, Tutora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional. Actualmente cursa Maestría en Educación en la Universidad del Tolima.

¹⁰⁵³ Especialista en pedagogía, Profesional en matemáticas con énfasis en Estadística, Tutor del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional. Actualmente cursa Maestría en Educación en la Universidad del Tolima.



Determinar la incidencia del aprendizaje cooperativo como estrategia para la evaluación de las competencias lectoras en el área de lenguaje de los estudiantes de quinto de la básica primaria.

Objetivos específicos

Indagar sobre los niveles de fluidez y comprensión de lectura de los estudiantes de grado quinto a partir de la aplicación de una prueba piloto.

Evidenciar a través de la aplicación de actividades en equipos de trabajo la incidencia de la propuesta en las formas de abordar la evaluación de la competencia lectora en el área de lenguaje.

Demostrar como el aprendizaje cooperativo funciona como estrategia en el desarrollo de prácticas evaluativas de carácter formativo de la competencia lectora en el área de lenguaje.

Resultados

Los resultados se miden a través de la aplicación de pruebas piloto diseñadas por el ICFES para el Programa Todos a Aprender “Caracterización de fluidez y comprensión lectora” para estudiantes de grado quinto, la implementación comprende el diseño y aplicación de actividades, talleres de comprensión de lectura grupales e individuales, círculos de lectura y evaluación a través de preguntas tipo, saber elementos de seguimiento y evaluación de las competencias lectoras. A partir de lo anterior, se configura la implementación de la estrategia de aprendizaje cooperativo, siguiendo algunas pautas, que giran en torno de la evaluación formativa de las competencias de lectura.

Más adelante se realizará una valoración final a partir de la aplicación de una segunda caracterización de fluidez y comprensión de lectura. En ella, se pretende analizar la incidencia del aprendizaje cooperativo en 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



forma de abordar los diferentes talleres y actividades de lectura y por supuesto en la manera como se evalúa a través de este tipo de estrategia, obteniendo no solo logros individuales sino grupales.

Por último, se sistematizarán los datos obtenidos en la aplicación de las dos Caracterizaciones de la fluidez y comprensión de lectura. En su aplicación inicial y final, también se analizarán los datos obtenidos en las aplicaciones de las herramientas pedagógicas (talleres, actividades de lectura, círculos de lectura) y la implementación del aprendizaje cooperativo como facilitador de la adquisición o desarrollo de las competencias lectoras.

Estado de los resultados

Los resultados obtenidos hasta el momento se encuentran en etapa inicial, puesto que se ha aplicado el instrumento de caracterización, para diagnosticar los niveles de fluidez y comprensión de lectura y se ha iniciado la implementación de actividades en grupos cooperativos, donde se asignan roles para el desarrollo de actividades de lectura y se evalúa la calidad de los aportes individuales y grupales.

Así pues, en este primer momento se puede evidenciar la velocidad y calidad de lectura, ya que se parte de la lectura en voz alta que realiza el estudiante, mientras que el/la docente toma el tiempo y va registrando cada uno de los rasgos en el tejido de la lectura (omisiones de letras, cambio de palabras, anomalías de acento, falta de pausas y si el estudiante realiza autocorrecciones). Esto permite situar al estudiante en diferentes rangos de acuerdo a la velocidad (muy lenta, lenta, óptima, rápida) y en cuanto a la calidad (A, B, C o D):

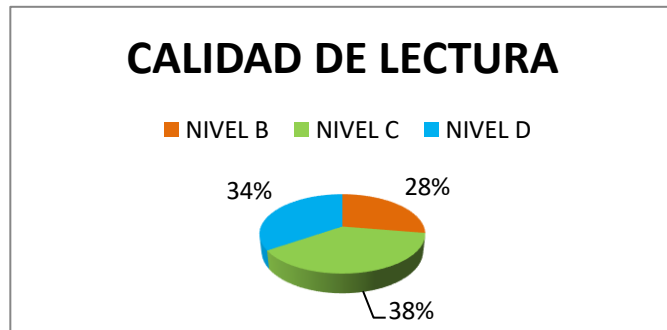
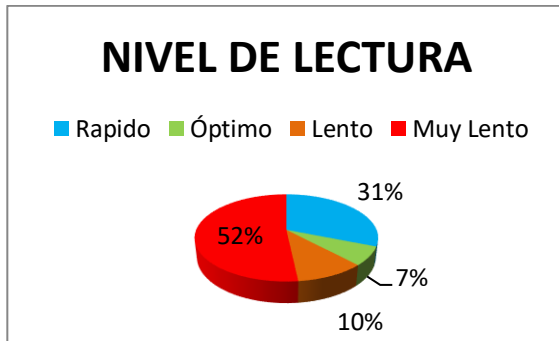


NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 124	
ÓPTIMO	Entre 115 y 124 palabras por minuto	
LENTA	Entre 100 y 114	
MUY LENTA	Por debajo de 100	

RASGO	NIVEL
***Este nivel no es evaluable en este grado, esto ya debe haberse superado en grados anteriores.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D

(Tomado de Caracterización de fluidez y comprensión de lectura para grado quinto, p.4, diseñada por el ICFES)

Entre los resultados después de la aplicación de la prueba piloto inicial se evidencia que el mayor porcentaje de niños están ubicados en niveles muy lentos y lentos en cuanto a la fluidez; y respecto a la calidad de la lectura se encuentran en su mayoría en los niveles B y C.



En un segundo momento, se realiza la aplicación de la prueba de comprensión que consta de seis preguntas, dos por cada nivel: dos preguntas literales, dos preguntas inferenciales y dos preguntas de carácter crítico-intertextual. Lo anterior permite situar a los estudiantes en el nivel de comprensión de lectura.

Según el instrumento de caracterización, un estudiante cumple con un determinado nivel de comprensión (literal, inferencial o crítico), cuando responde de manera correcta las dos preguntas propuestas para cada uno

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

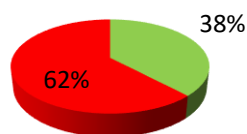
Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



de ellos. A continuación, se muestra el desarrollo de los tres niveles de comprensión textual de los estudiantes del grado quinto.

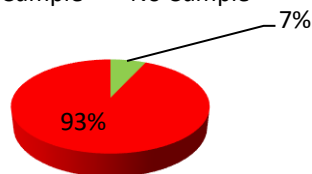
NIVEL LITERAL

Cumple No Cumple



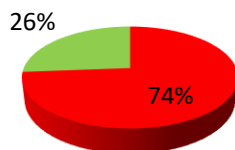
NIVEL INFERENCIAL

Cumple No Cumple



NIVEL CRÍTICO

Cumple No Cumple



La información que arroja la aplicación del instrumento de Caracterización a cada uno de los estudiantes, se ingresa en una hoja de cálculo de Excel, la cual está diseñada para clasificar la información de acuerdo a lo observado en cada uno de los estudiantes en los diferentes aspectos evaluados por el instrumento.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 cuanto a las actividades aplicadas se realiza la adecuación de los grupos cooperativos, la asignación de roles y la aplicación de algunas actividades de lectura compartida, modelada y guiada. Así mismo el desarrollo de círculos de lectura.

Metodología

La presente propuesta de investigación se pretende realizar a partir de un enfoque cualitativo; pues según Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014) “el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”. Es así que se busca conocer los hechos y procesos evaluativos que se presentan en el contexto formativo de los estudiantes de primaria. De otra parte, no se pretende medir algunos de los elementos de la evaluación, sino determinar de qué manera un método como el aprendizaje cooperativo incide en el mejoramiento de la misma.

Así mismo en definición más amplia y sintética, y al mismo tiempo de las diferentes orientaciones englobadas bajo el término de “investigación cualitativa” Sandín Esteban (2003, p.123) propone:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

En este sentido, este enfoque permite el estudio de realidades sociales, como lo es la educación, viéndola desde las experiencias de enseñanza y permitiendo cambios significativos en las prácticas que se realizan en la misma, de esta forma la investigación de tipo cualitativo aporta no solo al conocimiento sino a la transformación de esas realidades objeto de estudio.



Contextualización

La institución educativa San Isidoro, la cual fue seleccionada para esta investigación, se encuentra ubicada en el departamento del Tolima, en el municipio del Espinal, el cual se destaca por ser el segundo municipio más poblado del departamento y es conocido como la capital arrocera del centro del país. Su extensión total es de 231 km², dividida en área urbana y área rural, la primera es de una extensión de 4,26 km² y la segunda de una extensión de 212,74 km². La aplicación de este trabajo tiene lugar en la sede de primaria Manuel Antonio Bonilla, que está adscrita a la Institución Educativa y se ubica en el centro del municipio. Tiene una matrícula aproximadamente de 450 estudiantes desde transición hasta grado quinto en dos jornadas, mañana y tarde.

Participantes En cuanto a los participantes de esta investigación se tomó una muestra intencionada, puesto que en este harán parte una docente que orienta procesos de enseñanza en la básica primaria y 26 estudiantes del grado quinto de edades entre los 9 y 11 años, a quienes se les aplicara dos instrumentos de Caracterización de fluidez y comprensión de lectura, una al inicio del proceso de investigación y el segundo para verificar el mejoramiento de competencias lectoras, con el fin de evidenciar los niveles en cuanto a la fluidez y calidad de lectura, así como de los niveles de comprensión de la misma. Con este mismo grupo de estudiantes se desarrollarán actividades para potenciar el aprendizaje cooperativo y de esta manera poder dar cuenta de la incidencia de este método en el mejoramiento de las competencias lectoras de los educandos participantes en el trabajo de investigación.

Técnicas e instrumentos Las técnicas e instrumentos utilizados, son las estrategias utilizadas que permiten recolectar la información necesaria, para posteriormente realizar un análisis e interpretación de la misma. En el presente estudio, las técnicas e instrumentos más apropiados son: el análisis documental, la observación de clase y la caracterización de fluidez y comprensión de lectura. Respecto al análisis documental se revisaron documentos como los Lineamientos Curriculares de Lenguaje expedido por el Ministerio de Educación Nacional en el año 1998, Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, los nuevos documentos que expide el MEN, los DBA que se configuran como los conocimientos básicos que deben tener los estudiantes



en cada uno de los niveles de la educación y las Mallas de Aprendizaje de Lenguaje, expedidas por el MEN en el año 2017, en las que se presentan una progresión de aprendizajes basados en los DBA, resaltando las microhabilidades que subyacen a las cuatro habilidades que se deben desarrollar en el área de lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir. Respecto a la Observación participante la cual es una técnica de investigación cualitativa que permite comprender cualquier realidad social (Robledo, 2009), Hernandez, Fernandez y Baptista (2014) aclaran que la observación “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. La observación se registrará a partir de anotaciones interpretativas de lo acontecido en el contexto estudiado, lo que permitirá corroborar información recolectada con otros instrumentos aplicados. El instrumento de Caracterización de fluidez y comprensión de lectura, es un formato emanado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la educación-ICFES, y avalado por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de ser aplicado en las diferentes Instituciones Educativas focalizadas por el Programa para la Excelencia Docente y Académica “Todos a Aprender”. Con este se pretende medir los niveles de fluidez y comprensión de lectura de niños de grado tercero y quinto. A partir de los resultados que arroje dicho instrumento se aplican actividades diferenciadas que permitan superar las dificultades en cuanto a los procesos lectores que presenten los niños a quienes se les aplica dicha caracterización. **Impacto en la política** Desde el año 2017, el MEN le apostó a mejorar los aprendizajes de los estudiantes en competencias lectoras y escritoras. Los reportes de las pruebas Saber evidenciaban las grandes falencias en los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes, que no solamente incidían negativamente en el área de lenguaje, sino también en las otras áreas que evalúa el ICFES. Para mitigar este fenómeno, el acompañamiento del programa todos a aprender, enfatiza en que los establecimientos educativos potencien a través de la lectura las competencias propias de la comprensión textual, comenzando por una prueba diagnóstica denominada “Caracterización de la fluidez y la comprensión lectora” y proponiendo numerosas estrategias que permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en especial los relacionados con las competencias de la lectura. El impacto de la prueba de caracterización, ha permitido a los docentes identificar al inicio del año escolar, las deficiencias en la fluidez y la comprensión 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



textos, permitiendo así la construcción temprana de planes de acción que han impactado positivamente en los resultados de las pruebas externas e internas de las instituciones durante los años 2017 y 2018.

Referencias ICFES. (2018). Caracterización de fluidez y comprensión de lectura. Recuperado febrero de 2018 de https://drive.google.com/drive/folders/1LSeF4b9IeeX1WB7fdJuS0_sJu2MouRCt

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México D.F: McGraw-Hill Interamericana.

Sandín, E. M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.



Evaluación Incluyente; nueva herramienta en el fortalecimiento del aprendizaje

HÉCTOR JAVIER PUENTES PUENTES¹⁰⁵⁴

OSCAR FERNANDO VARGAS GIRALDO¹⁰⁵⁵

ROCIÓ GARZÓN RIVERA¹⁰⁵⁶

YEY HERNÁNDEZ VARÓN¹⁰⁵⁷

Resumen

“Evaluación incluyente; nueva herramienta en el fortalecimiento del aprendizaje”; busca proponer metodologías de evaluación inclusivas que fortalezcan el quehacer docente y mejoren el rendimiento académico de los estudiantes de grado séptimo en la institución educativa Pablo VI de Playarrica (Tolima).

En este orden de ideas, la propuesta de una evaluación incluyente permitirá en palabras de (Ma Pilar Sarto Matín, 2009) Citando a Duk, “el desarrollo de prácticas escolares más efectivas, ya que reduce las barreras de aprendizaje y participación, maximizar los esfuerzos y recursos de apoyo y generar una cultura de evaluación que promueve la innovación y estimula la excelencia”.

¹⁰⁵⁴ Universidad del Tolima. Héctor Javier Puentes Puentes.

¹⁰⁵⁵ Universidad del Tolima. Oscar Fernando Vargas Giraldo.

¹⁰⁵⁶ Universidad del Tolima. Roció Garzón Rivera.

¹⁰⁵⁷ Universidad del Tolima. Yey Hernández Varón.



Justificación

La presente propuesta de investigación se da como una respuesta en principio a la necesidad que viene presentándose en la institución educativa Pablo VI de Playarrica (Tolima), de tener una noción diferente y más racional acerca del desempeño académico, el cual está directamente relacionado con las estrategias de evaluación que aún se utilizan en las instituciones educativas. Lo anterior con el ánimo de brindar alternativas de solución a esta problemática.

Del mismo modo es importante enmarcar la presente investigación en las diferentes habilidades y capacidades demostradas por los estudiantes, lo cual hace aún más necesario mirar el proceso de evaluación desde un espectro más amplio donde tengan cabida todas esas diferentes habilidades y capacidades; existen estudiantes a quienes les resulta muy fácil la redacción pero se les dificulta la expresión oral, por otro lado existen estudiantes que son muy buenos en la memorización de conceptos, pero no lo son tanto al momento de llevar esos conceptos a la práctica y así mismo encontramos estudiantes a quienes les resulta muy difícil memorizar pero les es muy fácil llevar a la práctica esos conceptos.

Analizando de manera mesurada la situación antes descrita, y teniendo en cuenta conceptos adquiridos en interacciones con los docentes de diversas áreas al interior de la institución, se puede dar sentido a una necesidad en el reconocer el hecho de aplicar una metodología de evaluación incluyente, acorde a las necesidades formativas de los educandos observados; que permita abrir nuevos espacios de interacción entre los maestros y los alumnos, con el propósito de mejorar la calidad formativa al interior de la institución.

Planteamiento del problema

Como lo expone (Gomez, 1992) citado por Forns (1980); la evaluación tradicional busca determinar si se cumplen los objetivos del modelo educativo aplicado, siendo así la evaluación, un sistema de control y no de aprendizaje.



Así bien, la evaluación dentro del contexto educativo, debe ser un proceso constante y sistemático a través del cual se puede apreciar el grado de desarrollo del alumno y de las modificaciones que se producen en éste como consecuencia del proceso educativo y de la interacción del mismo con su medio natural y social.

Evaluar es emitir juicios válidos sobre el aprendizaje y las competencias que va logrando el alumno en el proceso, con el fin de redefinir propósitos y estrategias de la evaluación; de allí su importancia pedagógica, pues esta incorporación realización y descubrimiento, son tres pilares básicos de toda tarea educativa; y necesitan de la participación de toda la comunidad académica en forma coherente y efectiva, mediante actuaciones y prácticas que permitan desarrollar aquellos mecanismos que están explícitos en nuestra sociedad como base para cualquier tipo de educación, tal es el caso de la capacidad crítica del pensamiento en los alumnos.

(Sosa, 2014) Citando a Rotger, explica que la evaluación tiene un carácter eminentemente procesual, tal modalidad es orientadora, y no descriptiva, dinámica y marcha paralelamente con los objetivos y propósitos que pautan la instrucción. Este sentido refleja una concepción de la evaluación tradicionalista; donde se deja de lado la parte dinámica del proceso de aprendizaje. Motivamos en desarticular esa forma anestesiada de concebir el aprendizaje en los educandos, es que la actual investigación se funda en demostrar que la evaluación incluyente es una salida acertada a la mortalidad académica de los educandos atendidos en la institución observada.

Del mismo modo, (Díaz y Hernández, 2010) ven la evaluación como un mecanismo de generar cambios en la educación y en la evaluación, reconociendo que esta última no es modificable, y por ende los cambios que pretendan hacerse, no generaran repercusiones en ningún agente el sistema formativo. Así bien, esta negativa persistente por parte de aquellos que defienden la educación y evaluación tradicional, fortalece y da vía libre en llevar a cabo la presente investigación, pues lo que se busca no es ir contra lo establecido, sino por el contrario complementar y por qué no, mejorar el sistema de evaluación que vaya de la mano con las necesidades

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



actuales de los estudiantes, quienes ahora aprenden no solo de lo impartido en las aulas, sino de las redes sociales y demás fuentes tecnológicas, con lo cual, la propuesta de una evaluación incluyente, propende por integrar las diversas fuentes de aprendizaje.

Objetivo general

Fortalecer el quehacer docente y mejorar el rendimiento académico en estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Pablo VI de Playarrica Tolima, mediante el diseño de metodologías de evaluación incluyente.

Objetivos específicos

Analizar los resultados de las evaluaciones internas de los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Pablo VI de Playarrica (Tolima).

Identificar y comprender las estrategias de evaluación aplicadas por los docentes de la institución educativa Pablo VI de Playarrica (Tolima).

Proponer diferentes metodologías de evaluación incluyente que propendan por el mejoramiento de los resultados de las pruebas internas y que presenten los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Playarrica (Tolima).

Diseñar ambientes de novedad, originalidad y curiosidad intelectual en los educandos a partir de nuevas metodologías de evaluación de tipo incluyente.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 esperados

Como primer resultado, se espera para los docentes, crear una nueva noción de evaluar, partiendo del reconocimiento del desarrollo integral en la edad escolar, como determinante del buen desempeño en la edad adulta a la hora de socializarse de manera integral y madura con el entorno que los rodea; siendo la aplicación activa de cada uno de los componentes de los diferentes lineamientos curriculares existentes, un factor indispensable al momento de buscar un buen desarrollo académico en los educandos. Por otro lado, se espera reconocer al alumno como ser social que interactúa de manera subjetiva u objetiva, bien sea el entorno que lo requiera para adquirir su “sujeto” del aprendizaje en su constante evolución formativa hasta llegar a su nivel superior de conocimiento. Es así como se pretende llevar a cabo campañas de capacitación a los demás docentes de las otras sedes de la institución, en aras de lograr una mejora en la calidad educativa por parte de los mismos hacia sus respectivos aprendices.

De igual manera, cabe mencionar como resultado esperado, el hecho de sensibilizar a los padres de familia sobre lo que es un proceso de evaluación, para que de esta forma, el proceso de evaluación cumpla con la expectativa de ser incluyente en un sentido amplio, fundamentar a los padres de familia y brindar nuevas opciones metodológicas de evaluación a los docentes será determinante para que junto con una mirada amplia partiendo de una comprensión del estudiante como un ser en constante desarrollo se pueda ejecutar un proceso formativo integral donde se vean reflejados el esfuerzo mancomunado de los docentes, padres de familia y estudiantes por expandir las fronteras del conocimiento a través de nuevas metodologías de evaluación.

Ahora bien, el alcance de la presente investigación se funda en propender por una escuela que amplíe sus posibilidades de enseñanza, y trabaje a favor de sus estudiantes, fortaleciendo las necesidades educativas básicas generales de la comunidad educativa, así como las individuales observadas en cada uno de ellos.



Es importante mencionar, que el actual trabajo no solo busca impactar la comunidad educativa en el mejoramiento de sus practicas de evaluación, con dicho mejoramiento y entendiendo la educación como la posibilidad mediante la cual las comunidades y la sociedad transforman sus condiciones; este trabajo buscara dejar abierta la necesidad de la intervención conjunta de las comunidades en la mejora de las practicas de evaluación de sus estudiantes para de estar forma lograr resultados mas pertinentes a sus necesidades dentro de los procesos educativos.

Metodología

La investigación acción participante (IAP), será el eje central del proceso investigativo, la propuesta de aplicar metodologías de evaluación incluyente en aras de mejorar y fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes expresa una actividad de intención libre, donde alumnos y profesores puedan ahondar en sus fortalezas, debilidades y oportunidades al momento de realizar la aprehensión de conocimientos impartidos en la institución.

Del mismo modo, se espera desarrollar un proyecto de formación integral y participativo, haciendo énfasis en la población más afectada en términos de rendimiento académico, a través de escuelas de formación, apoyando procesos posteriores de réplica; donde los alumnos que requieran de otros mecanismos para mejorar sus rendimientos académicos, puedan acceder a ellos y mejorar sus condiciones académicas; y mejorar al tiempo sus concepciones cualitativas de la importancia del aprendizaje permanente.

La población tomada para la realización de la presente investigación estuvo conformada por los 42 docentes que integran la institución objeto de estudio. Acorde a lo anterior, la muestra tomada estuvo comprendida por nueve docentes de la sede 01 de la institución educativa Pablo VI de Playa rica (Tolima), y los alumnos de los grados (7-1) y (7-2) por ser los salones en los cuales se llevan a cabo las clases con mayor rotación de los docentes a observar. Dentro de los instrumentos a emplear en la consecución confiable de datos en el presente

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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, será a través de encuestas, entrevistas y de la observación directa; cada uno de estos instrumentos elegidos por su importancia al interior de toda investigación.

Referencias

Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (s/f.). *Estrategias. Docentes para un aprendizaje significativo*. Capitulo II. Constructivismo y aprendizaje significativo Segunda edición. Editores Mc Graw Hill.

Gomez, F. J. (1992). *Evaluacion educativa tradicional*. Salamanca.

Sarto, M. E. (2009). *Aspectos claves de la evaluacion inclusiva*. Salamanca: Instituto universitario de integracion en la comunidad.

Sosa, A. (2014). *Modelo Tradicional versus Enfoque por Competencias*. Montevideo: CES.



La evaluación de los niños: avances y contradicciones

LUZ STELLA GARCIA CARRILLO¹⁰⁵⁸

Resumen

Sin lugar a dudas, se supera lentamente el desconocimiento y bajo reconocimiento de la evaluación de los estudiantes como un proceso formativo determinante que genera discusión de los directivos docentes, educadores y sociedad en general. La evaluación educativa en sus diferentes ámbitos y modalidades presenta algunos avances y contradicciones que también están presentes en la evaluación de los niños y jóvenes como ejercicio y práctica política.

Desde el punto de vista de algunos teóricos y académicos dedicados al estudio de la evaluación se observa avances y contradicciones en la evaluación de los niños. En cuanto a los avances está el interés por la evaluación del Ministerio de Educación Nacional, el desarrollo de investigaciones para nuestro contexto y la organización de un mayor número de eventos para estudiar y discutir sobre el tema.

El punto de partida es entender la evaluación de los niños y jóvenes como un proceso sistemático de y para la formación. Respecto a las contradicciones podemos enumerar entre otras: identificar lo que es y lo que no

¹⁰⁵⁸ Universidad del Tolima – CINDE.



es evaluación, la tensión que aún persiste entre el calificar y evaluar, solo pensar en la evaluación como resultado expresado en una nota.

En este sentido es necesario proponer una serie de estrategias que permitan resignificar la evaluación de los niños tales como: la formación inicial y continuada de profesores en evaluación educativa y de los estudiantes, la revisión permanente y participativa de los Sistemas Institucionales de evaluación y desarrollar actividades a nivel de las instituciones educativas que permitan comprender que evaluar no es una actividad o practica homogénea y que se requiere su construcción en contexto.

Introducción

Sin lugar a dudas, se supera lentamente el desconocimiento y bajo reconocimiento de la evaluación de los estudiantes como un proceso formativo determinante que genera discusión de los administradores, directivo, docente, educadores y sociedad en general en un momento en que las prioridades educativas se orientan hacia la racionalidad instrumental con propósitos económicos.

Se aclara que la evaluación de los niños se mueve en varios ámbitos, entre otros, la evaluación de los estudiantes en el sector escolar formal y las evaluaciones de los niños participantes en programas educativos ofertados por el estado o particulares a esta franja poblacional. En concreto los siguientes planteamientos van dirigidos específicamente a los niños que son objeto de evaluación de sus procesos formativos.

La evaluación no puede ser reducida a un problema técnico y procedimental. Aunque se escriba, se repita que la evaluación es un proceso sistemático para aprender y para formar, aun nos encontramos lejos de desarrollen plenamente estos principios, fines y concepciones que dan sentido a los procesos educativos de los niños. “La evaluación como práctica educativa comprometida con valores éticos y políticos y atravesada por condicionamientos sociales, históricos, institucionales y personales”. (Cabra, 2007, p.39)



Para su resignificación se requiere generar una discusión crítica en contexto sobre la pertinencia pedagógica que impacte los sentidos y significados de la evaluación en el nivel de macro estructura, micro estructura y el micro diseño curricular.

La evaluación educativa: concepto y proceso clave

El desarrollo de la evaluación educativa ha relacionado especialmente con la psicología y la psicometría, es reconocida como un saber desde el sentido positivista con una visión instrumental, objetiva, verificable y comprobable a través de evidencias, que promueve y consolida una concepción de individuo, de educación bancaria, de conocimiento y de docente. Desde la lógica neoliberal, se desconocen la multiplicidad de características de los sujetos a evaluar, se concibe la evaluación para un tipo de individuo único que supone que todos tienen y están en condiciones similares que facilitan de manera confiable medir, calificar, comparar y clasificar.

Hoy, la evaluación educativa en sus diferentes ámbitos y modalidades presenta algunos avances, contradicciones, también presentes en la evaluación de los niños y jóvenes como ejercicio y práctica política, ética y pedagógica.

Anijovich (2010) se refiere a la complejidad del campo de la evaluación educativa, Por otro, Cerda (2000) afirma que “esta práctica se ha transformado en un medio multifuncional que diagnostica, selecciona, comprueba, compara, comunica, orienta y en general se ha convertido en un fenómeno de extraordinaria complejidad en el cual se acumulan funciones muy diferentes” (p.13).

Evaluar no es medir únicamente, el punto de partida es entender la evaluación de los niños como un proceso sistemático de y para la formación, tesis o afirmación que no es innovadora o nueva. Muchos académicos y expertos en sus diferentes textos han planteado muchas veces y repetido parcialmente algunas de estas características o elementos.



La evaluación es trascendente cuando es un espacio entre otros de reflexión política y de formación del educador y este de sus estudiantes, de allí su complejidad. Expresar, apropiar y dar a conocer las finalidades formativas y de mejora a los estudiantes y padres de familia. Es pertinente que el educador en el aula y en los encuentros o reuniones exprese, explicita y destaque estas finalidades dentro de los esfuerzos de cambiar la cultura de la evaluación y resignificarla.

La evaluación como ejercicio y práctica política

Este es la mirada de la evaluación más desconocida y contradictoria, no es la desgastada política partidista tradicional “no sobra recordar, sin embargo, que la política educativa no resulta solamente de los enunciados y decisiones del Estado, sino que expresa el punto de encuentro de variados intereses que son tamizados por el estado” (Téllez, 2001, p.26). Además, “las políticas educativas expresan significados, categorías, conceptos y discursos” (Almandoz, 2005, p.55) no son neutrales, ni vacías de intenciones e intereses, creencias y concepciones explícitas e implícitas, y la evaluación no es ajena a esta situación.

Las políticas en términos generales han fortalecido y puesto como una de las funciones principales del estado, “el ser un estado evaluador” porque las políticas de regulación y control limitan y constriñen las instituciones en general y en particular las educativas, para que la evaluación continúe siendo un ejercicio de carácter operativo instrumental y técnico, que califica los conocimientos, los procedimientos administrativos y financieros con otros nombres pero sin cambiar el sentido global del proceso.

En este sentido, parafraseo la palabra evaluar por estudiar, en el texto, el acto de estudiar, de Freire (1968):

Evaluar es realmente un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica. Esto es, lo que la “educación bancaria” no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en los educandos la curiosidad, el espíritu investigativo, la creatividad.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 sostener, entonces que es importante reconocer las dos dimensiones de la evaluación educativa: la práctica y la teórica– reflexiva donde se delibera en torno a la intencionalidad, decir el deber ser de la evaluación como proceso formativo y liberador.

Los discursos en las políticas educativas (agrego en las políticas evaluativas de los niños) se concentran en cómo resolver los problemas de eficiencia y eficacia del sistema educativo y la enunciación de las políticas educativas – así como las decisiones se traducen en programas de acción - aparecen predominantemente adscriptas a razones de gestión técnica – administrativa o a supuestos criterios de carácter académico–científico (generalmente limitados al plano técnico). Las políticas educativas se convierten así en materia no controversial, no opinable, incuestionable (Almandoz, 2005, p.56).

A continuación, enumero y analizo algunos avances y contradicciones en la evaluación de los niños.

Avances en la evaluación de los niños y jóvenes

Indudablemente la evaluación educativa ha adquirido un lugar destacado, paso de ser solo una actividad aislada, generalmente una prueba, test o examen final que simplemente buscaba comprobar la memoria o la capacidad de evocar información en algunos casos sin comprenderla, para convertirse en uno de los elementos determinantes en el éxito pedagógico

Dentro de los nuevos planteamientos en la evaluación de los niños, se ha reformulado la finalidad, función y usos de la evaluación que son eminentemente formativos, didácticos y pedagógicos que buscan allegar información necesaria para constatar, valorar el proceso pedagógico en cuanto a los aprendizajes significativos de los niños y no, la memoria a corto plazo. Por otra parte, también tener en cuenta las cuestiones relacionadas con los factores que influyen y afectan el aprendizaje de los niños, el contexto, el ritmo y estilo de aprendizaje, de las condiciones de las instituciones educativas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 un enfoque más formativo y más holístico, se prioriza el proceso sobre el resultado y la calificación; que permita la mejora real del sistema. Implica fusionar la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa en las diferentes dimensiones del desarrollo humano teniendo en cuenta que los niños y niñas se encuentran en una etapa de transición entre el mundo familiar y los primeros años de escolaridad o alguna nueva experiencia educativa fuera de su hogar.

Desde esta mirada, Santos Guerra plantea “convertir la evaluación en un proceso permanente de revisión y análisis de la práctica. Porque la evaluación es una fuente en si misma de interrogantes” (Santos, 2010, p. 42)

Cada día hay más interés por la evaluación en todos los niveles educativos por parte del Ministerio de Educación Nacional, pero no es fácil y existe una notable dificultad en la construcción de un proyecto orientado desde y a partir de la evaluación formativa, dada su multidimensionalidad; es necesario considerar al educador como un investigador y los procesos de formación, es decir, su trabajo de evaluación en el aula como un espacio para la investigación de sus concepciones, los principios, prácticas y el sentido de la evaluación. En este orden de cosas, se organizan más eventos académicos, redes de educadores, grupos de investigación para estudiar a profundidad la evaluación

Contradicciones en la evaluación de los niños y jóvenes

Moreno (2016) habla de una visión distorsionada de la evaluación, la más frecuente es solo pensar en la evaluación como resultado expresado en una nota. El problema de la evaluación educativa no son los instrumentos para la recolección y sistematización de los resultados o de formatos para presentar las notas. “Muchas veces se confunden los tipos y las funciones de la evaluación, (Cerda, 2000, p.26), Han prevalecido las finalidades técnicas – instrumentales de la evaluación sobre la función educativa y social y no se trabaja por el sujeto que aprende.



La evaluación se ha identificado y caracterizado como una práctica con un componente teórico en apariencia poco desarrollado o mejor afirmo, poco apropiado e incorporado por los actores educativos. No es fácil, captar la complejidad de la evaluación en todas sus dimensiones y ámbitos.

Son muchas las clasificaciones de la evaluación educativa, especialmente sobre los tipos, funciones, diseños, modalidades, modelos y ámbitos, pero aún persiste un desconocimiento entre calificar y evaluar, muchos la identifican estos dos procesos como sinónimos, aunque, son paralelos y complementarios tienen finalidades, desarrollos y usos formativos diferentes.

A modo de sugerencias: resignificación y reconstrucción de la evaluación de niños

Muchos opinan que la evaluación se debe cambiar: por ejemplo, Casanova (2007) el objeto de la evaluación, los agentes evaluadores, y los tipos de evaluación (p.125). Es indudable, que estamos de acuerdo que es necesario mejorar la gestión educativa y buscar altos niveles de calidad en este sentido se requiere proponer una serie de acciones y estrategias que permitan resignificar la evaluación de los niños, ya que no hay una forma única, eficiente y lineal para evaluar, ya que el contexto, el nivel, el tipo de saber, es decir como hay estilos de aprendizaje y enseñanza, igualmente hay estilos de evaluación.

La evaluación de los niños no es decisión aislada y responsabilidad exclusiva del profesor, se recomienda sea un eje de la gestión institucional, además, de cambiar y apropiar el concepto y la finalidad de la evaluación de los niños. No es cambiar por cambiar, es apropiar otro concepto y finalidad de la evaluación, en este caso de los niños, es desarrollar una evaluación más humana que reconoce al estudiante como sujeto histórico y cultural con necesidades e intereses particulares, es decir la evaluación debe adaptarse y ajustarse al contexto social, educativo, pedagógico y escolar, con una multidisciplinariedad creciente. Poggi (2008). La evaluación como proceso de reflexión crítica no implica poder o dominación, sino que privilegia la participación 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



autoconstrucción del conocimiento. Dado, que “evaluamos siempre con la intención de mejorar, de aprender, de conocer, de saber, de tomar decisiones adecuadas y justas” (Álvarez, 2009, p.224)

En este sentido, vale la pena pensar y plantear de otro modo la función y labor del docente, que entiende que la principal finalidad es promover y trabajar para formar, para transformar la evaluación de los estudiantes necesitamos desarrollar otras formas no tradicionales para aprender, enseñar y evaluar, lo que en teoría suena muy fácil, pero para ello, es necesario formar en y desde otras miradas actuales y alternativas, García Carrillo (2016).

Articular la evaluación a los otros procesos formativos (tranza pedagógica), Hay que insistir, que

la amplitud del campo de la evaluación formativa no se acaba en el ofrecimiento de retroalimentación o el reconocimiento de las dificultades para aprender, sino que se expande hacia la autorregulación de los aprendizajes y las modificaciones de como encara la enseñanza. Se trata de decisiones que toman docentes y alumnos basándose en evidencias, y que dan cuenta de informaciones diagnósticas, monitorean los aprendizajes o llevan a modificar la enseñanza y el aprendizaje (Anijovich, 2010, p.17)

Sin duda, las posturas y orientaciones institucionales deben ser claras, precisas y entendidas por todos, desarrollar actividades a nivel de las instituciones educativas que permitan comprender que evaluar no es una actividad o practica homogénea y que se requiere su construcción en contexto.

Insisto, en la formación inicial y continuada de los educadores o responsables específicamente en evaluación educativa y de los niños, Este es un problema generalizado y no exclusivo de este nivel o sector. “El perfeccionamiento profesional más eficaz es el que tiene lugar en el propio centro de trabajo, pues arranca de la realidad y la práctica diaria y repercute inmediatamente en su mejora” (Casanova,2007, p.209)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Metaevaluar, es decir evaluar el proceso evaluador, realizar una revisión permanente y participativa de los documentos que fundamentan y sustentan la práctica evaluativa desarrollada con los niños.

Palabras de cierre

La reflexión y el debate debe continuar, como bien lo afirma, Almandoz (2005)

las políticas educativas como práctica ético - política y no como una actividad técnico-administrativa, pueden convertirse en un campo de alternativas de acción capaz de producir otras realidades. Si un mundo más justo es posible, solo se podrá edificar a través de la política, no de espaldas a ella (p.59).

En pocas palabras, para concluir es imprescindible destacar y rescatar la relevancia de la evaluación de los niños como un saber problémico; es dejar de considerar la evaluación como un procedimiento mecánico, afortunadamente, aunque el camino es largo, ya se avanza en la superación de estas miradas reduccionistas.

Referencias

Almandoz, M. R. (2005). Las lógicas de las decisiones políticas en educación. En Frigeiro G. y Diker G. (comps.) Educar ese acto político. Buenos Aires. Del estante editorial.

Anijovich, R. (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires, Paidós.

Cabra, F. (2007). La evaluación como práctica educativa: Pensando en el evaluador como educador. Serie Documentos para una evaluación crítica. Observatorio Nacional de Políticas en evaluación. Número 4, noviembre de 2007. Bogotá.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Casanova, M. A. (2007). Manual de evaluación educativa. Novena edición. Madrid. La Muralla. p. 231.

Cerda, H. (2000). La evaluación como experiencia total. Logros – objetivos- procesos competencias y desempeño. Bogotá. Magisterio.

García Carrillo, L. S. (2016). La importancia de la formación docente en evaluación educativa. En Revista Educación y Cultura N° Bogotá Fecode – CEID.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Aprender y jugar, *Instrumento Diagnostico de Competencias Básicas en Transición*. Documento N° 13. Bogotá.

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Téllez, G. (2001). Proyecto Político Pedagógico de la Nación. Itinerario y Construcción. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.



Calidad en educación: una tarea difícil de completar y compleja de valorar

ANAIS YANED RIVERA MACHADO

Resumen

Cuando se habla de calidad en el sistema educativo se convierte en una tarea difícil de completar y compleja de valorar puesto que siempre ha establecido una relación directa entre la calidad de la educación y el desarrollo de las sociedades en el mundo intensamente competido del siglo XXI, durante los últimos años es común el uso del término calidad: Calidad de productos y servicios. El texto pone de manifiesto la caracterización de la concepción de la calidad en algunas instituciones de educación infantil y básica en el municipio de Ibagué, en los se puede valorar en términos reales y contextuales.

Objetivos

La ponencia presenta como objetivos valorar el concepto de calidad y revisar desde los diferentes factores y miradas si cumplen o no, en el contexto de las instituciones educativas del municipio de Ibagué que ofrecen el servicio educativa a los niños y niñas en edad escolar, teniendo en cuenta que este es un referente de carácter polisémico y muy denso para analizar desde las diferentes áreas del saber y lo es más para el ámbito específicamente pedagógico.

Pese a ello, se alude sólo a una de las dimensiones de la educación y por consiguiente a su valoración a partir de los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas aplicadas al finalizar un determinado grado o ciclo escolar, generando una apreciación sesgada de la calidad. Esta determinación de emitir un calificativo de “baja calidad” a un sistema educativo como es el colombiano,



permite una mirada de la educación centrada en los resultados de aprendizaje y no en todos los procesos que se desarrollan a nivel escolar y extraescolar para mejorar las condiciones no solo personales sino también sociales. De allí que surjan interrogantes y estudios de investigación que aluden a la concepción que se tiene de la educación, su calidad, dimensiones y aquellos instrumentos que permiten catalogar todo un sistema y generar programas de mejoramiento.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante resaltar los planteamientos de la UNESCO, (2007) desde donde se plantea que:

“La educación debe tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen para llegar a resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad”

Uno de los factores que es latente en Colombia y al interior de las instituciones del Tolima es la equidad, la cual no solo debe verse reflejada en los niveles de acceso sino también en los procesos educacionales y por consiguiente en los resultados. En este sentido, se hace necesario hacer una revisión en las Instituciones Educativas desde el ámbito de la evaluación y al mismo sistema de evaluación formativa de los estudiantes en los niveles de pre escolar y básica primaria, para conocer la dinámica de la implementación de programas y proyectos educativos particulares, pero con características de funcionamiento igualitario, por lo que, la equidad educativa implica un reconocimiento a las diferencias individuales que son puestas de manifiesto en proyectos acordes con las particularidades y por consiguiente centradas en una formación apta para el desenvolvimiento social de todos los individuos.

Contextualización

Los estudiantes realizaron el acompañamiento e intervención en seis instituciones del municipio de Ibagué pertenecientes al sector oficial. Estudiantes quienes viven en algunas zonas de difícil acceso y con un número de 30 a 38 estudiantes en cada uno de sus grados.



Se tiene en cuenta que el contexto Ibaguerense tiene distintos estratos sociales, un promedio superior de ciudadanos con bajos recursos (1 a 3) y aproximadamente un treinta por ciento de ciudadanos con recursos altos (5 a 6). La mayoría de los colegios públicos educan a estudiantes de los distintos estratos 1 a 3; que son estudiantes que cuentan con una educación oficial

Las preguntas sugeridas como punto de partida para la reflexión del término calidad fueron tres: ¿Qué estamos evaluando en las instituciones que ofrecen los niveles iniciales de escolaridad y la básica primaria? ¿Qué de lo evaluado resulta significativo para los estudiantes? ¿Por qué las reformas educativas realizadas en los últimos años, no se ven traducidas en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes?

Frente a la primera pregunta, se presenta a la UNESCO que plantea que una evaluación adecuada es aquella que sirva realmente para mejorar la calidad educativa, que incluyera todas las dimensiones de la calidad; todas las áreas del currículo; los aspectos cognitivos pero también los actitudinales y formativos; no sólo niveles de dominio elementales, sino también los más elevados; insumos, pero también procesos y productos; los diversos actores y niveles organizacionales del sistema educativo; y que, además, contemplará el análisis de los factores que inciden en la calidad, de manera que dé bases para el diseño y la implementación de políticas.

Teniendo en cuenta lo anterior, una educación de calidad para nuestros niños y niñas deben ofrecer los recursos y ayudas para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles. Ello significa poner a disposición de todas las personas, y no sólo a quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, el conocimiento, los recursos y condiciones que desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. De este modo, calidad y equidad son indisociables, convirtiéndose la equidad en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación



Metodología

La evaluación ha sido un poco explorada en Colombia, pero por el afán de entregar resultados ha generado un gran interés por evaluar el servicio educativo y proponer reformas que incidan en la consecución de mejores niveles de formación. Por lo que en los últimos años el discurso se centra en “la calidad” como elemento transformador de las políticas gubernamentales y de los procesos que son llevados a cabo al interior de las instituciones educativas. Entre tanto en Colombia se decretó el 1290 como mecanismo de evaluar los aprendizajes, pero hasta el momento no se ha hecho un seguimiento a estos al interior de los establecimientos educativos.

No obstante es importante reconocer que la evaluación de la calidad por ser una de las principales aspiraciones de todos los sistemas educativos, puede tomar diferentes connotaciones a partir del enfoque desde el cual sea asumido y del ideal de persona que se quiere formar; lo que además incide, en los sistemas de evaluación que se apliquen para emitir un juicio y ofrecer un calificativo.

En el mismo sentido se determinó que el enfoque de la investigación es cuantitativo porque: Pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse al final. Con los estudios cuantitativos se intenta explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la construcción y demostración de teorías - que explican y predicen.

Finalmente la equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad. La equidad es sensible a las diferencias de los seres humanos por lo que, para garantizar igualdad de oportunidades, es



necesario apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables. El principio de diferencia de la equidad establece que las desigualdades existentes no son permisibles si no contribuyen al beneficio de los menos aventajados.

La autora mexicana Silvia Schmelkes asegura:

“En países como los nuestros, en los que la universalización de la educación básica todavía no es una realidad, es importante precisar que por calidad de este nivel educativo estamos entendiendo un concepto complejo que incluye cuando menos los siguientes componentes.

Resultados

De acuerdo al estudio realizado la evaluación de los estudiantes, las estrategias de evaluación y promoción son iguales para todos, en su gran mayoría no se evidencia flexibilidad en los procesos, como tampoco se respetan los ritmos, y características individuales, ya que los docentes programan y evalúan para todos de la misma forma, sin detenerse a revisar diferencias, el estudiante debe ajustarse al sistema por tanto está alejado de las políticas establecidas en el 1290 emanado por el MEN

Por tanto una buena evaluación deberá comprender todas las dimensiones de la calidad. Pero desafortunadamente las políticas educativas han puesto la atención en la cobertura, luego en la eficiencia terminal y, más recientemente, en el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, dejando en último lugar la equidad del servicio educativo. Lo anterior responde, desde luego, a la similar evolución del contexto demográfico, económico, social y cultural.

Es frecuente que el término calidad se defina en forma restringida, limitándolo a lo que se refiere a incrementar el número de estudiantes y mantener los niveles de aprendizaje. Dejando a un lado varias dimensiones que deben estar articuladas indiscutiblemente tales como: un currículo adecuado a las necesidades

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 la sociedad, que tenga en cuenta la democracia política, el respeto de los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia, el cuidado del medio ambiente y la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural. Esta dimensión puede definirse con la expresión relevancia de los objetivos curriculares..

En el mismo sentido se lograría que los aprendizajes logrados por los estudiantes puedan ser asimilados por éstos en forma duradera y deriven en una mirada técnico-pedagógica con comportamientos sociales sustentados en los valores de libertad, equidad, solidaridad, tolerancia y respeto a las personas, que son fructíferos para la sociedad y para el propio individuo, quien podrá así alcanzar un desarrollo pleno en los diversos roles que habrá de desempeñar como trabajador, productor, consumidor, padre de familia, elector, servidor público, lector y telespectador, entre otros; en pocas palabras, como ciudadano de mundo.

Otro aspecto importante es lo referente a los recursos humanos y materiales suficientes, y los aprovecha de la mejor manera posible, evitando despilfarros y derroches. Es fácil apreciar que esta es la dimensión eficiencia del sistema. Una mirada política acerca de las evaluaciones es el componente de las áreas del currículo, comenzando por supuesto con Lectoescritura y Matemáticas, pero sin limitarse a ellas, sino contemplando, al menos en el mediano plazo, las ciencias naturales y las del hombre, la educación física y artística, etc.

Deberán incluirse los aspectos cognitivos pero también los actitudinales y valores, ya que la educación no sólo pretende desarrollar los primeros, sino también, y con creciente énfasis, los segundos, cuya importancia para la vida en una sociedad democrática y culta se reconoce cada vez más. Obviamente, no sólo deberán valorarse niveles de aprendizaje elementales, como memorización, sino también los más elevados, de razonamiento propio, juicio crítico y creatividad.

Impacto en la política de la niñez

Una buena evaluación no podrá limitarse a los insumos del sistema, si bien no puede olvidarlos, ya que sin ellos no es posible medir la eficiencia del sistema, pero habrá de considerar también los productos, para valorar

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 eficacia, y los procesos, como parte de una aproximación explicativa que indague en lo relativo a las causas de la situación descrita, con lo que se dará sustento sólido al diseño y la implementación de acciones de mejoramiento.

Un enfoque integral de evaluación deberá tener en cuenta no sólo a los niños y niñas, sino también a los maestros, los directores y supervisores y las autoridades educativas, así como los diferentes niveles de organización de un sistema complejo como el educativo, en cada uno de los cuales hay una problemática específica, y oportunidades particulares de intervención: el aula, el municipio, la región o país.

¿Qué estamos evaluando?

De acuerdo a los resultados del proceso de investigación realizado por los estudiantes de pedagogía infantil frente al tema de la evaluación se ha evidenciado que en algunas instituciones se está limitando este proceso solo a unas las dimensiones de la calidad educativa, pero dejando fuera varias de las más importantes, que lo hacemos de manera imprecisa, y que no llegamos a las causas.

La evaluación formativa, no puede reducirse a la aplicación de pruebas de aprendizaje. Estas son, sin duda, necesarias para la medición de los resultados de la enseñanza, pero la valoración de otros aspectos implica la construcción de indicadores con otro tipo de datos, tomados de otras fuentes, como los sistemas de información estadística o estudios

¿Qué de lo evaluado resulta significativo?

Al hablar sobre mejorar los actuales mecanismos de evaluación y de enriquecerlos con nuevos elementos, es necesario un importante esfuerzo de difusión de resultados y de capacitación de los usuarios para que estén en condiciones de entender y aprovechar los resultados de las evaluaciones. Los cambios educativos, por otra parte, son complejos también y, en el mejor de los casos, llevan mucho tiempo; no pueden ser el resultado



rápido de esfuerzos simples. Una de las pedagogas que se ha interesado por escudriñar el tema de la evaluación es la Dra. Luz Stella García (2012) quien ha realizado estudios recientes sobre evaluación formativa. En su artículo, sin llegar a ser pretenciosos, busca de igual forma encontrar el significado y sentido de la evaluación escolar desde las necesidades del contexto para plantear nuevas dinámicas evaluativas que renueven la actividad educativa; si bien es una labor ardua, ello no es un impedimento para no abogar por un cambio de enfoque en las prácticas evaluativas.

Así mismo producto de la reflexión la doctora propone algunos lineamientos y orientaciones para implementar la autoevaluación docente como una actividad paralela a la evaluación anual de desempeño docente. Sin embargo, si no se garantizan las transformaciones necesarias para que estos planteamientos se asuman e incorporen responsablemente, la autoevaluación docente seguirá siendo una práctica o anhelo individual que no impactará realmente la calidad de la educación.

Al respecto vale la pena mencionar los aportes de la investigación realizada por Juan Manuel Álvarez Méndez (2014) de la Universidad Complutense de Madrid con su estudio de caso titulado “La evaluación en la práctica de aula”, un estudio de caso en el que a través de la práctica de los docentes, puede establecer puentes de conexión entre la elaboración y la práctica evaluativa. Partiendo del propio quehacer docente, el autor plantea su estudio con base en los lineamientos de la estrategia de investigación Etnográfica-antropológica usando como técnica el cuestionario en docentes y estudiantes y teniendo en cuenta limitarlo a seis aspectos relevantes como el uso de material adecuado y dispuesto para los estudiantes, contenido de los exámenes, función de la evaluación, técnica del examen tradicional u objetiva dificultades de la evaluación y la nota final.



Pertinencia social

Luego de recoger, ordenar y analizar la información recogida, se pueden apreciar aspectos importantes para la pertinencia social: los exámenes miden la aplicación del conocimiento adquirido a situaciones nuevas o la explicación de conocimientos comprendidos; el contenido de los exámenes se delimita por lo explicado en clase y los instrumentos de evaluación, destacan los exámenes escritos y las observaciones registradas en clase y son poco frecuentes las pruebas objetivas y orales.

- El examen tradicional es el principal soporte que justifica la evaluación sumativa como instrumento de control para el docente y el estudiante. Sintetizando, el autor concluye de este estudio de la práctica de la evaluación en el aula que: se evidencia una distancia muy pronunciada entre el currículum ideado, el prescrito -lo reinterpretado y modelado por los docentes-, e incluso el vivido por los mismos estudiantes.
- Las políticas educativas de la región han adolecido, en muchos casos, de serias deficiencias en diversos aspectos: en el diagnóstico en que se sustentan, muchas veces incompleto e impreciso; en el diseño de los programas, muchas veces simplista, apostando demasiado a pocos elementos de los que se espera más de lo que pueden dar; y, tal vez, sobre todo, en la implementación
- Es evidente, además de inevitable, que la evaluación desempeña distintas y variadas funciones, unas que atañen directamente al profesor, otras que responden a intereses ajenos al quehacer del mismo. Lo importante es detectar al servicio en de cuáles de ellas está el trabajo de los docentes.
- Al hablar de una evaluación no sancionatoria, se quiere resaltar que la valoración que se haga de los estudiantes no puede perpetrar acciones y reacciones de frustración, desestimulo, baja autoestima o desencanto por el aprendizaje y la vida escolar. Si la evaluación se desarrolla como una acción de la que todos aprenden, ella será vista tanto por educandos como por docentes, como una oportunidad de corregir los fallos. No se trata



de ceder ante los alumnos, sino de trabajar con ellos en su beneficio, que terminará siendo: su aprendizaje (Álvarez, 2001, p. 14).

Referencias

Álvarez, Juan Manuel (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.

MEN (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Montes de oca de Deulofeu , E (), *Equidad y Calidad de la Educación*. Diapositivas.

OREALC/UNESCO Santiago (2007a). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América latina y el caribe. Santiago de Chile: EPT/PREAL.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Mesa5_27

Prácticas de enseñanza docente en niñez y juventudes: una mirada desde los contextos socioculturales





Incidencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes del grado noveno de la IED Miguel Samper de Guaduas Cundinamarca¹⁰⁵⁹

LUZ AMANDA HERRERA HENAO¹⁰⁶⁰

Resumen

Implementar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación-TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas resulta de gran importancia tanto para los estudiantes como docentes, en la medida en que resulten significativas para los estudiantes, al motivar el interés por aprender y el uso adecuado de estas conlleva a asimilar los conocimientos. En los docentes permite optimizar tiempos y facilitar la comprensión de los diversos temas, mejorando así el desempeño en el área de matemáticas. Esta investigación permitió desarrollar trabajos formativos con un grupo de jóvenes de grado noveno, desde las expectativas de implementación de las TIC en el área. Para lograrlo, se eligió un enfoque cualitativo descriptivo.

¹⁰⁵⁹ Ponencia derivada del proyecto de investigación como requisito para optar por el título de Magister en Gestión de la Tecnología e Innovación de la Universidad de Santander – UDES, el cual fue dirigido por la Magister Paola Andrea Bacca Pachón.

¹⁰⁶⁰ Maestrando en Gestión de la Tecnología e Innovación de la Universidad de Santander UDES. Especialista en Administración de la Informática Educativa de la misma Universidad y Licenciada en Matemáticas de la Universidad Francisco de Paula Santander. Email: herrera_661@hotmail.com



Introducción

Intentar involucrar las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje es una estrategia que gana importancia en la actualidad, ya que estas han revolucionado el mundo moderno, facilitando el acceso a la educación. Desde el ministerio de las Tic el gobierno colombiano ha generado estrategias para promover el acceso a la información en todos los lugares del país, mediante la dotación de equipos a las instituciones educativas y la capacitación de docentes en el manejo de estos, con miras a implementar estos recursos en los procesos de enseñanza.

Esta es una oportunidad para articular las TIC en el proceso de enseñanza de las matemáticas atendiendo a la vivencia del contexto sociocultural donde la gran mayoría de estudiantes, poseen elementos que facilitan el acceso a la información y la comunicación.

Es preciso generar acciones pedagógicas que conlleven al uso adecuado de herramientas tecnológicas en las aulas de clase, puesto que la masificación de estas en el contexto, se han convertido en un problema, generando distracción al estudiante, por tal razón es preciso crear estrategias que permitan hacer de la tecnología una aliada, una mediadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de tal manera que influya positivamente en el desarrollo de procesos académicos.

Metodología

Se seleccionó el enfoque cualitativo, fundamentado en la investigación descriptiva. Este tipo de investigación permitió desarrollar actividades pedagógicas, en las cuales se involucra las TIC en la enseñanza de las matemáticas con miras a mejorar los procesos matemáticos y optimizar el desempeño de los estudiantes del grado noveno.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 investigación se desarrolló en tres fases: en la fase inicial se realizó el diseño de la investigación y encuesta a los estudiantes. En la fase central se plantearon y se aplicaron actividades para el aprendizaje de funciones cuadráticas, utilizando el software GeoGebra y en la fase final se realizó el análisis de resultados y el impacto del uso de herramientas tecnológicas en el área de matemáticas.

Para esta investigación se recogieron los datos de 31 estudiantes del grado noveno del año 2017, conformado por 17 mujeres y 14 hombres, con edades entre los 14 y 17 años, dichos aportes se recolectaron mediante una encuesta realizada con el propósito de conocer la disposición de los estudiantes en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en las clases de matemáticas.

En la fase central se plantearon y aplicaron tres unidades didácticas que involucraron el uso de recursos tecnológicos, específicamente, el programa GeoGebra, herramienta útil para graficar ecuaciones de segundo grado. Este software permite a los estudiantes tener una imagen dinámica de una parábola, ellos pueden visualizar los cambios que se dan en la gráfica cuando se modifican parámetros. Este tipo de intervenciones ayudan a que los estudiantes comprendan con mayor facilidad, las explicaciones dadas por el docente. Finalmente se hace un análisis de las actividades desarrolladas y el impacto que tuvo el proceso de la investigación.

Resultados

A continuación se enuncian los principales descubrimientos realizados durante el proceso de la investigación, respondiendo a tres objetivos específicos:

En primer lugar: Indagar sobre la habilidad para utilizar recursos tecnológicos que tienen los estudiantes de la IED Miguel Samper de Guaduas Cundinamarca y su disposición para instruirse e implementar nuevos programas en el área de matemáticas.



Atendiendo a las necesidades de la sociedad actual, el ministerio de las TIC (MINTIC) en su plan de desarrollo, 2008-2019 manifiesta que en el campo educativo la demostración de competencias en TIC deben estar sumadas al uso activo de estas tecnologías en las clases, (MINTIC, 2008). Sin embargo, aunque se ha avanzado en la dotación de equipos a los colegios públicos, este proceso ha sido lento en cuanto a la implementación por parte de docentes debido a que les cuesta actualizarse y prepararse en el manejo de recursos tecnológicos. Por tal razón, la investigación pretendía aprovechar los dispositivos tecnológicos con los cuales cuenta la institución educativa en la cual laboro como profesora de matemáticas. En este sentido, se partió de las percepciones que tenían los estudiantes de grado noveno.

Los estudiantes expresaron que tenían habilidad para manejar el computador, Tablet, herramientas básicas de office como Excel, Word, Power Point, algunos declararon que han manejado programas especiales para aprender una temática específica. Además manifestaron que les gustaría que se implementaran estas herramientas en la clase de matemáticas y que estarían dispuestos a aprender a usar programas específicos que les permitieran afianzar los conocimientos adquiridos en el área.

En segundo lugar: Desarrollar acciones pedagógicas para implementar el uso de GeoGebra como herramienta de apoyo en el aprendizaje de funciones cuadráticas.

Para responder a este objetivo se realizaron actividades que llevaron a los estudiantes a conocer, manejar y utilizar el software de GeoGebra. Este es un programa diseñado para la enseñanza y aprendizaje de álgebra y la geometría. En primer lugar, los estudiantes conocieron las características de GeoGebra y exploraron su entorno, demostrando gusto por aprender a manipular esta herramienta.

El inicio del proceso se tornó lento y un poco difícil, porque sentían temor ante la posibilidad de equivocarse y no poder seguir las instrucciones dadas, preguntando continuamente si cada paso que daban estaba bien o no, para así mismo pasar al siguiente. Esta situación fue superada en la medida en que utilizaban

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 mayor frecuencia el programa, familiarizándose con la herramienta al desarrollar las actividades planteadas, las cuales contribuyeron a la asimilación de la temática sobre las funciones cuadráticas. Los estudiantes confrontaron los resultados de procesos realizados manualmente con los que se mostraban en GeoGebra, generando mayor satisfacción y claridad en el proceso de aprendizaje.

Durante el desarrollo de las actividades se evidenció trabajo colaborativo entre los estudiantes, se apoyaban unos a otros. Aquellos que demostraban más habilidad y seguridad apoyaban y orientaban asertivamente a los compañeros que aprendían a un ritmo más lento. De esta manera se fortalecieron las competencias académicas y ciudadanas en los niños, niñas y jóvenes.

En tercer lugar: Identificar el impacto frente a la implementación de recursos tecnológicos en el área de matemáticas.

Las TIC son potencialmente efectivas en las aulas de clase, al servir de mediadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, por si solas solo se convierten en canales con cantidad de información que resulta irrelevante cuando no se procesa, ni asimila lo que allí se plantea. Para Coll (2001) el aprendizaje solo se da cuando la persona es capaz de procesar información, organizarla, apropiarse de ella, utilizarla y confrontarla, es decir, cuando es capaz de darle significado y sentido.

Al respecto, la utilización de GeoGebra como apoyo en el proceso de aprendizaje resultó notable en el aprendizaje de las funciones cuadráticas dado que había una intención definida, con unas actividades planteadas que permitieron la interacción, la confrontación de un proceso manual con los resultados generados por el programa.

El uso de los computadores y las Tablet en el proceso de aprendizaje, aumentó el nivel de concentración e interés por el tema, permitiendo generar nuevos espacios de aprendizaje que contribuyen en el avance del proceso de asimilación de la temática.



En la diversidad del aula se descubrió que hay estudiantes que poseen mayor capacidad de comprensión, de interpretación y de análisis de información en las actividades programadas. Otros estudiantes por el contrario demandaron más tiempo, explicación en las instrucciones de las actividades y continua retroalimentación para alcanzar los objetivos propuestos para cada actividad.

Los estudiantes que están en las aulas actuales perciben el mundo de manera diferente a los de años anteriores, por tal razón, Puchana (2016) considera la necesidad de “*un cambio profundo en la práctica docente y en sus dinámicas*”. Esto indica que hay que actualizarse y replantear la manera como se llevan a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas de los distintos niveles educativos.

La facilidad para acceder a la información a través del móvil, de la Tablet o el computador hace que los jóvenes estén todo el tiempo conectados con el mundo, a través de las redes sociales, en internet escuchando música o jugando. Este uso desmesurado se ha convertido en un problema que a diario se presenta en las aulas. La tarea del docente antes que prohibir el uso de estos aparatos tecnológicos, es generar estrategias que permitan usar adecuadamente estas herramientas en la clase de manera educativa, convirtiéndolas en aliadas para conseguir aprendizajes significativos.

Referencias

Coll, C. (2001). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, p 1-24.

MINTIC. (2008). Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>

Puchana, J. (2016). Obtenido de <https://colombiadigital.net/actualidad/articulos-informativos/item/9128-transformacion-del-entorno-educativo-y-la-practica-docente-con-la-incursion-de-la-tecnologia.html>



Intervención en el aula en resolución de problemas multiplicativos con estudiantes de tercer grado de un contexto rural

MÓNICA ALEJANDRA VARGAS MÉNDEZ¹⁰⁶¹

Resumen

El objetivo principal de esta investigación de enfoque cualitativo, fue diseñar una propuesta de intervención en el aula que potencie la competencia de resolución de problemas de multiplicación, a partir de situaciones del contexto rural en los estudiantes de 3er grado en la sede La Laguna de la IED Misael Gómez. Se basó en las problemáticas que tiene los estudiantes para desarrollar competencias de resolución de problemas en el componente numérico-variacional, la importancia de orientar y darle significado a las operaciones básicas como la multiplicación y las reflexiones e innovación del quehacer educativo.

Para tal fin, se planteó la Secuencia didáctica “Multiplicar te hace grande en tu contexto”, la autora desarrolló actividades fundamentadas en las políticas educativas (Derechos de aprendizajes, Estándares de calidad), las reflexiones y aportes de Godino y los pasos para resolver situaciones problemas de George Pólya. Se desarrollaron cuatro sesiones, en las cuales se tuvo en cuenta los conocimientos previos, se brindaron varias estrategias para resolver situaciones problema, se desarrollan actividades con el uso de material didáctico para dar el concepto de multiplicación y las tablas de multiplicar, desde situaciones cotidianas propias del contexto

¹⁰⁶¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en matemáticas, humanidades y Lengua Castellana. Estudiante de Maestría en Educación, Universidad Externado de Colombia.



rural. Se evidenció que los estudiantes realizan una lectura adecuada paso a paso de los problemas multiplicativos ya que seguían pasos como: tomar datos relevantes subrayando, copiando, dibujando e identificando partes. Los estudiantes realizan esquemas y utiliza material didáctico para representar las cantidades y la operación a efectuar, de esta manera, logran interpretar y solucionar un problema matemático multiplicativo. Al volver a la situación problema central, los estudiantes analizaron la respuesta dada y pudieron argumentar sus nuevas respuestas.

Introducción

Sigue siendo un reto bastante fuerte para algunos docentes en matemáticas el cómo abordar las diferentes estrategias de enseñanza de esta asignatura. La inestabilidad familiar, la pobreza extrema, el pertenecer a una población flotante, las malas costumbres y malos hábitos de convivencia en el hogar son llevados a las aulas de clase, lo que dificulta el aprendizaje entre pares, pero esto no debe acobardarnos para no buscar estrategias de mejoramiento que contribuyan a la resolución de problemas satisfactorios, que promuevan estudiantes en énfasis matemáticos, capaces de defenderse y exponer sus puntos de vista. Estrategias como el juego didáctico, la socialización, el intercambio comercial, nos hará despertar el interés para aprender a defendernos en la vida y cogerles amor a las Matemáticas.

Por ello podemos agregar que se hace necesario diseñar una propuesta de intervención en el aula que potencie la competencia de resolución de problemas multiplicativos en los estudiantes de 3er grado. Para tal fin, se planteó la secuencia didáctica “Multiplicar te hace grande en tu contexto”, fundamentada en la resolución de problemas (Polya, 1984). Esta propuesta logró un avance significativo en las estrategias de resolución de problemas, acercar la teoría a la práctica, darle significado a los conceptos y la utilización de la multiplicación en diferentes contextos para los estudiantes.



Metodología

La investigación acción desde la perspectiva educativa, según Suárez Pazos (2002) es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigativa.” (p. 42). Por lo cual se realizó un diagnóstico que permitió identificar la problemática a trabajar. Se propuso una intervención, se recogió información a lo largo de la misma, se analizó, y a partir de los resultados se propone un plan de intervención.

La secuencia tiene un enfoque constructivista, es decir, se busca que los niños construyan sus propios conocimientos:

1. Reconocimiento de los aprendizajes previos.
2. Actividades que propicien conflicto cognitivo en los estudiantes.
3. Uso de los materiales en función de los procesos cognitivos a aplicar.

De igual forma, las actividades propuestas se fundamentan en la resolución de problemas, a fin de activar las relaciones de los conocimientos, el análisis reflexivo y la relación con el contexto. Cuando se trabaja las temáticas o conceptos matemáticos a través de la resolución de problemas, estos hacen que sean más claros, prácticos y significativos para los estudiantes.

Las sesiones 1, 2 y 3, se realizaron con la guía del texto “La aventura del Oro”, Módulo A, Grado 3, Matemáticas, del programa “Todos aprender 2.0” (MEN, 2015). Estas guías se desarrollan desde la resolución de problemas y el desarrollo de centros de aprendizaje utilizando materiales manipulativos. Cada sesión desarrolla unos centros de aprendizaje donde se descontextualiza de la situación problema. Se desarrollan teniendo en cuenta cuatro fases durante los centros de aprendizaje.



1. Exploración y consolidación de conceptos y procedimientos necesarios para resolver una situación problema, con ayuda de material.
2. Desarrollo de procesos generales de la actividad matemática.
3. Enriquecimiento del esquema con conceptos y procedimientos desarrollados en los centros.

Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención en el aula que potencie la competencia de resolución de problemas multiplicativos en los estudiantes de 3er grado en la IED Misael Gómez.

Objetivos específicos

Analizar los procesos cognitivos que utiliza el estudiante para la resolución de problemas.

Identificar situaciones problemáticas de los contextos de los estudiantes para que el estudiante haga aplicación de los conceptos en la resolución de problemas

Formular criterios de evaluación en relación con los objetivos y temáticas abordadas.

Evidenciar la construcción del concepto de la multiplicación con las actividades propuestas

Resultados

Godino (2004), recuerda la responsabilidad que tenemos los profesores al analizar nuestra práctica docente, para intentar comprender tanto como sea posible los efectos de la clase de matemáticas sobre cada estudiante.



Por lo tanto, la invitación es a seguir diseñando secuencias didácticas donde se tenga en cuenta las dinámicas grupales e individuales de los estudiantes.

El diseño de secuencias didácticas facilita la enseñanza aprendizaje ya que permiten tener un hilo conductor, dirigir un grupo de actividades a un propósito definido, por ende, es necesario seguir construyendo el quehacer pedagógico desde el diseño de secuencias didácticas innovador, práctico al contexto y significativo para los estudiantes. El uso de material concreto en la educación matemática permite conectar la teoría a la práctica, ya que los acerca a comprender la utilidad de los saberes y contenidos que les ofrece en la escuela, la utilidad que tienen dentro y fuera de su contexto y dar sentido a todos los conocimientos y por ende a formar personas hábiles y competentes.

Se evidenció que los estudiantes realizan una lectura adecuada paso a paso de los problemas multiplicativos, ya que seguían pasos como: tomar datos relevantes subrayando, copiando, dibujando, identificando partes.

Los estudiantes realizan esquemas y utiliza material didáctico para representar las cantidades y la operación a efectuar, de esta manera, logran interpretar y solucionar un problema matemático multiplicativo. Al volver a la situación problema central, los estudiantes analizaron la respuesta dada y pudieron argumentar sus nuevas respuestas. Sin embargo, se pudo ver que faltó un mayor manejo de las estrategias de resolución de problemas lo cual se logra con una práctica continua de ellas.

Se desarrollaron actividades con mayor motivación de forma dinámica y participa con el material didáctico elaborado en el aula como fichas, del medio (vasos) y material propio de la disciplina (regletas de Cuisinaire) entre otros. Para formar las tablas de multiplicar, realizan una conexión de lo concreto a lo abstracto y de los conocimientos previos a los nuevos. Reconocen que la multiplicación es una suma abreviada y la utilidad, al igual, identifica las propiedades y el proceso de la multiplicación, esto se evidencio en la representación que hacían con el material, los esquemas y la resolución de los problemas matemáticos de multiplicación.



Estos aprendizajes fueron significativos y adecuados al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Es importante seguir evaluando los procesos y sirviéndonos de estas actividades para una educación de calidad, ya que los talleres evidenciaron el avance en el manejo de estrategias y uso de la multiplicación, pero se considera pertinente realizar una mejor evaluación para tener un proceso más continuo y coherente para mejor resultados, para los estudiantes.

Brindar estrategias para solucionar situaciones problemas desarrolla las competencias de los estudiantes. Esto permite que los estudiantes tomen estas estrategias como propias, las moldeen y las utilicen en cualquier momento, sin embargo, es importante aclarar que para que esto se logre se necesita de una continuidad apropiada y se debe dar con el uso de estas estrategias con más tiempo y en otros aprendizajes de resolución de problemas.

Se recomienda utilizar la secuencia didáctica realizando las respectivas adecuaciones, teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes, los planes de estudios, los derechos básicos de aprendizaje, considerando que estas estrategias metodológicas obtuvieron una acogida y cumplieron con los objetivos propuestos, pero que son actividades que necesitan de una continuidad para que las asuman los estudiantes para la vida diaria.

Se evidenció que los estudiantes realizan una lectura adecuada paso a paso de los problemas multiplicativos ya que seguían pasos como: tomar datos relevantes subrayando, copiando, dibujando, identificando partes.

Los estudiantes realizan esquemas y utiliza material didáctico para representar las cantidades y la operación a efectuar, de esta manera, logran interpretar y solucionar un problema matemático multiplicativo, Al volver a la situación problema central, los estudiantes analizaron la respuesta dada y pudieron argumentar sus nuevas respuestas. Sin embargo, se pudo ver que faltó un mayor manejo de las estrategias de resolución de problemas lo cual se logra con una práctica continua de ellas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 actividades con mayor motivación de forma dinámica y participa con el material didáctico elaborado en el aula como fichas, del medio (vasos) y material propio de la disciplina (regletas de Cuisinaire) entre otros. Para formar las tablas de multiplicar, realizan una conexión de lo concreto a lo abstracto y de los conocimientos previos a los nuevos. Reconocen que la multiplicación es una suma abreviada y la utilidad, al igual, identifica las propiedades y el proceso de la multiplicación, esto se evidencio en la representación que hacían con el material, los esquemas y la resolución de los problemas matemáticos de multiplicación.

Estos aprendizajes fueron significativos y adecuados al proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes. Es importante seguir evaluando los procesos y sirviéndonos de estas actividades para una educación de calidad, ya que los talleres evidenciaron el avance en el manejo de estrategias y uso de la multiplicación, pero se considera pertinente realizar una mejor evaluación para tener un proceso más continuo y coherente para mejor resultados, para los estudiantes.

Referencias

- Godino, J. (2004). *Didáctica de las matemáticas para maestros*. Recuperado de http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Todos Aprender. Módulo A. Grado 3. Matemáticas. Guía del docente*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015b). *Todos Aprender. Módulo A. Grado 3. Matemáticas. Cuadernillo del estudiante*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia
- Polya, G. (1984). *Como plantear y resolver problemas*. México: Trillas.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 5_28 a

La E-inclusión y las tecnologías apropiadas para la Interacción Social en Infancias y Juventudes





E-Inclusión tecnológica desde la virtualidad en jóvenes y adolescentes "caso semilleros de investigación en los programas tecnológicos Universidad de Caldas y SENA"

(Centro Metalmecánico – SENA Distrito Capital; Universidad de Caldas – Facultad de ingenierías;
Grupos de Investigación GICEMET, ReNuevaTe Ciencia Tecnología e Innovación).

RUBÉN DARÍO CÁRDENAS ESPINOSA¹⁰⁶²

Resumen

El propósito es socializar el proceso de E- Inclusión Tecnológica desde la virtualidad en Jóvenes y Adolescentes, para generar competencias en investigación aplicada, desarrollo tecnológico e innovación desde los semilleros de Investigación E- InnovaCMM del Centro Metalmecánico SENA distrito Capital, RELEC y TECSIS de las Tecnologías en Electrónica y Sistemas de la Universidad de Caldas. La metodología corresponde a una investigación Experimental con enfoque empírico analítico, carácter descriptivo.

¹⁰⁶² PhD Technology Information, DSc. Electronic Engineering. Instructor- Centro Metalmecánico – SENA Distrito Capital, Investigador, Catedrático Universidad de Caldas (2006 a la Fecha) rdcardenas75@misena.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



El desarrollo de recursos educativos digitales y el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación NTIC han permitido la inclusión tecnológica educativa desde los semilleros de investigación a la región.

Introducción

La E- Inclusión realizada desde la formación virtual del SENA tiene cobertura no solo en todo el país sino en el planeta entero desde su formación complementaria y en los programas a Distancia de la Universidad de Caldas, en especial de sus programas Tecnológicos desde la Facultad de Ingeniería para la población de la provincia permiten seleccionar los recursos web 2.0 y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje que se han logrado adaptar para hacerlos inclusivos. De esta manera se pudo adaptar, integrar y aplicar el B – Learning y Modelo PACIE como estrategia articuladora de la práctica pedagógica en el uso de las TIC en los programas de formación de los colegios y las universidades.

Los semilleros de investigación al ser un espacio de participación voluntaria donde se realiza investigación formativa en contexto (Cárdenas, 2015), no solo contribuye a los procesos de registro calificado y de alta calidad ante el Ministerio de Educación Nacional, sino que permite desarrollar competencias en investigación, innovación y emprendimiento abriendo una oportunidad para realizar divulgación y producción científica e innovadora desde los procesos de formación.

El modelo pedagógico del SENA a través del saber, saber hacer, y el ser, permiten que nuestros aprendices puedan a través de la metodología de la formación por proyectos, ejecutar su aprendizaje basados en necesidades reales de los sectores productivos y que puedan dar soluciones aplicadas a esas necesidades para mejorar su productividad y competitividad a través de la Investigación Aplicada, la Innovación y el Desarrollo Tecnológico.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Actualmente el centro Agroindustrial pertenece a la RREDSI Nodo Quindío (Red Regional de Semilleros de Investigación), a la cual pertenecen más de 52 Universidades de Caldas, Risaralda, Quindío y Norte del Valle. La Red se constituye exclusivamente con el objeto de incentivar la investigación de carácter formativa en las instituciones educativas del Eje Cafetero y Valle, para desarrollar las siguientes actividades:

- 1- Promover la investigación en la comunidad estudiantil de las instituciones educativas.
- 2- Articular esfuerzos entre las instituciones para fortalecer el ejercicio investigativo.
- 3- Fomentar el desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación en la comunidad académica.
- 4- Propiciar Espacios de intercambio de conocimientos entre las diferentes instituciones de la región.
- 5- Impulsar múltiples actividades que generen una mayor competitividad en los estudiantes de la región.

Así mismo a nivel nacional existe Red COLSI La Red Colombiana de Semilleros de Investigación, es una organización no gubernamental, expresión de un movimiento científico de cobertura nacional integrado por estudiantes de educación superior y básica, organizados en semilleros de investigación que tratan de dar cuerpo al proceso de formación de una cultura científica para todo el país. (Red COLSI, 2018). Esta organización desde 1998 es pionera en el desarrollo de procesos de investigación formativa en el país, y periódicamente convoca

Masivamente, principalmente a estudiantes universitarios en encuentros departamentales, nacionales e internacionales de semilleros de investigación. Hoy día, la Red COLSI se ha enfocado en aumentar la producción intelectual de nuestros participantes a través de revistas, libros y eventos que continúen acreditando el trabajo investigativo de estos jóvenes emprendedores. (Red COLSI, s.f.)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Objetivo general

Desarrollar una estrategia de E-Inclusión tecnológica desde la virtualidad en jóvenes y adolescentes que permitan el desarrollo de productos electrónicos aplicables a su contexto regional.

Objetivos específicos

Analizar los grupos de estudiantes de los municipios de Manizales, Riosucio y La Dorada, sus horarios de actividades en campo y el ambiente virtual de aprendizaje para realizar la E-Inclusión tecnológica.

Diseñar técnicas didácticas activas que estimulen el pensamiento para la resolución de problemas simulados y reales utilizando un ambiente virtual de aprendizaje para realizar la E-Inclusión tecnológica.

Implementar las técnicas diseñadas para su aplicación en jóvenes y adolescentes del Centro Metalmeccánicos SENA Distrito Capital y la Universidad de Caldas, para dinamizar sus semilleros de investigación e innovación.

Resultados

Se realizó la propuesta de conformación e implementación del Semillero de Investigación e Innovación E-INNOVACMM como ejes articuladores desde la virtualidad para dinamizar los procesos de investigación aplicada, desarrollo tecnológico e innovación del Centro Metalmeccánico SENA Distrito Capital.

Se realizó la propuesta de conformación e implementación del Semillero de Investigación e INNOVACMM para la Tecnología en Sistemas Informáticos apoyándose en el Aula Virtual <http://portafolio.campusvirtualudecaldas.edu.co/wordpress/>

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 realizó la propuesta de conformación e implementación del Semillero de Investigación e RELEC para la Tecnología en Electrónica apoyándose en la plataforma Moodle (enlace <http://ucaldaselectronica.com/pagina1/>) con 3 Aulas Virtuales para la Electiva en Investigación Aplicada, Desarrollo Tecnológico e Innovación para los estudiantes de los Municipios de la Dorada, Riosucio y Manizales.

Se logró apoyar la formulación de 35 proyectos de investigación aplicada e innovación a partir de las necesidades identificadas por los jóvenes y adolescentes de las regiones.

Se realizaron los siguientes recursos educativos digitales para apoyar la articulación y cooperación entre todos los actores:

Entorno virtual de Aprendizaje Semillero de Investigación en la plataforma NeoLMS siguiente enlace http://rubendacardenas.edu20.org/visitor_catalog_class/show/211879 donde está inscripción abierta para toda la comunidad académica.

Videoconferencia “Caso de Éxito - B-Learning a Través del Modelo PACIE” del Segundo salón virtual realizado entre el 24 y 26 de Octubre de 2017 disponible en el vínculo <https://www.youtube.com/watch?v=0aEBrbTw40U&feature=youtu.be>

Video Estado del Arte Proyecto y Presentación E-INNOVACMM Semillero de Investigación e Innovación con Vimeo disponible en <https://vimeo.com/257231641>

Video Mapa de Empatía y Escenarios de Uso como Herramientas para la formulación y análisis de proyectos de Investigación Aplicada e Innovación como parte de la estrategia de transferencias para el apoyo del Semillero de Investigación e Innovación E-INNOVACMM, alojado vimeo <https://vimeo.com/260674608#at=0>. Se presenta la explicación de las Herramientas Mapa de Empatía y



Escenarios de Uso como Herramientas para la formulación y análisis de proyectos de Investigación Aplicada e Innovación del Semillero de Investigación E-INNOVACMM del Centro Metalmeccánico SENA Distrito Capital y Grupo de Investigación GICEMET. Mediante el Mapa de Empatía podrá contar con elementos esenciales para validar su idea de proyecto para después contrastarla en campo a través de instrumentos de recolección de información como Encuesta o Entrevista. El Escenario de Uso le permitirá contar con una exposición y descripción general del prototipo funcional del proyecto que desea implementar.

Curso Planificación de Proyectos con enfoque de Marco Lógico Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ISSN: 1699-4914 <http://www.mailxmail.com/curso-planificacion-proyectos-enfoque-marco-logico>

Curso Marco lógico. Gestión de proyecto (ejemplo) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ISSN: 1699-4914 <http://www.mailxmail.com/curso-marco-logico-gestion-proyecto-ejemplo>
OCTAVE como alternativa al MATLAB
http://rubendacardenas.edu20.org/visitor_class_catalog/show/222287

Edublog Proyecto de Grado <http://edublogproyectodegrado.blogspot.com/> inicialmente realizado para la UAN (Universidad Antonio Nariño) Ingeniería Electromecánica e Ingeniería en Automatización Industrial, el cual es insumo y soporte para Semilleros de Investigación y Proyecto de Grado de cualquier programa e institución.

Edublog Circuitos Eléctricos <http://edublogcircuitosac.blogspot.com/> es un apoyo para estudiar Circuitos DC, AC, Electrónica Análoga (básica) y Electrónica Digital

Edublog Microcontroladores y Telecomunicaciones <http://edublogmicros.blogspot.com/>

Edublog Administración <http://edublogadministracion.blogspot.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



Blog Basura Electrónica <http://basure-waste.blogspot.com/>

Wiki Instrumentación Industrial y Control <http://instrumentacionuan.wikispaces.com/Bienvenida>

LIBRO ESPECIALIZADO: DISEÑO ELECTRÓNICO ANÁLOGO. ELECTRÓNICA BÁSICA. Editorial GRIN GmbH, Alemania, Agosto 2017. Ciencias de la computación - Otras. ISBN: 9783668509016 (E-BOOK), SBN (Libro): 9783668509023. 260 Páginas <http://www.grin.com/es/e-book/368295/diseño-electronico-analogo-electronica-basica>

Impacto en la política pública

Las políticas públicas impactan a la comunidad a través de la vinculación desde Herramientas Web 2.0 permiten aprendizaje colaborativo apoyado en redes sociales y la divulgación de los procesos de investigación aplicada, desarrollo tecnológico e innovación en ferias tecnológicas, Encuentros de Semilleros de investigación y simposios nacionales durante los años 2017 y 2018.

El desarrollo de recursos educativos digitales y el uso de la NTIC han permitido la inclusión tecnológica educativa desde los semilleros de investigación.

Las instituciones de educación superior como organizaciones acumuladoras de conocimiento, deben incorporar a sus planes de gestión la transferencia de conocimiento, para acercarse comprensivamente a los clientes naturales consumidores de información y conocimiento. La comunidad de investigación solía distribuirse en la industria, los laboratorios gubernamentales y las universidades, ahora en los últimos años se considera que el mundo académico llena ese vacío en Estados Unidos. (Estrin, 2010, p. 189). Aun cuando esta afirmación está enmarcada en el mundo académico americano, podría quizás ser trasladada al entorno regional y hasta local por que las instituciones educativas de nivel superior son las organizaciones que contienen la mayor cantidad organizada de talento e infraestructura científica y tecnológica.



Metodología

La metodología corresponde a una investigación experimental con enfoque empírico analítico, carácter descriptivo, implementada en los municipios del eje cafetero, en los CERES Centros Regionales de Educación Superior, en los municipios de Riosucio, Salamina, Anserma y La Dorada, Los Centros de Tutoría en los Municipios de Florencia Samaná, Viterbo, Belalcazar, San José y Supía. Con el acompañamiento del Centro Metalmeccánico SENA Distrito Capital.

Pertinencia Social. Las universidades como fuentes de conocimiento, requieren incorporar en sus planes de gestión la transferencia de conocimiento, para acercarse comprensivamente a los clientes naturales consumidores de información y conocimiento. Pero es paradójico que las universidades consideran que en los programas tecnológicos no se hace investigación, motivo por el cual no se estimula la creación y desarrollo de semilleros de investigación, sin dimensionar la capacidad de desarrollos tecnológicos y producción científica que se pueden realizar desde estos programas contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y comunidad.

Esta experiencia permitió la generación de conocimiento y fortalecimiento de las competencias en investigación aplicada, desarrollo tecnológico e innovación para que los jóvenes y adolescentes tengan herramientas para afrontar los retos del Siglo XXI y generen soluciones creativas, innovadoras y prácticas a los problemas de su contexto.

Referencias

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.

Bruner, J. (1995). The autobiographical process. Current Sociology, 43(2), 161-177.



Cárdenas, R. D. (2007). Los Microcontroladores una Tecnología que aporta en la Construcción de la Economía del Conocimiento, Múnich, Editorial GRIN GmbH, Recuperado de <http://www.grin.com/es/e-book/163113/los-microcontroladores-una-tecnologia-que-aporta-en-la-construccion-de>

Cárdenas, R. D. (2008). Diseño Electrónico Digital para Ingeniería, Múnich, Editorial GRIN GmbH, Recuperado de <http://www.grin.com/es/e-book/184997/disenio-electronico-digital-para-ingenieria>

Cárdenas, R. D. (2010). E-Basura: Las responsabilidades compartidas en la disposición final de los equipos electrónicos en algunos municipios del departamento de Caldas, vistos desde la gestión del mantenimiento y los procesos de gestión de calidad, Múnich, Editorial GRIN GmbH, Recuperado de <http://www.grin.com/es/e-book/209697/e-basura-las-responsibilidades-compartidas-en-la-disposicion-final-de>

Cárdenas, R..D. (2013). Ensayo Aprender y Enseñar en Entornos virtuales. Disponible en: <http://atlante.eumed.net/entornos-virtuales/> ISSN: 1989-4155

Cárdenas, R.D. (2013), Edublog PLC. Disponible en: <http://edublogplc.blogspot.com/>

Cárdenas, R. D. (2013); "Análisis caso profesor y estudiante: dos actores claves en el desarrollo de un proceso pedagógico" en Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo, noviembre 2013, Recuperado de en <http://atlante.eumed.net/profesor-estudiante/> ISSN: 1989-4155.

Cárdenas Espinosa, R. D. (2015). Experiencia en investigación formativa SENA "Semilleros de Investigación", Editorial CORDESC, Colombia, Diciembre 2015 ISBN 978-958-9031-09-4

Cárdenas, R. (2016). Informe de Gestión Líder SENNOVA . Manizales.



Cárdenas Espinosa, R. D. (2017). B-Learning en la enseñanza de las matemáticas aplicadas. Memorias 2° Encuentro Nacional de Matemáticas: Escenarios de prospectiva en el SENA, Editorial SENA, ISSN: 2590-8448

Castro L., E. (2017). El mundo conceptual del alumnado de Educación Artística.

Domínguez, G. (2001). Presentación y justificación, la sociedad del conocimiento y los retos de las organizaciones educativas: la generación y gestión del conocimiento. Revista Complutense de Educación 2 (12), 413-423.

Domínguez, A. M. (2001). Exorcismos de la memoria: políticas y poéticas de la melancolía en la España de la transición. Ediciones Libertarias.

Edvinson, L.; Malone, S. (1999). El capital intelectual: cómo identificar y calcular el valor de los recursos intangibles de su empresa. Barcelona: Gestión, S.A

Estrin, S. (2010). Self-management: Economic theory and Yugoslav practice (Vol. 40). Cambridge University Press.

Molina, A. I. P. (2016). Desarrollo de una sistemática de análisis para la caracterización y modelización de la pymes productivas españolas que realizan proyectos de I+ D+ i (Doctoral dissertation).

Piaget, J. (2014). Studies in reflecting abstraction. Psychology Press

Ramirez, J. L., & Vega, O. D. (2015). Las TIC como factor vinculante innovador de desarrollo nacional y organizacional en Venezuela. COEPTUM, 7(2), 94-111.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



RedCOLSI- (Sin fecha). La Red Colombiana de Semilleros de Investigación. Disponible en: <http://redcolsi.org/>
Consultado [Marzo 13 de 2018].

RedCOLSI- (2018). La Red Colombiana de Semilleros de Investigación. Disponible en: <http://redcolsi.org/>
Consultado [Marzo 13 de 2018].

Romero, M. D. C., & Camio, M. I. (2014). Reducción de dimensionalidad en la construcción de perfiles de gestión de la innovación.

Rose, N. (1998). *Inventing our selves. Psychology. Power and personhood*. Cambridge: University Press.

Sánchez & Olmos. (2018). Nivel de aceptación de los proyectos productivos en los educandos del grado once caso: Institución Educativa San Francisco de Loretoyaco en el Municipio de Puerto Nariño–Amazonas-Colombia. Puerto Nariño.

SENA. (2013). Servicio Nacional de Aprendizaje, SENNOVA. Disponible en: www.sena.edu.co. Consultado Julio de 2017

SENA. (2016). Servicio Nacional de Aprendizaje, SENNOVA. Disponible en: www.sena.edu.co. Consultado Julio de 2017

Unesco. 2005. *Towards Knowledges Societies*. Unesco Pub.

Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento, del mito a la realidad*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Vygotsky, Lev (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press



E-Inclusión y las tecnologías apropiadas para la provincia profunda a través del B-Learning en la enseñanza de la programación en la tecnología en sistemas informáticos

RUBÉN DARÍO CÁRDENAS ESPINOSA¹⁰⁶³

FABIO ANDRÉS LÓPEZ SALAZAR¹⁰⁶⁴

Resumen

Se presenta la experiencia en E-inclusión y las tecnologías apropiadas para la provincia profunda a través del B-Learning en la enseñanza de la programación en la Tecnología en Sistemas Informáticos de la Universidad de Caldas. La metodología corresponde a una investigación Experimental con enfoque empírico analítico, carácter descriptivo, implementada en los municipios del eje cafetero en los CERES Centros Regionales de Educación Superior en los Municipios de Riosucio, Salamina, Anserma y La Dorada, Los Centros de Tutoría en los Municipios de Florencia Samaná, Viterbo, Belalcazar, San José y Supía. Con el acompañamiento del Centro Metalmecánico SENA Distrito Capital.

Introducción

¹⁰⁶³ (Centro Metalmecánico – SENA Distrito Capital; Universidad de Caldas – Facultad de ingenierías; Grupos de Investigación GICEMET, ReNuevaTe Ciencia Tecnología e Innovación). **PhD Technology Information, DSc. Electronic Engineering**. Instructor- Centro Metalmecánico – SENA Distrito Capital, Investigador, Catedrático Universidad de Caldas (2006 a la Fecha).

¹⁰⁶⁴ **Maestría en Administración de Negocios**. Gerente UCTIC S.A.S (2012-2014), Docente Universidad de Caldas (2007 – a la Fecha).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 programa de Tecnología en Sistemas Informáticos de la Universidad de Caldas, fue creado en 1992, bajo una modalidad de enseñanza a distancia con el fin de brindar a la sociedad caldense profesionales idóneos en el área de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones.

En el 2014-1 el comité de currículo del programa analizó la proporción de estudiantes que pierden alguna materia, siendo el de mayor porcentaje la asignatura introducción a la computación con el del 44.12% (Universidad de Caldas, 2014). Esto motivó a que el docente del área desarrollara diferentes estrategias didácticas activas y metodologías de enseñanza aprendizaje que contribuyeran al logro de aprendizaje significativos por parte de los estudiantes y a su vez permitieran reducir los porcentajes encontrados, lo cual a su vez ocasionaba deserción de estudiantes y desmotivación para continuar en el área de las TIC.

Un ALGORITMO es una secuencia lógica de pasos para resolver un problema, cada una de las cuales se puede realizar con una cantidad de recursos finitos. Se dice que una secuencia de tareas esta ‘bien definida’ si se sabe el orden exacto de ejecución de cada una de las mismas. (Sala, 2003)

Ejecutar un algoritmo es realizar las tareas del mismo, en el orden especificado y utilizando los recursos disponibles.

Las técnicas para la formulación de algoritmos son Diagrama de flujo: basado en la utilización de diversos símbolos para representar operaciones específicas, los cuales se conectan por medio de flechas para indicar la secuencia de operación (Kowalski, 1979), y Seudocódigo: lenguaje similar al lenguaje natural y era un medio para representar básicamente las estructuras de control de programación estructurada. Se considera un primer borrador, dado que el pseudocódigo tiene que traducirse posteriormente a un lenguaje de programación (Llavori & Quereda, 2000). La figura 1 muestra un ejemplo aplicado en los procesos de clase donde se puede observar el diagrama de flujo y el seudocódigo para la suma de dos números.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Desarrolle un Algoritmo que muestre como resultado la suma dos números

Seudocódigo

ENTRADA

numero1
numero2

PROCESO

resultado_suma <- numero1 + numero2

SALIDA

Escriba "El resultado de sumar dos números es: ", resultado_suma

DFD

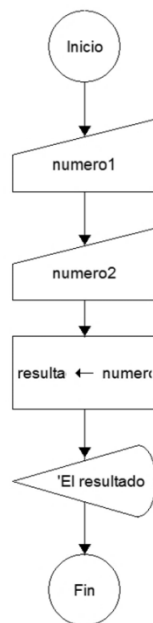


Figura 1. Algoritmo para la suma de dos números. (Autor 2, 2017)

Objetivo general

Desarrollar estrategias metodológicas didácticas activas, que permitan generar un proceso de E-Inclusión para la provincia profunda a través del B-Learning en la enseñanza de la programación en la Tecnología en Sistemas Informáticos.

Objetivos específicos

Analizar las técnicas para la formulación de algoritmos en la enseñanza de la programación que faciliten a los jóvenes y adolescentes de la provincia profunda tener una E-Inclusión.



Diseñar las estrategias metodológicas didácticas activas, que permitan generar un proceso de E-Inclusión para la provincia profunda a través del B-Learning en la enseñanza de la programación.

Implementar las estrategias diseñadas en los jóvenes y adolescentes de los Municipios donde hace presencia la Universidad.

Resultados

El tema principal de la asignatura es el desarrollo de algoritmos, según (Tutillo y Rebollar, 2016) un algoritmo es “un conjunto de pasos, procedimientos o acciones que nos permiten alcanzar un resultado o resolver un problema”, y es importante seguir impartiendo este tema, ya que el perfil profesional del programa de Tecnología en Sistemas Informáticos es el área de programación.

Uno de los grandes obstáculos era la desmotivación que les generaba el tema de algoritmia, pues en su mayoría los alumnos consideraban que el tema del desarrollo de algoritmos era nuevo para ellos y que era muy difícil aprenderlo. Por lo tanto, se optó por utilizar una estrategia del aprendizaje significativo planteada por David P. Ausubel (1918, citado en la Enciclopedia de la Psicopedagogía) el aprendizaje significativo se define como el proceso que involucra una interacción entre la información nueva y la estructura específica del conocimiento que posee el aprendiz. Este proceso genera a) un significado a la nueva idea, b) reducción de la posibilidad de ser olvidada, al relacionarlas con ideas afines y c) accesibilidad de la información.

Esta estrategia consiste en iniciar el proceso desarrollando algoritmos no computacionales, estos algoritmos se desarrollan bajo experiencias vividas por los alumnos y así relacionar el nuevo conocimiento con los conocimientos previos, es decir, están enfrentándose a un escenario conocido y lo afrontan con mayor disposición de aprender. Por ejemplo. Desarrollen un algoritmo que le permita desplazarse desde sus casas hasta la universidad.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Incentivar en el aula el pensamiento crítico (López, 2012), al ser una actividad reflexiva; que analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas, más en función de comprender la naturaleza de los problemas que en proponer soluciones.

El pensamiento crítico está muy ligado al proceso de resolución de problemas donde lo importante no es la solución sino en comprender la naturaleza del problema, analizar el problema y entender que se le pide. Por ejemplo. En un supermercado de la ciudad se está aplicando un descuento del 20% sobre las compras que hacen los clientes. Diseñe un algoritmo que calcule y escriba el descuento que se hace sobre la compra y el valor total que deberá pagar el cliente.

Implementar la estrategia de elaboración. Se busca que el alumno utilice la estrategia de elaboración, la cual consiste en aprender haciendo (Elosúa & García, 1993). Las estrategias de elaboración suponen básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes.

Se requiere de la mediación tecnológica para fortalecer los procesos de aprendizaje, es por esto la tecnología en Sistemas Informáticos bajo modalidad de educación a distancia definió hacer uso del Blended-Learning (B-Learning) este término hace alusión a la combinación de la clase magistral presencial con recursos digitales online (Campos, 2006) se traduce como "Formación Combinada" o "Enseñanza Mixta". Se trata de una modalidad semipresencial de estudios que incluye la formación presencia como la formación no presencial (cursos on-line, conocidos genéricamente como e-learning). Con esto se dio paso al uso de ayudas virtuales donde se encuentra un repositorio de información permitiéndole a los estudiantes un aprendizaje autónomo guiado por la plataforma.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 apoyó el desarrollo de la clase magistral con el desarrollo de Objetos Virtuales de Aprendizaje “OVAS” a través de presentaciones en Power Point, juegos interactivos, videotutoriales, simuladores, entre otros articulados al LMS Moodle como plataforma de Administración de aprendizaje.

Se fomentó y motivó el aprendizaje de la lógica de programación a través de simuladores como DFD (Diagrama de Flujo de Datos) para el desarrollo de algoritmos visuales Y LPP (Lenguaje de Programación para Principiantes) que permite la programación mediante pseudocódigo, el cual los familiariza y entrena para que posteriormente puedan enfrentarse a un lenguaje de programación, estos simuladores enriquecen el desarrollo del pensamiento crítico ya que evidencian el desarrollo de algoritmos computacionales.

Impacto en la política pública

El impacto educativo en la población de la provincia profunda en los municipios del eje cafetero en los CERES Centros Regionales de Educación Superior en los Municipios de Riosucio, Salamina, Anserma y La Dorada, Los Centros de Tutoría en los Municipios de Florencia Samaná, Viterbo, Belalcazar, San José y Supía.

Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los municipios promoviendo el desarrollo de proyectos tecnológicos en Software que atiendan el contexto regional.

Metodología

La metodología corresponde a una investigación Experimental con enfoque empírico analítico, carácter descriptivo, implementada en los municipios del eje cafetero en los CERES Centros Regionales de Educación Superior en los Municipios de Riosucio, Salamina, Anserma y La Dorada, Los Centros de Tutoría en los Municipios de Florencia Samaná, Viterbo, Belalcazar, San José y Supía. Con el acompañamiento del Centro Metalmeccánico SENA Distrito Capital.



Pertinencia social

En la enseñanza de la lógica de programación computacional y digital en la tecnología en sistemas informáticos de la Universidad de Caldas a través del B-Learning en la provincia profunda es relevante tener en cuenta los casos de estudiantes con capacidades especiales para lograr alcanzar un aprendizaje significativo. En el caso de los que presentan discapacidad visual es necesario contar con autonomía personal, el manejo de la herramienta Jaws (Para estudiantes y docentes), se debe tener en cuenta que en temas como Bases de Datos a través de Microsoft Access al no funcionar con Jaws, se recomienda profundizar con Microsoft Excel que si la soporta. En el área de Programación no se generan dificultades ya que, esta herramienta es la que mejor se adapta a sus condiciones es HTML por ser el de mayor accesibilidad. En el componente de mantenimiento preventivo y predictivo de hardware el uso de su sentido del tacto y de la memoria facilita su proceso de aprendizaje. Emplear el sistema operativo Windows 7 Ultimate Lite versión por Tecnoconocimiento accesible. Para Configurar el BIOS e interpretación de planos para las clases de Redes se requiere apoyo de un alguien que no presente esta discapacidad. En cuanto al aprendizaje de inglés la aplicación Duolingo fue la más eficaz contribuyendo al aprendizaje de vocabulario, pronunciación y escritura.

Dentro de todos los Temas del Introducción a la programación. Esto para la selección de los conceptos básicos que permitan a los estudiantes adquirir la lógica necesaria para programar y le permitan resolver un problema e incorporarse en el mundo laboral.

Referencias

Campos, F. S. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 3.

Vidal Ledo, M. y Jardines Méndez, J. B. (2005). Educación a distancia. *Educación Médica Superior*, 19(4), 0-0.



Tuttilo-Arcenales, I. D. y Rebollar-Morote, A. (2016). Modelo didáctico de resolución de problemas de Fundamentos de Programación. Maestro y Sociedad, 160-171.

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula.

Elosúa, M. R. y García, E. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Narcea.

Sala, J. J. R. (2003). Introducción a la programación. Teoría y práctica: teoría y práctica. Editorial Club Universitario.

Kowalski, R. (1979). Logic for problem solving (Vol. 7). Ediciones Díaz de Santos.

Llavori, R. B. & Quereda, J. M. I. (2000). Introducción a la programación con Pascal (Vol. 2). Publicacions de la Universitat Jaume I.

Arnaiz Sánchez, P. y Garrido Gil, C. (1997). Las adaptaciones curriculares en la Educación. La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria: retos educativos para el siglo XXI. Málaga: Aljibe.

Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. Recuperado de <http://www.oei.es/de/gb.htm>.

Camacho, P. (2009). Metodología PACIE. Recuperado de http://vgcorp.net/pedro/?page_id=20

Cárdenas, R. D. (2013); "Análisis caso profesor y estudiante: dos actores claves en el desarrollo de un proceso pedagógico" en Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/profesor-estudiante/> ISSN: 1989-4155



Cárdenas, R. D. (2008). Diseño Electrónico Digital para Ingeniería, Múnich, Editorial GRIN GmbH.
Recuperado de <http://www.grin.com/es/e-book/184997/disenio-electronico-digital-para-ingenieria>

Cárdenas, R. D. (2010). E-Basura: Las responsabilidades compartidas en la disposición final de los equipos electrónicos en algunos municipios del departamento de Caldas, vistos desde la gestión del mantenimiento y los procesos de gestión de calidad, Múnich, Editorial GRIN GmbH. Recuperado de <http://www.grin.com/es/e-book/209697/e-basura-las-responsabilidades-compartidas-en-la-disposicion-final-de>

Cárdenas, R. D. (2007). Los Microcontroladores una Tecnología que aporta en la Construcción de la Economía del Conocimiento, Múnich, Editorial GRIN GmbH. Recuperado de <http://www.grin.com/es/e-book/163113/los-microcontroladores-una-tecnologia-que-aporta-en-la-construccion-de>

Cárdenas, R. D. (2013). Edublog PLC. Recuperado de <http://edublogplc.blogspot.com/>

Cárdenas, R. R. (2013). Ensayo Aprender y Enseñar en Entornos virtuales. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/entornos-virtuales/> ISSN: 1989-4155.

Constitución Política de Colombia. (1991).

Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva.

Domingo Segovia, J. (1999). Discapacidad Auditiva. Avanzando Y Conquistando La Integración. Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado, 1–16.



Jose, R. & Mora, F. (2010). Estrategias instruccionales para promover el aprendizaje estratégico en estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Flores, K. M. y Bravo M. (2012). Metodología PACIE en los ambientes virtuales de aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo. *Diálogos educativos*, 24: 3-17.

Fuchs O.L.; Campos, M.; Vera, E. y Reyes, A. (2010). Ventajas que presentan los nuevos ambientes virtuales en el desarrollo de habilidades cognitivas y en los aprendizajes de algunos conceptos de física y de fisiología. En: 10º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad “la Universidad en Transformación”. Universidad de Guadalajara, México.

García, L. (2004). Blended learning ¿enseñanza y aprendizaje integrados? *BENED*.

Ley 1346. (2009). Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad. Bogota, Colombia.

Mobilla, M. D. C. M. (2011). Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. *RUSC*. Vol 8, N°1. p.43.

Muñoz, A. L.; Marquez, C. M.; Palacios, Y.; Racedo, D. A & Salcedo, M. A. (2014). Estado del Arte. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la inclusión de personas con discapacidad en ámbitos educativos. Pontificia Universidad Javeriana. Bogota, Colombia.

Ochoa, L.; Gómez, A. C. y Osorno, M. L. (2013). Evaluación de un programa de acompañamiento en los procesos de lectura y escritura a estudiantes sordos. *Entornos*, 26(2), 171-179.

Para, D. y Clasificaci, L. (2001). Orientación de procesos formativos a personas con discapacidad.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Gebera, O. (2013). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. Universidad Peruana Cayetano Heredia. RED – Revista de Educación a Distancia. Número 39.

Redondo, S. M.; Cortés, F. C.; Gomero, E. T.; Lancha, A. G.; Herrero, D. E.; Isabel, A. & Villarta, C. (s/f). Deficiencias sensoriales auditivas, 1–47.

Resolución número 1726. (2014). Política Institucional para Atención de las Personas con Discapacidad. SENA.

Retana, J. Á. G. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11(3), 1-24.

Romero, R. F.; Angarita, M. M.; Bermúdez, G. I. & Cuervo, G. C. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. Areté, (9), 11-24.

Son, Q. U.; Personas, L. A. S.; Nas, P. & Discapacidad, C. O. N. (s/f). ¿Quiénes son las personas con discapacidad?



E-inclusión de la virtualidad y tecnologías aplicadas, desde la experiencia en instituciones educativas, como lo son la corporación de educación tecnológica Colsubsidio airgroup, el SENA, la UNAD y la Universidad Nacional, con proyectos de investigación

LIBARDO GÓMEZ DÍAZ¹⁰⁶⁵

Resumen

La ponencia, evidencia los diferentes esfuerzos que se realizan en el desarrollo de la experiencia realizada en Diferentes Instituciones educativas, mostrando así diferentes aplicaciones y modelos de E-Inclusión que se han realizado y que fomentan la virtualidad para la implementación de tecnologías aplicadas, modelando desarrollos y estrategias tecnológicas que permitan a las Juventudes y a las Infancias en su desarrollo educativo el fomento de la investigación. De igual forma evidenciar los productos tecnológicos y herramientas que se implementan desde la experiencia propia, en Instituciones Educativas como el SENA, la UNAL, la UNAD y la Corporación de Educación Tecnológica Colsubsidio.

¹⁰⁶⁵ Universidad Nacional Facultad de Ingeniería Electrónica, Instructor Sena CMM, Investigador Grupo Gicemet, Docente CET Colsubsidio.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Objetivo General

Evidenciar desde los diferentes modelos de educación en Colombia y desde la experiencia en las herramientas aplicadas para la E-Inclusión, diferentes proyectos y plataformas que buscan el desarrollo de la educación y del emprendimiento, así como de la investigación que permite y se apoya en el desarrollo de mejores oportunidades para las Infancias y las Juventudes.

Objetivos específicos

Demostrar desde la experiencia, como se vive la E-Inclusión en nuestra sociedad, y como desde la educación y la investigación, junto a las tecnologías pueden ayudar en la Paz y en el desarrollo de una sociedad más incluyente, fomentando así el desarrollo de las Infancias y las Juventudes.

Mostrar como las Instituciones educativas en las que se ha vivido una experiencia directa como Docente y Estudiante, se fomentan el desarrollo de proyectos y la formación de todas las personas, generando y demostrando experiencias de emprendimiento, de investigación y de formación en diferentes aspectos que permiten una sociedad más incluyente y que permite la E-Inclusión de todos.

Permitir que la sociedad comprenda que desde el aula de formación y desde el fomento de la investigación en tecnologías, se puede lograr un país en paz y con mayores oportunidades para nuestra infancia y juventud.

Introducción

La educación es la mejor forma de inclusión que existe en el mundo, y desde la experiencia propia, se ha evidenciado, que las diferentes Instituciones educativas, son el principal ente que desarrolla las habilidades cognitivas de todos en una sociedad, por lo que nosotros los Docentes somos parte fundamental del desarrollo de un país, y somos los principales llamados a cambiar el mundo y mejorar la calidad de vida 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



nuestra infancia y de la juventud. Por esto desde las Instituciones Educativas se han desarrollado estrategias que permiten con la ayuda de la tecnología, generar E-Inclusión en las diferentes zonas de nuestro país.

Estas herramientas que se han desarrollado en las instituciones, permiten que, desde cualquier sitio remoto, donde se implemente el Internet y las TICS, se pueda acceder a educación digna, permitiendo que la sociedad Colombiana crezca y se eduque con mayor facilidad. Todos sabemos que la tarea no es fácil, pero el trabajo que cada uno realice para generar mayor Inclusión, pone un granito de arena en el futuro de Colombia, e invierte en una mejor sociedad.

La docencia genera siempre una guía al estudiante, por lo que facilitar las herramientas tecnológicas, ayudan a que se fomente la investigación y que los niños y jóvenes, no solo puedan pensar en soluciones que les permitan ser cada día más competitivos, sino que puedan encontrar desde su diario vivir y con ayuda de las tecnologías, una solución para que tengamos una sociedad más educada y más unida.

Las Instituciones como el Sena, CET Colsubsidio, la Universidad Nacional, MinTic y la UNAD, se encuentran en la tarea actualmente de desarrollar y fomentar la educación y la investigación, por lo que invierten gran cantidad de sus recursos en el desarrollo de plataformas virtuales, donde se ofrecen cursos de todo tipo de interés y de las diferentes áreas del conocimiento, así como incentivando la investigación y la creación de proyectos de soluciones tecnológicas hacia toda la sociedad, desde el desarrollo de semilleros de investigación, hasta implementación de soluciones empresariales y tecnológicas, que incluyan a todos los participantes de la sociedad.

La creación y fomento de cursos virtuales, proyectos de investigación tecnológicos y el estudio de nuevas tecnologías que lleguen a todas partes, son el nido de la E-Inclusión, ya que permiten que todos podamos con la ayuda de tecnologías, tener recursos y herramientas accesibles, desde soluciones prácticas de educación,



plataformas virtuales, bibliotecas interactivas y accesibilidad a la información; desarrollar nuevas ideas y evidenciar desde la investigación soluciones para el país.

E-Inclusión en las Instituciones donde se ha Tenido Experiencia

La E-Inclusión, se ve desde muchos puntos de vista, como una de las herramientas que nos permite aprender e ir de la mano de las TICS, por lo que las Instituciones educativas desde su compromiso social, y desde su desarrollo tecnológico han buscado siempre ser los precursores de las mejores tecnologías y del conocimiento, por lo que desde mi experiencia en las siguientes Instituciones puedo evidenciar las herramientas y lo importante que es para el sector educativo que la E-inclusión se dé y que cada día sea aún mayor para los niños, las juventudes y todos aquellos que componen nuestra sociedad.

SENA

El servicio público de Aprendizaje SENA, desarrolla cursos virtuales de formación desde la Plataforma virtual BlackBoard[1], permitiendo así que los jóvenes y todas las personas interesadas en capacitarse y certificarse en diferentes áreas del conocimiento, puedan acceder desde cualquier lugar del país y del mundo, donde se encuentre una conexión a Internet y de igual forma acceso a los software que le permiten de manera libre al Aprendiz, enviar sus actividades, y participar en el desarrollo de sus habilidades y capacidades, buscando jóvenes competitivos en los diferentes sectores de la industria, sin importar sus condiciones ni limitaciones. De igual forma implementa cursos de Inclusión de sociedades con condiciones de Vulnerabilidad, para apoyar a quienes por inconvenientes de tiempo, dinero y condiciones personales no pueden acceder fácilmente a una educación privada, o por distancia y/o trabajo es muy difícil el desarrollo de una carrera o de cursos que mejoren sus habilidades.

Desde la experiencia propia, se evidencia y se fomenta la utilización de tecnologías en automatización, que permiten que los jóvenes, puedan utilizar herramientas desde sus celulares y puedan desarrollar soluciones para

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 vida diaria, y permitan generar más conocimientos, aplicándolos en sus trabajos o así mismo en sus proyectos futuros.

Uno de estos desarrollos de investigación, el cual se realizó seguimiento desde TECNOPARQUE, una de las áreas del SENA, que también busca implementar investigación y emprendimiento en la sociedad, ha permitido que se implementen ideas para el ahorro de recursos naturales y la utilización adecuada de tecnologías en el hogar para cuidar el planeta desde un entorno que facilite la recuperación del agua, como lo plantea así una Patente[2] desarrollada por Floridiano Varon, un Talento TECNOPARQUE, Cuyo objetivo es incentivar el ahorro y el cuidado del agua en los hogares.

CET Colsubsidio

La Corporación de Educación Colsubsidio – Airgroup, es una institución Privada de educación Técnica y Tecnológica, que busca también el desarrollo de herramientas tecnológicas, por lo que implementa la E-Inclusión desde la Facultad de Ingenierías y Ciencias Básicas, fomentando el desarrollo de Tecnologías que permitan a los Estudiantes, mostrar soluciones prácticas y desde sus conocimientos adquiridos, la realización de sistemas tecnológicos de control de bases de acceso para el ingreso de la comunidad educativa, desde desarrollo de Investigación Aplicada, y modelos funcionales de hardware y software. Estos desarrollos realizados desde el acompañamiento y supervisión de Docentes Investigadores y estudiantes que involucran todo su tiempo y conocimientos, para implementar este tipo de herramientas.

Desde la Institución, y con la integración de la Caja de Compensación Colsubsidio, también se ofrecen cursos virtuales, manejados desde plataformas como Moodle, que facilitan la integración y el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento y del aprendizaje de otros idiomas como lo es el inglés y el francés. Ofrecen de esta forma tecnologías desarrolladas con la ayuda de sus estudiantes, generando mayor inclusión

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 sociedad, y facilitando Profesionales Técnicos y Tecnólogo, con altas competencias y habilidades, desde la inclusión en TICS y soluciones de Desarrollo web e Implementación del Diseño Gráfico.

Universidad Nacional

La Universidad Nacional, a partir las clases desarrolladas con sus propios docentes, desde los pregrados y los postgrados, fomenta siempre la implementación de soluciones y de proyectos de investigación aplicada la utilización de tecnologías, desarrollo de software y hardware, implementación de soluciones pedagógicas y prácticas, buscando así la E-Inclusión, con los niños y los jóvenes, con el estudio de dispositivos que permitan que todos puedan desarrollar dichas habilidades motoras y de programación de software y de hardware, dando pie siempre a que la institución pueda unirse con soluciones que permitan incluir a grandes y chicos en las características robóticas y modelos de implementación en automatización y comunicaciones, con juegos, herramientas pedagógicas y plataformas de acceso fácil y económico.

UNAD Y MINTIC

La UNAD y el Ministerio de las TICS, con la ayuda de la plataforma de Moodle[4] y el proyecto de Puntos Vive Digital, generan día a día, una mayor E-Inclusión en la sociedad, buscando con la ayuda de cursos virtuales facilitar a personas que no solo no cuentan con recursos económicos para hacer capacitaciones, sino que además facilitan espacios con equipos e internet que les permiten un mejor desarrollo de sus habilidades desde los diferentes Puntos Vive Digital y las Zonas Wifi que se han implementado en todo el País.

Impacto en la Política

Principalmente, se debe tener en cuenta que la sociedad y la integración de un país, se fundamenta desde la educación, y aún más desde los valores que dicha sociedad permite que la infancia y la juventud desarrolle, por lo que las Instituciones educativas, buscan desde ya mucho tiempo integrar a la sociedad con nuevas formas



de educación que sean Incluyentes, que permitan el desarrollo de todos y cada uno de los integrantes de la sociedad, por lo que la labor de cada institución es fomentar que la Política participe activamente del desarrollo educativo, ya que, si la política no se fundamenta en una excelente educación para todos, esto genera distorsiones de la Política, que al final lo único que permiten es la Exclusión de quienes realmente luchan día a día por que los países sean mejores.

Un Docente, siempre busca entregar a sus estudiantes la mayor cantidad de conocimiento, por lo que el fomento del desarrollo de una educación incluyente desde plataformas como lo son las utilizadas por las Instituciones como el SENA, MINTIC y UNAD, CET Colsubsidio[3] entre otras, se desarrolla una E-Inclusión a las diferentes infancias y juventudes, así como a toda la sociedad en general, que por situaciones adversas en nuestro país, no han permitido que todos las aprovechen en un 100%.

Esto impacta directamente a la Política, ya que, si se permite que la educación y la investigación se integren aún más con las nuevas tecnologías, además de incluir un mayor presupuesto que busque aplicación de mejores investigaciones, y fomente que las juventudes tengan todavía más oportunidades, esto, desarrollara seres humanos con más ideas, y con un mayor desarrollo cognitivo, lo cual es una parte importante de la política que se implemente en el País.

Estas Instituciones y sus Colaboradores, buscan desde sus conocimientos, que la política se encargue de buscar soluciones a los conflictos internos, para que podamos todos juntos y con la ayuda de la sociedad, reintegrar nuestro país hacia la Inclusión, y al perdón.

Metodología

El Desarrollo de la E-Inclusión, presenta una Metodología de Investigación Aplicada, por lo que el manejo de cada una de las herramienta que se presentan, tienen un proceso exhaustivo de evaluación, que pasa siempre por estudios y revisiones completas de Docentes capacitados, y que permiten evaluar constantemente el



desempeño de cada una de las plataformas y de dichas herramientas, por lo que se hace pertinente una revisión de calidad de cada una de las instituciones, que cumplen a cabalidad con los lineamientos del ministerio de Educación, quien es aquel que rige todas y cada una de las Normas y de las necesidades que se implementan como soluciones de E-Inclusión en las Instituciones planteadas en este documento. Todo en el apoyo de los empresarios y directivos de las Instituciones, quienes entregan todo de sí, para que los desarrollos sean rigurosamente estudiados, y avalados por el ministerio de educación y las políticas de Colombia.

Desde la Institución, y con la integración de la Caja de Compensación Colsubsidio, también se ofrecen cursos virtuales manejados desde plataformas como Moodle, que facilitan la integración y el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento y del aprendizaje de otros idiomas como lo es el inglés y el francés. Ofrecen de esta forma tecnologías desarrolladas con la ayuda de sus estudiantes, generando mayor inclusión en la sociedad, y facilitando Profesionales Técnicos y Tecnólogo, con altas competencias y habilidades, desde la inclusión en TICS y soluciones de Desarrollo web e Implementación del Diseño Gráfico. La E-Inclusión desde las Instituciones educativas, busca el desarrollo de la sociedad en general, dando herramientas gratuitas y que sean de fácil acceso y que puedan ser aprovechadas por cualquier persona, y fomentan el aprendizaje y la investigación, de los niños y jóvenes que quieren ser a futuro grandes personas que aporten soluciones prácticas a la sociedad, y que desde sus hogares puedan apoyar al desarrollo y a la paz del país. Por lo que cada desarrollo, de hardware, software y plataformas educativas expuestas, se concentran en la proyección de una sociedad educada, y que permita educarse y capacitarse sin que se presenten limitaciones económicas, y además sean de calidad y certificadas.

Referencias

Aula Virtual, Moodle. (2018). Acceso a Cursos Puntos Vive Digital. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://aula4.consortio2018.com.co/moodle/>

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



CET Colsubsidio. (2018). Plataforma Virtual CET Colsubsidio. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://virtual.cetcolsubsidio.edu.co/>

Senavirtual, BlackBoard. (2018). Acceso a Cursos para Instructores y Aprendices. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://sena.blackboard.com/webapps/portal/execute/tabs/tabAction?tab_tab_group_id=184_1

Varón, F. (2015). Talento SENA creó novedoso sistema para ahorrar agua. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.sena.edu.co/es-co/Noticias/Paginas/noticia.aspx?IdNoticia=718>

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Misión E-ducate Primera Infancia contra los desechos tecnológicos¹⁰⁶⁶

LUZ ANGÉLICA ZAPATA ESPINOSA¹⁰⁶⁷

Resumen

Este proyecto pretende abordar el reciclaje desde la perspectiva de la participación infantil, promoviendo los estilos de vida saludables a través de la reutilización de los residuos electrónicos y otros de uso cotidiano, promoviendo cambios sociales y culturales importantes dentro de sus contextos. Hablar de participación infantil, es hablar de un derecho consagrado en la ley, es hablar de dar un lugar al niño y la niña dentro de una sociedad, e intentar que dicho lugar impacte de forma positiva, propositiva y solidaria a la calidad de vida de los sujetos que en ella conviven.

Introducción

Hoy día es indiscutible el impacto ambiental que tiene la falta de educación en cuanto a la reutilización materiales cotidianos, dicho impacto es transversal a todas las áreas de desarrollo humano, específicamente las

¹⁰⁶⁶ (Alcaldía de Manizales – Secretaría de Educación ; Grupo de Investigación ReNuevaTe Ciencia Tecnología e Innovación).

¹⁰⁶⁷ PhD Technology Information, DSc. Electronic Engineering. Tutora Lenguaje Progrmaa Todos a Aprender – Ministerio de Educación Nacional. Docente de Preescolar, Academia Nacional de Aprendizaje –ANDAP

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 tienen que ver con garantía de derechos de supervivencia como la salud, la vida digna y la alimentación saludable.

La Misión E-DUCATE en Primera Infancia permitió estimular la Creatividad tanto en niños, como en padres, profesores y comunidad educativa, lo que califica óptimamente la forma de incentivar investigación formativa porque conduce y transmite consciencia ambiental, cultural y de emprendimiento a través del aprendizaje participación activa y la accesibilidad de recursos, todo con miras a contribuir en la reducción del porcentaje de contaminación e impactar las políticas públicas desde el componente educativo y ambiental permitiendo la Inclusión educativa de padres, hijos y profesores.

Si no se actúa hoy, las generaciones futuras nos reclamarán, con justa razón, la herencia que les dejamos: un planeta desierto totalmente contaminado y una humanidad enfermiza, como consecuencia del progresivo deterioro de los suelos, del agua y del aire, los tres elementos vitales para tener una mejor calidad de vida.

Objetivo general

Desarrollar el programa Misión E-ducate Primera Infancia contra los desechos tecnológicos promoviendo en los niños y las niñas, maestros y comunidad en general, estilos de vida saludables a través de la reutilización de diversos tipos de materiales

Objetivos específicos

Sensibilizar a la comunidad sobre la disposición final que pueden tener los dispositivos eléctricos y electrónicos.

Diseñar campañas de promoción y prevención para el uso adecuado de la basura electrónica.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Implementar propuestas de productos a partir de chatarra electrónica.

Resultados

Se estimuló la creatividad tanto en niños, como en padres, profesores y comunidad educativa, lo que califica óptimamente la incentiva investigación porque conduce y transmite conciencia ambiental, cultural y de emprendimiento a través del aprendizaje participación activa y la accesibilidad de recursos, todo con miras a contribuir en la reducción del porcentaje de contaminación, lo cual se ilustra en las siguientes imágenes de los materiales elaborados por los niños, educadoras y aprendices participantes del proyecto de aula como se puede apreciar en la Figura 1.



Figura 1. Evidencia fotográfica actividades con productos realizados (Fuente: Zapata, 2014).



Esta experiencia significativa permitió generar las siguientes publicaciones:

- Blog Basura Electrónica, <http://basure-waste.blogspot.com/> (Cárdenas, 2010a).
- Ensayo Aprender y Enseñar en Entornos Virtuales, Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo (Cárdenas, 2013b).
- Análisis caso profesor y estudiante: dos actores claves en el desarrollo de un proceso pedagógico, Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo (Cárdenas, 2013c).

Impacto en la política pública

Las basuras y los desechos sólidos, en general, son un problema de salud pública mientras la humanidad entera y especialmente en nuestro país tengamos el anacrónico concepto que dice “Úsalo, Bótalo, que ya no sirve”. Hay que educar y capacitar a la mancomunidad de familias y comunidades, para reutilizar la basura y así conseguir el inmenso valor agregado que tiene y contribuir, además, a disminuir los efectos dañinos que tiene sobre nuestro planeta desde el punto de vista ecológico, disminuyendo así las enfermedades en niños y niñas que se producen por la contaminación del suelo, el agua y el aire, y que afecta todo el ecosistema, incluido también la flora, la fauna y el ciclo bioquímico que mantiene el equilibrio ecológico y por ende la supervivencia de los futuros habitantes de nuestra querida tierra.

Hablar de participación infantil es hablar de un derecho consagrado en la ley, es hablar de dar un lugar al niño y la niña dentro de una sociedad, e intentar que dicho lugar impacte de forma positiva, propositiva y solidaria la calidad de vida de los sujetos que en ella conviven.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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

La metodología empleada fue Aprendizaje Basado en Proyectos, el Modelo PACIE (Flores y Bravo, 2012), que consiste en realizar presencia a través de la exposición, definir un alcance generando actividades de rebote, capacitación por medio de las estrategias didácticas de construcción plasmadas en las guías de aprendizaje, interacción a través de los objetos virtuales de aprendizaje que permiten la comprobación del aprendizaje y el e-learning que se valida con las actividades de evaluación de conocimiento, producto y desempeño; y el B-Learning (Blended Learning) que constituye una combinación de enseñanza cara a cara y contextos educativos basados en la web y mediados por la tecnología, la cual ha proporcionado pruebas de que ciertos tipos de tecnología contribuyen a promover resultados de aprendizaje superiores, lo que apoya, de nuevo, la conversación entre el aprendizaje y la pedagogía (Fuchs et al., 2010).

La Tabla 1 presenta los recursos de apoyo, el grupo focal que desarrolló el proyecto y las acciones propuestas.

Tabla 1. Acciones y uso de las TIC grupo focal

Grupo focal	Uso TIC	Acciones
<ul style="list-style-type: none"> • ANDAP. Proyecto de Aula. Luz Angélica Zapata y aprendices de Preescolar. • SENA. Investigador: Rubén 	Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=VslkVv1Manw (Cárdenas, 2014)	Elaborar material didáctico, ornamentación y utilitarios con participación de 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



<p>Darío Cárdenas, Centro Metalmeccánico SENA Distrito Capital.</p> <ul style="list-style-type: none">Jardín Infantil Capullitos. Poblaciones estudiantas.	<p>Blogger:</p> <p>http://basure-waste.blogspot.com/</p> <p>http://pedagogiaangie.blogspot.com/p/blog-page.html</p> <p>E-books:</p> <p>http://rubendacardenas.jimdo.com/contenido-informativo/</p> <p>AVAS:</p> <p>Blackboard, Moodle, Edu20</p>	<p>comunidad de la primera infancia.</p> <p>Divulgar a través del uso de las TIC.</p>
--	--	---

Pertinencia Social

La sensibilización fue una estrategia de lúdica y didáctica asertiva y más si fue dirigida a niños, niñas y maestras.

La capacitación sobre las características del material que se iba a utilizar y la manera adecuada de hacer la recolección a través de la ubicación estratégica de canecas.

La recolección y separación del material eléctrico y electrónico fue realizada por la docente y los aprendices del ANDAP, la cual fue previamente verificada por el investigador del SENA para identificar los residuos peligrosos y seleccionar solo aquellos residuos que pudieran ser manipulados por los niños como accesorios,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



carcazas o partes que no tuviesen expuestos materiales químicos conforme a la Guía de contenidos legales para la gestión de los residuos electrónicos (Moraga y Durán, 2010). Lo cual fue una interesante estrategia pedagógica frente a la separación y su reutilización.

La jornada de socialización de ideas de niños, niñas, docentes y aprendices para la elaboración de los disfraces y materiales de apoyo pedagógico y didáctico con el material recolectado y reutilizado, permitió cristalizarse en productos creativos para ser expuestos.

Referencias:

Cárdenas R.D. (2010a). Edublog Basura Electrónica. Disponible en: <http://basure-waste.blogspot.com/> [Visitada en julio de 2014].

Cárdenas R.D. (2010b). E-BASURA: Las responsabilidades compartidas en la disposición final de los equipos electrónicos en algunos municipios del departamento de Caldas, vistos desde la gestión del mantenimiento y los procesos de gestión de calidad. Editorial GRIN GmbH: Múnich.

Cárdenas R.D. (2013a). Edublog PLC. [Visitada en julio de 2014]. Recuperado de <http://edublogplc.blogspot.com/>

Cárdenas R.D. (2013b). Ensayo Aprender y Enseñar en Entornos Virtuales. [Visitada en agosto de 2014]. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/entornos-virtuales/>

Cárdenas R.D. (2013c). Análisis caso profesor y estudiante: dos actores claves en el desarrollo de un proceso pedagógico. [Visitada en agosto de 2014]. Recuperado de <http://atlante.eumed.net/profesor-estudiante/>

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Cárdenas R.D. (2014). Video E-ducate hace que basura electrónica deje de ser invisible Mission Impossible.

[Visitada en septiembre de 2014]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VslkVv1Manw>

Flores, K. M. y Bravo, M. (2012). Metodología PACIE en los ambientes virtuales de aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo. *Diálogos educativos*, 24, p.3-17.

Fuchs, O. L.; Campos, M.; Vera, E. y Reyes, A. (2010). Ventajas que presentan los nuevos ambientes virtuales en el desarrollo de habilidades cognitivas y en los aprendizajes de algunos conceptos de física y de fisiología. En: 10º Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad “la Universidad en Transformación”. Universidad de Guadalajara, México.

Moraga, P. y Durán, V. (2010). Guía de contenidos legales para la gestión de los residuos electrónicos. Plataforma RELAC.

SENA. (2014). Aplicativo SENA SofiaPlus para los LMS Blackboard. [Visitada en septiembre de 2014]. Recuperado de <http://oferta.senasofiaplus.edu.co/sofia-oferta/>



Investigación aplicada, innovación y desarrollo tecnológico desde la formación tecnológica a través del B-Learning “Caso innovación y prospectiva en la educación a partir de SENNOVA”¹⁰⁶⁸

CRISTINA MARGARITA RUIZ CORRALES¹⁰⁶⁹

JHON JAIRO RUIZ SALAZAR¹⁰⁷⁰

Resumen

Este artículo presenta la experiencia de Investigación aplicada, desde la formación tecnológica a través del B-Learning “Caso Innovación y Prospectiva en la Educación a partir de SENNOVA” que se adelantan en los programas formativos del SENA de las Regionales Córdoba y Quindío, apalancados por sus Semilleros de Investigación. La metodología empleada corresponde a una investigación Cuasi Experimental con enfoque empírico analítico, carácter descriptivo y corte transversal. Como resultado se logró diseñar e implementar estrategias metodológicas didácticas activas, mediante la aplicación del B-Learning y Modelo PACIE, permitiendo seleccionar los recursos web 2.0 que se pueden adaptar para hacerlos inclusivos. .

¹⁰⁶⁸ (Centro Agropecuario y de Biotecnología el Porvenir – SENA Regional Córdoba; Centro Agroindustrial -SENA Regional Quindío, Colombia).

¹⁰⁶⁹ Ingeniera de Alimentos, Especialista en Gerencia de proyectos. Líder Sennova- Centro Agropecuario y de Biotecnología El Porvenir, Investigador.

¹⁰⁷⁰ Especialista en Gerencia de Negocios Internacionales. Líder grupo de investigación SENAGROQUIN, Líder SENNOVA SENA Centro Agroindustrial Regional Quindío (junio 2015, Julio 2017) Instructor Investigador (2006-2015).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 Sistema de investigación, desarrollo tecnológico e innovación SENNOVA tiene el propósito de fortalecer los estándares de calidad y pertinencia, en las áreas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación, de la formación profesional impartida en el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, entidad pública de carácter educativo. (Ver figura 1). (SENA, 2016).

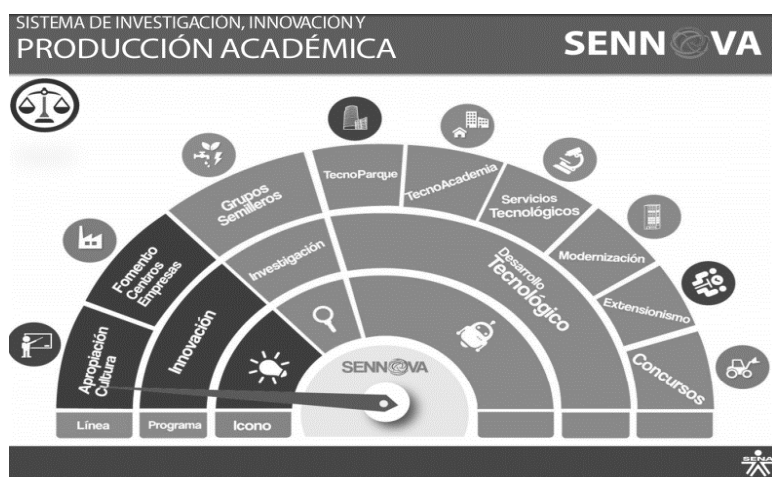


Figura 2. SENA Grupo de Innovación – 2017

El SENA lidera programas que buscan fomentar la cultura del emprendimiento, mediante la identificación de oportunidades e ideas de negocio. La orientación de los aprendices a través de la innovación genera en los mismos un factor diferenciador al momento de emprender oportunidades de negocio. A través del Sistema de Investigación, Innovación y desarrollo tecnológico SENNOVA, la Institución reúne las diferentes líneas,

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 y proyectos de cultura e innovación que tiene dentro de su estructura, entre ellas Tecnoacademias, Tecnoparques, investigación aplicada, investigación en formación profesional, programas de fomento a la innovación empresarial y extensionismo tecnológico. Toda la comunidad SENA hace parte de SENNOVA, una iniciativa por medio de la cual aprendices e instructores tienen la oportunidad de participar y adquirir conocimientos. (SENA, 2013).

Objetivo General

Implementación de la Investigación aplicada, innovación y desarrollo tecnológico desde la formación tecnológica a través del B-Learning “Caso innovación y prospectiva en la educación a partir de SENNOVA”.

Objetivos específicos

Implementar la estrategia del B-Learning, en los programas formativos del SENA de las Regionales Córdoba y Quindío, apalancados por sus Semilleros de Investigación del de formación por proyectos en la formación profesional integral.

Diseñar e implementar estrategias metodológicas didácticas activas, mediante la aplicación del B-Learning y Modelo PACIE (PRESENCIA, ALCANCE, CAPACITACIÓN, INTERACCIÓN, E-LEARNING). Identificar, adaptar, integrar y aplicar el B - Learning y Modelo PACIE como estrategia articuladora de la práctica pedagógica en el uso de las TIC en programas tecnológicos del SENA.

Resultados

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 semillero de investigación Agropecuaria “Agropec” ha obtenido los siguientes logros: participar en el XVIII del Encuentro Internacional Virtual Educa en el escenario de proyectos Fórmula Eco Sena (Ver fotografía 1) para la Cosecha de agua lluvia y energía solar fotovoltaica para su aplicación en sistemas de riego de baja presión en agricultura familiar, el cual logró ser seleccionado como proyecto ganador para participar en el Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación Red Colsi 2017.



Fotografía 1. Participación semillero de investigación Agropecuaria “Agropec” en el XVIII del Encuentro Internacional Virtual Educa en el escenario de proyectos Fórmula Eco Sena (Autores, 2017).

El proyecto “Uso de fertirriego en la producción intensiva de berenjena (*Solanum melongena*), en el centro agropecuario y de biotecnología el porvenir, en el cual participan instructores y aprendices del área agrícola con la respectiva transferencia de tecnologías a las pequeñas asociaciones de la zona. Los Aprendices participan en diferentes eventos del orden departamental, nacional e internacional divulgando los resultados de los proyectos. (Fotografía 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



Fotografía N° 2. Participación de aprendiz del Semillero Agropec en el Primer Congreso Latinoamericano de Agricultura de Precisión. Santiago de Chile, 2018.

El semillero de investigación Jóvenes de Ambiente logró realizar la aplicación de tecnologías y apropiación de conocimientos por parte de los aprendices Tecnólogos en Gestión Ambiental y su articulación de los procesos ambientales a todas las áreas del Centro de Formación.

El semillero de investigación Acuícola del Porvenir logró participar en el XIV Encuentro Departamental de Semilleros de Investigación - EDESI 2017 de RedColsi (Ver Fotografía N°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



Fotografía N°3 participación semillero de investigación Acuícola el provenir en EDESI 2017 (Autores, 2017)

El centro Agroindustrial Regional Quindío cuenta con el grupo de investigación SENAGROQUIN, y 3 grupos de semilleros de investigación SEINCEAGRO, SEINCEAMBIENTAL, Y SEINCEALIMENTOS a través de las 3 líneas de investigación:

- Línea de investigación Ambiental.
- Línea de Investigación Agroecológica y Pecuaria.
- Línea de Investigación Seguridad Alimentaria.

Los semilleros de investigación SEINCEAGRO, SEINCEAMBIENTAL, SEINCEALIMENTOS lograron realizar la divulgación de sus proyectos en los siguientes Eventos de Ciencia tecnología e Innovación, se destaca el reconocimiento obtenido por la aprendiz Liza Johana Giraldo en el X encuentro de semilleros de investigación y la participación de los aprendices en el Proyecto Formula ECO 2017.

Evento	Fecha de participación
VIII Encuentro de semillero de investigación organizado por la EAM	21 y 21 de Mayo de 2015
V encuentro regional de semilleros de Investigación 2015- Caicedonia (Valle)	Septiembre 30 y Octubre 1 de 2015



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



I Foro mentalidad y cultura innovadora	23 Noviembre de 2015
Evento de Divulgación de Avances y Divulgación de Proyectos de Investigación SENAGROQUIN	3 de diciembre de 2015.
Participación Aprendices taller Maloka	Mayo 2 al 5 de 2016
IX Encuentro de semillero de investigación organizado por la EAM	Mayo 11 y 12 de 2016
V encuentro regional de semilleros	26 y 27 de Octubre de 2015
X ENCUENTRO DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EAM – QUINDÍO Competitividad y cultura investigativa	10 y 11 de mayo de 2017
VII Encuentro Regional de Semilleros de Investigación. Ver Fotografía N° 4	16 y de octubre de 2017
Fotografía N° 4, Participación semilleros de investigación en el VII Encuentro semilleros de Investigación RREDSI Manizales Caldas, octubre 2017(Autores, 2017).	
Actualmente el SENA está implementando una plataforma de Gestión de Conocimiento con el objetivo de Articular y fomentar ambientes colaborativos en los que participen los aprendices, subdirectores, instructores,	

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



coordinadores académicos, líderes SENNOVA, líderes de grupo y semilleros de investigación, dinamizadores de Tecnoparque, líderes de Tecnoacademia, entre otros, de tal forma que todo el conocimiento generado se centralice, sea de fácil acceso y se convierta en un habilitador de la formación y de los procesos de mejora continua.

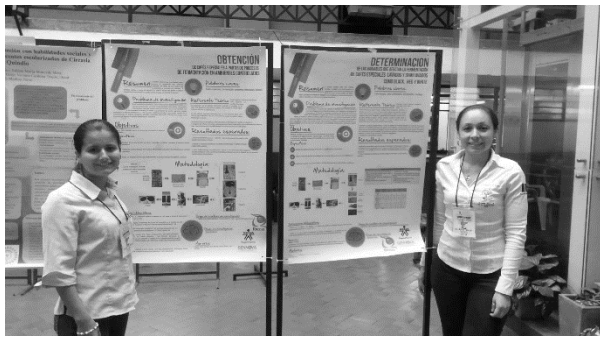


Figura N° 2. plataforma Gestión de Conocimiento SENNOVA Semilleros de investigación Centro Agroindustrial Quindío. SENA Abril 2018 sitio web <https://sena4.sharepoint.com/sites/GestionConocimiento>





Mediante la plataforma de Gestión de Conocimiento del SENA se ha realizado por parte de los Líderes de grupos de investigación, líderes de semilleros de investigación de un repositorio información que permite consolidar el estado del arte del trabajo realizado a partir del año 2015, a través del cual SENNOVA puede aplicar el B-Learning para acompañar la formulación, seguimiento, evaluación de sus diferentes proyectos.

Impacto en la política pública

La vinculación desde Herramientas Web 2.0 permiten aprendizaje colaborativo apoyado en redes sociales.

El aprovechamiento de todos los recursos innovadores y tecnológicos motivan a mejorar las condiciones tecnológicas y culturales.

La articulación y acompañamiento a través de las TIC mediante el B-Learning y recursos Web 2.0 en el desarrollo de un conjunto de escenarios futuros de ambientes colaborativos que permiten que los involucrados claves de los semilleros de investigación del SENA.

Metodología

La metodología empleada corresponde a una investigación Cuasi Experimental con enfoque empírico analítico, carácter descriptivo y corte transversal, desarrollada los Centros de Formación del SENA de las Regionales Córdoba y Quindío.

Tipo de estudio

La Investigación cumple con las condiciones de un estudio cuasi-experimental, porque se manipula la variable independiente; existe un grupo control y uno experimental, no hay aleatoriedad de la muestra, ni se realizará control de todas las variables intervinientes.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Enfoque Empírico – Analítico

Está representado por la elaboración de explicaciones a los fenómenos de la realidad que se buscan sean controlados y/o transformados por el hombre. Se pretende igualmente, que determinado el tipo de experiencias que resultarán particularmente productivas se puedan replicar en condiciones relativamente nuevas. Para este proyecto se realizará un análisis de los Recursos Web 2.0, investigación aplicada, desarrollo tecnológico e innovación y aquellos que se consideran apropiados para cumplir los objetivos del proyecto.

Carácter Descriptivo

Selecciona una serie de factores técnicos, tecnológicos e ingenieriles que son aplicables a las necesidades de aprendizaje para representar en lógica de programación secuencial y estructurada, la selección de los Objetos de aprendizaje apropiados que permitan a los estudiantes cumplir con los objetivos de aprendizaje y adquirir aprendizajes significativos acordes a los objetivos del proyecto.

Además, por el aporte sociodemográfico de los estudiantes que permiten tener un conocimiento de su condición y los antecedentes familiares que dan explicación de ella.

Corte transversal

A la hora de la recolección de información se hará de una sola vez e inmediatamente se procederá a su descripción o análisis. Dentro de todos los Temas de investigación aplicada, desarrollo tecnológico e innovación. Esto para la selección de los conceptos básicos que permitan a los estudiantes adquirir las competencias necesarias en investigación formativa en contexto e innovación que les permitan resolver un problema e incorporarse en el mundo laboral.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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

- SENA. (2013). Servicio Nacional de Aprendizaje, SENNOVA. Recuperado de www.sena.edu.co. Consultado Julio de 2016.
- SENA. (2016). Servicio Nacional de Aprendizaje, SENNOVA. Recuperado de www.sena.edu.co. Consultado Julio de 2016.
- SENA. (2017). Servicio Nacional de Aprendizaje, SENNOVA. Recuperado de www.sena.edu.co. Consultado Abril de 2018.



El b-learning, caso exitoso de buenas prácticas en la formación de aprendices de programas tecnológicos del SENA regional Quindío

FABIO MAURICIO UPEGUI BOTERO¹⁰⁷¹

JHON JAIRO RUIZ SALAZAR¹⁰⁷²

RODRIGO IVÁN ROMERO ZUÑIGA¹⁰⁷³

Resumen

Este artículo presenta la estrategia pedagógica de fomento del CTI en las formaciones del SENA regional Quindío, el trabajo colaborativo donde los jóvenes y adolescentes de los programas tecnológicos desarrollan actividades de aprendizaje orientadas a adquirir competencias en investigación, desarrollo tecnológico e innovación. En estas actividades el B-learning es usado como herramienta tecnológica, para que los jóvenes y adolescentes construyan su propio conocimiento a través del aprendizaje autónomo con herramientas ofimáticas y el uso de las TIC. Se presentan las experiencias significativas del aprovechamiento de herramientas tecnológicas como apoyo a la formación titulada de jóvenes y adolescentes del SENA Regional Quindío. La investigación es de tipo cualitativo y se desarrolla a través de un análisis cuasi experimental, en el cual se observa la apropiación del conocimiento de los jóvenes y adolescentes a través del B-learning.

Objetivo

¹⁰⁷¹ SENA - Centro para el Desarrollo Tecnológico de la Construcción y la Industria, regional Quindío.

¹⁰⁷² SENA - Centro Agroindustrial, regional Quindío.

¹⁰⁷³ SENA - Centro Agroindustrial, regional Quindío.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Presentar los resultados obtenidos con la inclusión en la planeación pedagógica de la actividad de formación en investigación formativa en aprendices de nivel tecnológico del SENA regional Quindío, a través de la formación presencial y la virtual basados en el B-learning.

Metodología de investigación

La metodología empleada corresponde a una investigación cualitativa, con una orientación descriptiva y analítica. Se revisan las guías de aprendizaje y los instrumentos con los que se evalúa a los aprendices, y la cantidad de trabajo que el aprendiz debe realizar de manera autónoma utilizando la plataforma Blackboard-LMS. Se describe la experiencia que han tenido los aprendices que han estado inmersos en la actividad de aprendizaje en investigación formativa y las fortalezas que han adquirido en su formación profesional integral.

CTI en el SENA

El SENA como institución de formación para el trabajo, adopta en su modelo pedagógico la formación profesional integral (FPI) el cual contempla entre sus características la autogestión del aprendizaje e incentiva la investigación (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2012a). El Sistema de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (SENNOVA) se creó con el objetivo de fortalecer los procesos de investigación, innovación y desarrollo tecnológico en el sector productivo. (Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, 2012b). Está conformado por 3 programas (Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación) y por 9 líneas programáticas asociadas. (Ver figura 1).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Figura 1 Contexto SENNOVA. Adaptado de (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, 2018)

La investigación aplicada es una herramienta formativa que desarrolla SENNOVA a través de proyectos de investigación, donde la comunidad académica del SENA participa activamente. La participación en los proyectos de investigación la hacen los aprendices a través de los semilleros de investigación, de manera que estos adquieran competencias y conocimientos básicos en CTI.

Aprendizaje combinado B-Learning

El B-Learning se centra en combinar la enseñanza presencial con la enseñanza virtual, utilizando las nuevas tecnologías que se adapten a la necesidad formativa que se tenga. La importancia que ha adquirido esta metodología radica en que hay una presencia de un tutor real (instructor) que atiende las sesiones con todos los estudiantes (aprendices), aclara dudas, fomenta la discusión y propone actividades que pueden ser resueltas a través de plataformas dispuestas para ello. En esta modalidad el instructor es un mediador en el proceso enseñanza-aprendizaje. El B-learning se fundamenta desde el punto de vista pedagógico en diferentes teorías de aprendizaje (ej: constructivismo y cognitvismo) y se combina con la las tecnologías de la información y las comunicaciones TICs. Se destaca que el B-Learning pone al aprendiz en la posición de discutir e interactuar con sus otros compañeros, así como con su instructor de una manera sincrónica y asincrónica según sea el caso.



El B-Learning estimula el aprendizaje colaborativo de los aprendices, y es con esta concepción que los aprendices desarrollan habilidades como parte de su formación profesional integral. El con esta metodología el aprendiz adquiere responsabilidad individual, interdependencia positiva, interacción promotora y habilidades de comunicación y colaboración.

Se encuentra que el uso del B-Learning se ha incrementado en las instituciones de educación superior, y se contempla que una de las ventajas que presenta el B-learning es que tiene mucha flexibilidad en cuanto al tiempo, lugar donde se puede aprender, así como la mayor cobertura de atención que tiene de estudiantes, siendo adaptado por el instructor a la diversidad que cuenta entre la población estudiantil. (Boelens, Voet, & De Wever, 2018)

La metodología del B-Learning tiene la ventaja que puede ser usada en diferentes áreas del conocimiento. En el área de anestesiología clínica se presenta que el uso del B-learning (combinación del uso de la plataforma Moodle y sesiones presenciales) ha mejorado la asimilación de las temáticas por parte de los estudiantes, y ha incrementado sus conocimientos debido al tiempo que tienen para resolver sus asignaciones. (Marchalot, y otros, 2017).

El B-Learning en la formación tecnológica del SENA regional Quindío

En el SENA el B-learning contempla que los aprendices asisten a sus actividades de formación en un horario establecido, y se combina con trabajo a través de la plataforma Blackboard-LMS. Los aprendices de los programas de formación del SENA en todos los niveles (técnico, tecnológico, especialización tecnológica, acciones de formación complementaria) tienen acceso a la mencionada plataforma, y en esta se crea una comunidad de aprendizaje donde todos interactúan y comparten los contenidos. Con esta herramienta existe la flexibilidad de poder conectarse con otras plataformas y redes sociales, y se pueden almacenar los objetos virtuales de aprendizaje en unos repositorios diseñados para ello.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 interior de algunos programas de formación de nivel tecnológico que se ofertan en la regional Quindío se ha integrado a la formación lectiva de los aprendices la actividad de aprendizaje en investigación formativa, en la cual los aprendices son instruidos, y llevan una práctica en el proceso investigativo, donde se involucran y se fomenta la creatividad, innovación usando métodos rigurosos, el juicio crítico, la validación entre otros. Esta actividad de aprendizaje es orientada por un instructor que a su vez ha tenido formación en investigación a nivel de posgrado, y quien a través de técnicas didácticas activas fomenta el trabajo colaborativo, sin dejar a un lado que algunas actividades son formulación del proyecto de investigación se ejecuta de manera individual para fomentar la autoconstrucción del conocimiento, y que se coteja en sesiones de trabajo grupal donde los aprendices interactúan con los demás.

La guía de la actividad de aprendizaje y los instrumentos de evaluación son adaptados a cada programa de formación y se vincula a una de las competencias transversales que están dentro de la planeación pedagógica.

Se presenta el caso de aprendices de último trimestre del programa tecnológico en desarrollo gráfico de proyectos de arquitectura e ingeniería del centro para el Desarrollo Tecnológico de la Construcción y la Industria. En este caso La investigación formativa en los aprendices aborda manera inherente las competencias que le permiten el desarrollo de formación profesional integral. Ya que en ese entorno se unen tanto las técnicas, con las actividades que demandan el adelanto de un proceso investigativo y desde allí se trabaja también el transcurso de estructuración de una metodología y las llamadas habilidades blandas, sociales, de comunicación, de ser, de interacción, entre otras. Se permite que haya en el aprendiz la capacidad de asombro y de cuestionarse las dinámicas del entorno, ver el reflejo de sus intereses en la realidad o en el cambio de esta, es lo que hace más valioso los procesos de formación investigativa.

Desde la estrategia didáctica del SENA, la formación por proyectos, se fortalece el trabajo en abordando contextos reales con una producción de impacto en el sector y donde los aprendices pueden simular su entorno laboral desde el proceso de aprendizaje, y ha sido a través del B-Learning que se han podido cubrir las temáticas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



propuestas donde el aprendiz saca el mayor provecho a todo lo que nutre sus competencias en el trabajo con Ciencia Tecnología e Innovación (CTI)

Dentro del grupo de aprendices observados se cuenta con éxito que algunos de ellos hacen parte de los semilleros de investigación del Centro de Formación y han podido llevar a cabo trabajos de investigación involucrados como semilleristas donde han hecho el uso de sus competencias en contextos reales, con impacto social, económico, ambiental, tecnológico, entre otros, y donde se identifica un mayor compromiso con su desarrollo formativo, su capacidad de cuestionarse y de encontrar soluciones e innovación.

La inclusión del B-learning en las actividades de aprendizaje en investigación formativa presenta gran importancia por la cobertura a los aprendices y la responsabilidad con la que construyen su propio conocimiento. Con el B-Learning se puede garantizar que hay más oportunidades para que haya un número mayor de personas impactadas que pueden acceder al aprendizaje permanente, y que esta educación será de calidad, alineando al 4 objetivo de desarrollo sostenible y aportando a que el país alcance las metas en el indicador de tasa de cobertura en educación superior tal como se presenta en el documento CONPES 3918 “estrategia de para la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible en Colombia”. (Departamento Nacional de Planeación, 2018)

Conclusiones

Dentro del ejercicio formativo en el SENA regional Quindío se presentan avances en cuanto a la inclusión de actividades formativas que tienden a mejorar las competencias en Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI). Con el B-Learning combinando la formación en el aula dirigida por el tutor y las actividades realizadas a través de la plataforma Blackboard LMS se fortalece el aprendizaje y es a través de este tipo de actividades que se genera el escenario propicio para que los aprendices SENA se involucren en la formulación, estructuración y desarrollo de proyectos, y con el acompañamiento de los instructores, se logren generar comunidades de



aprendizaje multidisciplinares que permitan garantizar las competencias tanto técnicas, del hacer, como transversales, del ser, que contribuye al objetivo misional de la entidad, formación profesional integral para el desarrollo social, económico y tecnológico del país

Referencias

Boelens, R.; Voet, M. & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers & Education*, 120, 197-212. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.009>

Departamento Nacional de Planeación. (2018). CONPES 3918 - Estrategia para la Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Consejo Nacional de Política Económica y Social. Recuperado el 10 de Mayo de 2018, de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%20micos/3918.pdf>

Marchalot, A.; Dureuil, B.; Veber, B.; Fellahi, J.-L.; Hanouz, J.-L.; Dupont, H.; . . . Compere, V. (2017). Effectiveness of a blended learning course and flipped classroom in first year anaesthesia training. *Anaesth Crit Care Pain Med*. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.accpm.2017.10.008>

Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (2012a). Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral del SENA. Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Recuperado el 10 de 2018 de <http://sennova.senaedu.edu.co>

Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (2018). Sistema de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación. Recuperado el 20 de Abril de 2018, de <http://sennova.senaedu.edu.co>

Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. (2012b). Acuerdo 0016 de 2012. Obtenido de Diario Oficial No. 48.629 de 29 de noviembre de 2012 - Normograma: http://normograma.sena.edu.co/normograma/docs/acuerdo_sena_0016_2012.htm



Significados asociados a mediaciones en el uso de las Tic, entre jóvenes, padres/madres y docentes de instituciones educativas

*DORA LILIANA OSORIO TAMAYO**

*KATY LUZ MILLÁN OTERO***

Resumen

Las redes sociales, han tenido un impacto significativo en las formas de relación entre las personas, y en la comprensión misma del sentido de comunidad. Su efecto más significativo parece depender del nivel de exposición a las herramientas informáticas y al uso de internet. El grupo poblacional más inmerso en este tipo de relaciones son los jóvenes y adolescentes, denominados como millenials o postmillenials, son las generaciones que mayor acceso y por tanto podría pensarse que más diferencias han desarrollado con relación a sus pautas de socialización.

Una preocupación general embarga a las comunidades frente a este hecho, con relación al tipo de riesgos y oportunidades que generan las redes sociales, y a las formas de exposición o al logro de un verdadero aprovechamiento por parte de los más jóvenes. En busca del desarrollo de conocimiento sobre estos temas, se creó la Red Kids-on-line, que viene realizando investigaciones en Europa y Suramérica. La presentación

* Dora Liliana Osorio Tamayo. Docente de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia.

** Katy Luz Millán Otero. Docente de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, 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



socializa los resultados de la investigación cualitativa realizada en Medellín, por la Universidad Católica Luis Amigó, en el marco de trabajo de la Red Latinoamericana – LATAMKO, con jóvenes, padres, madres y docentes de colegios públicos y privados.

Se abordó la metodología construida a nivel internacional, las adaptaciones técnicas a los instrumentos y los resultados. Frente a estos últimos se hace énfasis en los cambios en la socialización y las relaciones, los significados a la responsabilidad individual frente a los riesgos asumidos, a los límites en la mediación de los adultos tanto frente a la prevención como frente al aprovechamiento de recursos de aprendizaje, y a la cada vez más relevante mediación de los pares, en los procesos de apropiación de la tecnología.

Introducción

Los cambios producidos por el uso creciente de las tecnologías de la información y la comunicación, se ven reflejados de alguna manera en la asunción de nuevas formas de relación entre las personas y la integración de los dispositivos móviles en las prácticas de interacción cotidiana, siendo evidente su inclusión en los hábitos comunicativos de los grupos: amigos, familias, compañeros de escuela, profesores, etc.

También se ha percibido su efecto con relación a las posibilidades de exposición y el desarrollo de habilidades específicas que se requieren para el uso de los dispositivos de conexión, computadores y equipos móviles como celulares y tabletas, las cuales son mucho más fáciles para las generaciones más jóvenes (López, 2014); incluso las características de manejo y la apropiación rápida de lo digital como forma propia de comunicación e interacción, ha hecho que los más jóvenes entren rápidamente en la designación de nativos digitales, incluso llegando a afirmar que mientras “los adultos viven con internet, los jóvenes viven en internet” (Acedo Penco y Platero Alcón, 2016).

Estas diferencias en el desarrollo de las habilidades informáticas y digitales, muestra en principio dos tipos de heterogeneidad, una marcada por la edad como brecha generacional (Rubio, 2010, Godoy y Galvez, 2011)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 otra por la distribución y acceso de los recursos para la alfabetización digital incluso en el mismo grupo de edad (Laespada, 2001; Tully, 2007; Benítez Larghi, Lemus, y Welschinger Lascano, 2014).

De igual forma, se han empezado a reconocer y estudiar los riesgos emergentes a los que están expuestos sobre todos los jóvenes, en los que incluso se ve afectada su integridad física y moral. La perspectiva de riesgo, implica hacer visible que hay conductas relacionadas con el acceso a la información, la presentación de datos personales y el contacto con personas desconocidas, que pueden acarrear efectos negativos en los adolescentes.

La rápida apropiación de los medios digitales, con el consecuente desarrollo de nuevas habilidades de socialización y aprendizaje, como las variadas formas de daño que pueden emerger en el contexto de los intercambios que tienen los jóvenes, implican para los adultos, padres/madres y docentes, una inquietud constante frente a la brecha y la comprensión de los nuevos procesos, la inclusión en el aprendizaje y en las relaciones y por supuesto, la mediación, tanto frente a los posibles riesgos como al mejor aprovechamiento de las oportunidades.

Estas condiciones han generado la inquietud de los investigadores que se han reunido alrededor de la Red Kids online. El origen está vinculado a la preocupación por la seguridad, con la creación de una primera fase de investigación en Europa, entre los años 2006 y 2009, bajo el lema *Safer Internet*, con la intención de recomendar acciones de política pública, y con la participación de 21 países. Posteriormente (2009-2011), se hace énfasis en el uso arriesgado y el uso seguro, en la incidencia del riesgo y la efectividad de la regulación parental; más adelante, se incluye una visión de las oportunidades, con la consigna *Better Internet*, y se amplía la indagación en países de Latinoamérica, el primero de los cuales fue Brasil. En la actualidad la red desarrolla diferentes proyectos, incluyendo estudios cualitativos y cuantitativos en Latinoamérica, liderados por Latamko.

Entre esos estudios se vienen desarrollando pruebas piloto cualitativas en Latinoamérica. La presentación que se discute a continuación, hace parte del estudio desarrollado en Colombia, por la Universidad Católica



Luis Amigó, como parte de esa iniciativa, durante los años 2016 y 2017. En particular se amplían los resultados sobre la mediación y la brecha digital percibida por adolescentes, padres/madres y docentes, que complementan la presentación de resultados realizada con anterioridad (Osorio-Tamayo y Millán-Otero, 2017).

La brecha entre adultos y jóvenes

Los procesos de aprendizaje de las generaciones más joven se conciben como mediados por la experiencia y el conocimiento de las generaciones más adultas frente a las situaciones vividas, ya que se supone que las generaciones de personas mayores han adquirido un mayor control, no sólo sobre la apropiación de información producida en su contexto, sino y, sobre todo, debido a despensa relacional que poseen en su ámbito social. Sin embargo, desde la perspectiva de Mead (2009), esto sólo corresponde a una de las formas de transmisión cultural, la posfigurativa; las otras dos, la cofigurativa y la prefigurativa, se movilizan y actualizan en la percepción de la brecha digital que tienen los jóvenes, y que emerge en las acciones de acompañamiento mediadas en el primer caso por los pares y en el segundo, establecidas cuando un adolescente enseña a sus padres a utilizar los recursos tecnológicos.

Una de las situaciones que genera la activación de estas dos formas de aprendizaje, da cuenta de la aproximación desigual a los medios tecnológicos, por medio de la cual se establece una diferencia entre quienes tienen más acceso y quienes tienen un acceso más limitado (Cabra y Marciales, 2009). Aunque esta diferencia no necesariamente implica a los adultos como menos capacitados que los más jóvenes, en la investigación realizada emerge una constante subestimación de la experiencia de padres/madres y docentes frente a la alfabetización digital y la apropiación de las oportunidades que ésta ofrece. La brecha está sustentada en el nivel de conocimiento que tienen los adultos, la cual según la percepción de los jóvenes en el estudio se establece a partir del uso que éstos realizan, en función de sus ocupaciones o como actividad social.



Si bien la brecha digital puede ir disminuyendo, en tanto la generación joven ocupe las funciones de adultos, y por tanto cumplan con el rol de padres de otras nuevas generaciones, el momento actual presenta, más que otros, la evidencia de las rupturas culturales que estas situaciones generan. Los padres que tienen poco conocimiento, son adiestrados por sus hijos en el uso del Whatsapp y el Facebook; mientras los hijos migran sus preferencias a otras redes como Instagram; la aproximación a la tecnología no se establece en una transmisión vertical, sino más bien horizontal, los hermanos un poco mayores, los primos y los amigos, son los inductores en el uso de las redes sociales, y los principales mediadores tecnológicos.

Aparece actitudes ambivalentes que minan la confianza en lo que los padres pueden resolver, porque en tanto los hijos tienen mayores habilidades los padres no necesariamente van a llegar a saber lo que hace su hijo, los historiales son fáciles de borrar y no se dejan rastros, dependiendo de los cuidados que tenga el niño para que no lo descubran; además, el conocimiento del adulto no cubre el manejo de las redes, por lo que su ayuda en situaciones reales de riesgo es devaluada.

Es importante reconocer el lugar que tiene la apreciación de los padres como alguien que sabe más que uno, en la sensación de confianza y en el crédito frente a su poder de actuación. Una de las jóvenes menciona que sus padres se tomaron el tiempo para conocer más de las redes sociales, y refiere como obvio que ese saber los habilita para darse cuenta de lo que ella hace, y por tanto para establecer un parámetro de cuidado en su actuación. Ésta, al parecer no es una situación que pueda generalizarse, y como dice uno de los jóvenes: *“hay papás a los que les toca, por que trabajan en eso, pero no todos tenemos papás que son diseñadores o ingenieros, y ese es el punto”*.

Del lado de las instituciones educativas, la situación no se percibe como menos abismal. Se integran aquí dos aspectos diferentes, que confluyen en la manifestación de la brecha digital. El primero de ellos, es el hecho de que el acceso a la información a través de los medios virtuales, cuestiona en primera instancia el lugar de 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



institución como transmisora de contenidos, trasladando la necesidad del acompañamiento del adulto de la amplitud de su conocimiento a otra cosa aún no claramente determinada:

El segundo, tiene que ver con la apropiación de la tecnología como medio y como objeto de enseñanza. Esta condición, que podría relacionarse fácilmente con la disposición de actividades, de tipo consulta, frente a la multiplicidad de información disponible, se ve diezmada por la preferencia cada vez más evidente del uso de las redes sociales por parte de los jóvenes.

Las instituciones aún están más precarias en el uso de las redes sociales como escenarios de mediación. Si bien en la institución privada participante, hay algunas acciones de contacto, a través de agregar a docentes a Facebook, habilitar chat grupales entre los estudiantes e integrar medios de información interactivos para el seguimiento, el envío de mensajes o las notificaciones sobre los procesos pedagógicos, en las instituciones públicas se limita aún más; para algunos jóvenes aparece como un asunto prohibido, la institución no permite que los docentes agreguen a los jóvenes a sus redes sociales o a un chat común; para otros jóvenes el tener un contacto con los docentes a través de sus propias redes, ni siquiera se concibe. Las acciones están referidas más a la socialización entre pares. Quedará por establecer en el futuro que posibilidades y límites tiene este tipo de apertura para los procesos formativos de las instituciones y para las relaciones escuela-familia.

Los retos en la mediación

Debido a lo expresado anteriormente, se entiende que mediar el uso de internet de los jóvenes y adolescentes es un gran reto para la familia e instituciones educativas. En especial porque se hace necesario reconocer los riesgos reales que están presentes en el uso o la exposición a la información de la web, más aún cuando se conectividad en el país se extiende, puesto que uno de los esfuerzos del Gobierno Nacional es garantizar la conectividad en toda Colombia.



De hecho, el artículo 27 de la Ley 1622 de 2013, establece como medida de promoción para garantizar el goce real y efectivo de los derechos de los y las jóvenes, el diseño e implementación de programas de promoción y acceso a tecnologías de la información y las comunicaciones en todo el país, con enfoque diferencial. Frente a esta regulación, cabe preguntar por el nivel de competencias que los padres y madres de familia, los docentes y en general las comunidades educativas, han desarrollado en el manejo de los medios digitales, y cómo éstas les habilitan o limitan en su función orientadora y mediadora en torno al uso y los riesgos de la web.

Mientras el Informe Políticas Públicas de juventud en América Latina, señaló como las instituciones educativas siguen ignorando la relevancia de la labor de socialización de los adolescentes con pares (Rodríguez, 2003), la brecha generacional aumenta la distancia en la comunicación entre los adultos y los más jóvenes y por ende el desconocimiento de los riesgos en la web.

En este sentido, se plantean algunos retos para la política pública, en términos de aumentar el nivel y calidad de la alfabetización digital de los adultos, que favorezca una mediación activa y participativa; además de reconocer y visibilizar las formas de transmisión de saberes que se dan entre los jóvenes, fortaleciendo herramientas de acceso y aprendizaje de aquellos usos más positivos en internet, que redunden a la vez en acciones de autocuidado. Las fortalezas en el uso de las tecnologías, podrían mejorar las capacidades y empoderamiento de los jóvenes, como gestores en la mediación del riesgo con pares y entre su familia.

Otro de los desafíos que se deben afrontar directamente en las instituciones educativas es replantear las dinámicas y metodologías de la praxis educativa. En este punto no se trata de equipararse al estudiante, sino favorecer relaciones más empáticas en la formación, donde se reconozcan las narrativas de los Nativos digitales y la forma como interpretan su realidad y acceden al conocimiento. Por ello, los videos juegos, el chat, las redes sociales, los blogs y hasta Wikipedia podrían ser integrados como oportunidades y potenciales para el desarrollo de competencias, sacándolos del lugar de amenazas o distractores.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 último, este es un tema que toca directamente a más de un sector, por lo que urge fortalecer la interlocución e interacción entre los actores que participan en la construcción de políticas públicas, de juventud y adolescencia, de comunicaciones y de educación. Los propósitos de esta interlocución podrían girar alrededor de: el desarrollo de capacidades en los padres y madres y el fortalecimiento del acceso y la integración de las tecnologías en los escenarios educativos, disminuyendo la brecha digital percibida en la familia y la escuela. Con ello se facilitaría además la creación de oportunidades económicas, sociales y culturales previstas en la Política Nacional de Juventud donde desde el aula y la familia se impulse la investigación científica e innovación tecnológica.

Referencias

- Benítez Larghi, S.; Lemus, M. y Welschinger Lascano, N. (2014). La inclusión masiva de tecnologías digitales en el ámbito escolar: Un estudio comparativo de la apropiación de TIC por estudiantes de clases populares y clases medias en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata. *Propuesta educativa*, (42), 86-92.
- Acedo Penco, A. y Platero Alcón, A. (2016). La privacidad de los niños y adolescentes en las redes sociales: Referencia especial al régimen normativo europeo y español, con algunas consideraciones sobre el chileno. *Revista chilena de derecho y tecnología*, 5(2), 63-94.
- Cabra, F.T. y Marciales. G.V. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los “nativos digitales”. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-339.
- Godoy, S. y Galvez, M. (2011). La brecha digital correspondiente: obstáculos y facilitadores del uso de TIC en padres de clase media y media baja en Chile. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 6(18), 199-219.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Laespada, M. (2001). La nueva socialización de los jóvenes: espacios de autoafirmación. *Documentación Social* 124, p. 185-202

López, D. (2014). Los jóvenes, sus profesores y el ciberespacio. Alumnos virtuales en escuelas reales. *Revista Internacional PEI*, 4(7), 117-128.

Ley Estatutaria 1622. (2013). Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones. Bogotá D.C.: Congreso de Colombia Diario Oficial N° 48.776 de 29 de abril de 2013.

Mead, M. (2009). *Cultura y compromiso*. Barcelona; Gedisa

Osorio-Tamayo, D. y Millán-Otero, K. (2018). Exposición y realidad: Problemas, riesgos y oportunidades del internet en Jóvenes de la ciudad de Medellín (En proceso de publicación).

Rodríguez, E. (2003). Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos, al desarrollo de una perspectiva generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.

Tully, C. J. (2007). La socialización en la presente digital: Informalización y contextualización. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 3(8), 9-22.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Mesa5_28b

Pensamiento de frontera en convivencia y
diversidades. Voces del territorio





La experiencia formativa de los maestros en formación inicial a través del lente de “un conocimiento prudente para una vida decente”¹⁰⁷⁴

*LIZZETH MARCELLY TORRES QUINTERO*¹⁰⁷⁵

Introducción

La ponencia intenta visibilizar el recorrido transitado con respecto al origen del proyecto de tesis doctoral denominado “Las experiencias formativas de los maestros y maestras en formación inicial a partir de las prácticas pedagógicas del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca”, del cual hace parte mi historia de vida como maestra. Para ello, se acude a Boaventura de Souza Santos (2009) y lo que ha denominado “el paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente” (p.40), quien presenta la necesidad de reconocer el lente epistémico de quienes viven el proceso; lo que podría orientar hacia la comprensión de aristas desconocidas, aún para sus propios protagonistas y que al escuchar sus voces, brinden otros horizontes como escenario de formación.

¹⁰⁷⁴ Expresión retomada Boaventura de Souza Santos (2009).

¹⁰⁷⁵ Candidata Doctorado en Educación Universidad San Buenaventura Cali. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Educación Multicultural. Licenciada en Educación Física y Salud. Docente Asociada adscrita al Departamento de Educación Física, Recreación y Deportes. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Universidad del Cauca. **e-mail:** lizmarto@unicauca.edu.co. Cauca-Colombia



Resultados

Un primer recorrido, se orienta en hacer parte de un equipo de trabajo que acompaña los procesos de formación inicial de maestros en los campos de la Educación Física, la Recreación y el Deporte, lo que me llevó a preguntarme por aquello que como maestros practicantes vivían durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas o práctica escolar¹⁰⁷⁶, dado que al acompañarlos ellos y ellas, comunicaban en sus palabras y sus cuerpos situaciones que los hacían presa de sus temores, incertidumbres, deseos, expectativas, entre otros.

Sin embargo, estas inquietudes por el otro, también cuestionaron mi propio proceso formativo y quehacer como maestra, al no poder dar respuesta a aquello que aparentemente podía solucionarse desde las orientaciones apoyadas en lo vivido de mi formación de pregrado, posgrado y experiencia profesional.

Basado en el interés de la investigación, la experiencia, y de manera particular guiada por mis propios cuestionamientos en relación a mi proceso de formación y el acompañamiento como asesora y maestra en ejercicio, me orienté hacia la necesidad de comprender aquello que se configuraría como experiencia formativa en los maestros en formación desde la orientación del área de Educación Física, Recreación y Deportes en instituciones educativas de la ciudad de Popayán.

Un segundo recorrido se realizó a través del estado del arte, desde el cual se dió origen a dos tendencias: un camino epistemológico- conceptual de la experiencia en la formación de maestros, y aproximaciones a la conceptualización de experiencia formativa: un camino por explorar, descubrir y recorrer.

¹⁰⁷⁶ Denominación a las unidades temáticas que hace parte del plan de Estudios del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes desarrollada en algunas instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Popayán en convenio con la Universidad del Cauca en los niveles de la Básica primaria, Básica secundaria y Media vocacional. Reglamentada mediante la Resolución No 47 del 31 enero de 2007

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 primera tendencia, se hizo manifiesto dos perspectivas: la primera de origen francés y denominada sociología de la experiencia, propuesta por François Dubet y Danilo Martuccelli, centrada en la experiencia escolar. La segunda perspectiva hispanoamericana ubicada en Argentina, que ha sido designada según Sánchez y Renzi (2012) como experiencia, narrativas y formación docente, asumida la narración como un componente metodológico.

La segunda tendencia se enmarcó en dos miradas. La primera mirada “Experiencia formativa: Un camino por explorar”, la cual indicó que las prácticas pedagógicas; actividades pedagógicas; los procesos de subjetivación y su relación con la escuela, conocimiento, la pedagogía y educación, son asumidas como experiencias formativas. Así mismo, se visibilizó lo poco explorado de la experiencia formativa en la formación de maestros en Educación Física.

La segunda mirada, “Experiencia formativa: Un camino por recorrer y descubrir,” permitió identificar en las investigaciones la categoría experiencia vivida, en la cual el sujeto docente era el eje en su proceso formativo, reconociendo la existencia de orientar estrategias y situaciones propiciadoras de este proceso. Sin embargo, aquello que se evidenciaba en los hallazgos por los maestros en ejercicio o en formación inicial hacía parte de las lógicas promovidas por los discursos y prácticas propias de la institucionalidad. Así mismo, se permeaba la experiencia con sus acepciones vivida, escolar, pedagógica, de formación, para dar cuenta de la exploración y constitución de subjetividad.

Dentro de los alcances, el estado del arte permitió reconocer el uso de metodologías con predominancia en el enfoque biográfico narrativo, autobiografías, relatos e historias de vida o narrativas, en poblaciones como maestros noveles o en formación, egresados o en ejercicio. Se expresaba la conceptualización de la experiencia desde campos como la educación, la sociología, psicología, antropología, y desde la filosofía en la línea del pragmatismo, existencialismo y hermenéutica.



Con base en los hallazgos del estado del arte, se buscaron otras rutas epistemológicas o epistémicas que me ubicarán como actuante, protagonista, que movilizarán presunciones y esquemas que se dice han sido validados socialmente bajo estructuras alejadas de mi humanidad o lo que Castro (2000), ha denominado *“la invención del otro”* (p.89), sostenidas en *“los dispositivos de saber poder que a partir de esas representaciones son construidas”* (Castro, 2000, p.89), y que según este mismo autor, se desarrollan a través de instituciones que la legitiman por la letra, como es el caso de la escuela, con discursos y prácticas hegemónicas de las cuales somos parte como producción de agentes o como agentes de reproducción.

El lente que hace posible una ruta. Guiada por los rastreos investigativos y conceptuales, se hizo necesario identificar un paradigma distinto al dominante o modelo de racionalidad científica, es así como se acude a los planteamientos propuestos por De Sousa Santos (2009) y lo que ha denominado *“paradigma emergente (...) o paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente”* (p.40).

Dentro de los análisis retomados de De Souza Santos (2009) fue la tensión en el paradigma de la modernidad, la cual evidenció dos formas de conocimiento que se equilibraban de modo dinámico: el conocimiento emancipación y conocimiento regulación. Con respecto al primero, este *“implica una trayectoria entre un estado de ignorancia, al que llamo colonialismo, y un estado de conocimiento que llamo solidaridad”* (2009, p. 63). En referencia al segundo, *“el conocimiento-regulación implica una trayectoria entre un estado de ignorancia, al que llamo caos, y un estado de conocimiento, al que llamo orden (...)”* (2009, p. 63).

En consecuencia, De Souza (2009) viene clarificando que la ciencia moderna se avocó como forma privilegiada del conocimiento-regulación, aspecto que ubicaba la necesidad de establecer vínculos con el conocimiento-emancipación, es decir *“(...) el momento del saber es la solidaridad, el reconocimiento del otro como igual e igualmente productor de conocimiento”* (De Sousa Santos, 2009, p. 86).



Es así como desde el paradigma emergente, se atiende una mirada del conocimiento con una perspectiva social y para ello definió cuatro características. La primera, el conocimiento científico natural, es científico social, este acoge a *“ la persona, en cuanto autor y sujeto del mundo, en el centro del conocimiento ”* (De Sousa Santos, 2009, p.46); la segunda característica, *“todo conocimiento es local y global”* parafraseando a De Sousa Santos (2009) es un conocimiento que siendo total es a su vez local, se constituye alrededor de temas concebidos como galerías que permiten el avance del conocimiento en relación a como el objeto se amplía, además son adaptados por los grupos sociales sobre proyectos de vida locales. La tercera característica manifiesta *“que todo conocimiento es autoconocimiento”* (De Sousa Santos, 2009, p.46) por tener un carácter autobiográfico y autorreferencial. Finalmente la cuarta, enuncia que todo conocimiento científico busca constituirse en sentido común, para ello se expresa la necesidad de dialogar *“con el sentido común, el conocimiento vulgar y práctico con que en lo cotidiano orientamos nuestras acciones y damos sentido a nuestra vida. (...)”* (De Sousa Santos, 2009, p.55).

Otro elemento provisorio como parte de las revisiones conceptuales son los desarrollos de De Souza (2003) sobre la *“experiencia paradójica”*, fundada en la aceleración de la rutina donde las continuidades se acumulan y la repetición se acelera, es decir, *“la vivencia simultánea de determinismo”* junto con la desestabilización de las expectativas o *“los excesos del indeterminismo”*, ambas acepciones presentadas por De Souza (2009) y dan cuenta de lo que el sociólogo portugués ha enunciado como una *“sociedad de transición paradigmática”* (2003, p.64).

Así mismo, como parte de los abordajes investigativos desarrollados por De Sousa (2009) menciona a la experiencia bajo tres focos:

En primer lugar, la experiencia en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosofía occidental conoce y considera importante. En segundo lugar, esta riqueza social está siendo desperdiciada (...). En tercer lugar, para combatir el desperdicio de la experiencia, para hacer visibles



las alternativas y para darles credibilidad, de poco sirve recurrir a la ciencia social tal y como la conocemos.
(p.99)

Para reconocer estos focos, desde los aportes propuestos por De Sousa Santos (2009), se precisó revisar lo que él ha denominado la razón indolente y la razón cosmopolita.

En relación a la razón indolente o la indolencia de la razón crítica, su proponente expone que es limitada con respecto al mundo que quiere fundar y es la denuncia al desperdicio de la experiencia; así mismo, conjugaba cuatro formas de razón: “(...) La primera, la razón impotente o “inerte” (De Sousa Santos, 2003, p. 44), corresponde aquella que no se ejerce porque piensa que no se puede hacer nada a una necesidad concebida externa a ella; la segunda la razón arrogante o “displicente” (De Sousa Santos, 2003,p.44) asume que no hay nada que hacer porque se imagina libre y no tiene necesidad de demostrar la libertad que posee; la tercera , la razón metonímica, se reconoce como única racionalidad y no descubre otras, y en caso de hacerlo las asume como materia prima. Finalmente la razón proléptica, que no piensa el futuro porque adopta una posición de saber todo de él y por eso lo *“concibe como superación lineal, automática e infinita del presente”*. (De Sousa Santos, 2009, p.101).

Para De Souza (2009) la razón metonímica y la razón proléptica son objeto de estudio y debate; en el caso de la razón impotente y la razón arrogante son las más reconocidas y sitúan el paradigma de la modernidad.

El trabajo de investigación con respecto a lo metodológico y particularmente, bajo la mirada de la razón indolente, acudió a De Sousa (2003), y su planteamiento sobre la razón cosmopolita, fundada en tres procedimientos metasociológicos: el primero, la sociología de las ausencias que centra la atención en la razón metonímica y busca expandir el presente; el segundo, la sociología de la emergencias, que se desprende de la razón proléptica que tiene como objetivo *“transformar objetos imposibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la*



totalidad metonímica” (De Sousa, 2009,p.109); y un tercero, el trabajo de traducción, como un procedimiento en el cual por la inmensa diversidad de experiencias *“es capaz de crear una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad”* (p.101).

Es así como, el proyecto de investigación intenta establecer un acercamiento a la(s) experiencia del maestro en formación inicial y que de ella se comprende como formativo (a), con el horizonte de:

Privilegiar lo epistémico y superar lo estrictamente cognitivo supone abrir los horizontes de análisis y modificar los ángulos de lectura para dar cabida al sujeto en tanto constructor de realidades. Descubrir en la historia las diversas ocasiones en que el hombre rompió con los parámetros vigentes es una exigencia necesaria en la recuperación del protagonismo del sujeto. (Aylwin, 2006, p. 13)

Impacto en la política

Como parte de los rastreos teóricos se pone en evidencia la denominada “Lógica de la colonialidad” (Mignolo, 2007), la cual se describe como aquella que opera en la experiencia humana bajo cuatro dominios:

(1) Económico: Apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) Político: Control de la autoridad; (3) Social: Control del género y la sexualidad, y (4): Epistémico y subjetivo/personal: Control del conocimiento y la subjetividad. (...).Cada uno de los dominios se entrecruza con los demás (...) (Mignolo, 2007, p. 36).

En particular para la ponencia se retoma el dominio político y una de sus manifestaciones hace presencia a nivel educativo a través de los discursos expuestos en las normatividades definido como *“conocimiento oficial”* (Bernstein, 1997, p, 11). Es decir, el Estado define sus políticas gubernamentales desde una normativa que es legitimada por los cánones de la ciencia moderna, esto *“crea perfiles de subjetividad estatalmente coordinados”*. (Castro-Gómez, 2000; p. 89).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 anterior, ya convocaba a una reflexión sobre que posiblemente somos objetos de reproducción y producción, más no sujetos de creación, esto debido a que se vienen invalidando manifestaciones originarias de nuestra propia vida y la vida misma en nuestra vida, en particular en el ejercicio del ser maestro.

Metodología

Los avances presentados se fundamentan en la elaboración del estado del arte y para ello se acudió a la revisión documental. Se rastrearon resultados de investigaciones parciales o finalizados, mediante el uso de bases de datos, bibliotecas físicas; de los cuales se obtuvieron documentos impresos y digitales, que incluyeron: memorias de eventos académicos, artículos, libros, entre otros. Para recoger información de cada documento se elaboró una ficha, con la cual se extrajo lo requerido de cada uno. Con base en las fichas, se hizo el análisis de los documentos y se agruparon mediante unas categorías iniciales; con la cuales se generaron otras derivaciones, todo ello desde un proceso inductivo basado en los conceptos de experiencia, experiencia formativa y sus vínculos con la formación inicial de maestros.

De este mismo proceso se pudo evidenciar la necesidad de rastrear las orientaciones epistemológicas y metodológicas para abordar la experiencia, lo que cuestionó la necesidad de visibilizar otras rutas, particularmente la propuesta por los estudios decoloniales, desde las “Epistemologías del sur “(De Sousa Santos, 2009).

Referencias

Aylwin, P. (2006). Construcción y Apropiación del conocimiento en educación. En Gómez M. y Zemelman H. (Comp.). *La Labor del maestro: Formar y formarse*. pp. 9-31. México: Pax México.



Bernstein, B. (1997). Conocimiento Oficial e Identidades Pedagógicas. En J.Goikoetxea Piérola y J García Peña (Coord. de la Ed). *Ensayos de Pedagogía Crítica*, pp. 11-28. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. pp. 145- 161. Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática, 1.España: Desclée de Brouwer S.A..

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO Coediciones-Siglo XXI.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Sánchez, L y Renzi, M. (2012). La noción de experiencia en la investigación sobre formación y trabajo docente: interrogantes epistemológicos *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2(2), 304-324.

Universidad del Cauca. (2007). *Resolución No 47 del 31 enero*. Reglamento de la Práctica Escolar. Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca.



La recreación: camino hacia la construcción de una cultura para la paz

HAROLD ANDRES ERAZO LOPEZ

YOMALY ADALID MORENO OJEDA

Resumen

Esta investigación surge del interrogante ¿qué aportes hace la recreación a las dinámicas de convivencia en el escenario escolar?, en una fundación de carácter privado-cívico.

La reflexión se basa en la problemática acerca de expresiones de violencia (Galtung, 1999) y de mala convivencia, se busca que a través de las dinámicas de recreación se tribute a una cultura para la paz. Su metodología se basa en la sistematización de experiencias (Oscar Jara 2011). Con un enfoque crítico social, las técnicas de recolección de datos son el diario de campo (Carvajal 2005) e historias de vida (Chárriez, 2012) y por último la técnica para el análisis de los datos, la teoría fundada de Strauss y Corbin (2012).

Objetivos generales

Promover las relaciones cordiales-empáticas y disminuir las manifestaciones de violencia directa a través de las prácticas de recreación en los jóvenes del grupo: proceso familiar de la institución Fundaser.

Objetivos específicos

Identificar las prácticas de violencia directa en los jóvenes del grupo proceso familiar de la institución Fundaser



Comprender el sentido que los jóvenes del grupo proceso familiar le otorgan a la recreación

Promover relaciones de cordialidad y empatía en el entramado interpersonal con los jóvenes del grupo proceso familiar de la institución Fundaser

Resultados

Del proceso de codificación y categorización se han obtenido las siguientes categorías selectivas.

Manifestaciones violentas precedidas por sus lugares de origen y baja tolerancia al fracaso

En lo expresado en la primera categoría “Inicialmente se pudo constatar que son jóvenes los cuales no tienen una familia que respondan por ellos y que en muchos casos han sido abandonados” (DC1.HE.R1), muchos de estos jóvenes “se han fugado de sus lugares de origen dado que las condiciones de vida son precarias y existen manifestaciones de violencia cuyas dinámicas han obligado a que estos jóvenes migren buscando mejores condiciones para su vida” (DC1.HE.R3) pero muchas veces, lejos de aquella utopía de poder encontrar una vida mejor, “han perdido su rumbo encontrando situaciones aún más difíciles como lo es la drogadicción” (DC1.HE.R4).

Esta dinámica de violencia estructural planteada por Jiménez F. (2012) citando a Galtung, se da en familias, instituciones municipales, escuelas o personas a cargo de estos jóvenes, que en muchas situaciones no responden a sus necesidades, haciendo que se generen dinámicas de violencia directa, Galtung (como se citó en Jiménez 2012, p.315), afirma que esta refiere a “realización somática efectiva”, es así como en los encuentros iniciales con ellos “se pudo notar, que estos jóvenes en su gran mayoría son poco tolerantes a la derrota o a que uno de sus compañeros cometa un error” (DC1.HE.R6) esta “cuestión da pie para maltratos entre pares, desde la agresión verbal y física, predominando la última” (DC1.HE.R7), existen algunas actividades que pueden proyectar rasgos competitivos, “En estas actividades realizadas para el primer



encuentro, que consistieron fundamentalmente en ejercicios de carrera y concentración por equipos” (DC1.HE.R8), y fue aquí donde más evidente se hizo el maltrato verbal y físico, ya que algunos se confundían y tomaban la dirección equivocada, entonces habían comentarios como: “marica baboso, para allá no es y seguido a ello golpeaban a quien había cometido el error” (DC1.HE.R9)

Trabajo cooperativo y empatía: dos elementos fundamentales para una construcción de cultura para la paz

Para poder generar un ambiente de más cordialidad, el profesor-recreador asumió una actitud empática, que expresada por Richaud y Mesurado (2016), citando a Sallquist Et Al en la que “Inicialmente se trabajó con 18 jóvenes, a los cuales se les presentó y les manifestó toda nuestra buena intención de trabajo; les expresamos los beneficios que la recreación provee para la convivencia, y el sano esparcimiento” (DC1. HE. R2). Se recurrió también a la recreación pasiva, como un medio para generar otro tipo de expresiones en la sesión; hubo actividad de dibujo en la que se inició con esta pregunta orientadora para que ellos realizaran la actividad ¿Qué representa la recreación para ustedes, y en qué beneficia su convivencia? aquello permitió ver que los jóvenes asumieran una actitud inicialmente de desagrado, por ser una actividad que no implicaba una exigencia motriz alta, pero luego se observó que un joven, dibujaba el salón en el que se estaba y a los que ahí se hacían presentes, manifestando textualmente “para mí la recreación nos brinda este momento de tranquilidad, porque no estamos peleando por competir como otras veces” (DC2.HE.R6), expresando que la recreación, referida en este tipo de actividades promueve la convivencia, por no tener características de competitividad, “cuestión que nos pareció muy importante, dado que la recreación no solo debe asociarse a las prácticas de alta exigencia motriz, sino también a espacios un tanto más pasivos, pero relevantes como este” (DC2.HE.R7) al finalizar la actividad se preguntó si había sido del agrado y algunos respondieron que “ al inicio no porque les parecía aburrida, pero luego les pareció interesante dado que sentían que podían expresarse libremente (DC2.HE.R9).

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 se utilizó elementos de los juegos cooperativos en los que “la idea del trabajo recreativo para esa sesión era muy activo, donde debían ser cooperativos en pro de su equipo, siempre tratando bien a los compañeros y mantener tolerancia ante la derrota” (DC4.HE.R3), intención de trabajo que se llevó a cabo exitosamente puesto que la actividad consistía en hacer un recorrido por unos platillos ubicados de tal forma que tuvieran que saltar; cuando se encontraran con el compañero adversario jugarían piedra papel o tijera, quien ganara continuaría su camino, quien perdiera iría a hacer parte del otro equipo, así entonces se notó claramente que “son más tolerantes ante la pérdida y que lo asumen de una manera significativamente mejor, de lo que lo asumían en primeros encuentros” (DC4. HE. R5).

En el encuentro final se realizó un circuito de salto con cuerda, arrastre bajo y lanzarse por un aro y regresar a su equipo la cual fundamentalmente

ha sido una de las actividades donde más se percibió asertividad y proactividad, ya que en ningún momento se quejaron de la actividad, tampoco hacían comentarios despectivos por el rendimiento de sus compañeros, se pudo observar que lejano a todo ello había apoyo entre compañeros de equipo, y lo hacían de forma cordial, cuestión que no sucedía con frecuencia en las sesiones iniciales (DC5. HE. R8).

En este sentido podemos reflejar que la recreación tiene una amplia perspectiva que permite generar dinámicas de cultura para la paz en diversos contextos.



El sentido de la recreación, la convivencia y situaciones previas a lo institucional, entrevista narrativa-historia de vida:

Transcurso en la línea de tiempo, la ausencia paternal y los malos comportamientos

Esos comportamientos negativos vinieron sí, desde la separación de mis padres cuando cumplí 13 años, desde ahí empecé a robar y eso, no cogiendo armas ni eso, pero desde esa edad comencé con esos comportamientos, más que todo la rebeldía; así han pasado 5 años. Papá y Mamá volvieron y dijeron apretémoslo, y yo le tenía mucho miedo a mi papá porque me pegaba muy duro, pero cuando volvieron, pero yo ya no era el mismo de antes y recordé que me pegaba y yo también le pegué en una ocasión.

Las posibilidades de juego y convivencia que promueve la recreación

Sí, demasiado, bastante, porque como te decía, sale uno mucho como de esa rutina, de círculo, fila y entonces uno ve que en estos lugares muchas veces el ambiente está un poco como pesado y así con sus dificultades cada uno de sus muchachos, llega la hora del deporte como acá se lo conoce, yo pienso que es más recreación, se preocupan más por la diversión de uno, por como uno se sienta, y como te digo, le decimos deporte, pero más por la costumbre de cómo los educadores llaman a lo que ustedes hacen.

Tu no me lo has preguntado, pero he estado un poco indispuesto con algunos compañeros, por lo que me ponen a coordinar cosas y algunos no lo hacen, pero cuando hacemos la actividad a uno se le olvidan esos malos momentos y superamos esas cosas en la actividad, encontramos más fácil la solución del problema porque ya no tenemos esa rabia o ese choque, nos sentimos mejor estando unidos. Además, siento que, si cometo el error de agredirme con alguien aquí en la institución o afuera, estaría arruinando mi proyecto de vida.



El sentido otorgado a la recreación

Es como una dinámica ¿no? un poco como chévere, uno se olvida de los problemas, se concentra en las actividades que realizan ustedes y uno se olvida de esos problemas, de hecho, algunos de los muchachos que a veces no hacen nada, cuando ustedes realizan las actividades ellos se incluyen en estas, hay más volumen de muchachos cuando ustedes hacen las actividades que cuando por ejemplo los educadores dicen, vamos a hacer deporte, se ve la diferencia, diría yo el doble de participación.

Metodología

Esta es una investigación cualitativa basada en un enfoque crítico-social que se caracteriza por “el interés de conocer para cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para cambio y mejoramiento [...] se asumen para ello la estructura social, la institución, sus contradicciones” (Cifuentes, 2011, p.32), se apoya en la sistematización de experiencias que se asume como

la interpretación crítica de una o varias experiencias, [...] descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo (Jara, 1994, p.22).

Se consideró como técnica de recolección de datos a la observación participante en la cual se establecen relaciones entre los sujetos y el investigador de forma natural, y el diario de campo propuesto por Carvajal (2005) en el cual se deposita toda la información pertinente de reuniones, observaciones, diálogos y reflexiones del investigador, las historias de vida por Galeano (2004), están encaminadas a generar visiones alternativas de la realidad social mediante la reconstrucción de vivencias personales, en el presenta tres momentos: exploración, descripción y análisis. La técnica de análisis, la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2012) esta técnica permite abordar las exploraciones relacionadas con los comportamientos, sentimientos, emociones y sobre todo las experiencias vividas, comenzó con las observaciones y la descripción



del proceso vivido mediante los diarios de campo, se considera un proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría, que en orden consecutivo son categorías abiertas, axiales, selectivas y la categoría núcleo.

Impacto y pertinencia social

La pertinencia social está dada por el trabajo de significativa importancia que se ha hecho a través de la recreación en este tipo de escenarios socio culturales; la población con la cual se trabajó ha estado inmersa en dinámicas de violencia, incluso previamente a lo institucional, en este sentido se puede reflejar que las prácticas y los sentidos que se le otorgan a la recreación por parte de los jóvenes y recreadores practicantes es fundamental en el ánimo de configurar un entramado en pro de la buena convivencia, y disminuyendo significativamente las prácticas de violencia construyendo en una línea temporal una cultura para la paz.

Referencias

Carvajal, A. (2004). Teoría y práctica de la sistematización de experiencias. Cali, Valle del Cauca.

Cifuentes, M. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Buenos aires, Argentina: noveduc libros.

Cuñat, R. (s/f). *Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>

Galeano, M. (2004). Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Universidad EAFIT. Medellín, 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



Giraldo, M. (2011). *Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos*. pp.79-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=215021914006>

Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias* 1ª. Ed, Alforja. San José, Costa Rica.

Jiménez Bautista, F. (2012). conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Revista de ciencias sociales convergencia* n° 58 enero-abril. Centro de investigación y estudios avanzados. Universidad autónoma del estado de México. pp. 13-52.

Osorio, S. (2007). *La Teoría Crítica de la Sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos Presupuestos Teórico-Críticos*. Universidad Militar “Nueva Granada”.

Richaud, C. y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas pros sociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción psicológica*, 13(2), 31-41.

Strauss, A y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundada*. Medellín: universidad de Antioquia. Facultad de enfermería.



El juego como acontecimiento educativo desde una perspectiva intercultural

*MARTHA CECILIA GARZÓN PÉREZ*¹⁰⁷⁷

Resumen

La educación moderna aún se resiste a los desafíos del posmodernismo, ya que la reproducción de las prácticas educativas de los siglos XV y XVI evidencian las relaciones de poder, autoridad y no se concibe otro sentido de la educación, más humanizadora que avance de manera simultánea al verdadero desarrollo humano; por ello la triada de conocimiento como el juego, el acontecimiento educativo y la interculturalidad se convierten en una mezcla de sentido en el que se concibe el juego más allá de su reconocimiento occidental, cuando las elocuencias y su lugar de enunciación en la cultura afrodescendiente es otro.

Tensiones en el acto educativo

La apuesta de transformación en el acto educativo no es cambiar a fondo las clases, es intentar provocar otras prácticas educativas que vayan más allá de lo tradicional, lo sistemático y las relaciones de autoridad, que de alguna manera aún se reproducen e invisibilizan al sujeto. Por otra parte, los dispositivos de aprendizaje son mínimos en relación con una educación más esperanzadora en el que el sujeto pueda vivir una amalgama de acontecimientos para la vida; teniendo en cuenta que el concepto de autoridad ha estado definido generalmente

¹⁰⁷⁷ Licenciada en Educación Pre-escolar, Esp. Gerencia Educativa, Maestría en educación: Desarrollo 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



a relaciones de poder, a la dominación, donde se muestra a un sujeto pasivo que responde al mandato, provocando una obediencia incondicional que legitima un poder estable. Para comprender mejor lo anterior se rescata la definición de Weber (1974) sobre la obediencia como forma de mandato que se puede dar por diferentes motivos; emocionales, racionales, axiológicos y más y según sean los fundamentos así serán los efectos; sin embargo, la autoridad se caracteriza por la legitimidad, esto se refiere a que tanto quienes obedecen como quienes mandan consideran que esta es su obligación o su derecho. En este sentido la autoridad no es imposición, sino reconocimiento y en la escuela de hoy se mantiene como imposición.

En la misma línea, la escuela tradicional ha estado siempre enfocada de alguna manera al concepto y a la rigidez, los dispositivos de poder y de control permean el desarrollo de las clases, se reproducen prácticas como: tareas, planas, contenidos y las filas que permanecen con el condicionamiento marcado de un timbre o una campana, con el significant, que ya es hora de jugar, descansar, salir de las aulas, poniendo en evidencia las relaciones de poder y autoridad, hoy en el acto educativo.

Por ejemplo, los niños y las niñas no se reconocen como seres homogéneos, como seres inmersos en otras dimensiones de su aprendizaje desde lo estético, ético, político y cognitivo; se desconocen sus historias sus culturas, sus tradiciones, sus intereses, su poder autopoiesico que los identifica; sino que responde a una educación bancaria que viola éticamente al sujeto en el contexto educativo.

Incluso, los dispositivos de aprendizaje no afloran ni hacen parte de las prácticas educativas, por ejemplo, el juego como fenómeno inherente al ser humano no es intencionado como fin sino como instrumento que lo desnaturaliza de su propia esencia, goce y disfrute; este no se intenciona como acontecimiento en el ámbito educativo, para ser, crear, esas que en la teoría de Lazaratto (2006) las reconoce como *posibilidades*. Por el contrario, el juego aún se concibe como premio y castigo, incluso los maestros y maestras son vigilantes y no compañeros de juego.



Lo anterior, dicta una de las tensiones que mueven esta apuesta de conocimiento y es precisamente responder a los afanes que trae consigo la modernidad que se impone en la escuela, ya que, los dispositivos de control en el moldeamiento de los seres humanos y sus conductas, están por encima de los dispositivos para aprender de manera significativa, de un currículo con sentido en lo humano y los acontecimientos como hechos naturalizados.

El juego, el acontecimiento y la interculturalidad una triada como posibilidad de vida

A partir de las tensiones esbozadas hasta el momento, surge la pregunta movilizadora ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan el juego como acontecimiento educativo desde la interculturalidad? se sustenta la inquietud a partir de las siguientes premisas:

Generalmente la escuela tradicional desconecta la vida académica de otras formas de vida social, motivo por el cual algunas veces no utiliza experiencias propuestas fuera de la escuela, como por ejemplo, el deseo natural de los niños y jóvenes por jugar. (Ófele, 2011, p.24).

Aludiendo a lo anterior el juego no se presenta como acontecimiento educativo, esto por el afán constante de responder al contenido, resultados, cifras, a las pruebas, al cúmulo de información, y al discurso de la alta calidad que miden la institucionalidad, la escuela, la apuesta en lo humano no está en los sujetos que transcurren gran parte de su tiempo en estos escenarios donde construyen vida y crean su idea de mundo sino en responder a las demandas del mercado y las mallas curriculares del sistema educativo.

El juego como acontecimiento educativo desde una perspectiva intercultural, se constituye a partir de la reflexión que se viene exponiendo, en una relación circular, de sentido y acontecimiento de valor, el juego como una parte de la dimensión humana, es una posibilidad a través de la cual el acto de educar se hace más humano, sensible, puede ser creativo y el aprendizaje divertido, de ahí que se conciba que el juego al ser intencionado en cualquier proceso de aprendizaje, favorece el que los niños y las niñas potencialicen su



autonomía, fortalezcan su proceso de socialización y el que perciban una manera propia de ver el mundo, de interactuar y el crear nuevas formas de sentido, con los otros y en los otros; teniendo como referencia el actual contexto educativo el juego es desnaturalizado al no reconocerse como acontecimiento de lo contrario el juego se intenciona como fórmula de lo absoluto, fracturando los momentos para jugar en tiempos que no acontecen.

El juego como fenómeno inmanente en la interculturalidad está permeado por prácticas lúdicas occidentales que el mismo mundo ha incorporado y desconoce al sujeto que juega, que vive entre culturas, que se resiste a incorporar prácticas lúdicas desconocidas o que simplemente está constituido por la generosidad y las adopta no para su vida sino para el momento y es el sentido de su cultura la que permanece en el juego.

Conquistas epistémicas, trayectos y voces implicadas: Nuevos hallazgos que acontecen

El fundamento de esta indagación, descansa en primer lugar en los rasgos ecobiográficos de la obra de conocimiento *“El juego como acontecimiento educativo desde una perspectiva intercultural”*, segundo en el reconocimiento del sujeto, los nombrados en cada momento como los niños y las niñas, el juego en la interculturalidad como posibilitador de acontecimiento en la mirada y voz de 12 maestras de Educación Pre escolar en 2 Instituciones Educativas Oficiales desde un contexto escolar intercultural, propiamente en la cultura afrodescendiente en el municipio de Quibdó – Chocó; en la medida que las búsquedas conjuntas lograron representar a través de narrativas experienciales, según Holsti (1968) otras posibilidades de repensarnos hoy el acto educativo.

Por ello, Juntos, Gadamer (1986, 1991), Deleuze (1993) y Walsh (2005), en un solo contexto, diferentes miradas, tres voces teóricas que esbozan la triada de esta apuesta de conocimiento; que en líneas generales Gadamer y Deleuze coinciden con el movimiento y vaivén, en el primero como fenómeno naturalizado del que juega y en el segundo todo movimiento y devenir del sujeto que acontece; con cierto distanciamiento entra Walsh con las relaciones directas de las culturas, al reconocer la interculturalidad más allá de relaciones de



poder de culturas *dominantes* con otras que las menciona *subordinadas*, que si bien en el contexto cultural afrodescendiente existe una relación directa y no distante con la cultura indígena, mestiza que habitan el territorio y de quienes hay mucho que aprender; entonces en un contexto escolar – cultural, existen otros desafíos para la escuela de hoy, sobre las nuevas relaciones, el reconocimiento de los otros, vivir entre culturas e interiorizar costumbres, políticas, factores axiológicos, para permanecer en ellas y no una escuela que vulnera a todo sujeto por el desconocimiento y la no apropiación cultural.

Las movilidades y nuevos hallazgos de esta obra se dan a entender como el conjunto de resonancias que acompañaron este trayecto en la construcción de nuevos acontecimientos, otras miradas que se enamoraron del acontecimiento como dador de sentido en las posibilidades para la vida en el encuentro y reencuentro de otros mundos, manos que arroparon la culturalidad y abrazaron otras maneras de jugar, voces que hablaron con propiedad a cerca de lo que es y no es el juego para un sujeto en la comunidad afrodescendiente que vive en su inmanencia en relación con otras culturas como los mestizos e indígenas, estos últimos reconocidos en el territorio Chocoano como los *cholos*; también las inspiraciones que acontecen, lograron la conquista y comprensión de mi propio interés investigativo, por ello cobra gran interés reconocer los trayectos y las movilidades que atravesaron todo el proceso de construir lo nuevo para la obra; de tal manera que se comprenda un momento de cierre interpretativo por cada trayecto vivido, por los pretextos que guiaron y acompañaron la apuesta en el lugar donde nació, creció y no murió la inspiración al conocer el otro papel del juego en la cultura afrodescendiente como acontecimiento aún que pervive más allá del acto educativo, a continuación las voces implicadas:

...el fin por el cual los niños y las niñas pueden expresar sus sentimientos y pensamientos de una manera, natural, corporal recreativa y a la vez creativa de sus propias expresiones culturales de aquellas tradiciones Chocoanas que aún se conservan, pero en el escenario actual de la interculturalidad debemos compartir toda esa gama de saberes culturales, para que no desaparezcan y vivan en la inmanencia del sujeto afro y las podamos compartir e intercambiar. (María Consuelo – Maestra de 57 años).



son los juegos hermosos que llenan la vida; por ejemplo, la conga, cocorobé cocorobé, el florón, es decir, el sujeto afrodescendiente vive el hacer cultural más allá de los espacios; la cultura afrodescendiente no limita el juego en la escuela, mucho menos el acontecimiento sino el juego de lo natural, como posibilidad para la vida” (Gloria María – Maestra de 64 años).

Aludiendo a las voces implicadas el juego es apropiado como el movimiento en su máximo esplendor; es decir, el juego con el cuerpo, la oralidad y el marcado ritmo que lleva dentro o en su sangre la cultura afrodescendiente, de ahí la aportes Gadamerianos por ser uno de los autores significantes en esta conquista epistémica, ya que la connotación que el plantea respecto al juego como lo naturalizado y no como lo absoluto hacen ver de una manera bella, el juego como acontecimiento de lo natural e inmanente en esta cultura, por ello:

Todo el juego de gustar y no gustar, de la simpatía y la antipatía, todo lo que demanda la vida en su conjunto, acontece también en las clases. Se enseña en la escuela y llega a ser una de las cosas más interesantes, en la que podemos reconocer la evolución del ser humano. (Gadamer, 1999, p.20-22).

Al respecto, haciendo así posible el que el acto educativo sea todo un acontecimiento liberador de la subjetividad del ser, expresada en la relación con los otros y con los entornos del que hace parte, estas relaciones permiten co-crear cuando se juega e integrar las propias percepciones de su mundo, desarrollar capacidades cognitivas, afectivas, sociales y atender a sus limitaciones.

Como se puede comprender, los acontecimientos son singularidades ideales que se comunican, permiten pensar la infinidad de mundos posibles haciendo visible un mundo que al salirse de la generalidad, vislumbra un sujeto distinto, un sujeto liberado que además proponen un maestro, maestra construido por su esencia y acontecido por su labor que se reconoce en el otro en el niño, en la niña por sus relaciones desde la horizontalidad y la otredad que ubican el acto educativo en un nivel de actuar con sentido en lo humano, en 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 del ser y es aquí donde el juego es cómplice para sobrepasar vicios racionales que sin duda han entretenido el hacer educativo en otras apuestas de rigidez, autoridad, dominio y pierde el horizonte del acontecimiento en doble vía, la construcción de nuevos conocimientos y subjetividades; por ello en palabras de las maestras el acontecimiento educativo en el contexto cultural afrodescendiente:

...en mi comunidad somos activos ya que, con nuestro cuerpo en constante movimientos, expresamos dinamismo, alegría y mucho sabor. Además, con el juego manifestamos los acontecimientos de nuestra vida cotidiana. (Maria Consuelo – Maestra de 64 años).

Así que, la primera condición que posibilita el acontecimiento es reconocer el sujeto en su esencia, es decir, el niño y la niña que juega en cualquier espacio de su vida, comprendido en la edad moderna como la casa, la escuela y la institucionalidad, seguido de la apropiación cultural que lo recrea de manera inmanente en la construcción subjetiva del ser, porque la creación de mundo es propia y no la que impone la demanda educativa y los nuevos paradigmas que homogenizan toda posibilidad de acontecimiento.

Finalmente, aludir el juego como acontecimiento educativo y como posibilidad para la vida, de resignificar el acto educativo y el incidir en las transformaciones de los niños y las niñas, lograr aprendizajes significativos, potenciar la subjetividad, repensarse la enseñabilidad más allá del tiempo y el espacio, en una educación que se pregunte constantemente qué debe mejorar mañana con respecto a lo que hace hoy, es pensar en la *cultura humana* que en pensamientos Gadamerianos (1991) “*no es posible pensar en la cultura humana sin un componente lúdico*”, como lo naturalizado, no lo estructurado, su hermenéutica lo reconoce como lenguaje que conecta el diálogo, el juego como esencia es una fenómeno que no se acaba en la subjetividad del que juega, de lo contrario su esencia es algo más, cuando se juega dice este filósofo que se mantiene en movimiento que va y viene y sólo el jugador decide cuando dejar de jugar, entonces decir que el hombre juega porque la naturaleza juega es el hecho más conmovedor para acercarse a un posible acontecimiento y al referir el juego como un fenómeno que se parece a la vida, como posibilitador de todo acontecimiento por tratarse de lo

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



humano, natural e intencional del hombre que juega, como lo reconoce la obra del sujeto los niño y las niñas que juegan.

Como cierre y nuevas cosechas de conocimiento, tal como Alicia (en Carrol, 1997) al caer por la madriguera tiene la capacidad de sorprenderse encontrando nuevos sentidos, los mismos que el maestro y la maestra deberá efectuar con el juego para permitirse un encuentro con su ser y permitir el desarrollo liberador del ser con el que conversa continuamente y del que también hay mucho que aprender, con el que cada conversación y cada momento de juego es un inicio.

Referencias

Carroll, L. (1997). *Alicia en el país de las maravillas*. Bogotá: Editorial Géminis.

Catherine, W. (2009). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. *Signo y Pensamiento* 46. Volúmen XXIV. Perspectivas y convergencias. pp. 42-46.

Deleuze, G y Guatarí, F. (1993). *“Qué es la filosofía”*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Gadamer, H, Georg. (1986). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H, Georg. (1991). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires : Paidós.

Holsti, O. (1968). *Content analysis*. En G. Lindzey, & E. Aronson, *The handbook of social psychology*.

Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento, política en las sociedades del control*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.

Regina M. (2000). *Juegos Tradicionales y Aprendizaje*. South America Representative, of Australian Institute for Research in Play and Games, Argentina.

Weber, M. (1974). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de la 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

Mesa5_29

Desafíos y alternativas para pensar la escuela y la educación en la construcción de una sociedad democrática para la superación de las desigualdades





La garantía del derecho a la educación de jóvenes en el sistema de privación de libertad por medio del arte

ANA MARIA MASSON FURLAN¹⁰⁷⁸

Resumen

El objetivo de ese relato de experiencia es presentar procesos de autonomía logrados a través de la apropiación de la construcción de programas de radio grabados en vivo por parte de los adolescentes en cumplimiento de la medida socioeducativa de internación en una unidad de la *Fundação CASA* (Campinas, SP – Brasil), además de ofrecer elementos para pensar desafíos y posibilidades en la lucha por la garantía del derecho a la educación y comunicación de esos jóvenes, destacándose el potencial de la actuación en espacios no escolares con metodologías de la educación popular en instituciones de privación de libertad

Desarrollo

De acuerdo con el último *Levantamiento Anual* realizado en 2015 por el *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE*, 26.209 adolescentes estaban cumpliendo medida socioeducativa en el Brasil, sendo que de esos, 18.381 en medida de internación – lo que representa casi 70% en privación de libertad, a pesar del principio de excepcionalidad previsto por el artículo 121 del *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, que

1078 Educadora social, anam.mfurlan@riseup.net

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



garantiza que privación de libertad sea la última opción a ser considerada. De los 26.209 adolescentes en cumplimiento de medida, 9.918 están en el estado de São Paulo, que tiene la mayor cantidad de unidades de restricción y privación de libertad del país, sumando 150 CASAS. La mayor parte de los adolescentes en cumplimiento de medida son del sexo masculino (96%), tienen entre 16 y 17 años de edad (57%) y son negros (75%). (*Levantamiento Anual Sinase, 2015*)

No es demasiado afirmar que el encarcelamiento de la juventud periférica y negra derivase de un negligenciamiento evidente del Estado en su papel garantizador de derechos, especialmente los derechos de la parcela más pobre de la población. Sistemáticas violaciones institucionales del poder público a los derechos, a la educación, cultura, comunicación, salud y morada, perpetúan y acentúan las desigualdades sociales y, en la perspectiva de la división racial, la población periférica y negra permanece rehén de los determinantes que configuran su condición socioeconómica.

En São Paulo (Brasil), la medida socioeducativa de privación de libertad (internación) y semilibertad, es de responsabilidad de la *Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – CASA*, autarquía fundacional asociada al gobierno del estado y vinculada a la *Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania*, actual gestión *PSDB (partido social democrata)*, que tiene como misión “ejecutar, directa o indirectamente, las medidas socioeducativas con eficiencia, eficacia y efectividad, garantizando los derechos previstos en ley y contribuyendo para el retorno del adolescente a la convivencia social como protagonista de su historia.” (*Fundação CASA, 2015*).

Así como todo el sistema de privación de libertad, las unidades de la *Fundação CASA* presentan conductas rígidas de control y contención, de forma que las medidas tomadas para garantizar la seguridad de los centros, resultan muchas veces en un encarcelamiento de las subjetividades de los adolescentes.



En Campinas, la medida socioeducativa de arte y cultura es responsabilidad de la Organización de la Sociedad Civil *CEDAP*¹⁰⁷⁹ – *Centro de Educação e Acessoria Popular*. Las OSCs, además del ofrecimiento de talleres de lenguajes del arte, son responsables de la garantía de derechos de los adolescentes internados, en conformidad con el *Artículo 4º del Estatuto da Criança e do Adolescente*:

Es deber de la familia, de la comunidad, de la sociedad en general y del poder público, asegurar con absoluta prioridad la efectación de los derechos referentes a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, al deporte, al lazer, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria. (*ECA, 1990*)

El convenio ocurre a través del aporte financiero del Gobierno del Estado para la *Fundação CASA* y de la *Fundação CASA* para la OSC contemplada a través de edicto. Dentro las misiones del *CEDAP* está “la transformación de la realidad social y ambiental, teniendo como valores fundamentales la democracia y la solidaridad”, sin embargo, prácticas pedagógicas que de hecho alcancen transformaciones sociales a través de la democracia, encuentran desafíos cuando la inserción en la medida socioeducativa de privación de libertad sucede a través de vínculos tan frágiles por intereses institucionales de manutención de poderes.

La práctica de una institución total, conforme al concepto elaborado por Erving Goffman (1974) y Tiago Neves (2007), que controla la vida a través de la docilización de los individuos cuyas subjetividades fueran suprimidas por la sustitución de las interacciones sociales por “alternativas” internas a la institución, corrompe el eje del *SINASE* (*SINASE, 2013*) y el *Artigo 86 del ECA* (*ECA, 1990*), que presuponen incompletud institucional. O sea, el ofrecimiento de medida socioeducativa del arte y cultura por parte de organizaciones de

1079. El *CEDAP* (Centro de Educação e Assessoria Popular) es una OSC que desarrolla actividades de arte y cultura en 22 unidades de fundación a través del proyecto *Arteiros*.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 sociedad civil es resultado de amplio debate en defensa de los derechos de niños y adolescentes, teniendo en vista que la *Fundação CASA* es una autarquía del estado de intenso control.

Es en ese escenario que los talleres de artes son desarrollados.

En una unidad de la *Fundação CASA* en la ciudad de Campinas, desde marzo de 2016, son ofrecidos talleres de Literatura Marginal. A través de metodologías de la educación popular, ocurre la *Rádio Liberta: Deste Lado das Grades*, cuyos programas son grabados en vivo, proporcionando circulación interna del contenido en la unidad y visado veiculación en la web, conforme concedidas autorizaciones.

El objetivo general de las prácticas pedagógicas propuestas es fortalecer identidades decolonizadas, sostenibles a dinámicas sociales cuidadosas, efectivando procesos de autonomía, responsabilización y empoderamiento de los adolescentes. Para tal, la *Rádio* se apropia de los nombres, “vulgos” (apodos), barrios, producciones culturales que los participantes reclaman dentro de ese espacio.

Partiendo de ese punto, desde el inicio de la radio, las temáticas de los programas son elegidas por los participantes del taller y cualquier objeto de reflexión es bienvenido. La producción del contenido partiendo siempre de lo que es referencia de interés y valorizando el conocimiento que estos adolescentes ya traen, afirma y amplía los repertorios de los participantes, de forma que ya fueran producidos programas sobre medida socioeducativa, sexualidad, criminalización de las drogas, arte urbana, regulamentación de la prostitución, entre otros.

Por medio de prácticas como la lectura de poesías, el análisis de músicas, la exhibición de películas, los temas son aprofundados en debates que siempre problematizan las percepciones de los individuos y de una sociedad que no proporciona en abundancia espacios para la construcción de alternativas de ser y estar desvinculadas de la dominación. La intención es tensionar las existencias guiadas por el neoliberalismo, enfatizando las subjetividades que cruzan otras vías de elaboración, como los sentires y los pensares mas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



colectivos. Dentro de esos ejes, siempre que posible, son trabajadas las diversidades étnico-racial, de género y de orientación sexual, la promoción de la salud, educación, cultura, profesionalización y ciudadanía, como instrumentos facilitadores de posturas mas tolerantes y inclusivas, norteano la práctica pedagógica.

El Sector Pedagógico de la unidad, principalmente en la figura del referente de área, acogió el proyecto como una posibilidad de desenvolvimiento de los adolescentes participantes de los talleres, teniendo en cuenta la importancia de un trabajo intersectorial. Diante de ese contexto, los adolescentes se apropiaron del taller de Literatura Marginal, de la elaboración y de la producción de la *Rádio Liberta: Deste Lado das Grades* como un canal de comunicación representativo de sus perspectivas de mundo, al punto de protagonizaren los programas incluso en la ausencia de la educadora.

En pocos meses los adolescentes habian tomado la *Rádio* para ellos.

La apropiación del conocimiento técnico y temático asociada a una pedagogía afectiva tiene proporcionado la posibilidad de autonomía para la producción de narrativas propias y gestión de la memoria social y particular de esos adolescentes. La abordagen de la comunicación como un derecho humano constantemente violado por medios de comunicación oligopolicos y hegemónicos, que impiden la circulación de perspectivas plurales sobre la vida y que invisibiliza o criminaliza cualquier alternativa de ser que no coresponda a los intereses de pocas familias detentoras de amplos poderes, dinamiza la reclamación de otros derechos fragilizados en ese contexto.

Al narrar, grabar, escuchar la propia voz contando sus historias, los adolescentes en conflicto con la ley ejercitan la dialectica de perciber y elaborar sus identidades hasta entonces aplastadas por una sociedad opresiva. Además, narrar a si mismo presupone locución, de forma que el adolescente, al perciber y elaborar su identidad, reconoce el otro en sus diferencias y similitudes.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Delante de la noticia de que el trabajo de la *Rádio* se expondría en la *III Bienal de Infancias y Juventudes*, los adolescentes propusieron la grabación de una viñeta para que sus múltiples voces alcanzasen efectivamente el encuentro.

Por coincidencia, en el día que grabamos la viñeta, la *EPTV*, rama de la *Rede Globo*, una representante del oligopolio de la comunicación hegemónica y elitista del país, estaba en la unidad para producir una materia periodística autorizada por la asesoría de prensa de la *Fundação CASA* sobre la posible recuperación de adolescentes que cometieran crímenes hediondos como, por ejemplo, asesinato, lograda a través de la institución. A pesar de la intención parecer de las mejores, es importante resaltar que solamente 0,9% de los crímenes cometidos en el país son de responsabilidad de adolescentes y que entre esos, atentado contra la vida no es el delito que personas menores de dieciocho años cometen, sumando sólo 0,5% de los homicidios en todo el país (*Governo do Brasil, 2015*). Al mismo tiempo, es justamente esa población de jóvenes, negros y periféricos que corresponde a 47,85% de las personas víctimas de homicidio en el país, incluso por las manos de la policía militar de São Paulo, la que más asesina en el Brasil, sumándose 848 notificaciones – en acciones consideradas legales (*Atlas da Violência, 2017*).

Partiendo del entendimiento del carácter conservador e reaccionario y manipulador que esa media oligopolica y hegemónica representada en la figura de la *EPTV*, los adolescentes participantes del taller de Literatura Marginal se negaron a aparecer en las filmaciones.

La construcción de la *Rádio Liberta: Deste Lado das Grades* contribuye para el entendimiento más amplio de quien soy “yo”, quien es “nosotros”, quien es el “otro”, lo que es la institución y, profundando, quien somos nosotros en los espacios donde estamos insertados, como agenciamos poderes y resistencias. El resultado de esas reflexiones es la autodeclaración de sí como sujeto de derechos – derecho a la comunicación, derecho a la memoria, pero también derecho a la integridad física y psíquica, derecho a la salud y a la educación de calidad, derecho a la vivienda digna.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 entonces, de repente, no somos mas los delinquentes que la televisión emite. El derecho a la memoria y a la narrativa de su propia historia y de la historia de los nuestros es el derecho de reclamar presentes y futuros subversivos al fatalismo de una sociedad que encarcela y asesina la juventud.

Referencias

Brasil. Lei Federal número 8.069, de 13 de jul. de 1990. ECA 2017 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Recuperado de http://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf

Brasil. Lei Federal número 12.594, de 18 de jan. de 2012. Plano de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

Recuperado de <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/plano-nacional-de-atendimento-socioeducativo-diretrizes-e-eixos-operativos-para-o-sinase>

CEDAP (1987). Missão. Recuperado de www.cedap.org.br/

Fundação Casa (2015). Recuperado de <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=miss%C3%A3o-vis%C3%A3o-avalores&d=81>

Goffman, E. (2001). Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Editora Perspectiva.

Governo do Brasil (2015). Menores cometem 0,9% dos crimes no Brasil. Recuperado de

<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/06/menores-cometem-0-9-dos-crimes-no-brasil>

Instituto de pesquisa Economica Aplicada – IPEA (2017). Atlas da Violência. Recuperado de

<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>

Neves, T. (2007). A defesa institucional numa instituição total: o caso de um centro de internamento de menores delinquentes. Recuperado de

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218641439F3iJL9on6Ym16AA0.pdf>



O Papel do Agente de Segurança Socioeducativo na Efetivação do Direito à Educação de Adolescentes em Internação Provisória em Belo Horizonte, Brasil.

VIRGILINO MARTINS FELIX¹⁰⁸⁰

EDUARDO LOPES SALATIEL¹⁰⁸¹

MARCELO MARQUES ANTUNES RIBEIRO¹⁰⁸²

Resumo

Este relato de experiência busca resgatar o processo de implantação das atividades de reforço escolar no Centro de Internação Provisória Dom Bosco, em Belo Horizonte, destinado ao acautelamento de adolescentes suspeitos de cometerem atos infracionais. Lançamos mão da análise documental e sistematização de experiências, buscando delinear os desafios que permearam a implantação dessas atividades e discutir a importância dos agentes de segurança nesse processo, compreendendo que a atuação desses profissionais deve ser orientada pela Doutrina da Proteção Integral.

O Contexto Sociopolítico

¹⁰⁸⁰ Secretaria de Estado de Segurança Pública de Minas Gerais, Brasil.

¹⁰⁸¹ Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil.

¹⁰⁸² Secretaria de Estado de Segurança Pública de Minas Gerais, Brasil.



O direito à educação, no Brasil, está materializado em diversos dispositivos legais, destacando-se a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). Deles evidencia-se o dever do Estado, em conjunto com a sociedade e a família, em garantir uma educação capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, buscando não só a qualificação para o trabalho, mas sobretudo, o preparo para o exercício da cidadania. Os desafios à efetivação desse direito, no entanto, são enormes, tendo em vista que passa não só pela necessidade de reduzir a evasão e o abandono escolar, por exemplo, mas, também, pela necessidade de garantir a qualidade do ensino.

No que diz respeito ao contexto de restrição e privação de liberdade, os desafios se avolumam. Afinal, muitos dos adolescentes e jovens acautelados, ou internados, apresentam um histórico de evasão e abandono escolar, exclusão social e drogadição, o que torna ainda mais desafiadora a tarefa de estimular a retomada da escolarização. Não obstante, a condição de adolescente infrator, não retira desse sujeito o direito à educação. Inclusive, a própria Lei Nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) estabelece, como requisitos para a inscrição de programas de regime de semiliberdade ou internação, “a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas” (Brasil, 2012).

Na prática, o espaço físico de uma unidade de internação mostra-se bastante adverso, remetendo-nos, em muitos aspectos, à realidade das unidades penais. Sendo assim, urge, na perspectiva da Doutrina da Proteção Integral e da socioeducação, fomentar uma proposta pedagógica que a um só tempo responsabilize o adolescente e seja capaz de reintegrá-lo ao convívio em sociedade, e do mesmo jeito possa exercer sua cidadania.

Em relação à Medida de Internação Provisória, os desafios parecem ser ainda maiores, tendo em vista que se trata de medida cautelar, imposta ao adolescente que aguarda sentença, por um prazo que não pode exceder



45 días. Durante esse período, estabelece o ECA, em seu artigo 123, que a medida deverá ser cumprida em ambiente adequado, sendo obrigatória a oferta de atividades pedagógicas.

Nesse contexto, o objetivo deste relato de experiência é buscar resgatar o processo de implementação das atividades de reforço escolar, em uma unidade socioeducativa, que nos possibilita uma importante reflexão em torno do papel do Agente de Segurança Socioeducativo frente a busca por garantir o direito à educação de jovens em restrição de liberdade. Isso, sobretudo, se levarmos em conta as conhecidas e não raras denúncias de agressões e maus-tratos envolvendo a figura desse profissional.

O Contexto Institucional

O Centro de Internação Provisória Dom Bosco (CEIP-DB) é uma unidade socioeducativa destinada ao acautelamento de adolescentes suspeitos de cometerem atos infracionais e que aguardam a aplicação de medida socioeducativa ou a liberação. Em 2008, a unidade tinha capacidade para acolher 70 adolescentes, o que não impedia que aí fossem alojados 150 ou, até mesmo, 200 adolescentes.

No que diz respeito a uma proposta socioeducativa, capaz de fomentar a reinserção social do adolescente autor de ato infracional, o atendimento à época estava aquém do que deveria ser executado. Isso devido a diversos fatores, como: superlotação, insuficiência de pessoal, falta de recursos, precariedade da estrutura física e formação dos profissionais. Afinal, pensar em uma política educativa requer pensar na qualificação daqueles que irão executá-la, tendo em vista fatores como: vínculo empregatício e escolaridade.

O advento do Sistema Socioeducativo pautou uma nova política e uma nova metodologia de atendimento à criança e ao adolescente. Nesse contexto, a demanda de pessoal era grande e o número de pessoas que aceitavam a proposta pequeno, talvez porque o que a sociedade conhecia eram as experiências das antigas FEBEM's. Casos de tumultos, rebeliões, mortes e maus-tratos, muitas vezes abordados de forma sensacionalista pela mídia, talvez despertassem algum receio nas pessoas, condicionando sua opção por esta



profissão. Em função desses fatores, e diante da necessidade de contratações rápidas, o processo utilizado incluía apenas uma análise de currículo, sem exigência de escolaridade mínima, o que implicava, muitas vezes, na contratação de semianalfabetos para desenvolver uma política tão delicada.

Esse despreparo não favorecia a execução da política, tendo em vista, inclusive, um senso comum muito difundido sobre os jovens autores de ato infracional: de que se tratavam de bandidos e cujo sofrimento era aceitável ou mesmo defendido. Desconsiderava-se, assim, todo o histórico desses sujeitos, não sendo levado em consideração suas experiências, fatos e fatores que os levaram à criminalidade.

Diante desse contexto, o processo de contratação foi qualificado no que diz respeito à exigência de escolaridade mínima para ingresso: o ensino médio completo. Além disso, os candidatos que eram selecionados, via análise curricular, passavam por um curso de formação, denominado Curso Introdutório, de duas semanas, mas que posteriormente teve sua carga horária reduzida para uma semana.

Buscando-se a adequação à Lei N° 15.302, de 10 de agosto de 2004 (Minas Gerais, 2004), que instituiu a carreira de Agente de Segurança Socioeducativo, o Governo de Minas Gerais promoveu o primeiro concurso público em 2006. Talvez devido à conjuntura política e econômica da época, havia entre os candidatos nomeados um grupo, com formação em nível superior, que vislumbrava um trabalho diferenciado com os adolescentes. Por ser um grupo consideravelmente grande e com tranquilidade para fazer alguns questionamentos, justamente pela condição de efetivo, as coisas começaram a acontecer de uma forma diferenciada dentro da rotina institucional. Este grupo começa a fazer algumas exigências à direção da unidade e conseqüentemente aos gestores da política, a fim de obter condições dignas de trabalho, tanto no que diz respeito à estrutura física, recursos etc., quanto à própria organização institucional, passando por questões administrativas e de pessoal. Essas exigências acabaram desembocando e influenciando o trabalho e a rotina institucional, provocando e viabilizando mudanças no atendimento e na relação com os adolescentes, que passaram a responder também de uma forma diferenciada daquela que persistia há anos.



As atividades de reforço escolar

Até então, as atividades pedagógicas que aconteciam na unidade eram poucas e não alcançavam todos os adolescentes. Pelo caráter provisório da medida e em função da superlotação, muitos adolescentes passavam pela unidade sem participar de qualquer atividade desta natureza. A grande maioria das oficinas eram conduzidas por auxiliares educacionais com formação em ensino médio, que ofereciam, na maioria das vezes, oficinas de artesanato desenvolvidas a partir de suas próprias habilidades e experiências.

Depois de um longo trabalho das equipes de segurança e técnica, do corpo diretivo e dos profissionais envolvidos de forma direta e indireta com a rotina da instituição, a equipe de uma forma geral começou a desenvolver um trabalho socioeducativo que possibilitou os primeiros passos na direção daquilo que se espera de uma política de garantia de direitos. Nesse período, tem início uma das ações que buscou garantir o direito à educação, sendo iniciada por agentes de segurança socioeducativos, com o aval da direção geral da unidade e, posteriormente, com o apoio e orientação da pedagoga, recém-chegada à unidade.

As atividades tiveram início com a implantação do projeto “Juventude – Inclusão digital e social” através da criação de um telecentro. Nesse espaço, os adolescentes aprendiam informática, digitação e tinham contato com o mundo virtual, realizando pesquisas e fazendo construções literárias. Para a concretização desse projeto, foram escolhidos alguns agentes para atuarem como referência, sendo a escolha realizada a partir do interesse daqueles que se identificavam com esse tipo de atividade.

Conseqüentemente, com o passar do tempo, esses mesmos agentes, diante dos resultados, resolveram ampliar as atividades, promovendo outros encontros por iniciativa própria, de forma a atuar com os adolescentes para além da questão digital. Um agente criou a oficina “Semeando Valores”, para trabalhar a temática da cidadania. Outro começou a ministrar aulas de matemática, despertando o interesse de outros



adolescentes. Em função disso, os agentes, o coordenador de equipe, supervisores de segurança e corpo diretivo pensaram na criação de uma escola dentro da unidade.

Até então as escolas regulares existiam somente dentro dos centros de internação, uma vez que o período que o adolescente fica acautelado nesse espaço é maior, proporcionando assim a execução deste trabalho, de certa forma inviável nas unidades de internação provisória. Nesse contexto, a equipe foi levada a pensar em como concretizar uma atividade de escolarização, buscando garantir o direito à educação. Pela experiência que os agentes já vinham realizando, pensou-se em trabalhar com temas transversais, desenvolvendo aulas que trabalhassem temas de língua portuguesa, matemática, história, ciências, dentre outras. Buscava-se, assim, garantir o acesso ao conhecimento e o fomento de um espaço de construção coletiva, no sentido de preparar os adolescentes para a retomada da escolarização, seja nos centros de internação ou fora deles.

Enfim, a equipe se organizou, organizou o espaço para receber um quantitativo maior de adolescentes e realizou as enturmações. Paralelamente, a direção geral da unidade buscou firmar um convênio com a Secretaria de Estado de Educação para garantir a presença de professores nessas atividades, assim como já acontecia com as escolas regulares na internação. Não existindo condições físicas e de pessoal para atender 100% dos acautelados, uma lista de espera garantia que, a cada adolescente desligado, outro pudesse participar das atividades.

As atividades do referido projeto eram planejadas a partir de reuniões semanais que envolviam agentes, pedagoga e a professora Maria Antonieta (Coordenadora do programa “A Tela e o Texto”, da Universidade Federal de Minas Gerais). Esses momentos foram utilizados para discussões e reflexões sobre as experiências vivenciadas ao longo de cada semana e contribuíram para a idealização de novas propostas e métodos para aplicação das atividades. Como nos informa Pereira (2009), parte dos agentes participaram de atividades de capacitação, o que muito contribuiu para a atuação dos mesmos à medida que lançavam mão dos conhecimentos de suas áreas de formação e daqueles que vinham constituindo ao longo do processo.



O foco do Projeto foi colocado sobre as atividades de Leitura e Produção de Textos, a partir do emprego de diferentes tipos e gêneros textuais. Nesse sentido, o telecentro era utilizado tanto nesse processo, quanto nas atividades de inclusão digital. Ao longo do tempo, os jovens participantes iam desenvolvendo habilidades no trato com o computador, que se tornou um mecanismo de prática da escrita e da leitura, contribuindo para que esses sujeitos se envolvessem com grande entusiasmo. Cumpre destacar que a abordagem de diferentes temas – questões ecológicas, valores, projetos de vida – contribuíam para o processo de responsabilização dos adolescentes, tendo em vista que “os motivos que os levaram à atuação infracional, geralmente [estão] relacionados às intensas e constantes propostas de consumo. (Pereira, 2009, p. 85)

Alguns resultados e algumas considerações

Além de se configurar como um movimento de garantia do direito à educação, o Projeto ensinou a publicação da produção dos jovens em ônibus da cidade de Belo Horizonte, através do projeto "Leitura para Todos". A notícia do feito impactou positivamente toda a comunidade socioeducativa da unidade, estimulando outros adolescentes a participarem do projeto.

Podemos observar a importância da atuação dos agentes de segurança socioeducativos, para além da responsabilização e da segurança. Por estarem com os adolescentes 24 horas por dia é imprescindível que a experiência aqui relatada se torne uma prática cada vez mais comum, a fim de se efetivar o disposto na Doutrina da Proteção Integral. Ainda em relação aos agentes de segurança, percebemos um processo de ruptura com ações orientadas unicamente pelo viés da segurança, permitindo o desenvolvimento de múltiplos olhares sobre o processo socioeducativo.

Sendo assim, a participação dos agentes no processo de escolarização contribui para uma aproximação entre esse profissional e a política de atendimento prevista no SINASE (Brasil, 2012), possibilitando sua atuação “como [verdadeiro] orientador no processo de reinserção social do adolescente em conflito com a lei” (Minas



Gerais, 2004). No entanto, a importância de que o agente socioeducativo esteja implicado com a Política de Atendimento, para além da perspectiva da segurança, demanda um processo de valorização profissional e de formação continuada, valorizando-se, assim, não somente a formação acadêmica anterior, como as capacitações no local de trabalho.

Além de se constituir como um direito humano, a educação de adolescentes e jovens em situação de privação e restrição de liberdade demanda atuação de diversos atores, de modo que toda a comunidade socioeducativa se veja implicada, sejam professores, agentes ou pedagogos. A socioeducação, na medida em que vai muito além da escolarização, pode e deve se valer deste processo e, para isso, tanto mais frutos colherá quanto mais esses atores estiverem verdadeiramente implicados com uma política de atendimento que garanta, e não viole, direitos.

É preciso apontar que essa experiência foi além do que, normalmente, se espera desses profissionais e está posto nas legislações. A criação da escola foi um marco na mudança cultural da instituição, onde o machismo e a força, muitas vezes predominantes na atuação dos agentes, deu lugar à sensibilidade de perceber a possibilidade de um trabalho com aquilo que se acreditava perdido. Além dos efeitos já mencionados, verificou-se a redução dos tumultos e rebeliões, sendo que muitas famílias passaram a identificar o agente de SEGURANÇA socioeducativo como educadores, demonstrando que a garantia de direitos pode extrapolar barreiras para além daquelas que acreditamos existir e que a luta por direitos, não raro, nos permite alcançar algo muito maior do que aquilo que fora inicialmente desejado.

Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Brasil. (1990). Lei 8069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

Brasil. (2012). Lei 12594. *Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm.

Minas Gerais. (2004). Lei Nº 15.302. *Institui a carreira de Agente de Segurança Socioeducativo do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo*. Disponível em:
www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=15302&ano=2004&tipo=LEI.

Pereira, M. A. (2009). Juventude: inclusão digital e social. In: *Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos*, Belo Horizonte, v. 5, n. 10. p. 82-86.



Educação de trabalhadorxs e a Educação Popular – afinidades e desafios

*NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO*¹⁰⁸³

Resumo

Historicamente a educação dx trabalhador, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido pauta de diferentes movimentos sociais, que lutam em prol de políticas públicas que vejam a modalidade não como um reparo da sociedade, mas como um direito a ser conquistado e financiado na sua integralidade. Entender esta seara da educação de forma diferenciada, desde o currículo à prática, é atentar para os sujeitos que a compõem. É preciso ainda que eles encontrem neste novo cenário ambientes de acolhimento subjetivos para que se sintam pertencentes àquele espaço, que outrora, por diversos motivos, negou e/ou lhe foi negado.

Texto completo

O debate sobre a temática da educação é objeto de discussão desde muito e pelos mais diferentes tipos de atores e instituições. No Brasil, por exemplo, foi a partir do início do século XX que as discussões em torno da

¹⁰⁸³ PUC-Rio/UNIRIO/CEPL – Coletivo de Educação Popular e Libertária.



expansão escolar, de uma “escola para todos”, tomou corpo e alguns Estados começaram a promover ações, ainda que inconsistentes, no sentido de correr atrás da chamada “modernização escolar”.

Em 1945, portanto no pós-guerra, os países-membros da UNESCO são pressionados por esse órgão a promover o ensino de adultos analfabetos, que no Brasil girava em torno de 80% do total da população. Assim, em 1947 o governo lança mão da primeira campanha de Educação de Adultos, cujo objetivo era a promoção da alfabetização deste contingente num rápido espaço de tempo. Segundo Cunha (1999) o analfabeto era visto como incapaz para tomada de decisões e para o exercício da cidadania, como votar e ser votado. Daí, portanto, um dos motivos de se investir, às pressas, na erradicação do analfabetismo em nosso país. Além do que, o analfabetismo era concebido como a causa do atraso econômico do país e não condição *sine qua non* de seu efeito.

No entanto, tais campanhas, cuja estrutura logística e de conteúdos era precária, se mostrou ineficaz, com exceção dos estados de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, que iam na contramão do que fora proposto pelas campanhas, tendo Paulo Freire e Moacyr de Góes, como seus propagadores, que adequaram o método proposto de forma a dialogar, de fato, com as classes populares. Era necessário, portanto, segundo eles, tirar o povo de uma consciência transitivo-ingênua - que o nosso peculiar processo de formação provocou e o acelerado processo de industrialização acentuou, dos quais, todavia, eram reféns - para tornar tangível a consciência transitivo-crítica de que necessitavam para terem atuação plena nas questões sociais e políticas que se apresentavam na sociedade, para tanto: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (Freire, 1974, p. 88).

Embora a educação para adultos date de modo formal da década de 30 em nosso país, sua articulação com os movimentos populares toma forma nos últimos anos dos 50 e início dos 60, quando “intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares” (Fávero, 1983). A questão da cultura e educação populares, de que nos coloca Fávero, sobretudo no início da



década de 60, trazia na agenda grandes movimentos como o MEB (Movimento de Educação de Base) o CPC (Centro Popular de Cultura) e o MCPs (Movimento de Cultura Popular), por exemplo que atuavam tanto nos grandes centros urbanos, quanto nos meios rurais. A palavra de ordem dentro desses centros era a conscientização das grandes massas, que tinham uma política comum de valorização da cultura nacional.

Tais movimentos de uma ‘educação popular’ são, de certa forma, ligados a uma vertente progressista da igreja católica, não obstante num diálogo com a pedagogia nova, composição que Saviani (2010) vem a defender como a “Escola Nova Popular”. É então, na década de 60 que a *Educação Popular* toma forma como emergencial ao povo brasileiro, “a expressão “educação popular” assume, assim o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo” (Saviani, 2010, p. 317). É dentro deste clima que os movimentos que acima citamos, nascidos muitos deles no chão dos movimentos sociais, tornaram-se os grandes aglutinadores na luta em favor de uma educação que valorizasse os elementos da cultura nacional, da cultura do “povo brasileiro”; e, para tanto, de libertação de uma possível assunção dos laços culturais estrangeiros, sobretudo europeus e norte-americanos, inculcados *ad hoc* como passíveis de serem seguidos. Tais movimentos penetravam em todos os campos: artes, teatro, cinema, literatura, sempre com um cunho político em seus projetos, pautados por uma educação *para e com todos*. Assim que, a EJA - então denominada somente de “educação de adultos” - e a Educação Popular andam de mãos dadas, o que podemos afirmar que esta deu forma à primeira, nascidas, portanto, do mesmo embrião genitor: os movimentos sociais e populares.

No entanto, tais ações de Educação Popular não eram bem vistas pelos governos militares, que entraram no poder fruto de um golpe, na noite de 31 de março para 01 de abril de 1964. Com a ditadura civil-militar-empresarial instaurada, todas as ações demandadas e pautadas no campo da EP foram asfixiadas para darem lugar a propostas pouco funcionais de educação. Contrários que eram às ações que se espalhavam pelo país e que contavam com inúmeras pessoas e entidades engajadas e que tinham em seu bojo um caráter essencialmente crítico e problematizador pautados nas especificidades de seus educandos, entendidos enquanto sujeitos históricos. As ações que agora se implementavam eram únicas para todo o país, as novas metodologias



educativas primavam pelo tecnicismo e pelo caráter disciplinatório, em consonância, logicamente, com o regime político que se instaurava naquele dado momento. Como exemplo de tais inconsistentes investimentos na educação temos o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, criado em 1967. Não obstante, mesmo de forma clandestina, o ensino de adultos nos moldes de Pinto e Freire continuava em plena atividade funcionando através daquilo que eu chamaria de “núcleos de resistência”, espalhados por todo o país.

Com esse breve histórico sobre a trajetória, sobretudo discrepante, do ensino de jovens e adultos em nosso país, podemos atentar para o caráter, de certa forma, “mambembe” que possui a EJA, ora transitando pelos espaços governamentais, ora transbordando para os espaços não formais de educação (sua maior atuação), elementos que se consolidam como traços relevantes de materialização da EJA no Brasil.

De forma mais ampla, dentro de uma perspectiva histórica e ampliando para a conjuntura latino-americana, as novas configurações a que a educação se submeteu e que a tornaram “protagonista” de uma nova sociedade trouxeram em seu bojo o imaginário da igualdade entre os homens. Um modelo social em que o ideal de mérito veio servir para velar os novos preconceitos gestados nesse novo *modus vivendi*, através do cerceamento da liberdade, da cultura e da religião, e de outros tantos mecanismos de controle por meio das muitas roupagens de submissões e explorações das classes mais empobrecidas. Para dar legitimidade a essas práticas, os mecanismos e produtos de controle das massas se traduziram num fetiche em que só aquele considerado “bem-nascido” ou com “berço”, poderia tomar posse de tais elementos. Restaria assim aos que não faziam parte do sistema, ou não concordavam com ele, o ostracismo, a desqualificação de seus discursos e as diversas formas de violência a que eram submetidos “(...) por teimarem em agir politicamente fora das cercas definidas pelas elites civilizadas” (Arroyo, 2010, p. 45).

Contrários a essa perspectiva que dociliza e conforma, por exemplo, o estudante-jovem-pobre, colocando-o em “seu devido lugar”, constatamos que a equidade de oportunidades está intimamente relacionada à política de governo de cada sociedade. Assim, no lugar de um Estado em que cada sujeito é responsável pela sua

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



trajetória enquanto ser social, sem qualquer política que lhe dê o direito de ascender, defendemos ações políticas com base na equalização, colocando definitivamente por terra a meritocracia que tanto insiste em se fazer presente. Tendo assim em primeira instância a oportunidade igual nos acessos dentro do âmbito societário, tais ações devem partir dessa base que se revela desigual para daí proclamar as diferenças, de modo a fomentar a gradativa redução das disparidades sociais rumo a uma verdadeira e honesta equalização.

É por meio da potencialização da educação nestes moldes que o Estado deve agir como promotor da redução das históricas desigualdades. Cumprindo seu papel dentro de uma sociedade democrática, ele garantirá a ruptura com os determinismos que se impõem na vida daqueles cuja representatividade política e econômica na sociedade é quase invisível. Promover mudanças em torno do caráter político da educação significa atentarmos para as condições materiais das classes trabalhadoras, desse jovem trabalhador. É identificando essas condições na exploração que sofrem em seu cotidiano, na falta de acessos e recursos, nas exclusões e discriminações constantes, dentre tantas outras perversas variáveis. Em outras palavras, partindo dessa visão política das condições materiais a que são submetidos é que conseguiremos fazer com que esse jovem-aluno-trabalhador tenha uma visão dialética da realidade em que vive e, assim, *transcenda* enquanto protagonista de sua vida.

Deste modo, no lugar de um ensino supostamente precário e incongruente com o cotidiano de seus alunos, o ensino de jovens e adultos pode (e deve) tornar-se uma estratégia fundamental para a entrada dessas juventudes em outros setores da sociedade. Consolidando-se na participação destes no acesso aos diversificados espaços da cidade e seus equipamentos culturais, bem como na politização de suas experiências no que tange sua participação nas decisões políticas de cunho social, econômico e cultural a começar pelo seu próprio território, dentre tantas outras ações que visem trazer o protagonismo pautado em moldes de uma plena cidadania para estes sujeitos.



A política mais que educativa, mas social que é a EJA nos faz refletir que ela já nasce de uma escassez, que é claro, como toda política social, pretende dar conta de uma população que não pode aproveitar dos acessos da classe dominante e já entra com o estigma do “fracasso escolar” (Arroyo, 2001). Como se o fracasso se traduzisse no mérito individual e não vindo de uma base de sociedade perversamente desigual. Em outras palavras, o ensino de EJA já nasce da privação de diversos capitais (social, cultural e econômico) por parte deste contingente, “cujas responsabilidades da “vida adulta” chegam enquanto estes estão experimentando a juventude” (Carrano, 2007, p. 59) ou mesmo a infância, acrescentaria eu.

Em conjunto com o desenvolvimento da EJA no Brasil, é de forma orgânica que a Educação Popular se configura historicamente na conjuntura social e política, cujas bases estão em território latino-americano. É no interior da tessitura de povos tradicionais, de coletivos e movimentos sociais que foram gestadas experiências pedagógicas autodidatas protagonizando a resignificação de seus saberes e práticas cotidianas e ancestrais, legitimando estes saberes populares. Mais do que um método, portanto, a EP apresenta-se como uma educação que vê o sujeito, sobretudo o jovem e o adulto - que é o público com que majoritariamente trabalha - em sua integralidade. Seria assim ler o escrito e ler o vivido. Ao contrário de um ensino autoritário e lobotomizado que muitas das vezes a escola promove, o educador, a educadora popular enxerga riqueza de experiências, movimento, ação e, sobretudo horizontalidade em seus espaços de atuação.

Trabalhar com a Educação Popular, sobretudo em turmas de Educação de Jovens e Adultos é entender as muitas clivagens ou as muitas gradiências porque passam os sujeitos juvenis populares durante esta fase da vida. É entender ainda que o público que a compõe tem cor, raça, sexualidade e CEP altamente demarcados. Atentar para estas especificidades é entender que as trajetórias não são iguais e tampouco lineares numa sociedade de classes, pois enquanto certas parcelas da população já nascem com perfis e trajetórias confortáveis, previamente definidas, outras têm de lutar contra estigmas e estereótipos, e intensos obstáculos em sua caminhada gradiente.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



É deste modo que nos deparamos com o que aqui chamamos de *juventudes gradientes*. Formado por jovens que oscilam por trajetórias que se impõem em suas vidas e em relação às quais não possuem autonomia para rejeitá-las, tem, para tanto, de dar conta de uma gama de tarefas que lhe aparecem por suas aquém-condições. O conceito versaria então pelas muitas possibilidades que se abrem a esses sujeitos nessa fase da vida, mas que muitas das vezes (em sua maioria) eles não conseguem transpô-las do âmbito inteligível: da vontade, para o âmbito sensível: real.

Em outras palavras, nesse período em que muitas possibilidades aparecem, os jovens se veem com um leque de possibilidades de futuro, mas tendo de dar conta de um sem-número de demandas relativas à sua classe social e às suas condições socioeconômicas. Naturalmente, elxs se veem compelidos à inclinação por uma ou muitas delas, porém, em inúmeras vezes, sem as condições de base para sua realização ou mesmo sua continuidade, acabam por optar pelas necessidades de sobrevivência e sustento seu e de sua família, sendo por vezes obrigadxs a optarem pelo trabalho, em detrimento dos estudos.

Como vimos, o ensino de jovens e adultos já tem sua base focada naqueles sujeitos que estão na esteira das oportunidades educacionais, sociais e, portanto, econômicas. Deste modo, a diversidade populacional que essa modalidade de ensino abarca é tocante. Formada, todavia, por negros, jovens pobres, populações rurais, idosos, detentos e ex-detentos, bem como portadores de necessidades especiais, população LGBTQI de baixas condições econômicas, dentre tantos outros “representantes das camadas mais empobrecidas da população” (Ribeiro, 2006, s/n), torna-se ainda mais delicado e emergencial, donde essencial, um ensino de qualidade, que se pautar na “condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional” (idem). Isso significa dizer que tais contingentes devem ser entendidos como sujeitos do processo educacional, e não seu objeto.

Assim, fazer da Educação Popular um instrumento em conjunto com o público que compõe a EJA é encontrar nas situações do cotidiano de seus participantes a complexificação e estratificação no bojo de uma sociedade desigual buscando sua real emancipação e protagonismo. Contestando as matrizes pedagógicas,



concatenando conteúdos à realidade e à realidade conteúdos pedagógicos, contextualizando, problematizando... É nesse enlace, visando a transformação da cotidianidade ao trabalhar a transdisciplinaridade, que novos conteúdos e práticas curriculares que vêm dos “educandos”, de suas demandas e anseios, surgem. Diferentes saberes que se confrontam e ao se confrontarem de forma positiva vão alargando as possibilidades do conhecimento criando e recriando um saber modificado, autenticado e autêntico.

Não restam dúvidas de que a Educação Popular foi (e é) um importante instrumento político de expressão pedagógica dos movimentos sociais, que se configurou como um importante enxerto atingindo setores das camadas populares. A própria concepção de EP nasce como uma crítica ao sistema desigual e excludente, contrapondo-se a ele. Nasce pelos processos de luta e resistência no bojo das classes excluídas e silenciadas historicamente, por meio de coletivos e movimentos sociais na América Latina, e tem como uma das poucas certezas, que a educação e a política andam de mãos dadas, são, portanto, inseparáveis. O mais interessante desta modalidade de educação, se podemos assim chamá-la, é que além de sua capacidade autogestionada, ela está em constante formulação e reformulação, justamente para se adaptar e se adequar à realidade que assume, dado o público em que vai atuar. Fazendo frente aos projetos hegemônicos de sociedade e, portanto, colonizantes, a Educação Popular surge como uma concepção contra-hegemônica de educação.

A contrapedagogia, que aqui chamamos se revela na insatisfação de um ensino universal, unificado e hermético, que tende a transformar o processo educacional em mercadoria. Por isto, a EP em seu processo educativo pretende mostrar as múltiplas concepções e contradições contidas no mundo, não se restringindo assim aos saberes locais, como muitos de seus críticos apregoam. É, antes de mais nada, desmistificar fenômenos até então apresentados como certos, únicos e naturais, que atrás de uma ‘cortina de fumaça’ têm suas bases na exploração e nas desigualdades, Dentro deste prisma, a Educação Popular não se propõe romantizada, sem conflitos, embates e angústias, mas se propõe por isto mesmo a uma constante vigilância do que é tido como natural na sociedade, de forma a questionar suas possibilidades de saídas destes fragmentos de impossibilidades. É, com isso, transformar o: “sempre foi assim” para: “por que sempre foi assim?”



Referências

- Arroyo, M. (2001). *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11.
- Buffa, E.; Arroyo, M.; Nosella, P. (Orgs.). (2010). *Educação e Cidadania; Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 14^a edição.
- Carrano, P. C. R. (2007). *Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”*. Revista de Educação de Jovens e Adultos, Belo Horizonte, v. 1, n. 0. pp. 55-67. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>.
- Cunha, C. M. da. (1999). *Introdução – discutindo conceitos básicos*. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília.
- Fávero, O. (org.). (1983). *Cultura popular educação popular: memória dos anos 60*. 1983. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1974). *Educação como prática da liberdade*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ribeiro, E. A. (2004). *Os sujeitos educandos na EJA*. In: *TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso: 04 set. 2006.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.



Escuchar, un espacio relacional que niega o legitima al otro

DEISY BIBIANA GARCÍA CALDERÓN¹⁰⁸⁴

Resumen

Esta ponencia expone una categoría de análisis de la investigación “significados bajo los cuales construyen las relaciones de convivencia entre docentes y estudiantes” García y Mosquera (2015). Desde aquí se realizó una reflexión sobre aquellas relaciones que construyen el contexto educativo, encontrando la escucha como parte fundamental del lenguaje y constituye un elemento sine qua non para la construcción de espacios inclusivos y democráticos.

Es en la escucha donde se logra abrir un espacio relacional que permite a los docentes, ver y escuchar a sus estudiantes sin prejuicios en un espacio reflexivo que los legitime como iguales.

Escuchar, un espacio relacional

La investigación de la que se deriva la presente ponencia, tiene como objetivo, comprender los significados bajo los cuales construyen las relaciones de convivencia, docentes y estudiantes de octavo grado en el contexto escolar de la Normal de Pitalito, para su abordaje se acudió a un enfoque cualitativo que permitiera el acercamiento a la realidad de los docentes y estudiantes de manera inductiva, en busca de rescatar el papel de cada uno de ellos en la construcción de su propia historia, especialmente aquellos significados que definen sus

¹⁰⁸⁴ Corporación Universitaria Minuto de Dios, Deisy Bibiana García Calderón.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



relaciones, tal como lo señala Martínez (2006) “aunque la investigación cualitativa usa muchos tipos de información, la que más busca, es aquella que mayor relación tenga y más ayude a descubrir las estructuras significativas que dan razón de las conductas de los sujetos en estudio”, lo que resultó pertinente para el abordaje del presente estudio que gira alrededor de las relaciones.

Lo anterior se enriqueció con un diseño narrativo que privilegió las voces de los participantes como elemento constructor y de-constructor de la historia, entendiendo que

la narrativa es una condición ontológica para la vida; en un mundo construido y constituido por palabras existe una relación entre la vida y las narrativas, es decir que damos sentido narrativo a nuestras vidas, y asimismo, damos vida a nuestras narrativas” (Domínguez y Herrera, 2013, p. 622).

Así mismo se retomaron aportes del construccionismo social, el cual se centra en la comprensión de las relaciones y los lenguajes compartidos por sujetos de una cultura en común, sostiene que es a través del lenguaje que se construye la realidad y se representa. Es una “orientación del conocimiento y una perspectiva plural e interdisciplinaria (...) que se centra en dilucidar los procesos mediante los cuales, los seres humanos conciben describir, explicar o dar cuenta del mundo en el que viven” (Gergen, 1996, p. 33 y 34), desde el construccionismo se aborda la realidad de manera distinta, puesto que se invitan a otros saberes en condiciones de igualdad, es así que resultó pertinente validar el conocimiento de docentes y estudiantes en el contexto educativo, donde comparten significados y sentidos, de lo que implica para ellos hacer parte de dicho contexto.

De acuerdo a lo anterior y si se tiene en cuenta la importancia del lenguaje y la narrativa, se hace necesario reconocer que este proceso no se produce en el vacío para los seres humanos, también es importante sentirse escuchado, reconocido y legitimado por los demás, es allí donde se logra abrir un espacio relacional especialmente con aquellos que representan las figuras significativas o de autoridad. En el caso de los docentes, es preciso analizar hasta qué punto el creer que se posee el conocimiento, el saber, la razón, ha hecho que



tengan respuestas hechas para los comportamientos de los estudiantes, al punto del desconocimiento absoluto de sus realidades, la negación del sujeto, situación que se convierte en una constante violación a su derecho a ser escuchado, y podría interpretarse como una agresión que en muchos casos, sino en la mayoría, está sustentada en la norma y no se hace visible dado que está en el plano de los significados y de las intersubjetividades. En la historia, la educación ha asignado el poder a quienes supuestamente poseen el conocimiento, en este caso el docente y ha ubicado al estudiante en una posición de ignorancia, al punto que los conocimientos que el estudiante lleva al aula de clase, en la mayoría de los casos, no son tenidos en cuenta; por otra parte, y quizá como una herencia de los procesos colonizadores, pareciera que todo lo tradicional, lo propio, incluido el conocimiento, carecen de valor ante el conocimiento que llega de occidente, tanto así, que se le llaman modelos tradicionales a la educación asociada al positivismo, cuando lo tradicional es lo ancestral, lo nuestro, lo propio, esto hace pensar que la educación se volvió impositiva dado su origen colonizador y niega en muchos casos su razón de ser, no escucha a quien recibe sus contenidos.

Partiendo de lo anterior, es preciso reconocer cómo en el proceso educativo se intersectan el lenguaje, la historia y las subjetividades, con el ejercicio de la autoridad y el poder, situación de carácter estructural para la construcción de una sociedad más democrática. Los seres humanos son subjetivados en unos relatos que luego se objetivan en las prácticas y si no se logra una reflexión sobre la acción comunicativa, la persona ontologizada en una condición de negación construye sus relaciones a partir de allí, es decir, se le imposibilita escuchar si en su historia no se ha sentido escuchado, perpetuando así las desigualdades; en términos de Echeverría (2005) “el respeto mutuo es esencial para poder escuchar. Sin la aceptación del otro como diferente, legítimo y autónomo, el escuchar no puede ocurrir” (p. 97), es aquí donde cobra importancia la historia y el ejercicio de la autoridad y el poder, puesto que es el adulto quien marca la pauta y da ejemplo del cómo se hace, y si el niño no se siente escuchado, construirá subjetividades acordes a sus vivencias y experiencias, que se objetivarán en todos los niveles del sistema.



Otro elemento analizado, es que para algunos estudiantes la única manera que encuentra de relacionarse con su docente, es desde sus roles, es decir, que experimentan la negación como sujetos fuera del rol escolar, su historia no importa, su voz no se escucha, no se respeta su individualidad; si los estudiantes se relacionan con sus docentes desde “él no me escucha”, posiblemente significaran que tampoco tienen porque escucharlos. Hay que centrarse en el conversar para que se produzca el escuchar, es necesario ubicarse en el mismo emocionar, de lo contrario no se legitimaran los unos a los otros, en palabras de Maturana (2001)

No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto (...) el amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. (p. 13)

Es decir que, si se está ubicado en una emoción diferente, no habrá posibilidad de conectarse con el otro, en este caso los niños, niñas y jóvenes, que tanto necesitan ser escuchados y reconocidos, especialmente desde el amor y la aceptación. Es así que, si se niega la emoción y se usa la razón como escenario de encuentro, no se logran soltar las certidumbres que les permitan reconocerse en sus saberes.

El asunto es complejo respecto a los estudiantes y esto quizás a que culturalmente se ha entregado al docente el poder del saber, al punto que para éste una relación respetuosa, es aquella donde el estudiante acepta de forma tranquila lo que se le dice, allí perviven las practicas que fomentan la sumisión y sin ser consientes en la mayoría de los casos, los procesos educativos terminan replicando los modelos colonizadores que niegan la voz de los menos favorecidos, de las poblaciones vulnerables.

Se encontró que los docentes y estudiantes, tienen dificultades para escucharse, se ubican en espacios distintos de sentido lo cual influye directamente en la manera como se acercan o distancian, entendiendo que “el escuchar valida el hablar. Es el escuchar, no el hablar, lo que confiere sentido a lo que decimos” (Echeverría, 1994, p.82); También se encuentra que el escuchar o no al otro, es un arma que se usa dentro de la relación,



viven así la negación mutua, los docentes se niegan a escuchar a quien consideran no está interesado en el proceso educativo, se porta mal o simplemente no concuerda con el deber ser; los estudiantes por su parte no escuchan a sus docentes como una forma de mostrar su inconformidad; en ambos casos se le da a la escucha un carácter de arma que se emplea contra el otro, se confunde el escuchar con oír y esto último es lo que en realidad está ocurriendo, se ha vaciado el lenguaje de la reflexión, es una constante violación a los derechos, una agresión, que no se hace visible porque está en el plano de los significados y las intersubjetividades.

Lo anterior se ve agravado cuando la negación, no solo se ve en ciertos niveles del sistema, sino en todos, lo que es más común que suceda. Si un niño es negado en el microsistema, muy seguramente vivirá esa misma situación en los niveles subsiguientes y los replicará de igual forma, es decir, que las personas viven la negación de no ser escuchados de forma individual y son ellos quienes conforman la sociedad, por tanto, es una construcción conjunta de negaciones en escala, que quizá ha llevado a la inconformidad social que hoy afronta el país, donde la queja es generalizada, no solo en el campo educativo, sino en diferentes áreas, como la salud, la política, la protección del medio ambiente, entre otros.

De acuerdo a lo expuesto, se considera que se puede impactar, si se incorporan formas de validación de otros saberes y otras voces, por lo menos en los contextos educativos, donde existe la mayor responsabilidad de transformar la realidad, propender por una educación más reflexiva que no tenga el temor de ubicarse en el centro de la paradoja y pueda observarse a sí misma y a su rol dentro de la sociedad, necesita trascender asumiendo una posición autorreferente, obligada a participar de sus propios procesos para poderse reconocer y evolucionar hacia la recuperación de su esencia creadora infinita de mundos democráticos posibles.

Con el ánimo no de cerrar la conversación, sino de abrir puertas de reflexividad, se finaliza este documento manifestando la necesidad de poner en escena, el hecho que como miembros de una sociedad, se termina observando a dicha sociedad, como docentes observando el ejercicio de la docencia y como estudiantes observando los procesos educativos; ubicados en modo trascendente, lo cual lleva a un territorio desconocido,

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



relacionado con un dolor cultural que genera el reconocer cómo en el contexto educativo se sigue colonizando al ser, ahora las cadenas se ubicaron en el plano subjetivo, donde se hace cada vez más difícil alcanzarlas, mucho menos romperlas; quizá es la voz de nuestra cultura que habla y no es escuchada, no por nada se tiene el privilegio de acceder al conocimiento y que este gatille en nosotros las comprensiones; por tanto se está en la obligación de generar rupturas a la matriz hegemónica que niega la posibilidad en nuestra verdadera esencia y promover para las niñas, los niños y los jóvenes, espacios incluyentes de escucha respetuosa, legitimados, amados y por ende protegidos.

Referencias

Domínguez y Herrera, (2013). La investigación narrativa en psicología: Definición y funciones. *Revista psicología desde el caribe*. Vol. 30, n.º 3.

Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen estudio.

Gergen K. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.

Martínez. (2006). La investigación cualitativa, síntesis conceptual. *Revista IIPSI*. Facultad de psicología. Volumen 9 – N° 1. p.134.

Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Currículo e eja: Um diálogo possível

*ADRIANA BARBOSA DA SILVA*¹⁰⁸⁵

*NOELIA RODRIGUES PEREIRA REGO*¹⁰⁸⁶

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o currículo de educação de jovens e adultos (EJA). A partir desse objetivo, debruçamo-nos sobre os campos do currículo e da EJA, identificando suas principais concepções teóricas e a recente institucionalização da EJA no Brasil. Apesar da crescente atuação e da maior visibilidade da EJA nos espaços formais da educação, ainda são poucos os trabalhos que se propõem a discutir as tensões e os desafios existentes na construção de um currículo que atenda as especificidades da EJA nesses espaços. Identificamos que um currículo inadequado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não dialoga

¹⁰⁸⁵ Formada em Pedagogia (UERJ), Especialista em EJA (UFRJ), Mestre em Educação (UFF) e Doutoranda em Educação (UERJ). Coordenadora da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí-RJ e Professora do Núcleo de Educação de Adultos do Departamento de Educação da PUC-Rio.

¹⁰⁸⁶ PUC Rio.



com as expectativas do público alvo e trazem implicações políticas e epistemológicas para essa modalidade de ensino. Desta forma, é fundamental a criação de políticas de currículo que atendam as singularidades da EJA.

Objetivos da pesquisa

A proposta desta pesquisa foi analisar o currículo da educação de jovens e adultos (EJA), por meio da experiência do município de Itaboraí/ RJ, após o movimento de produção e elaboração da Orientação Curricular iniciado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) no ano de 2012. As diretrizes da pesquisa nortearam-me pelos campos do currículo e da EJA, identificando as suas principais concepções teóricas e a institucionalização da EJA no Brasil, abordando as tensões e os desafios existentes na construção de um currículo que atenda às especificidades da EJA nesses espaços.

Refletindo sobre a proposta de currículo implementada para a Educação de Jovens e adultos no município de Itaboraí, esta pesquisa de mestrado buscou respostas para as seguintes questões: O que é currículo? Como está sendo construído o currículo de EJA? Quais são as implicações epistemológicas e políticas das diferentes concepções de currículo? Que embates políticos e epistemológicos esse processo de construção está gestando e quais as suas implicações? Como o currículo está sendo percebido pelos professores e alunos da EJA?

Considerando que o currículo é uma variável que pode explicar os impasses e os conflitos vivenciados no cotidiano escolar, através desta pesquisa procuramos, a partir das questões supracitadas, investigar o processo de construção do currículo de EJA no município de Itaboraí. Embora ainda haja a necessidade de maiores avanços, a EJA vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro, e, apesar das conquistas legais, ainda não foi possível garantir equidade no atendimento e na qualidade da oferta destinada a este público.

Ao longo desses anos, venho me indagando sobre as possíveis explicações para os problemas enfrentados na EJA. Dentre as minhas hipóteses, destaca-se o fato de os currículos estarem inadequados, não contemplando

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



as necessidades dos alunos da EJA, que acabam por não ver na escola uma possibilidade de perspectiva. Repensar as políticas curriculares neste contexto torna-se fundamental para esta modalidade de ensino, pois o compromisso das esferas governamentais com a EJA ainda está aquém do que deveria, tornando-se importante problematizar os seus sentidos e desafios a partir do constante diálogo entre os envolvidos, respeitando os seus desejos, interesses e a diversidade do público-alvo.

Métodos

Dialogamos com diversos autores representativos do campo do currículo e da EJA e com os mais distintos conceitos que pudessem auxiliar-nos na compreensão daquilo que os sujeitos trouxeram como contribuições para pensar o campo do currículo e da EJA.

O desenvolvimento do trabalho estabeleceu-se por meio da análise do material empírico da pesquisa - a produção dos Referenciais Curriculares de Itaboraí. Ao analisar as diversas esferas que produzem currículo no município, principalmente não só analisando os documentos oficiais, mas também dialogando com os alunos, técnicos e os professores da EJA, procuramos identificar as suas percepções sobre o tema.

Utilizando-se do conceito de experiência social de François Dubet (1994), a principal função do grupo de discussão é o de possibilitar que os sujeitos expressem, através de um diálogo realizado em um período determinado de tempo, suas percepções sobre o objeto da pesquisa e os discursos produzidos em diversos contextos. Para este autor, a experiência social se apresenta como capaz de dar um sentido às práticas sociais, designando condutas individuais ou coletivas a partir da compreensão das ações sociais através de programa único ou sob combinações de lógicas distintas.



Por isso, consideramos relevante a metodologia do grupo de discussão para compreender os sentidos que cada sujeito atribui a EJA e ao currículo. Sendo assim, neste contexto a dissertação foi organizada em três capítulos: Currículo e EJA, Campos em Disputa? procuramos, a partir da institucionalização e regulamentação da EJA na atualidade, identificar as principais concepções teóricas presentes no campo do currículo e da EJA e as recentes políticas de currículo para esta modalidade de ensino. Não objetivamos neste capítulo estabelecer um sentido único para o que seria currículo e EJA, pois o intuito é assumir uma postura mais complexa e dialógica em relação aos campos, sinalizando que os sentidos produzidos em relação aos termos são sempre parciais e estão localizados historicamente; A EJA em Itaboraí: Sentidos e Desafios, propomos analisar as políticas destinadas a Educação Pública Municipal de Itaboraí, assim como refletir sobre como a EJA foi incorporada neste processo e Currículo da EJA: A Experiência do Município de Itaboraí, procuramos apresentar o estudo de caso realizado na pesquisa. Em síntese, o capítulo centra-se na análise da trajetória da construção dos Referenciais Curriculares da EJA, principalmente identificando os impasses e tensões existentes durante a construção do mesmo, compreendendo as implicações políticas e pedagógicas de um currículo específico para esta modalidade de ensino a partir do diálogo com os sujeitos da EJA em Itaboraí.

Resultados da pesquisa

Ao analisar o movimento iniciado em 2012, foi possível evidenciar conflitos e embates que estão em disputa na escola e na sociedade que perpassam pelo cotidiano escolar, disputando os sentidos representados nestes documentos. Desta maneira, considerasse que as políticas de currículo são construídas, por meio de relações de poder e objetivam homogeneizar discursos e construir consensos.

Mas também se compreende que os discursos são reinterpretados e transpostos, sendo redefinidos nas relações estabelecidas com outros contextos. Nesse sentido, são criadas tensões e possibilidades para a elaboração também de propostas contra hegemônicas. Desconsiderar conflitos e antagonismos nas políticas de currículo parece ainda mais limitador, na medida em que implica ignorar as especificidades dessas políticas na

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



produção da cultura. Entendemos o currículo como uma produção cultural e como lutas de significação no mundo.

Em se tratando das concepções de EJA, percebe-se que esta modalidade precisa garantir uma educação permanente, comprometida com a qualidade e a ampliação do universo cultural dos estudantes, principalmente a partir de uma perspectiva crítica, almejando transformação da realidade socioeconômica dos sujeitos-alunos. Mas, para isso, é necessário reconhecer a diversidade que representam estes sujeitos e saber lidar com elas no cotidiano escolar, principalmente, a diversidade etária, assim como de etnia/raça e de gênero, visto que compreendem o público majoritário desta modalidade de ensino.

Infelizmente, ainda existe uma dicotomia entre o que os sujeitos apontam discursivamente e o que é efetivamente realizado no cotidiano. Embora todos reconheçam a importância da EJA para os seus sujeitos-alunos, também ainda se reconhece certo preconceito com relação à modalidade na organização política dos sistemas de ensino. Por um lado, percebe-se no discurso que a EJA deve ser garantida como um direito público subjetivo, mas, por outro, principalmente pela distribuição dos recursos, não é realizada de maneira equitativa.

Em relação ao referencial curricular, os professores que participaram da pesquisa sinalizaram a importância do movimento iniciado em Itaboraí no ano de 2012, pois, segundo eles, não há problemas em sistematizar os conhecimentos que deverão nortear o ensino na rede municipal, sendo fundamental a construção de um documento norteador para a EJA que não esteja à mercê do ensino regular. Contudo, este deve ser visto apenas como uma referência de trabalho, sofrendo adaptações de acordo com as características de cada turma/aluno. Notamos na análise da produção dos Referenciais Curriculares de Itaboraí que mais importante do que mensurar quais conteúdos iriam ou não nortear o currículo, o movimento de discussão proposto pelo município possibilitou que os sujeitos pudessem discutir as concepções que iriam nortear o documento, provocando embates, consensos e discordâncias, sendo esta a parte mais interessante do movimento organizado por Itaboraí.



Mas nem todas as vozes foram ouvidas durante este processo, principalmente as dos alunos. Em relação à EJA, este fato contraria a valorização das experiências dos sujeitos da EJA no processo educacional, algo tão explicitado nas concepções teóricas e nas falas dos sujeitos que participaram da pesquisa. Repensar as políticas curriculares neste contexto torna-se fundamental para esta modalidade de ensino, pois o compromisso das esferas governamentais com a EJA ainda está aquém do que deveria, tornando-se importante problematizar os seus sentidos e desafios a partir do constante diálogo entre os envolvidos, respeitando os seus desejos, trajetórias de vida, interesses e a diversidade do público-alvo.

Referências

Bernstein, B. (1996). *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Vozes: Petrópolis.

Brasil. (2006). Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Brasil. (2000). Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília/DF.

Brasil. (2000). Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e EJA.

Brasil. (2008). Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 23 de 08 de outubro de 2008*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA.



Brasil. (2010). Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 6 de 07 de abril de 2010*. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de junho de 2010, Seção 1. p.20.

Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Ministério da Educação. Distrito Federal.

Brasil. (2015). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. Síntese de indicadores 2012. Rio de Janeiro.

Conferência internacional sobre educação de adultos (CONFITEA). (1995). Declaração de Hamburgo Educ. Soc., Hamburgo, Alemanha. Campinas, v. 31, n. 112. pp. 939-959.

Cunha, R. C. O. (1998). *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também?* Revista da FAEEBA, ano 7, no 10 de julho a dez. Salvador: UNEB.

Cunha, R. C. O. (2004). “Roubando” um conceito de currículo- VI Colóquio sobre Questões Curriculares. II Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares. Currículo: Pensar, inventar, diferir. Rio de Janeiro: UERJ.

Cunha, R. C. O.. (2006). Uma Análise de Conteúdo sobre a obra de Ralph Tyler: implicações na Política de Reorientação Curricular de Escolas de Nível Médio do Estado do Rio de Janeiro. VII Colóquio sobre Questões Curriculares-III Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares -Portugal- Braga- Universidade do Minho.

Frei, B. (202). *Desafios da Educação Popular: as esferas sociais e os novos paradigmas da educação popular*. 3º edição, São Paulo. CEPIS.



Fantinato, M. C. de C. B. & Vargas, S. M. (2011). *Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34. pp. 915-931.

Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Fernandes, J. L. (2015). A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. Medeiros, Cecilia Correa de. *Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas/ 1º edição*- Niterói, RJ, UFF/Cead.

Gadotti, M. (2014). *Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos -1ed-* São Paulo: Moderna: Fundação Santillana.

Machado, M. M. (2009). A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: Machado, M. M. (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1. –Brasília: INEP

Rummert, S. M. (2008). *Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação*. Perspectiva (Florianópolis), v. 26 n1. pp. 175-208.

Santos, J. Ê. S. (2008). *Educação Geográfica de Jovens e Adultos Trabalhadores: Concepções, Políticas e Propostas Curriculares*. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense Biblioteca Depositária: UFF/Rede Sirius/Biblioteca.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Silva, T. (1999). *Tadeu, Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Vargas, S. M.; Favero, O.; Rummert, S. M. (1999). Formação de Profissionais para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. *Educação em Revista (UFMG)*, v. 30. pp. 39-49.

Ventura, J.; Rummert, S. M. (2011). Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: Souza, J. dos S.; Sales, S. R. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. 1ed. Rio de Janeiro: NAU Editora / EDUR, v. 3. pp. 67-85.

Thompson, E. P. (2002). *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira.



O direito à educação em risco: a política de fechamento de escolas rurais no Brasil

GLÁUCIA MARIA FERRARI¹⁰⁸⁷

Resumo

Apresenta reflexões sobre o direito à educação no campo e o processo de fechamento de escolas localizadas no meio rural brasileiro, buscando provocar um diálogo entre os que atuam e pensam sobre a educação de crianças, jovens e adultos no campo. Descreve o panorama da oferta de escolarização no campo no período de 2010 a 2016, ancorando-se nos dados do Censo Escolar. Sinaliza para a intensificação do processo de desativação de unidades escolares no meio rural, o que coloca em risco a garantia do direito à educação por parte dos povos que vivem no e do campo.

Introdução

A educação para a população rural no Brasil é resultante de um processo histórico, econômico, social e cultural, diretamente relacionado ao modelo de desenvolvimento excludente no qual a estrutura fundiária se

¹⁰⁸⁷ Universidade Federal Fluminense (UFF).

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



caracteriza pela concentração da propriedade da terra na mão de poucos. Esse quadro histórico mostra-se, ainda, atual e acentua as desigualdades socioeconômicas no campo brasileiro.

Nas últimas décadas, principalmente pela materialização de instrumentos legais e operacionais decorrentes das lutas de trabalhadores e movimentos sociais do campo, o Brasil vem conquistando melhorias significativas tanto no que diz respeito ao acesso à educação, quanto à construção de um projeto educativo que garanta o direito a uma educação no lugar onde as pessoas vivem (no campo) e vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (do campo) (Caldart, 2012).

Entretanto, considerando a lógica capitalista dominante e presente nas disputas de projetos de campo, a efetivação da Educação do Campo como política pública se movimenta concomitantemente a inúmeros aspectos contraditórios, dentre os quais se destaca o processo de reorganização espacial e nucleação da oferta escolar, da qual decorre o fechamento das escolas do campo. Segundo Cordeiro (2013, p.111), “a nucleação de escolas rurais é uma política educacional que consiste no fechamento de escolas no campo com a transferência dos alunos (...) para escolas núcleo, muitas vezes localizadas em áreas urbanas”. Os governos a justificam pela “precariedade das escolas situadas no campo brasileiro”, visando a diminuição dos gastos com escolas com baixo número de alunos. Oliveira e Campos (2012, p.243) destacam que a desativação das escolas do campo “contribui para a evasão, a repetência e a distorção série-idade, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, constituindo-se em fator de desistência”.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo apresentar o panorama atual da escolarização no meio rural brasileiro, dando ênfase ao processo de fechamento de unidades escolares no período de 2010 a 2016, entendendo-o como elemento que interfere diretamente na formação social e cultural das pessoas que vivem no campo.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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

O trabalho se baseia em estudo do tipo bibliográfico e exploratório, tendo como base para a elaboração dos gráficos e tabelas os dados do Censo Escolar disponibilizados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e também as pesquisas de cunho demográfico e social desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Apresentação dos dados: retração do direito à escolarização no campo?

Os dados do Censo Escolar mostram que no período compreendido entre 2010 e 2016 houve uma diminuição geral no número de escolas públicas no Brasil provocado pelo acentuado decréscimo no quantitativo de escolas públicas do campo. Pela Tabela 1 constata-se, por um lado, o aumento de escolas situadas em meios urbanos e por outro, o decréscimo no número de escolas localizadas no meio rural, tendo sido desativadas um total de 16.407 escolas do campo no respectivo período.

Tabela 1. Total de escolas públicas no Brasil - 2010 a 2016

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Urbana	79.934	80.486	80.999	81.665	82.194	82.627	83.278
Rural	78.776	75.678	73.584	70.219	66.914	64.091	62.369
Total	158.710	156.164	154.583	151.884	149.098	146.718	145.647

Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar, organizados pela autora.

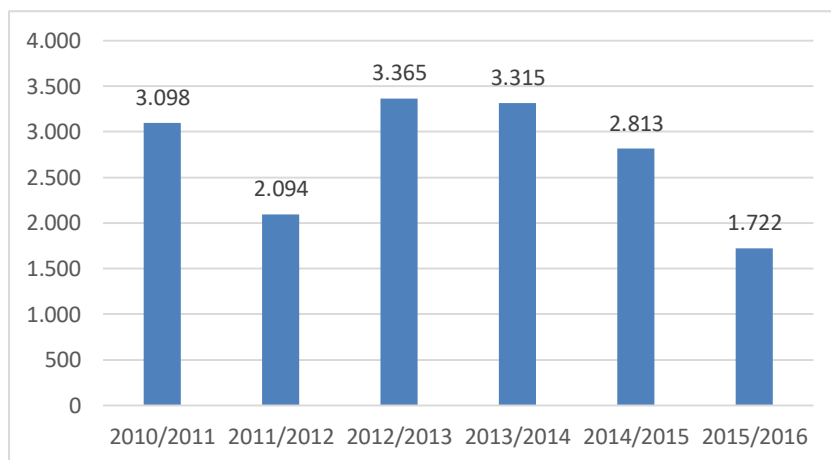
III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Nota-se que a desativação de escolas do campo se mantém constante em todo o período investigado, apresentando-se mais intenso entre os anos de 2012 e 2014, quando 6.680 escolas foram desativadas (Figura 1). Mesmo com a promulgação da Lei 12.960, de 27 de março de 2014, que tenta dificultar o fechamento de escolas do campo no Brasil, determinando que o mesmo seja precedido de justificativa, análise do diagnóstico do impacto da ação e manifestação da comunidade escolar, o processo persiste nos anos posteriores, apesar de apresentar alguma desaceleração¹⁰⁸⁸.

Figura 1. Evolução do processo de desativação de unidades escolares no campo.



Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar, organizados pela autora.

¹⁰⁸⁸ Apesar de não comporem este trabalho, os dados do Censo Escolar referentes ao ano de 2017 mostram a retomada do crescimento da desativação de escolas do campo, tendo sido fechadas um total de 2.305 escolas do campo entre os anos de 2016 e 2017.



A Tabela 2 mostra que a corrida pelo fechamento de escolas do campo se dá em quase a totalidade dos estados brasileiros. Apenas nos estados do Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Roraima o número de escolas não decresceu no período investigado. As regiões Nordeste e Norte são as mais afetadas por esse processo, que também apresentam maiores índices de população residente em áreas rurais, cerca de 26% (IBGE, 2010), concentrando os piores indicadores sócioeducacionais do país, inclusive de analfabetismo, sendo 14,8% na região Nordeste e 8,5% na região Norte (IBGE, 2016)¹⁰⁸⁹. O estado da Bahia lidera o processo de fechamento de escolas do campo, tendo sido desativadas entre 2010 e 2016 um total de 3.142, o que corresponde a 19,15% do total de escolas do campo fechadas em todo o país no mesmo período.

Tabela 2. Total de escolas do campo por estado brasileiro.

Estados	Ano						
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Acre	1329	1324	1298	1260	1254	1227	1205
Alagoas	1808	1730	1684	1614	1590	1502	1460
Amapá	474	469	476	476	474	465	467

¹⁰⁸⁹ De acordo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), na região Nordeste também se concentra a maioria das famílias em projetos de assentamentos.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Amazonas	4002	4011	3983	3945	3874	3823	3750
Bahia	12813	12299	11919	11272	10539	9968	9671
Ceará	4643	4105	3925	3685	3339	3196	3104
Distrito Federal	77	77	76	76	76	76	79
Espírito Santo	1406	1342	1314	1263	1227	1191	1139
Goiás	639	603	586	573	562	542	524
Maranhão	9871	9631	9472	9187	8871	8589	8409
Mato Grosso	935	908	898	876	851	832	816
Mato Grosso do Sul	228	231	231	228	238	239	243
Minas Gerais	5139	4909	4726	4430	4168	3897	3743
Pará	8743	8551	8313	7998	7756	7536	7385
Paraíba	3471	3296	3043	2821	2671	2552	2438
Paraná	1618	1578	1554	1482	1413	1374	1358

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Pernambuco	5230	4937	4849	4601	4378	4057	3975
Piauí	4285	4071	3910	3492	3138	2867	2725
Rio de Janeiro	1266	1219	1194	1193	1167	1146	1118
Rio Grande do Norte	1812	1763	1719	1621	1526	1456	1412
Rio Grande do Sul	2704	2623	2574	2458	2359	2278	2208
Rondônia	722	651	623	597	553	533	507
Roraima	507	492	512	534	533	537	539
Santa Catarina	1580	1518	1460	1385	1330	1280	1211
São Paulo	1429	1427	1412	1383	1345	1298	1285
Sergipe	1221	1155	1131	1129	1092	1057	1037
Tocantins	824	758	702	640	590	573	561

Fonte: *Dados extraídos do Censo Escolar, organizados pela autora.*

Os dados permitem aferir que este processo não se resume ao fechamento de escolas, mas também envolvem a desativação de etapas e modalidades de ensino, reduzindo a diversificação da oferta escolar e das matrículas

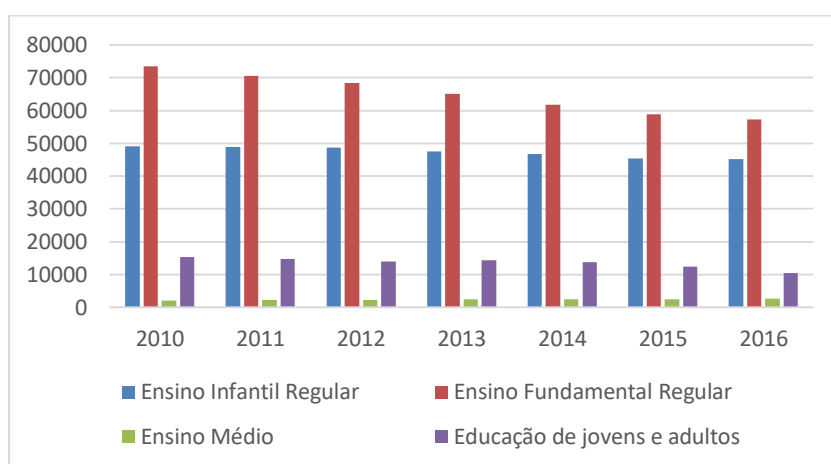
III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



no campo. Observando a Figura 2, percebe-se que a desativação de escolas vincula-se, principalmente, à oferta escolar do Ensino Fundamental e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 2. Evolução do total de escolas públicas rurais por etapa/modalidade de ensino.



Fonte: Dados extraídos do Censo Escolar, organizados pela autora.

Em relação à oferta de Ensino Fundamental, o trabalho de Cordeiro (2013) já sinalizara para a radical diminuição de escolas do campo ofertantes desta etapa no período de 2007 a 2010. O que se percebe, então, é a continuidade desta tendência no momento atual. Quanto à modalidade EJA, a redução no número de



matrículas tem se mostrado uma tendência na última década em todo o país, sendo que nos últimos oito anos o número de escolas que oferecem a modalidade EJA teve uma redução de 26,8% (INEP, 2016)¹⁰⁹⁰.

Algumas considerações

Os limites deste trabalho e dos dados nele apresentados não permitem o conhecimento aprofundado da maneira pela qual este processo tem sido conduzido, nem tão pouco dos impactos dele decorrentes. Considerando que o Censo Escolar utiliza o espaço geográfico para a conceituação de escola rural, reconhece-se também que o trabalho deixa lacunas acerca da definição de escola do campo ao considerar o disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que a compreende tanto como aquelas situadas em áreas rurais, quanto as localizadas em áreas urbanas, desde que atendam predominantemente a populações do campo. Além disso, seria preciso inserir neste debate a dimensão dos sentidos da escola do campo e de sua necessária sintoniza com os interesses dos povos do campo.

A despeito dessas limitações, acredita-se que esse breve esforço sinaliza para a gravidade do avanço do impedimento do direito à escolarização de crianças, jovens e adultos do campo, materializado, entre outros elementos, pela democratização do acesso e da permanência nas unidades escolares e pelo direito ao reconhecimento de sua identidade cultural, reconhecendo-os como sujeitos sociais no seu espaço de vida e produção de existência. Concordando com Molina e Sá (2012), argumenta-se que a luta pela garantia do direito à educação escolar para os povos do campo passa pela criação de novas escolas, pelo não fechamento e

¹⁰⁹⁰ Segundo Catelli (2013), a redução de matrículas em EJA não é sinónimo da queda de demanda dessa modalidade, haja vista que o Brasil possui uma população de 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e 22 milhões com 18 anos ou mais, que, apesar de terem concluído o Ensino Fundamental, não concluíram o Ensino Médio.



melhoria das condições das que ainda existem e pela diversificação e ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento no campo.

Referências

- Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In: Caldart, R. S. et al. (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular. pp. 259-267.
- Cordeiro, T. G. B. de F. (2013). Reorganização espacial da oferta escolar: o fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro. *Rev. Tamoios*, ano 09, n. 2. pp.110 – 124. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/tamoios/article/view/7383/7933>.
- IBGE. (2010). *Censo Populacional de 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.
- IBGE. (2016). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>.
- INEP. (2016). *Censo Escolar da Educação Básica*. Notas Estatísticas.
- Molina, M. C. & Sá, L. M. Escola do Campo. In: Caldart, R. S. et al. (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular. pp. 326-33
- Oliveira, L. M.T.de & Campos, M. Educação Básica do Campo In: Caldart, R. S. et al. (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular. pp. 239-246.
- Ribeiro, V. M. & Catelli Jr., R.& Haddad, S. (2015). A Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1141>.



A APAC e o direito à educação de jovens em privação de liberdade no brasil

SUZANE DUARTE ALMADA ¹⁰⁹¹

Resumo

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento cujo objetivo é compreender a experiência de escolarização de jovens em privação de liberdade desenvolvida na unidade da APAC na Região Metropolitana de Belo Horizonte - MG. Diante de um processo de encarceramento em massa e seletivo de jovens, pobres e negros do Brasil, me proponho, neste trabalho, analisar como se tem garantido a educação enquanto direito humano e fundamental para os jovens em privação de liberdade de 18 a 29 anos que estão inseridos na proposta de escolarização da referida unidade prisional.

Contextualização e objetivos do trabalho

Diante dos desafios da história contemporânea do Brasil, faz-se importante delinear o retrato de uma grande parte da juventude do país, que vem sendo marcada pelo encarceramento em massa e pela exclusão dos direitos mais elementares de cidadania. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN atualizado em junho de 2016, a população em privação de liberdade no Brasil chegou a mais de 726.712 mil

¹⁰⁹¹ Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.



peessoas sendo que 55% são jovens de 18 a 29 anos, 64% são negros e 75% não chegaram ao Ensino Médio. Esses dados apontam para um processo de criminalização da pobreza e, mais especificamente, da juventude pobre e negra. Além deste perfil da população prisional, o INFOPEN/JUN-2016 demonstra o crescimento no déficit de vagas na ordem de 336.491 e uma taxa de ocupação de 197,4%, dados que confirmam o drama da superlotação nas unidades prisionais no Brasil.

Paralelamente ao crescimento do número de pessoas encarceradas, houve uma significativa ampliação normativa estabelecendo o direito à educação nas prisões brasileiras. Os importantes avanços no marco normativo em relação ao direito à educação de pessoas jovens e adultas privadas de liberdade, se inserem numa mobilização e pressão de setores sociais que compreendem que a afirmação de direitos fundamentais de todas as pessoas é condição *sine qua non* para a realização de um ideal de democracia.

A Lei de Execução Penal – LEP, Lei nº 7.210/1984, previa a remição de pena somente pelo trabalho. Em 2011, através da Lei 12.433 houve uma modificação do art. 126 da LEP incluindo-se a remição também por estudo. Destaque, também, para a Resolução nº 03, de 11 de março de 2009, que “Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos estabelecimentos penais”, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP. Em 19 de maio de 2010, foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02 que “Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais”.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394/1996, prevê a educação, no Brasil, organizada em etapas e modalidades. A educação em prisões está inserida na modalidade de Educação para Jovens e Adultos. Conseqüentemente, temos o Plano Nacional de Educação – 2014/2024, Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu a oferta de educação de jovens e adultos às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais conforme ações previstas para as Metas 09 e 10 do Plano.



Entretanto, os dados demonstram como ainda está longe a efetivação deste direito. Segundo o INFOPEN/JUN-2016, da população que se encontra no sistema prisional (726.712 mil pessoas), no tocante a sua escolaridade, 4% são analfabetos, 6% são alfabetizados sem cursos regulares, 51% possuem ensino fundamental incompleto e 14% possuem ensino fundamental completo. Mesmo com escolarização tão precária, apenas 12% da população em privação de liberdade participa de alguma atividade educacional, escolar ou não escolar. “Cabe, nesse sentido, perguntar como, sob a guarda do Estado, mantêm-se mais de 500 mil homens e mulheres privados da liberdade sem cumprir o dever de assegurar-lhes o direito constitucional à educação?” (Zanetti & Castelli, J., 2014, p. 53).

Interpelada por esse contexto, me proponho a analisar como se tem garantido a educação enquanto direito humano e fundamental para os jovens em privação de liberdade no Centro de Reintegração Social “Dr. Franz de Castro Holzwarth” – APAC Santa Luzia – MG. Através de análise documental, busco contextualizar historicamente a criação desta instituição, o perfil socioeconômico e escolar dos sujeitos atendidos, a criação da unidade da APAC de Santa Luzia e seu projeto político institucional. Pretendo, desta forma, compreender de que modo a instituição formula concepções e estratégias de garantia do direito à educação.

Metodologia

Para esta investigação, está sendo adotada a abordagem qualitativa em diálogo com Alves (1991, p. 55) que compreende que para aqueles que se alinham como os “qualitativos”,

a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações do tipo estatístico.



Os sujeitos da pesquisa são os jovens em privação de liberdade de 18 a 29 anos, inseridos na Educação de Jovens e Adultos – EJA ofertada na referida APAC. Para a coleta de dados da pesquisa de Mestrado estão sendo adotadas as entrevistas semi-estruturadas, questionários, observação iniciante (que já teve início) e a análise documental (instrumento também escolhido para o presente trabalho).

A observação participante consistiu em acompanhar as atividades da EJA que é desenvolvida na APAC, mantendo-se os registros no diário de campo. A análise documental consistiu na pesquisa e leitura de documentos sobre o histórico da APAC no Brasil, em Minas Gerais e em Santa Luzia, sobre o Método APAC e algumas informações disponibilizadas sobre os recuperandos.

Histórico da apac e o perfil dos recuperandos

A pesquisa está sendo realizada no Centro de Reintegração Social “Dr. Franz de Castro Holzwarth” – APAC Santa Luzia – MG. A Associação de Proteção e Assistência ao Condenado – APAC – é uma entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria, dedicada à recuperação e reintegração social dos condenados às penas privativas de liberdade, que se configura como forma alternativa ao modelo prisional convencional. A APAC surgiu em 1972, através de estudos e experiências com os condenados e um grupo de pessoas voluntárias lideradas por Mário Ottoboni, em São José dos Campos - SP. Em Minas Gerais a APAC se implantou no início da década de 1980, em Itaúna. A APAC de Santa Luzia-MG foi concebida desde 2000 e inaugurada oficialmente em 2006 para receber a população prisional masculina. Considerado uma unidade de grande porte, o Centro de Reintegração Social de Santa Luzia foi o primeiro a ter seu desenho arquitetônico adaptado ao Método APAC, com capacidade de atendimento de até 200 recuperandos, sendo 120 vagas para o regime fechado e 80 para o regime semi aberto.

O Método APAC se inspira no princípio da dignidade humana e na crença de que todo ser humano é “recuperável”, pois “todo homem é maior que a seu erro”, como afirma seu idealizador, o Dr. Mário Ottoboni.



O referido Método compreende doze passos, a saber: participação da comunidade, recuperando ajudando recuperando, o valor do trabalho dentro e fora da unidade dependendo do regime do interno, a religião como ferramenta de recuperação de valores morais, a assistência jurídica dentro das unidades, a assistência à saúde integral do recuperando, a valorização da dignidade humana, a referência familiar, o trabalho voluntário e a formação permanente destes agentes, a existência do Centro de Reintegração Social - CRS (a estrutura física), uma política interna de mérito, na qual se avalia a progressão de regime do apenado e a Jornada de Libertação com Cristo.

Até o dia 20 de abril de 2018, a APAC contava com um total de 149 recuperandos. Pelos dados iniciais obtidos pelo levantamento documental e pelo trabalho de campo, nos últimos anos o percentual de recuperandos de Santa Luzia tem oscilado entre 30 e 40% do total atendido pela APAC. Este é um dado que chama a atenção uma vez que a proposta inicial seria atender, prioritariamente os condenados que cometeram crimes em Santa Luzia, os que são da cidade e cumprem pena fora da própria Comarca e os que estão em privação de liberdade e que as famílias moram em Santa Luzia.

Considerando a faixa etária, o universo de 149 recuperandos é composto da seguinte maneira: 36 recuperandos tem a idade de 18 a 29 anos, 56 recuperandos tem a idade de 30 a 34 anos, 46 recuperandos tem a idade de 35 a 45 anos, 10 recuperandos possuem a idade de 46 a 60 anos e somente um com mais de 60 anos. A partir dos dados do INFOPEN/2016 já mencionados, é possível observar algumas diferenças entre o perfil etário da população do sistema prisional no Brasil e a da população da APAC. Os dados nacionais apontam que 55% da população prisional se concentram entre os 18 e 29 anos, não sendo o mesmo que ocorre na APAC. É bom lembrar que o recuperando chega na APAC depois de passar pelo sistema comum, após aguardar julgamento e já com o cumprimento da sua pena iniciado. Daí que se torna quase impossível um jovem que consiga ser transferido para a APAC com menos de 20 anos.



Sobre o perfil de escolaridade dos recuperandos que se encontram na APAC tive acesso a dados incompletos. Além disso, a recente mudança da Presidência da entidade e também de alguns funcionários, comprometeu a sistematização das informações nesse momento, sendo uma tarefa a ser cumprida posteriormente. Mas sobre os sujeitos do presente trabalho, foi possível constatar que dos 36 recuperandos entre 18 e 29 anos, 19 estão regularmente matriculados e freqüentes às aulas da Educação de Jovens e Adultos que é oferecida na unidade, sendo 09 das turmas do Ensino Fundamental e 10 do Ensino Médio.

Na entrevista para admissão, dentre outros aspectos, é informado ao pretendente sobre a obrigatoriedade do estudo na APAC. Desde 2006 até 2013, na APAC de Santa Luzia a alfabetização dos recuperandos foi realizada pelos recuperandos que já tinham maior nível de escolaridade sob a supervisão da consultoria mantida pelo Programa Novos Rumos do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais na área da Execução Penal. Neste período a oferta para a conclusão do Ensino Fundamental era através de cursos de aceleração do aprendizado e Telecurso 2000, este através do sistema Sesiminas (Sistema Social da Indústria de Minas Gerais). A partir de 2014, iniciou-se o funcionamento do anexo na APAC da Escola Estadual Geraldo Teixeira da Costa, cuja sede localiza-se no próprio município. O Governo Estadual tem mantido desde então, através da referida escola, a oferta da Educação de Jovens e Adultos tanto para o Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio. Neste primeiro semestre de 2018 estão em funcionamento uma turma do 9º ano/9 do Ensino Fundamental e uma turma do 3º ano do Ensino Médio, ambas no regime semiaberto. Já no regime fechado são seis turmas assim distribuídas: uma turma do 6º ano/9, uma turma do 7º ano/9, uma turma do 8º ano/9 e uma do 9º ano/9, todas do Ensino Fundamental além das turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Interessante também o registro sobre a oferta de vagas no Ensino Superior. Desde 2012 a Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais (Seds) assinou um Termo de Cooperação Técnica com a FEAD (Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais) garantindo 200 bolsas integrais para aqueles que estão cumprindo pena de privação de liberdade no sistema prisional do estado. As bolsas são direcionadas para



os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Turismo. Três recuperandos da APAC de Santa Luzia estão estudando como bolsistas da FEAD.

Conclusões

Esta investigação se insere num campo de aprofundada discussão teórica que compreende a juventude como construção sócio- histórica a partir de sua representação social e também condição social (Dayrell, 2003).

Além disso, destaco que a presente pesquisa norteia-se pela concepção de educação para as pessoas em privação de liberdade como um direito humano, constituindo-se um valor em si mesma. Considerando a prisão como instituição educativa, é preciso que se construa uma proposta pedagógica que extrapole a lógica da mera escolarização e que compreenda a tarefa da educação como da formação humana integral (Onofre & Julião, 2013).

Antes de ingressarem no sistema prisional, os jovens em privação de liberdade (os sujeitos desta pesquisa) já se encontravam excluídos de direitos básicos como o da educação. A escola oferecida aos/as filhos/as da classe trabalhadora sempre cumpriu o papel de disciplinar as mentes e os corpos dos/as jovens para o trabalho prematuro e precário. A democratização do acesso ao sistema escolar não resultou em um processo de escolarização igualitário, justo e equânime para todos/as os que nele ingressaram.

A APAC surgiu como uma proposta alternativa ao sistema prisional tradicional. E muitas diferenças são inegáveis: a taxa de reincidência no crime dos egressos da APAC é muito menor do que daqueles que cumpriram pena no sistema comum, o valor *per capita* gasto na APAC é bem inferior ao gasto pelo sistema tradicional, o atendimento humanizado e as condições dignas que os recuperandos encontram nas APAC's, etc. No entanto, a centralidade que a religião apresenta no Método da APAC e a permanência de traços fortes de uma concepção baseada na criminologia tradicional, comprometem a efetivação do direito à educação dos jovens em privação de liberdade como processo de responsabilidade, autonomia e emancipação.



A proposta da APAC está ancorada numa ideia de que a pena deve cumprir a função punitiva e restaurativa. Neste sentido, ainda que a educação seja anunciada como direito dos recuperandos, a proposta de escolarização ofertada é permeada pela noção de privilégio, como uma forma de combater o ócio, uma compensação pelo bom comportamento ou para torná-los cidadãos úteis.

Esta pesquisa pode proporcionar maior visibilidade à Educação de Jovens e Adultos no contexto prisional, considerando que esta modalidade de ensino ainda é preterida nas políticas públicas e nos debates acadêmicos. Ademais, possibilitará um olhar mais aprofundado sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, no caso os jovens em privação de liberdade: conhecer as especificidades destes sujeitos da EJA é crucial para a reformulação curricular, para a produção de material e diferentes recursos didáticos e para a formação dos educadores.

Referências

- Alves, A. J. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. v77. pp. 53-61.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. v24. pp. 40-52.
- Departamento Penitenciário Nacional. (2016). *Dados Consolidados do Sistema Penitenciário*. Brasília: DEPEN. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/ha-726-7d12-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf
- Julião, E. F. & Onofre, E. M. C. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Educação e Realidade*. v 38(1), pp. 51-69, jan./mar. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- Zanetti, M. A. & Catelli Junior, R. (2014). Notas sobre a produção acadêmica acerca da educação em prisões. In: A. F. Pereira & A. A. Luz (Orgs). *O Espaço Prisional: estudos, pesquisas e reflexões de práticas educativas*. Curitiba: Editora Appris.



Cómo llegan los jóvenes a elegir escuelas técnicas con orientación en computación?

MARÍA EMILIA ECHEVESTE¹ MARÍA CECILIA MARTINEZ¹⁰⁹²²

Resumen

Muchos jóvenes tienen una relación intensa con la tecnología -usando redes sociales, videojuegos y plataformas de videos-. Sin embargo, son pocos los estudiantes que eligen tecnicaturas en programación. Nos preguntamos sobre las condiciones que enmarcan las decisiones de los jóvenes que acceden a secundarios en programación y el papel del conocimiento en esta elección. El bajo estatus de la disciplina en la escuela y el desconocimiento de la programación en general, aparecen condicionando las decisiones de los jóvenes que eligen esta orientación fundamentalmente para aprender de hardware, videojuegos, y sobre una disciplina en auge.

Introducción

Treinta mil estudiantes terminan el secundario cada año en la segunda provincia más extensa de Argentina. Sin embargo solo el 3% de ellos egresan de secundarios de informática. Las diversas manifestaciones de lo llamado “joven” tienen ciertos elementos compartidos (García, 2017). Uno de ellos es la relación con las

¹⁰⁹² 1Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) CONICET meecheveste@gmail.com 2Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) CONICET cecimart@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



tecnologías recientes, sobre todo digitales. Y se remarca que aunque la apropiación sea diferente según clases sociales, niveles educativos, y usos de esas tecnologías; hay un acceso masivo, deslocalizado o translocalizado, que establece una relación con los bienes culturales muy distinta a la que se daba en el pasado.

A muchos jóvenes se les torna “difícil” tomar la decisión de elegir una orientación con la cual finalizar sus estudios secundarios, que implica proyectarse al futuro. Estas decisiones de futuro son aún más complejas si tenemos en cuenta que los jóvenes viven su presente en situación de mayor vulnerabilidad (Chaves, 2005).

Del total de estudiantes egresados de escuelas técnicas en la provincia de Córdoba, solo el 5% lo hace en programación o informática. El resto de los estudiantes elige otras tecnicaturas. Programación es una orientación de solo 7 años de antigüedad y por lo tanto es novedosa dentro de la oferta formativa en comparación a disciplinas técnicas más establecidas. Según el Censo de Seguimiento de Egresados y Estudiantes de las Escuelas Técnicas realizado en 2013, el 30% de los estudiantes que eligen las escuelas técnicas lo hacen porque los prepara para el trabajo, un 20% porque prefieren las tecnologías y un 18% porque los prepara para estudiar. Exploraremos en esta ponencia la escasez de la matrícula en programación y los criterios con los cuales los estudiantes la eligen.

Metodología

Esta investigación es parte de un estudio más amplio que analiza las relaciones con el saber en programación que establecen los estudiantes de escuelas técnicas. El trabajo en terreno se realizó en 3 escuelas técnicas en programación de la segunda ciudad más grande de Argentina. Dos de las escuelas son de gestión pública y la otra es de gestión privada. A lo largo de dos años de trabajo de campo se realizaron 27 observaciones de clase y 5 grupos focales al mismo grupo de alumnos. De un total de 39 alumnos, se seleccionaron 18 con dispar rendimiento académico para realizar entrevistas biográficas. Para comprender el relato de los estudiantes como parte de una estructura social más amplia, se realizaron 7 entrevistas a sus docentes. A partir de temas

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



emergentes se conformaron categorías más amplias que permiten establecer relaciones entre las situaciones y procesos relatados. A lo largo del artículo se recuperan fragmentos del trabajo de campo manteniendo la confidencialidad de los participantes.

Objetivo

El objetivo principal es analizar qué convoca a los jóvenes a elegir la tecnicatura en programación. En particular documentamos, qué conocimientos previos sobre la disciplina tenían al momento de tomar la decisión y cómo circulan las representaciones sobre la programación en las instituciones analizadas.

Hallazgos

Encontramos que en las tres escuelas técnicas relevadas -que además ofrecen otras tecnicaturas en el mismo edificio- programación es la especialidad menos elegida entre los estudiantes. En la escuela privada, la cohorte de 2014 tenía solo 19 alumnos (la mitad de la matrícula de las otras tecnicaturas de la escuela). En esta institución la elección por la orientación era tomada como última opción por los estudiantes.

En las dos escuelas públicas la baja matrícula pone en riesgo la continuidad de la orientación. La cohorte analizada tenía 14 estudiantes en una institución y 5 en la otra. Tanto el relato de los docentes como el de los jóvenes coincide en que el bajo estatus de la programación como disciplina en las escuelas, así como el desconocimiento sobre qué es programar; son los principales factores que influyen en la elección de la tecnicatura. Analizaremos cada uno de estos emergentes y veremos cómo se relacionan entre sí y con las elecciones que hacen los estudiantes.



Bajo estatus de la disciplina

El análisis de las entrevistas de docentes y alumnos sugiere que la programación tiene un estatus inferior a otras disciplinas dentro de las instituciones. Este estatus se relaciona con características de las escuelas que aquí describimos:

Tradicición

La tecnicatura en Programación cuenta con 7 años de antigüedad en escuelas que hace más de 50 años ofrecen otras especialidades técnicas. Comparativamente con otras disciplinas como Mecánica o Electrónica, o incluso con contenidos como la Matemática, o Física; el currículum en programación es de desarrollo reciente. Una de las hipótesis por la que los estudiantes no elegirían programación tendría que ver con la **preferencia de otras disciplinas más tradicionales, reforzadas por sus instituciones**. En la escuela privada los mejores promedios eligen las orientaciones. Un docente nos cuenta que programación, en sus inicios, era una opción de descarte aunque con los años va creciendo: *“la institución tiene la tradición de Metalmecánica, entonces generalmente los que eligen computación eran lo que no pueden elegir otra cosa, los que no le daba el promedio. Para muchos era la última opción.”*

En las escuelas públicas, docentes y alumnos manifiestan que la institución está más preparada para sus orientaciones tradicionales: óptica, electrónica, etc. Por tanto, estas tecnicaturas cuentan con el reconocimiento de la comunidad y con un saber didáctico construido respecto de la formación de los futuros técnicos.

Visibilidad

La invisibilidad del trabajo digital aportaría al bajo estatus de la disciplina. Contrario a la programación, las tecnicaturas de metalmecánica, electrónica, óptica e instalaciones electromecánicas utilizan diferentes maquinarias de grandes volúmenes tales como elevadores, compresores, guinches, etc. El trabajo digital, en



cambio, utiliza solo la computadora. Un docente de la institución privada escuchó comentarios de los estudiantes del estilo: “en programación **no hacen nada**, ni siquiera carpeta tiene, no aprenden nada.” En este relato, el artefacto se relaciona con el aprendizaje y el trabajo con la computadora parecería no contar con este atributo. Creemos que la baja visibilidad de la programación se corresponde también con la poca infraestructura que ofrecen las escuelas.

Infraestructura

En las tres escuelas los estudiantes y docentes comentan que no tienen mucho equipamiento para informática, situación notablemente peor en las escuelas públicas. Uno de los estudiantes relató: “Es que la escuela está... está preparada para automotor. En automotor tienen dos o tres autos, los motores de motos, las herramientas. Programación está más tirado por ahí, y ahora se está recuperando.” Particularmente esta escuela no cuenta con infraestructura informática atractiva. Recién en 2017 consiguieron tener una computadora de escritorio nueva que funcione con los programas necesarios para la materia. El laboratorio de programación es una sala que cuenta con 5 computadoras que la mayoría del tiempo no funcionan por lo que utilizan las netbook del plan Nacional Conectar Igualdad (modelo 1 a 1 de Argentina) para realizar las actividades de clase. Los estudiantes de la segunda institución pública también reconocen incomodidad del espacio físico. Allí, improvisaron un laboratorio con netbooks en desuso de Conectar Igualdad. Incluso un aula tiene en su interior un taller que pertenece a otra especialidad y las computadoras que se encuentran no permiten la circulación ni el movimiento en el aula.

Desconocimiento de la disciplina.

La otra categoría relacionada con el bajo estatus es el desconocimiento de la disciplina. Este desconocimiento no es exclusivo de la escuela, sino, un problema del contexto social más amplio en el que la escuela está inserto. No saber qué es programar aparece en el relato de varias maneras que aquí detallamos.



Conocimiento inaccesible. Circula la idea de que la computación es muy difícil, es inaccesible, es solo para personas con una preparación especial. Un alumno explicó: *“Lo que pasa es que no somos muchos, vio que somos...re poquitos. Programación tiene algo malo, lo hacen ver como algo malo, algo difícil, imposible, entonces ningún chico lo elige. El otro día un profe nos contó que de 40 chicos, programación eligieron solo 2...”*. Docentes y estudiantes acuerdan en la necesidad de mostrar de qué se trata la programación para que los estudiantes puedan perder el miedo.

Falta de divulgación. Las tres escuelas coinciden en incrementar la divulgación de la tecnicatura entre sus estudiantes, aunque difieren en las propuestas. Mientras que las escuelas públicas acuerdan en mostrar las ofertas laborales, la escuela privada propone incluir contenidos de programación desde el primer ciclo del secundario para que los alumnos se familiaricen con la disciplina. En una reunión de departamento de una escuela pública se dijo:

“Rita (R): De las dos carreras técnicas, la nuestra es la que menos alumnos tiene. Hay 36 anotados en óptica y 7 en programación.”

L: El tema de programación, yo creo que no difundimos mucho, que no saben de los puestos de trabajo en programación.”

M: Tenés mucha más salida laboral en programación”

Los estudiantes también sugieren aumentar la divulgación. Respondiendo a por qué son pocos los estudiantes de programación, un alumno dijo:

Gonzalo (G): Porque no tiene publicidad el colegio y la gente no sabe lo que es programar. E: ¿Y cómo se podría solucionar eso?”



G: Primero haciendo publicidad al colegio, porque nadie lo conoce al colegio, es así. Afuera le mencionas el nombre del colegio y no saben qué es. Y segundo enseñarles qué es la programación, que la gente sepa qué es la programación y qué se puede hacer con la programación, yo creo que eso va a mover bastante.

A partir de la inclusión de los contenidos de programación en la escuela privada, las nuevas cohortes duplicaron su matrícula. Un docente comenta: “*La especialidad que más eligen es electromecánica, porque electrónica se ha hecho la fama de difícil y aburrida, y programación no saben bien lo que hacemos y eso es porque en el primer ciclo siempre se vio electromecánica o se ve mecánica, y a partir de hace dos años, le empecé a picar la cabeza (expresión de insistente) con que en primer año demos algo de programación y hoy deben tener algo así como un 33% de electrónica, 33% de programación y 34% de electromecánica*” Vemos así que mientras en la escuela pública se hace énfasis en abordar a la programación por la salida laboral, en la privada prima el acercamiento a la disciplina.

Desconocimiento de la disciplina. Muchos de los estudiantes manifestaron no saber el contenido de programación. Uno de los estudiantes relata su momento de elección:

“Es una decisión difícil, te hacen elegir entre 4 especialidades y en programación no te dicen exactamente lo que hay ahí adentro. Te dicen que programación es programar pero ¿qué es programar?, entonces no... (estudiante de escuela pública. 2016)

Para algunos jóvenes reconocer con claridad sobre de qué trata la programación logra resignificarse bastante tiempo después tal cual nos relata esta estudiante:

L: Yo no tenía ni idea de qué se trataba, yo lo elegí por el nombre, óptica no me convencía, y cuando vine me gustó también la lógica, me gustaba matemática.

E: ¿Y que te gustaba del nombre? ¿ Que te imaginabas que era?



L: *Me imaginaba computadoras no más, es como que eso me gustó más que óptica, que lentes, pero **no** sabía con qué me iba a encontrar tampoco.*

E: *¿Y con qué te encontraste?*

L: *Eh al principio.... Chino, /risas/... Al principio, sí, es como que no entendía nada, una vez que después capté es como que en 5to se me hizo mucho más fácil.*

Otro estudiante expresó:

“Entrevistadora: *¿Y por qué pensás que son tan poquitos acá en programación?*”

Alumno: *Porque no tiene publicidad el colegio y la gente no sabe lo que es programar.*

Vemos en estos relatos que el saber relacionado sobre la disciplina es una variable que condiciona las elecciones que hacen los jóvenes.

Elecciones de la orientación. Para los estudiantes que están por terminar el secundario técnico, los contenidos aprendidos a lo largo del ciclo, no representan lo que ellos se imaginaban que iban a encontrar. La mayoría elige la orientación pensando en que iban a aprender sobre hardware, videojuegos y uso de paquetes informáticos. También aparece en algunos casos la idea de que la programación representa al campo ocupacional del futuro.

Armar y desarmar computadoras es una respuesta recurrente en las tres instituciones analizadas cuando se les consulta sobre su elección por la programación. Un alumno explicó: “*Lo principal por cual la elegí es porque pensé que iban a enseñar un poco más de hardware que me interesa más que la programación y básicamente enseñaron más programación.*”

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Sin embargo algunos encuentran confusión a la hora de diferenciar lo que es el gusto por las computadoras y el gusto por la programación. Y es a posteriori cuando ellos logran identificar: *“que me guste la computadora no significa que me guste programar”*. Es allí donde diferencian entre software y hardware, incluso entre ser usuarios o creadores de tecnología.

Los videojuegos conforman un motivo por el cual los estudiantes se acercan a la programación. Sin embargo, la creación de este tipo de juegos no se encuentra dentro del currículum, por lo tanto, el motivo por el que muchos jóvenes se acercan a la programación nunca llega a concretarse en el desarrollo de su formación escolar. Un estudiante nos decía:

“A todo chico le gusta los videojuegos o a la mayoría, y a todos le dan ganas de crear sus propios videojuegos, es lo primero que piensa un chico. Entonces sabía que me gustaba, que podía dedicarle tiempo a eso y no solamente de ocio sino de crear, de hacer algo productivo, así que bueno, sabía que algo de eso me gustaba y me metí con la idea, o sea de estudiar. Igual pensé que iba a ser distinto cuanto entré, por ejemplo, aprender un juego o un parche que no tengo ni idea de cómo se hace y pensé que iba a ir más orientado a eso.” (Estudiante de escuela pública)

Otro estudiante de cuando se le pregunta por la elección de la orientación:

“Porque estaba muy metido en los videojuegos. No es lo que me imaginaba, es otra cosa, ni malo ni bueno...” (Adrian, escuela privada religiosa)

La proyección de futuro y su posterior incorporación al mercado laboral también aparece dentro los relatos de los estudiantes por lo cual se interesaron por la programación: *“De las tres orientaciones quería elegir la que esté en la cresta de la ola.”* Sin embargo, estudiantes de una de las escuelas públicas analizadas, reclamaron que los conocimientos de programación eran obsoletos para su posterior salida laboral.



Reflexiones finales

El desarrollo de videojuegos, aprender sobre hardware y sobre una disciplina del futuro aparecen como los principales criterios por los cuales los jóvenes eligen las tecnicaturas en programación. Estas decisiones se toman en contextos donde la programación tiene un bajo estatus disciplinar en las instituciones, escasez de infraestructura y desconocimiento sobre qué es programar. Los motivos por los cuales los estudiantes eligen programación no parecerían concretarse con las propuestas curriculares actuales.

Referencias

Bourdieu, P. (1991) El Sentido práctico. Ed.Taurus Humanidades. España.

Canclini, N. G., & Castro-Pozo, M. U. (2017). Maritza Urteaga y Néstor García Canclini conversan sobre la juventud en las ciencias sociales: delincuentes, consumidores, migrantes o actores alternativos. METAMORFOSIS, 2-27.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última década, 13(23), 09-32.



Elementos para pensar unos lineamientos de políticas de formación de profesores en la Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital

*HAMLET SANTIAGO GONZÁLEZ MELO*¹⁰⁹³

Resumen

El trabajo da cuenta de una experiencia en el año 2017 en los procesos de auto evaluación y creación de nuevo registro calificado de la licenciatura en Educación infantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se inicia el proyecto en pro de pensar diferentes formas de trabajo que potencie la participación de los formadores de las Educadoras infantiles. Se considera fundamental una reflexión en torno a la educación infantil como marco de acción de la formación docente y la comprensión de la Licenciatura como escenario de formación académica profesional y personal de los docentes que la habitan.

Objetivos

Siguiendo a Zabalza (2015), la educación infantil se plantea como un sistema de diversos de elementos y actores que actúan conforme a una idea común teniendo en cuenta: Medio socio-ambiental de la pertenencia; características de los sujetos; acción educativa propiamente dicha; mecanismos institucionales y/o marco normativo (legal, político, organizativo) que determina la intervención escolar. (p. 2)

¹⁰⁹³ Profesor Asociado Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Los profesores son fundamentales en cuanto a la materialización de una política de formación que persigue la Licenciatura de manera conjunta. Es por esto que se hace necesario pensar en factores que posibiliten un adecuado “morar” en este proyecto curricular que se transforma permanentemente, ya que el profesorado es el pilar para conseguir una educación de calidad y su formación debe corresponder a las demandas y necesidades sociales. Por esta razón, el perfil del maestro ha de ser el de una persona culta, que combine saberes específicos y didácticos, que sea capaz de utilizar recursos para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que tenga conciencia social para educar en valores democráticos a ciudadanos críticos, que sepa incorporar el entorno como parte activa del territorio educativo y que tenga capacidad afectiva (Herrer, 2008).

Metodología

Para la realización de esta reflexión se tuvo en cuenta una revisión a partir de diferentes actores, memorias de eventos y la voz viva de los maestros que hacen parte del colectivo desde diferentes instancias del Proyecto Curricular, así como el análisis documental de actas. A nivel operativo, la socialización en diferentes escenarios para discutir y validar la propuesta

Resultados

La inserción a la LPI: Hacia una reconfiguración de la formación académica y profesional en función de la apuesta del programa

Es importante tener en cuenta que, a nivel personal, se genera un reto en términos del movimiento entre las formaciones disciplinares de origen de los profesores y la propuesta que implica el programa académico, ya que las diferentes experiencias y saberes constituidos se descentran en función de una apuesta que propone nuevos retos y situaciones. Esta experiencia es única e irrepetible a la vez que definitiva en términos de las decisiones que se tomen en relación con las dinámicas de trabajo y constituye la posibilidad de un insumo de construcción.



Dada la identidad del programa académico y su apuesta formativa, es necesaria la formulación de lo que podría denominarse un plan de acogida para los nuevos profesores que realizan su ingreso al programa. El programa se define como de innovación y sienta sus bases sobre la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad, el trabajo a través de núcleos problémicos, la interacción con las infancias desde los primeros semestres, la enunciación particular y los diferentes sentidos que configuran los múltiples espacios académicos que componen la propuesta. En tal sentido, el coordinador del programa y los profesores con mayor experiencia y trayectoria en los ciclos de fundamentación y profundización, áreas y líneas de investigación según corresponda; estarán al tanto del acompañamiento de los nuevos profesores, estableciendo espacios concretos de diálogo para dar cuenta de las dificultades, así como para dar apoyo en la comprensión y puesta en escena de la propuesta formativa que subyace en la LPI a partir de una comisión de acompañamiento para lograr una adecuada inserción de los nuevos profesores.

El trabajo en equipo como forma de pensar sentidos y plantear derroteros del programa curricular

A propósito de diferentes instancias que dan cuenta del proyecto curricular (espacios como el concejo curricular, el subcomité de acreditación del programa, el comité de práctica, las líneas de investigación y las áreas académicas) los diferentes profesores que integran el programa, realizan actividades que si bien muchas veces tienen que dar cuenta de imposiciones externas, tienen su propia autonomía y aprovechan como pretexto dichos encargos como oportunidad de pensar y aportar al fortalecimiento del programa, lo que deviene en la puesta en escena de mejores elementos para la formación de las estudiantes del programa.

La socialización del ejercicio investigativo y creativo como fundamento de la construcción académica

El proyecto curricular es en sí mismo un proyecto de formación y potenciación del desarrollo profesional académico e investigativo de los profesores que lo habitan. En tal sentido, al interior del proyecto curricular se orientan múltiples acciones que dan cuenta de la construcción de ejercicios académico – investigativos donde

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 realiza la divulgación de los procesos adelantados en los diferentes momentos del trabajo realizado y en diferentes instancias académicas de la estructura del Proyecto Curricular.

De esta manera eventos tales como el Coloquio de Vivencia y Práctica formativa, dan cuenta de los diferentes avances que las estudiantes bajo la orientación de sus profesores, construyen en torno al trabajo realizado en las diferentes experiencias investigativas, en los diferentes territorios de práctica donde adelantan dicho trabajo.

La Cátedra de Pedagogía, en sus diferentes versiones, genera diálogos con expertos de diferentes áreas del conocimiento de la pedagogía y las infancias tales como políticas, discusiones contemporáneas en torno a las diferentes concepciones de aprehensión del sujeto niño, las diversas comprensiones de las infancias de acuerdo a diversos lineamientos y la actualidad en términos de la formación pedagógica de las pedagogas infantiles. Dicho ejercicio reflexivo constituye todo un arsenal de insumos en función de la reflexión que se realiza en la licenciatura y su impacto en la sociedad. Esto permite un análisis constante sobre la pertinencia de la formación que requieren los formadores de formadores en infancia, aspecto caracterizado como de primer orden en la vida del proyecto.

Es importante la vinculación y participación de la comunidad profesoral en espacios de divulgación de resultados académicos e investigativos a nivel local, nacional y regional. Desde esta perspectiva en asocio con otras instancias de la universidad, se realizan un trabajo conjunto en temas y problemas de la pedagogía y las infancias que son del primer orden de interés y orientación en el trabajo de los profesores para la comunidad académica del proyecto.

Dicho trabajo abre la posibilidad de ampliar el espectro de trabajo conjunto con redes y grupos de investigación en temas educativos y pedagógicos tales como Evaluación, currículo, formación de profesores desde una perspectiva transformativa educativa a partir de la pedagogía crítica y los diálogos constantes con

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Maestros y Maestras en ejercicio en pedagogía infantil, así como diálogos con expertos del orden nacional e internacional en términos de discusiones contemporáneos sobre pedagogías e infancias.

La formación política: diálogos entre la coyuntura actual de la universidad y la emergencia del sujeto maestro

En aras de la discusión de la docencia como campo profesional el Proyecto Curricular de la LPI, la misma base docente propone y realiza actividades en relación con las reflexiones sobre la necesidad de articular tejido social, en pos de construir entre los diferentes miembros de la comunidad al margen de su tipo de contratación laboral, espacios de debate y de creación de propuestas de empoderamiento como gremio, en razón a la comprensión de la educación y lo educativo como ejercicio político. Para tal fin, la dirección del proyecto desde el concejo curricular abre convocatorias para dar apoyo desde el punto de vista logístico e institucional y financiero a la construcción de reflexiones y propuestas críticas y autocríticas en la dinámica del proyecto en función de diferentes coyunturas de actualidad. En esa misma línea, también se orientan a estudiantes y egresados que tienen iniciativas de autogestión en términos actividades que contribuyan a la gestión de la formación de profesores en pedagogía infantil.

El proyecto curricular como espacio de gestación de vida para la vida

En coherencia con un trabajo orientado a la formación de licenciadas en pedagogía infantil desde una perspectiva política, se estimula la creatividad de las estudiantes desde perspectivas investigativas, artísticas, académicas y de proyección social a la comunidad de adentro hacia afuera. Es así como se orienta la gestión frente a problemáticas particulares que apoyen a las madres del proyecto.

Propuestas de procedimientos administrativos internos del proyecto

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 la situación actual de diferentes dinámicas que se presentan en la Universidad y la Facultad de Ciencias y Educación, y específicamente en el proyecto, tales como la migración de profesores a otras instancias de la Universidad, el escaso recurso para adelantar procesos académico administrativos que fortalezcan los procesos formativos de los profesores de la Universidad, las dificultades de gobernabilidad institucional, entre otras; se ha hecho necesario pensar en la elaboración de propuestas que den cuenta del reducido presupuesto, a fin de favorecer su mejor utilización en función de los mejores resultados posibles.

Si bien algunas de estas propuestas se condicionan desde instancias externas a la misma licenciatura, existen elementos basados en la experiencia y discutidos desde el consejo en perspectiva de la equidad y justicia con el compromiso de los profesores adscritos al proyecto en términos de su capacitación y formación, de tal forma que redunde en la construcción del proyecto y en la cualificación de los procesos académicos y pedagógicos del Proyecto.

La construcción de comunidad y el buen vivir como eje de la formación

Dadas las diferentes situaciones contextuales del mundo social y del ámbito universitario en particular, se evidencian múltiples exigencias profesionales y laborales que generan presiones en los docentes universitarios. Por tanto, es menester reflexionar e implementar diferentes dispositivos que permitan generar un excelente ambiente de trabajo desde el diálogo académico, así como actividades que propicien ratos de integración y esparcimiento que redunden en alta productividad. También es importante la implementación de posibilidades de interacción con la comunidad externa y un observatorio del impacto que las pedagogas infantiles realizan en los diferentes contextos donde ejercen su acción.

Evaluación continua de los procesos implementados en la política

Los diversos elementos, su configuración, interacción y desarrollos deben ser permanente evaluados desde el diseño mismo de la propuesta en cuanto a su disposición como las etapas de desarrollo y consolidación a fin

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña 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 construirse en material vivo de aplicación y ajuste permanente, lo que garantiza el compromiso y efectiva implementación y desarrollo. Esto implica un seguimiento a los procesos académicos y a los diagnósticos que arrojan los ejercicios de autoevaluación en procura de un mejor trabajo académico sobre la base de las mejores relaciones en el ejercicio profesional.

Dicho ejercicio evaluativo proporciona una línea de base para fortalecer los procesos exitosos implementados y un conocimiento de las posibles fallas para actuar propedéuticamente en su prevención y solución oportuna.

Impacto en la política

Una vez que ha culminado la visita de pares, es importante tomar atenta nota de las diferentes aristas que deje un ejercicio auto evaluativo con aportes desde una mirada externa. Los elementos citados apenas abren una discusión, que es importante cualificar en la medida que diferentes experiencias aportan a un proceso en el cual el maestro como protagonista debe participar con viva voz y generar propuestas en tono a su formación.

Pertinencia social

Tanto para los docentes como para los estudiantes, el diseño e implementación de una política de formación de profesores en ejercicio planea una perspectiva de análisis de las dinámicas internas del proyecto, así como una prospectiva en función de su cualificación. Es importante en el desarrollo de esta iniciativa contar con las percepciones de los profesores en formación, sujetos en quien recae la acción docente y a quienes la experiencia de participación genera elementos potentes de su propio proceso formativo.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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

Herrer, A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el gobierno de la Unidad Autónoma de Aragón. En: Castro, A. (Comp). Elementos del Contexto en Educación infantil.

Zabalza, M. (2015). Didáctica de la educación infantil. Madrid: Narcea.



Los jóvenes como sujetos de poder, a propósito de los repertorios de acción del movimiento estudiantil colombiano¹⁰⁹⁴

LUZ DEYANIRA LEÓN HERNÁNDEZ¹¹

En este texto se expondrá un resumen sucinto de algunos repertorios del movimiento estudiantil colombiano a lo largo de la historia hasta la coyuntura más reciente en 2011, con el objeto de determinar en qué momentos ha surgido la contienda política con el Estado y las características de las acciones colectivas dispuestas por el estudiantado. De esa manera, es posible evaluar la repetición o la innovación en los repertorios de acción empleados por el movimiento estudiantil, e intentar comprender su creación, re-creación o inutilización.

Repertorios de acción

La noción de repertorio de acción de Charles Tilly muestra que las propuestas colectivas están siempre vinculadas con la “gestión de recursos”: la capacidad de movilización y la organización. (Komadina & Geffroy). Los movimientos sociales actúan de variadas formas lo que les permite o les impide alcanzar sus objetivos, e incide en la manera en que son percibidos por los demás. La acción colectiva es la forma en que

¹⁰⁹⁴ Este artículo es una síntesis de la investigación “Los jóvenes colombianos como sujetos sociales de poder a propósito de la reforma a la Ley 30”, presentada por la autora para optar al título de Magistra en Investigación Social Interdisciplinaria, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018. Realizada entre enero de 2017 y junio de 2018.

¹⁰⁹⁴¹⁰⁹⁴ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Abogada de la Universidad Nacional de Colombia. Magistra en Investigación en Investigación Social Interdisciplinaria.



los movimientos sociales irrumpen en el ámbito político, es la manera en que aparecen en la escena social, visibilizan sus objetivos y trascienden su propio colectivo, refiere un conjunto de rutinas aprendidas, compartidas y puestas en práctica por medio de la elección del colectivo, es decir, son creaciones socio culturales que no toman forma de una filosofía particular ni son resultado de la propaganda política, sino que surgen en medio de la contienda. En general, de acuerdo con Tilly los integrantes de los movimientos sociales adoptan libretos que ya han actuado con anterioridad, o que han evidenciado en otros momentos, adecuan a sus condiciones y objetivos sus formas de acción, la emergencia, continuidad, y diversidad de los repertorios de protesta dependen de multitud de factores, empero, suelen mantenerse a través del tiempo. Las acciones colectivas son diferentes en función de los grupos, lugares y épocas, pero dentro de este marco referencial las pautas de comportamiento de las multitudes cuentan con un alto grado de permanencia y son bastante precisas, de modo que, dentro de ese repertorio, solo están permitidas contadas variaciones (Funes, 2011).

Las consignas

Los carteles y consignas han hecho parte de las formas de acción del estudiantado en la protesta, en las últimas décadas del siglo XVIII en lo que fuera la Nueva Granada se distribuyeron de forma subrepticia en la capital y otras ciudades principales como Tunja y Cartagena, pasquines que develaban la inconformidad con la dominación española y que suscitaban la reflexión en la sociedad neogranadina: “Si no quitan los estancos, si no cesa la opresión, se perderá lo ganado, tendrá fin la usurpación” (König, 1994, p.154). Lo que generó la acusación y persecución a los jóvenes estudiantes por parte de la corona a través de los llamados “Procesos de 1794”, se adujo que se ponía en peligro al Reino, aunque se señaló que los sucesos eran producto de una “travesura juvenil”, los estudiantes fueron castigados, algunos españoles fueron enviados a la cárcel de Cádiz y los criollos fueron apresados en el virreinato, en varios de estos casos no hubo pruebas de su responsabilidad. En 1929 en Bogotá, los estudiantes que se movilizaban en contra de la corrupción que se había apoderado de las empresas públicas y en general de la administración gritaban en las calles “abajo la rosca municipal, viva Cuervo”, 35.000 personas entre ellos los estudiantes de las 3 universidades privadas de la época, y de 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



Universidad Nacional, exigían la destitución de los funcionarios y el regreso del exalcalde Luis Augusto Cuervo.

Bajo la influencia del contexto mundial que convocaba a la adscripción a la derecha o a la izquierda, la depresión económica y el ascenso en América Latina de gobiernos nacional populistas como evidencia del fin de los regímenes de herencia colonial, en Colombia en 1930 el partido liberal asume la jefatura del país luego de 44 años de administraciones conservadoras. Dentro de las reformas que conllevó estos cambios, en 1938 se volvió a incluir el examen de revisión al terminar el bachillerato y el curso preparatorio, es decir, un año adicional de estudio y una prueba para ingresar a la universidad, lo que suscitó uno de los momentos de flujo del movimiento estudiantil, se declaró el paro indefinido a nivel nacional, bajo las consignas “Los enemigos del estudiantado son tres: revisión, preparatorio y Castro Martínez”, “Viva la solidaridad universitaria”, en esta coyuntura confluyeron vertientes liberales, conservadoras y comunistas, en Popayán las consignas sugestivamente indicaban “Santa Lucía, líbranos de la policía”, “Figuras de la pasión líbranos de la revisión”, “San Gregorio, líbranos del preparatorio”, etc. (Ayala Diago, 2007). La consigna que se crea y re-crea en medio de la acción social, se adecua y modifica según la situación, en 1948 jóvenes estudiantes de tendencia liberal y de izquierda participaron en la toma de la Radio Difusora Nacional, Raúl Alameda estudiante de Economía de la Universidad Nacional, arengó desde la cabina: “¡Pueblo a la Carga! ¡a las armas! ¡Tomaos las ferreterías y armaos con las herramientas!” (Alape, 2004).

Los carteles y consignas han hecho parte de las formas de acción del estudiantado en la protesta, en 2011 los jóvenes exclamaban: “No a la reforma de la ley 30”, “La educación es un derecho no un privilegio”, “Menos presupuesto para la guerra, más presupuesto para la educación”, “Por una educación pública, gratuita y de calidad”, “No somos terroristas somos estudiantes”, “No somos la generación que va a ver morir la universidad pública”, “Por una universidad del tamaño de nuestros sueños”, etc. Frases y oraciones concretas, adecuadas para la coyuntura del momento, que lograron hacer llegar a quienes no se identificaban o no hacían parte del movimiento la problemática que exponían los estudiantes. Esas consignas constituyen el primer mecanismo



comunicativo con la población, y junto con otros repertorios, lograron volver a posicionar a los estudiantes como sujetos de poder en la sociedad colombiana, tal como sucedía a comienzos del siglo XX, que ante el asesinato de un estudiante, dado el reconocimiento de este colectivo como actor fundamental de la sociedad, la ciudadanía en general se movilizaba.

La manifestación callejera

Tal como lo señala Tilly “la manifestación callejera se convirtió en la forma de actuación predilecta por los movimientos sociales” (2002, p.181), los colectivos al desplazarse por las vías públicas llaman la atención sobre sus reivindicaciones, se hacen visibles tanto para el Estado como para los demás ciudadanos. Indica Tilly que la manifestación callejera tiene tres variantes: la marcha por las vías públicas, la ocupación de un espacio público y la combinación de ambas en una marcha hacia o desde un lugar de concentración. Este repertorio de acción ha sido característico en el movimiento estudiantil.

El estudiantado colombiano hizo presencia masiva en las calles al iniciar el siglo XX, en 1929 en Bogotá en medio de las movilizaciones contra la mala administración de la capital, fue asesinado el estudiante Gonzalo Bravo Páez, lo que convocó en su sepelio una masiva asistencia. En 1954 más de diez mil estudiantes de las universidades Javeriana, Externado, Andes, Libre, El Rosario, la Gran Colombia, Distrital, Nacional y Pedagógica, acompañados de estudiantes de secundaria, que tenía por objetivo que sus voceros fueran escuchados por el gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla, se desplazaban por la carrera 7 con calle 13, cuando fueron atacados por un pelotón del Batallón Colombia, soldados recién llegados de la guerra en Corea recibieron la orden de disparar acabando con la vida de 13 personas, además de numerosos heridos y la detención incluso de docentes y ex-rectores. En tanto estos hechos se desarrollaban, en los predios de la Universidad Nacional arribaron radio-patrullas de las que descendieron policías, ante la silbatina y protesta estudiantil los uniformados procedieron a disparar, entonces cayó muerto el estudiante Uriel Gutiérrez (Navarrete Cardona, 2014), lo que suscitó una masiva movilización en su sepelio.



En 1964 los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander que venían llamando la atención sobre la actuación del rector, iniciaron una marcha desde Bucaramanga hacia Bogotá, 30 estudiantes caminaron durante 15 días logrando convocar a la sociedad que masivamente los acompañó al llegar a la capital, y fueron recibidos por 30.000 conciudadanos al regresar a su ciudad de origen. En febrero de 1971, en la Universidad del Valle se gesta una marcha multitudinaria que es atacada por la fuerza pública que ocasiona la muerte a varias personas, se generalizó entonces el paro nacional universitario, estudiantes de Medellín, Popayán, Bucaramanga, Tunja, Barranquilla, Bogotá, etc., se tomaron las calles consolidando las exigencias del “Programa Mínimo de los Estudiantes Colombianos”. En 1974 son recordadas las movilizaciones contra la crisis presupuestal de los estudiantes de la Universidad de Nariño, entre 1975 y 1976 se desarrolló un nuevo ciclo de movilizaciones estudiantiles, con motivo de la reforma lanzada por Alfonso López Michelsen para el sector educativo. En 1983, los estudiantes participaron masivamente en la primera “Marcha por la defensa del Derecho a la Vida”. Desde este periodo, los jóvenes también se vinculan con repertorios de acción que convocan a exigir el respeto a los derechos humanos y a que el Estado colombiano opte por la solución política del conflicto social y armado en el país, así en 1989 participaron masivamente en la “Marcha del Silencio” para rechazar el asesinato de cuatro candidatos a la presidencia de la república de la época, en 1991 apoyando los diálogos con la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, acciones que sucesivamente han asumido y apoyado hasta la actualidad.

Desde 1990 con el Plan de Apertura Educativa (PAE) que dispuso la aplicación del modelo neoliberal al sector a través de la promulgación de la Ley 30 o Ley de Educación Superior, que orientó a las universidades para autofinanciarse por medio de la venta de servicios y las matrículas, se fortaleció la movilización estudiantil, que se ha desarrollado en oportunidades de forma más bien local y otras a nivel nacional, y como históricamente ha sucedido centrada en la financiación y la calidad académica de los entes de educación superior. En las dinámicas del flujo y reflujo del movimiento estudiantil, en las últimas tres décadas el impacto de los actores del conflicto armado interno, en especial del paramilitarismo, en todo caso no logró amilanar la movilización de los estudiantes, en 1994 contra la implementación de la Ley 30, en 1996 ante el recurrente



déficit presupuestal, en 2001 contra el Sistema General de Participaciones, en 2005 contra el TLC y la reelección presidencial, en 2007 contra la guerra en Irak, etc., y más recientemente en 2011, en donde las marchas a nivel local y nacional fueron nuevamente de gran impacto en la ciudadanía en general.

El tropel

El uso del enfrentamiento entre los estudiantes con la policía ha sido un repertorio recurrente en la historia del movimiento estudiantil, aunque el tropel sea una expresión violenta, señala Tilly (2002) no es un síntoma de una mentalidad enfermiza del colectivo, o una manifestación típica de la anomia social, esta expresión “surge como una manifestación de la búsqueda del normal interés colectivo, por parte de grupos a los que se les niega una participación más formal y rutinaria en la toma de decisiones políticas”. En otras palabras, el tropel es una muestra del descontento mayoritario del colectivo, que en el caso colombiano por el uso desproporcionado de la fuerza por parte del Estado, ha dejado como víctimas a varios estudiantes y excepcionalmente a miembros de la fuerza pública, en buena parte de los casos, a estudiantes que no hacían parte de las refriegas. Desde el uso del tropel, los medios de comunicación de masas y el gobierno, han robustecido la idea de que el estudiantado es una masa irracional, delincuencial, sin argumentos, al servicio de intereses equívocos, tal fue el señalamiento ante las refriegas en 1938 en la capital, cuando los estudiantes se tomaron el Ministerio de Educación lo que conllevó disturbios rechazando el examen de revisión y el curso preparatorio.

Usualmente este repertorio, se desarrolla por varias horas en las sedes universitarias hasta que inicia el atardecer, sin embargo, en 1976 a propósito de la implementación de la reforma educativa, la fuerza pública ingresó al campus de la Universidad Nacional en Bogotá, violentando al estudiantado que en general se encontraba en clase, en estos eventos fue asesinado el estudiante Luis Alexis Omaña García, ante lo que los estudiantes reaccionaron con la confrontación con la fuerza pública que se extendió hasta la madrugada



(Tribuna Roja, 1976). Si bien, este mecanismo de presión se empleó en el 2011 en algunas universidades del país, no fue el repertorio principal.

La movilización como lugar de la sensibilidad estética

Ante la afectación a la ciudadanía en general por las tomas callejeras, que estropean la movilidad vial de forma masiva en las principales ciudades del país, los estudiantes dilucidaron en el uso de los repertorios clásicos como la manifestación callejera, otras formas de expresión paralelas, en palabras de Castoriadis (2007) la imaginación social instituyente tuvo lugar, se generó un despliegue ilimitado de las capacidades creativas del estudiantado que se exhibió en la protesta. Y no es que en coyunturas anteriores no hubieran tenido lugar este tipo de expresiones, es que en 2011 gracias a la desmedida cantidad de personas que participaron en las jornadas de protesta sobresalieron ante los transeúntes, teniendo que ser registradas por los medios de comunicación. Desde casi un siglo atrás estas dinámicas de protesta han tenido lugar, en 1928 los repertorios de acción estuvieron integrados además de los paros y movilizaciones, por la oposición para responder el llamado en clase “huelga de lista”, por la presentación de comparsas en carnavales estudiantiles como medios de denuncia. En 1996, repertorios poco usuales empezaron a tomar el escenario de la movilización estudiantil: abrazatones, besatones, desnudos, que congregaron el apoyo ciudadano, lo que se vigorizó en buena parte por la interlocución de estudiantes, docentes y trabajadores, la articulación triestamentaria se puso de presente como esencial en la lucha universitaria.

En 2007 se abrieron espacios otros repertorios, se cambió lanzar piedra contra la policía por lanzar pimientos llenos de pinturas de diversos colores, se retomaba la práctica de esa misma institución de lanzar pintura para identificar a los estudiantes que participaban de las protestas, se abrieron espacio con mayor presencia las expresiones artísticas, la capucha fue reivindicada y re-creada, con el seguimiento histórico del movimiento estudiantil se evidencia que está practica aparece como necesaria ante la constante vulneración a los derechos humanos de la comunidad universitaria. El número de estudiantes asesinados, la mayoría de ellos activistas



que como tales nunca cubrieron sus rostros, o los estudiantes expulsados, detenidos, desplazados o desaparecidos, luego de participar en diferentes coyunturas del movimiento evidencian la necesidad de resguardar sus identidades, sin embargo, en los últimos años, creativamente han continuado protegiéndose, ahora bajo el maquillaje, el disfraz, la puesta en escena, el carnaval.

No es que, en los más de cien años de historia del movimiento estudiantil colombiano, no hubiese una presencia estética, por ende, una sensibilidad y la construcción o deconstrucción de significados en los repertorios de acción, pues toda expresión colectiva conlleva una expresión estética inmanente, “la estética no es simplemente una especificidad del mundo del arte, sino que forma parte del conjunto de aspectos que rigen en toda la sociedad y afectan el sensorium.” (Arcos Palma, 2009). Desde las movilizaciones de 2007, la preocupación por la movilización callejera como una puesta en escena se materializa en el uso de expresiones artísticas que se condensan con formas de comunicar más convincentes. Esas transformaciones en las prácticas de los actores de la contienda política, no se desarrollan de un momento a otro, transmutan paulatinamente, se re-crean,

no hay movimientos que tengan repertorios de acción exclusivos y que hayan dejado de lado otros modos de hacer, sino que registramos una ampliación del mismo concepto de lucha, en el que caben los modos tradicionales como otros realmente novedosos (Zibechi, 2017, p.20).

Lo que se encuentra imbricado con una forma de transmitir, de comunicar y transformar significados, tanto en quienes producen esas nuevas maneras de expresión política, como en quienes reciben como receptores esas maneras alternativas de aparecer en la contienda política.

La fuerza de la razón

Todos estos repertorios se condensan con la capacidad de discrepar desde el argumento, desde el conocimiento, los jóvenes universitarios al estudiar el contexto de las problemáticas que les ocupan, analizar



sus consecuencias, y la relación con todos los ámbitos del Estado, como colectivo más allá de los líderes estudiantiles, logran con propiedad exponer, re-crear y ser propositivos. Lo que se refleja en el despliegue de la capacidad creativa en los repertorios de acción: las variadas consignas, las puestas en escena, la forma de representar a algunos personajes y situaciones, como también en la forma de organización, que permita de manera flexible, horizontal, abierta, recoger la diversidad política del estudiantado, termina por evidenciar que los estudiantes hacen uso público de la razón, que creativamente toman decisiones tácticas, dotando de significado a los jóvenes universitarios ante el grueso de la sociedad, y que fortalecen su rol como sujetos de poder ante el Estado.

Referencias

Alape, A. (2004). El Bogotazo: memorias del olvido. Bogotá, D.C., Colombia: Planeta.

Arcos Palma, R. J. (Octubre de 2009). La estética y su dimensión política según Jacques Rancière. *Nómadas* (31), 139-55

Ayala Diago, C. A. (2007). El porvenir del pasado: Gilberto Álzate Avendaño, sensibilidad leoparda y democracia. *La derecha colombiana de los treinta*. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia - Gobernación de Caldas

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

Funes, M. J. (Ed.). (2011). *A propósito de Tilly. Conflicto, poder y acción colectiva*. Montalbán, Madrid, España: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas.

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Komadina, J. & Geffroy, C. (2007). El poder del movimiento político. Estrategias, tramas organizativas e identidades del MAS en Cochabamba (1999-2005). La paz, Bolivia: CESU; DICYT-UMSS; Fundación PIEB.

König, H. J. (1994). En el camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la nación del la Nueva Granada 1750 a 1856 (2ª edición ed.). Bogotá, D.C., Colombia: Banco de la República.

Navarrete Cardona, S. (2014). 60 años de una tragedia estudiantil. El Espectador.

Tilly, C. (2002). Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758-1834. En M. Traugott (Ed.), Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva. (pág. 300). Barcelona: Hacer.

Tribuna Roja. (1976). La lucha estudiantil: valeroso rechazo a las provocaciones oficiales. Tribuna Roja (22).

Zibechi, R. (2007). Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento. (U. N.-P. global, Ed.) Lima, Perú.



El estrés académico y la deserción en estudiantes del programa de Psicología del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

*KARINA HOYOS LONDOÑO*¹⁰⁹⁵

*ANA MARÍA MONTOYA OLARTE*²¹⁰⁹⁶

Resumen

Cuando el estudiante pasa de la educación media a la educación superior, se le atribuyen cargas académicas más complejas, las cuales, si no son afrontadas adecuadamente y no recibe un buen acompañamiento, se expresarán estrés físico y psicológico, lo que traerá resultados negativos tanto para su vida personal como académica. La manera como el estudiante afronte la situación, será crucial para una buena finalización de su carrera profesional o la deserción y abandono de la institución universitaria. Por otra parte, las políticas educativas de un país en términos de educación superior y atención de la juventud, serán determinantes para atender esta problemática.

Objetivo

¹⁰⁹⁵Estudiante de Psicología V nivel. Integrante del semillero de investigación en Familia Texto y Contexto. TdeA IU.

¹⁰⁹⁶Estudiante de Psicología V nivel. Integrante del semillero de investigación en Familia Texto y Contexto. TdeA IU.



Invitar a la reflexión sobre el estrés académico que viven los estudiantes universitarios y de qué manera este afecta, no solo su rendimiento y su permanencia en la institución, sino también su vida social y afectiva.

Metodología

Análisis documental de varias investigaciones realizadas en Colombia sobre el estrés académico en estudiantes universitarios.

Para comenzar se puede decir que actualmente vivimos en una sociedad donde cada día las exigencias aumentan, por lo cual, los jóvenes, al ingresar a la educación superior asumen un cambio drástico puesto que, las obligaciones que adquieren son mucho más grande. Al prepararse para salir a un campo laboral el medio les exige y ellos se exigen a sí mismos, al máximo, esto los lleva a sufrir cargas académicas mayores a las que posiblemente estén preparados, lo cual puede verse reflejado como estrés académico, el cual puede definirse como “una reacción de activación fisiológica, emocional, cognitiva y conductual ante estímulos y eventos académicos” (Berrio & Mazo, 2011, p.1), porque los estudiantes alteran su ritmo de vida, para rendir con todas las actividades asumidas.

La educación media en Colombia aún tiene muchas falencias, lo que repercute en el acceso a la educación superior pues, “sólo 2 de cada 10 jóvenes que salen del colegio, ingresan a la universidad y uno se gradúa” (Barragán, D., & Patiño, L., 2013, p.9). Esto asociado a la corta edad en la cual ingresan a la educación superior, lo cual evidencia procesos incipientes de madurez en sus dimensiones socio-afectiva, biológicas y moral; igualmente en la autonomía pues todavía dependen de los padres; además su proyecto de vida aún está en construcción y requieren orientación vocacional, de tal manera que las profesiones que elijan, sean acordes con esos proyectos. Aspecto último en el cual podrían aportar mucho las instituciones educativas.

Gómez y Celis (2009) señalan grandes carencias en competencias comunicativas, analíticas, de síntesis y conceptualización, además de pobre formación en matemáticas, ciencias naturales y 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 en lenguas extranjeras. Estas carencias son el producto de la mala calidad generalizada de la educación media en el país, que afecta en mayor medida a estudiantes de menores ingresos y provenientes de municipios pobres. (citados en Barragán y Patiño, 2013, p.8).

Con respecto a las causas de la deserción y el poco conocimiento previo sobre las materias de los primeros semestres, Huesca & Castaño (2007), MEN (2013), Romo & Fresan (2001), Sánchez & Márquez (2012) (citado en Gardner, Dussán & Montoya, 2015) “identifican como elementos explicativos del riesgo de deserción la escasa estructuración de la personalidad y la poca madurez intelectual del estudiante” (p.4). Cuando comienzan su carrera profesional los jóvenes no tienen su personalidad completamente definida ni sus metas claras entonces tienden a elegir su carrera al azar o no se informan lo suficiente sobre esta, cabe destacar que lo anterior puede generar problemas de exclusión que conlleva a la deserción.

De acuerdo con las investigaciones del MEN y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) en el año 2008 (citado en Barbosa & Piratoba, 2013), sobre la deserción universitaria siempre se concluye que los estudiantes tienden a abandonar su formación académica en los primeros 4 (cuatro) semestres, pero, ¿por qué? Una de las razones más importantes es la poca orientación que se le da al estudiante en la educación media en el apoderamiento de la lengua natal y al razonamiento lógico, además que no se promueven actividades de comprensión lectora que fomente el interés en los estudiantes.

Se puede evidenciar que, en los periodos de exámenes los estudiantes presentan un mayor grado de estrés, por un lado, porque deben preparar muchos exámenes al mismo tiempo y, por otro lado, necesitan sacar buenas notas, sea para mantener buen rendimiento académico o gozar de algunos beneficios que se les ofrecen por buen promedio académico. Aquí vemos que la calidad de la nota obtenida, pueden proporcionarle al estudiante la oportunidad de un beneficio como postularse para una beca, brindar apoyo en asesorías, el reconocimiento a nivel de grupo, el pago de la matrícula, entre otros, y esto hace que se auto-exija cada vez más. En algunos

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



casos la autoexigencia aumenta para demostrarle a sus profesores, compañeros y a él mismo, que es capaz de responder de una manera correcta con las responsabilidades dadas.

Durante el transcurso de los semestres los estudiantes van aumentando sus responsabilidades académicas y actividades en su vida cotidiana, aumentando la incertidumbre que siente al preguntarse si se está preparando correctamente frente a todos los conocimientos necesarios para desempeñar con éxito dicha profesión. Paralelo a esto aumenta su nivel de estrés, pues aumentan las responsabilidades.

Asimismo, el proceso educativo anterior al estudiante es primordial para identificar los posibles desertores, ya que, si el individuo obtiene malas calificaciones en el colegio, este puede ser un factor determinante para su auto-concepto académico y la percepción que este puede tener sobre el grado de dificultad o facilidad para enfrentar las cargas académicas. De acuerdo con Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015, en las diferentes estadísticas se identifica una disminución del rendimiento académico, pasando a ser mayor en el año 2008 el porcentaje de puntuaciones bajas con un 41.7%. Por otro lado, la vulnerabilidad al estrés que puede presentar un estudiante es muy débil y “está influenciada por su temperamento, capacidades para el afrontamiento y el apoyo social” (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015, p.301). Es decir, cada situación no esperada puede producir estrés y este afectar todos los contextos en los que se desenvuelva el individuo.

También se debe tener en cuenta que la metodología de cada docente es diferente, las condiciones en las que se exponen las clases y todas las actividades educativas brindadas por la institución también pueden influir en la deserción académica de los estudiantes. Por esto Díaz (citado en Enríquez, Isaza & Pérez-Olmos, 2016) toma la deserción como un problema de motivación. Si los aspectos anteriores no son los mejores, los estudiantes se desmotivan a la hora de cumplir con los objetivos de cada materia, obtienen malas calificaciones y puede aumentar la posibilidad de sufrir trastornos emocionales tales como: trastorno depresivo, altos niveles de ansiedad o incluso puede llegar al consumo de sustancias psicoactivas.



Aquellos que participan de otras actividades como fuente de aprovechamiento del tiempo libre u ocio, contarán con otro factor que incidirá positivamente impidiendo la deserción, ya que estos espacios son vividos como una recompensa por la demanda de tiempo y esfuerzo que le exigen los cursos, además estas actividades le permiten liberar el estrés, olvidarse de los problemas, y por un momento, centrarse en su bienestar y llevar a cabo la actividad que le guste realizar. De ahí la importancia de fomentar estas actividades lúdicas, recreativas, culturales y de ocio como parte del plan de estudios, como lo hace el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.

Si bien otro de los más importantes factores influyentes en la deserción es el económico, este en muchas ocasiones depende de la escolaridad de los padres del estudiante. Según estudios por SPADIES ¹⁰⁹⁷(2009) (como se citó en Piratoba & Barbosa, 2013), los niveles educativos de los padres influyen en la deserción del estudiante, si estos tienen un grado de estudio alto se espera que alcancen a obtener un buen empleo y por lo tanto que el estudiante no se vea afectado con una carga más por la situación económica. Aunque en muchos casos la persona puede ser independiente o cabeza de familia y toda la responsabilidad cae sobre él, dado el caso, el estudiante tiende a priorizar el estudio o el trabajo, rindiendo poco y manteniéndose agotado, esto lleva a la deserción académica y a un sentimiento de frustración en la persona.

El nivel de escolaridad de los padres es decisivo para los hijos, puesto que son el modelo al cual siguen y de quien la opinión de desertar es la más importante. Cuando los padres o cuidadores tienen un nivel bajo de escolaridad, imparten a los hijos el escaso valor que para ellos tiene estudiar, le demuestran que cada cosa que han ido consiguiendo en la vida ha sido trabajando sin un estudio desde muy corta edad, comparten con él las necesidades de que empiece a colaborar económicamente en la casa, entre otros muchos. Pero si el nivel de

¹⁰⁹⁷ (Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior)

III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



escolaridad es superior, crean un ambiente facilitador para que la persona se dedique netamente a estudiar y no tenga que trabajar de forma obligatoria para su mantenimiento, entonces, las expectativas del estudiante cambian al ver la calidad, el éxito y la satisfacción de saber que están realizando algo de su gusto y no cualquier otro trabajo mal remunerado.

De otro lado, la situación económica de los hogares en Colombia es preocupante, la mayoría de familias oscilan entre los estratos 1, 2 y 3. Muchos de los jóvenes que hacen parte de estas familias se ven obligados a trabajar para pagar sus estudios o, incluso para la manutención del hogar; entonces el estudiante llega a su casa agotado después de una doble jornada: la estudiantil y la laboral, causando que tanto su cuerpo no está en las mejores condiciones, se encuentra agotado física y mentalmente, por tal motivo no les dedica el empeño y tiempo esperado a las actividades académicas, generando así malas calificaciones y rendimiento bajo.

Finalmente, la pobreza obliga a los estudiantes a desertar de la universidad para dedicarse a trabajar dada su situación económica; a esta problemática también se suma la falta de apoyo del Estado, la privatización de la educación; la proliferación de universidades privadas y falta de apoyo económico de las universidades públicas, la baja escolaridad de los padres, la estructuración de la familia, la falta de recursos y la coincidencia entre los horarios laborales y académicos. Causándole a la persona síntomas físicos como incremento del pulso, palpitations cardíacas, aumento en la transpiración, trastornos del sueño; psicológicas: inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, incapacidad para concentrarse, irritabilidad, y conductuales: deterioro del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, desgano, tabaquismo, consumo de alcohol u otros, ausentismo, aumento o reducción del apetito, entre muchos otros. (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

La salud mental deriva del bienestar subjetivo, lo que permite realizar satisfactoriamente la competencia relacional con los demás individuos, la potencialización de las habilidades psicológicas y la disposición hacia la realización de las metas. De igual manera, la forma como el individuo enfrenta las circunstancias adversas, suscita una baja o alta tolerancia a la frustración, la percepción de vulnerabilidad del sujeto y la predisposición

III Bienal Latinoamericana y Caribeña 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 tiene ante las situaciones, hacen parte de un cumulo de representaciones cognitivas que intervienen en el bienestar subjetivo y la salud mental del individuo (Murillo, 2015).

En efecto, la deserción afecta directamente todo el sistema del sujeto (estado emocional y síntomas físicos), esto, de acuerdo al motivo y la forma de deserción, si fue decisión institucional por bajo rendimiento académico o por situaciones socioeconómicas del estudiante.

Es primordial que el estudiante tenga apoyo afectivo por parte de su familia, amigos o pareja en su proceso de iniciación a la educación superior, pues tendrá una motivación más para desarrollarse en su campo efectivamente. También se tiene en cuenta que las instituciones deben desarrollar planes y actividades para acoger a los estudiantes, darles un buen proceso de iniciación y acompañamiento.

Igualmente, el ambiente puede ser un factor potencializador para la disolución del estrés si el sujeto encuentra formas de confrontarlo y evitarlo o, al contrario, puede aumentar el estrés cuando la persona no encuentra como sobresalir de las circunstancias estresantes.

El impacto en la política educativa sobre la juventud se basa en la intervención que debe generar el Estado a través de estrategias que fomenten la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes en las instituciones de carácter público para la educación media, por lo tanto, intervienen en el desarrollo personal y en la interacción de todo el contexto social del estudiante. Promoviendo a su vez la importancia de la educación secundaria, descrita por jóvenes donde resaltan como fuente principal las actividades realizadas dentro de la experiencia escolar y enfatizan con relevancia la frase “desarrollarse como persona”. Para esto es fundamental “los procesos de maduración psicosocial y la interiorización de valores o normas vinculadas al esfuerzo personal, lo que les permitirá acceder a las metas a las que los sujetos escolarizados aspiran en la vida social” (Oliva-Figueroa & Molina-Chávez, 2014, p.12).



Aun así, las tasas de escolarización hayan aumentado, esto no significa que la calidad de la educación sea buena, solo nos da un aproximado de que está siendo expandida para que más personas puedan acceder a ella, pero no proyecta una constancia, permanencia y finalización de los estudios, es decir, hay una ineficiencia en los servicios educativos que promueve la deserción institucional, debido a que no cumple las expectativas esperadas por los estudiantes.

Para concluir, se puede decir que los diferentes factores estresores logran transformar el contexto en el que se desarrolla el individuo hasta el punto de generar cambios fisiológicos, emocionales y conductuales en el ser humano que lo pueden llevar a estar en una constante incongruencia entre sus pensamientos y su contexto. Además, estos influyen directamente en las decisiones que el estudiante tome en su proceso de desarrollo evolutivo para la proyección de un futuro.

Esto con el fin de implementar o crear estrategias de afrontamiento, apoyo económico y psicológico en las instituciones de educación superior, donde el estudiante sienta que la universidad es un espacio donde acogen e integran la multiculturalidad de cada ser humano.

Referencias

- Barragán, D. & Patiño, L. (2013). Elementos para la comprensión del fenómeno de la deserción universitaria en Colombia. Más allá de las mediciones. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 4 (16), 55-66.
- Berrío, N. & Mazo, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2).
- Gardner, L.; Dussán, C. y Montoya, D. (2015). Aproximación causal al estudio de la deserción en la Universidad de Caldas. Periodo 2012-2014. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 70. 319-340.

III Bienal

Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

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



Isaza, A.; Enríquez, C. & Pérez-Olmos I. (2016). Deserción y rezago académico en el programa de medicina de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. *Revista Ciencias de la Salud*. 14(2), 231-45.

Molina-Chávez, W. M. & Oliva-Figueroa, I. G. (2015). Interfaces complejas en políticas educativas y de juventud: sentidos e identidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1125-1140.

Murillo, M. (2015). Riesgo de deserción por rendimiento académico y sus implicaciones para la salud mental desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Universidad Tecnológica de Panamá*. (1-7).

Piratoba, B. & 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* 16 (2): 553 – 562.

Suárez-Montes, N. & Díaz-Subieta, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista salud pública*. 17 (2), 300-313.