44 | SEPTIEMBRE - DICIEMBRE | ISSN 2011-0324 · E-ISSN 2665-4814

Revista CS | Estudios Sociales sobre América Latina

Pedagogías para la inclusión educativa y la justicia social desde una perspectiva sociocultural

Una publicación de la
Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Icesi | Editorial Universidad Icesi

Revista CS 44 • Septiembre - diciembre

Revista CS

Una publicación de la
Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Icesi | Editorial Universidad Icesi

Universidad Icesi

Coordinador de la Editorial Universidad Icesi
Adolfo A. Abadía

Editor *Revista CS*
Estudios Sociales sobre América Latina
Felipe Van der Huck
fvan@icesi.edu.co

Analista editorial
Laura Camila Sánchez Hurtado
lcsanchez1@icesi.edu.co

Diseño y diagramación
Natalia Ayala Pacini (estudiocasual.co)

Revisión de estilo
Journals & Authors (info@jasolutions.com.co)

Universidad Icesi
Calle 18 núm. 122-135, Cali - Colombia
A.A. 25608
Tel. +57 (2) 555 2334
www.icesi.edu.co/revista_cs
cs@icesi.edu.co

Consejo editorial

Mauricio Archila (Ph. D.)
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
marchilan@gmail.com

Fernando Urrea (M. Sc.)
Universidad del Valle, Colombia
furreagiraldo@yahoo.com

Juan Pablo Milanese (Ph. D.)
Universidad Icesi, Colombia
jmilanese@icesi.edu.co

Victor Lazarevich-Jeifets (Ph. D.)
Universidad Estatal de San Petersburgo, Rusia
jeifets@gmail.com

Laura Gamboa-Gutiérrez (Ph. D.)
Utah State University, Estados Unidos
laura.gamboa@utah.edu

Carmen Caamaño (Ph. D.)
Universidad de Costa Rica, Costa Rica
carmen.caamano@ucr.ac.cr

Flavia Freidenberg (Ph. D.)
Universidad Nacional Autónoma de México, México
ffreidenberg@gmail.com

Debra Ann Castillo (Ph. D.)
Cornell University, Estados Unidos
debra.castillo@gmail.com

Ariel C. Armony (Ph. D.)
University of Pittsburgh, Estados Unidos
armony@pitt.edu

Igor José de Renó-Machado (Ph. D.)
Universidade Federal de São Carlos, Brasil
igor@power.ufscar.br

María Antonia Garcés (Ph. D.)
Cornell University, Estados Unidos
mg43@cornell.edu

Simonne Teixeira (Ph. D.)
Universidade Estadual do Norte Fluminense, Brasil
simonne@uenf.br

Luis Reygadas (Ph. D.)
Universidad Autónoma Metropolitana de México, México
lreygadas@yahoo.com.mx

Margarita Batlle (Ph. D.)
Natural Resource Governance Institute, Inglaterra
mabatlle@uc.cl

Andrés Felipe Rengifo (Ph. D.)
Rutgers University, Estados Unidos
arengifo@scj.rutgers.edu

Andrés Malamud (Ph. D.)
Universidad de Lisboa, Portugal
andres.malamud@eui.eu

Kia Lilly Caldwell (Ph. D.)
University of North Carolina at Chapel Hill, Estados Unidos
klcaldwe@email.unc.edu

Mercedes Prieto (Ph. D.)
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador
mprieto@flacso.edu.ec

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International

Gracias a las siguientes personas por participar como evaluadores en este número:

Miguel Sahagun
Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)

Camilo Salgado-Bocanegra
Universidad Distrital (Colombia)

Sebastià Verger Gelabert
Universidad de las Islas Baleares (España)

Sara Bagur Pons
Universidad de las Islas Baleares (España)

Débora Cristina Fonseca
Universidade Estadual Paulista Júlio
de Mesquita Filho (Brasil)

Beatriz Giugliani
Universidade Federal da Bahia (Brasil)

Maria Eva Routier
Universidad Nacional de Rosario (Colombia)

Mauricio Manchado
Universidad Nacional de Rosario (Colombia)

Giovanna Izquierdo Medina
Universidad de Cádiz (España)

René Valdés Morales
Universidad Andrés Bello (Chile)

Ruth Germania Clavijo Castillo
Universidad de Cuenca (Ecuador)

Monica Reyes Rojas
Universidad del Magdalena (Colombia)

Pablo Eugenio Castillo Armijo
Universidad de Santiago de Chile

Jordi Longás Mayayo
Universidad Ramon Llull (España)

Eddy Paz-Maldonado
Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Marta Beatriz Esteban Tortajada
Universidad de Barcelona (España)

Miguel Ángel Herrera Pavo
Universidad Andina Simón Bolívar (Bolivia)

Rodrigo Zárate Moedano
Universidad Veracruzana (México)

Claudia Vélez de la Calle
Universidad San Buenaventura (Colombia)

Yulian Fernando Segura Castillo
University of Minnesota (Estados Unidos)

Manuel Granado Palma
Universidad de Cádiz (España)

Cristina Zhang-Yu
Universitat de Girona (España)

Karen Gajardo Asbún
Universidad de Talca (Chile)

Iron Pedreira Alves
Universidade Estadual de Feira de Santana (Brasil)

John Fernando Restrepo
Universidad del Valle (Colombia)

Josefina Quintero Lyons
Universidad de Cartagena (Colombia)

Sofia Botero Páez
Universidad de Antioquia (Colombia)

Juliana López Pascual
Universidad Nacional del Sur (Argentina)

Diana Patricia Molina Berrío
Universidad de Antioquia (Colombia)

Alba Nubia Rodríguez Pizarro
Universidad del Valle (Colombia)

Malena Lenta
Universidad de Buenos Aires (Argentina

Sol Scavino
Universidad de la República (Uruguay)

Yuri Alicia Chavez Plazas
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
(Colombia)

Daniel Marín López
Universidad Nacional de Colombia

Esta revista está indexada en:

Índices y bases de datos

PUBLINDEX-MINCIENCIAS

REDALYC
(Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)

SCIELO COLOMBIA
(Scientific Electronic Library Online)

EBSCO
(Fuente Académica Premier y Fuente Académica Plus)

JOURNAL SCHOLAR METRICS
(EC3 Research Group)

MIAR
(Matriz de Información para el Análisis de Revistas)

CLASE
(Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)

DIALNET
(Difusión de Alertas en la Red)

WEB OF SCIENCE
(Emerging Sources Citation Index)

LATAM
(Estudios Latinamericanos)

PROQUEST
(Linguistics & Language Behavior Abstracts, Sociological Abstracts, Worldwide Political Science Abstracts y PAIS Internacional)

V/LEX
(vLex Networks)

SHERPA/ROMEO
(Rights MEtadata for Open archiving)

ERIH PLUS

Directorios y motores de búsqueda

DOAJ
(Directory of Open Access Journals)

LATINDEX
(Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

GOOGLE SCHOLAR

© Derechos reservados de autor
El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente.

www.icesi.edu.co/revista_cs
cs@icesi.edu.co

Índice

Editorial

9 Moisés Esteban-Guitart • José Luis Lalueza • José Eduardo Sánchez

Pedagogías para la inclusión educativa y la justicia social desde una perspectiva sociocultural

Artículos

16 Herwin Eduardo Cardona-Quitián

Trayectorias socioeducativas de estudiantes en condición de discapacidad como estrategia de inclusión en la educación superior

Socio-Educational Trajectories of Students with Disabilities as a Strategy for Inclusion in Higher Education

42 Ayla Arapiraca Galvão • Giuseppina Marsico

Scaffolding — Aportes para la Construcción y el Sostenimiento de Proyectos de Vida de Jóvenes en un Contexto Periférico

Scaffolding — Contributions for Building and Sustaining Life Projects of Young People in a Peripheral Context

65 Pamela Soledad Castillo-Mardones • Katherine Villalobos-Muñoz • Marta Gràcia-Garcia

Prácticas docentes en materia de competencia comunicativa que facilitan la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad

Teaching Practices in Communicative Competence that Facilitate the Inclusion of Children in Vulnerable Situations

93 Etna Ximena Vélez-Guerra • Mónica Roncancio-Moreno

Reconfiguración de la identidad de docentes universitarios en el contexto de la pandemia

University Teachers' Identity Reconfiguration in the Pandemic Context

123 Carla Meneses-Pinto • Eva Liesa

El desarrollo de la voz inclusiva durante la participación en una comunidad profesional de aprendizaje

The Development of Inclusive Voice During Participation in a Professional Learning Community

165 Carolina Emilia Di Próspero

"Yo vengo acá y no me siento que estoy presa". Condiciones de posibilidad de proyectos pedagógicos de inclusión socioeducativa intramuros

"I Come Here, and I Don't Feel Like I'm an Inmate." Possible Socio-Educational Inclusion Pedagogical Projects in Prison Education Contexts

203 Stefany Bastidas-Rivera

Entre el hospital y la escuela: percepciones de niños, niñas, cuidadoras y docentes sobre la fase piloto de un aula hospitalaria en Colombia

Between Hospital and School: Children, Caregivers and Teachers Perceptions of the Pilot Phase of a Hospital Classroom in Colombia

230 Paula Boned • Elisabet Gubern • Elisenda Quintana • Moisès Esteban-Guitart

El diseño de proyectos educativos en contextos comunitarios. Un estudio de caso en Celrà (Cataluña, España)

Designing Educational Projects in Community Contexts. A Case Study in Celrà (Catalonia, Spain)

254 Edison Rafael Castro-Hernández • David Santiago Moreno-Castañeda • Mayeli Enríquez-Muñoz • David Alba-Sedano

La zotea: saberes performados, territorios afro y experiencias ontológico-estéticas en la escuela

Zotea: Performed Knowledge, Afro Territories, and Ontological-Aesthetic Experiences at Schools

286 Antonia Sierralta-Covarrubias

Passaport Edunauta: herramienta para la equidad, conexión y creación de oportunidades de aprendizaje. Un análisis a la luz del aprendizaje conectado

Passaport Edunauta: A Tool for Equity, Connectedness, and Creation of Learning Opportunities. An Analysis in the Light of Connected Learning

Otros temas

314 Gabriel Ignacio Gómez-Sánchez

De la investigación sociojurídica a la investigación interdisciplinaria en derecho: una mirada crítica sobre las transformaciones en las últimas décadas en Colombia

From Socio-Legal to Interdisciplinary Research on Law: A Critical Perspective on the Transformations Occurred in the Past Decades in Colombia

344 Juan Carlos Cea-Madrid • Paula Cornejo-Abarca

El malestar en el trabajo con gafas violeta: significados sobre el ausentismo laboral por motivos de salud mental en funcionarias del poder judicial chileno

Workplace Discomfort Through Violet Glasses: Insights into Absenteeism Due to Mental Health Issues Among Chilean Judicial Employees

370 Luis Fernando Barón • Sandra Milena Franco-Patiño

Huir, regresar y volver a empezar. Familias cafeteras y conflicto armado en Ciénaga, Magdalena

Run Away, Come Back, and Start Over. Coffee-Producing Families and Armed Conflict in Ciénaga, Magdalena

Revista CS 44

Pedagogías para la inclusión educativa y la justicia social desde una perspectiva sociocultural

Moisés Esteban-Guitart[I], José Luis Lalueza[II], José Eduardo Sánchez[III]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.13

Este monográfico parte de la premisa según la cual la inclusión y la justicia social deberían ser consustanciales al acto educativo, entendido como la necesaria creación y apropiación de artefactos psicológicos y culturales que deben facilitar el desarrollo de proyectos de vida personales, sociales, cívicos y profesionales. En la experiencia educativa y escolar, los y las aprendices se familiarizan no solamente con el contenido de la experiencia cultural, sino principalmente con los métodos y modos de la conducta cultural y del pensamiento, medios particulares creados en el transcurso histórico de la humanidad como la lectoescritura, la alfabetización digital, la notación matemática o la música.

Garantizar la utilización y comprensión de dichos recursos se convierte en la misión principal de la escuela. Sin embargo, el proceso pedagógico y el contenido asociado a él no son neutros. Tampoco universal en su ejercicio, pues requieren de ajustes en función de las necesidades y características de los distintos alumnos y alumnas. De hecho, desde una perspectiva sociocultural, podríamos definir la educación como un proceso de ayuda (mediación social-pedagógica y mediación simbólica-cultural) para el aprendizaje (dominio) de artefactos psicológicos y culturales (Kozulin, 2000). Un proceso que se hace especialmente necesario en las situaciones que Vygotski (1997: 60) llamaba de "dislocación social", es decir, cuando la normatividad de la práctica cultural no responde, ni coincide, ni reconoce a la persona a la que va dirigida, suponiendo una alteración de la conexión social con la vida por condición física, intelectual, social o cultural.

I. Universitat de Girona (Gerona, España)

II. Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona, España)

III. Universidad Icesi (Cali, Colombia)

> "Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee determinados órganos –manos, ojos, oídos– y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona" (Vygotski, 1997: 185).

Mutatis mutandis, todos los códigos, contenidos y práctica escolar están pensados para un determinado tipo de persona, excluyendo contenidos, prácticas y códigos disímiles al canon normativo prototípico. De ahí que el reto consista en transformar el contexto, la práctica, ensanchar su gramática para que permita la participación y, con ella, las experiencias de aprendizaje de toda la población escolar, más allá de sus diferencias y características.

En este sentido, estamos de acuerdo con Echeita y Ainscow (2011) cuando definen la educación inclusiva como un derecho. Es decir, un proceso que más allá del reconocimiento de la diversidad intelectual, social y cultural del alumnado, sus familias y comunidades de referencia, está comprometido con la sostenibilidad de dicha diversidad a partir de una mayor participación en el aprendizaje, una crítica a las condiciones de discriminación existentes, así como una reducción de las formas y mecanismos de exclusión tanto dentro como fuera de las instituciones escolares. La "dislocación social" a la que hacíamos referencia anteriormente.

De modo que, frente a políticas y prácticas monoculturales y monolingües, racistas y coloniales, la pedagogía y acción educativa se definen como un mecanismo de resistencia a cierto reduccionismo en forma de uniformidad-homogeneización intelectual-cognitiva, lingüística-cultural, física y social. Se asume pues el pluralismo cultural como parte de un proyecto democrático de escuela (Paris, 2012).

La inclusión como "principio" aparece fuertemente legitimada a partir de la conocida como Declaración de Salamanca por parte de la UNESCO en el año 1994. Sin embargo, la inclusión, que no integración ni incorporación (Espinoza *et al.*, 2023), en tanto que "deber" y "derecho", se traduce en una exigencia social que conlleva que las instancias políticas deban garantizar su pleno desarrollo e implementación. Por lo tanto, el aprendizaje-presencia-participación requiere de políticas, conceptos, prácticas y estructuras-sistemas que la hagan posible (Echeita y Ainscow, 2011).

Los artículos agrupados en este monográfico permiten, a nuestro juicio, ilustrar empíricamente esta visión. En particular, se trata de análisis de prácticas educativas encaminadas a reconocer y sostener la diversidad del alumnado, identificar y eliminar barreras que impiden el ejercicio efectivo del derecho a la inclusión, buscar la presencia, participación y éxito de toda la población escolar, así como enfocar la mirada sobre aquellos grupos estigmatizados, infrarrepresentados, con un mayor riesgo de exclusión y fracaso escolar.

Tomados en su conjunto, queremos llamar la atención en relación a tres contribuciones principales que se derivan de dichos artículos. En primer lugar, los dos primeros textos (Cardona-Quitián y Arapiraca-Galvão y Marsico) sitúan en su foco de análisis la construcción y sostenibilidad de trayectorias socioeducativas o proyectos de vida de personas subrepresentadas en instancias educativas (educación superior, en el primer caso). Ello permite obtener una comprensión global del aprendiz, a lo largo y a lo ancho de la vida, como sujeto agente que participa en distintas prácticas socioculturales con el objetivo de construir futuros posibles. El aprendizaje se define aquí como un proceso de construcción biográfica-identitaria (Esteban-Guitart y Gee, 2024) que discurre en eventos, rupturas y participaciones mediadas socialmente (Arapiraca-Galvão y Marsico se apoyan en la noción de "andamiaje" de Bruner). Además, la noción de trayectoria trasciende la de contexto, pues al situar al aprendiz en el centro, la escuela aparece como uno de los nodos, entre otros, que alimentan su particular ecología de aprendizaje y su trayectoria de vida. Especialmente en ambos casos aparece la familia como relevante para sostener dichas transiciones e itinerarios.

Por otra parte, tanto la noción de trayectoria como la de proyecto permiten reconocer la voz del aprendiz en un proceso de toma de autonomía. De ahí, una primera conclusión para la intervención educativa: la necesidad de diseñar e implementar estrategias personalizadas que partan de la experiencia, necesidad, agencia, intereses y procesos de construcción identitaria de cada aprendiz (Coll *et al.*, 2020), así como dotar de un andamiaje que acompañe las transiciones que se dan en esa trayectoria (Hedegaard y Edwards, 2019). Además, con ello, la necesidad de identificar las restricciones y posibilidades, así como condiciones sociales, culturales y materiales, necesarias para el desarrollo de proyectos de vida, definidos como el establecimiento de objetivos hacia el futuro, relacionados con las identidades del sujeto y los valores sobre sí mismo y quienes le rodean. Desde los aportes de la psicología cultural de la educación, se reconoce la frontera entre lo real y lo posible en lo humano, definiendo el proceso educativo como aquello que se da en distintos contextos y prácticas de la vida humana, buscando la superación de fronteras, en forma de barreras, que restringen el aprendizaje, sea en contextos formales o informales (Marsico, 2018).

En segundo lugar y, vinculado también con lo dicho anteriormente, este número monográfico contribuye al esclarecimiento de las condiciones de posibilidad de la educación inclusiva. En este sentido, el trabajo de Castillo-Mardones *et al.* describe prácticas comunicativas docentes que propician la inclusión en aulas primarias de Chile. Por ejemplo, vinculado a la anterior noción de personalización, trayectoria y proyecto, el favorecimiento del protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje. También, por supuesto, aparecen barreras, como la infraestructura y las posibilidades que el espacio y el mobiliario permiten. Lo que nos lleva a sugerir la necesidad de considerar condiciones sociales (andamiaje, ayudas pedagógicas), culturales (símbolos compartidos) y materiales (espacio, tiempo) para el pleno ejercicio de la inclusión como derecho.

Vinculados a las condiciones sociales, la identidad y rol docente aparecen como elementos nucleares. El texto de Vélez-Guerra y Roncancio-Moreno analiza, precisamente, la configuración y reconfiguración de la identidad docente a partir de rupturas (eventos que irrumpen con lo cotidiano, canónico, establecido) y transiciones (situaciones de cambio y transformación). En dicho análisis, cobran protagonismo temas como el impacto de la virtualidad en la enseñanza, las relaciones sociales en el aula o los efectos derivados de la pandemia COVID-19, entre otros. También tomando el cuerpo docente como participante, Meneses-Pinto y Liesa han examinado el repertorio de posiciones de un grupo de maestras desde una perspectiva dialógica. Ello les permite identificar la voz inclusiva, así como distintas posiciones identitarias como especialmente frecuentes. Entre otras: Yo como promotora de ambientes positivos de aprendizaje, Yo como planificadora y diseñadora de procesos de enseñanza y aprendizaje, Yo como guía del aprendizaje, o Yo como constructora de relaciones con las familias. Tomar la "posición del yo" como unidad de análisis, en el marco de conflictos, negociaciones e interacciones entre distintas voces, permite analizar la subjetividad que subyace a determinadas prácticas de educación inclusiva. Lo que puede considerarse también una condición de posibilidad de la misma en la medida que dichas voces reconocen y facilitan el ejercicio de la diversidad frente a voces normativas-hegemónicas basadas en el déficit o la carencia. Contrariamente, las voces subalternas, según la propuesta de Meneses-Pinto y Liesa, se basan en perspectivas críticas y contrahegemónicas que parten de la diversidad humana como intrínseca al proceso educativo.

Un tema clave de la práctica educativa, la participación, pertenencia y conformación de una comunidad, es abordado por Di Próspero en entornos en principio muy diferentes a los centros de educación formal, como son las cárceles de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Su estudio etnográfico revela la construcción de comunidades de práctica y el impacto que tienen determinadas

formas institucionales. La necesidad de que existan recursos e inversión económica para sostener un equipo de docentes y talleristas, además de condiciones materiales de espacio, aparecen como claves. También a nivel simbólico-cultural, reconocer al preso como sujeto de aprendizaje y sujeto político, lo que supone confrontar el discurso social e institucional mayoritario. Desde esta mirada emerge la importancia del sentido de pertenencia, que permite facilitar la apropiación de objetivos compartidos colectivamente en la comunidad de práctica pedagógicamente mediada. Es decir, vinculado al artículo referido anteriormente, el desarrollo de voces e identidades en tanto que aprendices, en tanto que pertenecientes a un centro universitario penitenciario.

También en un contexto educativo, fuera de los muros del aula, se sitúa el estudio de Bastidas-Rivera a propósito de la percepción de niños y niñas, cuidadoras y docentes en un aula hospitalaria en Colombia. En este caso, la conclusión principal se deriva de una intervención en situación de pandemia COVID-19, considerada un artefacto cultural que facilitó la socialización de niños y niñas en situación de hospitalización. Nuevamente, la condición social se acentúa en este caso ante la sensación de incertidumbre y soledad frente a la demanda educativa de la población infantil hospitalizada ante el Estado.

Vinculados a estos cinco trabajos, pero también de hecho al conjunto del monográfico, aparece una segunda consideración para la práctica e intervención educativa. En la experiencia pedagógica intramuros, por ejemplo, se destaca la importancia de la reflexividad y la problematización de las experiencias de los y las participantes para favorecer procesos de subjetividad crítica por parte de todos los agentes implicados. De modo que las prácticas reflexivas, por ejemplo, en relación con la distinción metodológica y epistémica entre educación inclusiva y educación especial, se postulan como necesarias para identificar y resolver tensiones entre voces y prácticas disímiles (Meneses-Pinto y Liesa).

Finalmente, los últimos tres artículos (Boned *et al.*; Castro-Hernández *et al.*; Sierralta-Covarrubias) abordan la educación, en sentido amplio, en tanto que encarnación de la cultura, producción de la misma, en distintos espacios, tiempos y agentes sociales y comunitarios. La educación en general, y la educación inclusiva en particular, lejos de agotarse en las instituciones formales, se distribuye en distintos contextos y prácticas socioculturales (Iglesias *et al.*, 2020). En el caso de Boned y colaboradores, a través de lo que definen como un "fondo comunitario de conocimiento e identidad", un parque natural, se diseña un proyecto educativo mediante lo que podríamos considerar un claustro ampliado o extendido formado por agentes educativos (la escuela), así como sociales y comunitarios (el ayuntamiento, una entidad con trabajadores con discapacidad intelectual y diversidad funcional, la asociación de familias del centro, así como la escuela

municipal de danza). Aquí, el recurso comunitario, el "parc de les olors", aparece como un artefacto mediador que permite contextualizar los aprendizajes escolares, así como generar redes de colaboración entre distintos agentes del territorio. De hecho, las "zoteas" o "azoteas" (huertas ancestrales comunitarias de las poblaciones afro ribereñas del Pacífico) descritas por Castro-Hernández *et al.*, pueden considerarse también un fondo comunitario de conocimiento e identidad. Permiten vincular distintos aprendizajes de la escuela, así como sostener identidades afro ribereñas, como en este caso. En ambos proyectos, además, aparecen las artes como elemento de intervención educativa. Lo que supone también una tensión entre las formas escolares tradicionales y más normativas, y maneras más amplias y holísticas de entender el conocimiento y el proceso educativo. En clave de inclusión y justicia social, aparece la necesidad de cuestionar las representaciones de la escuela que perpetúan jerarquías y exclusiones para reconocer y legitimar otras formas, códigos y modos epistémicos, así como dotar de valor educativo a los distintos agentes sociales y comunitarios que habitan un determinado territorio.

Finalmente, en el caso de Sierralta-Covarrubias, se describe y analiza una herramienta de educación comunitaria, el "Pasaporte Edunauta", que permite certificar, identificar y legitimar distintos espacios, tiempos y agentes sociales y comunitarios como educativos. Nuevamente, esta idea de ampliar la noción de escuela hasta los confines de las prácticas socioculturales que discurren y se producen a lo largo y ancho de un territorio. En el análisis de Sierralta-Covarrubias, dicha herramienta permite visibilizar la noción de aprendizaje conectado, es decir, la vinculación de los intereses, necesidades y opciones de las y los aprendices, con las oportunidades sociales y educativas que ofrece el entorno.

A partir de estos tres artículos, podemos sugerir una última consideración para la intervención hacia prácticas más inclusivas, es decir, participativas y ampliadas. En los tres proyectos descritos se fomentan conexiones significativas entre el alumnado, la escuela y la comunidad. La creación de redes de participación y codiseño de proyectos educativos puede ser una poderosa herramienta para favorecer procesos de democratización y ampliación del acto educativo encapsulado tradicionalmente en el hecho escolar. De hecho, subyace a las distintas propuestas que integran este monográfico, la necesidad de trascender y enriquecer los muros de la escuela, lo que nos invita a la necesidad de transitar de la noción de educación inclusiva, normalmente resuelta en la práctica escolar, a la de *ecosistemas socioeducativos para la inclusión*, referida a la red de agentes sociales, educativos y comunitarios que colaboran en el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos bajo principios de reconocimiento y confianza mutua, equidad y cohesión social.

Dicha noción nos invita, nuevamente, a reconocer que la educación y el aprendizaje no pueden encapsularse en un contenedor específico (sea la escuela o la familia), siendo el foco principal la trayectoria socioeducativa, itinerario de aprendizaje o proyecto de vida, por lo tanto, el aprendiz en sus acciones y repertorios de participación en distintos contextos y prácticas socioculturales. Lo que supone poder identificar dichas trayectorias, sus barreras y posibilidades, con el objetivo de enriquecerlas.

Referencias

1. Coll, César; Esteban-Guitart, Moises; Iglesias, Edgar (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal. Experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Editorial Graó.
2. Echeita, Gerardo; Ainscow, Mel (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, 12*, 26-46.
3. Esteban-Guitart, Moises; Gee, James (2024). Learning as life project(s). *Learning: Research and Practice, 10*(1), 93-102.
4. Gajardo-Espinoza, Katherine; Cáceres-Iglesias, Judith; Zardel, Jacobo (2023). El concepto de inclusión desde las aproximaciones críticas emergentes. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 16*(2), 34-50.
5. Hedegaard, Mariane; Edwards, Anne (2019). *Supporting Difficult Transitions. Children, Young People and Their Carers*. Bloomsbury.
6. Iglesias-Vidal, Edgar; González-Patiño, Javier, Lalueza, José Luis.; Esteban-Guitart, Moises (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 9*(3), 181–198.
7. Kozulin, Alex (2000). *Instrumentos psicológicos: La educación desde una perspectiva sociocultural*. Editorial Paidós.
8. Marsico, Guiseppina (2018). Development and education as crossing socio-cultural boundaries. En *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 302-316), editado por Alberto Rosa y Jaan Valsiner. Cambridge University Press.
9. Paris, Django (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41*(3), 93-97.
10. Vygotski, Lev (1997). *Fundamentos de Defectología*. Editorial Visor.

Trayectorias socioeducativas de estudiantes en condición de discapacidad como estrategia de inclusión en la educación superior*

Herwin Eduardo Cardona-Quitián[I]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.09

Cómo citar: Cardona-Quitián; Herwin Eduardo (2024). Trayectorias socioeducativas de estudiantes en condición de discapacidad como estrategia de inclusión en la educación superior. *Revista CS*, 44, a09. https://doi.org/10.18046/recs.i44.09

Resumen: El estudio analizó las trayectorias socioeducativas de estudiantes de educación superior en condición de discapacidad como estrategia para comprender los esquemas adaptativos de los sujetos y sus familias; y, así, generar propuestas para construir programas personalizados de inclusión que consideren los saberes previos. La investigación se desarrolló a través de métodos biográfico-narrativos para identificar los principales eventos, rupturas e itinerarios de sus historias de vida. Los resultados se contrastaron con entrevistas realizadas a profesores y directivos que participaron de los procesos académicos de los estudiantes. Dentro de los hallazgos se resalta que la educación a distancia puede generar un ambiente adecuado para la inclusión, permitiendo que cada sujeto aborde de manera autónoma sus procesos de aprendizaje, a partir de sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Palabras clave: trayectorias sociales, inclusión, discapacidad, educación superior

Socio-educational trajectories of students with disabilities as a strategy for inclusion in Higher Education

Abstract: Based on an investigation carried out with higher education students from different regions of Colombia, which sought to analyze inclusion practices for people with disabilities, this article reflects on the importance of socio-educational trajectories as a strategy to build

---

* Este artículo surgió como reflexión a propósito de la investigación Prácticas de inclusión en la educación superior y trayectorias sociales de personas en condición de discapacidad, desarrollada en los programas de educación a distancia de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia) durante los años 2013 y 2014, la cual fue financiada por la misma institución. Los análisis han alimentado las estrategias del Centro de Acompañamiento Académico de Posgrados de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). Artículo de investigación recibido el 08.08.2023 y aceptado el 08.08.2024.

I. Escuela Superior de Administración Pública (Bogotá, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

personalized inclusion programs considering previous knowledge and adaptive schemes of the subjects and their families. The reflection revolves around the reconstruction process of vital trajectories through biographical-narrative methods and the contributions made by the participants to identify the main events, ruptures, and itineraries of their life stories. The emerging categories from the cases studied and their contributions to this subject are highlighted. The results are compared with interviews carried out with professors and directors who participated in the academic processes of the students.

Keywords: Social Trajectories, Inclusion, Disability, Higher Education

Introducción

El tema de la inclusión es motivo de debate en varios campos. La sociedad ha avanzado, especialmente, en asuntos relacionados con el acceso a espacios e instituciones que antes cerraban las puertas generando segregación y exclusión. Varias reivindicaciones de grupos minoritarios han culminado en la formalización de políticas públicas que propenden por la inclusión (Chiroleu, 2009). Si bien, en los últimos años se han llevado a cabo dichos adelantos respecto a la inclusión educativa y social de personas en condición de discapacidad en Colombia y América Latina (Almán; Ferreira; López, 2021), existe la necesidad de generar estrategias didácticas, mediaciones y acompañamientos que faciliten y mejoren las condiciones de este proceso. Algunas de estas pueden formularse partiendo de experiencias de vida y trayectorias escolares de los sujetos, pues cada uno ha tenido que construir métodos para lograr aprender en el medio escolar, y mecanismos eficaces para interactuar en el medio social. La reconstrucción de las experiencias de vida permite identificar las mediaciones escolares y de enseñanza que han generado mejores resultados para lograr la inclusión de personas en condición de discapacidad (Cotán, 2021).

Las trayectorias socioeducativas posibilitan reconstruir la biografía del sujeto (Berteaux, 1999) a través de tramos (itinerarios). Esto implica que la trayectoria escolar se entiende como un proceso estructural que determina al sujeto, pero, durante el recorrido, existen itinerarios que producen giros, consecuencia de los planes que cada uno desarrolla para enfrentar las demandas sociales. Alrededor de esta lógica, se pueden observar las trayectorias escolares de los sujetos como estructuras determinantes en la construcción social de la discapacidad, así como los itinerarios educativos en los que cada uno elabora estrategias que favorecen la inclusión efectiva. Además, las trayectorias permiten identificar la interacción entre las estructuras determinantes que construyen la discapacidad desde de la

segregación y la exclusión (Moriña-Díez, 2007), y las estrategias subjetivas que generan inclusión efectiva e interacción social.

Para comprender a profundidad los procesos de inclusión de personas en condición de discapacidad es preciso analizar dos registros: por un lado, el de las instituciones y sus planes de acceso, permanencia e inclusión (Goldenhersh; Coria; Saino, 2011); y por otro, el de los sujetos, quienes, con mediaciones de otras personas, desarrollan sus propias técnicas para vincularse en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, la discapacidad se concibe como una construcción social (Ferreira; Rodríguez, 2006), lo que implica que las personas en condición de discapacidad construyen un *habitus* (Bourdieu, 2007) a partir de la configuración identitaria, producto de la relación con el otro que, para este caso, culmina muchas veces en la construcción del estigma (Goffman, 2006) como forma de reconocimiento social.

Desde esta perspectiva, entre 2013 y 2014 se desarrolló una investigación cuyo objetivo fue identificar las trayectorias escolares de jóvenes en condición de discapacidad que ingresaron y permanecieron en los programas de educación a distancia de la Universidad Santo Tomás. El trabajo surgió de la reflexión psicopedagógica en relación con la necesidad de generar estrategias de enseñanza que permitieran su inclusión efectiva. La investigación se desarrolló a través de la reconstrucción de trayectorias vitales (Dávila; Ghiardo; Medrano, 2008), utilizando métodos autobiográficos para caracterizar los principales eventos, rupturas e itinerarios que permitieron construir dichas estrategias a lo largo de las trayectorias escolares (Susinos; Parrilla, 2008).

Así pues, la pregunta central de ese trabajo buscó comprender cuáles fueron las medidas que construyó cada sujeto para lograr la inclusión social y educativa a lo largo de sus trayectorias escolares. Los resultados fueron presentados en un video documental titulado *Inclusión a varias voces* (Cardona-Quitián, 2015). Como producto de estos hallazgos, se propuso realizar una nueva reflexión alrededor de los aportes de las trayectorias socioeducativas como estrategia de inclusión en la educación superior.

Para esto, la investigación se abordó desde la metodología cualitativa y con un enfoque crítico-hermenéutico. Las trayectorias socioeducativas se analizaron desde la perspectiva de Bourdieu y Wacquant (2005) en la cual se buscó pensar de forma relacional el espacio social. De un lado, teniendo en cuenta los determinantes de la posición social de los agentes sociales; y de otro, observando los elementos subjetivos a través de "prácticas y representaciones sociales o campos, en la medida en que se presentan como realidades percibidas y apreciadas" (Bourdieu; Wacquant, 2005: 187).

El análisis incorporó elementos del método arqueológico de Foucault (2002) con la intención de ubicar los límites, los recortes y las rupturas. Este busca reconstruir acontecimientos dispares y detectar la incidencia de las interrupciones, y se interesa por las mutaciones y las transformaciones. La arqueología realiza una descripción intrínseca, evitando recurrir a elementos exógenos que expliquen el fenómeno y propone una búsqueda de las series, pero también de las discontinuidades. En ese sentido, la discontinuidad se convirtió en uno de los elementos más relevantes para el presente estudio, comprendiendo la historia como dispersa. Trata de extraer las prácticas y los campos semánticos desde los que se produce el discurso, así como su frecuencia y distribución.

El concepto de ruptura permite hacer énfasis en los procesos de transición en los cuales se hacen evidentes los agenciamientos subjetivos. Aquí, emergen relaciones rizomáticas (Guattari, 2013) en las que los procesos de mediación se constituyen en campos de desarrollo potencial que dan lugar a la experimentación creadora. En ese sentido, la subjetividad se entiende como producto de múltiples instancias, tanto individuales como institucionales y colectivas. En esta subjetividad plural y polifónica, los intercambios y las relaciones resultan fundamentales, pues es desde allí que pueden rehacerse las subjetividades y las corporeidades.

Por eso, la subjetividad no se asume como algo en sí mismo, sino como un proceso de toma de autonomía en el que la mediación y el papel de acompañamiento son fundamentales, pues posibilitan configurar una zona de desarrollo próximo, necesaria para la inclusión efectiva. Este concepto, teorizado por Vygotsky (2000), se convirtió en una de las categorías operantes en la investigación.

La zona de desarrollo próximo se refiere a las acciones que el niño puede resolver con ayuda de otros. Este asunto que, en la mayoría de los casos, no es estimado como una habilidad suya, constituye para Vygotsky (2000) el punto de partida para el aprendizaje. Estas funciones que se encuentran en estado potencial o embrionario son aquellas que se desarrollarán a través de la mediación. Alrededor de este proceso, se analizará el acompañamiento de padres, compañeros y profesores, fundamental para la inclusión efectiva de los casos estudiados.

Según esto, el trabajo presenta fragmentos relevantes de las trayectorias de vida de las personas que hicieron parte de la investigación, haciendo hincapié en las rupturas y procesos de transición de las historias de vida; y después, se desarrollan discusiones alrededor de la mediación y de la zona de desarrollo próximo para reconocer las acciones de acompañamiento familiar e institucional que han resultado efectivas para la inclusión.

Metodología

El diseño de la investigación correspondió al enfoque cualitativo. El método utilizado fue interpretativo y se inscribió, fundamentalmente, en el paradigma histórico-hermenéutico. En cuanto a los participantes, se identificaron 11 casos en seis Centros de Atención Universitaria (CAU), de los cuales se reconstruyeron cinco. El criterio de selección obedeció, por una parte, al interés de participación de los estudiantes; y por otra, al tipo de discapacidad. Para el estudio se excluyó a la población no oyente.

Dentro de las técnicas de recolección de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas y a profundidad, diarios de campo y relatos de vida. La aplicación de las entrevistas se hizo con los estudiantes y con los directores de los CAU para identificar estrategias de inclusión. Las unidades de análisis fueron las rupturas e itinerarios que permitieron construir dichas estrategias a lo largo de las trayectorias escolares, y los procesos de mediación que dieron lugar a la configuración de zonas de desarrollo próximo.

El relato de vida fue el método empleado para el abordaje de las trayectorias escolares de las personas en condición de discapacidad (Dávila *et al.*, 2008). El objetivo central fue reconstruir la experiencia de los sujetos en relación con su contexto histórico concreto y las formas de discurso vigentes en este. Marinas (2004) concibió las historias de vida como relatos producidos para transmitir una memoria personal o colectiva, que hacen referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo determinado. Esta metodología surgió en un momento en el que las concepciones de historia humana y de identidad experimentaron una fuerte crisis (Dubar, 2002); y, aunque la influencia mediática ha llevado a que las experiencias propias pierdan valor, en los relatos se articulan elementos que no solo brotan del decir mediático presente, sino de formas de hablar y dar sentido que están en la memoria colectiva, el folclore y las narrativas populares.

Con respecto a las etapas y modalidades de la historia oral, se situaron tres: antropologismo conservacionista hasta los años treinta; estudios de marginación hasta los setenta; y estudios de la estructura y la cultura de las sociedades complejas (Dubar, 2002). La característica de la primera es que se planteó el conservacionismo como salida ante la desaparición de otras culturas en el presente. La segunda se refirió al estudio de poblaciones marginadas, a las migraciones y a los procesos de cambio. En cuanto a la tercera, se concentró en discriminar la dimensión socioestructural o sistémica y la dimensión sociosimbólica o cultural, esto quiere decir que trabaja con las representaciones y los conflictos presentes en la estructura.

En esta perspectiva, hay tres maneras fundamentales de enfocar el sentido y trabajo con las historias de vida. Una positivista en la que las historias se toman como documento positivo; otra interaccionista en donde interesa la construcción dual de situaciones, es decir, el proceso comunicativo; y una dialéctica en la que las historias de vida se entienden como historias de un sistema. Esta última fue la veta tomada para el desarrollo de esta investigación. En lo relativo a la interpretación, esta puede hacerse de manera estructuralista, hermenéutica o como comprensión escénica.

La riqueza de los planos históricos exige a la historia oral abordar el acontecimiento social no cosificándolo, sino tratando de abrir a sus planos discursivos. El valor subjetivo de los relatos es precisamente el valor original que apuesta a recuperar la memoria y a narrarla desde los propios actores. La historia oral remueve porque se atreve a recoger los relatos de la gente tal y como estos surgen, como experiencia de enunciación. Este ha sido el esfuerzo del presente trabajo, donde se recogieron y plasmaron de la manera más fidedigna posible las palabras y sentires de los sujetos.

La reflexión metodológica se realizó a partir de una práctica investigativa crítica, procurando evitar la instrumentalización del sujeto, y en la que el investigador puso en juego su propia subjetividad en la escucha del relato (Marinas, 2007). Así pues, el objetivo central de este artículo no es la presentación de los hallazgos de la investigación, sino los aportes del método empleado, ya que este se convierte en la estrategia misma para desarrollar los procesos de inclusión en la educación superior.

Esta investigación se desarrolló en tres fases. La primera buscó identificar a los estudiantes en condición de discapacidad que habían ingresado y permanecido en la Universidad Santo Tomas (Vicerrectoría de Universidad a Distancia - VUAD) durante los últimos cuatro años. Para ello, se revisaron documentos de caracterización institucional y datos reportados por los estudiantes al momento de la matrícula, los cuales fueron corroborados por los directivos de los CAU. En esta fase se caracterizaron distintos casos de discapacidad: genética, congénita, generada por accidente o trauma, de orden psiquiátrico o neurológico.

En la segunda fase se realizó el trabajo de campo, el cual tuvo por objetivo reconstruir las trayectorias escolares de las personas en condición de discapacidad identificadas previamente. Con esto, se buscó comprender las estrategias de inclusión social y educativa que construyeron a lo largo de su ciclo educativo. El proceso se desarrolló con entrevistas abiertas y profundas (Rogers, 1969), realizadas presencialmente en cada centro universitario.

En la tercera fase se analizaron las estrategias institucionales, administrativas y pedagógicas generadas para consolidar los procesos de inclusión (Mori-

ña-Díez, 2004). Esto implicó entrevistar a distintos actores como docentes y directivos, los cuales realizaron aportes para mejorar el transcurrir académico de los estudiantes.

En el Cuadro 1 puede observarse la distribución de los estudiantes por Centro de Atención Universitaria, programa profesional y tipo de discapacidad:

Cuadro • 1
Relación de estudiantes con discapacidad por CAU

Nombre	CAU	Programa	Discapacidad
EC	Barranquilla	Zootecnia	Accidente cerebro- vascular (ACV)
JCS	Cartagena	Construcción	Trastorno del habla
DQ	Chiquinquirá	Preescolar	Retraso mental leve
CA	Armenia	Preescolar	Retraso mental leve
LG	Pereira	Preescolar	Síndrome de Apert

Fuente: elaboración propia.

Resultados

A partir del objetivo planteado, el cual buscó analizar las trayectorias escolares de personas en condición de discapacidad que ingresaron y permanecieron en los programas de educación a distancia de la Universidad Santo Tomás, se presentan los aspectos más relevantes de sus historias de vida[1], haciendo especial énfasis en las estrategias adaptativas de los sujetos y los procesos de mediación de sus familiares y redes de apoyo. Las trayectorias de vida no se exponen en su totalidad, pues se tomaron fragmentos relevantes considerando como eje central las principales rupturas y transiciones de dichas historias.

Al momento de la entrevista, EC de 23 años era estudiante de zootécnica del CAU Barranquilla. Inició sus estudios de educación superior a los 17 años en la carrera de medicina. A los 18 años tuvo un accidente cerebrovascular. "Tenía mi novia, un mundo de sueños, y yo cuando me desperté en la camilla, todo parecía diferente. No podía jugar fútbol, yo antes del accidente era futbolista, jugaba en la selección de la universidad" (EC, comunicación personal,

1. Para efectos de salvaguardar la identidad de los participantes se han tomado las iniciales de sus nombres.

31.10.2013. Además de la lesión en el cerebelo, lo que dificultó el movimiento y, en este caso, la articulación del lenguaje, el accidente afectó el área de Broca, encargada del lenguaje. Así pues, aun cuando EC se comunicaba, la dificultad en la articulación de las palabras no le permitía expresarlas con claridad. Su padre era el encargado de traducir sus emisiones sonoras. A lo largo de las entrevistas, se encargó de traducirle.

Luego del accidente, no fue admitido de nuevo en la universidad en donde cursaba la carrera de medicina.

> Yo me decidí a no quedarme sentado y seguir luchando. (...) Hasta que me abrieron las puertas de la Universidad Santo Tomás. (...) Hoy siento que comienzo a lograr lo que creía imposible, porque yo hoy quiero seguir luchando por mis sueños, ser alguien diferente al mundo, marcar la diferencia. (EC, comunicación personal, 31.10.2013)

Aunque requería de la colaboración de sus padres para el desarrollo de sus tareas, la mayoría de estas las desarrollaba de manera autónoma: "Yo ante todo soy independiente, (...) es un proceso, y con la ayuda de mis padres, (...) ellos me han ayudado a salir adelante (EC, comunicación persona, 31.10.2013). En línea con esto, y según afirmó su padre:

> él trabaja en su computador, baja sus cosas, su mamá le ayuda a transcribir, es una persona con una capacidad intelectual normal. (...) Nosotros lo hemos acompañado y lo hemos hecho sentir que es útil, y que tiene un propósito en la vida. (PEC, comunicación persona, 31.10.2013)

Sumado a lo anterior, EC manifestó un gran entusiasmo por seguir adelante y culminar sus estudios de educación superior, a pesar de las adversidades: "yo puedo quedarme en mi casa, a mí me gusta ver fútbol, pero yo me he propuesto seguir luchando por mis sueños" (EC, comunicación persona, 31.10.2013).

En el caso de JCS, estudiante de construcción en la ciudad de Cartagena, era diagnosticado con trastorno del habla. En su relato señaló algunas rupturas en su historia de vida que fueron determinantes:

> A los 12 años me leí la Biblia... Yo fui el último [se refiere al último de los hijos], entonces a los 11 años mi mamá me dijo alguna vez: "haz lo que te dé la gana con tu vida". (...) Y una monja me dijo: "te voy a inspirar como sacerdote". (...) La monjita me dio una pauta para leerla. (...) Y la leí todita, (...) me dio una enfermedad que se llama hipotiroidismo

> y no podía caminar, y me estaba secando. (...) Entonces, aquí había un pastor que oraba a la gente. (...). Decían: "es que este tiene sida. (...) En ese proceso, yo hice un pacto con Dios, yo hice un pacto con Dios, yo dije: "Señor, si tú me paras de esta silla de ruedas, yo te sirvo de por vida. (...) Apareció un señor y sin yo conocerlo me afilió a la EPS [Entidad Prestadora de Salud], me hicieron la cirugía, hasta que me paré de la silla. (...) Como mi familia, (...) para ellos era un peso, tenían que bañarme, limpiarme, entonces, se deshicieron de mí. (...) Pero yo no morí, me paré y fui grande. (...) Ese señor me ayudó a estudiar y a ser lo que soy. (JCS, comunicación personal, 01.11.2013)

El relato de JCS permitió observar todas las dificultades por las que atraviesan los sujetos, no solo por su condición de discapacidad, sino a causa de los contextos sociales en los que se encuentran. En su relato, se observó que, en la niñez, su única pauta fue la lectura de la Biblia; y, años después, cuando se encontraba postrado en cama, la ayuda recibida por parte de un hombre lo acercó mucho más a la fe religiosa, al punto de convertirse en un predicador. Esto le facilitó, en buena medida, enfrentar su dificultad del habla, expresarse en público, desempeñarse en la educación superior e ingresar al ámbito laboral.

Otra de las entrevistadas fue DQ, estudiante de Preescolar en el municipio de Chiquinquirá, quien asistió a la entrevista en compañía de sus padres. En muchas ocasiones, su madre respondió por ella. De acuerdo con su relato, la discapacidad de DQ se debía a que:

> la toma de medicamentos para controlar el mioma la afectó, nació de siete meses, (...) fueron un poco atrás los procesos de su desarrollo, no era lo mismo que mis cuatro hijos. (...) Ella quiere hacer una carrera como sus hermanos. (...) Siempre se ha contratado profesionales que la ayudan. (MDQ, comunicación personal, 08.11.2013)

DQ realizó estudios técnicos en primera infancia y afirmó que:

> Es mi sueño es poder terminar esta carrera y comenzar un colegio para niños especiales, (...) con profesores que sepan qué enfermedades tiene el niño, (...) cuál es el currículo a seguir. Toda la vida me han gustado los niños, toda la vida he querido estudiar Preescolar. (...) Uno de mis sueños es poder llegar al Congreso y poder trabajar con personas con necesidades educativas especiales, poder hacer leyes para ellos. (DQ, comunicación personal, 08.11.2013)

Además, describió cómo ha sido su proceso de inclusión en el bachillerato y el tipo de lazos construidos durante este periodo: "inicialmente me inscribieron en un colegio privado, La Presentación, hasta noveno. (...) Luego, pasé a un colegio público. (...) Fue un cambio abrupto" (DQ, comunicación personal, 08.11.2013).

Respecto al apoyo brindado por otras personas, fuera de su ámbito familiar, sostuvo que "un apoyo demasiado grande es una profesora que me enseñó a mí que las cosas no se hacen de manera mediocre" (DQ, comunicación personal, 08.11.2013). Sobre esto mismo, su padre indicó que:

> Cuando inició ella en el colegio, mi hijo rendía, (...) y la profesora le dijo: "usted es hermana de Juan Camilo, ¿usted por qué no rinde?", (...) y yo fui y hablé con ella. Yo lo único que le dije fue: "profe, míreme la mano. Todos los dedos de la mano no son iguales. Todos los hermanos no son iguales", (...) y ella entendió. (...) De ahí en adelante, ella le exigía, pero tampoco la atacaba. (PDQ, comunicación personal, 08.11.2013)

Por su parte, CA era estudiante de Preescolar, inscrita en el CAU Armenia. Su dificultad tenía que ver con un problema congénito. Nació prematura, esto afectó su desarrollo neuronal. Desde entonces, se sometió a terapias de lenguaje, fonoaudiología, motricidad, entre otras. En su relato expresó que: "Nací luxadas las dos caderas" (CA, comunicación personal, 03.12.2013). Por eso, tuvo aparatos durante un año, hasta cuando empezó a caminar sin gatear. "A los cuatro años aprendiendo a gatear. En el colegio me aceptaron, (...) trataban de enseñarme de la mejor forma posible. Hasta los 15 años no podía leer de manera fluida" (CA, comunicación personal, 03.12.2013).

En segundo tuvo una profesora que no tenía "vocación y paciencia", le decía la ciega por el problema de los ojos, pues "no puede hacer visco" (CA, comunicación personal, 03.12.2013). Para leer no podía enfocar los dos ojos en la misma tarea. Desde ese tiempo, se quedó sin amigas: "desde ese día hasta quinto no tuve amigas, me la pasaba andando, mis amigas se pasaban conmigo para que les diera la lonchera" (CA, comunicación personal, 03.12.2013).

Luego tuvo otra profesora que estuvo muy pendiente de ella en tercero de primaria. En quinto la cambiaron de colegio, y allí no tuvo la ayuda necesaria. En séptimo le fue muy bien, y en octavo, "en ese colegio eran muy flexibles, no nos obligaban a presentar las cosas, yo no presentaba nada por tener buena relación con mis compañeros" (CA, comunicación personal, 03.12.2013).

En cuanto a las estrategias empleadas en su proceso de aprendizaje afirmó que:

> Para mí, la música fue como mi descanso, yo me desahogaba, (...) yo era muy tímida, yo para ponerme a hablar no era capaz, (...) pero cuando cantaba, sí lo hacía. En matemáticas, me tocaba memorizar los ejercicios, así fue como yo pude pasar matemáticas. Para los exámenes, trataba de poner melodía para aprenderlos, (...) y me funcionaba. (CA, comunicación personal, 03.12.2013)

En su relato, mencionó de qué manera logró acceder a la educación superior y cómo tuvo que sortear algunas dificultades en el camino:

> Cuando salí, yo quería estudiar preescolar, (...) hice dos semestres, también estaba en clases de canto, (...) salía de estudiar pedagogía y me iba para allá a estudiar. (...) A los seis meses en la Facultad de Música pusieron unas evaluaciones, (...) quedé de cuarta, yo ya había hecho un proceso, (...) me tocó gramática con un profesor que no le caí bien, me dijo que yo tenía que salir. (...) Me tocaban los exámenes, (...) me iba mejor que a otros compañeros, y a mí me dejaba. (...) Con otro profesor, la gramática me quedó en 4.5 y con este profesor no podía. (...) Yo vivía enferma del estrés de ese señor. (CA, comunicación personal, 03.12.2013)

En el caso de CA, la mediación de sus padres fue determinante. "Me sentó duro la parte de filosofía, (...) pero mi papá me ayudó mucho porque es comunicador social" (CA, comunicación personal, 03.12.2013).

Respecto a la música, lo más interesante fue el papel que jugó en su práctica como maestra, constituyendo incluso un resorte para su propuesta investigativa:

> La música sigo trabajando con niños discapacitados: Down, autistas, no oyentes, con retardo y yo soy asistente (...) en algunas clases. (...) Me gustaría tener un instituto, (...) trabajando la musicoterapia con los niños. Especializarme en educación especial, poniéndole la parte de la música. (...) En el colegio donde hago una práctica estoy trabajando una metodología de Tita Maya: a través de la música manejar la letra, la escritura, (...) yo les canto, a veces están insoportables, yo les canto y se quedan quietos. (...) Desde el 2008 he trabajado el proceso con ellos: "cómo ayuda la musicoterapia en el desarrollo de los niños especiales". (CA, comunicación personal, 03.12.2013)

El caso de LG, también estudiante de Preescolar, pero en la ciudad de Pereira, fue radicalmente diferente a los anteriores. Sus estigmas físicos revelaron de entrada su condición. LG tenía síndrome de Apert, una enfermedad genética que se caracteriza por malformaciones en el cráneo, lo que altera la cabeza y la cara. Estas también son frecuentes en pies y manos. En sus palabras, se trataba de una malformación de huesos craneofaciales. Tenía un poco de retardo lento. "El Apert se lleva a través de cirugía: dos de cerebro abierto, dos de manos y pies, y ahora viene una de reconstrucción total" (LG, comunicación personal, 03.12.2013).

Respecto a su proceso de escolarización expresó que:

> Llegué al colegio cuando tenía cinco años, (...) me acogieron muy fácil. La dificultad fue en bachillerato, sentía alejamiento, ellos no entendían que yo tenía que trabajar a doble tiempo. Yo buscaba soluciones, hablaba, no salían conmigo al descanso, no compartían conmigo los trabajos en grupo, desde allí aprendí a trabajar individual, por eso no se me ha dificultado la metodología en la universidad. (LG, comunicación personal, 03.12.2013)

Ella mencionó que, encontró un llamado a ser maestra:

> Tenía planeado estudiar educación especial... pero en Pereira no lo dan. Como lo reciben aquí en la universidad es muy buena, pero quiero especializarme en educación especial, creo que voy a estudiar en Italia. (...) Desde los siete años me han gustado los niños, jugaba a maestra. Y la educación especial [me ha interesado] por mi propia experiencia a nivel educativo. (LG, comunicación personal, 03.12.2013)

Discusiones

La zona de desarrollo próximo como eje potencial en el proceso de inclusión

El abordaje de los procesos de inclusión desde las teorías sociocognitivas ofrece elementos fundamentales para la comprensión del fenómeno, porque supone que el desarrollo está directamente relacionado con el aprendizaje (Vygotsky, 2000). Este no es un asunto menor, puesto que contradice los postulados de la psicología

del desarrollo para los cuales el aprendizaje es resultado de la maduración biológica. Desde esta última perspectiva, la inclusión estaría supeditada al desarrollo y no a los factores sociales y ambientales ligados al aprendizaje. Vygotsky (2000) también se alejó de las teorías del conductismo en las que el aprendizaje es un reflejo del proceso de condicionamiento; y de las posturas que priorizaron los ambientes de aprendizaje sobre la mediación social y su interiorización simbólica.

Pero, si bien en la teoría de Vygotsky (2000: 128) el aprendizaje es fundamental, este no se comprende como un proceso general aplicable a cualquier situación, sino más bien considera que "el desarrollo del conocimiento es, a su vez, el desarrollo de un conjunto de capacidades independientes y particulares o de un conjunto de hábitos particulares". De aquí, la necesidad de crear estrategias de inclusión personalizadas que partan de la experiencia concreta de aprendizaje de cada sujeto.

El concepto central para comprender dicho proceso es el de zona de desarrollo próximo. En términos empíricos, se refiere a las acciones que el sujeto puede resolver con ayuda de otrosAsí pues, es en la diferencia que existe entre aquello que el sujeto puede hacer por sí solo y el desarrollo potencial de aquellas actividades que realiza bajo la guía del adulto, que se encuentra la zona mencionada.

Lo interesante es que esta mediación es transitoria, pues, más adelante, la acción realizada con acompañamiento se interioriza y las estructuras psíquicas se desarrollan , de manera que ya no será necesaria la guía del otro.

La conclusión de Vygotsky (2000: 131) permite vislumbrar la aplicabilidad de la zona de desarrollo próximo a los procesos de inclusión, pues si "los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades", los distintos factores asociados a la discapacidad no constituyen límites permanentes para los procesos de aprendizaje. En ese orden de ideas, la conclusión del autor es que dichos procesos preceden el desarrollo y son capaces de transformarlo. La clave es comprender cómo se internaliza el conocimiento externo.

Mediación y acompañamiento

La mediación realizada por los cuidadores resulta fundamental para la inclusión de personas en condición de discapacidad (Batthyány, 2021) y para la configuración de la zona de desarrollo próximo. Por ejemplo, para EC, esta era realizada por su padre. Los casos estudiados mostraron que las personas en condición de discapacidad lograron construir equipos y sinergias, la mayoría de las veces familiares, que contribuyeron a la instalación de andamiajes para que el sujeto lograra sortear las dinámicas académicas institucionales.

Con respecto al acompañamiento de los padres, es necesario resaltar que, si bien ha sido fundamental en algunos casos, también puede resultar perjudicial cuando se hace excesiva (Miller, 1998), pues dificulta el desarrollo de la autonomía (Mannoni, 1979). En ese sentido, la predisposición a la dependencia, generada por el tratamiento que se les da a las personas en condición de discapacidad, puede lograr un efecto contrario al esperado, ya que termina impidiendo la interiorización efectiva de la mediación y, como consecuencia, el desarrollo de la autonomía frente a los procesos de aprendizaje.

En ese sentido, la mediación adecuada para el acompañamiento de estas personas tiene el reto de lograr apoyos presenciales que generen independencia, y apoyo psicológico y especializado que no culmine en una psicologización con el etiquetaje. En línea con esto, en las entrevistas realizadas pudo observarse que aún es común encontrar frases como *estas personas solo pueden desempeñar tareas concretas o mecánicas*. Pareciera como si cierta tendencia a la clasificación terminara concluyendo que el pensamiento abstracto es algo que no logra desarrollarse en personas en condición de discapacidad, asunto que quedaría desmontado desde una óptica menos biologicista y más centrada en la influencia que tiene la cultura en el desarrollo de los procesos mentales.

Sobre esto, debe resaltarse el papel de la institución en cuanto a las barreras para el aprendizaje y la participación. Según el índice de inclusión de Booth y Aisncow (2000), estas inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas. Su identificación se hace posible a través de la interacción entre el estudiante y su contexto, pues cobra un papel relevante la reconstrucción de las trayectorias de vida y el análisis de las formas de interacción de este.

Por esta razón, debe subrayarse la importancia de la cultura en la configuración de la discapacidad y del sujeto. La tarea en este campo consiste en dilucidar los mecanismos que se convierten en pivotes para lograr procesos de inclusión efectivos y las estrategias innovadoras que dan luz a prácticas emergentes de la educación inclusiva. Para ello, el análisis de las trayectorias de vida se convierte en una estrategia potente (Cotán, 2021). Para el caso particular de las personas en condición de discapacidad, el método ha permitido develar estrategias que construyen los sujetos a partir de las mediaciones socioculturales efectivas (Rancière, 2003). Identificar estos aspectos acerca a la compresión de cuál es la suplencia que sirve de amarre para aquellos condenados o a la exclusión social o a la dependencia del otro.

Además de la importancia de la mediación, es necesario señalar también el papel que juegan la disciplina y organización, características identificadas en los casos estudiados, puesto que, justamente los puntos en los que los sujetos eran percibidos como menos capaces, se convirtieron en retos para intentar

sobresalir. Puede tomarse como ejemplo a CA, quien hizo de su habilidad para la música el medio para aprender en las demás áreas del conocimiento.

Rupturas y discontinuidades

Las trayectorias de vida no son lineales, por el contrario, están llenas de rupturas y bifurcaciones que marcan transiciones que resultan cruciales para los procesos de inclusión, aspecto que fue relevante en este análisis. A partir del concepto de ruptura, se buscó ubicar los límites y los recortes. En ese sentido, se reconstruyeron acontecimientos dispares para detectar la incidencia de las interrupciones, como lo indicó Foucault (2002: 7), las "transformaciones que valen como fundación". Así pues, si bien se localizaron algunas series, el énfasis estuvo en las discontinuidades.

Los puntos de giro en la historia de vida son cruciales para comprender la relación entre el sujeto y la estructura. La discontinuidad se convierte en uno de los elementos más relevantes para el análisis de las trayectorias, comprendiendo la historia como dispersa, ya que busca extraer las prácticas y los campos semánticos desde los que se produce el discurso, así como su frecuencia y distribución. Se trata entonces de observar el sistema de oportunidades y los recursos de cada sujeto para lograr adaptarse a las circunstancias de cambio (Cobeñas, 2021).

En el caso de JSC, por ejemplo, el don de la predicación se convirtió en una suplencia que le permitió no solo enfrentar su dificultad del habla, sino lograr hablar con propiedad ante un otro, representado en el público hacia el que se dirige la prédica.

Sumado a esto, y como pudo observarse en este mismo caso, la inserción laboral de personas en condición de discapacidad no es menos sencilla que el proceso de inclusión social y educativa. Sin embargo, JSC evidenció cómo fue posible convertir su dificultad en un talento.

La institución también jugó un papel preponderante en el proceso de adaptación. Algunas de las entrevistas permitieron observar situaciones adversas en las que las instituciones escolares generaron desconfianza y frustración, no solo en los estudiantes, sino en sus núcleos familiares, en los que, finalmente, recayó el peso de la exclusión y el fracaso escolar. En ocasiones, la masificación de la educación fue en detrimento del acompañamiento efectivo, a lo que se sumó su anonimato y las escasas posibilidades para tomar la palabra y enunciarse en la dinámica de clase. Pese a esto, como reveló el caso de DQ, la labor que desempeñan algunos profesores es importante, pues logran identificar los ritmos y diversidades de los estudiantes, e implementan acciones centradas en la diferencia para potenciar su desarrollo, a tal punto de que aquellos que podrían

estar en una franja media, e incluso rezagados con respecto a sus compañeros, pueden sobresalir por sus logros académicos.

En la historia de CA se encontró cierto contraste entre estas dos posibilidades: por un lado, la profesora que le permitió participar en las dinámicas de canto y música; por otro, el profesor que le hizo la vida imposible en el conservatorio. Claramente, se evidenció cómo un profesor tiene la oportunidad de convertirse en mediador para que sus estudiantes descubran su talento o llevarlos al fracaso, excluidos de la institución escolar.

En lo relativo a las discapacidades congénitas, no puede desconocerse el análisis realizado por Foucault (1999) respecto a los anormales. Según este autor, la discapacidad alberga al monstruo, al pequeño depravado y al indócil. Como se observó en el caso de LG, quien se practicó una serie de cirugías reconstructivas, cuando las afectaciones de la discapacidad generan estigmas visibles y permanentes, los sujetos intentan recurrir a distintas prácticas médicas a través de las cuales buscan eliminarlos (Vásquez, 2012).

Debido al fuerte etiquetaje que existe, los sujetos configuran su identidad a partir del estigma. Así, LG mostró un fuerte interés por mejorar las vidas de personas en condición de discapacidad. Se trata de una especie de conciencia que desarrolló no solo a partir de su caso, sino de las redes de personas Apert a las que pertenecía. Ella se convirtió en una activista de redes sociales a través de las cuales buscaba configurar sinergias con otras personas y familias en el mundo que tienen hijos con Apert. Este elemento emergente evidenció una potencialidad para generar proyectos e investigaciones, y para construir propuestas efectivas de inclusión.

Estrategias en el proceso de acompañamiento

Las estrategias en el proceso de acompañamiento se reconstruyeron a través del diálogo con los directores de los CAU. Para ello, se realizaron entrevistas abiertas y diálogos colectivos junto con algunos docentes.

Uno de los aspectos a los cuales se apuntó, fue a que los procesos de tutoría y evaluación no podían ser homogéneos, por ejemplo, en el caso de EC, era necesaria la presencia de su padre en las tutorías y en las evaluaciones, pues hacía las veces de traductor. Así, se configuró una sociedad entre el tutor y su padre que dio lugar a la zona de desarrollo próximo. En este sentido, es importante informar y formar a los tutores, especialmente en el caso de las asignaturas virtuales, pues muchos desconocen la condición de discapacidad de los estudiantes con los que trabajan (Lémez, 2005).

Ahora bien, el mejoramiento del proceso requiere de la articulación de las distintas estrategias que han diseñado tutores y directores de los CAU para atender a este tipo de población, y que, aun sin tratarse de lineamientos o políticas formuladas por la universidad, se han convertido en criterios operantes que funcionan como parámetros tanto para el ingreso como para la permanencia y la evaluación (Medina; Higueras; García, 2021).

El primer dilema que enfrentaron los directores de los CAU tuvo que ver con el ingreso. Por un lado, permitir el ingreso implica generar estrategias particulares, sistemas de evaluación, andamiajes didácticos y pedagógicos, y garantizar el cumplimiento de los estándares y los lineamientos del programa al cual quiere acceder el sujeto; por otro, impedir el ingreso conlleva a asumir costos legales y sociales, tratando de mantener los estándares de calidad de la universidad y sus programas (Alonso; Díez, 2008). Como lo indicó la directora del CAU Barranquilla: "Si no lo acepto estoy cometiendo un error en la parte humanista que la universidad somos fuertes, pero si lo acepto, ¿dónde queda la parte del desarrollo?" (D. CAU Barranquilla, comunicación personal, 31.10.2013).

Es importante señalar que el ingreso de los estudiantes con discapacidad a la educación superior está motivado por un imperativo sociocultural de *ser alguien en la vida*. Es claro que, en la modernidad, el ser queda determinado por el conocimiento y por el discurso universitario (Lacan, 1999). Los padres contribuyen a reforzar este imperativo, pues no conciben que uno de sus hijos se quede por fuera del sistema escolar. Para los sujetos, se trata de la construcción identitaria que queda a expensas de la producción y reproducción intelectual (Romero, 2018). Con esto, puede decirse que la nominación del sujeto en la modernidad depende, en buena medida, del paso por la universidad.

Así las cosas, quienes ven impedido el ingreso a la educación superior, llevarán como lastre la imposibilidad de *ser alguien en la vida*. El discurso de la inclusión educativa obedece a este presupuesto y es reforzado por el de los derechos humanos —en los cuales el humano queda definido como pura vida (Agamben, 2006)—, lo que fortalece el carácter biopolítico de la inclusión (Jiménez; Luengo; Taberner, 2009). Bajo esta concepción, el sujeto ingresa en el dispositivo escolar como objeto que este se encargará de moldear para producir uno definido por la titulación escolar y, más adelante, profesional.

No obstante, la vocación juega un papel determinante para la elección de carrera de las personas en condición de discapacidad. A lo largo de las entrevistas, se observó una especie de patrón, específicamente en los casos de las mujeres, quienes manifestaron una vocación abierta hacia la enseñanza, y estaban inscritas en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar. Ellas

no solo soñaban con enseñar a niños en condición de discapacidad, sino que se encontraban vinculadas a algún tipo de trabajo con esta población. Es posible que la enseñanza para niños con discapacidad mejore con el apoyo de personas en condiciones similares, ya que comprenden mejor la situación y los ritmos de aprendizaje de los infantes.

Además del ingreso a las instituciones de educación superior, es fundamental el desarrollo de estrategias de permanencia. Sostenerse en la universidad no es nada sencillo para las personas en condición de discapacidad, pues muchas deben asistir a terapias, someterse a cirugías, o circundar por una serie de tratamientos exhaustivos e incluso dolorosos y riesgosos. EC, por ejemplo, transitó entre terapias del lenguaje, terapia física y ocupacional, gimnasio, citas al neurólogo, entre otras. Pero no fue el único caso: LG fue sometida a varias cirugías, y próximo al momento de la entrevista, tenía programada la que se suponía sería la última, una cirugía de reconstrucción total, con un alto índice de riesgo, y en la que ella sabía que podía morir.

Ahora bien, el campo de la inclusión trasciende la esfera de la discapacidad (Martínez, 2005), y muchos directores de CAU entrevistados apuntaron a construir una mirada mucho más amplia de la inclusión, pues así lo requerían los problemas de los Centros de Atención Universitaria. Por ejemplo, la directora del CAU Armenia mencionó que existían otros casos que iban apareciendo y que tenían que ver con traumas, accidentes, pérdidas, rupturas, pero que afectaban la parte emocional y psíquica de las personas, lo cual dificultaba el desarrollo de sus actividades académicas. Se refirió a la inclusión en cuanto a la diversidad sexual; y afirmó que en los CAU se necesitaba apoyo psicológico y personal especializado para atender dichos casos, así como los relacionados con las adicciones que introducen nuevas dificultades en los procesos de aprendizaje.

En cuanto a la discusión sobre los lineamientos de inclusión educativa, esta se relaciona con las estrategias y acompañamientos que se deben construir para lograr la permanencia y los niveles de calidad esperados. Así, como se mencionó previamente, no puede tomarse como regla la vinculación directa de los padres en el proceso académico de sus hijos, pues puede ser contraproducente, es decir, en ciertos casos se requiere más bien cierta distancia de parte de ellos.

No siempre las personas que tienen algún tipo de discapacidad lo manifiestan abiertamente, máxime cuando su dificultad no es evidente. Esto atañe al tema del estigma, ya que, muchas veces, luego de haber pasado por otros procesos institucionales y de haber sido estigmatizados en dichos ámbitos, los sujetos desarrollan habilidades de camuflaje para pasar desapercibidos, al menos ante la primera mirada del otro. Este tipo de casos son más frecuentes de lo que se esperaría y podría decirse que son los que generan más dificultades para la

institución. Se trata de sujetos que, en ocasiones, se encuentran en el límite del fracaso escolar y la deserción, y a los que sus maestros, al desconocer su dificultad, continúan evaluándolos de manera homogénea.

A esto se suma que, para el caso concreto de la VUAD, no todos los tutores eran regionales, por lo que el contacto con los docentes nacionales quedaba limitado al campo del rendimiento académico. La Universidad Santo Tomás contaba con dos tipos de asignaturas y, en esa medida, de acompañamiento: unas regionales y el tutor a cargo estaba en cada CAU; otras de tipo virtual, y el tutor se encontraba en Bogotá. Los estudiantes mostraron una mayor cercanía y un acompañamiento más efectivo en el primer caso.

Otro reto relacionado con el acompañamiento tiene que ver con la sensibilización de la comunidad académica frente a los casos de inclusión educativa (Sanmartin, 2021), sobre todo en la educación superior donde el individualismo y la independencia en los procesos de aprendizaje aumentan el riesgo de exclusión social.

Es preciso, entonces, que tanto la institución universitaria como los docentes desarrollen estrategias administrativas, pedagógicas y didácticas que generen un ambiente propicio para la inclusión social de personas en condición de discapacidad (Sanmartin, 2021). No basta con charlas y procesos de sensibilización, sino que se requiere una nueva concepción pedagógica que involucre al conjunto de la comunidad académica. El punto aquí, y quizá uno de los más importantes, tiene que ver con que pensar seriamente la inclusión en la educación superior, implica repensar los modelos pedagógicos, ya que, en contadas ocasiones, lo que es excluyente, estructuralmente hablando, es el mismo discurso educativo. Esto hace necesaria una educación más humana en el fundamento, en la que el sujeto cuente no como pura vida (Agamben, 2006), sino como sujeto-supuesto-saber, es decir, como un sujeto que sabe.

Si bien varias de las propuestas de acompañamiento giran en torno a la construcción de estrategias psicológicas, es necesario fortalecer el campo de la pedagogía. Quizá, desde allí, deben consolidarse las estrategias institucionales de inclusión educativa (Dávila *et al.*, 2008). La misión de la Universidad debe orientarse a la reflexión desde las prácticas pedagógicas y observar, a partir del proceso de enseñanza que adelantan, qué tipo acciones se pueden implementar para mejorar la experiencia de las personas en condición de discapacidad inscritas en sus programas (Misischia, 2022). Dentro del trabajo de caracterización realizado en el CAU Cartagena, por ejemplo, se encontró que muchos estudiantes no sabían utilizar medios tecnológicos, además de que en sus sitios de residencia no tenían acceso a estos.

Finalmente, en las entrevistas con los directores de los CAU, se llamó a la institución a construir lineamientos concretos de inclusión, pero también se generaron propuestas que debían ser transversales como la adecuación de los espacios institucionales y la creación de entornos incluyentes (Booth; Ainscow, 2000).

Conclusiones

La investigación hizo visible la necesidad que existe de reconocer los casos de inclusión para mejorar las condiciones de las personas en condición de discapacidad. En esta vía, se comprende que:

a) Las personas en condición de discapacidad requieren de un acompañamiento presencial mayor al de los demás estudiantes.

b) El reconocimiento de sus casos permite que directores y profesores diseñen estrategias específicas de inclusión.

c) Los distintos contextos generan formas de comprensión y abordaje diferenciales sobre el tema de la inclusión.

d) Al no existir unidad de criterio en los lineamientos sobre la inclusión, cada director de los centros regionales recurre a su experiencia y perspectiva para generar acciones de inclusión y permanencia.

e) El factor humano de la Universidad Santo Tomás ha sido uno de los elementos fundamentales para propiciar la inclusión.

f) Los estudiantes, familias, y los directores y docentes regionales han generado grandes expectativas sobre el mejoramiento de las condiciones de inclusión en la universidad con las visitas realizadas.

De acuerdo con lo anterior, como parte de las discusiones relevantes, se resalta que el trabajo abrió las puertas para generar debates y lineamientos en torno al tema de la inclusión en la educación superior. El estudio concluye que la metodología de educación a distancia puede generar un ambiente adecuado para la inclusión, permitiendo que cada sujeto aborde de manera autónoma sus procesos de aprendizaje, lo que ofrece un escenario ideal para considerar los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. No obstante, es necesario cualificar y repensar la metodología de acompañamiento para para fortalecer el proceso formativo.

El problema en la inclusión es epistemológico, no solo pedagógico, y únicamente partiendo de esta postura será posible arribar a buen puerto. Lo contrario,

será girar sobre un falso problema que se intenta resolver a través de estrategias pedagógicas y didácticas, cuando se trata de un asunto estructural y topológico (Cardona-Quitián, 2013). En ese orden de ideas, la reflexión sobre la inclusión tiene como tarea realizar una crítica epistemológica y operativa del proceso de inclusión, y la universidad no puede ser ajena a este llamado. El diseño de políticas y lineamientos para el ingreso, la permanencia y el egreso de la población en condición de discapacidad, abrirá las puertas de las instituciones de educación superior a la realidad social y a las demandas educativas en el siglo XXI.

La inclusión educativa es hoy un mandato legal y, si bien existe mayor avance en términos de cobertura en la educación básica y media, la universidad tiene el reto de abrir las puertas a la población con discapacidad. Cabe anotar que los esfuerzos en términos de inclusión efectiva aún son incipientes, a pesar del interés del Estado por formular políticas al respecto. No obstante, es importante señalar que, hasta ahora, la inclusión pareciera estar enfocada como estrategia de conjunto, es decir, como estrategia homogénea de corte biopolítico que tiene como fin último la socialización (Foucault, 2007).

En línea con lo anterior, es importante anotar dos elementos: el primero tiene que ver con las necesidades de los estudiantes de acuerdo con su discapacidad. En la actualidad existen avances en el campo de la ciencia que han facilitado la enseñanza y el aprendizaje de personas con distintos tipos de discapacidad, y que se traducen en apoyos tecnológicos, con los cuáles debe contar la universidad si pretende lograr una inclusión efectiva. Esto implica la construcción de ambientes y entornos propicios para el aprendizaje de este tipo de población. Pero no es suficiente con esto, aunque haya en un programa varias personas con el mismo tipo de discapacidad, cada una ha contado con trayectorias distintas, apoyos diversos, y ha desarrollado estrategias adaptativas diferentes. ¿Cómo lograr introducir este criterio? Ese es uno de los aportes de esta investigación. El punto de partida es el conocimiento de la historia del sujeto. Para ello, la institución debe contar con un grupo de expertos encargado, más que de construir diagnósticos y dictaminar sobre la discapacidad, de conocer a fondo la historia de cada sujeto, y de brindar un acompañamiento constante tanto a él como a su familia.

El proceso de reconstrucción de las trayectorias escolares de personas en condición de discapacidad permite, entre otras cosas, hacer visibles las estrategias que el mismo sujeto construye, y que brindan consistencia a una idea investigativa con la que logre innovarse y proponerse planes para la enseñanza. Para esto, es fundamental escuchar las voces de los sujetos y sus familias, por tanto, las técnicas narrativas y las trayectorias de vida son una estrategia valiosa que puede impactar en la toma de decisiones de la universidad y contribuir al

desarrollo de acciones de mejora institucional, académica y personal para los estudiantes con discapacidad.

El reto de la inclusión tiene que ver fundamentalmente con introducir el principio de la diferencia como elemento central. Si se parte de la diversidad, el riesgo de homogenización y exclusión, propio de la inclusión, podría ser mitigado; si cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje, es necesario conocer cuál es. Pero esto no es suficiente, pues los individuos construyen sus propias estrategias de aprendizaje, así como mundos de significación diferenciales. La vía es el conocimiento subjetivo.

En línea con lo anterior, el acompañamiento tutorial que ofrece la educación a distancia de manera presencial, puede resultar definitivo para las personas en condición de discapacidad.Especialmente, cuando es agenciada por personas de su misma región. No se trata de que virtualmente no existan los medios de interacción, sino de que la discapacidad, entendida como una construcción social, se encuentra determinada por una serie de factores culturales. Las personas de su misma cultura tendrán mayores posibilidades de comunicar eficazmente los diferentes conceptos abordados, y lograrán una comprensión más profunda de la situación de la persona al habitar un contexto y un lenguaje comunes.

Por su parte, la metodología a distancia resulta ser de gran ayuda para estas personas debido a que pueden, por un lado, desarrollar sus propias dinámicas de aprendizaje, y por otro, trabajar a su ritmo sin tener que sufrir la exclusión de sus compañeros. Desde luego, la interacción también es necesaria en el proceso de aprendizaje, pero el reto es diseñar otras estrategias que generen espacios de socialización. Es trascendental que tanto docentes como directores y población estudiantil desarrollen habilidades concretas de inclusión, y promuevan ambientes favorables para dicho proceso. Para ello, deben implementarse acciones de sensibilización y capacitación.

Referencias

1. Agamben, Giorgio (2006). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-Textos.

2. Almán, Anahí; Ferreira, Felipe; López, Nicolás (2021). Ingreso de estudiantes con discapacidad en el nivel superior universitario. *Archivos de Ciencias de la Educación, 15*(19-20), e097. https://doi.org/10.24215/23468866e097

3. Alonso, Alba; Díez, Emiliano (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 39*(2), 82-98. Recuperado de https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART10763/universidad_discapacidad.pdf

4. Batthyány, Karina (2021). *Políticas del cuidado*. Buenos Aires y Ciudad de México: CLACSO/UAM-Cuajimalpa.

5. Berteaux, Daniel (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones,* 29, 1-22.

6. Booth, Tony; Aisncow, Mel (2000). *Índice de inclusión*. Bristol: CSIE.

7. Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI.

8. Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

9. Cardona-Quitián, Herwin (2013). Perspectiva topológica de la inclusión en la Educación Superior. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, *3*(2), 41-52. https://doi.org/10.15332/erdi.v3i2.500

10. Cardona-Quitián, Herwin (Director) (2015). *Inclusión a varias voces* [Documental]. Universidad Santo Tomas. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5OK86ys_NUw

11. Chiroleu, Adriana (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições, 20*(2), 141-166. https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010

12. Cobeñas, Pilar (2021). Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión. *RAES, 13*(22), 153-168. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033435

13. Cotán, Almudena (2021). Tutores y factores sociales resilientes del alumnado con discapacidad en las instituciones de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva, 14*(1), 9-24. Recuperado de https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/574

14. Dávila, Oscar; Ghiardo, Felipe; Medrano, Carlos (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.

15. Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

16. Ferreira, Miguel; Rodríguez, Manuel (2006). Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 13*(1), 1-8. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/181/18153296019.pdf

17. Foucault, Michel (1999). *Los anormales*. Buenos Aires: FCE.

18. Foucault, Michel (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

19. Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.

20. Goffman, Erving (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrurtu.

21. Goldenhersh, Hebe; Coria, Adela; Saino, Martín (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior, 3*(3), 96-120. Recuperado de https://untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_goldenhersh.pdf

22. Guattari, Félix (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.

23. Jiménez, María; Luengo, Julián; Taberner, José (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13*(3), 11-49. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42267

24. Lacan, Jacques (1999). *El seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

25. Lémez, Rodolfo (2005). *La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Uruguay. Programa para la Mejora de la Gestión de la Educación Superior (PMGES)*. Montevideo: CLAEH.

26. Mannoni, Maud (1979). *La educación imposible*. Ciudad de México: Siglo XXI.

27. Marinas, José (2004). *La razón biográfica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

28. Marinas, José (2007). *La escucha en la historia oral*. Madrid: Síntesis.

29. Martínez, Begonia (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9*(1), 1-31. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/48879

30. Medina, Marta; Higueras, Lina; García, María (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(2), 55-72. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004

31. Miller, Alice (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.

32. Misischia, Bibiana (2022). La inclusión educativa en la educación superior. Límites y desafíos actuales. *Revista del IICE*, 52. https://doi.org/10.34096/iice.n52.10783

33. Moriña-Díez, Anabel (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona: Aljibe.

34. Moriña-Díez, Anabel (2007). *La exclusión social, análisis y propuestas para su prevención*. Madrid: Fundación Alternativas.

35. Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

36. Rogers, Carl (1969). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.

37. Romero, José (2018). *La invención de la exclusión. Individuo, desarrollo e inclusión*. Caracas: El perro y la rana.

38. Sanmartin, Gabriela (2021). Formación docente y discapacidad. *RAES, 13*(22), 22-33. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033426

39. Susinos, Teresa; Parrilla, Ángeles (2008). Dar la voz en la educación inclusiva. Debate sobre inclusión y exclusión desde el enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 157-171. Recuperado de https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447

40. Vásquez, Adolfo (2012). Foucault: "los anormales", una genealogía de lo monstruoso. Apuntes para una historiografía de la locura. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 34*(2), 1-18. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40745

41. Vygotsky, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Herwin Eduardo Cardona-Quitián
Psicopedagogo de la Universidad Pedagógica Nacional; magister en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura de la Universidad Nacional de Colombia; doctor en Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia. Profesor titular de carrera de la ESAP e investigador del núcleo Procesos étnicos e interculturales de la misma universidad. Correo electrónico: herwin.cardona@esap.edu.co.

Scaffolding — Aportes para a Construção e Sustentação de Projetos de Vida de Jovens em Contexto Periférico*

Ayla Arapiraca-Galvão[I], Giuseppina Marsico[II]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.05

Cómo citar: Arapiraca-Galvão, Ayla; Marsico, Giuseppina (2024). Scaffolding —Aportes para a Construção e Sustentação de Projetos de Vida de Jovens em Contexto Periférico. *Revista CS*, 44, a05. https://doi.org/10.18046/recs.i44.05

Resumo: A necessidade de escolher, definir ou planejar questões relativas ao futuro é culturalmente relacionada à juventude. Jovens das periferias transitam entre restrições e possibilidades, e essas transições devem ser consideradas como parte do processo de construção de seus projetos de vida. Este trabalho objetiva analisar os fatores que contribuem para a construção e realização de projetos de vida de jovens. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, utilizando observação participante, entrevista no formato *walk-along* e método *photovoice*. Participaram do estudo seis jovens entre 14 e 16 anos de idade, que faziam parte de um projeto social de educação situado em um bairro periférico da cidade de Salvador, Brasil. Os dados obtidos foram categorizados e discutidos tendo por base a psicologia cultural da educação. O trabalho permitiu identificar elementos que operam como *scaffolding*, isto é, que oferecem suporte para a construção de projetos de vida desses jovens.

Palavras-chave: juventude; periferias; projetos de vida; *scaffolding*

Scaffolding — Contributions for Building and Sustaining Life Projects of Young People in a Peripheral Context

Abstract: The need to choose, define, or plan for future issues is culturally related to youth. Young people from the peripheries move between restrictions and possibilities, and these tran-

---

* Este é um artigo original desenvolvido a partir da dissertação de mestrado da primeira autora intitulada "Onde está o futuro? Projetos de vida de jovens da periferia a partir das suas vivências de tempo e espaço", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil, código de financiamento 001. Artículo de investigación recibido el 19.06.2023 y aceptado el 04.06.2024.

I. Universidade Federal da Bahia, Brasil; Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, Brasil.

II. Universidade Federal da Bahia, Brasil; Universidade de Salerno, Fisciano, Itália.

Giuseppina Marsico reconhece o apoio financeiro da CAPES-PRINT para a docência como professora visitante na Universidade Federal da Bahia (código 88887.892825/2023-00).

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

sitions should be considered part of the process of building their life projects. This work aimed to analyze the factors that contribute to the construction and realization of life projects of young people. A qualitative and ethnographic research was carried out using participant observation, walk-along interviews, and the photovoice method. Six young people between 14 and 16 years of age who were part of a social education project in a peripheral neighborhood in Salvador, Brazil, participated in the study. The data obtained were categorized and discussed based on the cultural psychology of education. The work made it possible to identify elements that operate as scaffolding and offer support for the construction of these young people's life projects.

Keywords: Youth; Periphery; Life Projects; Scaffolding

Scaffolding — Aportes para la Construcción y el Sostenimiento de Proyectos de Vida de Jóvenes en un Contexto Periférico

Resumen: La necesidad de elegir, definir o planificar cuestiones futuras está culturalmente relacionada con la juventud. Los jóvenes de las periferias se mueven entre restricciones y posibilidades, y estas transiciones deben ser consideradas como parte del proceso de construcción de sus proyectos de vida. El objetivo de este trabajo fue analizar los factores que contribuyen a la construcción y la realización de proyectos de vida de los jóvenes. Se realizó una investigación cualitativa y etnográfica utilizando la observación participante, entrevistas *walk-along* y el método de fotovoz. Seis jóvenes entre 14 y 16 años integrantes de un proyecto de educación social ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Salvador en Brasil participaron en el estudio. Los datos obtenidos fueron categorizados y discutidos a partir de la psicología cultural de la educación. El trabajo permitió identificar elementos que funcionan como *scaffolding* y ofrecen soporte para la construcción de los proyectos de vida de estos jóvenes.

Palabras clave: juventud; periferias; proyectos de vida; *scaffolding*

Introdução

O conceito de projeto de vida corresponde a metas direcionadas ao futuro, que implicam ações prospectivas e que possuem um significado valoroso para o sujeito e para o mundo além dele (Bronk, 2012). Cânones da psicologia do desenvolvimento já consideravam que construir projetos de vida representaria para os jovens um processo desenvolvimental relevante. Erikson (1976) traz, em sua obra, que os indivíduos se movem na direção de seus objetivos a partir da ideia que traçam em torno do futuro, e Piaget (1999), por sua vez, afirma que a busca por realização de um programa ou plano de vida pode auxiliar o adolescente na integração à vida adulta.

Recentemente, escolas e serviços de saúde estão buscando trabalhar com a juventude na perspectiva da construção de projetos de vida. É consenso na educação a ideia de que a escola não deve ser mera transmissora de conteúdo, mas também deve ser corresponsável pela formação humana, ética e cidadã dos indivíduos, e a construção de projetos de vida, por seu turno, pode fazer parte desse processo formativo (Weller, 2014). Contudo, para que o trabalho em torno dos projetos de vida possa alcançar essa finalidade de ampla formação, faz-se necessário construir ações contextualizadas, que se fundamentem a partir das vivências dos indivíduos.

Dessa forma, cada contexto cultural poderá requisitar ações diversas que considerem suas características próprias. No que diz respeito ao trabalho com os jovens das periferias, não basta falar de expectativas de futuro sem considerar as questões sociais envolvidas, como as diversas violências experienciadas por essa população, um histórico de desamparo institucional e a falta de rigor no cumprimento de políticas públicas que visam ao desenvolvimento dos jovens das periferias. Além de enxergar e lidar com tais lacunas, também é preciso mobilizar os recursos e potencialidades dos indivíduos e do território para ultrapassar as barreiras que se apresentam.

Historicamente, constituiu-se no imaginário social brasileiro uma associação entre juventude periférica e violência, que ligava a imagem dos jovens ao perigo da criminalidade (Akemi-Takeiti; Gonçalves-Vicentin, 2019). Nesse histórico, as representações em relação a essa juventude e as consequentes expectativas lançadas pela sociedade a esses grupos se bifurcam em dois caminhos distintos: para os jovens de classe média e alta, são dirigidas as expectativas de progresso econômico e perpetuação dos valores familiares, enquanto os jovens das camadas sociais baixas são associados à permanência na pobreza, à subversão de valores tradicionais e às infrações das normas. Um dos fatores que distinguiria essas populações seria sua localização territorial no espaço da cidade. Em uma crítica a esse processo, Espinheira (2005) enfatiza que o local de moradia parece evidenciar a determinação de diferenças entre os destinos das pessoas na vida cotidiana, demarcados por sua classe social.

Contudo, as dinâmicas socioespaciais não são estanques e as pessoas não as vivenciam passivamente. Assim, vê-se que, embora enfrentem tais condições, os jovens das periferias constroem projeções de futuro, caminham em direção a objetivos e empregam desejos de construção de uma realidade diferente da atual (Rosendo-dos-Santos, 2018).

Tendo em vista a complexidade envolvida nesse cenário, o presente artigo tem o objetivo de identificar os elementos presentes nos projetos de vida dos jovens e analisar os fatores que contribuem para a construção e realização desses

projetos. O estudo é de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, e teve como participantes jovens integrantes de um projeto social de educação existente em um bairro periférico na cidade de Salvador (Bahia, Brasil). No seu escopo teórico, o trabalho discute os processos educacionais e desenvolvimentais relacionados ao contexto social em questão e à construção de projetos de vida, especialmente a partir das lentes da psicologia cultural da educação.

Projetos de vida: por que trabalhar essa dimensão?

Projetos de vida podem ser definidos como o estabelecimento de objetivos em direção ao futuro, relacionados à identidade do sujeito e valores seus e do entorno (Velho, 2003). Diz respeito ainda à ação do indivíduo de escolher um entre os caminhos possíveis, transformando desejos e fantasias em ações orientadas, que dependem de um campo de possibilidades entrelaçado ao contexto socioeconômico e cultural em que o jovem está inserido (Leão; Dayrell; Batista-dos-Reis, 2011).

A literatura aponta que a construção de projetos de vida se relaciona com a constituição de identidade na medida em que, ao se transpor para o futuro o jovem integra elementos da sua subjetividade ao que pretende vir a ser, reafirmando ou transformando aspectos seus (Oliveira-Pátaro; Amorim-Arantes, 2014). O projeto de vida pode articular distintas características pessoais, dimensões e valores, direcionando-os a uma meta mais ampla a ser atingida (Quinn, 2014). Hill, Burrow e Sumner (2013) apontam que há ainda a construção de uma identidade social nesse processo. Jones (2017) destaca a existência de objetivos que estão para além da dimensão individual e que se manifestam quando o indivíduo participa de projetos ligados à sua comunidade, proporcionando-lhe uma sensação de pertencimento que amplifica seu papel ativo na sociedade.

A construção de projetos de vida pode adquirir uma função protetiva ante os riscos a que juventude se expõe, a exemplo de situações de violência e dependências. Isso porque, de acordo com o trabalho de Machell, Disabato e Kashdan (2016), o senso de propósito poderia conferir ao jovem engajamento em ações que desenvolvam suas potencialidades e comportamentos pró-sociais, como altruísmo e empatia, distanciando-o de comportamentos de risco. Nesse sentido, cultivar projetos de vida se torna um elemento que contribui para a promoção de saúde mental e bem-estar (Bronk, 2012).

As definições apresentadas acima revelam que trabalhar essa temática e fomentar a construção de projetos de vida entre os jovens pode contribuir para o seu desenvolvimento, para o exercício da função cidadã e política, além de funcionar como fator de promoção de saúde e de enfrentamento de risco.

Método

Desenho de pesquisa

O presente estudo é de abordagem qualitativa e cunho etnográfico. Foram empregadas as técnicas de observação participante, a entrevista e o método de imagem *photovoice*. A abordagem etnográfica permite compreender fenômenos e comportamentos relacionados a um grupo a partir de suas instituições, comportamentos, relações interpessoais, produções materiais e crenças. É uma metodologia indutiva, personalizada, baseada na pesquisa de campo e pressupõe a interação dialógica entre pesquisador e informantes, além de permitir o uso de diferentes métodos de coleta de dados (Angrosino, 2009).

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um bairro periférico de Salvador (Bahia, Brasil) com a colaboração de uma instituição educacional dirigida por uma organização não governamental (ONG). Essa instituição é chamada aqui de "Centro de Educação" e é direcionada à formação complementar de jovens do bairro, com vistas à qualificação educacional e ao desenvolvimento humano da juventude local, com o intuito de auxiliar na transformação do cenário de vulnerabilidade socioeconômica existente.

O Centro de Educação oferecia de forma gratuita cursos de informática, música, matemática, português, teatro, além de grupos de desenvolvimento pessoal mediados por psicólogas, entre elas, uma das autoras deste artigo.

Os jovens frequentavam o Centro de Educação no turno oposto ao horário da escola, em vários dias da semana. O serviço se orientava por objetivos de formação educacional atrelada ao desenvolvimento humano e preconizava que, para além de conteúdos formais de ensino, as aulas e atividades pudessem se configurar como espaço de escuta, expressão, criatividade, reflexão crítica e cooperação.

O Centro de Educação mantinha parceria com os dispositivos territoriais, como escolas, centros religiosos de matrizes diversas e serviços de saúde pública, visando integração com a população e ampliação da oferta de serviços voltados às necessidades da juventude do bairro. Cabe ressaltar que não havia no entorno outra instituição que ofertasse essas opções. Os institutos públicos de formação para jovens se situavam em outras regiões da cidade e eram pouco acessados pela população do referido bairro.

Dessa forma, a instituição se constituía para o território como um dispositivo educacional e desenvolvimental, com a qual os jovens estabeleciam uma relação de pertencimento, em que construíam laços de amizades com os pares e mantinham uma relação próxima com os educadores.

Participantes

A pesquisa contou com a participação de seis jovens entre 14 e 16 anos de idade, do sexo feminino e masculino, da classe popular, frequentadores do Centro de Educação. A seleção da faixa etária foi feita considerando essa uma idade em que os jovens são convocados a pensar sobre o futuro e sobre a própria identidade (Leão *et al.*, 2011). Todos os participantes se autodeclararam negros, estavam na série escolar correspondente à sua idade e residiam com os seus responsáveis.

A escolha dos participantes se deu a partir da adesão às atividades do Centro de Educação. Foram convidados a participar da pesquisa aqueles jovens com maior assiduidade e vinculação com a instituição e com a pesquisadora. Essa configuração de pesquisador e participantes como membros de um grupo é fundamental, considerando-se que a fecundidade dos resultados de uma pesquisa de orientação etnográfica depende dos meios de acesso ao campo e da relação estabelecida entre as partes (Macedo, 2000). Todos os jovens que foram convidados aceitaram participar do estudo e seus responsáveis consentiram, a partir da assinatura do termo de consentimento. Foram assegurados aos participantes o anonimato e foi garantido que eles poderiam retirar sua participação da pesquisa a qualquer tempo, se assim desejassem. A pesquisa seguiu os critérios éticos vigentes na legislação do país e foi submetida ao Comitê de Ética correspondente, do qual recebeu aprovação.

Coleta de dados

A coleta de dados se iniciou com observações da pesquisadora em campo, buscando interagir com o território e com os jovens do Centro de Educação. Foram identificados aqueles em idade correspondente ao foco da pesquisa e foi feito o convite para a participação. A partir do aceite dos jovens e da autorização de seus responsáveis, foram feitas as entrevistas e, posteriormente, foi utilizado o método *photovoice*.

As entrevistas foram realizadas seguindo o método *walk-along* ou *go-along*, definido como uma forma de entrevista qualitativa em profundidade que consiste em entrevistar o indivíduo caminhando com ele nos contextos em que ele vive, como, por exemplo, no seu bairro ou em outros ambientes que lhe sejam

familiares (Carpiano, 2009; Garcia; Einsenberg; Frerich; Lechner; Lust, 2012; Valsiner, 2017). De acordo com Carpiano (2009), através de perguntas e observação, o pesquisador pode explorar as vivências, interpretações e práticas do entrevistado naquele contexto, permitindo examinar como as dimensões física, social e mental associadas ao território repercutem nos sujeitos ao longo do tempo.

Cada participante era convidado a caminhar com a pesquisadora nos locais do bairro por onde costumava transitar no cotidiano. A entrevista acontecia no percurso por esses lugares e era gravada com a permissão do participante. Seguindo um roteiro semiestruturado, a entrevista continha as perguntas: O que este lugar lhe faz lembrar? O que você sente ao andar aqui? Como você se vê ao se imaginar passando por aqui daqui a alguns anos? Onde você pretende viver futuramente? O que você pensa sobre o seu futuro? Essas perguntas tinham o intuito de explorar as possíveis relações entre o contexto atual de vida e as projeções de futuro dos participantes. Além destas, outras perguntas eram feitas de acordo com o andamento e percurso de cada entrevista.

Em etapa posterior à entrevista, foi utilizado o método *photovoice,* que propõe que os indivíduos possam identificar e retratar seus contextos, comunidades e realidades, narrando sobre eles a partir de fotografias (Wang; Burris, 1997). Foi pedido que os participantes fotografassem objetos, cenários ou qualquer coisa no seu entorno que lhes fizesse pensar no futuro. Em seguida, eles deviam compilar essas fotos e conversar com a pesquisadora acerca dos significados atribuídos às imagens, das circunstâncias em que fizeram as fotos e sobre a experiência de realizar a tarefa. Esse método teve a função de complementar os dados da entrevista, buscando explorar os elementos envolvidos nas projeções de futuro dos participantes[1].

Análise de dados

Foi feita uma análise descritiva e teórica (Angrosino, 2009) dos dados, que consistiu em realizar uma leitura detalhada das transcrições das entrevistas e, a partir disso, identificar as categorias surgidas, destacar as falas mais representativas e buscar relações de conexão entre as partes, confrontando os achados entre si, comparando-os com os resultados de outros estudos e interpretando-os com base no referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

1. Para o presente estudo, foram extraídas as narrativas que acompanharam os diálogos acerca das imagens, por isso as fotografias não são exibidas no texto.

Foram identificadas três categorias de projetos de vida depreendidas das entrevistas com os jovens: projetos de formação/profissionalização; projetos de independência e laços afetivos; e projetos de engajamento social.

Resultados

A seguir, são descritos os projetos enunciados pelos participantes a partir das categorias identificadas e são discutidos os elementos que viabilizam a construção dos projetos de vida dos jovens, de acordo com a fundamentação teórica deste estudo. Por fim, discutem-se os processos educacionais e desenvolvimentais do contexto comunitário que se relacionam com a elaboração desses projetos, com base nas contribuições da psicologia cultural da educação.

Projetos de formação e profissionalização

A primeira categoria identificada, que se destacou nas falas de todos os participantes, remete à trajetória e expectativas em torno dos estudos e da vida profissional. Para além desta pesquisa, outros trabalhos também enfatizaram o lugar do diploma educacional e da vida acadêmica para os jovens (Leão *et al.*, 2011; Marsillac-Melsert; Bock, 2015; Plez-de-Melo; Ferreira-Salles, 2020; Santos-Andrade, 2017). Nesses trabalhos, nota-se, no entanto, que os jovens não faziam uma associação nítida entre os conteúdos que estudavam no presente e o alcance de seus planos futuros. Aqui, no entanto, essa relação foi apontada pelos participantes, especialmente por aqueles que estavam se dedicando aos estudos de informática e tinham a intenção de se profissionalizar na área.

Um dos participantes, Otávio[2], de 16 anos, mencionou que aproveitava as habilidades aprendidas no curso de informática e programação para aplicar aos conteúdos de matemática vistos na escola. Júlio (16 anos), por sua vez, estava buscando se atentar desde já aos conteúdos que cairiam nas provas de concurso que pretendia fazer no futuro. As falas relacionadas a aprender e estudar foram enfatizadas pelos jovens, como parte permanente de seus projetos, como é visto abaixo:

> Eu penso em tudo que eu posso aprender. Quando eu penso eu adulta, eu penso: "mano, eu posso fazer um monte de coisa, aprender um monte

2. Cumprindo com o compromisso ético de proteger a privacidade e a confidencialidade dos participantes envolvidos neste estudo, são utilizados nomes fictícios em todas as menções aos participantes.

> de coisa...” Eu quero ser psicóloga, mas, mesmo com um trabalho, acho que eu nunca quero parar de aprender, tipo, aprender um idioma estranho, tipo latim. (Diana, 15 anos, comunicação pessoal, 04.11.2019)

Os participantes disseram que se sentiam próximos dos cenários de futuro que almejavam. Eles associavam, de modo incipiente, as suas ações no presente com os seus projetos de futuro. Isso revela uma vivência da dimensão temporal de forma contextualizada, não dissociada, embora não linear.

Foi mencionada pelos participantes a ideia de conciliar diferentes profissões, como citou Íris (15 anos), que cogitava cursar psicologia e trabalhar com criação de games. Também Júlio citou uma sequência que procuraria cumprir: “Primeiro eu vou fazer direito pra o concurso da polícia militar, depois eu quero fazer faculdade de engenharia civil, porque polícia aposenta cedo, aí eu vou ter meu salário e poder entrar em uma faculdade que eu goste” (Júlio, 16 anos, comunicação pessoal, 06.11.2019).

Os posicionamentos mencionados sugerem que os jovens, diante da ideia vigente de múltiplos campos de escolha, podem tomar decisões considerando formas de conciliar caminhos distintos e transitar entre eles. Vale ressaltar a presença de um componente originado da concepção neoliberal de que tudo está ao dispor de todos, o que a realidade mostra não se aplicar a todos os grupos sociais. Entretanto, demonstra também o resultado da ampliação de acesso ao ensino médio e superior no Brasil, que não se realizava da mesma forma na geração dos pais e avós desses jovens.

De forma geral, todos os jovens destacaram o lugar central que a continuidade dos estudos, a formação educacional e profissionalização ocupam nos seus projetos. Foi unânime a ideia de cursar o ensino superior, com algumas variações entre participantes, como a possibilidade de fazer um curso técnico antes e trabalhar, a fim de ganhar o próprio salário e, assim, poder custear a formação superior, e outros que já queriam ir direto para a universidade. Alguns citaram que tentariam entrar em programas de estágio que permitissem ter um trabalho de meio período para conciliar com a escola ou cursos futuros.

Assim, todos enfatizaram os estudos como meio de atingir os objetivos de carreira. Com o foco nesse plano, eles relataram que estavam mantendo, ou buscando manter, uma rotina para estudar os conteúdos escolares e extraescolares, estavam fazendo cursos no Centro de Educação e outras instituições para explorar suas afinidades ou adquirir habilidades na área desejada, e seguiam atentando-se a informações e oportunidades de formação.

Projetos de independência e laços afetivos

A segunda categoria identificada diz respeito aos projetos de se tornar independente e constituir ou manter laços afetivos. Nessa categoria, foi percebido que as projeções dos jovens se relacionavam, em alguma medida, com os planos da família, dos amigos e com as expectativas de instituições e da sociedade do seu tempo, seja de forma a convergir, seja a de se opor.

De modo geral, os projetos de vida dos jovens participantes envolvem desejo de autonomia, de estabilidade financeira e sobreposição do objetivo de carreira à conformação de matrimônio. As entrevistas mostraram uma ênfase no plano de trabalhar para ajudar financeiramente a família e para poder também ser independente desta. Esses casos permitem notar que o desejo de auxiliar financeiramente a família de origem tem ligação com a busca da própria autonomia, pois, uma vez que seus familiares estejam assegurados, os jovens se autorizam a centrar-se nas próprias demandas.

Alguns participantes destacaram que buscavam autonomia como forma de ter uma trajetória de vida diferente daquela vivida por seus familiares. Isso foi percebido no discurso da participante Íris, ao dizer que queria trabalhar para dar uma vida melhor à mãe, a fim de que ela não dependesse mais do marido, que tinha histórico de agredi-la. Essa foi a única jovem a mencionar planos de casamento para "daqui a uns 5 ou 7 anos" e era também a única que vivia um relacionamento sério durante a pesquisa. Ela demarcava a intenção de constituir com o namorado um ambiente diferente daquele no qual vivia com a família.

O tema da maternidade foi citado pela jovem Diana, que afirmou o desejo de adotar uma criança, enfatizando que nunca sentiu vontade de engravidar. Desse modo, percebe-se que as narrativas de Íris e Diana carregam as marcas subjetivas das expectativas de matrimônio e constituição de família atribuídas às mulheres, porém, no sentido de se diferenciar de padrões existentes.

Ainda no campo das relações afetivas, todos os participantes mencionaram a contribuição dos amigos na sua trajetória e destacaram que manter tais amizades era um ponto importante nos seus projetos de vida. Também foi citada a expectativa de conhecer pessoas novas em contextos diversificados, sendo este um plano que eles procuravam executar no cotidiano e esperavam que os novos papéis que fossem assumir no futuro envolvessem laços de amizade satisfatórios. Esse movimento de alargamento da sociabilidade envolve a tensão entre continuidade e mudança (Zittoun, 2007), implicados no processo liminar de manutenção de comportamentos, de afetos, códigos de pertencimento, e de transição para grupos com elementos distintos.

A influência das relações afetivas também foi apontada como forma de suporte à autoconfiança, superação da timidez e reconhecimento de características pessoais, como se nota com a participante Íris. Na etapa do *photovoice*, ela escolheu uma foto sua e uma com suas amigas e sobre isso contou:

> Nunca fui de me arrumar, agora eu gosto do meu corpo, cuido do meu cabelo, gosto de ver ele todo arrumadinho, tiro um monte de foto... Meu namorado me ajudou nisso, aí eu fui me incentivando cada vez mais, conversava com a prima dele que tem o cabelo igual ao meu, ela me ensinou vários truques. (Íris, 15 anos, comunicação pessoal, 14.10.2019)

Nesse caso, a ampliação do circuito de sociabilidade incidiu na percepção de si, com consequente aumento na autoestima da jovem. O cuidado com o próprio cabelo aparecia em outras narrativas produzidas no Centro de Educação, como um reflexo na constituição subjetiva de negros e negras, que cresciam associando suas características fenotípicas a um padrão de inferioridade, devido à forma como se estabeleceram as relações raciais no Brasil (Miranda, 2004). Assim como Íris, essas meninas passaram ou estavam passando por um processo de reconhecimento de si e da sua identidade racial, questionando as concepções enraizadas nos padrões impostos e passando a ver em si valor positivo de beleza (Borges-Teixeira; Dazzani, 2019).

Cumpre ressaltar a importância desse processo para a elaboração de projetos de vida, pois, a partir de uma construção positiva de sua autoimagem, os jovens podem sentir-se mais seguros na busca de seus projetos. Para tanto, é fundamental que as instâncias educacionais se esforcem no sentido de desconstruir os estigmas postos sobre a população negra, já que a autoestima, apesar de ser um valor atribuído pelo próprio sujeito, "se constrói a partir da apreensão feita pelo indivíduo de concepções sociais predominantes sobre si e o grupo que o representa" (Nascimento-Sousa, 2005: 115). Na fala de Íris, nota-se a relevância da identificação com as amigas, com o namorado e a prima deste, laços com os quais ela compartilha características e divide o desafio de lidar com as discriminações presentes na sociedade.

Otávio, por sua vez, relatou que, quando percebeu nos amigos certas aptidões, se questionou sobre quais seriam as suas, e percebeu que seu interesse e habilidade se encontravam no campo da ciência da computação. Assim, percebe-se que as relações com os pares são fontes de identificação e referência na juventude, influenciando na mediação do autoconceito, da autoestima e da autoeficácia, funcionando como parâmetro para o jovem avaliar a si mesmo (Araújo-DeSousa; Nuñez-Rodríguez; Antoni, 2014). As características dos rela-

cionamentos passam por mudanças, e os padrões envolvidos nas estruturas sociais de poder e nas relações estão sendo questionados pela juventude. Contudo, as interações e os laços de afeto continuam ocupando lugar relevante na dinâmica de vida e um papel potencial na elaboração e sustentação dos projetos de vida dos jovens.

Projetos de engajamento social

A terceira e última categoria identificada nas narrativas dos participantes remete ao seu papel ativo na coletividade. Foi possível notar uma relação entre a expansão da sociabilidade na vida dos jovens e a integração de posicionamentos sociopolíticos e culturais aos seus projetos de vida. Um exemplo pode ser notado na fala de Diana, jovem que demonstrava grande interação nos espaços por onde circulava, e que demarcou o lugar de pautas sociais na sua narrativa:

> Na medida que eu fui crescendo, eu percebi que tinha muita coisa fácil de se fazer, tipo plantar uma árvore. (...) Eu penso assim, em coisas que eu gosto de fazer, que vão ajudar, não só as pessoas, mas também o meio ambiente e tal. (Diana, 15 anos, comunicação pessoal, 04.11.2019)

A pesquisa mostrou concordância com Machado-Pais (2018), que afirma que o crescente individualismo na contemporaneidade não impede o surgimento de formas coletivas de participação social, que sustentam uma subjetividade sociocentrada, caracterizada por uma consciência de si relacionada a uma consciência social. Para o autor, os jovens hoje buscam novos espaços de autorealização, fundamentados em compromissos éticos e sociais. Isso porque representam uma geração cosmopolita, pois saem mais, são mais familiarizados com as tecnologias da informação e tecem redes sociais ampliadas. É notório que esse cosmopolitismo não é vivido da mesma forma em todos os grupos sociais, porém vê-se que jovens no contexto da periferia procuram suas formas de se inserir nesse cenário e transitar a par dos movimentos globais.

Ainda que de forma incipiente, os participantes demonstraram que se reconheciam como parte inserida na complexa dinâmica social e se inquietavam a ponto de incluir tais pautas na elaboração dos seus projetos de vida. O fato de se inserirem em uma realidade social caracterizada tanto por lacunas estruturais quanato por grande diversidade não os paralisa, mas sim os convoca a pensar em ações. Foi percebido que as interações dos jovens nos espaços por onde circulam podem fertilizar projetos que ultrapassam a esfera individual e impulsionam metas e comportamentos que têm a capacidade de reverberar em outros grupos.

Discussão

Os resultados desta pesquisa mostram que projetos de vida, na perspectiva dos jovens, não se limitam aos planos relativos à vida adulta, às intenções de carreira e ao matrimônio. Não se trata somente de planos estabelecidos como metas de longo prazo, mas também dos movimentos inclinados ao futuro imediato e de médio prazo.

Foi possível constatar a presença de projetos articulados, engajados, que subvertem a lógica do que é reservado no discurso social para essa população. Para essa juventude, o campo das escolhas é um meio de produção de subjetividade e desvios dessa lógica, promovendo uma ruptura com concepções cristalizadoras e naturalizantes acerca de suas possibilidades de vida (Chacel-de-Castro; Gastalho-de-Bicalho, 2013). Diante desses resultados, pode-se questionar: O que na trajetória destes jovens auxiliava na construção de projetos de vida? Não se trata de estabelecer uma relação causal, mas de refletir sobre o que é necessário para fomentar o exercício da capacidade humana de projetar-se no futuro.

Neste trabalho, foi possível observar como certos elementos funcionaram como catalisadores dos projetos de vida dos jovens, impulsionando-os e dando-lhes suporte. Um dos fatores destacados pelos participantes foi a participação da família nos seus processos de transição desenvolvimental. Nesses casos, seus projetos de vida eram alimentados e apoiados pela família, o que pode ser visto como um *projeto coletivo*, conforme o conceito de Velho (2003). Percebia-se um esforço integrado dos familiares para viabilizar os planos de formação e as conquistas almejadas pelos jovens, o que, em última instância, representaria mudança para todo o conjunto familiar.

As ações desempenhadas pelos familiares envolviam matricular em projetos como o do Centro de Educação ou outras ONGs e iniciativas do poder público ou privado, bem como os próprios familiares auxiliarem no processo educacional dos jovens. Otávio, por exemplo, relatou que seu pai costumava lhe ensinar matemática no passado, e atribuía a isso o fato de ser bom nas disciplinas de ciências exatas atualmente. Já Marina, de 14 anos, contou que estava pensando em fazer a prova de admissão para um instituto federal e, para isso, sua mãe estava organizando um mutirão de estudos para ela e suas amigas que iriam passar pelo processo seletivo. Júlio, por sua vez, demonstrou na sua narrativa o papel dos seus tios como pessoas que ele tinha como referência, que lhe estimulavam a estudar e com quem conversava sobre os caminhos possíveis a seguir.

Essas famílias demonstravam estar implicadas no projeto de que seus jovens tivessem acesso às oportunidades de educação que não estiveram disponíveis antes. Elas atribuíam à educação significados de qualificação, formação pes-

soal, mudança de vida. É reconhecida a relevância de investigar os significados e práticas de participação das famílias com relação à escolarização dos jovens, como um fator que se relaciona com o desempenho acadêmico dos mesmos (Dazzani; Faria, 2009). Nesse sentido, foi notado que tais práticas e significados compartilhados no sistema familiar repercutiam na atribuição de valores dos jovens à escolarização e formação profissional.

Ícaro (16 anos) e Marina (14 anos) tinham irmãos mais velhos já encaminhados na universidade e no mercado de trabalho, e isso apareceu como uma forma de incentivo para que eles percorressem tais caminhos também. Além disso, essas pessoas auxiliavam fornecendo informações sobre como funcionam os mundos da universidade e do trabalho em suas áreas e isso acabava despertando o interesse dos mais novos. Para esses jovens, ver seus irmãos atravessando barreiras impostas era como um símbolo de que eles conseguiriam também, indicando uma aproximação do possível com o existente, a superação da realidade até novos mundos possíveis (Marsico, 2017).

A sociabilidade se configurou como uma dimensão preponderante para a elaboração e sustentação dos projetos de vida dos jovens. Ela se refere à dinâmica das relações tecidas no fluxo do cotidiano, envolvendo os relacionamentos interpessoais e as relações com o tempo e o espaço (Dayrell; Carrano, 2014). Nessa esfera, as amizades representam campo de afetos e também de escolhas, identificação e diferenciação, de modo que a relação com os amigos torna-se parâmetro para o estabelecimento de similaridades e distinções eu-outro e nós-outros. Dessas interações surgem, muitas vezes, formulações de estratégias e recursos para lidar com entraves aos planos, bem como emergem elementos novos que se somam aos projetos iniciais ou que os modificam.

Outro segmento que apareceu como contribuinte na construção de projetos de vida foi a escola. O papel da escola como instância socializadora na vida de crianças e adolescentes é bastante consensual. Através das narrativas dos participantes, viu-se que as experiências dos anos de escolarização propiciaram aos jovens interações com o território, estabelecimento de relações interpessoais, identificação de semelhanças e divergências em relação às pessoas e identificação de predileções, habilidades e dificuldades.

Os participantes mencionaram a relação com professores que dialogavam e incentivavam, tornando-se, então, figuras de referência importantes. Além disso, ressaltavam que essa postura não caracteriza a maioria dos professores. Em verdade, os jovens fizeram muitas críticas às atitudes daqueles que, segundo suas percepções, queriam diminuir os alunos. Esse tipo de conduta reforça a necessidade de que a educação trabalhe a temática de projetos de vida, partindo, primeiramente, da conduta dos educadores, que precisam estar comprometidos

e orientados por uma visão que reconhece a capacidade humana de promover mudanças (Weller, 2014). É crucial ter em mente as concepções epistemológicas que guiam a prática e auxiliam educadores a reconhecerem o potencial da educação (Marsico, 2018b) e, assim, reduzir a incidência de visões deterministas e pessimistas que possam nutrir em relação aos jovens das escolas periféricas.

Apesar dessas ressalvas, os jovens mostraram que reconhecem a escola como parte do caminho necessário a percorrer para obter êxito futuro e para deter conhecimento. O status de uma boa escolarização era algo almejado e valorizado por esses jovens.

Como dito anteriormente, o Centro de Educação cumpria uma função educacional e desenvolvimental no território, acionando um campo afetivo que não era suprido pelas escolas formais. Os jovens desenvolviam uma relação de pertencimento, troca e apropriação com o serviço. Essa relação podia ser observada na forma como eles circulavam pelo espaço físico, em como se apropriavam dele, no modo como formavam laços com amigos, e, sobretudo, no relacionamento com os educadores. É possível afirmar que todos os demais processos educativos, dependiam, em grande parte, da qualidade desse vínculo.

Observa-se que o senso de pertencimento dos jovens ao espaço do Centro de Educação se relacionava com a percepção de serem agentes ativos, com papel relevante na dinâmica da instituição. Para isso, a equipe se utilizava de práticas como dar função de monitoria a alunos de estágios avançados, convidá-los a participar do planejamento de atividades, a preparar os eventos, entre outros.

A construção de projetos de vida demanda espaços de elaboração, em que se tenha tempo de reflexão sobre desejos, habilidades, além da troca de informações e conhecimentos sobre o contexto social onde a pessoa se insere e sobre a realidade que circunda os campos de possibilidades (Leão *et al.*, 2011). Os jovens podiam encontrar esse espaço nas aulas dos professores e nos grupos mediados pelas psicólogas. Desde a matrícula no serviço, os jovens se deparavam com a necessidade de escolher quais os cursos queriam fazer e baseavam essas decisões nos seus objetivos, fossem eles curiosidade por conhecer tais atividades, fossem por identificar que precisavam aprender determinada coisa, fossem mesmo porque conheciam amigos que estavam fazendo certa aula.

Nas atividades, viam-se interpelados a pensar na sua história de vida, nas características pessoais, nas suas preferências, nas coisas com as quais se identificavam e nas que não se identificavam. As vivências impulsionadas pela entrada do centro geravam novas significações, fomentando a delimitação ou compartilhamento de espaços e identidades. Nesse ínterim, a psicologia cultural da educação fornece importantes elementos para melhor compreender de que forma isso acontece, como se discute a seguir.

Scaffolding: contribuições da psicologia cultural da educação

A psicologia cultural da educação se dedica a compreender os processos educacionais que se dão nos diversos setores da vida humana, buscando superar barreiras que restringem a ação de aprender e ensinar, para incluir contextos formais e informais e os vários modos de vida na cultura (Marsico; Dazzani; Ristum; Sousa-Bastos, 2015). São estabelecidos como axiomas da psicologia cultural da educação que a educação está a serviço do desenvolvimento futuro; corresponde a um processo complexo no qual os indivíduos se tornam humanos; e, por fim, que a educação opera nos limites entre o real e o possível (Marsico, 2017).

A educação envolve o campo do devir, daquilo que "ainda não é", operando a partir de um horizonte que nunca é plenamente alcançado, uma vez que, quando se avança na direção da ampliação desse horizonte, ele se desloca e ganha distância novamente (Marsico, 2018a). Nesse campo, os indivíduos fazem inúmeros progressos que podem passar desapercebidos pela escola, pela ótica institucional, pois acontecem na fronteira do que ainda não é observável. Conforme expôs Vygotsky (1991), esses processos se dão na zona de desenvolvimento proximal, que corresponde a uma faixa onde estão sendo maturadas as funções em estado embrionário. Tendo em vista essa concepção, interessa não somente a aprendizagem já completada, totalmente expressa, mas também aquilo que está em estado de formação.

Os processos educativos se dão a partir de relações, e não isoladamente. Assim, aquilo que está se desenvolvendo na zona de desenvolvimento proximal requisita a participação do mundo relacional dos sujeitos. Ao considerar os processos que acontecem nessa zona, os educadores podem atuar de forma a proporcionar melhores condições para que o desenvolvimento, que já está em curso, se expresse a nível real (Vygotsky, 1991).

Nesse sentido, educadores e outras pessoas ao redor dos jovens podem atuar facilitando e dando sustentação aos seus processos de desenvolvimento. Estudando isso, Wood, Bruner e Ross (1976) estabeleceram o conceito de *scaffolding*, que corresponde a um procedimento no qual um tutor (pessoa mais velha ou com mais expertise em determinada tarefa) auxilia o novato a resolver um problema ou atingir uma meta que, inicialmente, estaria além de seus esforços, como um andaime auxilia na construção de uma edificação.

O *scaffolding* corresponde, assim, a uma assistência qualificada, que ajuda o aprendiz a se apropriar das habilidades e da confiança necessárias para ultrapassar um limite e se direcionar a novas tarefas e aquisições desenvolvimentais. Há, no entanto, uma condição primordial para isso, que é o aluno ser capaz de reconhecer a resolução da questão, mesmo antes de estar pronto para executá-la

por si mesmo, pois "a compreensão da solução deve preceder a produção" (Wood *et al.*, 1976: 90, tradução própria). Este, além de ser um exercício de formulação de hipóteses e previsão de resultados, é um exercício de imaginação, de antecipação. Por isso, o sujeito precisa ter elementos suficientes que lhe possibilitem enxergar o resultado, caso contrário, não saberá de que modo alcançou a resolução.

Dessa forma, realizar a função de tutor nesse processo não significa fazer pelo aluno, nem tampouco apenas motivar, mas se certificar de que ele tenha os elementos necessários para o alcance da tarefa. Wood *et al.* (1976) estabelecem alguns procedimentos fundamentais do *scaffolding*, como despertar a imaginação e o interesse do educando para a tarefa, reduzir os graus de dificuldade a um nível compatível com o momento do desenvolvimento e auxiliar o aprendiz a manter a direção de realização da proposta, para que não estacione antes de completar seu objetivo. Além disso, inclui demarcar os aspectos da tarefa que são mais relevantes, demonstrando com exemplos o que o indivíduo ainda precisa fazer além do que já foi feito, e ajudar a lidar com as frustrações que surgirem. Assim como os andaimes de uma obra são retirados quando ela está pronta, também no *scaffolding* o tutor compreende que sua presença na tarefa é provisória e seu objetivo é exatamente que ela deixe de ser necessária no momento adequado.

Familiares, educadores, pessoas de referência para os jovens, atuam como *scaffolders*, fornecendo as bases de sustentação para que os sujeitos consigam enxergar o cumprimento de seus objetivos. Em grande parte, seu trabalho consistirá em favorecer a superação ou transformação das limitações do meio social, auxiliando o jovem a antever os caminhos e desafios à sua frente, e buscando recursos no campo que minimizem as dificuldades. Isso é particularmente importante pela premissa que afirma que o aprendiz precisa ser capaz de antecipar o resultado para que possa, então, proceder à sua condução (Wood *et al.*, 1976).

Dessa forma, os planos delineados podem se modificar, podem ser totalmente alterados, porém o horizonte que fora alargado não volta a se reduzir. Projetar envolve a integração de novos elementos no horizonte psicológico (Tateo, 2014) e, portanto, as atribuições de sentido feitas a partir dessa inclusão de elementos leva a negociações com os sentidos anteriormente elaborados. Assim, a construção de projetos configura-se como uma tarefa desenvolvimental que aciona funções de antecipação de futuro, imaginação, tomada de decisões, atribuição de significados, construção de identidade e papel social.

O ato de projetar-se no futuro e construir de projetos de vida pode alterar também a janela de possibilidades (Tateo, 2019) socialmente designada para essa população e fazer questionar os discursos dominantes acerca desse grupo. É necessário ressaltar, contudo, que as transformações que podem ser geradas no âmbito coletivo não devem ser responsabilidade exclusiva de ações individuais.

É importante que existam iniciativas e espaços que operem como *scaffolding*, que possibilitem aos jovens os meios para superar barreiras e alcançar novos estágios de desenvolvimento, através de políticas públicas e atuação engajada da sociedade.

Considerações Finais

Retomando as questões envolvidas no contexto periférico, convém ressaltar que este é comumente associado aos níveis de violência que apresenta. Reitera Teixeira-de-Andrade (2016) que a organização espacial é uma dimensão importante da ordem social, pois envolve oportunidades e riscos, implica a definição de lugares sociais, aumenta ou diminui as chances das pessoas, seja por questões objetivas, como proximidade ou facilidade de acesso ao trabalho, seja por questões subjetivas, como as discriminações originadas nas representações assumidas sobre os diferentes territórios das cidades. Dessa forma, as perspectivas, os planos, os símbolos e as maneiras de atuar dos jovens estão inevitavelmente atravessadas por suas formas de inserção na cultura, que, por sua vez, tem elementos particulares em cada segmento social.

O território da periferia é permeado por questões que extrapolam sua topografia, que têm origem nas desigualdades e processos de poder macropolítico e econômico. Mas essa não é a única face da periferia, onde germina também enorme diversidade cultural e onde se vê uma riqueza de estratégias desenvolvidas pelas pessoas em seu território na direção de sua educação, desenvolvimento e projeções de futuro.

Esta pesquisa encontrou resultados que vão na contramão do que é atribuído a essa população no imaginário social, que os associa quase exclusivamente à escassez e aos estigmas da pobreza e violência. O que se assume aqui é que quanto mais os jovens encontram espaços a partir de onde podem se projetar no futuro, obtendo sustentação para tal, contando com um *scaffolding*, mais se implicam na sua trajetória desenvolvimental.

Foi possível constatar a necessidade de que pesquisadores, educadores, psicólogos atuantes nesse campo, bem como familiares e pessoas de referência para os jovens, assumam a tarefa de contribuir para tornar o terreno fértil para que os jovens possam projetar, oferecendo sustentação no processo de construção de projetos de vida. Os procedimentos de *scaffolding*, portanto são fundamentais no percurso educacional e desenvolvimental dos jovens, auxiliando na aquisição de confiança em si e nos seus recursos, possibilitando avançar na aquisição de habilidades necessárias para as transições da juventude e, assim, contribuindo na elaboração de projeções de futuro.

Dessa forma, constatou-se que as vivências dos jovens, amparadas e referenciadas pelas instâncias e pessoas que ofereciam *scaffolding* na construção de seus projetos de vida, lhes conferiram alargamento do horizonte psicológico (Tateo, 2014) e possibilitaram visualizar e traçar objetivos de futuro e delineamento de ações e papéis no presente.

Assim, considerando que um dos objetivos da educação seja o de transformar os mundos existentes em mundos possíveis e fazer com que essas possibilidades contenham, em alguma medida, mundos infinitos (Marsico, 2017), entende-se que trabalhar a construção de projetos de vida e oferecer meios para tal, se estabelece como tarefa educacional e desenvolvimental a ser encarada pelas instâncias que lidam com essa juventude.

Por fim, considera-se que este trabalho alcançou seu objetivo, permitindo identificar os elementos presentes nos projetos de vida dos jovens e analisar os fatores que contribuem para a construção e realização desses projetos. Todavia, ressalta-se a relevância de mais pesquisas neste campo, que possam abranger outras populações, visto que este estudo foi realizado em um único campo e com número restrito de participantes, conforme as premissas metodológicas que orientaram a sua condução.

Referências

1. Akemi-Takeiti, Beatriz; Gonçalves-Vicentin, Maria Cristina (2019). Juventude(s) periférica(s) e subjetivações: narrativas de (re)existência juvenil em territórios culturais. *Fractal: Revista de Psicologia — Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas, 31*(esp.), 256262. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29028

2. Angrosino, Michael (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.

3. Araújo-DeSousa, Diogo; Nuñez-Rodríguez, Susana; Antoni, Clarissa de (2014). Relacionamentos de amizade, grupos de pares e tribos urbanas na adolescência. Em *Trabalhando com adolescentes: Teoria e Intervenção Psicológica* (pp. 118-131), editado por Habigzang, Luísa Fernanda; Diniz, Eva; Koller, Sílvia. Porto Alegre: Artmed.

4. Borges-Teixeira, Adriele de Matos; Dazzani, Maria Virgínia (2019). Tornando-se negro: tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um estudante universitário negro. *Revista de Psicologia da IMED*, *11*(1), 83-102. https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3028

5. Bronk, Kendall (2012). A Grounded theory of the development of noble youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27(1) 78-109. https://doi.org/10.1177/0743558411412958

6. Carpiano, Richard (2009). Come take a walk with me: The "Go-Along" interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health & Place, 15*(1), 263- 272. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.05.003

7. Chacel-de-Castro, Ana; Gastalho-de-Bicalho, Pedro Paulo (2013). Juventude, território, Psicologia e política: intervenções e práticas possíveis. Psicologia: *Ciência e Profissão, 33*(spe), 112-123. Recuperado de https://www.scielo.br/j/pcp/a/t5LGt5yrjNHD8K7XdhFLXQN/

8. Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo (2014). Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? Em *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 101-133), editado por Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo; Linhares-Maia, Carla. Belo Horizonte: Editora UFMG.

9. Dazzani, Maria Virgínia; Faria, Marcelo (2009). Família, escola e desempenho acadêmico. Em *Avaliação Educacional: desatando e reatando nó* (pp. 249-264), editado por Dazzani, Maria Virgínia; Lordêlo, José Albertino. Salvador: EDUFBA.

10. Erikson, Erik (1976). *Identidade, juventude e crise.* Rio de Janeiro: Zahar (Original publicado em 1968).

11. Espinheira, Gey (2005). Violência e pobreza: janelas quebradas e o mal-estar da civilização. *Caderno CRH, 18*(45), 461-470. Recuperado de https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18539/11915

12. Garcia, Carolyn; Einsenberg, Marla; Frerich, Ellen; Lechner, Kate; Lust, Katherine (2012). Conducting Go-Along Interviews to Understand Context and Promote Health. *Qualitative Health Research, 22*(10) 1395-1403. https://doi.org/10.1177/1049732312452936

13. Hill, Patrick; Burrow, Anthony; Sumner, Rachel (2013). Addressing important questions in the field of adolescent purpose. *Child Development Perspectives,* 7, 232-236. https://doi.org/10.1111/cdep.12048

14. Jones, Jeffrey (2017). The Development of Youth Purpose Through Community Service and Social Action. *American Secondary Education*, *45*(3), 50-67. https://doi.org/10.1177/0044118X10383647

15. Leão, Geraldo; Dayrell, Juarez; Batista-dos-Reis, Juliana (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educ. Soc.*, Campinas, *32*(117), 1067-1084. Recuperado de https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg34v/

16. Macedo, Roberto Sidnei (2000). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA.

17. Machado-Pais, José (2018). Trajetórias biográficas e novas configurações subjetivas. Em *Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas* (pp. 27-39), editado por Passeggi, Maria da Conceição; Fabri-Demartini, Zeila de Brito; Oliveira-Novaes, Adelina de (orgs). Curitiba: Editora CRV.

18. Machell, Kyla; Disabato, David; Kashdan ,Todd (2016). Buffering the Negative Impact of Poverty on Youth: The Power of Purpose in Life. *Social Indicators Research, 126*(2), 845-861. https://doi.org/10.1007/s11205-015-0917-6

19. Marsico, Giuseppina; Dazzani, Maria Virgínia; Ristum, Marilena; Sousa-Bastos, Ana Cecília (2015). *Educational contexts and Borders through a cultural Lens: Looking inside, viewing outside*. Dordrecht: Springer.

20. Marsico, Giuseppina (2017). Jerome S. Bruner: Manifesto for the Future of Education, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development, 40*(4), 754-781. https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597

21. Marsico, Giuseppina (2018a). Development and education as crossing socio-cultural boundaries. Em *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 302-316), editado por Rosa, Alberto; Valsiner, Jaan. Cambridge: Cambridge University Press.

22. Marsico, Giuseppina (2018b). The Challenges of the Schooling from Cultural Psychology of Education. *Integr Psych Behav,* 52, 474-489. https://doi.org/10.1007/s12124-018-9454-6

23. Marsillac-Melsert, Ana Luísa de; Bock, Ana Mercês (2015). Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, *41*(3), 773-790. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302

24. Miranda, Maria Aparecida (2004). *A beleza negra na subjetividade das meninas — "Um caminho para as Mariazinhas": Considerações psicanalíticas*. (Dissertação de mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

25. Nascimento-Sousa, Francisca Maria do (2005). Linguagens escolares e reprodução do preconceito. Em *Educação antiracista: caminhos abertos pela lei federal n.º 10.639/03* (pp. 105-120). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD). Recuperado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224

26. Oliveira-Pátaro, Cristina de; Amorim-Arantes, Valéria (2014). A dimensão afetiva dos projetos vitais: um estudo com jovens paranaenses. *Psicologia em Estudo, 19*(1), 145-156. https://doi.org/10.1590/1413-7372189590014

27. Piaget, Jean (1999). *Seis estudos de psicologia*. (24ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária (Original publicado em 1964).

28. Plez-de-Melo, Luciano; Ferreira-Salles, Leila Maria (2020). Escola, juventude e perspectivas de futuro: alguns apontamentos. *Cadernos CEDES, 40*(110), 86-96. Epub 17 abril 2020. https://dx.doi.org/10.1590/cc220118

29. Quinn, Brandy (2014). Other-Oriented Purpose: The Potential Roles of Beliefs About the World and Other People. *Youth & Society, 46*(6), 779-800. https://doi.org/10.1177/0044118X12452435

30. Rosendo-dos-Santos, Shyrlei (2018). Os projetos de vida dos jovens da maior favela carioca, a maré. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, *9*(1), 81-96. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/7021/702176888009.pdf

31. Santos-Andrade, Sandra dos (2017). O que fazer no ano que vem? Articulações entre juventude, tempo e escola. *Educação em Revista*, 33, e158274. https://doi.org/10.1590/0102-4698158274

32. Tateo, Luca (2014). Beyond the self and the environment: The psychological horizon. In *The catalyzing mind, Beyond Models of Causality* 223- 237), editado por Cabell, Kenneth; Valsiner, Jaan. Nova York: Springer.

33. Tateo, Luca (2019). The inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potencial. Em *Educational Dilemmas: A Cultural Psychological Perspective*,1-21. Editado por Tateo, Luca. Nova York: Routledge.

34. Teixeira-de-Andrade, Luciana (2016). Espaço metropolitano no Brasil: nova ordem espacial? *Caderno CRH, 29*(76), 101-118. https://doi.org/10.1590/S0103-49792016000100007

35. Valsiner, Jaan (2017). *From Methodology to Methods in Human Psychology*. Springer.

36. Velho, Gilberto (2003). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

37. Vygotsky, Lev (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

38. Wang, Caroline; Burris, Mary (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behaviour*, 24, 369-387. https://doi.org/10.1177/109019819702400309

39. Weller, Vivian (2014). Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. Em *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo* (pp. 135-154), editado por Dayrell, Juarez; Carrano, Paulo; Linhares-Maia, Carla. Belo Horizonte: Editora UFMG.

40. Wood, David; Bruner, Jerome; Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, *17*(2), 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469- 7610.1976.tb00381.x

41. Zittoun, Tania (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young, 15*(2), 193-211. https://doi.org/10.1177/110330880701500205

Ayla Arapiraca Galvão

Doutoranda em psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA, Brasil). Psicóloga. Professora assistente da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP, Brasil).
Email: aylagalvao@gmail.com

Giuseppina Marsico

Professora da Universidade de Salerno, Itália. Pesquisadora visitante na Universidade de Harvard, Estados Unidos da América. Professora visitante na UFBA. Professora associada na Universidade de Oslo, Noruega e na Universidade de Aalborg, Dinamarca. Presidente eleita da American Psychological Association--Division 52 International Psychology e presidente da European Society of Psychology Learning and Teaching (ESPLAT). Email: gmarsico@unisa.it

Prácticas docentes en materia de competencia comunicativa que facilitan la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad*

Pamela Castillo-Mardones[I], Katherine Villalobos-Muñoz[II], Marta Gràcia-Garcia[III]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.08

Cómo citar: Castillo-Mardones, Pamela; Villalobos-Muñoz, Katherine; Gràcia-Garcia, Marta (2024). Prácticas docentes en materia de competencia comunicativa que facilitan la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista CS*, 44, a08. https://doi.org/10.18046/recs.i44.08

Resumen: La diversidad que supone el aula, como un escenario orientado al desarrollo pleno de sus aprendices, requiere de prácticas inclusivas diversas que acorten brechas y faciliten el trabajo colaborativo y respetuoso promoviendo un espacio democrático y dialógico. Este artículo buscó describir las prácticas comunicativas docentes que propician la inclusión en aulas primarias de Chile, identificando su efecto en el estudiantado desde la perspectiva del profesorado. Para esto, se desarrolló un estudio en dos fases: en la primera 123 profesores de distintos puntos del país respondieron un instrumento cuantitativo; y en la segunda, participaron 21 profesores y profesoras mediante una entrevista semiestructurada. Los principales hallazgos se relacionan con estrategias docentes que, aunque sistemáticas, están poco intencionadas, pero cumplen con características de diversidad, componentes de evaluación y autoevaluación, así como con el favorecimiento del protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: prácticas inclusivas, competencia comunicativa, prácticas docentes

---

* El estudio se desarrolló en el marco de un proyecto más ambicioso relacionado con una tesis doctoral del programa de Doctorado Interuniversitario de Piscología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Financiado por Becas-Chile, convocatoria 2018, folio núm. 72190365. Artículo de investigación recibido el 08.08.2023 y aceptado el 26.06.2024.

I. Universidad de Concepción (Concepción, Chile)

II. Universidad Internacional de La Rioja (Logroño, España); Universidad de Barcelona (Barcelona, España)

III. Universidad de Barcelona (Barcelona, España)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Teaching practices in communicative competence that facilitate the inclusion of children in vulnerable situations

Abstract : Classroom diversity, as a space oriented to the full development of its learners requires various inclusive practices that bridge gaps and favor collaborative and respectful work, thus promoting a democratic and dialogic space. This article seeks to describe the communicative teaching practices that favor inclusion in elementary classrooms in Chile, by identifying their effect on the students from the perspective of teachers. To achieve this objective, a two-phase study was carried out: 123 teachers from different regions of Chile participated in the first phase responding to a quantitative instrument; 21 teachers participated in the second phase through a semi-structured interview. The main findings are related to teaching strategies, not very intentional although systematic, but which comply with the diversity, evaluation and self-evaluation components, and also favored the students' protagonism in their learning process.

Keywords: Inclusive Practices, Development of Communicative Competence, Teaching Practices

Introducción

Este artículo parte de la premisa de que la personalización del aprendizaje (Coll, 2016; Membrive; Nieto; Solari, 2021; Redding, 2016) y las prácticas inclusivas, enmarcadas en el ámbito comunicativo de la educación escolar, son un ejercicio de justicia social (Giroux, 2015; Zipin; Brennan, 2021). Esto se sostiene sobre la base de que estas estrategias acortan distancias en las brechas y barreras existentes para acceder al aprendizaje y desarrollo pleno, acercándose a procesos de redistribución, reconocimiento y representación. Sobre todo, en aquellos escenarios que presentan más dificultades para grupos subrepresentados o en riesgo de exclusión.

En el caso de Chile, uno de los mayores desafíos es hacer frente a las numerosas brechas educativas en cuanto al nivel socioeconómico, el tipo de dependencia administrativa del establecimiento escolar, el género y el entorno rural (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, 2019; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2018). La desigualdad como característica histórica y estructural de los países pertenecientes a América Latina y el Caribe (Truco *et al.*, 2022) desvela numerosos desafíos que afectan, principalmente, al estudiantado de escuela públicas y rurales marcado por su condición geográfica, cultural y social, e inciden en la calidad de la educación y en el crecimiento más inclusivo de la sociedad (OCDE, 2019).

De esta manera, los altos niveles de segregación en Chile muestran que las aulas son espacios homogéneos desde el punto de vista socioeconómico y cultural, dado que el estudiantado de bajos ingresos se concentra en dependencias públicas, provocando diferencias en el desempeño académico en pruebas estandarizadas nacionales (González, 2017). En este sentido, si la labor educativa ya es un reto en sí misma, realizarla en escenarios particulares o con características muy específicas la hace más desafiante (Sedova; Navratilova, 2020). Para las escuelas que se ubican en contextos con características de exclusión o de ruralidad, los retos son múltiples y responden a distintos factores sociales y familiares (Buscà; Boix, 2020).

Un caso interesante de observar para la realidad chilena es el de las escuelas rurales que, pese a las diversas barreras que enfrentan por su contexto, este también aporta características que no son habituales en planteles urbanos, como número adecuado de estudiantes por aula, ambiente de confianza, y flexibilidad en el diseño de clases para la adecuación de contenidos acordes con la realidad del alumnado (Tahull; Montero, 2018).

A nivel social, es necesario entender que habitar territorios rurales sobrepasa la lógica agrícola, ya que es un escenario sociogeográfico que tiene matices y componentes antropológicos y culturales (Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC, 2018), que se pueden definir como la presencia de un sentido de vida distinto al del mundo urbano, existiendo diversas formas de habitar la multidimensionalidad de saberes y costumbres (Castillo; Gràcia, 2022). Además de lo anterior, existen variadas expectativas sobre la labor docente, y se cuenta con profesionales que poseen diversas trayectorias formativas, características personales, etc. (Abós; Lorenzo, 2019).

El perfil del profesorado de escuela rural se vuelve complejo al estar su identidad y funciones relacionadas con el carácter comunitario de su labor (Peirano; Puni; Astorga, 2015), posicionándose como un referente en diversos ámbitos para las familias del territorio donde se ubica la escuela (Castillo; Gràcia, 2022; Vera-Bachmann; Salvo, 2016). Es así como las prácticas docentes cobran especial relevancia en los sectores más vulnerables, dado el rol determinante e influyente para abordar la justicia social e incidir en la calidad de vida de los y las estudiantes (Calero; Escardíbul, 2017).

Se comprenden las prácticas educativas como estrategias que caracterizan el diseño instruccional del profesorado para motivar el aprendizaje e implican no solo las decisiones pedagógicas referidas a las prácticas inclusivas, sino también los factores contextuales como la infraestructura, el mobiliario y el número de estudiantes por sala (Flores; García; Romero, 2017).

Desde un enfoque sociocultural, si el aprendizaje es una práctica social que se construye a partir del diálogo (Vrikki; Wheatley; Howe; Hennessy; Mercer, 2019), el diseño de estrategias altamente estructuradas (Millard; Menzies, 2016; Reznitskaya, 2012; Tao; Chen, 2023) propicia menos espacios para la interacción dialógica, la promoción del desarrollo de la competencia comunicativa y la concepción del aula como un espacio democrático. Por este motivo, resulta beneficioso contar con un número acotado de estudiantes a fin de favorecer el empleo de metodologías más participativas en pro de un proceso de aprendizaje más significativo (Biddle; Berliner, 2002; Connolly; Haeck, 2018; Cooper, 1989; Moluayonge; Park, 2017). Sin embargo, la exploración que hemos hecho de la literatura muestra que Chile ocupa el segundo lugar entre los países de la OCDE con mayor cantidad de estudiantes por aula, con un promedio de 30 en la educación primaria. Esto se contrasta con la media de 22 estudiantes por aula en el resto de los países (OCDE, 2018).

En definitiva, los contextos más desfavorecidos de la sociedad requieren mayor potencia de trabajo y constancia, reconociendo que el desarrollo de competencias, en especial de la comunicativa, puede convertirse en un aspecto mitigador de las desigualdades sociales en la medida que dota de herramientas para moverse en el mundo. Es así como las prácticas inclusivas que emplea el profesorado deben movilizar recursos y acciones orientadas al aprendizaje activo de niños y niñas (Booth; Ainscow, 2015), considerando sus características y realidades particulares, para asegurar que el proceso educativo alcance sus objetivos.

A su vez, las prácticas inclusivas deben responder a tres características fundamentales (Orozco; Moriña, 2019): a) variabilidad y constancia; b) actividades centradas en el estudiante a partir de un rol protagónico facilitado por el profesor; y c) diseños instruccionales continuamente evaluados y autoevaluados por parte del profesorado. De esta forma, se debe sobrepasar el común reduccionismo asociado a la inclusión en el contexto escolar, que se relaciona exclusiva y erróneamente con situaciones de discapacidad o necesidades especiales (Ocampo, 2016; Prado; Díaz; Vásquez, 2018). Por esto, el rol de las personas adultas en el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas de niños y niñas debe enfatizar en aspectos como la diversidad de instancias comunicativas, las estrategias utilizadas y su regularidad (Alexander, 2019; Gràcia; Galván-Bovaira; Sánchez-Cano, 2017; Matusov, 2018).

Así pues, si bien las prácticas educativas para promover el aprendizaje a través del diálogo y la conversación son variadas y comparten el mismo foco: favorecer un entorno propicio para ejercitar el diálogo, esto, a su vez, supone el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del diseño y creación de espacios dialógicos y democráticos en el aula (Gràcia; Galván-Bovaira; Sánchez-Cano,

2015). Lo anterior implica que las personas adultas, como andamiaje del proceso, deban recoger, responder y valorar las interacciones de niños y niñas, procurando interlocución, reflexividad y estímulo constante. En contraparte, muchas veces, la escasa participación de niños y niñas en situaciones comunicativas se debe al temor de equivocarse o no comentar algo completamente adecuado por lo que se pudiese recibir corrección o regaño (Clarke, 2015). También, se puede deber a prácticas que rigidizan el diálogo en el aula donde se favorece solo un limitado tipo de intervenciones sin posibilidad de discusión.

Según lo anterior, Sedlacek y Sedova (2017) identificaron patrones de interacción en el aula donde quienes más participan lo hacen de forma recurrente y compleja, mientras que, en el caso de quienes menos lo hacen, su participación es ocasional y concreta. Frente a esto, el empleo de ciertas estrategias, como promover la interacción en red y la valoración de las intervenciones, fomenta la implicación y autogestión por parte de niños y niñas, y les permite mejorar, diversificar y complejizar sus funciones comunicativas (Mercer; Hennessy; Warwick 2019).

Junto con las estrategias que emplea el profesorado para promover la competencia comunicativa, el capital comunicativo (Ing *et al.*, 2015; Sedlacek y Sedova, 2017) con el que cuenta el estudiantado tiene potencial para impactar en el grado de avances que puede alcanzar (Hattie, 2008; Hattie; Yates, 2013), aun cuando se cuente con estrategias altamente dialógicas y participativas. En este sentido, es relevante considerar y legitimar la identidad y cultura que traen el alumnado y sus familias (Espinoza; Vossoughi; Rose; Poza, 2020; Esteban-Guitart, 2021; Subero; Vujasinovic; Esteban-Guitart, 2017; Zipin; Brennan, 2021) para que el diseño instruccional de las clases favorezca el aprendizaje activo y significativo.

A pesar de esto, la competencia comunicativa no se desarrolla de manera automática al nacer o por el uso, sino que requiere ser aprendida, por tanto, hay que dedicarle un espacio educativo en las escuelas y en las familias (Sfard, 2008; Tigse, 2019). Así, se destaca la necesidad de incluir los contenidos de la lengua oral en la educación, lo que refiere a la importancia del contexto familiar como el espacio primario de desarrollo de dicha lengua, así como el factor determinante para el desarrollo lingüístico de los niños y niñas, quienes, al llegar a la escuela, muestran determinada capacidad para comprender y expresarse. Ante estas diferencias de desarrollo comunicativo, se debe nivelar y promover las competencias comunicativas para abordar el contenido y el ámbito social del aula (Alexander, 2019; Gràcia *et al.*, 2017; Matusov, 2018).

Por tanto, es necesario generar espacios de interacción comunicativa con niños y niñas en las escuelas para transitar de modelos comunicativos monológicos o autoritarios a unos más dialógicos e interactivos (Sedova; Sedlacek;

Svaricek, 2016) a partir de prácticas inclusivas diversas que acorten brechas y favorezcan el trabajo colaborativo y respetuoso, fomentando un espacio democrático y dialógico en el aula.

A partir de lo expuesto con anterioridad, en esta investigación nos propusimos describir las prácticas comunicativas docentes que favorecieron la inclusión en aulas primarias de Chile, identificando su efecto en el estudiantado desde la perspectiva del profesorado participante.

Método

Se utilizó un diseño basado en el enfoque cualitativo mixto (Iño, 2018; Piza; Amaiquema; Beltrán, 2019; Riba, 2009; Willig, 2013), con un momento inicial cuantitativo y una profundización cualitativa posterior, por lo que se podría nombrar como un diseño cuan-CUAL (Creswell, 2008; Hernández; Mendoza, 2018) orientado por los principios de descripción, interpretación y explicación que buscaron la comprensión de las características que particularizaron el fenómeno del desarrollo de la lengua oral ante prácticas educativas, reconociendo la necesidad de una comprensión profunda y subjetiva de este tema (Castillo; Gràcia, 2022). Se emplearon estrategias cuantitativas como primer acercamiento al objeto de estudio para, posteriormente, profundizar y complejizar el análisis mediante estrategias cualitativas que permitieron responder a los objetivos propuestos.

Participantes

En la primera fase participaron 123 personas que cumplieron con los criterios de inclusión de ser maestros y maestras de Chile que se desempeñaban en educación primaria. Los y las participantes de la primera fase de recogida de datos compartieron las siguientes características (ver Cuadro 1).

En la segunda fase, participaron 21 profesores y profesoras cuyas características se describen en el Cuadro 2.

Cuadro • 1
Caracterización profesorado participante fase 1 (n=123)

Criterio	Descripción de participantes
Especialización	82 % tiene especialización posterior a la formación inicial.
Experiencia	92 % tiene experiencia docente superior a dos años.
Niños y niñas por sala de clases	En promedio, tienen 28 estudiantes por salón de clase.
Necesidades educativas especiales	84 % refiere que su estudiantado presenta alguna necesidad educativa especial.
	Los participantes son de cinco regiones de Chile: Tarapacá, Valparaíso, Metropolitana, Ñuble y Los Lagos.
Género	85 % de las personas encuestadas son mujeres.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro • 2
Caracterización profesorado participante fase 2

Identificación profesor/a (n=21)	Edad	Asignatura	Experiencia docente	Tipo de escuela
P 1	58 años	Música	30 años	Rural
P 2	55 años	Generalista	32 años	Urbana
P 3	44 años	Matemáticas	20 años	Urbana
P 4	35 años	Matemáticas	5 años	Rural
P 5	29 años	Generalista	4 años	Rural
P 6	24 años	Matemáticas	2 años	Urbana
P 7	38 años	Ciencias	12 años	Urbana
P 8	37 años	Generalista	8 años	Urbana
P 9	33 años	Generalista	10 años	Urbana
P 10	26 años	Generalista	2 años	Rural
P 11	43 años	Matemáticas	18 años	Urbana
P 12	31 años	Lenguaje	6 años	Urbana

P 13	32 años	Lenguaje	8 años	Rural
P 14	31 años	Lenguaje	7 años	Urbana
P 15	45 años	Generalista	15 años	Rural
P 16	47 años	Generalista	20 años	Urbana
P 17	43 años	Generalista	4 años	Urbana
P 18	42 años	Matemáticas	10 años	Urbana
P 19	32 años	Educación Física	8 años	Rural
P 20	62 años	Generalista	36 años	Urbana
P 21	35 años	Generalista	10 años	Rural

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

A continuación, se presentan los instrumentos utilizados para cada una de las fases que comprende esta investigación, tomando como punto de partida algunas de sus dimensiones para dar cuenta de las prácticas inclusivas en materia comunicativa dentro del contexto escolar.

Escala EVALOE-Chile

Se utilizó la adaptación de la escala EVALOE que pasó por un proceso de validación pertinente para el contexto chileno, dando paso a EVALOE Chile. Este consideró la revisión por juicio de experto/a de una investigadora y una profesora, ambas chilenas. Luego, se realizó un pilotaje del instrumento para valorar la comprensión, coherencia y consistencia de los enunciados a partir del que se realizaron algunos ajustes de forma (ver Cuadro 3).

Se calculó la consistencia interna de la escala EVALOE Chile con una fiabilidad α de Cronbach=0,863, p=.0000. La consistencia interna se vio reforzada, además, por las correlaciones de Spearman obtenidas al cruzar los ítems del instrumento en cuestión, después del uso que dieron los y las participantes de este estudio. Todas las correlaciones fueron de moderadas a fuerte y estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 5 %.

Cuadro • 3
Distribución de ítems escala EVALOE Chile

Dimensión	Definición	Ítems
1. Diseño instruccional	Planificación sistemática e intencionada de acciones psicopedagógicas que permiten desarrollar la competencia comunicativa.	En mi clase acordamos con los alumnos normas para comunicarnos.
		Propongo actividades que supongan potenciar la interacción comunicativa o de expresión oral.
2. Contexto de la comunicación	Entorno físico donde se desarrollan las interacciones comunicativas en el aula.	La infraestructura de las salas de clase permite agrupar a los alumnos y alumnas según actividad.
		El número de niños y niñas que tengo en mi clase permite la posibilidad de agrupar o hacer círculos para trabajar.
3. Gestión docente	Estructura donde se enmarcan los intercambios comunicativos y lingüísticos.	Agrupo a mis alumnos y alumnas según el tipo de actividad.
		Para gestionar la comunicación cada alumno pide la palabra para intervenir en clases.
		En clase intento diversificar los tipos de textos orales que crean mis alumnos.
		Motivo las interacciones comunicativas entre pares en las actividades de clase.
5. Funciones comunicativas y estrategias docentes	Procedimientos específicos que son favorecedores del desarrollo de la competencia en lengua oral.	Valoro positivamente los aportes e intervenciones que hacen niños y niñas en la clase.
		Enseño a hacer preguntas y a pedir información.
		Enseño a dar información.
		Expando y clarifico los enunciados que producen niños y niñas en clases.
		Enseño fórmulas de interacción social y cortesía.
		Enseño cómo regular la acción por medio de una petición explícita.

Nota: Además es incorporaron ítems relativos a la reflexión docente y a la autoevaluación de la competencia comunicativa. Fuente: elaboración propia a partir de EVALOE y EVALOE-SSD.

Entrevista

Se elaboró un guion de entrevista basado en el protocolo de entrevista en profundidad de EVALOE (Gràcia *et al.*, 2015), con 11 dimensiones. En el Cuadro 4 se encuentran las características de estas y se muestra un ejemplo de interrogante por cada una.

Cuadro • 4
Dimensiones y ejemplo de pregunta entrevista

Dimensión	Ejemplo de pregunta en entrevista
Agrupamiento de alumnos y alumnas	¿Cuál es la distribución de alumnos y alumnas o el tipo de agrupamiento que crees que favorece más el trabajo de la lengua oral?
Normas de conversación	¿En qué momento del curso o de la actividad explicas las normas de conversación?
Gestión de la comunicación	¿Cómo se gestiona la comunicación en sus clases?, es decir, ¿quién distribuye los turnos de palabra?, ¿quién decide quién habla? y ¿cómo lo hace?
Inclusión en la programación de los objetivos y contenidos de lengua oral	En la programación de la materia/asignatura, ¿qué objetivos y contenidos de lengua oral incluyes?
Trabajo de lengua oral en la clase	En general, ¿qué actividades consideras más adecuadas para trabajar la lengua oral en la clase?
Evaluación de conocimientos de lengua oral	¿Evalúas si alumnos y alumnas han alcanzado los objetivos de lengua oral que te proponías y que habías compartido inicialmente?
Funciones comunicativas	¿Qué funciones comunicativas enseñas a tus alumnos y alumnas?
Estrategias educativas	¿Utilizas las estrategias educativas para potenciar la competencia en la lengua oral de tus alumnos y alumnas?
Desarrollo de la competencia comunicativa	¿Cómo eran las clases que recibiste en cuanto a lengua oral y comunicación?
Autoevaluación competencia comunicativa	¿Cómo crees que es tu competencia comunicativa?
Contexto social	¿Cómo son las familias de tus niños/as?

Nota. Esta es una adaptación del guion de la entrevista que constituye la segunda parte de EVALOE. Se han considerado para este estudio las dimensiones 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 11.

Fuente: Gràcia et al (2015).

Las dimensiones de la entrevista fueron validadas mediante el análisis de fiabilidad entre codificadores. Una investigadora externa codificó el 20 % de las citas por cada dimensión con el fin de calcular el coeficiente de Krippendorff mediante el paquete estadístico SPSS (Hayes; Krippendorff, 2007), obteniendo un 0,798 para todas las dimensiones del libro de códigos.

Procedimiento

En la primera fase de esta investigación se aplicó la escala EVALOE Chile por medio de formularios en línea. Se utilizó el soporte digital de *Microsoft Forms* y se difundió mediante la estrategia asociada al muestreo en cadena o por redes (Hernández; Mendoza, 2018). Por esto, a quienes accedieron a participar se les solicitó, además de responder, difundir el estudio entre sus redes. Luego de la firma del consentimiento informado y la aceptación de las condiciones de este estudio, y después de haber participado en la primera fase, se les contactó de manera individual para la realización de las entrevistas, acordando una fecha y hora, y considerando como tiempo medio 90 a 120 minutos (Castillo; Gràcia, 2022).

Para el desarrollo de esta investigación, se contó con la aprobación de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona —respecto de la metodología, el consentimiento informado y el tratamiento de datos— el día 30 de marzo de 2020, en el documento número IRB00003099, tal como se señaló en estudios previos que se han desarrollado al alero de esta investigación (Castillo; Gràcia, 2022).

Análisis de datos

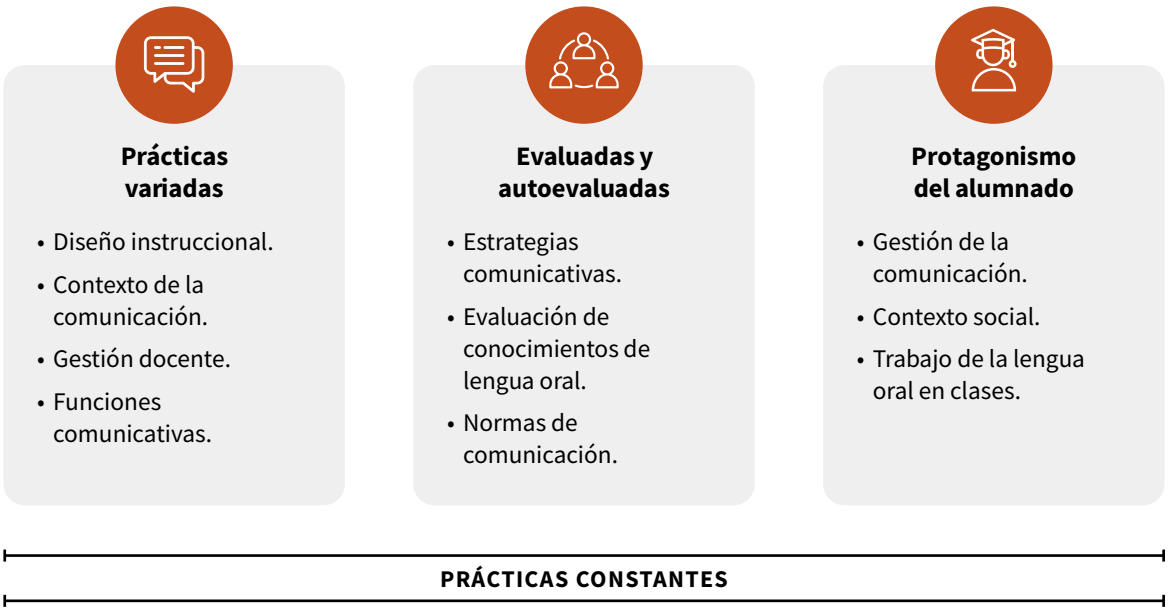
Los resultados cuantitativos de la aplicación de EVALOE Chile se obtuvieron de un análisis estadístico descriptivo. Para esto, se utilizó el recuento de frecuencias (absolutas y relativas, y media como medidas de tendencia central), medidas de dispersión (desviación estándar) y gráficos apilados de frecuencias.

En cuanto a los resultados cualitativos de las entrevistas, se realizó la transcripción íntegra y literal, siguiendo un protocolo de preparación de datos. Este procesamiento se desarrolló mediante un análisis cualitativo utilizando el programa en su versión 21, que se constituye en un apoyo al rol de interprete humano de los datos cualitativos (Castillo; Gràcia, 2022; Lopezosa; Codina; Freixa, 2022). Se empleó el análisis de contenido (Díaz-Herrera, 2018; Riba, 2009) a partir de un sistema categorial plasmado en un libro de codigos que surgió de la revisión teórica realizada y de una primera revisión de los datos obtenidos, estableciendo un analisis recurrente deductivo e inductivo o de medio rango (Castillo; Gràcia, 2022; Miles; Huberman; Saldaña, 2014; Taylor; Bogdan, 1987).

En la Figura 1 se muestran las dimensiones utilizadas para realizar los análisis cualitativos que surgieron de manera inductiva y deductiva, y permitieron la revisión de coexistencia de ideas entre las personas participantes, que se graficaron en el diagrama de Sankey.

Estas dimensiones e ítems que se consideraron para el análisis se organizaron en las principales características identificadas para las prácticas inclusivas (Booth; Ainscow, 2015; Orozco; Moriña, 2019).

Figura • 1
Dimensiones y temas según características de las prácticas inclusivas



Fuente: elaboración propia basada en Booth y Ainscow (2015), y Orozco y Moriña (2019).

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de acuerdo con cada una de las fases de esta investigación. En primer lugar, se muestran los datos cuantitativos de EVALOE Chile, relativos a las prácticas comunicativas que favorecen el aula; y, en segundo lugar, aquellos asociados a las entrevistas realizadas con el fin de profundizar en las acciones concretas que desarrolló el profesorado en su práctica.

Resultados asociados a la escala EVALOE

Los resultados descriptivos que provienen de la aplicación de EVALOE Chile se detallan en cuadros y gráficas. El Cuadro 5 evidencia la distribución de frecuencias absolutas y porcentuales de respuestas en cada una de las dimensiones de la escala empleada. Es posible observar que la mayor concentración de respuestas está en la categoría Casi siempre, seguida de Siempre. A su vez, es posible destacar, a modo de ejemplo, que la dimensión *Diseño instruccional* presenta una marcada tendencia en la categoría Siempre con un 58 % de respuestas; mientras que *Contexto de la comunicación* presenta mayor dispersión entre las categorías de respuesta A veces y Casi siempre.

Cuadro • 5
Frecuencias absolutas y porcentuales de respuestas en cada dimensión de EVALOE

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
D1: diseño instruccional	0 (0 %)	1 (0 %)	6 (5 %)	46 (37 %)	71 (58 %)
D2: contexto de la comunicación	5 (4 %)	12 (10 %)	36 (30 %)	48 (39 %)	22 (17 %)
D3: gestión docente	1 (1 %)	3 (3 %)	21 (17 %)	55 (44 %)	43 (35 %)
D5: funciones comunicativas y estrategias docentes	0 (0 %)	3 (2 %)	21 (17 %)	51 (42 %)	48 (39 %)

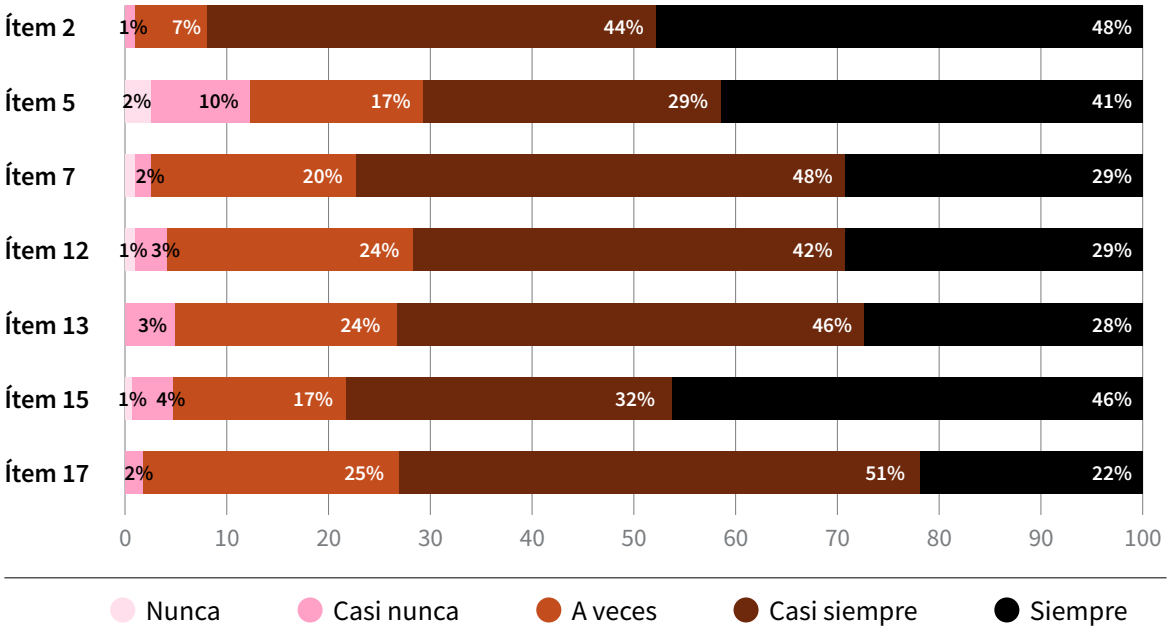
Fuente: elaboración propia.

Sumado a esto, para una presentación más estructurada de los datos, se organizaron los ítems de EVALOE según lo graficado en la Figura 1. Por tanto, primero se describió lo relativo a la diversidad de prácticas empleadas en el aula; segundo, las acciones de evaluación y autoevaluación; y, finalmente, aquellos

elementos que favorecieron el protagonismo de los y las estudiantes en al aula. Cabe señalar que se presentan ítems de dimensiones diversas, agrupados para responder a la visibilización de prácticas inclusivas de desarrollo de la lengua oral, según lo anteriormente señalado.

La Figura 2 muestra que las prácticas que desarrollan la lengua oral estuvieron vinculadas, por un lado, al diseño y disposición del salón de clases, y por otro, al proceso de enseñanza. Se observa que, en general, el profesorado participante intentó incorporar elementos innovadores en su práctica diaria a fin de potenciar la lengua oral, tal como lo señalan los ítems 2 y 15, principalmente asociados a actividades que promuevan el clima comunicativo por medio de fórmulas de interacción social y cortesía.

Figura • 2
Prácticas variadas que desarrollan la lengua oral

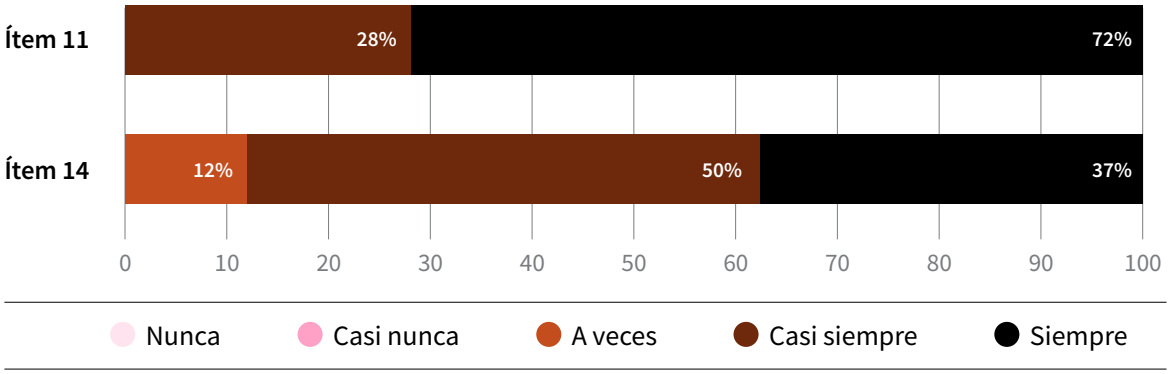


Ítem 2: Propongo actividades que supongan potenciar la interacción comunicativa o de expresión oral. **Ítem 5:** Agrupo a mis alumnos y alumnas según el tipo de actividad. **Ítem 7:** En clase intento diversificar los tipos de textos orales que crean mis alumnos **Ítem 12:** Enseño a hacer preguntas y a pedir información. **Ítem 13:** Enseño a dar información. **Ítem 15:** Enseño fórmulas de interacción social y cortesía. **Ítem 16:** Enseño como regular la acción por medio de una petición explícita.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Figura 3, los ítems 11 y 14 de EVALOE indican procesos de evaluación por parte del profesorado sobre el alumnado, aun cuando los mecanismos fueron variados, disminuyó el criterio de protagonismo del alumnado para la inclusión en el aula.

Figura • 3
Prácticas de evaluación y autoevaluación de la lengua oral

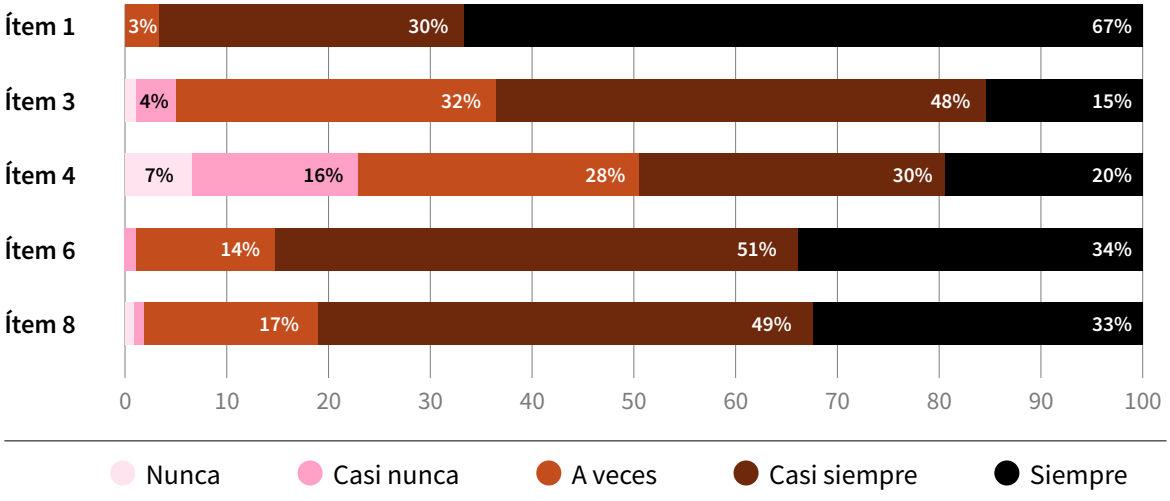


Ítem 11: Valoro positivamente los aportes e intervenciones que hacen los niños y niñas en la clase.
Ítem 14: Expando y clarifico los enunciados que producen los niños y niñas en clases.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la Figura 4 indica que la incorporación de las normas acordadas por pares y profesorado fue el ítem con mayor acuerdo entre los participantes, seguido de la gestión de la conversación en el aula que está principalmente mediada por el profesorado, quien entrega el turno del habla y también motiva las interacciones entre pares en las actividades planeadas para las clases. Mientras que, en cuanto al contexto de la comunicación, este no favoreció el protagonismo del alumnado, puesto que tanto la infraestructura como el número de alumnos y alumnas por sala de clases supusieron una barrera.

Figura • 4
Prácticas que favorecen el protagonismo del alumnado



Ítem 1: En mi clase acordamos con los alumnos normas para comunicarnos. **Ítem 3:** La infraestructura de las salas de clase permite agrupar a los alumnos y alumnas según actividad. **Ítem 4:** El número de niños y niñas que tengo en mi clase permite la posibilidad de agrupar o hacer círculos para trabajar. **Ítem 6:** Para gestionar la comunicación, cada alumno pide la palabra para intervenir en clases. **Ítem 8:** Motivo las interacciones comunicativas entre pares en las actividades de clase.

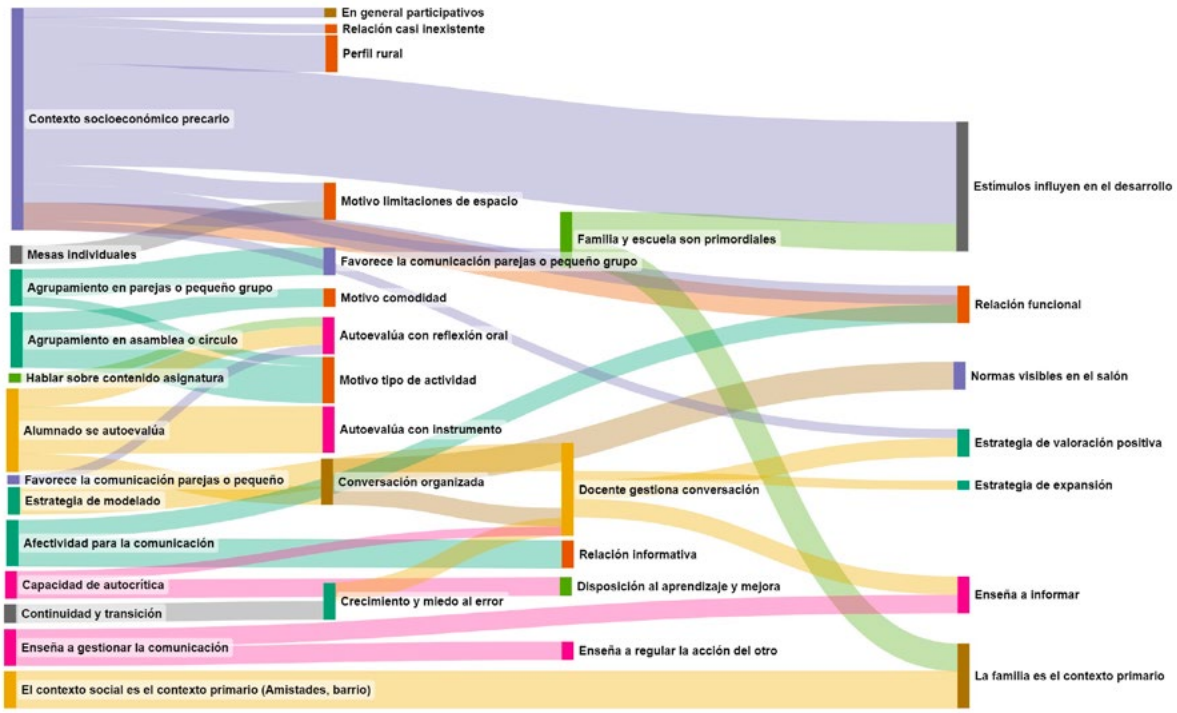
Fuente: elaboración propia.

Resultados asociados a las entrevistas relativas al empleo de prácticas que favorecen la inclusión en materia educativa

Para evidenciar la coocurrencia de los temas conectados entre sí a lo largo de las entrevistas, esto es, el flujo y la relación que existe entre los códigos utilizados para analizar las respuestas del profesorado participante, realizamos un diagrama de Sankey. En este encontramos, por una parte, el flujo que se vuelve más denso o grueso cuando existe mayor recurrencia o encuentro entre dos códigos. Por otra, la relación en los colores que avanzan hacia el otro código, es decir, el color del primer código señalado en el relato avanza hacia el segundo (ver Figura 5).

En la figura anterior se muestra la coexistencia de la reiteración de temas, como el agrupamiento en asamblea o círculo con el motivo tipo de actividad. Esto significa que, por lo general, estos tipos de agrupamiento se relacionaron con la actividad y el diseño que el maestro o la maestra desarrolló para esta.

Figura • 5
Diagrama de Sankey (entrevistas fase 2)



Fuente: elaboración propia.

A su vez, se evidenció una coocurrencia reiterada en cuanto a las normas en el aula. Respecto a esto, se identificó que, casi siempre, se construyeron en conjunto con el alumnado, además se encontraban visibles en el salón y eran explicadas y recordadas en clases. En particular, respecto de la gestión del espacio, la participante identificada como P12 señaló que:

> Sin duda, cuando están en *u* o cuando están en *v* facilita mucho la interacción, el diálogo, mucho más que si están en hilera, eso yo ya lo tengo comprobado porque, como lo manifestaba, como no veo al otro, entonces solo me siento o me escucho a mí mismo, el otro a lo mejor escuchó entrecortado o a lo mejor no vio las facciones o cómo cambiaba el rostro al momento de comunicar algo, o ni siquiera sabe a veces quién está hablando, a pesar de que son grupos reducidos, pero no conocen las voces de sus compañeros que están en el aula. (P12, comunicación personal, 01, diciembre, 2020)

Los resultados mostraron que el código Afectividad para la comunicación se encuentra relacionado con el tipo de vínculo que establece la escuela con las familias, por lo que coexiste en el relato con los códigos Relación informativa y Relación funcional. Mientras tanto, Relación funcional coexiste con el código Contexto socioeconómico precario que presenta una elevada frecuencia en cuanto a coexistencias, y se relaciona con otros temas como el perfil rural de estudiantes y familias, los estímulos que existen en el desarrollo, la pandemia y la virtualidad, así como también la estrategia de valoración positiva en el aula. Sobre esto, la participante P13 indicó que:

> por lo general en sus casas todo es oral, es poco lo escrito que sale, entonces, si yo les pido un cuento, por lo general, a ellos les cuentan ese cuento, y después ellos lo traspasan cuando tienen que entregarlo escrito, pero si yo les digo: "tráiganme un cuento", por lo general, ellos lo relatan, les gusta harto [mucho] el traspaso oral. (P13, comunicación personal, 02, diciembre, 2020)

Respecto a la gestión de la comunicación en el aula, se identificó que el o la docente gestiona la conversación por medio de estrategias comunicativas diversas, por ejemplo, la valoración positiva, la expansión y la estrategia de modelado. Relacionada con dicha gestión, se identificó la realización de conversaciones organizadas, sobre las cuales refiere la necesidad de reflexionar por medio de la capacidad de autocrítica y disposición al aprendizaje y mejora.

En la modalidad de autoevaluación por parte del alumnado, en particular, se realizó por medio de instrumentos, por ejemplo, como lo señaló la maestra P2: "Sí, ellos en todas las instancias trabajan con un ticket de salida en donde están las preguntas: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué lo aprendí? ¿Para qué me va a servir? ¿Cómo lo puedo utilizar?" (P2, comunicación personal, 27, diciembre, 2020). Esto muestra que se pueden realizar actividades diversas que faciliten la autoevaluación por medio de la conversación como herramienta reflexiva sobre el aprendizaje.

Por último, respecto a los temas de continuidad y transición entre ciclos, y crecimiento y el miedo al error y al ridículo reconocimos una relación en las ideas que mostraron las entrevistas con el rol que asumió el profesorado a medida que se fue generando la transición educativa.

Discusión

Este estudio buscó describir las prácticas comunicativas docentes que favorecen la inclusión en aulas primarias de Chile, identificando su efecto en el estudiantado desde la perspectiva del profesorado participante. En términos generales, los resultados muestran diferentes elementos relacionados con prácticas comunicativas que facilitan u obstaculizan la inclusión por medio de espacios democráticos de diálogo en el aula.

Nuestros hallazgos denotan la importancia que tiene el diseño instruccional para garantizar la diversidad de prácticas inclusivas en el aula. Por lo tanto, es posible señalar que la planificación de clases que realizan los maestros y las maestras participantes se encuentra enmarcada en acciones que permiten el uso intencionado de la lengua oral como medio para el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Gràcia; Sánchez-Cano, 2022).

A partir de esto, los resultados evidencian que el diseño instruccional que realiza el profesorado participante se relaciona con la gestión comunicativa que permite generar un ambiente propicio para trabajar y desarrollar la lengua oral de manera inclusiva y dialógica. Sin embargo, este hallazgo queda invisibilizado porque, pese a ser sistemático en algunos casos, no queda registro, evaluación, ni producto que permita su posicionamiento en el currículum como un contenido, sino que más bien se entiende como un medio para abordar el contenido. En este sentido, es un instrumento transversal al servicio de las asignaturas del currículum —donde prevalece el estatus de clases altamente estructuradas (Menzies; Raine, 2016; Reznitskaya, 2012)— que tiene cabida escasa para el diálogo y la discusión como herramienta de aprendizaje y meta.

Otro aspecto que condiciona las estrategias que utiliza el profesorado en las aulas se relaciona con la infraestructura y las posibilidades que el espacio y el mobiliario permiten. En general, un número elevado de alumnos/as por sala de clases dificulta la diversificación de usos del espacio, por tanto, de tipos de interacción. Resulta interesante observar que en ciudades pequeñas o poblados rurales las salas son más extensas o cuentan con menor número de alumnos por curso, por lo cual, se emplean diversos tipos de agrupamiento que se adecúan según la actividad o el objetivo que se espera alcanzar. Sin embargo, no existe un predominio, por ejemplo, de la disposición en grupos o en asamblea, sino que los datos muestran que los tipos de agrupamiento son diversos y contextualizados a la actividad, las oportunidades de infraestructura del salón de clases y la seguridad en caso de evacuación.

Ahora bien, un aspecto importante de la gestión es la cantidad de estudiantes por aula que, en el caso de Chile, supera en un 36 % a los países miembros de la

OCDE (2019) al alcanzar un promedio de 30 niños y niñas para el nivel educativo de primaria. Múltiples investigaciones mostraron resultados disímiles en cuanto a este tema. Mientras algunos hallazgos identificaron imprescindible reducir el número de personas por aula para mejorar el clima educativo o el rendimiento en ciertas materias (Anderson, 2000; Biddle; Berliner, 2002; Cooper, 1989; Connolly; Haeck, 2018; Moluayonge; Park, 2017); otros, mostraron evidencia para asegurar que las clases numerosas no inciden en procesos que fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje o el rendimiento de ciertas pruebas específicas (Ehrenberg; Brewer; Gamoran; Willms, 2001; Shen; Konstantopoulos, 2017).

En cuanto al protagonismo que tiene el alumnado y la gestión que realiza de las interacciones en el aula, desde la mirada de maestros y maestras, los hallazgos reflejan una marcada tendencia a valorar que solo de vez en cuando se anima la participación libre sin necesidad de turnos de palabra, lo cual provoca que, rara vez, se participe libremente en la discusión de clases. En unos casos, se atribuye esta falta de participación a la necesidad de intervenciones o respuestas correctas (Clarke, 2015). En otros, se asocia a la falta de dinamismo o innovación dentro del paradigma que rige el estilo de enseñanza que promueve el profesorado. Respecto a este tema, Sedlacek y Sedova (2017) identificaron patrones de participación que posicionan al alumnado más participativo con intervenciones complejas, elaboradas y recurrentes; mientras que el menos participativo se relaciona con intervenciones ocasionales, concretas y superficiales.

Al mismo tiempo, es llamativo el resultado que indica que los maestros y las maestras participantes consideran que siempre o casi siempre emplean funciones y estrategias que permiten el uso y desarrollo de la lengua (Gràcia et al., 2015), aun cuando refieren que los y las estudiantes en general no participan libre y activamente de las actividades de clases.

Tal como señalaron Oscarson (2014), y Guzmán-Simón y García-Jímenez (2015), desde la mirada constructivista, la autoevaluación es esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por la misma razón, los hallazgos indican que, en general, se utiliza la estrategia de promover la autoevaluación por parte del alumnado mediante rúbricas, juegos y, en menor medida, empleando el diálogo o la autoevaluación oral. Respecto a este tema, Molinari y Mameli (2013) afirmaron que la participación del alumnado en clases podría estar relacionada con la calidad del tipo de diálogo que se promueve y, en un sentido más amplio, con la calidad de la educación.

De esta forma, los resultados denotan que, en la medida en que el alumnado gestiona la comunicación dentro del aula, mejora, diversifica y complica el uso de las funciones comunicativas en estas interacciones (Mercer et al., 2019). Además, se pone en el centro de su proceso educativo. En este sentido, la lengua oral

en el aula es una herramienta esencial para mediar el aprendizaje (Lehesvuori, 2013) y favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa.

Las limitaciones que presenta este estudio se relacionan con la excesiva homogeneidad de algunos datos sociodemográficos de las personas participantes, en particular sexo y nivel educacional, ya que se concentraron en grupos determinados que no representan a toda la población chilena. Esta situación respondió a factores contextuales del momento de restricciones y limitantes provocados por la pandemia de COVID-19. También, la incorporación de un instrumento autoformado podría haber interferido en los datos, puesto que las personas participantes pudieron haber propiciado el efecto techo en las escalas empleadas y, en alguna medida, haber introducido un sesgo en las respuestas hacia la deseabilidad social (Paulhus, 2002).

Se considera oportuno continuar la línea investigativa que reconoce las aulas como entornos comunicativos por excelencia, donde todo el proceso que se desarrolla en estas se produce por medio del diálogo; y como escenarios que garantizan la inclusión de alumnado según su calidad, diversidad y regularidad.

Referencias

1. Abós, Pilar; Lorenzo, Juan (2019). Ser maestro en la escuela rural, de la obligación a la opción. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 77-83. Recuperado de http://hdl.handle.net/11162/188584

2. Alexander, Robin (2019). Whose discourse? Dialogic Pedagogy for a post-truth world. Dialogic Pedagogy. *An International Online Journal, 7*. https://doi.org/10.5195/dpj.2019.268

3. Anderson, Lorin. (2000). Why should reduced class size lead to increased student achievement? In M. C. Wang & J. D. Finn (Eds.), How small classes help teachers do their best (pp. 3–24). Philadelphia: Temple University Center for Research in Human Development and Education.

4. Biddle, Bruce; Berliner, David (2002). Small Class Size and Its Effects. *Educational Leadership, 59*(5), 12-23. Recuperado de: https://eric.ed.gov/?id=EJ640898

5. Booth, Tony; Ainscow, Mel (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid: OEI/FUHEM.

6. Buscà, Francesc; Boix, Roser (2020). Competencias profesionales y dimensión territorial para el desempeño de la función docente en la escuela rural: el caso de Cataluña. En *Pesquisas e práticas educativas: Desafios e possibilidades no Século xxi* (pp. 263-278), editado por Natanael Dos Santos. João Pessoa: UFPB/BC.

7. Calero, Jorge; Escardíbul, Jorge (2017). Calidad del profesorado en la adquisición de competencias de los alumnos. Un análisis basado en PIRLS - 2011. Madrid: Fundación Ramón Areces. Recuperado de https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/mono-calidad-profesoradopdf.pdf

8. Castillo, Pamela; Gràcia, Marta (2022). Uso y desarrollo de la lengua oral en el aula rural: cambio de paradigmas educativos. *Psicoperspectivas, 21*(3). https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2689

9. Clarke, Sherice (2015). The right to speak. En *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 167-180), editado por Lauren Resnick; Christa Asterhan; Sherice Clarke. Washintong American Educational Research Association.

10. Coll, César (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, por qué y el cómo de un reto insoslayable. En *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 44-104), coordinado por Josep M. Vilalta. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.

11. Connolly, Marie; Haeck, Catherine (2018). Nonlinear class size effects on cognitive and noncognitive development of young children. *Journal of Labor Economics, 40*(S1), S341-S382. Recuperado de https://ideas.repec.org/p/grc/wpaper/18-01.html

12. Cooper, Harris (1989). Does Reducing Student-to-Instructor Ratios Affect Achievement? *Educational Psychologist*, *24*(1), 79-98. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2401_3

13. Creswell, John (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. Ann Arbor: University of Michigan.

14. Díaz-Herrera, Claudio (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático: orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación, 28*(1), 119-142. https://doi.org/10.5209/RGID.60813

15. Ehrenberg, Ronald; Brewer, Dominic; Gamoran, Adam; Willms, Douglas (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest, 2*(1), 1-30. https://doi.org/10.1111/1529-1006.003

16. Espinoza, Manuel; Vossoughi, Shirin; Rose, Mike; Poza, Luis E. (2020). Matters of participation: Notes on the study of dignity and learning. *Mind, Culture, and Activity, 27*(4), 325-347. https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1779304

17. Esteban-Guitart, Moises (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity, 28*(2), 169-179. https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751

18. Flores, Vasthi; García, Ismael; Romero, Silvia (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit, 23*(1), 39-56. https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03

19. Giroux, Henry (2015). Pedagogías disruptivas y el desarrollo de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 4*(2), 13-27. https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2

20. González, Rodrigo (2018). *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada*. Ministerio de Educación. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf

21. Gràcia, Mara; Galván-Bovaira, María; Sánchez-Cano, Manuel (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada, 30*(1), 188-209. https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra

22. Gràcia, Marta; Galván-Bovaira, María; Sánchez-Cano, Manuel; Vega, Fátima; Vilaseca, Rosa; Rivero, Magda (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Barcelona Editorial Graó.

23. Gràcia, Marta; Sánchez-Cano, Manuel (2022). *Competencia Comunicativa Oral. Su desarrollo en la escuela inclusiva: evaluación e intervención.* Madrid: Giunti.

24. Guzmán-Simón, Fernando; García-Jiménez, Eduardo (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *Relieve, 21*(1). https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5147

25. Hattie, John (2008). Processes of integrating, developing, and processing self information. *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches, 3,* 51-86.

26. Hattie, John; Yates, Gregory (2013). *Visible learning and the science of how we learn.* London: Routledge.

27. Hayes, Andrew; Krippendorff, Klaus (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures, 1*(1), 77-89. https://doi.org/10.1080/19312450709336664

28. Hernández, Roberto; Mendoza, Christian (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Ciudad de México: McGraw Hill Education.

29. Ing, Marsha; Webb, Noreen; Franke, Megan; Turrou, Angela; Wong, Jacqueline; Shin, Nami; Fernández, Cecilia (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: the missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics, 90,* 341-356. https://doi.org/10.1007/s10649-015-9625-z

30. Iño, Weimar (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación, 3*(6), 93-110. Recuperado de https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123/110

31. Lehesvuori, Sami (2013). Towards dialogic teaching in science: Challenging classroom realities through teacher education. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 9*(2), 218. https://doi.org/10.5617/nordina.768

32. Lopezosa, Carlos; Codina, Lluis; Freixa, Pere (2022). *ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz.* Recuperado de http://hdl.handle.net/10230/52848

33. Matusov, Eugene (2018). Mapping dialogic pedagogy: Instrumental and non-instrumental education. En *The Cambridge handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 274-301), editado por Alberto Rosa; Jaan Valsiner. Cambridge: Cambridge University Press.

34. Membrive, Antonio; Nieto, Mara; Solari, Mariana (2021). Enseñar a reflexionar: estrategias y experiencias que utilizan la reflexión para promover aprendizajes con sentido. *Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado de https://www.cuadernosdepedagogia.com/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAEAMtMSbF1CTEAAmMjcwNLU7Wy1KLiz-Pw8WyMDI0MDU0NLtbz8lNQQF2fb0ryU1LTMvNQUkJLMtEqX_OSQyo-JU27TEnOJUtdSk_PxsFJPiYSYAAGZqiGNjAAAAWKE

35. Menzies, Victoria; Raine, S. (2016). A Large Scale RCT of the ICCAMS Maths Intervention. The Successful Recruiting of 109 Secondary Schools. *11th Annual Conference of Randomised Controlled Trials in the Social Sciences.*

36. Mercer, Neil; Hennessy, Sara; Warwick, Paul (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research, 97,* 187-199. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007

37. Miles, Matthew; Huberman, Michael; Saldaña, Johnny (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. California Sage.

38. Millard, Will; Menzies, Loic (2016). *The State of Speaking in our Schools*. Recuperado de https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf

39. Ministerio de Educación de Chile (2018). *Agencia de Calidad de la Educación. Los desafíos para la nueva educación rural.* Recuperado de http://www.agenciaeducación.cl/noticias/los-desafios-la-nueva-educacion-rural/

40. Molinari, Luisa; Mameli, Consuelo (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research, 62,* 249-258. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.003

41. Moluayonge, Gracemary; Park, In-woo (2017). Effect of Challenges with Class Size, Classroom Management and Availability of Instructional Resources on Science Teachers Teaching Practices in Secondary Schools. *Journal of Science Education, 41*(1), 135-151. https://doi.org/10.21796/JSE.2017.41.1.135

42. Ocampo, Aldo (2016). Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la educación inclusiva. En *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los rumbos de la educación inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque* (pp. 24-89), coordinado por Aldo Ocampo. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578424

43. Orozco, Inmaculada; Moriña, Anabel (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta, 48*(3), 331-338. https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338

44. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2018). Estudios Económicos de la OCDE: Chile 2018. *OECD Economic Surveys: Chile 2018, 18*(S2), 48. Recuperado de https://www.oecd.org/economy/surveys/Chile-2018-OECD-economic-sruvey-Spanish.pdf

45. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris OECD Publishing. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en

46. Oscarson, Mats (2014). Self-Assessment in the Classroom. *The Companion to Language Assessment, 2*, 712-729. https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla046

47. Paulhus, Delroy (2002). Socially Desirable Responding: The Evolution of a Construct. En *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49-69), editado por Henry I. Braun; Douglas N. Jackson; David E. Wiley. Nueva York: Erlbaum.

48. Peirano, Claudia; Puni, Swapna; Astorga, María (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa, 6*(1), 53-70. https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7

49. Piza, Narcisa; Amaiquema, Francisco; Beltrán, Gina (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa: algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado, 15*(70), 455-459. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455

50. Prado, Dirkha; Díaz, Nicole; Vásquez, Carla (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva / Polyphōnía. Journal of Inclusive Education, 2*(2), 141-174. Recuperado de https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/34

51. Redding, Sam (2016). Competencies and Personalized Learning. En *Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools* (pp. 3-36), editado por Marilyn Murphy; Sam Redding; Janet S. Twyman. Filadelfia: Temple University. Recuperado de https://compcenternetwork.org/sites/default/files/archive/Redding_chapter_web.pdf

52. Reznitskaya, Alina (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher, 65*(7), 446-456. https://doi.org/10.1002/TRTR.01066

53. Riba, Carles (2009). *Mètodes d´investigació qualitativa*. Barcelona: FUOC.

54. Rodríguez, Yndira (2020). Reflexiones del uso de ATLAS.ti en el análisis de información cualitativa: indagando sensibilidades. *Revista Ciencias de la Educación, 30*(56), 708-726. Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm

55. Sedlacek, Martin; Sedova, Klara (2017). How many are talking? The role of collectivity in dialogic teaching. *International Journal of Educational Research, 85,* 99-108. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.001

56. Sedova, Klara; Navrátilová, Jana (2020). Silent students and the patterns of their participation in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences, 29,* 681-716. https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1794878

57. Sedova, Klara; Sedlacek, Martín; Svaricek, Roman (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education, 57,* 14-25. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005

58. Sfard, Anna (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge: Cambridge University Press.

59. Shen, Ting; Konstantopoulos, Spyros (2017). Class size effects on reading achievement in Europe: Evidence from PIRLS. *Studies in Educational Evaluation, 53,* 98-114. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.04.001

60. Subero, David; Vujasinovic, Ellen; Esteban-Guitart, Moises (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education, 47*(2), 247-263. https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116

61. Tahull, Joan; Montero, Iolanda (2018). Reflexiones sobre la escuela rural: un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas, 32,* 161-176. https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012

62. Tao, Yang; Chen, Gaowei (2023). Coding schemes and analytic indicators for dialogic teaching: A systematic review of the literature. *Learning, Culture and Social Interaction, 39,* 100702. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100702

63. Taylor, Steve; Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

64. Tigse, Cristian (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación, 2*(1), 25-28. https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4

65. Vera-Bachmann, Daniela; Salvo, Sonia (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica, 15*(2), 25-38. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.perep

66. Vrikki, Maria; Wheatley, Lisa; Howe, Christine; Hennessy, Sara; Mercer, Neil (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education, 33*(1), 85-100. https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988

67. Willig, Carla (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York: McGraw Hill.

68. Zipin, Lew; Brennan, Marie (2021). Ethical vexations that hang "knowledge questions" for curriculum. En *Curriculum challenges and opportunties in a changing world. Transnational perspectives in curriculum inquiry* (pp. 173-193), editado por Bill Green; Philip Roberts; Marie Brennan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61667-0_11

Pamela Castillo-Mardones

Académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Concepción, Chile. Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Trabajadora Social y magíster en Intervención Social por la Universidad del Bío-Bío, Chile. Correo electrónico: pamecastillo@udec.cl.

Katherine Villalobos-Muñoz

Profesora de las universidades Internacional de La Rioja y de Barcelona. Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Profesora en Educación General Básica, mención Lenguaje. Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Correos electrónicos: katherinedaniela.villalobos@unir.net, katherine.villalobos@ub.edu.

Marta Gràcia-Garcia

Profesora del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona y posdoctora en la misma materia de la Texas University. Coordinadora del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona y del Observatorio de la Educación Digital. Correo electrónico: mgraciag@ub.edu.

Reconfiguración de la identidad de docentes universitarios en el contexto de la pandemia*

Etna Ximena Vélez-Guerra[I], Mónica Roncancio-Moreno[II]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.06

Cómo citar: Vélez-Guerra, Etna Ximena; Roncancio-Moreno, Mónica (2024). Reconfiguración de la identidad de docentes universitarios en el contexto de la pandemia. *Revista CS*, 44, a06. https://doi.org/10.18046/recs.i44.06

Resumen: El propósito de este estudio fue mostrar la dinámica de reconfiguración de la identidad en docentes universitarios a partir de sus experiencias de vida en el contexto del COVID-19. Teóricamente, se realizó una intersección entre la perspectiva de la psicología cultural semiótica y el abordaje de la teoría del *self* dialógico. Metodológicamente, esta fue una investigación cualitativa idiográfica con tres docentes universitarios participantes, quienes, a través de la entrevista en profundidad y la técnica de la foto-palabra, mostraron la dinámica de cambios que trajo consigo la pandemia. Si bien los tres casos reflejaron sus experiencias particulares, fue interesante reconocer que en todos se crearon significados comunes sobre la pandemia y el estallido social como parte fundamental de las vivencias. Los resultados llevaron a reconocer cómo las rupturas y las transiciones permiten comprender los ajustes psicológicos entre la persona y su entorno sociocultural.

Palabras clave: identidad, docentes, ruptura, transiciones, COVID-19, psicología cultural

University teachers' identity reconfiguration in the pandemic context

Abstract: The current study aims to show the identity reconfiguration dynamics in university teachers based on their life experiences during the COVID-19 pandemic. Theoretically, an intersection is made between the Semiotic Cultural Psychology perspective and the Dialogical Self Theory approach. Methodologically, an idiographic qualitative study was carried out with three participants—university professors—who show the dynamics of change due to the pandemic

---

* Este artículo corresponde al trabajo de investigación realizado por la primera autora, bajo la dirección de la segunda, para la Maestría en Psicología de la Universidad del Valle. Se desarrolló entre 2022 y 2023, y se encuentra finalizado. Fue financiado con recursos propios. Artículo de investigación recibido el 12.09.2023 y aceptado el 02.08.2024.

I. Universidad del Valle (Cali, Colombia)

II. Universidad del Valle (Cali, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

through an in-depth interview and a visual technique. Although the three cases show individual experiences, it is noteworthy that they created common meanings around the pandemic and the social outbreak as a fundamental part of their lives. The results led to acknowledge how ruptures and transitions allow us to understand the psychological adjustments between a person and their sociocultural environment.

Keywords: Identity, Teachers, Rupture, Transitions, COVID-19, Cultural Psychology

Introducción

Actualmente, es claro que la pandemia por COVID-19 dejó grandes estragos en diferentes dimensiones de la vida de los seres humanos, pues no solamente la salud física y mental de muchos individuos fue alterada, sino también las interacciones y relaciones sociales (Ortiz-Guzmán, 2021). El estudio reportado en este artículo se inscribió en el panorama general de la pandemia por COVID-19, y tuvo como objetivo comprender la dinámica de reconfiguración de la identidad en docentes universitarios a partir de sus experiencias en dicho contexto.

La plataforma teórica para la discusión fue la perspectiva de la psicología semiótico-cultural, la cual se centra en reconocer los procesos de emergencia y transformación de los significados en la constitución mutua entre los individuos y las prácticas sociales, así como la dimensión semiótica y afectiva de los procesos de significación (Branco; Valsiner, 2010; Valsiner, 2007a).

La pandemia como fenómeno de ruptura (Zittoun, 2009), generó cambios abruptos en los hábitos y rutinas tanto en las personas como en las organizaciones, incluyendo las Instituciones de Educación Superior (IES) y todos sus actores. En el presente estudio, la mirada se puso sobre los docentes, quienes se vieron obligados a cambiar el espacio del aula por la pantalla de un artefacto tecnológico; además de adaptar rápidamente su vida personal y laboral en un solo espacio.

La construcción de (una) identidad docente

En los últimos años se publicaron diversas investigaciones que enfatizaron en cómo se construye la identidad docente en diferentes niveles educativos y, en especial, en la educación superior (González; Castellanos; Bolaños, 2021; Monereo; Hermans, 2023). Por ejemplo, Monereo y Hermans (2023), estudiaron cómo se produce la construcción de la identidad profesional educativa en itinerarios

formativos o de actuación comunes o preestablecidos. En este trabajo, analizaron qué modalidades dialógicas provocan determinadas dinámicas externas e internas que conducen a cambios sustanciales en la identidad de las personas, en el caso que nos compete, los docentes.

En este sentido, investigaciones recientes reconocieron que los efectos de la pandemia sobre la identidad de los docentes es un tema en el que se requiere profundizar, pues la interrupción repentina de las dinámicas habituales pudo ser un factor traumático para algunos, debido a las diversas formas de abordar los desafíos y experiencias (Lee; Fanguy; Bligh; Lu, 2021).

Por su parte, González *et al.* (2021), propusieron que la identidad profesional docente se configura en la relación entre los procesos educativos, la autobiografía formativa y las características de las culturas profesorales. Esta investigación cualitativa fenomenológica, describió cómo las crisis en la educación impactan la configuración de la identidad profesional docente, suscitando en los profesores desencanto, desmotivación e incertidumbre en la praxis pedagógica y en el desarrollo profesional en las instituciones educativas.

En el estudio de Cubero, Prados, Santamaría y Arias (2014), se mostró cómo se construye la identidad del profesorado universitario a partir de lo narrativo y no como un conjunto de roles permanente que permite la creación de tipologías estables y consistentes de profesores y profesoras. Así mismo, Bajardi y Álvarez-Rodríguez (2015), se preguntaron por los aspectos que componen la identidad del docente desde un enfoque holístico, y consideraron que esta se conforma por tres núcleos articulados: el cognitivo, el emocional y el corporal, haciendo énfasis en la corporeidad como una parte de la identidad que nos hace únicos como personas y como grupo.

Por su parte, Monereo, Weise y Álvarez (2013), abordaron el tema de la identidad docente a partir del análisis del impacto de una formación basada en incidentes críticos (IC), dramatizados sobre las distintas dimensiones de la identidad de los profesores universitarios. Este estudio buscó comprobar la transferencia y persistencia de los cambios promovidos por dichos incidentes.

En su investigación, Cubero *et al.* (2014) consideraron la identidad de los profesores como una construcción dialógica, situada social y culturalmente. Para esto, realizaron un análisis autobiográfico de entrevistas a dos docentes de la Universidad de Sevilla con más de 15 años de trabajo académico e identificaron dos grandes *yoes* profesionales: uno orientado a un yo reflexivo, pues se sitúa como un profesor ideal que se posiciona *fuera de clase* como analista de ella; otro, podría decirse que despliega un yo de acción que se fundamenta en lo vivido, en lo práctico y que, constantemente, trae al presente de su discurso la experiencia particular en el aula. De acuerdo con los autores, conocer las voces,

argumentos y posiciones que adopta el profesorado a lo largo de un intercambio comunicativo (la entrevista, en este caso) puede ser de gran valor para el seguimiento e impacto de las políticas y planes educativos que se ponen en marcha en el ámbito universitario.

En el caso de Solari (2017), analizó la transformación del modelo de identidad de una orientadora educativa novel en la inserción a su ejercicio profesional, a lo largo de un curso escolar. En este estudio, la autora definió la identidad profesional como un proceso dialógico de negociación de significados, situado sociohistóricamente, relacional, dinámico y construido de forma discursiva. Solari (2017) detalló cada una de las partes que componen dicho concepto que le permitió mostrar, a su vez, la articulación teórica con la metodología cualitativa que planteó. Al hablar de un proceso dialógico, hizo alusión al enfoque dialógico y reconoció que la identidad profesional se conforma por un conjunto de posiciones del yo (Hermans, 1996) que involucra la polifonía de voces.

En resumen, observamos cómo las investigaciones previas demostraron la relevancia de la identidad docente no solo en el ámbito de la educación, sino también en la psicología. En esta investigación, específicamente, se abordó desde una perspectiva teórico-metodológica de la psicología cultural, reconociendo la identidad docente como una construcción que se crea y recrea a través de la experiencia, en los posicionamientos alcanzados en la gestión del quehacer docente, en el uso de recursos simbólicos, y en la interacción dialógica con otros y con la cultura, tanto dentro como fuera del aula. Así pues, la identidad docente se reconfigura constantemente debido a su naturaleza dinámica y compleja, como se argumentará a continuación.

Reconfiguración de la identidad docente desde la psicología cultural

En el presente artículo, y basadas en una perspectiva de la psicología cultural semiótica, comprendemos la pandemia como una situación de ruptura, ya que implicó una interrupción en el flujo normal de los eventos, lo que llevó a cambios en la adquisición de habilidades, posicionamientos identitarios y construcción de nuevos significados (Zittoun, 2007).

En términos teóricos, consideramos que el desarrollo del ser humano es constante, dinámico y no se desliga de la cultura. Así, este estudio se inscribió en la psicología cultural (Bruner, 1990; Packer, 2019; Shweder, 1990; Valsiner, 2007b; Vygotsky, 1998; Zittoun, 2009), especialmente en aquella de carácter semiótico (Josephs; Valsiner; Surgan, 1999). Esta línea reconoce los procesos de

emergencia y transformación de los significados en la constitución mutua entre las prácticas culturales y el sujeto, y destaca el papel de las prácticas sociales y la dimensión semiótica y afectiva de los procesos de significación. En la actualidad, son vanguardia en dicha línea los trabajos de Valsiner (2007a) y de un grupo de investigadores como Branco, Branco y Maduriera (2008), Marsico y Tateo (2018), y Roncancio-Moreno, Aristizábal y Díaz-Upegui (2022), quienes, en algunos de sus estudios, integraron la teoría del *self* dialógico (Hermans, 2001).

En la Figura 1, se presentan los componentes conceptuales que hacen referencia a la reconfiguración identitaria y al modelo de ruptura/transición propuesto por Zittoun (2007). La configuración identitaria involucra dos dimensiones: el nivel intersubjetivo, que se da en el espacio social cuando el sujeto participa de la cultura e interactúa con los demás; y el nivel intrasubjetivo, que se genera cuando el sujeto atraviesa un proceso personal de experiencia reflexiva en el que reconstruye la realidad y la incorpora a su propia estructura (Vygotsky, 1998). Estas dimensiones no son estáticas, pues involucran los recursos culturales, los posicionamientos identitarios y los recursos simbólicos que se van adquiriendo a lo largo de la vida.

A su vez, los posicionamientos identitarios se construyen en contextos familiares, educativos, profesionales, interpersonales y en la representación de uno mismo, es decir, que los procesos de identidad son formas de crear nuevas metas, orientaciones y posibilidades de futuro (Zittoun, 2007). Los cambios de posicionamiento o reposicionamientos, por lo tanto, incluyen aspectos históricos, polifonía de voces, y establecen relaciones con otras voces al expresar pensamientos, emociones, creencias y valores, de modo que un reposicionamiento implica un cambio social y subjetivo, nuevos escenarios y formas de relación.

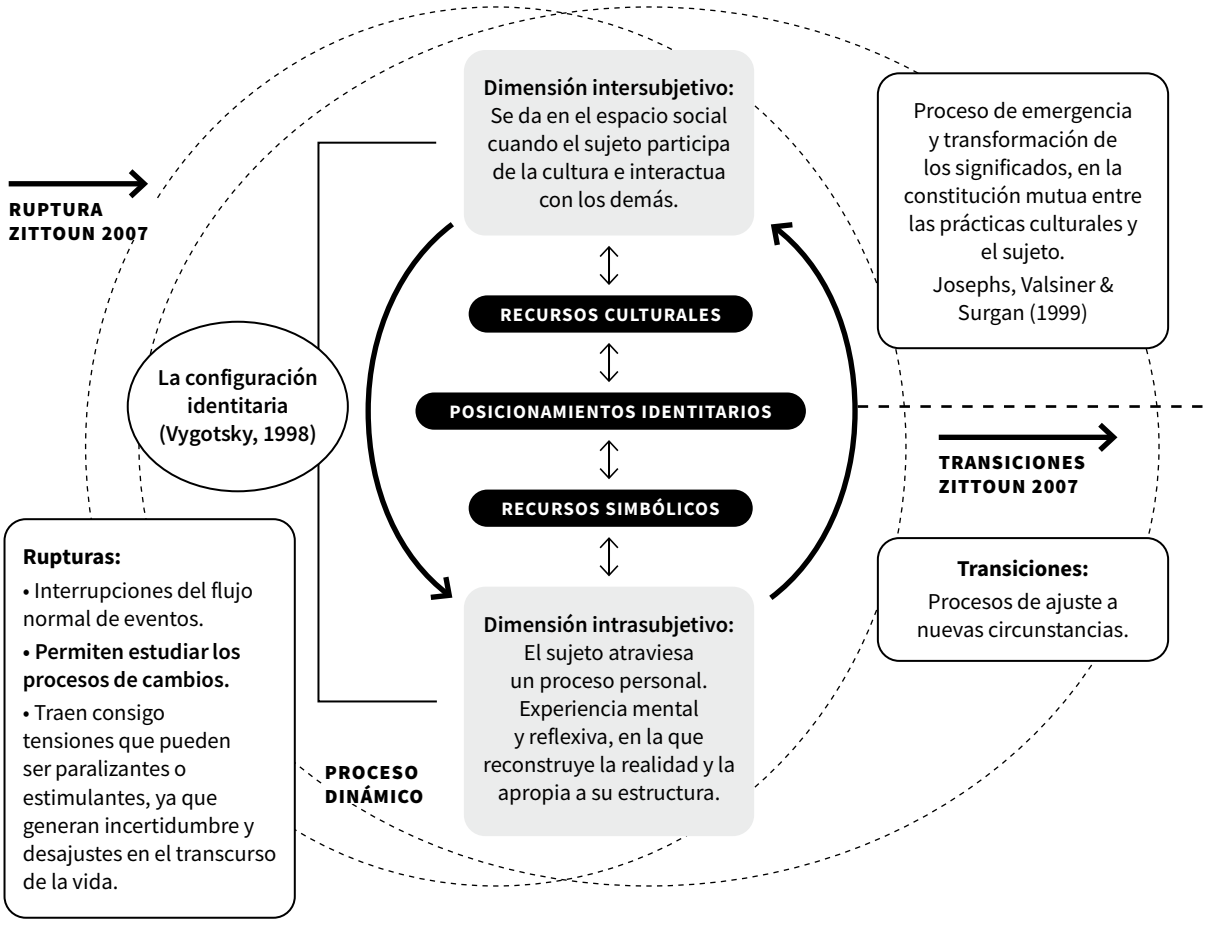
Finalmente, los recursos culturales se crean a partir de objetos de ficción que surgen en el contexto social como novelas, poesía, música y películas. No obstante, cuando estos objetos son utilizados para dar un significado propio de algún aspecto de la vida real o interior de sí mismo (a nivel personal) se pueden llamar recursos simbólicos (Zittoun, 2007).

En suma, en la Figura 1, se muestra la reconfiguración identitaria como un proceso dinámico que involucra el movimiento de las dimensiones de la identidad de la persona, debido a un evento que irrumpe con la cotidianidad (ruptura) y que lleva a situaciones de ajuste (transiciones). Las rupturas representan la interacción entre la persona y el entorno sociocultural en la dinámica de desarrollo, y traen consigo tensiones que pueden ser paralizantes o estimulantes, ya que generan incertidumbre y desajustes en el transcurso de la vida. Además, traen consigo transiciones, que son procesos de adaptación a nuevas circunstancias que están presentes en hechos sociopsicológicos y sugieren algo que se está

moviendo de un estado a otro, con resultados impredecibles respecto a las nuevas perspectivas de futuro y reconfiguraciones en las dimensiones socioafectivas y simbólicas de la experiencia (Zittoun, 2007).

Así pues, considerar la pandemia como una ruptura nos llevó a plantear como objetivo de esta investigación explorar cómo los docentes universitarios reconfiguraron su identidad a partir de la situación generada por la COVID-19.

Figura • 1
Componentes de la reconfiguración identitaria



Fuente: elaboración propia.

Metodología

Se realizó un estudio cualitativo hermenéutico en el que la realidad construida fue local y específica, transaccional, subjetiva, dialógica, y tuvo en cuenta la experiencia y las voces de los docentes participantes (Flyvbjerg, 2004; Kelman; Branco, 2004; Zittoun, 2007; 2008; 2009; 2015). A su vez, esta investigación fue de carácter idiográfico (Salvatore; Valsiner, 2010) y reconoció la naturaleza dinámica y sistémica de los objetos psicológicos, por tanto, su singularidad. En este sentido, destacó la particularidad de cada experiencia.

Participantes

El presente estudio se realizó con tres docentes universitarios de distintas áreas de conocimiento pertenecientes a una misma institución educativa del Valle del Cauca, Colombia. Por cuestiones éticas se cambiaron sus nombres: Luis, Ana y Lina. Los criterios de selección de los participantes fueron:

1) Profesores con experiencia docente en universidades públicas del país (Colombia).
2) Sin experiencia en clases asistidas por computador, ni trabajo previo en instituciones de educación superior en modalidad a distancia antes de la pandemia de 2020.
3) Activos en su rol docente antes, durante y después de las restricciones impuestas por la pandemia.
4) El tipo de contratación de los profesores no se tomó como criterio de exclusión.

Técnicas de co-construcción de datos

Cada estudio de caso se construyó a través de entrevistas semiestructuradas, que constituyeron la principal técnica utilizada en esta investigación. Se creó un guion de preguntas iniciales que se fue ajustando en la dinámica de interacción dialógica con los docentes.

Se realizaron tres encuentros individuales con cada uno, con una duración de 45 minutos, aproximadamente. Asimismo, en el último encuentro, se utilizó la técnica de foto-palabra, la cual consistió en que los docentes escogieran fotografías tomadas por ellos durante la pandemia, lo que permitió generar espacios de interacción en la comunicación con la investigadora.

En los encuentros se indagó sobre aspectos de su rol. En el primero, el diálogo estuvo centrado en las experiencias de sus historias de vida relacionadas con la decisión de ser docentes, esto es, quiénes y cuáles aspectos consideraron como motivadores e influyentes en la decisión de convertirse en docentes universitarios. En el segundo, se orientó la entrevista hacia la rememoración de la experiencia de la pandemia, cómo recordaban el inicio y trayectoria de ese momento, y cómo se ajustaron a los cambios para continuar con su labor. En esta sesión, se les solicitó que llevaran para el último encuentro fotografías tomadas por ellos en la pandemia y que consideran significativas. Los docentes hablaron sobre su material fotográfico en el último encuentro, sin embargo, Lina se reservó la posibilidad de compartir las imágenes, ya que ella seleccionó videos de encuentros y reuniones que conservaba de ese momento.

Análisis de la información

La información constituida se analizó desde la microgenética (Barrios; Barbato; Branco, 2012) con un enfoque en la construcción de significados. Al finalizar las entrevistas, estas fueron transcritas y, con el apoyo de la herramienta tecnología , se configuraron los casos a partir de las unidades de análisis que surgieron de la revisión y comprensión del modelo teórico-metodológico de ruptura/transición de Zittoun (2007; 2009; 2015). El Cuadro 1 muestra las unidades de análisis y las categorías iniciales y emergentes.

Cabe resaltar que, en el proceso de la investigación, emergió una unidad de análisis que fue considerada transversal en la construcción de cada caso: la afectividad, que permitió hacer una articulación comprensiva entre dichas unidades iniciales.

Una vez organizadas las unidades hermenéuticas para los tres casos, se diseñó un esquema de partida, según las tres dimensiones de la metodología de análisis de Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares da Silva y Oliveira (2008: 1) tiempo ontogenético, que permitió reconocer cómo los participantes se hicieron docentes universitarios; 2) dimensión microgenética que, en esta investigación, se centró en la experiencia de los participantes en el contexto de pandemia; y 3) el futuro que se hizo presente a partir del aprendizaje y las expectativas que surgieron en la pandemia (ver Figura 2).

Cuadro • 1
Unidades de análisis y categorías iniciales y emergentes

Unidades de análisis		Categorías iniciales	Categorías emergentes
Ruptura	Las rupturas representan la interacción entre la persona y el entorno sociocultural en la dinámica de desarrollo, y traen consigo tensiones que pueden ser paralizantes o estimulantes, ya que generan incertidumbre y desajustes en el transcurso de la vida. Son interrupciones del flujo normal de eventos (Zittoun, 2007).	• Cambios de espacio. Cambios de hábitos y rutinas. • Pérdidas: muertes de familiares, enfermedades, separación.	• El aislamiento por la pandemia. • El estallido social al final de la pandemia. • Dificultades de salud por el tiempo de exposición a los recursos tecnológicos.
Transición	La transición se define como los procesos que corresponden al reequilibrio posterior a las rupturas, y que apuntan a restaurar el sentido de continuidad e integridad de uno mismo más allá de la ruptura. Por ello, ruptura y transición son inseparables. El trabajo de transición es la actividad en la que uno se compromete a partir de un pasado recién perdido para crear un futuro mejor (Zittoun, 2007; 2009).	• Nuevos espacios. • Nuevos hábitos y rutinas. Nuevas estrategias para el quehacer docente. Acuerdos y aprendizajes. Otras actividades y acontecimientos.	• Organización del espacio de residencia igual al lugar de trabajo. Estrategias pedagógicas adaptadas a la virtualidad para dar clases. • Cambio en los tiempos y rutina de trabajo. Cambio de actividades de espacios abiertos a espacios cerrados. Dificultades en salud mental.
Posiciona-mientos identitarios	Están constituidos por aspectos históricos de la educación del sujeto, dado que se encuentra envuelto en una polifonía de voces que, a su vez, establecen relaciones con otras voces al expresar pensamientos, emociones, creencias y valores actuales (Ressurreição; Sampaio, 2018).	• Docente, pareja, padre, hijo, paciente, otros roles que asumen los docentes. Compañero de trabajo. Relaciones sociales.	• Docentes atendiendo las necesidades emocionales de los estudiantes. • Docentes atendiendo sus compromisos académicos y personales desde la virtualidad. • Se mezcla el ser docente y ama de casa, en los casos de las mujeres.

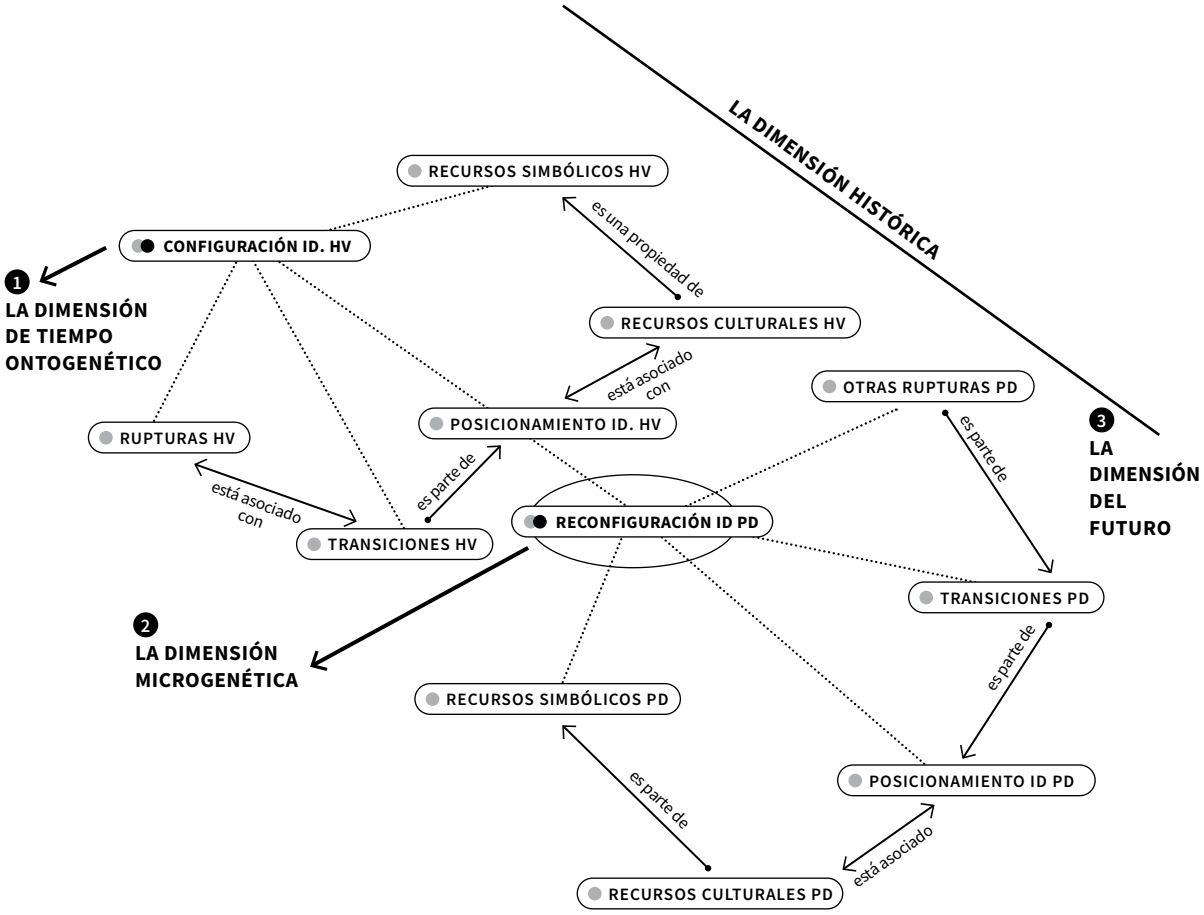
Recursos culturales	Se crean a partir de objetos de ficción que surgen en el contexto social como novelas, poesía, música y películas (Zittoun, 2007).	• La tecnología, los medios de comunicación, las maneras en que se organizaron para adaptar los espacios.	• Uso de los recursos tecnológicos para dar las clases. • Adaptación de los espacios (de la oficina a la sala de la casa). Aprendizaje de las herramientas interactivas.
Recursos simbólicos	Cuando los recursos culturales son utilizados para iluminar algún aspecto de la vida real o interior de sí mismo (a nivel personal), se pueden llamar recursos simbólicos (Zittoun, 2007).	• Fotografías, nuevas rutinas que involucran la lectura, películas, nueva rutina de ejercicios, música. • Nuevo sentido a alguna actividad.	• Organización de actividades familiares como maratón de películas, cenas especiales, reunión con familiares y amigos a través de la virtualidad. • Utilización de las redes sociales para informarse.

Fuente: elaboración propia.

Figura • 2
Esquema inicial de las categorías para el análisis

DIMENSIONES DE LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Rossetti-Ferreira et al. (2008). Esquema interpretativo propio (Vélez, 2023)



1

La primera dimensión es la de **tiempo ontogenético**, la del ser socialmente construido —(Para la investigación lo que se atribuye aquí es lo que llevó a cada participante a ser docente, HV historia de vida)

2

La **dimensión microgenética**, que se ocupa del contexto, del aquí y ahora, donde ocurren las interacciones.

3

La **dimensión del futuro**, que se hace presente a partir de las expectativas que emergen de acuerdo con las experiencias vividas en el tiempo de pandemia.

Fuente: elaboración propia.

Resultados y análisis

Los resultados y análisis se presentarán en tres estudios de caso, cada uno titulado de acuerdo con una característica significativa que emergió al analizar las historias construidas a partir de los discursos de los docentes universitarios Luis, Ana y Lina.

Caso 1. "De instructor deportivo a docente titular"

Luis ha sido docente de la Facultad de Ingeniería desde hace más de 30 años. Toda su trayectoria académica la ha construido en la misma *alma mater*, donde ha alcanzado a posicionarse como docente titular, pasando por estudiante universitario, monitor de natación, monitor académico, ingeniero, profesor hora cátedra, profesor ocasional, estudiante de doctorado, docente nombrado, doctor en ingeniería, experto en ingeniería de transporte, docente investigador, consultor, estudiante de postdoctorado, post doctor, productor intelectual, docente experto, docente representante de facultad, docente representante de la universidad, docente administrativo, docente asesor académico, docente consultor, docente asesor académico internacional. Al analizar su discurso sobre estos posicionamientos, se lograron identificar algunas rupturas y transiciones, como el formar una familia:

> En el año 95 entré al programa de doctorado, siendo profesor ocasional. Coincidencialmente, en ese año yo me caso, entonces yo ya formo un hogar, me salgo de mi casa, me voy con mi esposa y empezamos, pues, todo el proceso de crecimiento en pareja, el proyecto de vida. (Luis, comunicación personal, 27.07.2022)

Luis reconoció en su dimensión histórica que su interés por posicionarse como docente venía desde niño, pues narró que ayudaba a sus compañeros de colegio y, una vez se graduó de bachiller, tuvo la oportunidad de vincular el deporte con el gusto por la enseñanza: "yo me formé con la Liga Vallecaucana de Natación, siendo instructor de natación, pues estaba muy sardinito, era adolescente, tenía como 16 años aproximadamente" (Luis, comunicación personal, 27.07.2022).

Esa formación permitió que, cuando ingresara a estudiar Ingeniería, pudiera pasar de monitor de natación a monitor en un área de formación de su carrera. "Entonces en primer semestre yo soy exonerado de natación porque, pues, digamos, fui monitor de natación de deporte formativo, fui un año instructor

de natación" (Luis, comunicación personal, 27.07.2022) "Y ya al año siguiente, en tercer semestre, fui monitor de dibujo, y fui monitor de dibujo hasta que me gradué" (Luis, comunicación personal, 27.07.2022). Una vez se graduó, salió a laborar como ingeniero, pero mantuvo el contacto con sus docentes, a quienes les recomendó tenerlo en cuenta para dictar alguna clase. Esto se hizo realidad y así inició su trayectoria.

En el momento en que llegó la pandemia, Luis ya tenía un lugar representativo dentro de la academia, como lo dejó ver los posicionamientos citados. No tenía oficina en su casa, por ello, tuvo que adecuar los espacios y solucionar aspectos técnicos relacionados con la conexión de internet, porque la que tenía no era suficiente para tres personas conectadas todo el día: hija e hijo estudiando, y él trabajando. El comedor se volvió su oficina, los horarios de trabajo se incrementaron porque la preparación de las clases a través de los recursos virtuales fue algo nuevo para este docente. Estar sentado frente al computador le trajo problemas de espalda, lo que le hizo replantear otras actividades en sus rutinas diarias. En su discurso reconoció que el vínculo familiar le permitió hacer los ajustes necesarios a los cambios y la adaptación del espacio, a medida que se iban flexibilizando las restricciones de aislamiento por la pandemia.

Sus fotografías, tomadas durante la pandemia, muestran la mesa del comedor acomodada para compartir la cena. Son significativas para él porque, entre las actividades planeadas con su familia, estaba acordado que los viernes eran para compartir el alimento, haciendo recetas especiales entre todos. En este sentido, la mesa del comedor fue uno de los recursos culturales que Luis dejó ver cómo se volvió un recurso simbólico por los distintos significados que este mueble representó para él: durante la semana su lugar de trabajo, su escritorio, y el fin de semana se transformaba en un espacio familiar.

> Era como para exorcizar el comedor [se ríe], porque el comedor mantenía con libros, computadores. Particularmente, en el caso mío, mantenía ahí sentado todo el tiempo, entonces claro, la estética de la sala y el comedor era muy distinto a lo que pasaba los viernes, era que se quitaba todo eso y la oficina desaparecía, y era ya un sitio de encuentro familiar. (Luis, comunicación personal, 05.10.2022)

En este caso se puede observar cómo, desde sus experiencias y posicionamientos, fue agente de distintas rupturas y transiciones a lo largo de su historia de vida. Así, como lo planteó Zittoun (2008), ocurren procesos de cambio y reconfiguración identitaria que permiten que emerja la adquisición de habilidades, en este caso, deportivas, gráficas, sociales, profesionales y académicas;

pero también desde sus posicionamientos identitarios y construcción de significados. En lo referente al momento de aislamiento por la pandemia, Luis contó con una red familiar sólida, y logró organizar en un solo espacio sus actividades personales y laborales, articulando, a la vez, sus posicionamientos identitarios como padre, esposo, docente e investigador:

> Yo ya en la sala trabajando, entonces al final empecé a tener problemas de espalda, cuello, hombro. Primero porque el ambiente no era para eso y pasaba mucho tiempo sentado. (…) Entonces, mi esposa me llamó la atención, que había que hacer otras cosas. (Luis, comunicación personal, 04.08.2022)

> Entonces lo que hicimos en ese momento, fue que los fines de semana acostumbramos los viernes, por ejemplo, hacer una cena distinta, algo especial, entonces nos convocamos al alrededor de la cocina, participaba mi esposa que lideraba eso, y nos sentamos en la noche a conversar, escuchar música, y como una minifiesta cada ocho días para tratar de romper esa monotonía. (Luis, comunicación personal, 05.10.2022)

Luis consideró que, pese a las incomodidades de espacio y las nuevas formas de trabajo, la sinergia que se generó con su grupo familiar permitió sobrellevar la angustia y la incertidumbre de este momento de crisis mundial por la pandemia, y de crisis social por el estallido que se vivió en Colombia, donde estudiantes de la universidad pública, *sus estudiantes*, fueron actores principales. Para él, este último evento representó mucha tensión.

> Yo me sentía impotente, porque la verdad uno estando aquí en el campus, y ante una situación de esas [el estallido social], de alguna forma uno puede interactuar con sus estudiantes, reconocer las necesidades, las opiniones, uno también controvertir o aportar con mucho respeto, pero como no había forma de encontrarnos, entonces, la verdad, sí fue un sentimiento de impotencia. (Luis, comunicación personal, 05.10.2022)

Luis dejó ver cómo esta experiencia de ruptura/transición impactó en su quehacer docente, ya que una vez volvió al aula de clase incorporó algunos de los aprendizajes que le dejó la situación de pandemia. Por ejemplo, empezó a permitirse más momentos de discusión académica con los estudiantes en clase, a partir de la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y de interacción que se construyeron en la experiencia de la virtualidad.

> Con la pandemia, tuve que implementar otras maneras para los cursos, ahora que ellos ya vienen con algo visto, trabajado, inquietudes, y se establece más un diálogo que un discurso de parte mía, como digamos que en un principio así era, ahora ya hay un diálogo, ya no es de mí para allá, sino que es mucho más interactivo y eso me parece que fue una situación de cambio importante. (Luis, comunicación personal, 05.10.2022)

Caso 2. "Cambiando de ciudad"

Para el momento de esta investigación, Ana era docente de diseño gráfico, su trayectoria como profesora era relativamente corta, primero ejerció su profesión, y luego consideró posicionarse como docente al decidir realizar la Maestría en Educación. Nació en Bogotá y al no lograr vincularse laboralmente en la docencia en su ciudad de origen, se desplazó a Cali intentando adquirir experiencia en ese campo:

> Mi inicio como docente fue muy atropellado, yo dure más de un año pidiendo trabajo como profe, pero después de haber egresado de la maestría, pero no me lo daban, porque decían que debía tener dos años de experiencia docente, pero yo decía: "¿pero ¿cómo voy a tener la experiencia docente, si aun con el conocimiento, con la formación, no me dan la oportunidad?". Me parecía algo injusto [suspira].
>
> Estoy muy agradecida de la oportunidad que me da la Universidad en Cali para poder cumplir con el anhelo y reconocer que sí era un anhelo válido, estoy agradecida por haberme puesto en el lugar, en el momento que debía estar, porque como ser humano me siento muy bien de mi labor. (Ana, comunicación personal, 29.09.2022)

Ana reconoció lo significativo que fue para ella, llegar a otra ciudad. Sus muebles, recurso cultural, pasaron a convertirse en un recurso simbólico al expresar lo siguiente:

> Al traer mis muebles desde Bogotá, fue como que yo definiera que iba a ser un tramo largo, o sea, largo en términos de que no iban a ser unas semanas, no iban a ser unos meses, sino que yo estaba empezando a trazar mi futuro desde la academia, desde otra perspectiva y otra ciudad, otra cultura, pero me lancé y me obligué a lanzarme al vacío. (Ana, comunicación personal, 29.09.2022)

Cuando inició la pandemia, Ana llevaba dos años en la docencia universitaria, se posicionó como docente hora cátedra con miras a continuar fortaleciéndose en el contexto universitario. Sin embargo, mencionó que las condiciones tanto laborales como personales no le habían dado el espacio para hacer publicaciones académicas, recurso indispensable para ascender. Además, al inicio de la pandemia, se encontraba terminando el tratamiento de un cáncer, el cual se vio afectado por todos los cambios y restricciones que se dieron en el ámbito hospitalario, pues toda la atención se centró en la situación de emergencia. Además, culpó a la pandemia de su separación de pareja.

> Entonces los cambios que tuve que implementar en casa, pues en ese momento tenía pareja, vivía con mi pareja, la pandemia hizo que se terminara la relación porque todo era muy caótico, o sea, en clase yo estaba bien, pero apenas terminaba la clase, yo me ponía a llorar, había una carga muy dura emocional, y mi pareja fue quien estuvo allí. Yo también enfrenté durante la pandemia parte de mi tratamiento oncológico (...) eso también fue terrible, porque los médicos tenían otras prioridades que no eran esto, se retrasaron varias cosas, los procedimientos se hacían más difíciles, entonces también tenía que adaptarme a eso. En términos de salud, por ejemplo, cuando me dolía mucho, yo tenía dosis de morfina, entonces tenía que hacer rendir la morfina, porque no era tan fácil salir a buscarla. (Ana, comunicación personal, 05.10.2022)

En su rol docente durante la pandemia, centró su atención en acompañar y conocer las dificultades personales de sus estudiantes.

> Había muchos estudiantes que no tenían un computador, que tuvieron que volver a sus casas con miedo, a sus lugares de origen, por ejemplo, los que vivían en Tuluá, los que vivían en Pasto, había gente que incluso vivía en la costa Caribe, en Santander, y tener que viajar con esa zozobra y ese miedo, y luego quedarse allá y no saber de clases, de hecho, creo que las clases era de lo menos importante cuando se estaba pasando por problemas económicos, físicos y mentales, eso sí fue un reto mayor. (Ana, comunicación personal, 29.09.2022)

Esta atención hacia los estudiantes se articuló con la manera en que Ana se posicionó como docente *maternal* al expresar:

> Yo digo: "hoy al día tengo cerca de 1000 hijos", porque desde que empecé a trabajar como docente a los estudiantes yo los he considerado, como lo he mencionado antes, desde un aspecto maternal como mis hijos, y voy acumulando hijos, tanto en la universidad pública, como en la privada. (Ana, comunicación personal, 05.10.2022)

Al revisar las fotos que consideró significativas, se le observa acompañando a sus estudiantes en eventos artísticos, especialmente, en el momento de las marchas por el estallido social. Ana tenía registrado en fotografías desde el primer día en que se cerró la universidad y ella debió aprender a manejar las plataformas institucionales asignadas para la contingencia, hasta el día en que regresaron a clase, cuando observó a sus estudiantes aún con tapabocas y tomando distancia los unos de los otros.

El acompañamiento que realizó a sus estudiantes, una vez disminuyeron las restricciones, lo hizo a nivel personal, no se reunió con otros docentes en el momento de la crisis política y social vivida al finalizar la pandemia. Esta tensión emocional fue el detonante que la llevó a la hospitalización por el deterioro en su salud mental.

> Tuve que estar en el hospital una semana para regular los estados de ánimo tan densos que yo tuve en respuesta a la carga laboral en pandemia y a todo lo que pasó, al estallido social y, sobre todo, desde el momento en que me empiezan a disparar y que... bueno, [baja la voz] empiezan a pasar tantas cosas tan duras [suspira]. (Ana, comunicación personal, 05.10.2022)

Ella integró su experiencia en pandemia a su quehacer docente, ya que reconoció las posibilidades de actividades virtuales como aspecto complementario en sus clases.

> Resulta que parte de las estrategias cuando a mí me tocó clase virtual, que no sabía manejar muchas cosas, era el tema de hacer actividades diversas que ayudaran a los estudiantes a conectarse con la clase, luego de la pandemia las he integrado a las actividades de mis cursos. (Ana, comunicación personal, 05.10.2022)

En su caso, se evidenci*ó* una serie de transiciones en el contexto de la pandemia: la separación, el tratamiento de un cáncer, vivir sola lejos de su ciudad natal, quedar en medio de una balacera, ingresar a cuidados mentales, dejar de

trabajar y depender del apoyo económico de su familia mientras se recuperaba. Ana dejó ver otro lado del posicionamiento docente: el ser docente contratista u hora cátedra, pues las condiciones y beneficios son diferente a los de aquellos se posicionan como docentes nombrados, como se observó en el caso de Luis y en el de Lina, que se analizará a continuación.

Caso 3. "Las voces que aportan al ser docente"

El último caso es el de Lina, con más de 20 años como docente universitaria, quien en su discurso resaltó las voces de otros, ya que nombró en varios momentos a quienes fueron sus referentes y apoyo durante su trayectoria tanto a nivel personal, profesional y como docente. El recuerdo de las voces de una madre y una abuela que resaltaron la importancia de estudiar fue un aspecto significativo en su discurso. Expresó que no pensó en ser docente, pero sí en apoyar a las mujeres y personas en situación de vulnerabilidad, por eso, tomó la decisión de estudiar Trabajo Social.

> Y en el colegio, cuando tuve la oportunidad del proceso de alfabetización, nos pedían que eligiéramos unas opciones, y yo elegí la opción de encontrarme semanalmente con mujeres empleadas domésticas para enseñarles a leer y escribir, y entonces eso para mí fue un descubrimiento. Estudié Trabajo Social muy aunado a eso y a otras experiencias asociadas a mi mamá y a mi abuela. (Lina, comunicación personal, 02.08.2022)

Al igual que Luis, era una profesora nombrada de la universidad, donde había logrado varios posicionamientos a lo largo de su trayectoria: partiendo desde estudiante de pregrado, docente hora cátedra, hasta situarse en cargos académicos y administrativos, como directora de programa y coordinadora de prácticas.

Durante la pandemia, la organización de su espacio no fue un inconveniente, ya que en su lugar de residencia pudo disponer una oficina. Manifestó que la idea de estar todo el tiempo con su familia fue una situación que la ayudó a sobrellevar los cambios que trajo consigo el aislamiento a nivel personal y laboral. Sin embargo, su preocupación se centró en el acompañamiento a los estudiantes, y desde el inicio de la pandemia convocó a sus colegas a generar espacios de acercamiento y de escucha para ellos. Destacó que gran parte de su tiempo lo utilizó en ello.

> Dificultades emocionales los atendíamos nosotras, yo llegué a atender estudiantes hasta las 11 o 12 de la noche, que estaban en crisis emo-

> cional, incluso estudiantes de otros programas... Imagínate, tú eso, eso era escuchar unas cosas supremamente dolorosas, situaciones de abuso sexual por parte de los mismos miembros de la familia donde estaba viviendo una estudiante, la estudiante no podía dormir sola, tenía que dormir acompañada de otra persona para que no entrara su padre y abusara de ella. Estudiante aquí de la universidad [suspira]. (Lina, comunicación personal, 28.10.2022)

A diferencia de los casos anteriores, Lina no mostró fotografías tomadas durante la pandemia, sino videos, inclusive resaltó la importancia de escuchar la voz de los estudiantes.

> Mira y escucha lo que dicen: "aquí construirán muchas anécdotas y esperamos que disfruten el paso por la universidad". Estar en la universidad es una montaña rusa, llena de emociones, experiencias y expectativas, donde tendrás la oportunidad tanto de aprender, de angustiarte, pero también de disfrutar un montón y sobre todo crecer como persona porque, una vez entres, tu vida tiene otro rumbo. (Lina, comunicación personal, 04.11.2022)

La motivación, junto con la incertidumbre de Lina frente la situación de la pandemia, la relató partiendo del asombro que sintió al saber que existía la posibilidad de no desconectarse de sus estudiantes. Aprender a utilizar los recursos tecnológicos que institucionalmente se ofrecieron a los docentes, fue un reto que asumió desde el momento que decretaron el cierre del campus universitario. Así relató su día a día:

> No fue tan difícil, porque yo amo mucho a mi familia, y como nos veíamos muy poco porque ellos trabajan y yo trabajo, entonces ahí fue vernos todo el día y eso hacía que me sintiera feliz, verlos todo el día y no me chocaba eso. Y yo tenía espacio en mi casa, el altillo de mi casa estaba todo adecuado, porque ahí tengo la biblioteca, el computador, un escritorio, una impresora y tenía muy buen internet. Entonces lo que hice fue adecuar con iluminación para que se pudiera ver mejor y seguí la vida: madrugando, levantándome temprano, porque las clases eran a las siete de la mañana, entonces de siete a diez clases, hacía un descanso, bajaba, hacía el desayuno, compartía con mi familia el desayuno [sonríe], y volvía y subía a trabajar. Y los horarios ya no se flexibilizaron y no volvieron a la normalidad, me explico, no había un alto a

> las seis de la tarde, sino que se seguía, hasta las 12 de la noche, eh, no había como una distinción. (Lina, comunicación personal, 28.10.2022)

El factor tiempo fue destacado por ella. Por un lado, reconoció todo aquello que se logró hacer: dar clases, reunirse con los colegas, hacer acompañamiento a estudiantes, coordinar las prácticas, además de aprovechar las capacitaciones ofrecidas por la universidad para fortalecer las estrategias pedagógicas y didácticas desde la virtualidad; y, por otro lado, tomar un curso de fotografía teniendo en cuenta su gusto personal. Sin embargo, recordar esta experiencia, a la vez, le trajo un sentimiento de tristeza porque consideró que no dedicó el tiempo necesario a su familia. Esta dualidad de emociones emergió de una experiencia dolorosa, ya que, durante el final de la pandemia, en el momento del estallido social, enfrentó la pérdida de un ser querido, situación en la que no quiso profundizar.

En lo que respecta a cambios relacionados con su quehacer docente, consideró que la experiencia de pandemia la hizo más flexible, humana y con mayor disposición de escucha.

> Creo que la pandemia me ayudó a ser más flexible, a pensar que las personas, o sea, como estábamos metidos en la casa de ellos y ellos en las nuestras de manera simbólica, pero así era. Yo estaba en la casa de ellos, porque ya no había una distinción profesora en la universidad. Porque era una profesora en una pantalla, metida en la casa de cada uno de ellos, de los estudiantes. Y ellos, ellos, como usted vio ahora, veían a mi hijo, veían cosas de mi vida cotidiana. Hoy las veo como un valor y es como ser flexible y poder escuchar otras cosas que no había escuchado antes, pues porque era el encuentro en el aula. Entonces, ahora escuchar cómo vive el estudiante ya no es una cosa tan ajena, sino que la vivimos de manera directa a través de la pantalla, cuando vemos la vida de ellos, cuando la sufrimos, me dio a m*í* otra dimensión del estudiante, otra dimensión diferente, una dimensión quizás más humana más de la escucha. (Lina, comunicación personal, 28.10.2022)

Para ella, la relación con este ejercicio dialógico la llevó a ver su experiencia en retrospectiva y a cuestionarse sobre la importancia de hacer una evaluación de lo vivida, a manera de memoria. Sus cuestionamientos evidenciaron su capacidad de reflexión, la necesidad de acompañar a los estudiantes, su nivel de agenciamiento y compromiso frente a su posicionamiento docente, y su capacidad de superarse, a pesar de las situaciones de pérdida.

Articulación comprensiva entre ruptura/transición y afectividad

Una vez analizados los tres casos, se observaron los tonos afectivos y las situaciones que mostraron quiebres emocionales en los discursos de los docentes de manera particular, lo que llevó a comprender una unidad de análisis que no se tuvo en cuenta desde el principio de la investigación, pero que luego fue evidente en el discurso de su experiencia: la afectividad. En palabras de Plantin y Gutiérrez (2009), la afectividad se expresa a través de signos que tienen manifestaciones semiológicas sobre los planos psicológico, fisiológico y del comportamiento. Además, como afirmaron Markus y Kitayama (1994), se enmarca en un conjunto de guiones que se comparten con los otros y que se movilizan en el entorno sociocultural y semiótico inmediato.

Así pues, en los tres casos se observó que la afectividad y las rupturas/transiciones se articularon e hicieron parte de la configuración identitaria. Esto lo ratificó Fernández (2000) cuando afirmó que la afectividad pasa por las experiencias de vida y, al analizarlas, pueden dar cuenta de cómo se va construyendo la identidad.

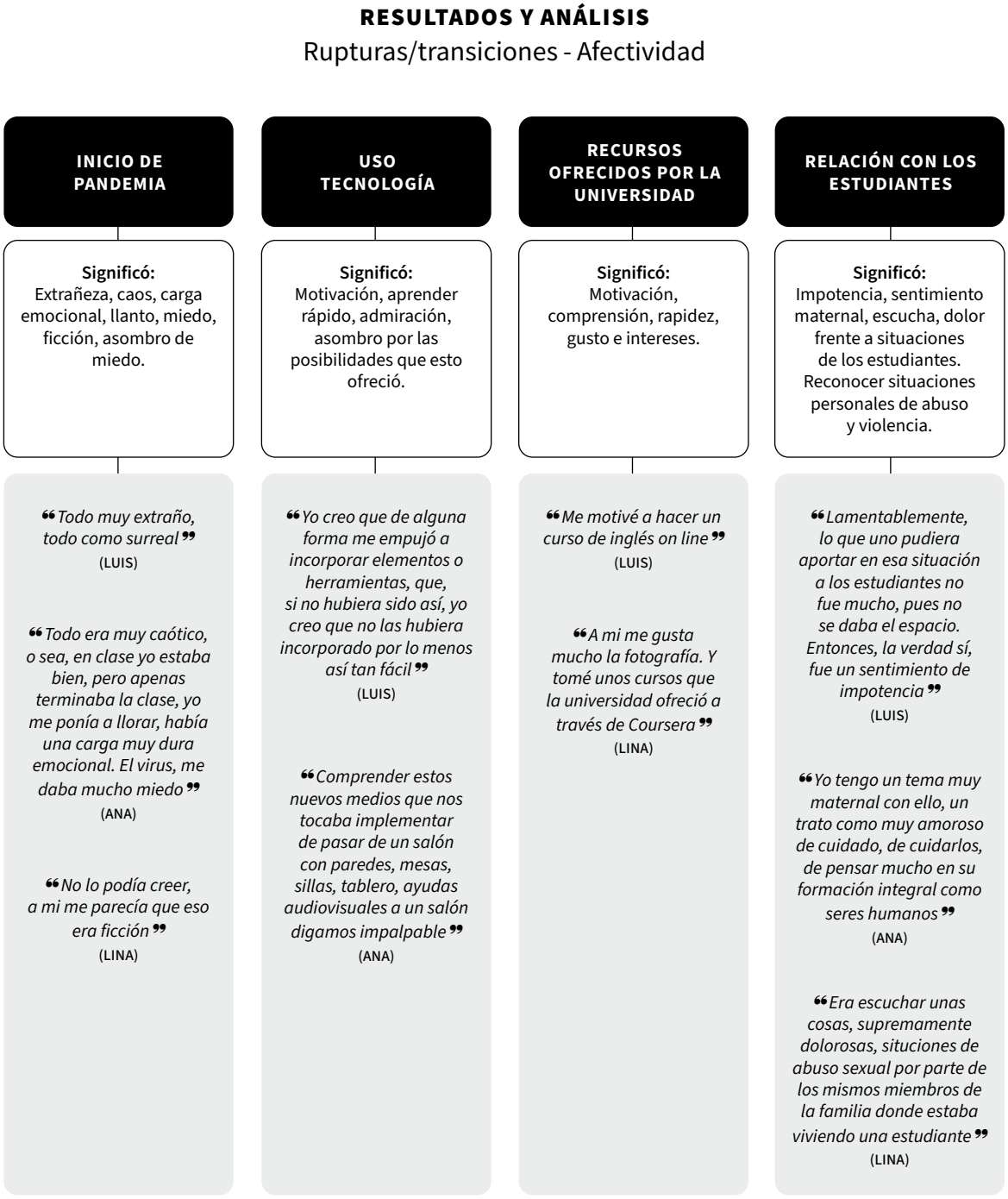
Este aspecto de análisis fue fundamental en el estudio realizado porque dejó ver cómo, pese a las particularidades de cada caso, los tres docentes mostraron sentimientos semejantes sobre ocho situaciones significativas que se presentaron durante la pandemia y manifestaron en su discurso[1]: inicio de la pandemia, uso de la tecnología, recursos ofrecidos por la universidad, relación con los estudiantes, estallido social, influencia de las redes sociales, regreso a la presencialidad y reflexión de los docentes sobre ese momento.

Las figuras 3 y 4 recogieron estos aspectos de transición comunes, su significado y citas de ejemplo para dar cuenta de los fragmentos que evidenciaron la afectividad desde el discurso.

Así pues, se observó que el inicio de pandemia, el estallido social y el regreso a la presencialidad fueron experiencias que generaron sentimientos de angustia, incertidumbre, incluso para el momento de estallido social que se dio finalizando la pandemia, esto se describió como de *horror*. Sin embargo, los aspectos relacionados con el uso de la tecnología y de recursos ofrecidos por la universidad, generaron motivación para seguir adelante en su rol: los tres docentes, cada uno con habilidades y conocimientos distintos frente al uso de la tecnología (ninguno

1. Cabe anotar que las entrevistas fueron individuales y que los participantes no se conocían ni sabían que hacían parte de un mismo estudio.

Figura • 3
Aspectos de transición comunes en los tres casos



Fuente: elaboración propia.

Figura • 4
Aspectos de transición comunes en los tres casos



Fuente: elaboración propia.

experto), aprendieron casi de manera contrarreloj a utilizar las herramientas para poder dictar las clases. Los tres afirmaron que fue un reto y que lo lograron.

Además, utilizaron los recursos ofrecidos por la universidad para hacer cursos vinculados a sus intereses particulares, como en los casos de Luis que hizo uno de inglés y de Lina que cursó fotografía. Ana manifestó usar todos los recursos tecnológicos ofrecidos, pero no expresó si había tomado alguna formación sobre un tema de interés. Sin embargo, todos manifestaron su disposición frente al reto del uso tecnológico durante la pandemia, pero afirmaron que no querían repetir la experiencia de cambiar el aula de clase por una pantalla de computador, pese a que fueron conscientes de que la pandemia dejó abierta la posibilidad de seguir utilizando la virtualidad.

En lo que respecta a la interacción con los estudiantes, en los tres casos esto fue un aspecto sensible para los docentes, su preocupación no solo por la parte académica, sino por su bienestar integral, les generó emociones ligadas al reconocimiento de las necesidades emocionales, de cuidado y de protección frente a la situación de pandemia. En lo que respecta a la vuelta a la presencialidad y a la reflexión que Luis, Ana y Lina hicieron de lo vivido, se observó que el regreso causó alegría a todos.

Discusión y conclusiones

En este trabajo se destacó un análisis en el que se reconocieron la importancia de las interacciones sociales, el papel de la cultura en el desarrollo humano, y la relación compleja entre las prácticas culturales, las creencias, la afectividad y los valores en el universo motivacional del individuo.

En lo que respecta a estudios relacionados con la identidad, en coherencia con Solari (2017), se identificó la trascendencia de la presencia de un otro u otros en los enunciados, desde una mirada dialógica y en la que la identidad profesional se conforma por un conjunto de posiciones del yo, lo cual implica alejarse de aproximaciones monológicas y esencialistas de la identidad, para verla como una construcción que involucra una multiplicidad de posicionamientos.

De igual forma, se resaltó la naturaleza cambiante y dinámica que constituye la identidad, ya que se la asumió como un proceso de reconstrucción que varía tanto a lo largo del tiempo como desde los distintos contextos en los que el individuo participa (Solari, 2017). En nuestro estudio, los tres docentes dejaron ver dicha naturaleza cambiante y dinámica, pero a la vez particular, ya que, a pesar de hacer parte de una misma institución educativa, con las mismas directrices y limitantes (las restricciones por pandemia), reconstruyeron en sus discursos

sentimientos y eventos significativos desde sus esferas de experiencia y desde la capacidad de agenciamiento para hacer frente a las transiciones que vivieron en este momento de ruptura.

Por su parte, en relación con los postulados de Ressurreição y Sampaio (2018), este estudio identificó que los posicionamientos identitarios están constituidos por aspectos históricos de la educación del sujeto en los distintos contextos educativos. Asimismo, dichos posicionamientos están envueltos en una polifonía de voces que establece relaciones con otras voces. Igualmente, que los contextos son mediadores semióticos que crean campos de significados en los que las personas asumen posicionamientos activos y dinámicos (Valsiner, 2007b).

Los resultados mostraron la diversidad de recursos simbólicos que reúnen saberes, creencias, narrativas y estados afectivos establecidos durante la vida educativa. También, se logró evidenciar que las historias vividas en el contexto de la pandemia movilizaron y reconfiguraron la identidad, lo que promovió intersecciones culturales que llevaron a los docentes a superar fronteras y orientarse hacia el futuro (Ressurreição; Sampaio, 2018).

Sumado a lo anterior, se encontró una relación entre los resultados de este estudio y lo planteado por Monereo *et al.* (2013). En los tres casos, se lograron observar cambios en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos instruccionales de enseñar, aprender y evaluar. A su vez, fueron evidentes las transformaciones en las estrategias de enseñanza, y en las emociones y su interpretación a través de los sentimientos asociados a la práctica docente. El reconocimiento de rupturas y transiciones, en el caso de Luis, por ejemplo, mostró desde la experiencia esa transformación en el rol profesional y en las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que en la vuelta a la presencialidad ajustó sus estrategias de aula a actividades más activas en las que promovió el diálogo entre estudiantes y profesor.

Investigadores como Lee *et al.* (2021) hicieron un llamado para profundizar en el tema de la salud mental luego de la pandemia, aspecto que se relacionó con esta investigación en la que se logró identificar cómo la suma de tensiones por experiencias personales, laborales y sociales puede llevar a problemáticas de salud mental, como se ilustró en el caso particular de Ana. La dinámica generada en las entrevistas con las fotografías (en el caso de Luis y Ana) y con recursos interactivos (videos y presentaciones en el caso de Lina) permitió que emergieran situaciones con una alta carga emotiva al narrar los recuerdos de las imágenes seleccionadas.

A manera de conclusión, se puede demostrar que es posible comprender la dinámica de configuración/reconfiguración de la identidad docente a partir de estudios de caso utilizando las unidades teóricas-metodológicas de ruptura

y transición de Zittoun (2007; 2008; 2009; 2015). Igualmente, estas categorías analíticas posibilitan el estudio de posicionamientos identitarios y recursos simbólicos y culturales, y reconstruir los recursos psicológicos que llevan a generar momentos de estabilidad entre aquello que se conserva (algunos posicionamientos, recursos, relaciones vinculantes, creencias, tradiciones, etc.) y aquello que se transforma.

En el contexto de la educación superior, por ejemplo, la pandemia permitió que el uso de los recursos tecnológicos se incorporara en la práctica docente. Sin embargo, el análisis de las voces de los docentes revela las dinámicas particulares que adoptaron para enfrentar las tensiones de la ruptura causada por esta crisis. Se identificaron temas como la implementación de la virtualidad en las estrategias de enseñanza, la importancia de la interacción en el aula, la inclusión de las experiencias de la pandemia en el proceso de enseñanza, las adaptaciones al rol docente y la sensibilidad hacia las necesidades académicas y personales de los estudiantes.

Se podría considerar, como limitación de este estudio, la necesidad de más información para triangular con mayor densidad la construcción de los significados analizados.

Referencias

1. Bajardi, Alice; Álvarez-Rodríguez, Dolores (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción, 31*(5), 111-129. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570007.pdf

2. Barrios, Alia; Barbato, Silviane; Branco, Angela (2012). El análisis microgenético para el estudio del desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Revista de Psicología (Lima), 30*(2), 249-279. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472012000200002&lng=pt&tlng=es

3. Branco, Angela; Branco, Ana; Maduriera, Ana (2008). Self-Development and the Emergence of New I-Positions: Emotions and Self-Dynamics. *Studia Psychologica: Theoria Et Praxis*, 8, 23-40. Recuperado de https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/sp/article/view/2687

4. Branco, Angela; Valsiner, Jaan (2010). Towards cultural psychology of affective processes: semiotic regulation of dynamic fields. *Estudios de Psicología = Studies in Psychology, 31*(3), 243-251. https://doi.org/10.1174/021093910793154411

5. Bruner, Jerome (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza.

6. Cubero, Mercedes; Prados, Mar; Santamaría, Andrés; Arias, Samuel (2014). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje, 36*(3), 309-321. https://doi.org/10.1174/021037013807532981

7. Fernández, Pablo (2000). *La afectividad colectiva.* Ciudad de México: Taurus.

8. Flyvbjerg, Bent (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 106, 33-62. https://doi.org/10.2307/40184584

9. González, Omaira; Castellanos, María; Bolaños, José (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 64, 180-207.https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n64a8

10. Hermans, Hubert (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin, 119*(1), 31-50. https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31

11. Hermans, Hubert (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology, 7*(3), 243-281. https://doi.org/10.1177/1354067X0173001

12. Josephs, Ingrid; Valsiner, Jaan; Surgan, Seth (1999). The process of meaning construction: Dissecting the Flow of Semiotic Activity. En *Action & Self-development: Theory and Research Through the Life Span* (pp. 257-282), editado por Jochen Brandstädter; Richard Lerner. Thousand Oaks: Sage. https://doi.org/10.4135/9781452204802

13. Kelman, Celeste; Branco, Angela (2004). Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial Marília, 10*(1), 93-106. Recuperado de https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-1-7.pdf

14. Lee, Kyungmee; Fanguy, Mik; Bligh, Brett; Lu, Xuefei (2021). Adoption of online teaching during the COVID-19 Pandemic: a systematic analysis of changes in university teaching activity. *Educational Review, 74*(3), 460-483. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1978401

15. Markus, Hazel; Kitayama, Shinobu (1994). The cultural shaping of emotion. A conceptual framework. En *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (339–351), editado por Shinobu Kitayama; Hazel Markus. Washington: American Psychological Association.

16. Marsico, Giuseppina; Tateo, Luca (2018). *The Emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Exploration*. Springer.

17. Monereo, Carles; Hermans, Hubert (2023). Education and dialogical self: state of art. *Journal for the Study of Education and Development, 46*(3), 445-491. https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562

18. Monereo, Carles; Weise, Crista; Álvarez, Ibis (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje, 36*(3), 323-340. https://doi.org/10.1174/021037013807533043

19. Ortiz-Guzmán, Armando (2021). La planeación estratégica ante la incertidumbre de la pandemia del COVID-19. *Daena: International Journal of Good Conscience, 16*(3), 1-15. Recuperado de http://www.spentamexico.org/v16-n3/A3.16(3)1-15.pdf

20. Packer, Martin (2019). Psicología cultural: introducción y visión general. *Avances enPsicología Latinoamericana, 37*(3), 232-246. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7882

21. Plantin, Christian; Gutiérrez, Silvia (2009). La construcción política del miedo. En *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar* (pp. 491-510), editado por Martha Shiro; Paola Bentivoglio; Frances de Erlich. Caracas: Universidad de Venezuela.

22. Ressurreição, Sueli; Sampaio, Sonia (2018). The Reconfiguration of the Educational Self in the Context of Higher Education. En *The Emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Exploration* (pp. 61-77), editado por Giuseppina Marsico; Luca Tateo: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98602-9_4

23. Roncancio-Moreno, Mónica; Aristizábal, Danna; Díaz-Upegui, Katherine (2022). Construcción del self dialógico en la transición de la escuela básica a la secundaria. *Pensamiento Psicológico, 20*, 1-32. https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI20.cstb

24. Rossetti-Ferreira, María; Amorim, Katia; Soares da Silva, Ana; Oliveira, Zilma (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa, 38*(133), 147-170. https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100007

25. Salvatore, Sergio; Valsiner, Jaan (2010). Between the General and the Unique: Overcoming the Nomothetic versus Idiographic Opposition. *Theory & Psychology, 20*(6), 817-833. https://doi.org/10.1177/0959354310381156

26. Shweder, Richard (1990). Cultural Psychocoly – what is it? En *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development* (pp. 1-43), editado por James Stigler; Richard Shweder; Gilbert Harat. Cambridge: Cambridge University Press.

27. Solari, Mariana (2017). *El proceso de configuración de la identidad profesional de una orientadora educativa novel: un estudio de caso* [Tesis de doctorado]. Recuperado de http://hdl.handle.net/10486/670955

28. Valsiner, Jaan (2007a). Approaches to culture: semiotic bases for cultural psychology. En *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology* (pp.19-74), editado por Jaan Valsiner. Nueva Delhi: Sage.

29. Valsiner, Jaan (2007b). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology.* Nueva Delhi: Sage.

30. Vygotsky, Lev (1998). *A formação social da mente [The social formation of mind].* São Paulo: Martins Fontes.

31. Zittoun, Tania (2007). Recursos simbólicos y responsabilidad en las transiciones juveniles. *Nordic Journal of Youth Research*, *15*(2), 193-211.

32. Zittoun, Tania (2008). Symbolic Competencies for Developmental Transitions: The Case ofthe Choice of First Names. *Culture & Psychology*, *10*(2), 131-161. https://doi.org/10.1177/1354067X04040926

33. Zittoun, Tania (2009). Dynamics of life-course transitions – a methodological reflections. En *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 405-430), editado por Jaan Valsiner; Peter Molenaar; María Lyra; Nandita Chaudhary. Nueva York: Springer.

34. Zittoun, Tania (2015). Imagining one's life: imagination, transitions, and developmental trajectories. En *A psicologia e os desafiosdo mundo contemporáneo* (pp. 127-153), editado por Sonia Gondim; Ilka Bichara. Salvador de Bahía: UFBA.

Etna Ximena Vélez-Guerra

Psicóloga, magíster en Psicología y profesora de la Universidad del Valle, con amplia experiencia profesional en procesos de calidad para la formación docente y orientación vocacional. Su perspectiva teórica se basa en una aproximación clínica-cultural. Correo electrónico: etna.velez@correounivalle.edu.co.

Mónica Roncancio-Moreno
Profesora del Departamento de Estudios Psicosociales de la Facultad de Psicología de la Universidad del Valle en la línea de psicología clínica-cultural. Sus temas de investigación se centran en perspectivas clínicas y culturales que abordan es estudio del sí mismo, tanto en niños como en adultos, con especial énfasis en temas de salud mental. Correo electrónico: monica.roncancio@correounivalle.edu.co.

El desarrollo de la voz inclusiva durante la participación en una comunidad profesional de aprendizaje*

Carla Meneses-Pinto[I], Eva Liesa[II]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.07

Cómo citar: Meneses-Pinto, Carla; Liesa, Eva (2024). El desarrollo de la voz inclusiva durante la participación en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista CS*,44, a07. https://doi.org/10.18046/recs.i44.07

Resumen: La calidad educativa implica considerar la diversidad y la inclusión como un reto fundamental en la búsqueda de equidad, justicia y democracia. Así mismo, la identidad profesional ligada a la inclusión sigue siendo un tema controvertido e inacabado. Desde la perspectiva dialógica, este estudio identificó y conceptualizó en qué medida el repertorio de posiciones de un grupo de maestras compartió o no una voz inclusiva y cómo estas voces evolucionaron, enfatizando en cuáles se modificaron con mayor o menor facilidad. Utilizamos un diseño longitudinal descriptivo, y analizamos durante un año académico el desarrollo de las posiciones docentes y sus voces, distinguiendo entre híbridas e inclusivas. Se reconocieron cuatro posiciones identitarias más frecuentes, entre ellas, *yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje*, que posee facilidad para transitar a voz inclusiva; y *yo como planificador y diseñador de procesos de enseñanza y aprendizaje*, que presenta dificultades para reconstruirse como inclusiva.

Palabras clave: identidad docente, voz inclusiva, educación inclusiva, posiciones del yo, comunidades de aprendizaje

---

* El presente artículo es el resultado del trabajo de una comunidad educativa de Barcelona, España que busca mejorar procesos de atención a la diversidad por medio de una comunidad de aprendizaje. Este estudio forma parte de una tesis doctoral y se adscribe en el grupo de investigación Enseñanza y Aprendizaje de Estrategias (SINTE-Lest), dentro de la línea Práctica educativa basada en la indagación: la identidad del maestro como indagador (TAI), liderada por la doctora Eva Liesa. Artículo de investigación recibido el 28.07.2023 y aceptado el 28.05.2024.

I. Universidad Ramón Llull (Barcelona, España)

II. Universidad Ramón Llull (Barcelona, España)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

The development of inclusive voice during participation in a professional learning community

Abstract: Educational quality implies considering diversity and inclusion as a fundamental challenge in the search for equity, justice, and democracy. Likewise, professional identity linked to inclusion is still a controversial and unfinished issue. From the dialogical perspective, this study identifies and conceptualizes to what extent the repertoire of positions of a group of teachers shares or does not share an inclusive voice and how they evolve, identifying characteristics more and less easily modified. We use a descriptive longitudinal design and analyze the development of teaching positions and voices (hybrid and inclusive) over an academic year. The study identifies four most frequent identity positions, among them *I as a promoter of positive learning environments* that has an ease to transit an inclusive voice; on the contrary, the position *I as a planner and designer of teaching and learning processes* presents difficulties to be reconstructed as inclusive.

Keywords: Teacher Identity, Inclusive Voice, Inclusive Education, I- Positions, Communities Learning

Introducción

La inclusión con la finalidad de ofrecer igualdad de oportunidades a todas y todos los estudiantes, independientemente de su origen y condición, se ha convertido en uno de los objetivos centrales de la política educativa actual (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD, 2015), persiguiendo el logro de una estructura social justa (Ainscow, 2005; Medina-Sánchez, 2021) y equitativa. Estos principios son los que orientan la educación de calidad que, en la actualidad, es aquella dirigida a desarrollar competencias que capaciten a los ciudadanos para llevar vidas sanas y plenas (Unesco, 2015). Por esta razón, promover escuelas y comunidades a través de prácticas inclusivas, continúa siendo un reto y tema de diálogo en muchos centros educativos, y se vincula a una revisión de la identidad profesional del docente, ya que implica generar cambios en ella (Monereo, 2022; Slee, 2012). La construcción y reconstrucción de la identidad profesional docente desde el paradigma inclusivo es un foco importante de investigación (Geijsel; Meijers, 2005; Monereo, 2022; Slee, 2012).

Algunos estudios han buscado identificar los procesos de identidad y cambio en favor de la inclusión, como el de Waitoller y Kozleski (2013) que indicó que los docentes que se mueven en diferentes contextos (universidad-colegio, entre centros, y otros) exploran límites en temas de identidad (profesores que

trabajan en dos centros, asesores, etc.), siendo área fértil para el cambio, pues se encuentran tanto fuera como adentro, lo que les implica enfrentar tensiones y contradicciones creadas por la superposición de comunidades a las cuales pertenecen, y los obliga a generar esfuerzos por sostener o desafiar su identidad.

Baustien-Siuty (2019a; 2019b) desarrolló cómo el espacio (físico, geográfico) genera procesos sociales (ideologías dominantes) y, por ende, influye en las identidades, configurando la *identidad espacial.* Esto quiere decir que la identidad está mediatizada por los espacios en que los individuos se asocian. En el caso de las educadoras diferenciales, los espacios construyeron sus identidades como guardianes de procesos inclusivos, debido a que actúan separadamente entre inclusión y educación regular. Una forma de hacer conscientes estas identidades es mediante prácticas reflexivas que permitan identificar las tensiones y contradicciones que generan los espacios y, así, introducir cambios parciales o duraderos en sus identidades.

En este sentido, el análisis desde la *Dialogical Self Theory* (DST) entiende la identidad docente como el resultado del diálogo mental entre distintas posiciones del yo y diferentes voces (internas y externas). Podemos afirmar, entonces, que cada docente dispone de un repertorio de posiciones individuales y cada escuela o equipo docente comparte un repertorio grupal de posiciones (*We-position*), con voces que pueden entrar en tensión o conflicto (Akkerman; Meijer, 2011; Hermans, 2018). Desde esta teoría, algunos trabajos han explorado cómo la voz inclusiva aparece en la identidad docente (Meo; Tabarini, 2020; Valdés; Monereo, 2013; Weise; Morodo; Kullasepp, 2022).

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio buscó identificar en qué posiciones docentes la voz inclusiva aparece más frecuentemente y cómo esta puede o no desarrollarse cuando entra en diálogo con otras voces. Desde esta perspectiva, *no existiría una identidad inclusiva*, sino que abogamos para que distintas posiciones del yo puedan disponer de una voz más o menos inclusiva y, por tanto, la necesidad de identificar y analizar cada una de las posiciones desde la voz que las define.

Por esta razón, diseñamos este estudio en el que caracterizamos la identidad de un grupo de docentes que se encontraba participando de una comunidad profesional de aprendizaje con foco inclusivo a lo largo de un año académico. Este proyecto buscó responder a dos preguntas de investigación: ¿Cuáles son las posiciones y voces adoptadas por un grupo de docentes frente a la inclusión? y ¿cómo evolucionan las posiciones y las voces individuales cuando entran en diálogo con otras?

Antecedentes teóricos

Identidad docente y sus voces

La noción de *posición del yo,* aplicada al contexto de la actividad profesional docente, se puede definir como el conjunto de funciones que un docente interpreta y desarrolla con relación a los significados (voces) que les otorga dentro de una institución educativa (Badia; Liesa, 2020). Desde esta óptica, Badia y Liesa (2020) identificaron nueve posiciones del yo que son asumidas por los docentes en ejercicio durante su práctica diaria, entre ellas se encuentran para promover ambientes positivos de aprendizaje (*To promote a positive learning environmet)*, y para construir relaciones con las familias (*To build a realtionship with families*), entre otras. Estas fueron tomadas como referentes para el presente estudio (ver Anexo A).

A su vez, estas posiciones reflejan *voces,* que corresponden a la atribución o significado que le otorgan a la práctica (Hermans, 2018), y, por ende, dirigen la actuación frente a situaciones concretas, es decir, cada voz individual es un punto de vista particular sobre el propósito de la acción (Badia; Becerril; Gómez, 2021). Estas voces individuales pueden entrar —o no— en conflicto entre ellas o con las voces de los otros, lo que se conceptualiza como *tensión,* que ocurre cuando el diálogo entre diversas voces hace evidente su contradicción (Arvaja; Sarja, 2020), por ejemplo, es evidente la tensión en aquellas propias de un discurso basado en la pedagogía participativa con las de uno de la pedagogía tradicional.

Al expresar esta voz, se asume una posición del yo donde se revela una forma personal de entender su actividad profesional (Badía *et al.*, 2020) en la que el sujeto da sentido a la finalidad de cada posición, es decir, la posición del docente como evaluador puede tomar sentido a través de una voz centrada en la calificación o en el aprendizaje mediante la evaluación (Hermans, 2015; 2018; Monereo, 2022). Estas voces se desarrollan por medio de un proceso de internalización de las *voces internas,* basadas en representaciones personales, y de *voces externas* referentes al contexto (Akkerman; Meijer, 2011).

Así pues, las voces en torno a la inclusión las entendemos como el significado otorgado a las distintas posiciones docentes frente a la diversidad y las necesidades de apoyo de los estudiantes, independiente de su condición, durante su trayectoria educativa.

Si bien, aún es incipiente el desarrollo de los estudios sobre la identidad docente vinculada a la inclusión y la atención a la diversidad desde la perspectiva de la DST, existen algunas aportaciones. Weise *et al.* (2022) reconocieron diez posiciones docentes que pueden transitar a ser inclusivas: de maestro asimilado

a maestro inclusivo (Debe adaptarse a las reglas de la escuela/Debemos ajustar el currículum y las reglas de convivencia para servir a todos los estudiantes). La transición es explicada en función del tipo de voz utilizada. El estudio también identificó tres tipos de voces que se pueden encontrar en el contexto educativo ligado a la inclusión, distinguiendo entre hegemónicas, subalternas y contrahegemónicas, las cuales surgen en torno a la diferencia y la atención a la diversidad. En primer lugar, las voces hegemónicas se basan en el paradigma médico-asistencial y normativo-regulatorio, entendiendo la diferencia como déficit, lo que en numerosas ocasiones conduce al uso de estrategias homogeneizadoras que hacen que las diferencias sean invisibles o segregadas. En segundo lugar, las voces subalternas se basan en perspectivas críticas, cuestionando las normas actuales. En tercer lugar, las contrahegemónicas defienden la diversidad humana como intrínseca al proceso educativo. Finalmente, para que estas posiciones identificadas puedan pasar a ser inclusivas, tienen que contener una voz contrahegemónica.

Meo y Tabarini (2020) señalaron tres elementos comunes en la identidad de docentes de escuelas de segundas oportunidades. En primer lugar, ética del cuidado (vincularse con un otro a partir de relaciones de confianza y altas expectativas para favorecer el desarrollo de la autoestima de los estudiantes). En segundo lugar, y vinculado lo anterior, personalización de la enseñanza (reconocimiento de las circunstancias, necesidades y ritmos de aprendizaje a la hora de definir enfoques pedagógicos). Tercero, la importancia del intercambio de prácticas pedagógicas (trabajar con otros como una estrategia crucial para sobrellevar las dificultades y desafíos involucrados en el proceso de enseñanza y problemas sociales). Estos componentes, que pueden ser entendidos como posiciones profesionales, están ligados a una perspectiva inclusiva, ya que muestran cómo las escuelas alternativas intentan abordar la incapacidad de la escolarización regular, al surgir nuevas identidades en este ámbito.

Por último, Valdés y Monereo (2013) analizaron incidentes críticos que experimentan los docentes de educación primaria al incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas regulares y sus estrategias de resolución, vinculándolos con la identidad docente. Los incidentes identificados están en relación con la percepción de falta de conocimientos para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas, el manejo de estudiantes con alguna condición particular, e incidentes provocados por las diferencias con otros profesionales en el modo de atender a los estudiantes.

Para efectos de este estudio, utilizaremos los términos *voces inclusivas* y *voces híbridas.* Hemos definido las primeras como aquellas que tienen por objetivo brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación, enfatizando en

cómo integrar a todos los estudiantes. Representa un enfoque que examina la manera de transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (Unesco, 2009) para desarrollar una nueva forma de pensar al ciudadano. Por consiguiente, el currículo debe ser flexible en el uso de metodologías que se adapten a la diversidad de la población escolar, lo que significa comprender el trabajo colaborativo entre docentes y familia como esencial y que estos actores se sientan parte de la transformación para atender a la diversidad (Unesco, 2009), por medio de la utilización de la evidencia (Azorín; Ainscow; Sánchez; Goldrick, 2019), con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje, gracias a la reflexión conjunta con la comunidad, sin tener como prioridad la condición o categoría diagnóstica.

Sumado a lo anterior, las voces inclusivas manifiestan una naturaleza epistémica diferente y más amplia a la simple relación inclusión-discapacidad, pues los cambios en la estructura del sistema educativo construyen a un estudiante diferente, con voz y autonomía, dando paso a una nueva forma de ciudadanía y contenido valórico democrático. El estudiante debe tener acceso, participar y poseer logros dentro del sistema social y educativo, independiente de sus características, lo que implica ajustes importantes a nivel de políticas, normas, prácticas y cultura dentro de dichos sistemas.

Las segundas, las *voces híbridas*, visibilizan aspectos de la educación especial como parte del discurso que fundamenta a la educación inclusiva (Ocampo-González, 2018), surgen cuando se generan espacios de participación, pero diferenciados o segregados, y se asume que las personas tienen que normalizar su vida en los contextos ya dispuestos. El docente ve al estudiante predominantemente desde una óptica del déficit y, por ende, no se evidencian cambios en aspectos políticos ni estructurales del sistema. Para estos alumnos, se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales, desde la adecuación curricular como medida de superación de sus diferencias; y supone que el sistema permanece casi intacto, mientras que, quienes deben integrarse, tienen la tarea de adaptarse a este (Barrio de la Puente, 2009). En cuanto a los equipos de apoyo, el docente tiende a depender de equipos especializados que trabajan con estos estudiantes y el trabajo, más que colaborativo, es de carácter asistencialista, como aulas de recursos dentro de los colegios. Esto implica que la integración simplemente se asume y no se cuestiona (Leiva-Olivencia, 2013) y depende de una categoría diagnóstica.

Continuando con el desarrollo de las voces, Baustien (2019a) introdujo el término *Third-Space Practitioners* —o usuarios del tercer espacio— para referirse a aquellos docentes que pertenecen a espacios híbridos en donde existen conocimientos o voces desde el trabajo inclusivo, pero se desarrollan prácticas de la

educación especial, es decir, con una mirada clínica, y, por ende, desde el déficit. Esto se refleja en que a los estudiantes se les habilitan determinados apoyos sin que el sistema se transforme.

Esta definición se relaciona con el enfoque de la integración y constituye las voces que se encuentran más presentes en los centros educativos en la actualidad (Fortier; Noël; Ramel; Bergeron, 2018), lo que pone de manifiesto las dificultades para trabajar desde el enfoque de atención a la diversidad que prevé la normativa, disminuyendo las posibilidades de generar educación de calidad, y revela la necesidad de abordar esta problemática.

Cambio identitario: un proceso de reposicionamiento y de transición

El resultado de los intercambios dialógicos, que permiten la creación de nuevas voces entre las posiciones internas y externas, define a un yo dialógico desde una multiplicidad dinámica entre ellas, por ende, las posiciones del yo del docente responden a un proceso espacial y temporal, es decir, el yo se puede posicionar y reposicionar (Monereo; Hermans, 2023), lo que se traduce en un cambio, ya sea de voces o de posiciones.

Es posible que dicho cambio, motivado por el surgimiento de nuevas voces o por la transición de voces, surja bajo contextos de experiencias clave de aprendizaje (Liesa; Giralt-Romeu; Ligorio, 2022), en las que los docentes puedan renombrar la experiencia y reconstruir la práctica.

> Renombrar la experiencia implica que los docentes sean críticamente reflexivos, renegociando y asignando nuevos significados a su práctica docente y de esta manera desarrollar nuevas voces. La práctica reconstructiva se refiere al proceso de elaboración de nuevas acciones didácticas en el aula. (Monereo; Badia, 2020: 6)

Las experiencias clave de aprendizaje, ya sean positivas o negativas, están ligadas a situaciones que promueven la reposición del yo. Como ejemplo de estas, Liesa *et al.* (2022) se refirieron a algunas técnicas como las reflexiones orales o escritas acerca de posiciones, el autodiálogo, el diálogo entre pares o de supervisión, también, a métodos basados en la indagación, como lecturas y discusiones de literatura. Todas estas técnicas se pueden llevar a cabo más fácilmente si la reflexión está guiada o canalizada a través de otro, ya sea compañero o asesor. Al respecto, Valdés y Monereo (2013) indicaron que existen factores contextuales que se desarrollan dentro de las comunidades escolares que no pueden ser omitidos en un proceso de reflexión sobre la identidad del

docente, como la falta de tiempo y espacios para gestionar trabajo colaborativo, la cultura escolar no familiarizada con la inclusión, entre otras. Estas temáticas se consideran experiencias clave debido a que pueden fomentar los procesos de reflexión. Todas estas técnicas son propias del proceso de una comunidad profesional de aprendizaje, ya que se utilizan como medio para negociar las tensiones identitarias y, así, renombrar la experiencia.

Por su parte, Savolainen, Malinen y Schwab (2022) enfatizaron en la importancia de la formación en el marco de una comunidad profesional de aprendizaje cuando está dirigida a reflexionar sobre prácticas inclusivas, ya que, a partir de la reflexión sistemática, a menudo se tensionan las voces del yo docente, facilitando el tránsito hacia nuevos significados (Liesa *et al.*, 2022). Desde esta perspectiva, abogamos por el desarrollo de voces inclusivas que no puede presentarse sin cuestionar las propias creencias, reconocer sus contradicciones y examinar las posiciones individuales (Ainscow; Dyson; Goldrick; West, 2016).

Este estudio se desarrolló en una comunidad profesional de aprendizaje que utilizó como herramienta para el cambio la Espiral de Indagación (EI) para fomentar la reflexión, la indagación y la colaboración de un grupo de docentes para la mejora de su práctica inclusiva (Kaser; Halbert, 2017; OECD, 2017).

De manera específica, se persiguen dos objetivos. Primero, identificar y caracterizar cómo un grupo de maestras constituido como comunidad de aprendizaje se posicion*ó* frente a la profesión docente y cuáles fueron sus voces frente a la inclusión. Segundo, e identificar y caracterizar los cambios en posiciones y voces del mismo grupo durante la participación en una comunidad de aprendizaje con foco inclusivo.

Método

Este artículo se realizó mediante un estudio longitudinal de carácter descriptivo que implicó el seguimiento de un grupo de docentes, que se constituyó como comunidad profesional de aprendizaje durante el curso escolar 2020-2021 con el objetivo general de mejorar sus prácticas desde el modelo de escuela inclusiva.

Contexto de estudio y participantes

Las participantes fueron seis docentes de un centro educativo concertado de la provincia de Cataluña, ubicado en la ciudad de Barcelona, España. Dos de ellas enseñan en la etapa de educación infantil, y cuatro en primaria, y buscaban desarrollar autónomamente el desafío de mejorar en atención a la diversidad.

Para ello, se constituyeron como una comunidad profesional de aprendizaje, con la finalidad de reflexionar sobre el modelo de escuela inclusiva y aprender específicamente sobre cómo introducir el trabajo cooperativo como metodología para favorecer la participación de todas y todos los estudiantes. A su vez, programaron 14 sesiones de trabajo de 90 minutos de duración, que se desarrollaron autónomamente con la guía de una de las docentes que se había formado el curso anterior en innovación educativa. Las sesiones fueron desarrolladas a partir de diferentes prácticas para promover procesos de reflexión docente (Liesa *et al.*, 2022), por ejemplo, asociados con la reflexión a través de lecturas que implica el análisis de referentes teóricos y discusiones de las implicancias a su contexto; y con la reflexión sistemática en la que se analiza la práctica de los docentes participantes desde criterios compartidos de prácticas inclusivas, entre otras.

El Cuadro 1 muestra la información sobre las seis docentes participantes.

Cuadro • 1
Perfiles de las docentes participantes

Participantes	Género	Años de experiencia docente	Etapa y cargo
S1_Ana	F	3	Docente primaria
S2_Bea	F	17	Docente primaria
S3_Colla	F	18	Docente primaria
S4_Dany	F	34	Docente primaria
S5_Ely	F	11	Docente infantil, coordinadora infantil y primaria
S6_Flor	F	22	Docente de primaria, coordinadora de infantil y primaria

Fuente: elaboración propia.

Recolección de datos e instrumentos

De manera voluntaria, las docentes firmaron un consentimiento de participación que incluyó la recogida de datos individuales mediante dos instrumentos: un autoinforme y dos entrevistas. El procedimiento de recolección de datos se organizó en tres momentos distintos que denominamos M1, M2, M3, según el tiempo en que ocurrieron. Al inicio del curso académico (octubre 2020), cada

docente cumplimentó un autoinforme escrito individualmente, que nos permitió conocer las funciones o tareas que consideraban más importantes dentro de su práctica, junto con el significado que le otorgaban a cada una de ellas. Este ya se había utilizado en una investigación previa de nuestro equipo (Badia; Liesa, 2020) (ver Anexo B).

Posteriormente, durante el curso académico, se desarrollaron dos entrevistas semiestructuradas a cada docente, la primera durante el mes de marzo del 2021 y la segunda entre junio y julio del 2021. En el momento de la primera entrevista las docentes habían desarrollado la mitad (7) de las sesiones de trabajo conjunto en la comunidad profesional de aprendizaje. La entrevista final se realizó cuando ya habían finalizado el trabajo del año académico, posterior a las seis sesiones restantes.

Las entrevistas tuvieron el objetivo de profundizar en los datos del primer autoinforme e identificar posibles cambios en las posiciones o voces de las docentes participantes durante el curso académico. Se realizaron de forma virtual y fueron registradas en audio y video. Los guiones de las entrevistas se pueden consultar en el Anexo C.

Análisis de datos

Los datos recogidos a través de los seis autoinformes individuales y la transcripción de las dos entrevistas de cada participante formaron un total de 18 documentos. El análisis de su contenido se realizó con el soporte del programa MAXQDA.

El proceso de análisis se organizó en dos fases. En la primera, cada tarea mencionada por las docentes en el autoinforme y su finalidad fue tratada como una unidad temática (Ejemplo: reunirme con las familias al inicio del curso. Finalidad: obtener información del estudiante). A partir de esto, se configuraron tres pasos. Primero, la identificación y categorización de las diferentes posiciones del yo, según las tareas mencionadas, para lo que tuvimos en consideración las posiciones identificadas en el trabajo previo de Badia y Liesa (2020). Segundo, la identificación de las tareas docentes que no se ajustaban a estas categorías previas, dando lugar a nuevas categorías emergentes. Se identificaron un total de nueve categorías de las cuales dos fueron emergentes. Finalmente, se analizaron las voces predominantes en cada una de las posiciones docentes identificadas, distinguiendo entre una voz híbrida e inclusiva para cada una de ellas, según eran explicadas y ejemplificadas por las participantes.

Este proceso permitió identificar y configurar, posteriormente, un repertorio de posiciones grupales para la comunidad de docentes que hizo parte de esta investigación.

En el Cuadro 2 se muestra la caracterización de la voz híbrida o inclusiva de acuerdo con las aportaciones de distintas investigaciones previas (Baustien, 2019a; Booth; Ainscow, 2015; Constantinou; Ainscow, 2019; Ocampo-González, 2018; Slee, 2012; Weise *et al.*, 2022). Para su caracterización hemos considerado tres dimensiones: la esfera de actividad vinculada a su representación de la diversidad en la sociedad; su actividad en la comunidad de la escuela; y la actividad desarrollada en el espacio del aula.

Cuadro • 2
Dimensiones de clasificación para las voces híbridas e inclusivas

Dimensión	Voz híbrida	Voz inclusiva
Yo en la sociedad • Educativo • Social	El docente se entiende sólo como un agente pedagógico por ende, sus propuestas están centradas en aspectos prácticos de su rol (planificar, enseñar, etc).	El docente se entiende como un agente de cambio ciudadano y democrático, vinculándolo al discurso pedagógico.
	Sus acciones no promocionan beneficios para todos los estudiantes como forma ciudadana, sino que sólo a grupos vulnerables.	Sus acciones son universales, es decir, para todos y con sentido valórico y de equidad.
	Entiende las dificultades sociales: interculturalidad, género, fracaso escolar, violencia escolar, neuro divergencias, etc. como dificultades que deben tratarse de formas parcializadas.	Entiende las dificultades sociales: interculturalidad, género, fracaso escolar, violencia escolar, neuro divergencias, etc. que deben ser tratadas de forma transversal desde una mirada inclusiva.
Yo en la comunidad • Familias • Colegas • Servicios externos	La colaboración es comprendida como un valor unidireccional sin sentido de responsabilidad conjunta entre los participantes de la comunidad.	La colaboración es comprendida como un valor que busca dar voz a todos los participantes de la comunidad (docentes, familias, estudiantes, especialistas, asistentes educativos etc.).
	El docente procura generar ambientes respetuosos con la finalidad de facilitar el proceso instruccional (centrado en el docente).	El docente procura generar ambientes respetuosos para mejorar el proceso de aprendizaje (centrado en el estudiante).
	La finalidad de la colaboración es solicitar o entregar información por alguna necesidad o participación de actividades, por ende, no necesariamente hay instancias formales de participación o no se visualiza un procedimiento claro de la colaboración.	La finalidad de la colaboración es generar cambios y sinergias para mejorar los procesos, por ende, se generan instancias formales para el desarrollo de este trabajo con propuestas metodológicas claras (docentes, familias, estudiantes).

	Al docente le interesa formarse, pero no necesariamente logra generar un proceso de reflexión que facilite la adecuación y bajada de los contenidos.	El docente participa en formaciones y luego genera instancias reflexivas de carácter colaborativo con la finalidad de adecuar y poner en práctica lo aprendido.
Yo en aula • Alumnos • Profesionales de apoyo	Expectativas de aprendizaje vinculadas a las capacidades y condiciones de los estudiantes.	Expectativas de aprendizaje vinculadas a las posibilidades de acceso al currículo.
	El docente se vincula con la finalidad de poder conocer las dificultades del estudiante y realizar las adecuaciones necesarias.	Vínculo pedagógico centrado en el estudiante con la finalidad de estar al tanto de las necesidades emocionales y de aprendizaje.
	Visualiza la diferencia desde el déficit.	Visualiza la diferencia como algo propio de la diversidad humana.
	Apoyos desde la educación especial o el déficit, se entrega acceso al currículum de forma parcial, realiza adecuaciones curriculares.	Apoyos pensados desde el modelo diversificado, favorece la participación de todos los estudiantes, entrega acceso total al currículum, por medio de metodologías activas.
	La responsabilidad del apoyo no necesariamente recae en el profesor a cargo, sino que en otros especialistas (apoyo fuera del aula, aula de recursos).	La responsabilidad de este proceso se basa en argumentos transdisciplinarios, por ende, está basado en el trabajo colaborativo para decidir procesos y estrategias (apoyo dentro del aula).
	Evaluación centrada en criterios normativos y es diferenciada según las condiciones del estudiante.	Evaluación diversificada, centrada en el progreso y desarrollo de capacidades/competencias.
	El docente genera instancias de participación, pero no se observa un fin pedagógico ni valórico de forma específica, tampoco metodologías fundamentadas para fomentar la práctica.	Al docente le interesa que los estudiantes aprendan a colaborar entre ellos desde el punto de vista valórico y educativo y lo fundamenta con metodologías específicas.
	El docente genera instancias de feedback con los estudiantes con la finalidad de que el estudiante modifique su proceso.	El docente genera instancias de feedback con los estudiantes con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje y también de mejorar la enseñanza.

Fuente: elaboración propia.

En la segunda fase se analizaron las entrevistas individuales realizadas durante y al final del proceso. Según las posiciones reconocidas en la primera fase, se procedió a identificar sus cambios en cada uno de los momentos (nuevas posiciones o eliminación de posiciones), y, luego, los cambios en las voces que significaban a cada posición. En este segundo análisis se pudieron evidenciar movimientos de reposición identitaria para cada participante y para el grupo.

Resultados

Los resultados se presentan en función de los objetivos de la investigación. El primero se propuso identificar y caracterizar cómo un grupo de maestras constituido como comunidad de aprendizaje se posiciona frente a la profesión y cuáles son sus voces respecto a la inclusión. El segundo, identificar y caracterizar los cambios en posiciones y voces de dicho grupo durante la participación en una comunidad de aprendizaje con foco inclusivo.

Posición sobre la profesión docente y voces asociadas

Al inicio de la constitución de la comunidad profesional de aprendizaje, se identificaron nueve posiciones docentes a través del análisis de los autoinformes. Estas se presentan en el Cuadro 3, que también muestra el porcentaje de docentes que indicó al menos una posición del yo y sus voces asociadas (híbridas o inclusivas), lo que se relaciona con la forma en que desempeñan su labor (posición del yo) con determinada voz. Las posiciones más frecuentes son cuatro: Yo como constructor de relaciones con las familias, Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje, Yo como guía del aprendizaje, y Yo como planificador y diseñador de la enseñanza.

En cuanto a las voces, durante este primer momento se pudo identificar de forma predominante la voz híbrida, lo que implica que las docentes participantes reconocían las necesidades de los estudiantes y las atendían desde lógicas parcializadas, esto quiere decir que el estudiante podía participar, pero no tenía todas las posibilidades de acceder al currículo, por ende, la construcción de planes diferenciales y apoyo de profesionales externos era habitual. En cuanto a la colaboración entre docentes o profesionales y familias, estaba basada, fundamentalmente, en la entrega de información, no en compartir significados o establecer objetivos de manera conjunta.

A continuación, se describen y ejemplifican las posiciones más relevantes y sus voces predominantes.

Cuadro • 3
Porcentaje y frecuencia de docentes que asumen posiciones del yo y voces durante M1

Posiciones del Yo /M1			
Posiciones	**Voz híbrida**	**Voz inclusiva**	**%**
Yo como constructor de relaciones con las familias	5 (83 %)	1 (17 %)	100 %
Yo como administrador de la escuela	1(17 %)	0 (0 %)	17 %
Yo como colaborador con otros colegas	0 (0 %)	2 (33 %)	33 %
Yo como elemento de mejora de la práctica educativa	2 (33 %)	1 (17 %)	50 %
Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje	3 (50 %)	3 (50 %)	100 %
Yo como guía del aprendizaje	4 (67 %)	1 (17 %)	83 %
Yo como evaluador del aprendizaje	3 (50 %)	0 (0 %)	50 %
Yo como planificador y diseñador de la enseñanza	6 (100 %)	0 (0 %)	100 %
Yo como educador de los y las estudiantes	1 (17 %)	0 (0 %)	17 %

Fuente: elaboración propia.

Yo como constructor de las relaciones con la familia fue una de las posiciones asumidas por la totalidad de las participantes, de las cuales cinco (83 %) poseían una voz híbrida. La voz inclusiva solo fue representada por una maestra al inicio del curso, y reflejó que ella era consciente de la importancia de estas relaciones y los efectos que tenía en los estudiantes. Presentamos un ejemplo de voz inclusiva en este caso:

> Fomentar la relación entre la familia y maestro/a para fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas, por lo cual es importante buscar momentos para la comunicación y el intercambio mutuo. Dialogar sobre aspectos del crecimiento y aprendizaje de los niños, nos permite conocerlos mejor y responder a sus verdaderas necesidades. (Ely, comunicación personal, 13.10.2020)

La posición fue significada desde su voz híbrida como una instancia para establecer comunicación, colaboración y facilitar información, lo que indica que las docentes tenían conocimientos sobre la importancia de trabajar con las

familias y generar espacios de participación, sin embargo, lo hacían desde una perspectiva unidireccional, donde ellas ocupaban un rol central y guiaban la relación por medio de la solicitud o entrega de información durante un periodo específico de tiempo (inicio de curso), a través de una entrevista, actividades de carácter lúdico o extraprogramáticas (Día de la Familia, etc.). La relación con las familias se mantenía si el o la estudiante requerían mayor atención por alguna necesidad o condición particular.

A continuación, exponemos cómo se evidenció la voz híbrida dentro de la posición del yo:

> Establecer comunicación y colaboración: Generar un clima de confianza y seguridad en la reunión con las familias al principio de curso, hay que mostrarse accesible y reunirse (durante el primer trimestre) con cada una de las familias. (Flor, comunicación personal, 13.10.2020)
>
> Si un alumno ha bajado su rendimiento u observas algo raro, si tienes una buena relación con su familia, esto va a facilitar averiguar qué ha podido ocurrir para que afecte a sus estudios: separaciones, muertes familiares cercanos, enfermedades. (Bea, comunicación personal, 13.10.2020)
>
> Facilitar información: Que la familia disponga de información sobre su hijo o hija ayudará también a los padres a desarrollar mejor su tarea educativa en casa. (Ana, comunicación personal, 13.10.2020)

Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje también fue una posición asumida por la totalidad de las participantes. Durante la explicación de la posición, tres (50 %) mostraron una voz híbrida y la otra mitad una inclusiva (ver Cuadro 1), es decir, que es fue una posición tensionada. Las participantes significaron esta posición del yo, principalmente, desde la creación de ambientes favorables, hacer tutoría y acompañar al estudiante en el desarrollo socioemocional, y fomentar la relación entre pares.

La posición desde una voz híbrida indicó que el foco de atención estaba centrado en las docentes, ya que eran ellas las que reclamaban unos ambientes positivos para dar las instrucciones necesarias sin interrupciones. En lo referido a la tutoría y el acompañamiento en el desarrollo socioemocional del estudiante, la finalidad era ayudarle y tener información sobre las necesidades para conectar con las adecuaciones que requerían, y no como una forma de vincularse emocionalmente (conocer gustos, motivaciones, intereses, etc.), *más allá de una finalidad de aprendizaje. Finalmente,* fomentar la relación entre pares

se entendió desde la necesidad de que interactuaran y se conocieran por medio de metodologías específicas. Algunos casos de voz híbrida fueron:

> Creación de ambientes de aprendizaje favorables: Para dar buenas explicaciones es importante que el profesor consiga crear el clima adecuado para poder dar la explicación (que los alumnos escuchen y se centren en el tema, que no se distraigan o hablen, etc.). (Ana, comunicación personal, 13.10.2020)
>
> Tutorear y acompañar al estudiante en el desarrollo socioemocional: Saber escuchar y recibir las informaciones que los alumnos deseen o necesiten darnos, dándoles respuesta. (Ana, comunicación personal, 13.10.2020)
>
> Fomentar la relación entre pares: Cambiar a los alumnos de lugar periódicamente. Ir cambiando con regularidad a los alumnos de posición en el aula. (Dany, comunicación personal, 13.10.2020)

Las voces inclusivas indicaron que las docentes sintieron la responsabilidad de generar, de manera consciente e intencionada, estos ambientes de aprendizaje favorables, siendo respetuosas con la diversidad y las necesidades variadas de los estudiantes, por ende, su creación estuvo centrada en el estudiante, más allá de lo que establecieran la normativa y la política escolar del centro, pues la finalidad última era que los estudiantes se sintieran escuchados y respetados. A su vez, tutorear y acompañar al estudiante en el desarrollo socioemocional desde esta voz significó que las docentes conocían la importancia de los ambientes y cómo estos facilitaban la generación del vínculo pedagógico para ejercer su rol, y la necesidad de estar atentas a las necesidades de los estudiantes a nivel emocional y de aprendizaje.

Por último, fomentar la relación entre pares fue entendida desde un punto de vista valórico y pedagógico, pues las docentes, por medio de técnicas y metodologías, facilitaron la interacción entre los estudiantes para favorecer el conocimiento y el respeto entre ellos, basándose en el conocimiento mutuo y el respeto a la diversidad. Exponemos algunos ejemplos de esta posición desarrollada desde una voz inclusiva:

> Creando ambientes de aprendizaje favorables: Estamos muy pendientes de la adaptación de cada niño. Observamos, escuchamos y respetamos las necesidades de cada niño. Somos su referente y nosotros como docentes intentamos dar el mayor afecto y seguridad. La escuela ha de ser su casa. (Ely, comunicación personal, 13.10.2020)

> Fomentar la relación entre pares: Crear espacios, metodologías y actividades que refuercen el tejido social de la clase. Preocuparse por los pequeños conflictos que surgen a diario en el aula y trabajar para que los solucionen. (Flor, comunicación personal, 13.10.2020)
>
> Tutorear y acompañar al estudiante en el desarrollo socioemocional: Siendo empático conseguiremos ponernos en su lugar y entender cómo se sienten. A veces les ocurre algo que puede afectar a su rendimiento y saberlo y poderles entender es básico para saber cómo actuar con ellos. (Bea, comunicación personal, 13.10.2020)

Yo como guía del aprendizaje fue una posición asumida por el 83 % de las participantes y se desarrolló predominantemente desde una voz híbrida, correspondiendo a 4 (67 %) de ellas. La voz inclusiva solo apareció en un caso (17 %) donde se manifestó la importancia de ir observando y adaptándose a las necesidades de los estudiantes:

> Crear materiales, actividades y metodologías motivadoras. La finalidad es saber adaptar la metodología y actividades al grupo y sus necesidades. Con el conocimiento y la observación constante del grupo, saber adaptarse al estado emocional, social del grupo en cada momento, creando actividades en las que el alumno se sienta motivado y quiera aprender. (Flor, comunicación personal, 13.10.2020)

La forma de significar esta posición fue motivando y fomentando el aprendizaje y generando procesos de retroalimentación con voz híbrida. Esta significación se hizo en función de las expectativas hacia los estudiantes, dependiendo de sus características y condiciones. Por ende, las docentes pudieron tomar una actitud motivadora y utilizar actividades adecuadas cuando los estudiantes lo requirieron y manifestaron dificultades claras durante el proceso de aprendizaje, pero no fue parte de su práctica habitual. Sumado a esto, algunos procesos de retroalimentación estuvieron centrados en que el estudiante mejorara sus resultados y no necesariamente en que las docentes modificaran su instrucción. Mostramos dos ejemplos de voz híbrida:

> Motivando y fomentando el aprendizaje: Si sabemos que un alumno tiene dificultades con alguna asignatura, le motivaremos a la hora de hacer los ejercicios, propondremos actividades que le gusten para poder facilitar su aprendizaje, y conseguir así que con esfuerzo y dedicación adquiera

> los conceptos trabajados, y tendremos en cuenta todo el proceso, y no sólo la nota del examen. (Bea, comunicación personal, 13.10.2020)
>
> Procesos de retroalimentación: Para poder guiar y ayudar a los estudiantes a desarrollarse y a adquirir los conceptos necesarios, será necesaria una comunicación continua con el alumno, para que este pueda recibir un *feedback* de cómo va hasta el momento, en qué necesita mejorar, qué está haciendo bien, etc. (Ana, comunicación personal, 13.10.2020)

Yo como planificador y diseñador de la enseñanza fue una posición asumida por la totalidad de las participantes con una voz híbrida. Esta fue significada desde la idea de generar una programación global (objetivos, contenidos, actividades, evaluación), sin considerar, inicialmente, la diversidad de las individualidades del aula durante su desarrollo, lo que provocó que las docentes estuvieran constantemente adaptando contenidos y actividades de forma posterior. Generalmente, los estudiantes que tenían alguna condición en particular eran atendidos por especialistas fuera del aula, así que las docentes realizaron una planificación global que podía ir cambiando, pero que no contó con una perspectiva diversificada desde el inicio. Un ejemplo de esta posición con voz híbrida puede ser:

> Tener claros cuales son los objetivos significativos que queremos que el niño o alumno alcance. Intentamos que sean actividades globales e interdisciplinarias. (Ely, comunicación personal, 13.10.2020)

Luego de hacer un barrido por las posiciones que presentaron mayores adherencias y sus voces durante el M1, las posiciones del yo que algunas docentes asumieron dentro de su labor diaria, pero con menor frecuencia, fueron: primero, Yo como colaborador con otros colegas (M1: 33 %) en la que dos participantes emplearon voz híbrida (33 %), a través de la generación de ambientes de trabajo positivos y una construcción de visión común de la comunidad educativa, desde una explicación administrativa, sin necesidad de incluir una visión reflexiva que apelara a la calidad y la equidad.

Segundo, Yo como elemento para mejorar la práctica educativa (M1: 50 %), caso en el que dos de las participantes acogieron la posición con voz híbrida (33 %), lo que indicó que las docentes asistían a cursos, ya que conocían la importancia de mantenerse actualizadas respecto a las nuevas tendencias y su aplicación en el aula, sin embargo, no reflexionaron, necesariamente, para realizar la transferencia de lo aprendido al contexto en el cual trabajaban.

Tercero, Yo como evaluador del aprendizaje (M1: 50 %), donde tres de las participantes la asumieron con voz híbrida (50 %), lo que mostró que poseían una visión desde déficit, generando la adaptación de instrumentos y objetivos de aprendizaje.

Cuarto, Yo administrador de la escuela (M1: 17 %), en la que solo una participante tuvo voz híbrida, es decir, que hubo una significación centrada en los resultados y no necesariamente incorporó a la totalidad de los estudiantes desde la perspectiva inclusiva.

Por último, Yo como educador de las y los estudiantes (M1: 17 %), posición en que también solo una docente tuvo voz híbrida. Ella sabía que, desde la perspectiva administrativa, tenía tareas asociadas al ser tutora, por esto, no buscaba vincularse con los estudiantes o lo hacía mínimamente, si no tenía esta tarea administrativa asignada.

Cambio en las posiciones y voces de las docentes

En este apartado se explican los cambios identificados en las posiciones del yo y las voces en los tres momentos de recogida de datos (M1, M2, M3). Para esto, el Cuadro 4 visibiliza la globalidad del proceso desarrollado por las docentes en los tres momentos, mostrando las posiciones del yo que asumieron con mayor facilidad en su práctica diaria. A su vez, permite observar los cambios en las voces en dichas posiciones.

En lo relativo al Yo como constructor de relaciones con las familias (M1: 100 %; M3: 100 %) fue una posición que, desde el inicio, todas las docentes consideraron que formaba parte de su quehacer profesional, y así se mantuvo durante todo el proceso. No obstante, aparecieron cambios en el significado evidenciando un tránsito de la voz híbrida a la inclusiva.

Como se puede observar en Cuadro 4, durante M1 se visualizó la posición con voz híbrida en cinco docentes (83 %) y una con voz inclusiva (17 %). En M2, continuó la predominancia de la voz híbrida con cinco (83 %) de las participantes y una (17%) se mantuvo con voz inclusiva. La siguiente cita es un ejemplo de la voz híbrida en M2:

> La relación con las familias, vital no es, pero en función de las características que tenga algún alumno, no sé, pues muchas dificultades, muchas problemáticas, que realmente sea de educación especial, sí que es necesario tener una comunicación muy fluida, muy cercana, muy... quizás no diaria, pero sí que constante. (Bea, comunicación personal, 22.03.2121)

Cuadro • 4
Porcentaje y frecuencia de docentes que asumen posiciones del yo y voces (M1, M2, M3)

Posiciones del Yo /M1				Posiciones del Yo /M2			Posiciones del Yo /M3		
Posiciones	**Voz híbrida**	**Voz inclusiva**	**%**	**Voz híbrida**	**Voz inclusiva**	**%**	**Voz híbrida**	**Voz inclusiva**	**%**
Yo como constructor de relaciones con las familias	5 (83 %)	1 (17 %)	100 %	5 (83 %)	1 (17 %)	100 %	2 (33 %)	4 (67 %)	100 %
Yo como administrador de la escuela	1 (17 %)	0 (0 %)	17 %	1 (17 %)	0 (0 %)	17 %	0 (0 %)	1 (17 %)	17 %
Yo como colaborador con otros colegas	0 (0 %)	2 (33 %)	33 %	2 (33 %)	1 (17 %)	50 %	2 (33 %)	1 (17 %)	50 %
Yo como elemento de mejora de la práctica educativa	2 (33 %)	1 (17 %)	50 %	2 (33 %)	2 (33 %)	67 %	2 (33 %)	2 (33 %)	67 %
Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje	3 (50 %)	3 (50 %)	100 %	1 (17 %)	5(83 %)	100 %	0 (0 %)	6 (100 %)	100 %
Yo como guía del aprendizaje	4 (67 %)	1 (17 %)	83 %	1 (17 %)	5 (83 %)	100 %	1 (17 %)	4 (67 %)	83 %
Yo como evaluador del aprendizaje	3 (50 %)	0 (0 %)	50 %	3 (50 %)	0 (0 %)	50 %	2 (33 %)	1 (17 %)	50 %
Yo como panificador y diseñador de la enseñanza	6 (100 %)	0 (0 %)	100 %	6 (100 %)	0 (0 %)	100 %	3 (50 %)	3 (50 %)	100 %
Yo como educador de los y las estudiantes	1 (17 %)	0 (0 %)	17 %	1 (17 %)	0 (0 %)	17 %	0 (0 %)	2 (33 %)	33 %

Fuente: elaboración propia.

Luego, en M3, dos docentes mantuvieron la voz híbrida (33 %) y cuatro desarrollaron la posición desde una voz inclusiva (67 %). Un ejemplo de transición fue Flor, quien, al inicio, evidenció un rol más administrativo, que indicó que la docente se vinculaba con las familias como parte de sus funciones; y, luego, en M3, mostró un interés mayor por esta función, señalando que era parte fundamental de sus actividades.

> Durante M1 S6_Flor: Generar un clima de confianza y seguridad en la reunión con las familias al principio de curso, hay que mostrarse accesible y reunirse (durante el primer trimestre) con cada una de las familias. (Flor, comunicación personal, 13.10.2020)
>
> Durante M3 S6_Flor: Si no hay una comunicación con la familia y si no hay un vínculo con el niño, donde te preocupas no sólo de su aprendizaje, sino por su estado socioemocional, no hay nada más. O sea, no puedes empezar con nada más. (Flor, comunicación personal, 12.07.2021)

La transición de voz híbrida a inclusiva significó que las docentes comenzaron a visualizar la necesidad de generar espacios de participación reales para las familias de los estudiantes con la finalidad de hacerles partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Las docentes buscaron generar una relación cercana con los padres para colaborar con ellos, no solo para entregarles información, sino para que se involucraran y tomaran decisiones conjuntas con posterior seguimiento.

Respecto a la posición Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje (M1: 100 %; M3: 100 %), al igual que en el caso anterior, presentó alta adherencia por parte de las docentes. Durante M1, 3 (50 %) de ellas presentaron voz híbrida y tres (50 %) voz inclusiva. Durante M2, fue posible visualizar el proceso de transición: cinco (85 %) presentaron voz inclusiva, y solo una mantuvo voz híbrida (17 %). En esta etapa, se identificaron ideas y reflexiones más profundas acerca de la importancia de convivir con otro, más allá de la sala de clase, de la importancia de aprender a convivir en sociedad y que, por ende, de reconocer que todos tienen diferentes aptitudes. A su vez, se visibilizaron ideas de tolerancia y respeto. Un ejemplo de voz inclusiva en este caso fue:

> Sí pienso que de la misma forma que actualmente en muchos trabajos hay proyectos que implican varias personas, o que implican, pues, gente de varias entidades. El trabajo en grupo es una parte muy, muy importante en todo, y como seres sociales que somos, pero también tal y cómo está organizada la sociedad, entonces, sí hay que saber trabajar

> en grupo, lo lógico sería que se empezase desde niños ¿no? Pues para lograr comunicarse mejor, distribuirse mejor, aprender. (Ana, comunicación personal, 22.03.2021)

En M3 todas las participantes (100 %) transitaron a una voz inclusiva. Esta transición demostró que las docentes asociaron la inclusión con el desarrollo de ambientes adecuados para el aprendizaje y sintieron la responsabilidad de generarlos. Se expone el ejemplo de transición de Ana, quien, en un inicio, consideró que los ambientes tienen como finalidad responder a una necesidad del profesor para que pueda realizar la clase sin interrupciones. Posteriormente, en M3, la finalidad de esta posición cambió, ya que visualizó que la responsabilidad de generar ambientes positivos era, principalmente, del docente, con el objetivo de realizar actividades que fueran motivadoras y válidas para todos, dejando de estar centrada en este para enfocarse en el estudiante.

> Durante M1 voz híbrida: Para dar buenas explicaciones es importante que el profesor consiga crear el clima adecuado para poder dar la explicación (que los alumnos escuchen y se centren en el tema, que no se distraigan o hablen, etc.). (Ana, comunicación personal, 13.10.2020))
>
> Durante M3 voz inclusiva: Momento de decir vale y este cómo es válido para todos o hay que hacer algún cambio para que sea mejor o más apto para todos o qué, y a la vez asegurarte de hacer actuaciones para que vaya mejor el ambiente. Está activado tutor también va en el sentido de asegurar o hacer actuaciones para que vaya mejor el ambiente. (Ana, comunicación personal, 04.06.2021)

En la posición Yo como guía del aprendizaje (M1: 83 % y M3: 83 %) se mantuvo una adherencia relativamente estable en los tres momentos. Durante el M1, cuatro (67 %) de las participantes explicó la posición desde una voz híbrida, y una desde la voz inclusiva. En M2, la totalidad de las participantes se identificó con esta posición y, de estas, cinco (83 %) lo hicieron con voz inclusiva y solo una con híbrida (17 %). A continuación, se presenta un ejemplo de la voz inclusiva en M2:

> Porque creo y siempre lo he creído, y supongo que para esto me ha gustado ser maestra, ¡pero que es verdad! que ellos son el centro de aprendizaje, yo creo que ellos son, yo soy para ellos el centro de motivación, yo los tengo que motivar para que ellos funcionen. Si igual que uno le cueste más, la cuestión es que ellos cojan esta seguridad y esta motivación. (Ely, comunicación personal, 22.03.2021)

Durante M3, el 83 % de las docentes adhirieron a esta posición, cuatro (67 %) desde la voz inclusiva y solo una (17 %) con voz híbrida. Surgieron ideas de personalización, retroalimentación o *feedback* para motivar el aprendizaje, y también se relacionó con los ambientes, los cuales consideraron necesarios para desarrollar procesos de motivación y personalización, independientemente de las condiciones de los estudiantes. Un ejemplo de transición fue Ana, quien, en un inicio, significó esta posición desde una óptica centrada en el docente, al indicar que los procesos de *feedback* eran necesarios para que el estudiante manifestara una mejora en el proceso de aprendizaje. Luego, en el M2, mantuvo la voz híbrida y se pudo observar de forma más clara la finalidad del *feedback* centrada en el docente. Por último, en M3, vinculó la retroalimentación con mejorar procesos de instrucción en donde se planteó cómo ella podía responder de mejor manera a las necesidades, y que la retroalimentación no solo era para el estudiante, sino también para la docente.

> Durante M1 voz híbrida: Para poder guiar y ayudar a los estudiantes a desarrollarse y a adquirir los conceptos necesarios, será necesaria una comunicación continua con el alumno, para que este pueda recibir un *feedback* de cómo va hasta el momento, en qué necesita mejorar, qué está haciendo bien, etc. (Ana, comunicación personal, 13.10.2020)
>
> Durante M2 voz híbrida: Tú le das un *feedback*, después él con esa información ¿qué hace? la aprovecha y hace un cambio; no la aprovecha, no cambia nada; o si hace un cambio, pero no el esperado. (Ana, comunicación personal, 22.03.2021)
>
> Durante M3 voz inclusiva: Desde retroalimentar a los estudiantes esto vendría desde mi punto de vista, desde crear ambientes de aprendizaje favorables. Es el momento que tú te planteas ¿cómo voy a hacer eso? pues ese es el momento de decir ¡vale! y este cómo es válido para todos o hay que hacer algún cambio para que sea mejor o más apto para todos. (Ana, comunicación personal, 04.06.2021)

En lo relativo a Yo como planificador y diseñador de la enseñanza (M1:100% y M3:100%), durante M1 la totalidad de las participantes desarrolló una voz híbrida; y en M2, esta situación se mantuvo inalterada. Presentamos un ejemplo:

> Lo que es el grupo clase que todos hacen lo mismo generalizado, o el libro, o el dossier que preparamos nosotros y después tengo los cuatro o cinco que cada uno también tiene su nivel. Al principio sí que es un

> poco caótico en el sentido de haber dónde está cada uno colocado, están acostumbrados a que venga al profesor a determinadas horas y se lo llevaba. (Bea, comunicación personal, 22.03.2121)

En M3, se visualizó una tendencia a generar voz inclusiva, pues tres participantes (50 %) generaron este tipo de voz y tres (50 %) se mantuvieron en voz híbrida. La voz inclusiva se fue enriqueciendo y entendiendo en la medida que las docentes desarrollaron la comunidad profesional de aprendizaje y los discursos comenzaron a cambiar. Se mencionó la importancia de transformar el paradigma educativo y que, por ende, la planificación debía tener un carácter diversificado. Un ejemplo de transición en este caso fue Flor, quien, al inicio, manifestó la importancia de la planificación desde los contenidos y objetivos de los programas. Después, en M3, habló de incluir múltiples métodos de evaluación y una programación que considerara la diversidad del aula.

> Durante M1 voz híbrida: Es necesario conocer y planificar el contenido de manera adecuada para que el aprendizaje tenga sentido y sea más sencillo para los alumnos (no empezar la casa por el tejado). Revisar las programaciones y preparar una planificación al principio de cada trimestre con los objetivos más importantes a los que se quiere llegar. (Flor, comunicación personal, 13.10.2020)

> Durante M3 voz inclusiva: Programación global, incluiría las necesidades educativas especiales y los múltiples métodos de evaluación… mmm… cuando programo… No sé si lo entiendes, la programación global, cuando yo programo, programo cómo voy a llevar a cabo, ya tengo en cuenta la diversidad. (Flor, comunicación personal, 12.07.2021)

Si bien fue posible visualizar una transición por parte de tres docentes hacia la voz inclusiva, las otras tres no hicieron ese cambio, demostrando la tensión que tiene la voz en este caso.

Las otras posiciones del yo identificadas, pero con menor adherencia por parte de las participantes, fueron las siguientes: primera, Yo como colaborador con otros colegas (M1: 33 %; M2 y M3: 50 %), en la que se visualizó una pequeña variación en adherencia entre M1 y M3 con voz predominantemente híbrida (33 %), lo que refiere a que las docentes tenían la necesidad de colaborar con otros colegas en la toma de decisiones, sin embargo, no era necesariamente una práctica habitual y sistematizada.

Segunda, Yo como elemento para mejorar la práctica educativa (M1: 50 %; M2 y M3: 67 %) que, en un primer momento, desde la voz híbrida, indicó que las docentes asistían a cursos, ya que conocían la importancia de mantenerse actualizadas, pero sin un proceso reflexivo que permitiera transferir los nuevos conocimientos al aula. Sin embargo, en M2 y M3, la posición tuvo una mejor adherencia e indicó tensión en el uso de la voz, ya que la inclusiva se visualizó en dos participantes, al igual que la híbrida.

En la tercera, Yo como evaluador del aprendizaje (M1, M2 y M3: 50 %), tanto en M1 como en M2 la voz predominante fue la híbrida y esto indicó que las docentes tenían una visión desde déficit, lo que generaba adaptaciones a nivel de instrumentos, dependiendo de la condición de los estudiantes. En M3 se visualizó una pequeña variación, ya que una de las docentes (17 %) pasó a voz inclusiva, demostrando algunos rasgos de diversificación en las evaluaciones.

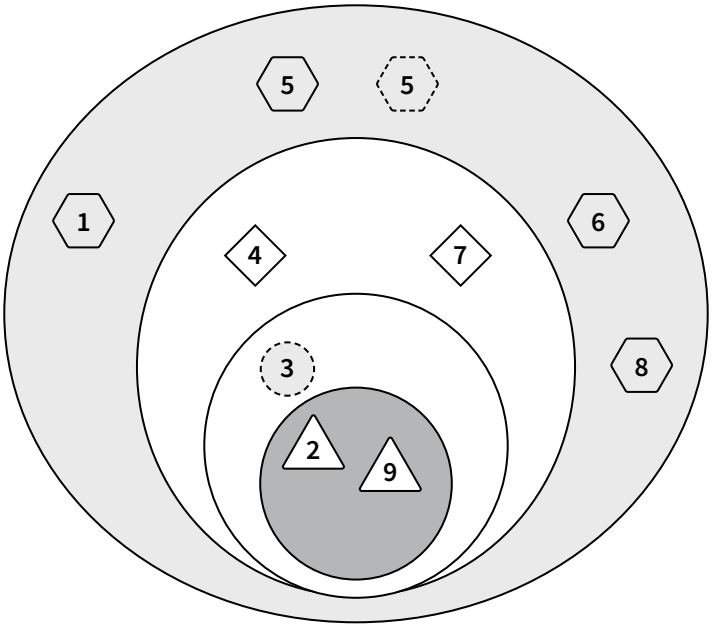
En Yo como administrador de la escuela (M1, M2 y M3: 17 %) solo una docente indicó esta posición, en M1 y M2 con voz híbrida, y en M3 con voz inclusiva, lo que significó que en la administración escolar se observaron componentes inclusivos al mencionar aspectos de atención a la diversidad.

Por último, en Yo como educador de las y los estudiantes (M1 y M2: 17 %; M3: 33 %) se identificó que tanto en M1 como en M2 una docente adhirió a esta posición desde una voz híbrida, es decir, que ella sabía que, desde la perspectiva administrativa, tenía tareas asociadas y conocer a sus estudiantes estaba dentro de sus labores. Durante M3, hubo dos docentes que asumieron esta posición desde la voz inclusiva, lo que significó se vincularon emocionalmente con los estudiantes, facilitando su labor como tutoras, conociendo sus necesidades más profundamente y dando respuestas oportunas, superando las funciones que se indicaban a nivel administrativo.

En las figuras 1 y 2 representamos el repertorio de posiciones que caracterizó a este grupo de docentes para visualizar su evolución entre M1 y M3. Por medio de dos figuras de círculos concéntricos, se muestra el repertorio identitario de la comunidad al inicio (M1) y al término del proceso (M3), y las transiciones de las voces. Cada posición está identificada con un número.

Se puede reconocer la centralidad de las posiciones del yo en función de la por el lugar que ocupan dentro de los círculos, ya que las posiciones con mayor frecuencia se ubican en el exterior, englobando a las demás, y entre más interno es el círculo, menor frecuencia tiene la posición.

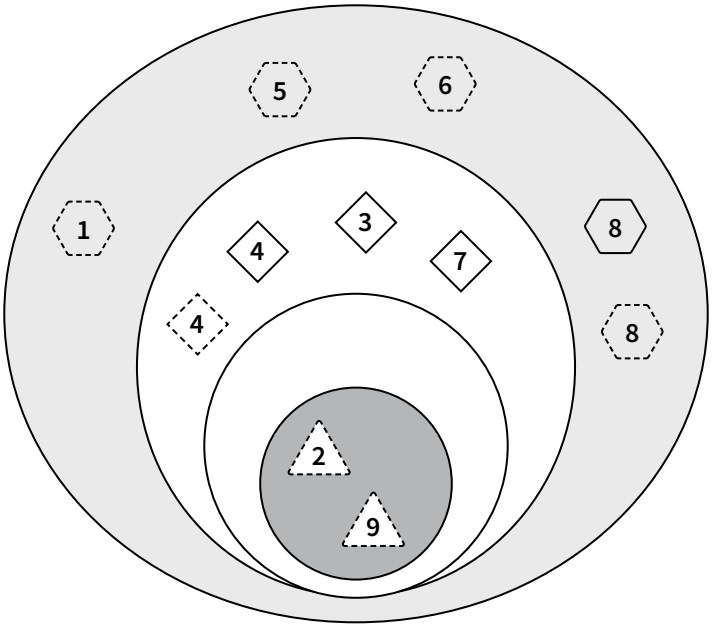
Figura • 1
Representación de cambios en la frecuencia de posiciones del yo y sus voces en M1



Nota: 1) Yo como constructor de relaciones con la familia; 2) Yo como administrador de la escuela; 3) Yo como colaborador con otros colegas; 4) Yo como elemento de mejora de la práctica educativa; 5) Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje; 6) Yo como guía del aprendizaje; 7) Yo como evaluador del aprendizaje; 8) Yo como planificador y diseñador de la enseñanza; 9) Yo como educador de los y las estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Figura • 2
Representación de cambios en la frecuencia de posiciones del yo y sus voces en M3



— Voz híbrida - - Voz inclusiva

Nota: 1) Yo como constructor de relaciones con la familia; 2) Yo como administrador de la escuela; 3) Yo como colaborador con otros colegas; 4) Yo como elemento de mejora de la práctica educativa; 5) Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje; 6) Yo como guía del aprendizaje; 7) Yo como evaluador del aprendizaje; 8) Yo como planificador y diseñador de la enseñanza; 9) Yo como educador de los y las estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al cambio de voces en las posiciones más predominantes (círculo externo), se visibiliza la transición de híbrida (M1) a inclusiva (M3). Luego, en el segundo círculo, se observa predominancia de la voz híbrida tanto en M1 y M3. También, durante M3 se refleja un cambio de centralidad en la posición del yo tres (Yo como colaborador con otros colegas), aumentando su adherencia y, por ende, ubicándose en el segundo círculo. En el círculo más pequeño, se presenta predominancia de la voz inclusiva en M3, en comparación a M1.

Respecto a las tensiones de las voces en las posiciones, se puede evidenciar la tensión de la posición del yo cinco (Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje) durante M1; y luego, en M3, cómo se resuelve esta tensión en favor de la voz inclusiva. Otras posiciones del yo tensionadas al finalizar el proceso (M3) son la ocho (Yo como planificador y diseñador de la enseñanza) y la cuatro (Yo como elemento de mejora de la práctica educativa), en donde las participantes presentan voces divididas, es decir, 50 % asume una voz híbrida y 50 % una inclusiva.

Discusión y conclusiones

Este estudio ayuda a comprender desde un enfoque dialógico el desarrollo de la voz inclusiva en distintas posiciones docentes, y evidencia que una misma docente puede sostener posiciones con distintas voces, próximas o alejadas a la denominada voz inclusiva. Así pues, convive con distintas voces en su mente que generan una tensión manifiesta, que puede reflejarse en cierta incoherencia en distintas actuaciones profesionales de la práctica educativa, por ejemplo, *Yo diseño prácticas educativas para todos, pero yo evalúo con los mismos criterios para todos*.

Los hallazgos ponen de manifiesto cuáles son las nueve posiciones del yo que han asumido las docentes participantes y cuáles de estas se desarrollaron más fácilmente con voz inclusiva durante su participación en una comunidad profesional de aprendizaje.

La mayoría de las posiciones identificadas ya aparecieron en un estudio previo con docentes experimentados (Badia; Liesa, 2020). Pero, en el actual estudio, emergieron dos nuevas: Yo como guía del aprendizaje y Yo como evaluador del aprendizaje. Las posiciones más asumidas por las docentes fueron Yo como planificador y diseñador de la enseñanza, Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje, Yo como constructor de relaciones con las familias y Yo como guía del aprendizaje. Las tres últimas, ocuparon la centralidad dentro de los repertorios identitarios de las docentes. Este hallazgo indica que la mayoría de las participantes considera estas posiciones predominantes e influyentes, por encima de las demás.

Estos resultados desde la voz inclusiva comparten algunos componentes con los estudios de Badia y Liesa (2020) y Meo y Tabarini (2020) al reconocer que las posiciones más relevantes están centradas en el desarrollo de los estudiantes y no solo en los resultados de aprendizaje. Además, tienen en común que asumen que el logro de los estudiantes siempre depende de los contextos sociales, vinculados a los ambientes y las situaciones del hogar, así como que los docentes poseen fuertes convicciones de la importancia del desarrollo socioemocional y su influencia en el aprendizaje académico, y consideran la enseñanza como un proceso recíproco (Li; Ruppar, 2021).

Desde la perspectiva de la DST, Hermans (2012) indicó que la identidad y las voces son cambiantes, y eso lo logramos evidenciar en este estudio longitudinal, el cual arrojó, al inicio de la investigación, posiciones desde una voz híbrida, es decir, desde la óptica de la integración (Fortier *et al.*, 2018); pero que, luego de pasar por el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, cambió a inclusiva, en la mayoría de los casos.

Según los resultados, cuatro posiciones transitaron mayoritariamente de una voz híbrida a una inclusiva durante el proceso de reflexión dentro de la comunidad profesional de aprendizaje en el que las docentes hicieron explícitas y dialogaron sobre sus posiciones y sus voces asociadas, haciendo evidente la tensión generada entre alguna de ellas, lo cual valoramos de manera positiva, ya que, a su término, dos posiciones que inicialmente se mostraron con voz híbrida, presentaron voces claramente tensionadas (Yo como planificador y diseñador de la enseñanza y Yo como elemento de mejora de la práctica educativa), evidenciando el comienzo de una transformación en ellas.

En el caso de la posición Yo como planificador y diseñador de la enseñanza, en principio, la totalidad de las participantes mostró una voz híbrida porque consideró la planificación de forma generalista, global, y que las necesidades de los estudiantes se respondían de forma individualizada y diferenciada. Pero, progresivamente, la mitad transitó hacia una voz inclusiva.

Por su parte, la que transitó de la voz híbrida a la inclusiva con mayor facilidad fue Yo como promotor de ambientes positivos de aprendizaje.

En suma, en todas las posiciones apareció la voz inclusiva, ya fuera predominantemente o no. Así pues, evidenciamos que es posible desarrollar la voz inclusiva en las posiciones habituales de las docentes y que, independientemente de las que asuman, estas pueden llegar a una voz inclusiva, sin la necesidad de generar una nueva posición que apele específicamente a la inclusión, lo que corrobora nuestra propuesta: que una misma posición puede o no desarrollarse con voz inclusiva.

A propósito de las tensiones, y siguiendo la propuesta de Baustien (2019a), abogamos que hay posiciones del yo que estarían suspendidas en un tercer espacio, que en este trabajo hemos denominado voz híbrida (Third-Space practitioners). Así pues, existen docentes que saben de inclusión, pero ejecutan algunas prácticas desde el déficit, es decir, predominando una mirada o voz clínica. Valdés y Monereo (2013) se refieren a esta tensión como una identidad *parchada*, ya que los docentes intentan acomodarse a los nuevos escenarios sin formaciones previas que les permitan transitar de forma más armónica.

También, hemos identificado que hay posiciones que las docentes asumen eventualmente dentro de su labor diaria, como Yo como colaborador con otros colegas y Yo como elemento de mejora de la práctica educativa. Si bien aumentaron su nivel de adherencia durante la participación en una comunidad de aprendizaje, esta sigue siendo baja. Ambas se relacionan con el trabajo colaborativo, lo que se vincula con lo indicado por Fernández-Blázquez y Echeita (2018), al mencionar la colaboración como un núcleo resistente para el logro de comunidades inclusivas, por ende, el desarrollo de comunidades de aprendizaje es un reto necesario para el logro de este objetivo.

Dichas comunidades son una oportunidad de crecimiento individual e institucional a propósito de los procesos reflexivos que se generan (Waitoller; Kozleskin, 2013), y hacen que los docentes enfrentan una situación de innovación educativa, en la que el grupo participante trabaja coordinada y reflexivamente para alcanzar un objetivo y, por ende, los cambios individuales impactan progresivamente en el repertorio de posiciones del grupo (ver figuras 1 y 2).

Los resultados indican que las prácticas reflexivas pueden generar cambios y que uno de los retos que tiene la educación inclusiva es clarificar las diferencias metodológicas y epistémicas entre la educación inclusiva y la educación especial, con la finalidad de resolver las tensiones que presentan las docentes entre estas dos visiones para facilitar el proceso de transición y dar lugar a una voz global en favor de la inclusión que pueda representar a la comunidad.

Nos gustaría finalizar con algunas limitaciones y prospectivas del trabajo. El diseño de este estudio no permite tener la seguridad de que los cambios que se han hecho evidentes durante el año de seguimiento sean perdurables y sostenibles en el tiempo (Waitoller; Kozleskin, 2013). Por esto, en futuras investigaciones sería interesante analizar cómo este cambio de las voces se traslada a la práctica docente y cómo son sostenidas en este proceso. Es posible que los cambios de narrativa entren en nuevas tensiones cuando se quiera trasladarlos a la práctica.

Otra de las limitaciones tiene que ver con la complejidad y naturaleza de cada contexto de intervención. Sabemos que en un contexto diferente los resultados podrían variar. En este sentido, sería interesante conocer si estas posiciones

más fáciles o difíciles de transitar hacia una voz inclusiva también lo son en escenarios educativos variados.

A pesar de estas limitaciones, creemos que este estudio contribuye al conocimiento sobre la identidad docente como una unidad más de análisis dentro del desarrollo de la educación inclusiva y su desarrollo en comunidad. No existiría una identidad docente inclusiva, pero sí posiciones del yo con voz inclusiva. Para facilitar el cambio es importante identificar para cada profesional cuáles son aquellas posiciones que lo identifican con voz híbrida y, desde los procesos de asesoramiento, será necesario en próximas investigaciones profundizar sobre qué dispositivos o herramientas facilitan mayor reflexión para promover el tránsito hacia una voz inclusiva. De acuerdo con esto, el cambio identitario sería un proceso gradual de movimiento de posiciones, pero especialmente de las voces que las definen.

Referencias

1. Ainscow, Mel (2005). Developing inclusive education systems: What are the levels for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109-124. Recuperado de https://www.csuchico.edu/iege/_assets/documents/susi-developing-inclusive-education-systems-what-are-the-levers-for-change.pdf
2. Ainscow, Mel, Dyson, Alan Goldrick, Sue; West, Mel (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement, 27(1)*, 7-23. https://doi.org/10.1080/0924353.2014.939613
3. Akkerman, Sanne; Meijer, Paulien (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013
4. Arvaja, Maarit; Sarja, Anneli (2020). Dialogic Tensions in Pre-Service Subject Teachers' Identity Negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(2), 318-330. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705895
5. Azorín, Cecilia; Ainscow, Mel; Sánchez, Pilar; Goldrick, Sue (2019). A tool for teacher reflection on the response to diversity in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(1), 11-36. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9142

6. Badia, Antoni; Becerril, Lorena; Gómez, Marta (2021). Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development, 25*(2), 120-135. https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1882549

7. Badia, Antoni; Liesa, Eva (2020). Experienced teachers' identity based on their I-positions: An analysis in the Catalan context. *European Journal of Teacher Education, 45*(1), 77-92. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795122

8. Barrio de la Puente, José (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación, 20*(1), 13-31. Recuperado de https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/124342/16215-16291-1-PB.PDF?sequence=1&isAllowed=y

9. Baustien-Siuty, Molly (2019a). Teacher preparation as interruption or disruption? Understanding identity (re)constitution for critical inclusion. *Teaching and Teacher Education, 81*(1), 38-49. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.008

10. Baustien-Siuty, Molly (2019b). Inclusion gatekeepers: the social production of spatial identities in special education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 32*(8), 1032-1047. https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1635283

11. Booth, Tony; Ainscow, Mel (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

12. Constantinou, Elena; Ainscow, Mel (2019). Using collaborative action research to achieve school-led change within a centralised education system: perspectives from the inside. *Educational Action Research, 28*(1), 4-21. https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1564686

13. Fernández-Blázquez, María Luz de los Milagros; Echeita-Sarrionandia, Gerardo (2018). Un departamento de orientación singular en un centro educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(2). Recuperado de https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/171586/66367-205791-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

14. Fortier, Maire-Pierre; Noël, Isabelle; Ramel, Serge; Bergeron, Geneviève (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation, 44*(1), 12-39. https://doi.org/10.7202/1054156ar

15. Hermans, Huber (2015). Dialogical self in a complex world: The need for bridging theories. *Europe's Journal of Psychology, 11(1), 1–4*. https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.917

16. Hermans, Huber (2018). *Society in the self. A theory of identity in democracy*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190687793.001.0001

17. Hermans, Huber; Gieser, Thorsten (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://acortar.link/OKSopL

18. Kaser, Linda; Halbert, Judy (2017). *The Spiral Playbook: Leading with an inquiring mindset in school systems and schools.* C21 Canada. Recuperado de https://c21canada.org/playbook/

19. Leiva-Olivencia, Juan (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, *13*(3), 605-630. https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12027

20. Li, Lingyu; Ruppar, Andrea (2021). Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. *Teacher Education and Special Education*, *44*(1), 42-59. https://doi.org/10.1177/0888406420926976

21. Liesa, Eva; Giralt-Romeu, Mireya; Ligorio, María Beatrice (2022). The Identity of Student-Teachers: Becoming a Professional. En *The Identity of Education Professionals. Positioning, Training, and Innovation* (pp. 33-54), editado por Carles Monereo. North Carolina: IAP.

22. Medina-Sánchez, Leopoldo (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, *10*(3), 1-24. https://doi: 10.30827/Digibug.66306

23. Meo, Analía; Tarabini, Aina (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education, 88*, 102963. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963

24. Monereo, Carles (2022). Professional Identity in Education From the Perspective of Dialogical Self Theory. En *The Identity of Education Professionals. Positioning,Training, and Innovation* (pp. 1-33), editado por Carles Monereo. North Carolina: IAP.

25. Monereo, Carles; Badia, Antoni (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicología*, *22*(2), e1572-e1572. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572

26. Monereo, Carles; Herman, Huberts (2023). Education and dialogical self: state of art (Educación y yo dialógico: estado de la cuestión). *Journal for the Study of Education and Development*, *46*(3), 445-491. https://doi.org/10.1080/02103702.2023.22015

27. Ocampo-González, Aldo (2018). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 2. Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 24-89), coordinado por Aldo Ocampo-González. Santiago de Chile: CELEI. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42351/CuadernosDeEducaci%c3%b3nInclusivaV1_ver2.pdf?sequence=11&isAllowed=y

28. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2015). *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264235120-en

29. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de https://www.oecd.org/education/the-oecd-handbook-for-innovative-learning-environments-9789264277274-en.htm

30. Savolainen, Hannu; Malinen, Olli-Pkka; Schwab, Susanne (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusión – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(9), 958-972. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826

31. Slee, Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata. Recuperado de https://acortar.link/o9EcnP

32. Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* París: Unesco. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf

33. Unesco (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18066/50_ESP-Marco-de-Accion-E2030.pdf?sequence=1&isAllowed=y

34. Valdés, Ana; Monereo, Carles (2013). Desafíos a la información del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 6*(2), 193-208. Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf

35. Waitoller, Federico; Kozleski, Elizabeth (2013). Working in boundary practices: Identity development and learning in partnerships for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 31*, 35-45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.006

36. Weise, Crista; Morodo, Andy; Kullasepp, Katrin (2022). The identity of the inclusive teacher: I-positions towards diversity. En *The Identity of Education Professionals. Positioning,Training, and Innovation* (pp. 79-109), editado por Carles Monereo. North Carolina: IAP.

Carla Meneses-Pinto

Licenciada en Psicología de la Universidad Alberto Hurtado, magíster en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, y especialista en Educación Inclusiva. Asesora de comunidades educativas en temáticas de innovación educativa y de atención a la diversidad e inclusión. Correo electrónico: carlamp4@blanquerna.url.edu

Eva Liesa

Doctora en Psicología. Profesora titular de la Universidad Ramon Llull, coordinadora del Servicio de Asesoramiento e Innovación Psicopedagógica de la FPCEE Blanquerna. Miembro del grupo de investigación SINTE (reconocido por la Generalitat de Catalunya). Correo electrónico: evalh@blanquerna.url.edu

Anexos

Anexo • A
Tabla de posiciones

Number and percentage of teachers who assume at least one I-position in each position, and number and percentage of teachers who assume each I position (N:58)

I-Positions	N (%)	N (%)
01 To educate children		34 (59%)
011 By acting as a tutor	8 (14%)	
012 By promoting human development	11 (19%)	
013 By acting as a role model	7 (12%)	
014 By accepting and caring for them	16 (28%)	
02 To plan instruction		46 (79%)
021 By creating learning assignments	42 (72%)	
022 By creating instructional materials	21 (36%)	
023 By designing learning environments	14 (24%)	
03 To support and assess learning		57 (98%)
031 By assessing preassessment instruments	7 (12%)	
032 By issuing learning assignments	20 (34%)	
033 By guiding the learning process	32 (55%)	
034 By motivating and encouraging student learning	17 (29%)	
035 By personalising learning	24 (41%)	
036 By using multiple methods of learning assessment	32 (55%)	
037 By grading students	12 (21%)	
04 To promote a positive learning environment		14 (24%)
041 By creating a favourable learning environment in the classroom	11 (19%)	
042 By solving student disputes	8 (14%)	
05 To improve educational practice		41 (71%)
051 By reflecting on this practice	23 (40%)	
052 By attending training courses	31 (53%)	

06 To collaborate with colleagues		44 (76%)
061 By building a common vision of instruction with a team	11 (19%)	
062 By building a common vision of education with the community	21 (36%)	
063 By participating in the school's decision-making process	23 (40%)	
064 By establishing positive working relationships	7 (12%)	
07 To build a relationship with families		46 (79%)
071 By providing information	11 (19%)	
072 By establishing communication and collaboration	31 (53%)	
073 By involving families in the school community	7 (12%)	
08 To manage the school		16 (28%)
081 By implementing policies to improve instruction	7 (12%)	
082 By implementing specific plans to improve instruction	7 (12%)	
083 By serving as a member of the school's managerial team	9 (16%)	
09 To collaborate with external professionals		22 (38%)
091 By establishing shared actions	17 (29%)	
092 By taking advantage of external educational resources	7 (12%)	
TOTAL I-positions/Teachers	**494 (100%)**	**58 (100%)**

Fuente: Badia y Liesa (2020).

Anexo • B
Autoinforme 1. Posiciones identitarias (concepciones) docentes

Nombre completo
Cargo
Nombre de Centro
Años de ejercicio docente

Objetivo del autoinforme

Tener información sobre cómo las docentes perciben su trabajo como maestro/a, identificando TODAS las tareas más relevantes de su práctica.

¿Qué se debe hacer?

Rellenar el siguiente cuadro de doble entrada, identificando los TRABAJOS prototípicos que realizas en tú práctica docente en la escuela.

¿Cómo hacerlo?

Primer paso:

Se recomienda escribir el nombre (en la primera columna de la izquierda) de cada una de las tareas prototípicas (tareas, funciones, etc.) que crees que deberías hacer como maestro en una escuela. Hay que escribir entre siete y diez tareas o trabajos diferentes. Un trabajo o tarea es un conjunto de actividades que hacen los maestros orientados a conseguir una finalidad.

> **Por ejemplo:** en el caso de un médico de familia, una de las tareas prototípicas que suelen hacer es hacer visitas a pacientes dos o tres días a la semana, en horas convenidas.
>
> **Revisión.** Antes de pasar al segundo paso, se recomienda revisar la lista elaborada de trabajos, valorar si están todos y si están bien escritos, y modificar lo necesario: juntar dos trabajos en uno, separar un trabajo en dos, añadir nuevas tareas o eliminar alguna, etc.

Segundo paso:

Se recomienda escribir de manera bien redactada (mínimo 40 palabras) cuál es la finalidad de cada trabajo o tarea del maestro.

> **Por ejemplo**: para un médico de familia, las visitas a pacientes en horas convenidas tienen como objetivo mejorar la salud de los pacientes de una determinada zona geográfica.

Tercer paso:

Escribir un ejemplo (mínimo 40 palabras) de cómo un maestro haría muy bien cada trabajo o tarea.

> **Por ejemplo:** en el caso de un médico que hace visitas convenidas pacientes, haría bien su trabajo si: "Recibe de manera cordial al paciente, escucha al paciente y hace un buen diagnóstico de la posible enfermedad que pueda tener, le cuenta de manera clara la posible enfermedad que tiene, le recomienda un tratamiento adecuado…".
>
> En la siguiente página podrás encontrar el cuadro que se debe completar, Muchas gracias por tu colaboración.

Nombre de la tarea	**Finalidad (Fi) y Ejemplo (E) (aprox. 40 palabras en celda)**
1	Fi
	E

Anexo • C
Entrevista

Momento 2

Esta entrevista tiene como objetivo principal poder conocer y profundizar en las posiciones docentes identificadas en los autoinformes, utilizando la técnica de las cartas de elicitación.

La entrevista se realizará vía online y será grabada. Todas las respuestas son tratadas de forma confidencial.

Objetivos:

1) Profundizar en las posiciones en sus relaciones y cambios

2) Conocer las posiciones centrales y periféricas

3) Identificar si surge la voz inclusiva o de atención a la diversidad

4) Previamente, se solicitará al entrevistado que pueda releer su autoinforme con la finalidad de recordar las respuestas desarrolladas.

Fase 1. Conectar con la historia del docente

a) ¿Cuáles han sido tus experiencias en educación?

b) ¿Qué es lo que te define como docente?

c) ¿Cuáles son las motivaciones que te impulsaron para ser docente?

d) ¿Qué te motiva para continuar con la labor?

Fase 2. Profundizar en las funciones de los docentes

Para iniciar esta fase se recordará el ejercicio realizado en el autoinforme, donde se les solicitó identificar los principales trabajos o funciones realizadas y sus finalidades. Se mencionan una a una todas las tareas y se les solicitará que pueda explicar sus respuestas.

Una vez hecho esto, se le da la posibilidad si desean matizar, profundizar, cambiar, añadir o eliminar alguna de las ideas expuestas justificando su decisión.

Fase 3. Categorizaciones de las respuestas

Se les presentarán las categorizaciones establecidas por medio del análisis de las respuestas entregadas en los autoinformes. Luego, se les indicará que deben utilizar estas categorizaciones para organizar visualmente a través de post-it

cada una de las posiciones identificadas. Esta organización visual debe permitir identificar posiciones centrales y periféricas, y las relaciones que se establecen entre todas ellas. Se pide al entrevistado que explique en voz alta (*thinking aloud)*.

Así pues, dentro de las tareas de esta fase se pretende identificar las relaciones entre cada una de las categorías (posiciones), para esto se le solicita al entrevistado verbalizar cada movimiento de post-it que quiera realizar; y, en la medida que mueva las posiciones, se le solicitará identificar las posiciones como centrales/nucleares y periféricas, justificando sus decisiones y las relaciones entre ellas. Finalmente, se fotografiará la imagen que se organiza dando fin a la entrevista.

Momento 3

Esta entrevista tiene como objetivo principal poder conocer y profundizar en las posiciones centrales y secundarias identificadas durante la primera entrevista en la cual se utilizó la técnica de las cartas de elicitación. La entrevista se realizará vía online, y será grabada. Todas las respuestas son tratadas de forma confidencial.

Objetivos:

1) Identificar cambios en las definiciones de las posiciones
2) Identificar cambios en las relaciones de las posiciones centrales y periféricas
3) Identificar si surge la voz inclusiva o de atención a la diversidad

El proceso está compuesto por tres fases que se explican a continuación:

Fase 1. Recordando las representaciones hechas

Para iniciar esta fase se recordará la estructura organizativa visual que desarrollaron las docentes durante la entrevista inicial. De forma conjunta con la entrevistada se recordará la representación hecha en la entrevista anterior.

Fase 2: ¿Continúa siendo significativa la representación realizada?

Se les entrega la representación realizada por cinco minutos para que puedan reflexionar sobre la posibilidad de matizar, profundizar, cambiar, añadir o eliminar alguna de las ideas expuestas en la entrevista anterior, justificando su decisión; y que luego puedan determinar las nuevas relaciones posibles entre las posiciones. Este ejercicio busca identificar si hay cambios en las posiciones

centrales y periféricas. Se pide al entrevistado que explique en voz alta el proceso utilizando la técnica de *thinking aloud,* con la finalidad de justificar los cambios.

Así pues, dentro de las tareas que se solicitara en esta fase son:

a) Hacer cambios de ubicación en las posiciones (centrales y periféricas), con la finalidad de identificar si hay transformaciones y conocer su significado.

b) En el caso de que sea necesario, añadir nuevas posiciones, eliminar o cambiar el nombre de las que se muestran.

c) Identificar si hay cambios en las relaciones que establecen entre cada una de las posiciones y representar las relaciones entre ellas vinculándolas por medio de flechas.

Fase 3. Pregunta de cierre.

Luego de pasar por la experiencia ...

a) ¿Cómo valoras la participación de una comunidad de aprendizaje/indagación? y ¿cómo crees que esto ha influido en tu práctica pedagógica?

b) ¿Qué dificultades y facilitadores generales has podido identificar en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje/indagación?

c) ¿En qué fase de la espiral crees que aún se encuentran como comunidad y qué fase te resultó más compleja y sencilla de desarrollar?

d) ¿Crees que lo desarrollado en tu comunidad de aprendizaje/indagación facilita o no la atención a la diversidad?

“Yo vengo acá y no me siento que estoy presa”. Condiciones de posibilidad de proyectos pedagógicos de inclusión socioeducativa intramuros*

Carolina Emilia Di Próspero[I]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.03

Cómo citar: Di Próspero, Carolina Emilia (2024). “Yo vengo acá y no me siento que estoy presa”. Condiciones de posibilidad de proyectos pedagógicos de inclusión socioeducativa intramuros. *Revista CS*, 44, a03. https://doi.org/10.18046/recs.i44.03

Resumen: El presente artículo analizó la experiencia de estudiar en cárceles de la provincia de Buenos Aires, atendiendo a las comunidades educativas que allí se construyen, poniendo en relación, desde la comparación antropológica como forma analítica y teórico-metodológica de abordaje, dos investigaciones etnográficas en contexto de encierro penal en el ámbito del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB). Una realizada en un centro universitario, sede de una universidad pública nacional, y la otra en un taller de alfabetización coordinado por personas privadas de la libertad. Cada una de las experiencias conforman comunidades de práctica con base en sus condiciones de posibilidad, las características de sus proyectos pedagógicos y formas institucionales puestas en juego en sendos procesos educativos. Las pedagogías del hacer que desarrollan constituyen la condición mínima para la existencia de proyectos pedagógicos intramuros, desde las cuales ambas experiencias generan logros colectivos en el camino hacia la inclusión social de sectores históricamente excluidos.

Palabras clave: educación intramuros, pedagogías del hacer, inclusión, comunidades de práctica, cárceles bonaerenses

---

* Este artículo de investigación se apoyó en una Beca Puente a CIC 2023-2024, otorgada por la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM), y es parte de la investigación colectiva en curso PICT-2021-GRF-TII00020, denominada Un estudio sobre experiencias de gestión penitenciaria en perspectiva comparada: recurrencias y divergencias entre el Servicio Penitenciario Federal y el Servicio Penitenciario Bonaerense, dirigida por la doctora Natalia Ojeda y radicada en la Escuela Interdisciplinaria de Alto Estudios Sociales (EIDAES) de la UNSAM. Artículo de investigación recibido el 24.07.2023 y aceptado el 29.05.2024.

I. Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín (San Martín, Argentina)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

“I Come Here, and I don't Feel Like I'm an Inmate.” Possible Socio-educational Inclusion Pedagogical Projects in Prison Education Contexts

Abstract: This article analyzed the experience of studying in prisons in the province of Buenos Aires, focusing on educational communities that there are built, connecting two ethnographic research that are related in the context of imprisonment in the Buenos Aires Penitentiary Service (SPB), from anthropological comparison as an analytical and theoretical-methodological approach. One of them took place in a university center, headquarters of a national public university, and the other in a literacy workshop coordinated by people deprived of their liberty. Each of the experiences constitute communities of practice formed from their conditions of possibility, the characteristics of their pedagogical projects, the social actors involved and the institutional forms implemented in both educational processes. The pedagogies of doing that there are developed constitute the minimum condition for the existence of intramural pedagogical projects, from which both experiences generate collective achievements on the path towards the social inclusion of historically excluded sectors.

Keywords: Prison Education, Pedagogies of Doing, Inclusion, Communities of Practice, Buenos Aires Prison

Introducción: condiciones de producción de este artículo

En este artículo se abordaron, desde la comparación antropológica, dos investigaciones etnográficas (Gaztañaga; Koberwein, 2021). Por un lado, la investigación en la que se hizo foco, que surgió de mi propio trabajo de campo etnográfico en un centro universitario intramuros, desarrollada en instancia posdoctoral, la cual analicé en relación con otra —tomada como fuente secundaria, ya que fue relevada por otra antropóloga para su tesis doctoral—, cuyo objeto de estudio también fue un espacio educativo en contexto de encierro. Ambos procesos etnográficos fueron analizados previamente de forma independiente por cada investigadora y sin la intención de que se convirtieran en casos de estudio a ser comparados; y se situaron en diferentes unidades penitenciarias de la misma cárcel del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB).

En cuanto a la elaboración de mi propia investigación en un centro universitario intramuros, surgió a partir del trabajo en el equipo de gestión del Centro Universitario San Martín, emplazado en la Unidad Penitenciaria núm. 48 del SPB, como coordinadora del área de comunicación, cargo que desempeñé durante dos años; y de la experiencia de ejercer como docente de grado en el mismo centro,

donde pude observar que las y los estudiantes lejos de ser individuos aislados constituyen sus subjetividades en el encierro y conforman también su propio colectivo en los espacios de interacción.

Estas vivencias tuvieron continuidad en mi investigación postdoctoral[1], en la cual recuperé la noción de comunidad de práctica[2] (Lave; Wenger, 1991) para abordar tensiones y distensiones propias de la rutina estudiantil intramuros, que me permitieron dar cuenta de la posibilidad del logro de copresencia (Beaulieu, 2010; Goffman, 1979), principalmente entre personas privadas de la libertad y agentes penitenciarias/os, pero también, con diversos actores involucrados en el campo de estudio durante los procesos de construcción de las rutinas compartidas, en las cuales radica la potencialidad de transformación subjetiva (Di Próspero, 2019; 2020a; 2020b).

Esa investigación postdoctoral se centró en la comprensión de la apropiación de derechos educativos por parte de las personas privadas de libertad, abordando aspectos de los procesos de agenciamiento, y de la construcción y circulación de dichos derechos en el desarrollo cotidiano de las actividades del centro universitario intramuros. El día a día se presenta allí signado por el despliegue de una serie de tácticas y estrategias (De Certeau, 2007) operadas por distintos actores (estudiantes[3], docentes, equipo de gestión, agentes penitenciarias/os) destinadas a facilitar la articulación entre una lógica orientada a la seguridad que tiende a ser restrictiva, y otra que puja por la ampliación y el pleno ejercicio de derechos

---

1. Beca Interna Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) – Convocatoria General 2018: Los derechos educativos en contexto de encierro penal. Tensiones, saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidos en una cárcel bonaerense.

2. El concepto comunidad de práctica refiere a las actividades desarrolladas por grupos de personas que tienen un interés en común y se ayudan mutuamente a mejorar y aprender, ya sea en sus lugares de trabajo, de educación y diversidad de entornos donde confluye una preocupación, un conjunto de problemas o la pasión por un tema, y se asume la tarea de establecer un conocimiento compartido (Lave, 2012; Lave; Wenger, 1991; Wenger, 2001; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Las comunidades de práctica se caracterizan por tres aspectos: 1) los miembros interaccionan entre ellos de diversas formas construyendo compromiso mutuo; 2) conforman un grupo desde el esfuerzo común; y 3) desarrollan un repertorio compartido de recursos de estilos y rutinas por medio de los cuales se expresan como como interlocutores válidos de ese grupo (Luque-Cubero; Lalueza-Sazatornil, 2013; Wenger, 2001). Este concepto resulta clave para comprender y dar cuenta de la conformación y construcción cotidiana de comunidades de práctica.

3. Para las y los estudiantes del Centro Universitario San Martín dichas tácticas y estrategias son, desde su propio punto de vista, (auto)gestionadas, alcanzando logros colectivos perdurables como la conformación de un centro de estudiantes, el desarrollo anual de jornadas como *El día de la resistencia carcelaria* o la apertura de una diplomatura de gestión cultural.

(Lombraña; Strauss; Tejerina, 2017; Nieto; Zapata, 2012; Scarfó; Inda; Dapello, 2015). El entorno en el que se emplaza dicho centro universitario fue abordado como un ámbito de descarte del residuo social, en el que se asocian la basura del principal centro de gestión de residuos de Buenos Aires (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado - CEAMSE), la contaminación y sus habitantes marginales, y la cárcel[4] (Lombraña; Di Próspero, 2019; Nieto; Zapata, 2012).

Este entorno conforma un territorio que es siempre una construcción más que un *a priori*, y deviene en espacio de demarcación y puja (Grinberg; Giovine, 2020) entre los actores sociales involucrados. Consideramos que no alcanza con pensar lo ambiental y lo social como espacios interconectados, pero separados, ni tampoco la inscripción del segundo en el primero, sino desde un enfoque que los integra para atender al carácter abierto y provisorio de las asociaciones mediante las cuales las personas articulan su mundo social y, siguiendo a Latour (2008), se entiende como parte actante de dicho entorno cualquier a entidad que produzca una relación o adquiera valor de significación. En ese sentido, *los compañeros*, *los profes*, *el servicio* (desde la conceptualización nativa), pero también las aulas y espacios de aprendizaje, los materiales y los textos, se consideran actantes en la posible construcción de otra existencia social a partir del imperativo de la subsistencia diaria en los márgenes de la sociedad (Das; Poole, 2008; Di Próspero, 2020b; 2020c).

Los aportes de los estudios y proyectos en los que participé, y en los cuales se enmarcó este trabajo, reconocieron que la frontera carcelaria continúa siendo una unidad de análisis, pero en la medida que proporciona el contexto para el estudio de las relaciones sociales locales y la experiencia de los individuos que viven tras los muros; y situaron a las instituciones de encierro dentro del entramado comunitario, de modo que advirtieron que la separación entre el mundo interno y externo a la cárcel estaba plagado de comunicaciones, y los límites entre el centro y la periferia, lo público y lo privado, lo legal y lo ilegal, eran elaboraciones en permanente (re)configuración (Di Próspero; Ojeda; Lombraña; Pepe, 2020).

La *cárcel* se presentó como una constitución cultural particular en la que el orden social adquiere formas contextuales específicas, produce representaciones nativas, así como también prácticas y trayectorias que escapan a las estructuras tecnocráticas y permiten modificar su funcionamiento, a la vez que evidencian

4. El complejo que linda con el centro universitario pertenece a la CEAMSE, empresa pública creada para realizar la gestión integral de los residuos sólidos urbanos del Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA).

la creatividad de los grupos e individuos que actúan dentro de estas redes en el espacio prisionalizado.

Desde esta perspectiva, los estudios sobre el encierro y el campo penitenciario no deberían divorciarse de la sociedad o de la realidad misma en la cual se inscriben (Lombraña, 2017; Ojeda, 2015a). Muy por el contrario, la cárcel señala los márgenes estatales e implica particularidades que, necesariamente, se articulan con la vida en el medio libre, expandiendo las posibilidades analíticas de quienes las observamos (Lombraña; Di Próspero; Ojeda, 2023).

Antecedentes y marco teórico

Este artículo se orientó y sustentó en un corpus de trabajos de investigación que lo precedieron, y que incluyeron marcos teóricos propios de los estudios de la prisión y de los estudios del campo educativo, en su cruce con los de los proyectos educativos inclusivos, en particular aquellos que se centraron en problematizar la educación contexto de encierro.

La investigación en el campo educativo relevante para este trabajo puede presentarse como un conjunto de debates y autores de la tradición crítica que abordó y promovió prácticas pedagógicas alternativas y experiencias de la praxis educativa críticas y emergentes en América Latina (De Souza, 2015; Freire, 2010; Ortiz-Ocaña; Arias-López; Pedrozo-Conedo, 2018). En el mismo sentido, este trabajo se fundamentó en el corpus teórico-epistemológico y político que vincula formación y experiencia (Contreras; Pérez de Lara, 2013; Freire, 2010; Suárez, 2015; Ortiz-Ocaña *et al.*, 2018). La contribución de estos trabajos en el presente artículo, refirió a las construcciones particulares de trayectorias asociadas a los ilegalismos populares, atendiendo a sus efectos en la cotidianidad escolar (Bonilla-Muñoz; Grinberg, 2019) y a la posibilidad de pensar futuros (Machado; Grinberg, 2017) en poblaciones estigmatizadas a través de prácticas institucionales propagadoras de procesos de reproducción estatal de la desigualdad, que refuerzan el uso de la privación de libertad sobre las poblaciones más vulnerables (Medan; Villalta; Llobet, 2019). Estas lecturas permitieron identificar y vincular procesos socioculturales tendientes a contribuir a la construcción de la trama social y comunitaria en contextos de encierro, en busca de otras formas de existencia alternativas (Di Próspero, 2020c; Pérez, 2022).

Una línea de los estudios sobre las prisiones, específicamente asociada con la educación en contextos de encierro ha ido adquiriendo preminencia, especialmente en los últimos años. Con respecto a las investigaciones en ese campo, se destacan, por un lado, aquellas que abordaron la complejidad de la

interinstitucionalidad educativa y penitenciaria (Castillo; Chiponi; Manchado, 2017; Lombraña *et al.*, 2017; Ponciano; Castilla, 2018) y la formación universitaria como proyectos de inclusión social (Scarfó, 2008; Lombraña *et al.*, 2017). Por otro lado, la educación intramuros fue estudiada en sus diferentes niveles (inicial, medio y superior) como pauta de resociabilización (Corbellini; Guiñazú, 2013; Messina, 2015; Mouzo, 2010; Scarfó; Pérez-Lalli; Montserrat, 2013).

A su vez, existen trabajos relacionados con la educación superior presencial intramuros que, desde un enfoque cualitativo, analizaron sus efectos en términos de desafíos pedagógicos y políticos (Roca-Pamich, 2018; Strauss, 2018); y otros que buscaron problematizar la relación entre docente y estudiante abordando el potencial transformador de la experiencia compartida (Actis, 2015; Gutiérrez; Reyes, 2018), y la experiencia de producción cultural desde una perspectiva de resistencia, interrupción o resignificación de la situación de encierro punitivo (Barolo; Gentile; Sarsale; Villegas, 2016; Bustelo; Molina, 2016; Morini, 2019; Pérez, 2020; Rubin, 2019).

Asimismo, algunas investigaciones propusieron abordajes críticos respecto de las modalidades de intervención de la universidad en la cárcel (Bustelo, 2019; Gual *et al.*, 2018; Parchuc, 2015; Robles; Quiroga, 2016) y de la función integradora y la integración social de las personas privadas de su libertad a partir del lenguaje (Giammatteo; Trombetta, 2014). La mayor parte de estas coincidió en una mirada atenta a los sentidos disruptivos de la educación como experiencia situada (Grinberg; Porta, 2018; Di Franco, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo se enmarcó también en los debates[5] surgidos en torno a la Ley Nacional de Educación 26 206 (LEN) (2006), la cual considera y reconoce como modalidad del sistema educativo a la Educación en Contextos de Privación de Libertad[6], y establece que todas las

5. La LEN "estableció que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado. Este asume un papel principal en asegurar el acceso de todos los ciudadanos y ciudadanas a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social" (Southwell, 2018: 80).

6. La participación en algún tipo de programa educativo es del 51 % de la población carcelaria: educación primaria 21 %, secundaria 18 %, terciaria 2 %, universitaria 2 % y no formal (cursos) 11 % (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena - SNEEP, 2022). La intervención de las instituciones educativas evidencia no solo el escenario normativo y político que se vino construyendo, sino la capacidad y la potencia de este tipo de actividades socioeducativas y culturales intramuros para atender a diversas problemáticas sociales.

personas privadas de su libertad deberán tener acceso pleno a la educación pública en todos sus niveles y modalidades[7].

La separación y el aislamiento del resto de la sociedad que suponen los procesos de institucionalización en espacios penitenciarios se manifiestan hacia el interior de las relaciones dentro de estos dispositivos en términos de enfrentamientos, fallas de comunicación o distanciamientos entre los distintos actores, conformando una estructura punitiva que trabaja sobre subjetividades precarizadas y atomizadas con impactos que, incluso, trascienden al momento de recuperar la libertad. Como efecto de estas prácticas, resultan la ruptura de las redes socio-comunitarias y la descomposición del tejido social, dejando posibilidades muy reducidas en los procesos de transformación para contrarrestar la situación de vulnerabilidad, inequidad y violencia que estas personas transitan. La escala de la agencia política en ese marco son las acciones puntuales que el sujeto emprende en forma de alianzas precarias y momentáneas (Di Próspero, 2020c), y el modo de investigarlas requiere de abordajes analíticos que permitan dar cuenta de los procesos de construcción de los lazos asociativos que se establecen en la cotidianeidad.

Por último, en cuanto al marco teórico sobre el tratamiento resocializador y la función pedagógica de la prisión, en el campo de los estudios clásicos de la prisión existe un conjunto de debates relevante en torno a sus fines correctivos, implementado en el siglo XIX, cuando se incorporó a la cárcel la dimensión técnico-coercitiva de intervención sobre la conducta o pena útil, basada en la programación de un conjunto de actividades (religiosas, laborales y de disciplinamiento) destinado a la transformación de la población presa, que dio origen a la función pedagógica de la prisión e inauguró lo que se denominó *lo penitenciario*

7. En 2011, la sanción de la Ley 26 695 (2011) reformó la Ley de Ejecución Penal con el estímulo educativo en contexto de encierro. Esta nueva norma reglamentó la implementación del reconocimiento del derecho de las personas privadas de libertad a la educación, ya previsto en la Ley Nacional de Educación, pero ahora con especial énfasis en la obligación de la gestión pública educativa de proveer lo necesario para garantizarlo. Esto implicó tanto el ingreso y la consolidación de las escuelas en las cárceles federales y provinciales como el incremento de programas universitarios en contextos de encierro y la ampliación de la participación de organizaciones sociales intramuros. Si bien 14 universidades nacionales tienen presencia significativa en las cárceles del país, principalmente con programas de grado y posgrado, proyectos culturales y de extensión universitaria, el alcance representa un porcentaje muy bajo en relación con el total de la población privada de libertad en cárceles federales y provinciales del país, de 105 000 personas solo un 2 % está incorporado en algún programa de educación superior (SNEEP, 2022).

(Daroqui *et al.*, 2006). La prisión moderna[8] diseña, define e implementa esos fines: de la exhibición de los suplicios se pasa a la reclusión, es decir, el castigo se vuelve discreto (Foucault, 2002).

Desde el derecho y la criminología se ha tendido a conceptualizar la pena privativa de la libertad, desarrollando el aspecto de un tratamiento resocializador para *corregir al corregible y neutralizar al incorregible*, en ese sentido, la educación y el trabajo intramuros tomaron protagonismo transformándose en las herramientas para el tratamiento que permitían garantizar la reinserción social (Caimari, 2002; Daroqui, 2000; Garland, 1990). La vigencia de estas teorizaciones en Argentina se encuentra plasmada en la Ley Nacional de Ejecución Penal 24 660 (1996).

Aunque estas perspectivas son necesarias, dejan fuera de análisis las prácticas, miradas y lógicas nativas que construyen formas alternativas de funcionamientos institucionales (Ojeda, 2017). Las investigaciones sociales, influenciadas fuertemente por esta tradición y enfrentadas a la imperiosa necesidad de denunciar las violaciones a los derechos humanos, el uso de la violencia, la tortura, y la selectividad del poder punitivo, han producido versiones mayormente carcelocéntricas (Ferreccio, 2017), al tiempo que se han especializado en mostrar evidencias de las acciones negativas que el sistema penal ejerce sobre los sujetos a su cargo, develando principalmente la voluntad disciplinadora del Estado en torno a ellas. Estas miradas definieron la cárcel como una institución de secuestro, un depósito de *los inútiles para el mundo* donde los cuerpos ya no requieren ser disciplinados como mano de obra, sino únicamente gestionados como residuo social (Castel, 1997; Daroqui, 2002). Las agencias penitenciarias anteponen sus exigencias de seguridad y disciplina institucional frente a las prácticas de tratamiento (Daroqui, 2002; Ojeda, 2008; Scarfó, 2008; Vacani, 2012), por ejemplo, mediante la suspensión periódica de las clases escolares, o la expansión del tiempo que le lleva al personal encargado de la seguridad trasladar a los detenidos en el momento en el que deben asistir. Esta espera de

8. En el ámbito nacional en particular, este proyecto se materializó con la aprobación del Código Tejedor (1866) y la construcción de la Penitenciaría Nacional (1877), que resultaron en la identificación del sistema penitenciario como "la técnica de tratamiento de los delincuentes de la sociedad argentina moderna" (Caimari, 2004: 46). El paradigma de progresividad de la pena es la modalidad a través de la cual se busca propiciar la *reinserción social* de los internos en el sistema penal argentino (principio de rango constitucional a partir de la reforma de la carta magna de 1994). De este modo, constituye el eje central sobre el que se estructura la dinámica institucional, tanto en lo que atañe a la organización espaciotemporal de detenidos y trabajadores penitenciarios como a las relaciones establecidas entre ellos hacia el interior de la cárcel contemporánea (Lombraña, 2017).

las/os detenidos, y también de las/os profesionales que aguardan por ellos, ha sido analizada como una aplicación indirecta del castigo (Belmont, 2005; Ojeda, 2015b; Pérez, 2020; Vacani, 2012).

Metodología

Este trabajo partió de un enfoque cualitativo, orientado a analizar las prisiones como realidades que se construyen en procesos sociales dinámicos y situados que evidencian la agencia de los grupos e individuos que allí interactúan. En este marco, la metodología central de esta investigación fue la etnografía, entendiendo el desarrollo del trabajo de campo etnográfico como una concepción y una práctica de conocimiento que busca describir e interpretar un medio cultural determinado para hacerlo inteligible ante quienes no pertenecen a este (Guber, 2012). Una perspectiva de este tipo no solo se orienta a dar cuenta del contexto y las lógicas de producción de otros, sino que se preocupa, en particular, por identificar el punto de vista de los actores sociales e intenta describir el núcleo de sentidos compartidos (Segato, 2003) a partir de los cuales entienden y explican sus prácticas.

Como se señaló en la introducción, la fuente primaria y foco de este artículo fue mi investigación sobre un centro universitario intramuros, desarrollada en instancia posdoctoral y finalizada en 2023, la cual puse en relación con otra investigación realizada por la antropóloga Camila Pérez (2020) (agregar año), cuyo objeto de estudio fue también un espacio educativo en contexto de encierro. Esta fuente secundaria se presenta en el siguiente apartado, El caso del taller de alfabetización. Cada investigación constituyó un proceso distinto, un caso extendido, en términos de Gluckman (1975), en cuanto al tiempo (no cronológico) que transcurre durante el trabajo de campo: lo que el antropólogo vive y hace en el campo, los acontecimientos que observa y su participación en diversos sucesos, luego descriptas como situaciones sociales. Si bien conformaron un caso de estudio diferente, ambas se centraron en el análisis del modo en que cada grupo de personas se colocó en la situación social abordada (Guizardi, 2012; Rosato; Boivin, 2013).

Ambos procesos etnográficos, que fueron previamente analizados de forma independiente y sin la intención de que se convirtieran en objeto de comparación, fueron puestos en relación como casos en este artículo a partir de las conexiones entre los procesos estudiados, las variaciones del tipo de actores involucrados y las formas institucionales puestas en juego.

En la historia de la antropología como disciplina, el método comparativo ha tenido sus bemoles, cabe recordar como ejemplo la propuesta del estructural funcionalismo británico[9] en torno a un tipo de comparación orientada a la construcción de leyes sociológicas. Muy lejos de esa propuesta, este trabajo buscó salir de una mirada que se limitara a la discusión teórica sobre el método, esperando, en cambio, potenciar el valor creativo de la comparación antropológica a fin de lograr una comprensión de nosotros mismos y de los demás, lo cual caracteriza a la disciplina desde sus inicios (Gaztañaga; Koberwein, 2021).

> El principal desafío de la comparación antropológica, y también su fuerza, reside en la multiplicidad de objetivos a menudo contradictorios que la sostienen. Por lo tanto, no podemos esquivar la contradicción, sino resaltar su positividad. Ella existe como parte de la identidad de la antropología y de su manera de producir conocimiento y puede ser un ejercicio que potencie el valor creativo de la antropología y de la etnografía. (Gaztañaga; Koberwein, 2021: 109)

En cuanto a las técnicas utilizadas en mi trabajo de campo etnográfico en particular, fueron principalmente la observación participante y las entrevistas en profundidad. Respecto a la muestra y sus criterios de selección, el universo de análisis remitió a los estudiantes privados de la libertad que asistían a centros universitarios en cárceles, y participaban de programas educativos de grado o posgrado, proyectos de extensión, talleres culturales y demás propuestas desarrolladas en estos espacios.

De las 14 universidades argentinas que ofrecen programas de educación en contexto de encierro solo dos de ellas sostienen centros universitarios intramuros: la Universidad de Buenos Aires (UBA) con el Programa UBA XXII y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) con el Centro Universitario San Martín (CUSAM). Hacia fines de 2023, el CUSAM contaba con 86 estudiantes de grado (83 personas privadas de libertad ambulatoria y 3 trabajadores penitenciarios); 34 estudiantes de diplomatura y 294 estudiantes de talleres artísticos y de oficios[10]. Dentro de este universo, la muestra se compuso por 17 estudiantes del CUSAM,

---

9. Corriente teórica surgida en Inglaterra en la década de 1930 en las ciencias sociales, especialmente en sociología y antropología social. “Su proposición central era que las sociedades solo pueden compararse como totalidades funcionales, entendidas en un nivel abstracto donde se podían comparar ‘sistemas’ (políticos, de parentesco, etc.)” (Gaztañaga; Koberwein, 2021: 101).

10. Datos proporcionados por la coordinación académica del equipo de gestión del Centro Universitario San Martín.

personas privadas de libertad que, en 2023, transitaban el ciclo preparatorio de ingreso (CPU), pertenecían a alguna de las carreras de grado o eran estudiantes de las diplomaturas. Al tratarse de un estudio con enfoque cualitativo, el número de personas abarcado por la muestra se determinó durante el trabajo de campo, al llegar a la saturación de los datos a medida que se construían los registros (Hernández-Sampieri; Fernández-Collado; Baptista-Lucio, 2014). Se propició la paridad entre varones y mujeres participantes de la investigación.

Cabe mencionar que los estudios etnográficos contemporáneos realizados en contextos de encierro penal han mostrado no solo la presencia, sino también la narración de los propios protagonistas de la vida cotidiana en las cárceles desde trabajos que son de interés central para esta investigación, ya que reconfiguraron los sentidos del encierro (Lombraña, 2017; Mouzo, 2010; Ojeda, 2015b; Rosas, 2015). Así, se pudo reconstruir cómo las personas privadas de la libertad desarrollan estrategias para disminuir los efectos negativos de las instituciones carcelarias y advertir que el sujeto detenido no es necesariamente pasivo, a pesar de la fuerte violencia que se ejerce contra él (Comfort, 2002; Da Cunha, 2004; Kalinsky, 2004; 2006; Mancini, 2020; Míguez, 2007; Ojeda, 2015b; 2017). Las y los agentes más que seguir las reglas, las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido (Coulon, 1988; Garfinkel, 2006).

En suma, el enfoque sobre el cual se sostuvo este estudio es de tipo cualitativo, ya que, como modo de encarar el mundo empírico, permitió elaborar análisis a partir de casos sucesivos "sobre la vida social; sobre cómo las instituciones conviven e interaccionan y (...) sobre el papel dinámico de los sujetos en este proceso de negociación de la vida social común" (Guizardi, 2012: 18).

El caso del taller de alfabetización

La función pedagógica de la prisión habilita experiencias educativas en tensión entre las restricciones propias de la institución carcelaria y el acceso a derechos. La antropóloga Camila Pérez (2020) realizó un extenso trabajo de investigación para su tesis doctoral sobre los avatares cotidianos de un taller de alfabetización coordinado por personas privadas de libertad, que funcionaba en una escuela primaria de una unidad penal del SPB. El taller surgió a partir de la demanda de las personas privadas de libertad que impulsaron un espacio de formación en herramientas de alfabetización para ayudar a sus compañeros que no sabían leer ni escribir y, desde su inicio en 2008, propició la autonomía de los alfabetizadores en el dictado de las clases y en la selección de los contenidos.

La etnografía de Pérez mostró cómo, al interior de una cárcel del SPB, la educación era considerada un beneficio para la agencia penitenciaria, que regula a partir de un sistema de premios y castigos. Así, las acciones administrativas básicas para que las personas privadas de libertad pudieran acceder a un servicio educativo eran gestionadas —facilitadas u obstaculizadas— por las decisiones del personal penitenciario.

Durante el año 2017, la antropóloga participó como ayudante de la docente a cargo del taller de alfabetización coordinado, a su vez, por personas privadas de su libertad. El taller se desarrolló en la Unidad Penitenciaria núm. 47 del Complejo Penitenciario Conurbano Norte. El papel de un docente ayudante fue requerido institucionalmente por la universidad a fin de responder a una demanda del SPB, que exigía la presencia permanente de un docente universitario en el aula para garantizar la continuidad del taller. Fue en ese contexto que la antropóloga se propuso analizar dicha experiencia para "comprender cómo se articulaban los procesos reflexivos y formativos que se proponían desde un espacio educativo sostenido por personas privadas de su libertad con el contexto disciplinador y estructuralmente degradante de la cárcel" (Pérez, 2022: 644).

La condición impuesta por el SPB sobre la presencia permanente de ayudantes universitarios en las aulas del taller fue leída por la docente a cargo como una demanda arbitraria del servicio penitenciario que buscaba boicotear la experiencia (Pérez, 2020). A su vez, era habitual que, en diferentes momentos del ciclo lectivo, agentes del servicio penitenciario suspendieran las clases de alfabetización de manera repentina o impidieran que determinados estudiantes continuaran participando con el argumento de garantizar la seguridad del resto de las personas frente a potenciales enfrentamientos entre ellas (Pérez, 2020).

> La posibilidad etnográfica de permanecer por un tiempo prolongado en un contexto tan complejo como la cárcel permite documentar eventos únicos, como un enfrentamiento entre dos personas privadas de su libertad que me permitió confirmar la enorme tensión que se vivía en ese penal (Pérez, 2020: 90-98), así como reconstruir las estrategias cotidianas, microscópicas y sutiles, utilizadas por los alfabetizadores para disputar a los agentes penitenciarios la accesibilidad al taller —por ejemplo, cuando obtuvieron el permiso para ir a buscar estudiantes por sus pabellones. (Pérez, 2022: 646)

En general, las y los docentes y coordinadores del taller de alfabetización no podían acceder a los pabellones para inscribir a las personas privadas de libertad interesadas, sino que se trataba de una práctica mediada por el personal

penitenciario; tampoco podían contactar a quienes se ausentaban. "La gestión de los cuerpos en lo que respecta al acceso a la escuela depende totalmente del personal penitenciario" (Pérez, 2020: 11). Sin embargo, la etnografía que llevó adelante Pérez en el taller de alfabetización, la condujo a afirmar que las experiencias educativas desarrolladas en cárceles funcionaban como espacios de organización y resistencia a las violencias del sistema penal y, por tal motivo, padecían diversas estrategias de hostigamiento y boicot por parte de las gestiones penitenciarias (Pérez, 2022).

> En el transcurso del año, debido al ritmo frenético de ingresos y egresos del penal, participaron de forma intermitente más de 150 estudiantes. Si bien muchos de ellos ya estaban alfabetizados, venían al taller porque no había otras ofertas educativas disponibles. Tanto la escuela primaria, que funcionaba por las mañanas, como la escuela secundaria, que funcionaba por las tardes, tenían el cupo de estudiantes completo. El sector masculino de la Unidad Penitenciaria alojaba aproximadamente a una población de 900 personas, y la escuela tenía un cupo máximo de 210 plazas. Generalmente venían a clases de alfabetización 70 estudiantes que los alfabetizadores dividían en dos aulas. (Pérez, 2022: 648)

Durante el período de ese trabajo de campo, los alfabetizadores incluyeron en el taller un espacio específico dedicado a la alfabetización jurídica, ya que les pareció urgente compartir información en dicha materia a sus compañeras/os para que no firmaran cualquier tipo de escrito facilitado tanto por agentes penitenciarios como por agentes de la Justicia (procuradores, abogadas/os). Según afirmaron, esta práctica de firmar papeles sin comprender las consecuencias era bastante habitual entre personas detenidas, inclusive para quienes sabían leer, pero no necesariamente podían interpretar los términos en los que se encontraba redactado lo que firmaban. Los testimonios que incorporó Pérez (2022) dan cuenta de que las personas procesadas atraviesan numerosas situaciones de violencia y no tienen posibilidad de hacer demasiadas preguntas para comprender lo que están firmando. Esto puso en evidencia cómo la burocracia y las prácticas institucionales de procedimientos naturalizados (que incluyen firmas, huellas y traslados) suceden sin mayores explicaciones y resultan mecanismos de aplicación indirecta del castigo (Ojeda, 2015a).

> Yo imaginaba que, a través de los conocimientos adquiridos en el taller de alfabetización jurídica, las y los estudiantes tendrían más herramientas para poder denunciar ante sus jueces y juezas las vivencias de tortura,

> malos tratos, abusos de poder y violación sistemática de sus derechos. Sin embargo, con el transcurso de la experiencia, comprendí que esta posición de denuncia no resultaba estratégica para establecer lo que, en algunos casos, sería su primer vínculo con agentes judiciales. (...) Ellos lo habían propuesto como un espacio al que las y los estudiantes pudieran traer sus dudas o inquietudes respecto de sus propios procesos judiciales. Además, buscaron socializar en el transcurso de las clases algunos escritos judiciales que les servirían para, en palabras del alfabetizador Santiago, "no ser pisoteados ni por el Servicio Penitenciario y tampoco por lo judicial". (Pérez, 2022: 653)

A través de su etnografíaAsí pues, la investigadora mostró cómo los procesos de aprendizaje son situados (Lave; Wenger, 1991) y están mediados por las historias personales y su experiencia acumulada anteriormente. Además, el hecho de aprender sobre formatos de escritos judiciales exitosos en el espacio de alfabetización jurídica les permitió a las y los estudiantes tener referentes con quienes aclarar dudas respecto de sus propios procesos judiciales, identificar a los actores judiciales involucrados en la ejecución de su pena y comenzar a conocer una estrategia para referirse a la justicia con el fin de hacerse ver y dejar de ser un número de legajo. Sin embargo, esta investigación también evidenció que no basta con manejar la herramienta de los escritos judiciales para hacer justicia, ya que no necesariamente fueron mecanismos efectivos para llamar la atención de juezas y jueces o para lograr defenderse de la cárcel y sus violencias (Pérez, 2022).

El centro universitario

Dentro del mismo complejo penitenciario, pero en otra unidad penitenciaria, se ubica el centro universitario objeto de estudio de mi investigación posdoctoral, con una propuesta singular: a diferencia de otros espacios educativos que funcionan en instituciones de encierro, se caracteriza por conformar una comunidad educativa que incluye tanto a personas privadas de libertad como a trabajadores del servicio penitenciario.

La institución educativa se propuso como objetivo principal del centro garantizar el derecho a la educación a quienes no habían tenido antes la oportunidad de estudiar una carrera universitaria, produciendo en este acto un sujeto político a partir de la intervención estatal en función de una mayor justicia social en una sociedad excluyente. En un segundo orden, buscó morigerar la vulnerabilidad de

quienes, aún antes de la cárcel, vivieron las peores consecuencias de la exclusión social y la violencia (Lombraña; Di Próspero, 2019).

Este proyecto educativo, como producto de una Argentina que todavía recibía los impactos de la fuerte crisis que sufrió en 2001, enraizado en un entorno de los más golpeados por los efectos económicos y políticos del ajuste estructural, comprendió que resultaba igualmente necesario incorporar a los *compañeros guardias*[11]. Hubo algo de la experiencia de la crisis que a los detenidos[12] les permitió apreciar, de manera un poco intuitiva, la cárcel como un castigo de clase (Nieto; Zapata, 2012). En este contexto, la educación se constituyó en una fuente de empoderamiento primordial (Scarfó *et al.*, 2015) que, al ofrecer herramientas para pensarse reflexiva y deliberantemente en el mundo (Quintar, 2005) permitió el acceso a otros derechos.

La oferta curricular estaba compuesta por las carreras de grado de Sociología y Trabajo Social; las diplomaturas en Gestión Cultural y Comunitaria, y en Logística; y los talleres artísticos y de oficios. El centro se inauguró a fines del 2008 mediante la firma de un convenio de cesión de espacio entre una universidad pública nacional y el SPB. Años más tarde, después de arduas conversaciones entre autoridades del equipo de gestión del centro universitario, la dirección de género de la universidad y autoridades del SPB, se logró[13] la incorporación de mujeres, lo cual fue significativo, ya que se trata de la cárcel de la provincia de Buenos Aires que mayor cantidad aloja.

> Creo que este lugar te da las herramientas que quizás en la calle no las tenés, fundamentales para la vida cotidiana. Por ejemplo, estoy haciendo una diplomatura en logística y no tenía idea qué era, y hoy digo: "¡qué bien que me anoté en logística!" porque la vida es una logística, desde que te levantás hasta que te acostás es logística pura. Cosas que antes no les daba importancia y creo que hoy a raíz de todo lo que aprendo acá adentro, de las herramientas que te da el estudio y de una red en la cual te podés manejar, y un montón de cosas que no tenés en la calle, me cambió la vida. A base del estudio es que podés tener muchas más herramientas, te dan los materiales, tenés mil maneras para no quedarte

11. Conceptualización nativa.

12. En el inicio (2008) y hasta 2012, solo cursaban estudiantes varones.

13. En primera instancia, esto sucedió en el año 2012, pero el SPB solo permitía que, a lo sumo, cuatro o cinco estudiantes mujeres concurrieran al centro universitario. Luego, en 2019, tras las conversaciones impulsadas desde el equipo de gestión y la Dirección de Género de la universidad, la concurrencia masiva de mujeres fue garantizada institucionalmente.

> afuera del sistema educativo. Si estás enfocado en estudiar es lo mejor que te puede pasar. En la calle no tenés esta posibilidad, porque si no tenés el poder adquisitivo para comprar los apuntes, o faltaste a una clase, y si no tenés un buen grupo de compañeros, ¡olvidate! Acá nos ayudamos entre todos, se basa todo a nivel compañerismo. (Miriam, estudiante de diplomatura, comunicación personal, 23.03.2023)[14]

Las condiciones de posibilidad

Una clara condición para el funcionamiento de un espacio educativo como este es un presupuesto destinado a sostener al equipo de gestión, a docentes y talleristas, y los elementos de trabajo, mantenimiento, limpieza, gastos de infraestructura, etc. Pero antes de ese aspecto, está la decisión de una universidad pública de construir un espacio con un sujeto político signado por la vulnerabilidad social. En esta línea, tanto el discurso institucional[15] como las narrativas de las y los estudiantes, se conformaron sobre la promesa de que quienes estudiaran allí, pudieran movilizar la experiencia y lo aprendido hacia sus barrios de origen (Camaño, 2020). En este sentido, se esperaba no solo formar profesionales, sino sujetos políticos y críticos que participaran activamente en la vida pública comunitaria, por ejemplo, desde organizaciones sociales, cooperativas o instituciones, y que, a partir de esas experiencias, empoderaran a nuevas generaciones para no repetir la historia delictiva (Lombraña *et al.*, 2017).

Desde la perspectiva de quienes participaron y participan activamente en el centro de estudiantes, la voluntad política de la universidad es una de las condiciones de existencia del espacio educativo.

---

14. Los datos que permiten identificar a los actores son reservados y han sido modificados por tratarse de información sensible; no hacerlo podría colisionar con el derecho a la integridad personal y la incolumidad del sujeto de investigación. Se considera entonces que, a los fines de este estudio, "importan sus acciones en relación al lugar estructural que ocupan en una determinada red de relaciones institucionales (...) Además porque la forma en que actuaron (...) es una forma de actuación regular" (Tiscornia, 2008: 12).

15. En el sitio web del centro universitario se afirma: "Además de garantizar el derecho a recibir educación de las personas privadas de su libertad ambulatoria, el proyecto propone una transformación social de los sujetos y las instituciones (la universidad, la cárcel y el territorio), a partir de la formación académica y de investigación, artística, cultural y del trabajo" (Centro Universitario San Martín, 2024).

> Vos analizá esto: La Plata es la universidad que tiene la mayor cantidad de centros de estudiantes porque abarca muchas unidades penales, sin embargo, no son el mismo proyecto que nosotros, no entra a la cárcel de la misma manera. No actúa con empresas recuperadas de la zona, no está articulada con organizaciones del territorio, o con otros actores, allá van, dan clases y se van. La articulación territorial y la voluntad política de la universidad son fundamentales. Nosotros tenemos una manera de laburar y de llevar adelante este proyecto con apoyo territorial. (Gonzalo, estudiante de Sociología y referente del espacio, comunicación personal, 08.06.2023)

Este proyecto comparte con otras iniciativas de formación superior intramuros de Argentina (Red Universitaria Nacional de Programas de Educación en Contextos de Encierro, s.f.) el objetivo de construir y sostener una experiencia educativa despojada de las prácticas de asistencia y tratamiento penitenciario, que suelen regular el resto de las actividades dentro de las prisiones organizadas en torno a la conformación de una ideología moralizante y de control sobre los sujetos (Scarfó *et al.*, 2015). El proceso de acceso a derechos es apropiado y resignificado por las y los protagonistas de un proyecto institucional en el que intervienen actores de los ámbitos educativo, penitenciario, territorial y todos los actantes (Latour, 2008) involucrados: las materias, los textos, los espacios de aprendizaje, los actos de entrega de diplomas, etc.

El sentido de pertenencia puede ser analizado como una condición de posibilidad tácita de un proyecto de inclusión socioeducativa intramuros, a partir de la apropiación de objetivos compartidos colectivamente en la comunidad de práctica universitaria. Quienes participaron de este espacio educativo construyeron una identidad a partir del desarrollo de su pertenencia al centro universitario, y este desarrollo fue favorecido y reforzado diariamente por la labor de los referentes (Pereyra, 2020) tanto estudiantiles como territoriales, y también del equipo de gestión, como señaló una estudiante del ciclo preparatorio de ingreso a carreras que, aunque hace menos de un año concurría al centro universitario, se identificó claramente con el espacio:

> El año pasado vino Lucía, del equipo de gestión, pasó pabellón por pabellón preguntando quienes querían ingresar a la universidad y yo lo veía muy lejano. Me daba mucha curiosidad, desde que caí presa una señora me había dicho que para encontrar la libertad tenía que estudiar, y era la mejor manera que podía buscar mi calle. Y sí, es verdad, bien o mal, la universidad te saca un poco de la realidad del contexto de encierro.

> Yo vengo acá y no me siento que estoy presa. La familiaridad que hay acá, tanto de hombres como de mujeres, es algo que somos, digo somos porque me siento parte de este grupo inmenso, que con algunos me llevo más, con otros menos, pero que podés hablar con todos y ninguno es más que otro: estamos de paso y somos todos presos. Y te ayudan, hay chicos que ya están en carrera, te dan una mano para que vos puedas seguir estudiando, te dicen: "ah, esa materia ya la cursé, vení que te explico", y te explican, y vos decís: "guau, ¿no me conocés de ningún lado y me vas a explicar una materia?". (Alba, estudiante ingresante, comunicación personal, 20.04.2023)

En el testimonio se evidenció el temprano sentido de pertenencia al espacio, casi desde su incorporación. También, dio cuenta de la forma de ingreso al centro a partir del recorrido de personal del equipo de gestión de la universidad por los pabellones de mujeres, a fin de brindar información que el servicio penitenciario no solía facilitar. Por su parte, estudiantes que llevaban más años construyendo el día a día del espacio educativo señalaron una distinción a nivel identitario, sobre todo en el caso de quienes se acercaron desde afuera:

> Nosotros siempre marcamos la diferencia entre transitar el centro universitario y vivirlo. Vos podés transitar, pasar un rato e irte, pero vivir: tener en cuenta siempre lo que ocurre o lo que va a pasar, tener un grupo de compañeros que te acompañen y que tengan los mismos objetivos. Hay gente que viene acá y pone su amor y su tiempo, todo, y hay quienes vienen, dan clases y se van, pero es así. Nosotros siempre decimos que los que viven el centro son los mismos siempre, te das cuenta. (Gonzalo, estudiante de Sociología y referente del espacio, comunicación personal, 08.06.2023)

Según el presidente del centro de estudiantes era clave llevar adelante el proyecto en forma conjunta y bajo la conducción política del centro de estudiantes, a fin de *conquistar* derechos ampliamente vulnerados en contexto de encierro:

> Nosotros pudimos hacer un montón de cosas como centro de estudiantes, que son conquistas. La revisión del convenio: que dentro del convenio exista una cláusula que diga que a partir de equis cantidad de materias se pueden gestionar salidas transitorias; algunos planteos que hicimos al Ministerio de Justicia, tener un pabellón universitario, porque dispersos es jodido que confluyan todos, en cambio si tenés un pabellón

> que lleva adelante el proyecto, es distinto... esas fueron conquistas del centro. Para mí es súper importante porque acá no cumplís solamente un rol académico, el principal es la lucha por un montón derechos que acá están vulnerados: el acceso a la educación, que te abran la puerta del pabellón a la hora que te la tienen que abrir, que estén dadas ciertas condiciones para que vos puedas estudiar, que no te *verduguee*[16] la Policía, cierta autonomía que tenemos que la verdad tuvo que ver con cómo se plantó el centro de estudiantes frente a la autoridad. El SPB está todo el tiempo operando para romper eso y desgraciadamente a veces encuentra personas que son funcionales a eso. Nosotros igual ya estamos acostumbrados, pasamos por muchísimas cosas. (Presidente del centro de estudiantes, comunicación personal, 04.05.2023)

En el uso de la tercera persona: "como se plantó el centro de estudiantes frente a la autoridad", se evidenció el carácter colectivo de las acciones. También, resaltó el estar juntos "porque dispersos es jodido que confluyan todos, en cambio si tenés un pabellón que lleva adelante el proyecto, es distinto".

El convenio firmado en 2008 inauguró un vínculo novedoso entre las instituciones educativa y penitenciaria, allí se subrayó que ambas mantendrían la autonomía con sus respectivas actividades tanto estructurales como administrativas, es decir, que el espacio que la penitenciaría entregaba en ese acto a la universidad sería exclusivamente gestionado por esta última (Lombraña *et al.*, 2017). Esta autonomía universitaria se encontró espacialmente establecida en un predio y un pabellón universitario aledaño a este, que fue habilitado por el SPB en 2011, después de un reclamo de un grupo de estudiantes. Contar con un pabellón universitario permitió algo tan básico como estudiar, pues allí el clima es distinto: se pueden compartir lecturas, hablar de parciales, materias, etc., y, sobre todo, es distinto al clima de los pabellones de población, que tienen fama de ser los más violentos de las cárceles. El de los varones está, alambre tejido mediante, en el mismo predio de la universidad, esto facilitó, entre otras cosas, la llegada a horario a cursar.

En el caso de las mujeres, el pabellón universitario está ubicado en otra de las unidades penitenciarias del complejo donde ellas están alojadas. Si bien se trata de un lugar más tranquilo en comparación con otros, su disposición espacial trae aparejadas las tensiones cotidianas de la cárcel:

---

16. Término lunfardo que significa molestar a una persona diciéndole cosas para humillarla o burlarse de ella.

> En la unidad hay un solo pabellón universitario y hay siete pabellones más: algunos son población, otros son trabajadores, otros autogestivos, literarios, capillanía y el pabellón común de chicas que no tienen noción de nada, algunos le dicen ensalada de fruta, y tenés los pabellones de causas especiales.
>
> Yo creo que el ponerse metas uno mismo es progresar y, al sistema penitenciario no le gusta que nosotros como presos, reos, como le quieran llamar, estemos estudiando o sepamos de nuestras leyes. Porque pasa que muchas mujeres que estamos privadas de libertad no sabemos de nuestros derechos, que tenemos a pesar de estar en contexto de encierro. Pero muchas no lo saben porque no saben leer ni escribir, que están detenidas injustamente porque no hicieron nada, pero firmaron, pusieron el dedo y chau, fueron presas sin saber por qué. Entonces acá tenemos la posibilidad de estudiar: alfabetización, primaria, secundaria o la universidad, y si la gran mayoría de las que están presas pudiera tener ese acceso, yo creo que hoy más de una no vuele a reincidir. Porque mucha de la reincidencia que hay es el famoso perejil, que está detenido injustamente por no saber leer ni escribir. (Miriam, estudiante de diplomatura, comunicación personal, 23.032023)

La cercanía o lejanía con respecto a los espacios educativos que funcionan dentro del complejo es clave para transitar la vida intramuros. Para Miriam, el acceso a la educación en cualquiera de sus niveles puede evitar una reincidencia. A su vez, lo que ella expresó coincide con las situaciones descriptas en la investigación de Camila Pérez (2020) sobre el taller de alfabetización, inserto en un espacio de absoluto dominio penitenciario: la distancia respecto de la profundidad carcelaria signa la cotidianeidad y las posibilidades de agenciarla, en definitiva, de llevar ese día a día con más o menos conflictos. El hecho de que un pabellón universitario estuviera emplazado en el predio universitario o en el centro de una unidad penitenciaria tiene implicancias directas en la cotidianeidad de estas personas. En el pabellón universitario de mujeres la vida carcelaria se imbricó con la estudiantil, a tal punto que Rocío se preguntó:

> ¿Hasta qué punto somos estudiantes y hasta qué punto somos presas? Y ahí estamos en una balanza que a veces se inclina para un lado y a veces para el otro. ¿Por ser estudiante tengo que dejar que me pisen la cabeza?, ¿por ser estudiante tengo que dejar que me humillen?, ¿por ser estudiante tengo que dejar que el sistema penitenciario haga bajezas

> conmigo? Creo que no, porque soy un ser humano y estoy estudiando, pero también estoy presa. Pero ¿qué pasa? Tenemos reglas en lo que es el sistema universitario en el cual hay cosas que tenemos que dejar de lado, por ejemplo, esos famosos berretines que le dicen, el "ser preso berretinudo", tenemos que mirar de otra manera. (Rocío, estudiante de Trabajo Social, comunicación personal, 15.06.2023)

Construir colectivamente una comunidad de práctica educativa es un desafío en la cárcel y un trabajo constante, pero quienes *viven* el proyecto están decididos a afrontarlo. En el mencionado convenio firmado en 2008 se acordó que la autonomía universitaria no podría ser limitada bajo ningún aspecto por restricciones securitarias. Esta característica marcó de manera fundante el espíritu del centro universitario y sus estudiantes, quienes entendieron que, si no podía ingresar la norma de seguridad como forma operativa de la cárcel, tampoco podían ingresar los berretines a los que hizo referencia Rocío: modos tumberos de relación propios de la vida carcelaria, estableciendo de esta forma una frontera a la lógica de convivencia intramuros (Lombraña *et al.*, 2017) (ver Figura 1).

Ahora bien, contar con un pabellón en el mismo predio del centro universitario tampoco evitó las tensiones propias del contexto carcelario, los *berretines*, pero sí facilitó el despliegue de herramientas y tácticas colectivas:

> Yo siempre digo que nosotros no podemos resolver las cosas ni con violencia ni con una lógica *tumbera*[17]. Nosotros estamos acá justamente para todo lo contrario, para romper la lógica tumbera y, a veces solucionamos, y a veces esa lógica supera y no siempre podés evitar el quilombo. Pero, por ahora, venimos bien, no hubo muchos quilombos, sí hubo cuestiones de territorialidad… hay personajes que están desenfocados. (…) A fin de año hay elecciones del centro de estudiantes, y hay situaciones del tipo: "yo quiero ser presidente porque quiero una oficina para mí y para mi novia" … bueno, esa pelotudez sucede. Acá lo importante es que los compañeros entiendan que la situación es diferente. Y, a veces, tenemos que poner el freno, hablo de lo de los individualismos y los egos, porque nosotros tenemos una construcción relinda con todo lo que hicimos, no hay una experiencia igual. (Presidente del centro de estudiantes, comunicación personal, 04.05.2023)

17. Concepto nativo. De la jerga carcelaria (tumba refiere a cárcel), tumbear suele utilizarse para referirse a acciones muy diversas, pero con objetivos relacionados con ejecutar una venganza.

Figura • 1
Cartel ubicado en la entrada del centro universitario



Fuente: fotografía de la autora.

Una conquista pendiente en el ámbito del SPB era contar con un peculio, remuneración percibida por las personas privadas de libertad por el trabajo realizado dentro de las unidades penitenciarias, como existe en el Servicio Penitenciario Federal (SPF) a través del Ente de Cooperación Técnica y Financiera del Servicio Penitenciario (ENCOPE). El ENCOPE administra los talleres productivos que funcionan en las cárceles federales distribuidas en todo el país, de esas producciones surge la remuneración para quienes trabajan en esas tareas. Si las personas privadas de libertad cubren 200 horas mensuales de trabajo, el peculio equivale a un sueldo mínimo vital y móvil. Quienes trabajan en talleres productivos y de oficios en cárceles provinciales no percibían un pago. Esa es una conquista pendiente y una pelea para dar en forma colectiva:

> Nosotros queremos armar varias cooperativas y así tener una federación de cooperativas, y tener una federación de cooperativas a nosotros nos

> colocaría adentro de una mutual que nuclea cooperativas de liberados, etc. A mí me parece que no tiene que ser solo de liberados, entonces tenemos que dar esa discusión. Nosotros venimos laburando hace años sobre la remuneración, y este sería un paso importantísimo, lo de la mutual. Todavía nos falta hacer muchas cosas, siempre pensando en el colectivo. Amo el lugar y no quiero que se pierda eso, además, nosotros estamos en otra construcción política, tenemos otro objetivo político como centro y ahora empezamos a tener más relación con otros centros. (Presidente del centro de estudiantes, comunicación personal, 04.05.2023)

En los testimonios es claro el lugar central que ocupaba la agencia colectiva que se construía en el espacio educativo, en la comunidad de práctica, excediéndola y proyectándose en aspiraciones futuras y en la búsqueda de otras formas de existencia social alternativas más inclusivas:

> Para mí es algo único. Yo que conozco otras experiencias de hace muchos años te puedo decir que esto es único. Yo me siento muy de acá, muy de este espacio, ¿viste cuando decís yo fui a tal colegio?, bueno, yo soy del centro universitario, me identifico mucho por los procesos de todos, no solo por el mío. Nosotros tenemos grandes referentes: Dante, Lucio, son gente en la cual nosotros nos miramos. También, tenemos otro tipo de referentes que se la pegaron ¿no? y también miramos eso. Y también es un lugar donde está la posibilidad de dar ciertas luchas que uno viene dando desde hace muchos de años y podemos decir que acá se puede de otra manera. Yo estoy muy contento con un montón de cosas que logramos. Yo me quiero recibir para hacer política, yo ya lo tengo claro. (Gonzalo, estudiante de Sociología y referente del espacio, comunicación personal, 08.06.2023)

La agencia de las y los detenidos fue rescatada y valorada por la misma comunidad de práctica que les dio lugar como parte activa en el proceso de aprendizaje, a partir de saberes y habilidades que brindó el contexto carcelario y se constituyó en trayectorias de vida particulares. El carácter abierto y provisorio de las asociaciones mediante las cuales estas y estos actores sociales articularon su mundo en colectivos se conformó en una suerte de sincretismo de conocimientos académicos y tumberos, siempre enmarcados en prácticas de supervivencia que apelaron a la creatividad táctica y a la astucia como acciones cotidianas que produjeron y adquirieron valor de significación dentro de ese entorno (Di Próspero, 2020c).

Comparación antropológica

La propuesta de este artículo fue encarar la comparación antropológica no solo como un método, sino como forma analítica y teórico-metodológica de abordaje exploratorio y creativo, a fin de profundizar la comprensión de las situaciones sociales, ya que sirven de contexto y marco dinámicos para producir la alteridad de manera relacional y situada, pero también por su potencial de plantear preguntas que pueden no surgir a través de una forma de comparación más estrictamente representativa (Goztañaga; Koberwein, 2021).

La comparación fue realizada sobre dos casos singulares: dos experiencias educativas desarrolladas en contextos de encierro, que habían sido previamente analizadas por separado y en distintos momentos, teniendo en cuenta las conexiones entre los procesos estudiados, la variación del tipo de actores involucrados y las formas institucionales puestas en juego.

A la hora de comparar, se privilegió un eje abstraído de los respectivos análisis, identificando relaciones homólogas para cada caso, pero de expresión diversa (Goztañaga; Koberwein, 2021). En el caso del taller de alfabetización, el Estado en su función de agencia penitenciaria fue interpelado como un obstáculo para el logro de los objetivos de las y los participantes, mientras que en el del centro universitario, el Estado, desde la institución educativa, constituyó el entorno de los logros de esa comunidad de práctica.

La coincidencia que posibilitó el avance de la comparación fue que, en ambas situaciones sociales, las personas pretendían modificar (aunque fuera mínimamente) la experiencia cotidiana de transitar el encierro, mediante la construcción de estrategias colectivas en el marco de la participación en espacios educativos intramuros, creando una nueva configuración espaciotemporal a modo de dispositivos alternativos de agencia colectiva: un taller de alfabetización y un centro universitario, respectivamente.

Luego, surgieron las preguntas en torno a las implicancias de la construcción colectiva de comunidades educativas intramuros: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de existencia de este tipo de proyectos y espacios educativos en contexto de encierro?, ¿qué sentidos adquiere esa construcción colectiva en cada caso?, ¿qué experiencias en torno a la participación en la vida estudiantil se desarrollan en cada caso?

En el intento de ponderar la similitud entre relaciones y procesos no necesariamente conectados (Gaztañaga; Koberwein, 2021), se destaca que las dos experiencias compartieron el objetivo de operacionalizar saberes para tramitar la vida cotidiana y facilitar la gestión de la vida intramuros. Estos saberes fueron adquiridos en el ámbito educativo y reconfigurados en su apropiación para

ser operacionalizados en las trayectorias particulares a partir de una práctica tácita de cierta pedagogía del encuentro (Pérez, 2022), cocreada día a día por los actores involucrados (docentes, referentes, estudiantes, equipo de gestión), capaz de construir espacios de libertad dentro de la cárcel.

Tanto el taller de alfabetización como el centro universitario poseen referentes que funcionan como guías que motivan y brindan apoyo al grupo para superar situaciones complejas: la relación con los juzgados y con el propio servicio penitenciario, en el caso del taller de alfabetización; y los conflictos y tensiones cotidianas en el centro universitario suscitadas por el encuentro y discusión en talleres, asambleas y espacios educativos. Ambos constituyen comunidades de práctica catalizadoras de inquietudes individuales y colectivas, articuladoras de acciones orientadas a posibles soluciones de las problemáticas diarias.

En ese sentido, afirmamos que estos proyectos pedagógicos intramuros estimulan la reflexividad y la problematización de las experiencias tanto de estudiantes como de docentes y referentes, potenciando la formación de sujetos críticos. A su vez, enmarcamos estas prácticas en la noción de *inclusión gerenciada* (Bochio; Schwamberger; Armella; Grinberg, 2020) para dar cuenta de la complejidad de la vida intramuros alcanzada por procesos de inclusión en los que las mismas comunidades se vuelven locus de gobierno (Grinberg, 2008; Rose, 2007), convirtiéndose en responsables ejecutoras de sus alternativas cotidianas.

Respecto al taller de alfabetización, este carece de la estructura, el nombre y el aporte presupuestario de una entidad universitaria, aunque recibe cierto apoyo logístico por parte de la institución educativa. Como vimos, la cuestión espacial no es menor, ya que funcionar dentro de un ámbito de estricto dominio penitenciario resta autonomía y capacidad de acción. Esto trae como consecuencia que las asociaciones entre pares sean más precarias y sea más difícil conformar una identidad colectiva cuando el curso del taller sufre numerosas interrupciones injustificadas. Otra consecuencia de la falta de autonomía es que no solo ingresa la norma de seguridad como forma operativa de la cárcel, sino que también los berretines están a la orden del día, provocando interrupciones en el desarrollo de las clases, muchas veces de modo violento. Que en el centro universitario primen prácticas y sentidos propios de una institución educativa autónoma es, para la mayoría de quienes lo integran, una garantía de *paz social*, ya que el clima universitario permite aplacar los modos tumberos: si en el espacio universitario se pelea o se ingresa con *facas*[18] la universidad está en riesgo, y el colectivo también lo estará (Lombraña *et al.*, 2017).

18. Elementos cortopunzantes.

Con relación al aspecto pedagógico, en comunidades de práctica afianzadas como la del centro universitario se dan debates al respecto. Por ejemplo, en 2017, docentes, talleristas, estudiantes y referentes territoriales del centro universitario organizaron un círculo de estudios[19] llamado Enseñar y aprender en el encierro, coordinado por el equipo de gestión. A partir de ciertas problemáticas y bibliografía trabajadas, la propuesta era reflexionar y debatir sobre la experiencia de dicho centro con el fin de dejar pistas que contribuyeran a la producción de conocimiento pedagógico específico para la enseñanza y el aprendizaje en el encierro. Quienes participaron de las distintas reuniones abordaron las tensiones y los desafíos del espacio educativo, entendiéndolo como una experiencia política y pedagógica de construcción colectiva popular cuyo objetivo era moldear sujetos críticos (Lombraña *et al.*, 2017).

Además del aspecto territorial y el rol de las organizaciones sociales, se discutieron los vínculos con ciertos principios de la educación popular y la pedagogía crítica, ya que los proyectos que se enmarcan en estas propuestas "suponen el protagonismo con las clases populares, (...) el desarrollo de procesos pedagógicos capaces de desenvolver formas más lúcidas de comprender el mundo, formas más democráticas de relacionarnos" (Di Matteo; Michi; Vila, 2012: 91). Si bien esta experiencia no derivó en una definición cerrada respecto del tipo de pedagogía desarrollada por el centro universitario, en su momento, el círculo afianzó las relaciones entre el espacio educativo, su entorno y sus actores sociales.

A partir de las problematizaciones y los acuerdos entre los distintos actores respecto a que se trata de un tipo de enseñanza que se produce en un ámbito con un alto grado de incertidumbre —por ejemplo, no es poco común tener que abandonar el plan de clase por alguna coyuntura específica propia de la cotidianeidad carcelaria—, se comprende que el dinamismo, la falta de protocolos, pero también la reflexividad y la mirada crítica, caracterizan a estos proyectos pedagógicos intramuros. El vínculo entre educador y educando se construye de forma dinámica a partir del saber de ambas partes, y de los debates que surgen de las contingencias cotidianas.

Hay entonces más incertidumbres que recetarios, pues estos proyectos se crean y recrean en la experiencia, en ese sentido, tanto en el caso del taller de alfabetización como en del centro universitario, se puede hablar de prácticas pedagógicas del hacer y de la acción (Ortiz-Ocaña *et al.*, 2018). Como señaló

19. Son espacios de participación abierta y voluntaria que promueven una forma colectiva de construcción de conocimiento en torno a una temática, un problema, un concepto, un autor, una obra, etc. En la Universidad Nacional de San Martín, para los estudiantes de grado, la participación en los círculos acredita como horas de investigación.

Luciana Strauss (2018), se trata de pedagogías construidas desde el desborde y las curvas, es decir, no lineales, sin protocolos, ni manuales:

> la clase "la tenés que sacar de cualquier lado", por ejemplo, en una conversación o en lo que estás sucediendo en el momento. "Montar escenas desde lo que ya está, no interrumpir lo que está pasando sino incluir". Por eso hay docentes que algún día soleado, decidieron dictar la clase al aire libre. Rápidamente la escena del aula adentro, de desmonta y se monta afuera. Los estudiantes preparan el mate, sacan las sillas, trasladan el pizarrón. (Strauss, 2018: 11)

Podemos pensar en esta pedagogía del hacer y de la acción como la condición mínima para la existencia de proyectos pedagógicos inclusivos intramuros, incluyendo el taller de alfabetización. Si bien sus condiciones de existencia lo constituyen en una empresa precaria y siempre en riesgo de desaparecer, el afán que los referentes ponen en su permanencia permite su continuidad. Este espacio no posee la misma autonomía que el centro universitario ni muchas de sus características, sin embargo, propone y practica la reflexividad y la mirada crítica.

Con la misma antigüedad, el centro universitario alcanzó logros más significativos, para el adentro y también para el afuera[20], ahora bien, como se evidenció a lo largo del artículo, son muchas las características que se conjugan en este espacio educativo que lo constituyen en una comunidad de práctica afianzada. La presencia plena de una universidad implementando una política pública se evidencia no solo en forma de intervención pedagógica, sino también en el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos y la inclusión social a través de diversas actividades: el acompañamiento a liberadas/os, la producción de publicaciones, la formación laboral o en oficios, la creación de centros de estudiantes, la conformación de cooperativas en contextos de encierro y en el afuera, entre otros efectos posibles de dicha presencia institucional.

En suma, más allá de los objetivos de cada espacio, sus aciertos y fracasos, ambas experiencias generan logros colectivos en el camino hacia la inclusión social de sectores históricamente excluidos.

---

20. Un ejemplo de logro en el afuera sin duda es el de la Biblioteca La Cárcova, asociación civil de base comunitaria sin fines de lucro, construida en el año 2012, fundada por un graduado del centro universitario con el objetivo de prevenir situaciones límite como puede ser la prisionalización o la adicción. Entre otras menciones, la biblioteca resultó ganadora nacional (2019) de la iii Edición del Premio de Educación en Derechos Humanos "Óscar Arnulfo Romero" de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Referencias

1. Actis, María Florencia (2015). Itinerario de una experiencia educativa en la cárcel. *Extensión en Red, 1*(6), 36-46. Recuperado de https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/2529
2. Barolo, Gabriela; Gentile, Agustín; Sarsale, Clara; Villegas, Matías (2016). Experiencias y sentidos. una reflexión sobre el taller de historia en el Devoto. *Espacios de Crítica y Producción*, 52. Recuperado de http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/ article/view/2290
3. Beaulieu, Anne (2010). From Co-location to Co-presence: Shifts in the Use of Ethnography for the Study of Knowledge. *Social Studies of Science, 40*(3), 1-18. https://doi.org/10.1177/0306312709359219
4. Belmont, Natalia (2005). Mujeres en situación de encierro. Prácticas discriminantes de las agencias del Estado. *Revista Pena y Estado, 6*(6), 61-69. Recuperado de https://penayestado.org/carceles/mujeres-en-situacion-de-encierro-practicas-discriminantes-de-las-agencias-del-estado/
5. Bochio, Cecilia; Schwamberger, Cintia; Armella, Julieta; Grinberg, Silvia (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost: una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(2), 177-190. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200177
6. Bonilla-Muñoz, Marco Antonio; Grinberg, Silvia (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(80), 197-221. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/118061
7. Bustelo, Cynthia (2019). Qué puede un colectivo. Un análisis sobre la Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario como experiencia de formación y organización en contextos de encierro. *Revista Alquimia Educativa, 1*(6), 86-108. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/129702?show=full
8. Bustelo, Cynthia; Molina, Lucía (2016). La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico. *Espacios de Crítica y Producción*, 52, 79-90. Recuperado de https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/6268023
9. Caimari, Lila (2004). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880 – 1955*. Buenos Aires: Siglo XXI

10. Camaño, Solana (4 de diciembre de 2020). Egresó del CUSAM y ahora acompaña a adolescentes en contexto de encierro. *Noticias UNSAM*. Recuperado de https://noticias.unsam.edu.ar/2020/12/02/egreso-del-cusam-y-ahora-acompana-a-adolescentes-en-contexto-de-encierro/

11. Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una Crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

12. Centro Universitario San Martín (2024). unsam.edu.ar. Recuperado de https://unsam.edu.ar/cusam/

13. Comfort, Megan (2002). "Papa's house". The prison as domestic and social satellite. *Ethnography, 3*(4), 467-499. https://doi.org/10.1177/1466138102003004017

14. Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

15. Corbellini, Carolina; Guiñazú, Trinidad (noviembre, 2013). *La educación como tratamiento en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires*. Trabajo presentado en VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

16. Coulon, Alain (1988). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.

17. Da Cunha, Manuela (2004). El tiempo que no cesa. La erosión de la frontera carcelaria. *Renglones*, 58-59, 32-41. Recuperado de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5257/1/El%20tiempo%20que%20no%20cesa%20Reglones%2058%2059.pdf

18. Daroqui, Alcira (2000). La cárcel en la universidad: el discurso penitenciario en la normativa interinstitucional. En *Voces de mujeres encarceladas* (pp. 101-159), coordinado por Marcela Nari; Andrea M. Fabre. Buenos Aires: Catálogos.

19. Daroqui, Alcira (2002). La cárcel del presente, su "sentido" como práctica de secuestro institucional. En *Violencias, delitos y justicias en la Argentina* (pp. 169-191), compilado por Sandra Gayol; Gabriel Kessler. Buenos Aires: Manantial.

20. Daroqui, Alcira; Fridman, Daniel; Maggio, Nicolás; Mouzo, Karina; Rangugni, Victoria; Anguillesi, Claudia; Cesaroni, Claudia (2006). *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina*. Buenos Aires: Omar Favale. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20161111044343/Voces.pdf

21. Das, Veena; Poole, Deborah (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19-52. Recuperado de http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4328

22. De Certeau, Michel (2007). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

23. De Souza, Elizeu Clementino (2015). Investigación narrativa y trayectorias (auto)biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 115-134), compilado por Gabriel Jaime Murillo-Arango. Buenos Aires: UBA/CLACSO/UdeA.

24. Di Franco, María Graciela (2018). Resignificar los sentidos de la educación. *Praxis Educativa, 2*(22), 9-12. Recuperado de https://cerac.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/2670

25. Di Matteo, Álvaro Javier; Michi, Norma; Vila, Diana (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social, 2*(3), 83-96. Recuperado de https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/12_dimatteo.pdf

26. Di Próspero, Carolina (2019). "Pinchar la burbuja". Saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidas/os en una cárcel bonaerense. *Revista Alquimia Educativa, 1*(6), 109-124. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/175334

27. Di Próspero, Carolina (2020a). "Es un derecho que yo tengo y lo voy a hacer". Tensiones en la apropiaciónapropiación de derechos educativos en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires. *Vox Juris*,. *38*(2)38, 55-68. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/168703 https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/VJ/article/view/1806

28. Di Próspero, Carolina (2020b). Viejos y nuevos trajes: la espera de otra existencia social. *Avá Revista de Antropología,* 36, 17-42. Recuperado de https://www.ava.unam.edu.ar/index.php/ava-36-junio-de-2020

29. Di Próspero, Carolina (2020c). Políticas de supervivencia: el imperativo de de subsistir en un centro universitario en una cárcelcárcel de la Provincia de Buenos Aires. *Revista de la Escuela de AntropologíaAntropología,* (XXVII), 1-19. Recuperado de Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/171454#:~:text=El%20desarrollo%20cotidiano%20de%20las%20actividades%20en%20un,otras%20que%20pujan%20por%20la%20ampliaci%C3%B3n%20de%20derechos.https://doi.org/10.35305/revistadeantropologia.v0iXXVII.121

30. Di Próspero, Carolina; Ojeda, Natalia; Lombraña, Andrea; Pepe, María Belén (2020). Entre la redención y la ruta de la inclusión. Intervenciones tratamentales de actores no estatales en cárceles bonaerenses. *Revista CS*, 32, 131-161. https://doi.org/10.18046/recs.i32.4026

31. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Tiscornia, Sofía (2008). *Activismo de los derechos humanos y burocracias estatales. El caso Walter Bulacio*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

32. Ferreccio, Vanina (2017). *La larga sombra de la prisión. Una etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento*. Buenos Aires: Prometeo.

33. Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

34. Freire, Paulo (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

35. Garfinkel, Harold (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.

36. Garland, David (1990). *Punishment and Modem Society. An study in social theory*. Chicago: The University of Chicago Press.

37. Gaztañaga, Julieta; Koberwein, Adrián (2021). Comparar en antropología: esbozo de un mapa. *Intervención. Revista del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado, 11*(2), 93-113. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/164502/CONICET_Digital_Nro.8cbdc3f8-6a94-4f4e-b496-2e58c6acb570_B.pdf?sequence=2

38. Giammatteo, Mabel; Trombetta, Augusto (2014). Una experiencia carcelaria hacia la integración social por el lenguaje. *Exlibris, 3*, 125-134. Recuperado de http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/349

39. Gluckman, Max (1975). Datos etnográficos en la antropología social inglesa. En *La antropología como ciencia* (pp. 141-152), compilado por José R. Llobera. Barcelona: Anagrama.

40. Goffman, Erving (1979). *Relaciones en público. Microestudios de orden público*. Madrid: Alianza.

41. Grinberg, Silvia (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

42. Grinberg, Silvia; Giovine, Renata (2020). Presentación. Políticas educativas y territorios. *Espacios en Blanco, 2*(30)2, 307-311. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-279Recuperado de https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/671

43. Grinberg, Silvia; Porta, Luis (2018). Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s). *Praxis Educativa*, *22*(2), 160-177. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/176312?show=full

44. Gual, Ramiro; Batagelj,; Federico;, Claus, Waldemar; Taboga, Julieta; D'Aamelio, Carolina; Barukel, Guillermina (2018). Contradicción, cooptación e institucionalización. Las experiencias de intervención universitaria en contextos de encierro en Argentina. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas* (RFDP), *(4*()1)., s/p. Recuperado de https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/13662

45. Guber, Rosana (2012). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

46. Gutiérrez, Emiliano; Reyes, Carlos (agosto, 2018). *Educación universitaria en contextos de encierro. Oportunidades y desafíos. El caso de la Unidad Penal núm. 4 de Villa Floresta*. Trabajo presentado en VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Facultad de Ciencias Económicas (UBA), Buenos Aires, Argentina.

47. Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista-Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación.* Ciudad de México: McGraw-Hill.

48. Kalinsky, Beatriz (2004). La Antropología social en contextos frágiles de investigación: un estudio de caso, las cárceles estatales, Provincia del Neuquén, Argentina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO*, 179, 153-170. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135770_spa

49. Kalinsky, Beatriz (2006). Los usos de la prisión: La otra cara de la institucionalización. El caso de mujeres encarceladas. *Ley, Razón y Justicia. Revista de Investigaciones en Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10, 181-204. Recuperado de https://ar.vlex.com/vid/usos-cara-caso-mujeres-encarceladas-209822921

50. Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social: una introducciónintroducción a la teoríateoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

51. Lave, Jane (2012). Changing Practice. *Mind, Culture, and Activity*, (*19*()2), 156-171. https://doi.org/10.1080/10749039.2012.666317Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10749039.2012.666317

52. Lave, Jane; Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

53. Ley 24 660 de 1996 (19 de junio), Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad. Publicada en el Boletín Oficial del 16-jul-1996 Número: 28436 Página: 2. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24660-37872

54. Ley 26 206 de 2006 (14 de diciembre), Ley de Educación Nacional. *Publicada en el Boletín Oficial del 28-dic-2006 Número: 31062 Página: 1*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/ley-nacional-de-educacion

55. Ley 26 695 de 2011 (29 de agosto), Ejecución de la pena privativa. *Boletín Nacional núm. 32 222*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26695-186022/texto

56. Lombraña, Andrea (2017). También es una cárcel ésto, aunque más tirando a lo terapéutico: prácticas, discursos y sentidos penitenciarios en torno a los servicios psiquiátricos del SPF. *Vox Juris, 33*(1), 53-68. Recuperado de https://portalrevistas.aulavirtualusmp.pe/index.php/VJ/article/view/964

57. Lombraña, Andrea; Di Próspero, Carolina (2019). El Centro Universitario San Martín (CUSAM) como proyecto educativo y territorial. *PrólogosPrólogos. Revista de Historia, PolíticaPolítica y Sociedad*, (*11*(12)), 95-113. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159970

58. Lombraña, Andrea; Di Próspero, Carolina; Ojeda, Natalia (2023). The prisons of democracy. Prison management experiences in contemporary Argentina. *Criminology - The Online Journal*, (*5*()1), 79-103. Recuperado de https://doi.org/10.18716/ojs/krimoj/2023.1.4

59. Lombraña, Andrea; Tejerina, Diego; Strauss, Luciana (diciembre, 2017). *Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín* (CUSAM). Trabajo presentado en X Seminario Internacional Políticas de la Memoria: arte, memoria y política. Centro Cultural Haroldo Conti, Buenos Aires, Argentina.

60. Lube-Guizardi, Menara (2012). Conflicto, equilibrio y cambio social en la obra de Max Gluckman. *Papeles del CEIC*, 88, 1-47. Recuperado de https://ojs.ehu.eus/index.php/papelesCEIC/article/view/12465

61. Luque-Cubero, María José; Lalueza-Sazatornil, José Luis (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91ec6538-25e7-4b14-951a-d3e-5c05b8d18/re36215-pdf.pdf

62. Machado, Mercedes; Grinberg, Silvia (2017). Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza. *Espacios en Blanco*, 27, 213-252. Recuperado de https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/111

63. Manchado, Mauricio; Chiponi, María Silvia; Castillo, Rodrigo (2017). Presentación. En *A pesar del encierro: prácticas políticas, culturales y educativas en prisión* (pp. 11-18), editado por María Chiponi; Rodrigo Castillo; Mauricio Manchado. Rosario: Espacio Santafesino.

64. Manchado, Mauricio; Routier, María Eva; Chiponi, María Silvia (2019). ¿Suspendidos y ejercidos?: Dilemas del acceso y ejercicio del derecho educativo en cárceles argentinas. *Revista Alquimia Educativa, 1*(6), 148-166. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/150880?show=full

65. Mancini, Inés (2020). Las luchas contra el delito y sus efectos en la Argentina. Sobre la expansión del encarcelamiento y las dificultades de seguir a nuestros presos. *Revista CS,* 31, 139-158. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/3717

66. Medan, Marina; Villalta, Carla; Llobet, Valeria (2019). Entre inercias burocráticas y evaluaciones sobre las familias: adolescentes privados de libertad en Buenos Aires, Argentina. *Estudios Socio-Jurídicos, 21*(1), 293-326. Recuperado de https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.6309

67. Messina, Alicia (2015). Educación en contexto de encierro como pauta de resociabilización. *Revista Pensamiento Penal*, 1-26. Recuperado de http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina36449.pdf

68. Míguez, Daniel (2007). Reciprocidad y poder en el sistema penal argentino. Del 'pitufeo' al motín de Sierra Chica. En *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el Cono Sur* (pp. 23-46), compilado por Alejandro Isla. Buenos Aires: Paidós.

69. Morini, Luciana (2019). La experiencia del encierro y la libertad como tópicos de recurrencia en consignas de producción de escritura. Una aproximación a los sentidos, significaciones y valores. *Revista Alquimia Educativa, 1*(6), 22-39. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/370943732_La_experiencia_del_encierro_y_la_libertad_como_topicos_de_recurrencia_en_consignas_de_produccion_de_escritura_Una_aproximacion_a_los_sentidos_significaciones_y_valores

70. Mouzo, Karina (diciembre, 2010). *Actualidad del discurso resocializador en las cárceles argentinas*. Trabajo presentado en VI Jornadas de Sociología de la UNLP, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

71. Nieto, Mercedes; Zapata, Natalia (septiembre, 2012). *La Extensión Aúlica Unidad núm. 9: un recorrido por una experiencia de formación superior intra-*

muros, sentidos de juego. Trabajo presentado en Congreso de Comunicación/ Educación en tiempos de restitución de lo público (COMEDU), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

72. Ojeda, Natalia (2008). *Hacer conducta en la colonia penitenciaria. Ley y práctica* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

73. Ojeda, Natalia (2015a). *La cárcel y sus paradojas: los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.

74. Ojeda, Natalia (2015b). La administración del castigo: el sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino. *DILEMAS. Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, 8*(4), 761-786. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/37142

75. Ojeda, Natalia (2017). Las implicancias del castigo. Un estudio etnográfico en una cárcel de mujeres en Argentina. *Vox Juris, 33*(1), 69-78. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/37145

76. Ortiz Ocaña, Alexander; Arias López, María Isabel; Pedrozo Conedo, Zaira Esther (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestrAmérica*, 6(12), 195-222. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/48697768?seq=6

77. Parchuc, Juan Pablo (2015). La universidad en la cárcel: teorías debates, actores. *Redes de Extensión,* 1, 18-36. Recuperado de http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463

78. Pereyra, Lucía (2020). *El CUSAM es un sentimiento: un estudio antropológico sobre las emociones y las afectividades en un proyecto educativo en contexto de encierro* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.

79. Pérez, Camila (2020). *¿Qué se aprende en el taller de alfabetización? Experiencias formativas y aprendizajes situados en un espacio educativo intramuros* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina.

80. Pérez, Camila (2022). "Acá la gente firma cualquier cosa": La importancia del taller de alfabetización jurídica en una cárcel de la provincia de Buenos Aires. *Dilemas, 15*(2), 643-667. https://doi.org/10.4322/dilemas.v15n2.42051

81. Ponciano, Elio; Castilla, Mónica (2018). Una reflexión sobre las prácticas educativas inclusivas en contexto de encierro con jóvenes adultos en Penitenciaría de Mendoza. *Cuestiones pedagógicas*, 26, 23-36. Recuperado de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/26/02.%20MO%2002_26%20DEFINITIVO.pdf

82. Quintar, Estela (2005). En diálogo epistémico-didáctico. *Voces y textos*. Dirección de Escuelas Normales de México. Recuperado de https://issuu.com/isc.lee/docs/en_di_____logo_epist_____mico_did__

83. Red Universitaria Nacional de Programas de Educación en Contextos de Encierro (s.f.) Quienes somos. Recuperado de http://redunece.ar/quienes-somos/#:~:text=La%20Red%20Universitaria%20Nacional%20de,y%20provincial%20de%20la%20Argentina.

84. Robles, Claudio; Quiroga, Paola (agosto, 2016). *Implicancias en los procesos de enseñanza - aprendizaje en contextos de encierro: la formación universitaria como proyecto de inclusión social*. Trabajo presentado en III Foro Latinoamericano de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65348

85. Roca-Pamich, María Belén (2018). Sociología general en cárceles: sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro. *Cuestiones de Sociología*, 19, 5-55. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9550/pr.9550.pdf

86. Rosas, Damián Jesús (2015). *El mundo evangélico en la cárcel. Un estudio etnográfico sobre un pabellón evangélico de la Unidad Penitenciaria núm. 48 de San Martín* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.

87. Rosato, Ana; Boivin, Mauricio (noviembre, 2013). *Los tipos de análisis: etnográfico, comparativo y procesual. Diferencias, semejanzas y cruces*. Trabajo presentado en VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

88. Rose, Nikolas (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty First Century*. Princeton: University Press.

89. Rubin, María José (2019). Quiénes somos y a quién le queremos hablar: el trabajo del Taller Colectivo de Edición. *Revista Alquimia Educativa, 1*(6), 54-67. Recuperado de https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20N%206%20I/Rubin.pdf

90. Scarfó, Francisco (2008). *Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Universitaria de La Plata.

91. Scarfó, Francisco; Inda, María Albertina; Dappello, María Victoria (2015). FormaciónFormación en educacióneducación en contextos de privaciónprivación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. *Revista de Pensamiento Penal*, 1-14. Recuperado de https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/37395-formacion-educacion-contextos-privacion-libertad-perspectiva-derechos-humanos

92. Scarfó, Francisco; Pérez-Lalli, Florencia; Montserrat, Ivana (2013). Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, *38*(1), 71-92. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227369006.pdf

93. Segato, Rita (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: UNQ/Prometeo.

94. Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) Informe República Argentina 2022. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/09/informe_sneep_argentina_2022.pdf

95. Southwell, Myriam (2018). Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo. *Fermentario, 12*(1), 70-88. Recuperado de https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/view/902

96. Strauss, Luciana (2018). A diez 10 años: Transitar y re(crear) el CUSAM. *Papeles de trabajo, La revista electrónica de la Escuela IDAES,* Dossier 20 años de la Escuela IDAES, (*12*), 7-12.

97. Suárez, Daniel (2015). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 115-134), compilado por Gabriel Jaime Murillo-Arango. Buenos Aires: UBA/CLACSO/UdeA.

98. Vacani, Pablo (2012). El registro temporal de las distintas posiciones en el campo. En *La medida del castigo. El deber de compensación por penas ilegales* (pp. 105-122), dirigido por Eugenio Raúl Zaffaroni. Buenos Aires: Ediar.

99. Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

100. Wenger, Etienne; McDermott, Richard; Snyder, William (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Carolina Emilia Di Próspero
Investigadora asociada en la EIDAES de la UNSAM en Buenos Aires, Argentina. Integrante del Núcleo de Estudios Socioculturales sobre el Derecho y sus Instituciones (NESDI – EIDAES) y del Instituto de Criminología CONICET – SPF. Doctora en Antropología Social por la UNSAM y becaria postdoctoral UNSAM. Correo electrónico: cdiprospero@unsam.edu.ar. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9604-6155

Entre el hospital y la escuela: percepciones de niños, niñas, cuidadoras y docentes sobre la fase piloto de un aula hospitalaria en Colombia*

Stefany Bastidas-Rivera[I]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.01

Cómo citar: Bastidas-Rivera, Stefany (2024). Entre el hospital y la escuela: percepciones de niños, niñas, cuidadoras y docentes sobre la fase piloto de un aula hospitalaria en Colombia. *Revista CS*, 44, a01. https://doi.org/10.18046/recs.i44.01

Resumen: Este artículo analizó las percepciones de los actores participantes —niños, niñas, sus cuidadoras y sus docentes— de la fase piloto del programa Aula Lili de la Fundación Valle del Lili. El documento es producto de una sistematización de experiencias que recuperó las voces de los participantes usando entrevistas, grupos focales y asociaciones de imágenes. Se encontró que la educación remota de emergencia, a través de la que se desarrolló el piloto del programa debido a la pandemia de COVID-19, fue un artefacto cultural que facilitó la socialización de las infancias hospitalizadas con sus pares y posibilitó la construcción de aprendizajes significativos anclados a su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Además, el aula hospitalaria fue percibida como una fuente de apoyo emocional y social para los participantes. Finalmente, los actores implicados consideraron que las entidades estatales deben mejorar sus respuestas frente a la demanda educativa de la población infantil hospitalizada.

Palabras clave: percepciones, educación inclusiva, pedagogía hospitalaria, aula hospitalaria, niñez

Between Hospital and School: Children, Caregivers and Teachers perceptions of the Pilot Phase of a Hospital Classroom in Colombia

Abstract: This article analyzes participating actors —children, their caregivers and teachers— perceptions of the pilot phase of the Aula Lili Hospital Classroom at Fundación Valle del Lili.

---

* Artículo de investigación producto de la tesis de maestría *Sistematización de la experiencia de pilotaje del programa Aula Lili de la Fundación Valle del Lili*, desarrollada entre abril de 2021 y noviembre de 2022, financiada por el Centro de Investigaciones Clínicas de la Fundación Valle del Lili. Artículo de investigación recibido el 27.04.2023 y aceptado el 26.06.2024.

I. Universidad Icesi (Cali, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

The document is the product of a systematization of experiences that recovered the voices of the participants using interviews, focus groups and image associations. It was found that emergency remote education, used as a pilot of the program and employed due to the covid-19 pandemic, was a cultural artifact that facilitated the socialization of children with their peers and enabled the construction of meaningful learning anchored to their cognitive, affective, and social development. In addition, the hospital classroom was perceived as a source of emotional and social support for the children and their caregivers. Finally, the participating actors perceived that state entities should improve their responses to the educational demand of the hospitalized child population.

Keywords: Perceptions, Inclusive Education, Hospital Pedagogy, Hospital Classroom, Childhood

Introducción

Pensar en educación inclusiva remite a la diversidad de los estudiantes debido a sus particularidades y su contexto cultural. La educación es el proceso a través del cual los niños y las niñas aprenden a "usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera" (Bruner, 2014: 40). En tanto la educación es una notable encarnación de la cultura, más que una preparación para la misma (Bruner, 2014), no se agota en las instituciones formales como la escuela, tampoco en un periodo —como la infancia o la adolescencia—, ni en los procesos cognitivos o en los aprendizajes intelectuales-conceptuales-instrumentales (Iglesias; González; Lalueza; Esteban-Guitart, 2020).

En la educación ocurren negociaciones de significados a partir de las interacciones que contribuyen a la construcción de identidad del sujeto y su introducción en la cultura (Bruner, 2014). Esta mirada psicocultural tiene una estrecha vinculación con el desarrollo humano, pues las construcciones y negociaciones de significados ocurren gracias a la narración como forma de pensamiento; es a través de esta modalidad que se configura la identidad del niño o de la niña, ubicándose en su propia cultura. Lo anterior es coherente con los propósitos de la educación inclusiva, en tanto los significados que las personas construyen y negocian con otras pueden ser tan diversos como las culturas, los ámbitos educativos y las personas mismas.

No obstante, la mirada sobre la educación inclusiva no siempre ha sido la misma. Si bien a mediados del siglo pasado se generó un consenso global sobre la necesidad de brindar educación a todas las poblaciones, se continuó

segregando a los estudiantes de acuerdo con sus características individuales o *déficits* (Beltrán; Martínez; Vargas, 2015). En 1978, el Informe Warnock propuso el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), reevaluando la necesidad de *normalización* y *aceptación* de las personas con dichas necesidades a partir de derechos enmarcados en sus posibilidades (Parra, 2010). Este nuevo concepto buscó evitar las clasificaciones, pues cada sujeto, independientemente de su discapacidad, tiene unas necesidades particulares. Dicho avance derivó en el paradigma de integración que también recibió críticas, sobre todo enfocadas en su interés por transformar la escuela especial y no los sistemas educativos en general (Beltrán *et al.*, 2015).

Surgió, entonces, el paradigma de la educación inclusiva que tomó fuerza con la Declaración de Salamanca cuyo fin fue promover "la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, 1994: 3). Como concepto, la educación inclusiva superó el de integración, en tanto considera la diversidad del estudiantado como un elemento propicio para el desarrollo humano y los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando que todos los niños y las niñas "de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad" (Parra, 2010: 77).

La educación inclusiva propone una escuela sin requisitos de acceso, selección o discriminación para que el derecho a la educación, la igualdad y la participación sean efectivos; se trata de una enseñanza construida sobre las necesidades de los estudiantes, no solo las de aquellos con NEE (Parra, 2010). Implica un proceso que aumenta la participación de quienes son vulnerables de ser excluidos tanto en las escuelas como en las comunidades y en la cultura, para lo que se requiere reestructurar las prácticas educativas (Booth; Ainscow, 2000).

Coll, Esteban-Guitart e Iglesias (2020) propusieron expandir las fronteras, espacios y geografías de la educación, reconfigurando el hondo sentido de la escuela mínimamente en tres niveles: micro, considerando las prácticas pedagógicas, vinculando el aula con el contexto y generando aprendizajes significativos y con sentido personal para el estudiantado; meso, creando redes entre la escuela y otros actores, recursos y servicios comunitarios; y macro, organizando las condiciones estructurales que posibiliten prácticas pedagógicas personalizadas y contextualizadas en las que se incluye la legislación política.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta que la exclusión educativa puede producirse apelando a diferentes características de los estudiantes. Si bien, en un principio, se habló exclusivamente de sus discapacidades, hoy estas particularidades son consideradas más ampliamente abarcando otras afectaciones a la salud, agudas o crónicas, que retiran al sujeto de la escuela debido a los tratamientos hospitalarios.

La atención educativa a niños, niñas y adolescentes (NNA) hospitalizados inició en la Segunda Guerra Mundial cuando algunos hospitales europeos incluyeron a docentes para que brindaran educación a esta población debido a las afectaciones psicológicas producidas por la privación prolongada de su escuela y su familia; así, la presencia de docentes hospitalarios contribuyó a prevenir el hospitalismo[1] (Polaino; Lizasoáin, 1992).

Posteriormente, en 1986, el Parlamento Europeo publicó la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado en la cual se mencionan los derechos a la continuidad de su educación escolar y a recibir educación en caso de hospitalizaciones parciales o de convalecencia en su casa (Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 1986). En Latinoamérica existe la Declaración de los Derechos del Niño, Niña o Joven Hospitalizado o en Tratamiento de América Latina y el Caribe en el Ámbito de la Educación, aprobada por el Parlamento Latinoamericano en 2013 (Ocampo, 2019).

A la atención educativa en el ámbito hospitalario se le conoce como pedagogía hospitalaria, y algunos autores la consideran como un campo de la pedagogía social que hace parte de la educación inclusiva, en tanto se enmarca en los derechos de NNA a recibir una educación de calidad y equitativa (Ardón; Leytón; Méndez; Monge; Valverde, 2017). Otros (Hernández; Rabadán, 2013; Durán, 2017) la conciben como una rama de la educación especial que se encarga de niños y niñas con enfermedades, es decir, con NEE.

Sin embargo, Ocampo y Monsalve (2020) sostienen que, si bien el objeto y la naturaleza de la pedagogía hospitalaria no son todavía completamente comprendidos, estos deben distinguirse de aquellos de la pedagogía social y la educación especial. Para estos autores, la pedagogía hospitalaria se ubica entre la salud y la educación, considerándola como un campo emergente que, con tensiones y complejidades, construye acciones articuladas que van más allá de la escolarización convirtiéndose "en una zona fronteriza analítica puesto que surge de la intersección entre dos disciplinas de saber que son diferentes, lo pedagógico y

1. El hospitalismo es el conjunto de afectaciones a la salud mental y física de los niños producto de hospitalizaciones prolongadas (Briolotti, 2016) que incide negativamente en su desarrollo infantil (Obaid, 2015).

lo hospitalario, [que] aunque distintos, no son campos mutuamente excluyentes" (Ocampo; Monsalve, 2020: 7).

Por su parte, Lizasoáin (2016) define el mismo concepto como una especialidad de la pedagogía inclusiva que atiende educativamente a NNA, garantizando que avancen en su desarrollo personal y sus aprendizajes, a la vez que atiende sus necesidades psicosociales, producto de la enfermedad y la hospitalización, que plantean para la persona un proceso de duelo vinculado con su bienestar físico o emocional, así como con la pérdida de su cotidianidad. En ese sentido, la pedagogía hospitalaria se orienta al cuidado y la hospitalidad de NNA. Durán (2017) agrupa sus objetivos enfocados en el desarrollo desde distintos ámbitos:

- Desarrollo de aspectos cognitivos e intelectuales: garantizar la continuidad escolar, realizar adaptaciones curriculares e integrar a NNA en su nivel educativo una vez el tratamiento finalice, etcétera.
- Desarrollo afectivo: brindarle apoyo emocional respecto a la enfermedad y la hospitalización.
- Desarrollo social: integrarle socioafectivamente en el entorno hospitalario, promover sus relaciones sociales, brindar orientación a su familia, etcétera.

Así pues, la importancia de la pedagogía hospitalaria no solo reside en garantizar el derecho a la educación de NNA hospitalizados, sino también en los efectos positivos que tiene sobre su estado emocional (Lizasoáin, 2016; Lizasoáin; Polaino, 1995), y en la construcción de su identidad (Ledesma; Caycho; Cruz; Rodríguez; Escudero, 2019).

La pedagogía hospitalaria en Colombia y el Aula Lili

En la actualidad, Colombia no cuenta con una política pública nacional destinada a favorecer la educación de NNA hospitalizados, sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional propuso como modelo educativo flexible el Apoyo Académico Especial (AAE), reglamentado en la Ley 1388 (2010), o Ley Nacional de Cáncer Infantil, y en el Decreto 1470 (2013), el cual estableció el objeto, los responsables, la asignación de docentes, los escenarios de aplicación, y ordenó a las instituciones educativas tener un plan de apoyo emocional para esta población.

Si bien en Bogotá se crearon normas distritales que ordenaron el funcionamiento de las aulas hospitalarias, el caso de Cali es diferente. En el Primer Conversatorio de Experiencias Significativas de AAE y Apoyo Emocional celebrado

en Cali a finales de 2021, Johan Martínez (2021), única funcionaria encargada del AAE en la ciudad, señaló que los recursos financieros que la Administración distrital destina son deficientes para brindar atención educativa a la totalidad de NNA que requiere de hospitalizaciones prolongadas, pues de febrero a octubre de 2021 se caracterizaron solo 80 pacientes pediátricos con necesidades educativas, pese a que anualmente se presentan 200 casos nuevos de NNA con cáncer en la ciudad (Fundación Un Nuevo Amanecer, 2021), además de la población con otros diagnósticos que también demanda hospitalizaciones prolongadas.

Debido a que en Colombia no existe una política pública orientada a la pedagogía hospitalaria, es necesario conocer las experiencias que se están desarrollando actualmente en este tema para obtener conocimientos prácticos que contribuyan al desarrollo de futuros procesos de pedagogía hospitalaria en la región y el país, los cuales son todavía incipientes. Por ello, el estudio del que se deriva este artículo sistematizó las experiencias de las personas que participaron de la fase piloto del Aula Lili de la Fundación Valle del Lili —uno de los principales centros hospitalarios del suroccidente colombiano, ubicado en la ciudad de Cali—.

Dicha aula hospitalaria inició en 2009 brindando actividades lúdico-pedagógicas a NNA hospitalizados. En 2018, la institución, junto con la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi y otras instituciones educativas de la ciudad, construyó un programa educativo para fortalecer el apoyo que venía brindando e incluir educativamente a dicha población. Así nació el Aula Lili, cuyos objetivos estratégicos son:

1) Contribuir al cuidado de la salud física, mental y emocional de NNA como elemento fundamental de sus procesos de atención integral.

2) Ofrecer procesos educativos formales, flexibles y de calidad desde transición hasta undécimo grado[2].

3) Incentivar la lúdica como una oportunidad para la libertad, la autonomía y la creatividad en los niños, niñas y adolescentes hospitalizados.

4) Articular, con los diferentes actores involucrados, los esfuerzos que contribuyen en los procesos de atención integral a los niños, niñas y adolescentes.

5) Generar procesos de reflexión permanentes que conduzca a la producción de conocimiento. (Fundación Valle del Lili, 2020: 10)

2. En su fase piloto, el Aula Lili conectó a niños y niñas con colegios que lideraran el proceso educativo.

El piloto del Aula Lili inició en septiembre de 2020 (ver Figura 1) con niños y niñas hospitalizadas que estaban en un nivel alto de riesgo educativo, es decir, sin matrícula, sin contacto con el colegio de origen, en atraso escolar, con discapacidad o con escasa red de apoyo. A sus cuidadoras[3] se les orientó respecto a la atención que el Aula Lili les brindaría; y cuando ellas aceptaron su participación, se contactó al colegio de origen[4] que, mayoritariamente, no continuó educándoles, razón por la que se matricularon en colegios de Cali[5] a través del aula hospitalaria. Una de las docentes hospitalarias se encargó de ser articuladora acompañando a maestros y maestras de los colegios[6] en la construcción de planes de estudio individuales. Luego, se comenzó la atención educativa tanto en los colegios como en el aula hospitalaria (cuando los niños y las niñas estaban hospitalizadas).

Cuando la fase piloto inició, los colegios se encontraban en la modalidad de educación remota de emergencia (ERE) debido a la pandemia de COVID-19. Así, las infancias del Aula Lili tomaban clases remotamente desde casa o el hospital, siempre y cuando se sintieran en condiciones para asistir. Cuando estaban en el hospital, adicionalmente, recibían apoyo académico por parte de las docentes hospitalarias. A mediados de 2021, los colegios cambiaron su modalidad a la de alternancia, que combinó clases virtuales con clases presenciales, a través de la que los niños y las niñas continuaron estudiando de manera remota. En diciembre de 2021 finalizó el programa piloto (ver Figura 1).

El Aula Lili se interesó en la sistematización de su fase piloto para obtener aprendizajes que permitieran mejorar la intervención educativa realizada. En este artículo se presentan los resultados de dicha sistematización, orientado al análisis de las percepciones de los niños y las niñas participantes, sus cuidadoras, así como sus docentes regulares y hospitalarios frente a esta fase del programa. Las percepciones son entendidas como el conjunto de juicios que se edifican sobre los fenómenos, abarcando "los significados e interpretaciones que de estos se construyen a través de la experiencia, y que se materializan en creencias, valoraciones y emociones" (Hernández, 2020: 133).

---

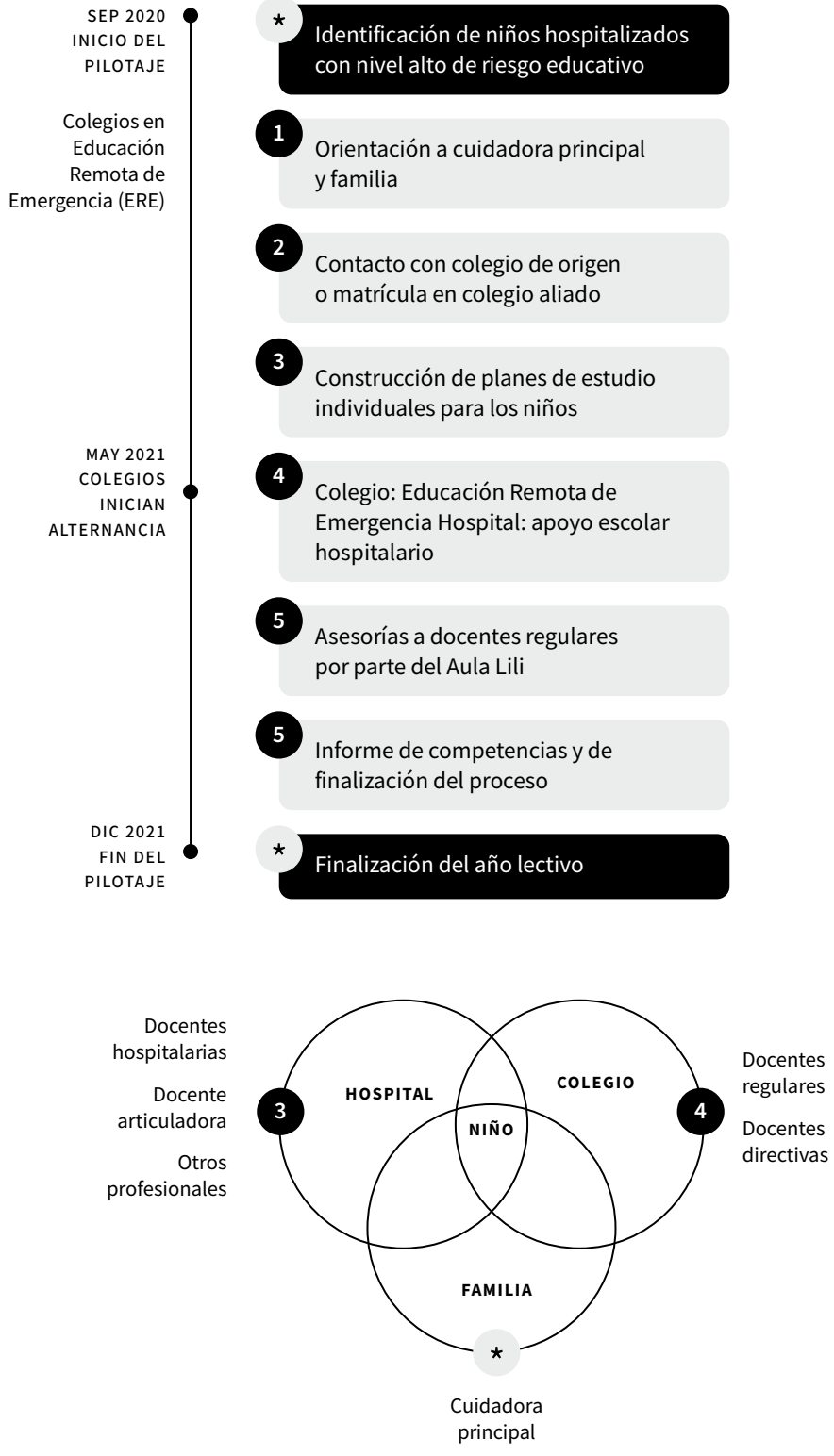
3. En este caso, todas las personas cuidadoras de los niños y las niñas son sus madres. Sin embargo, se usa el término cuidadora para enfatizar que la madre no es su única figura de cuidado.

4. El colegio de origen es la institución educativa de la que proviene el niño o la niña, si antes había estado escolarizado.

5. Colegios participantes de ahora en adelante.

6. Docentes regulares de ahora en adelante.

Figura • 1
Proceso del Aula Lili piloto y actores participantes



Fuente: Bastidas-Rivera, Sánchez, Sierra-Gil y González-Cabal (2023).

Ruta metodológica

El acercamiento al Aula Lili se realizó a través de la sistematización de experiencias, una modalidad de investigación alternativa cuyas raíces devienen de los movimientos sociales y políticos, el trabajo social, la educación popular y la sociología suramericanos que cuestionan las formas convencionales de producción y circulación de conocimiento, precisamente debido a las complejas realidades que vive la región (Jara, 2012; 2018). Esta modalidad posibilita reconstruir e interpretar críticamente una experiencia de intervención para comprenderla, generando conocimientos desde y para la práctica educativa (Barnechea; Morgán, 2010; Bermúdez, 2018), permitiendo que la misma o futuras intervenciones usen estos conocimientos a modo de retroalimentación.

Para recuperar la experiencia, se recogieron las voces de los diferentes participantes del programa piloto: seis niños y niñas (ver Cuadro 1), sus seis cuidadoras, nueve docentes —tres hospitalarias, cuatro regulares y dos directivos de los colegios—.

La experiencia se recuperó a través de seis ejercicios de asociación de imágenes realizados con los niños y las niñas; 15 entrevistas semiestructuradas a seis cuidadoras, seis docentes regulares y tres hospitalarias; tres grupos focales —uno de cuidadoras, uno de docentes regulares y uno de hospitalarias— en los que se validó la información recolectada en las entrevistas y se recogieron las construcciones intersubjetivas sobre la experiencia. Para conocer las percepciones de los niños y las niñas se usaron imágenes relacionadas con el Aula Lili, dos señales de valoración: me gusta y no me gusta, y seis caras de emociones —alegría, tristeza, miedo, sorpresa, diversión y rabia—, de manera que asociaran una o varias emociones y valoraciones a dichas imágenes.

En total, participaron 24 personas que experimentaron el programa piloto. En vista de las medidas de bioseguridad adoptadas por la institución frente a la pandemia por COVID-19, el trabajo de campo se realizó de manera remota (Postill, 2017) a través de videollamadas, a excepción de los ejercicios de asociación de imágenes que se hicieron presencialmente cuando estas medidas se flexibilizaron. La recuperación de la experiencia se llevó a cabo entre octubre de 2021 y febrero de 2022.

Para la recolección y la organización de la información se usaron categorías descriptivas correspondientes a cada subeje de la sistematización, creadas para facilitar la construcción de los instrumentos de recolección de información. Asimismo, se utilizaron categorías analíticas concebidas a partir de los datos recolectados para su análisis (ver Cuadro 2).

Cuadro • 1
Caracterización sociodemográfica de niños y niñas participantes del Aula Lili en su fase piloto

Niño o niña	Edad (años)	Condiciones de salud	Zona de procedencia	Estrato socioeconómico*	Carácter colegio participante
Laura**	10	Síndrome de Down y leucemia	Rural	1	Público
Sara	7	Síndrome de Lennox-Gastaut	Urbana	3	Público
Karen	6	Leucemia y afasia	Rural	1	Público
Diego	7	Leucemia	Urbana	1	Público
Isaac	7	Leucemia	Urbana	2	Privado
Maira	7	Angiodisplasia del colon	Rural	1	Público

Fuente: elaboración propia.

* En Colombia, se creó la estratificación socioeconómica como una variable para establecer el valor de los servicios públicos que los hogares deben pagar (Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, s.f.). Sin embargo, esta variable también se ha usado para medir las condiciones socioeconómicas de las familias, donde 1 es el estrato más bajo y 6 el más alto.

** Los nombres de niños y niñas fueron cambiados para proteger sus identidades.

Cuadro • 2
Categorías descriptivas y analíticas

Eje de sistematización	Subejes	Categorías descriptivas	Categorías analíticas
Percepciones sobre la fase piloto del Aula Lili	Desarrollo de las clases	• Recursos usados para el desarrollo de las clases. • Participación de los niños y las niñas en las clases. • Relación entre docentes, niños y niñas del Aula Lili.	• Educación remota de emergencia. • Artefactos culturales educativos.
	Participación de los actores	• Participación del colegio. • Participación de las cuidadoras. • Participación de los docentes hospitalarios del Aula Lili.	• Visión de sujeto. • Relaciones escuela-familia-hospital.
	Relaciones interinstitucionales	• Relación entre Aula Lili y colegio de origen. • Relación entre Aula Lili y colegio participante. • Relación entre Aula Lili y Gobierno. • Relación entre colegio participante y Gobierno.	• Factores políticos de la pedagogía hospitalaria.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En este apartado se consignan las percepciones de los niños, las niñas, sus cuidadoras y sus docentes —tanto hospitalarios como regulares—, y su discusión con otros estudios relacionados. Esta organizado en tres partes: la primera sobre la educación remota de emergencia; la segunda respecto a los beneficios del programa para los niños, las niñas y sus cuidadoras; y la tercera asociada con la sensación de soledad e incertidumbre de los actores participantes frente a la satisfacción de la demanda educativa de la población infantil hospitalizada por parte del Estado (ver Cuadro 3).

Cuadro • 3
Síntesis de resultados

Eje de sistematización	Subejes	Categorías analíticas	Síntesis de resultados
Percepciones sobre la fase piloto del Aula Lili	Desarrollo de las clases	• Educación remota de emergencia (ERE). • Artefactos culturales educativos.	• La ERE fue percibida como algo aburrido por los niños y las niñas, especialmente por aquellos con discapacidad, y recibió algunas críticas por parte de algunas cuidadoras debido a la falta de presencialidad. Empero, también fue percibida como una oportunidad para que interactuaran con otros niños y construyeran algunos aprendizajes significativos.
	Participación de los actores	• Aprendizajes significativos. • Relaciones escuela-familia-hospital.	• Los niños y las niñas construyeron aprendizajes personalizados a partir de sus particularidades, vidas y entornos. • El programa fue percibido como una fuente de apoyo emocional y social para ellos, ellas y sus cuidadoras. • Los niños y las niñas construyeron relaciones cercanas con las docentes hospitalarias, lo que impactó positivamente en sus estados de ánimo y en la adherencia terapéutica.
	Relaciones interinstitucionales	• Factores políticos de la pedagogía hospitalaria.	• Existe la sensación de soledad e incertidumbre en los diferentes actores participantes sobre las respuestas de las entidades gubernamentales responsables de la inclusión educativa de los niños hospitalizados.

Fuente: elaboración propia.

La educación remota de emergencia como una oportunidad

Debido a la pandemia por COVID-19, los colegios implementaron la ERE (Hodges; Moore; Lockee; Trust; Bond, 2020), la cual trasladó repentinamente la enseñanza presencial hacia medios virtuales debido a la coyuntura. Así, la población infantil del Aula Lili participó de la ERE, pese a que claramente no se había planeado. Esta fue percibida como una oportunidad para que los niños y las niñas interactuaran con sus pares, pues facilitó las clases de los colegios cuando ellos y ellas estaban en sus casas, y también algunas de las intervenciones de las docentes hospitalarias cuando tenían orden médica de aislamiento de contacto[7]. No obstante, encontramos que los niños y las niñas preferían la presencialidad, sobre todo aquellos con discapacidad, para quienes la ERE resultó aburrida (ver Cuadro 4).

Cuadro • 4
Asociaciones de imágenes realizadas por los niños y las niñas frente a las clases

Niño	Clases presenciales	ERE	Razones que brindan
Laura	Me gusta Alegría	No me gusta Tristeza	Con el pulgar hacia abajo y simulando sonidos de ronquidos, indicó que se queda dormida en la ERE.
Sara	Me gusta	No me gusta	Su cuidadora principal señaló que ella fingía estar dormida en algunas clases virtuales.
Karen	Me gusta Diversión	No me gusta Tristeza	Usando señas indicó que la ERE le causaba tristeza porque en clase su mamá no le permitía comer.
Diego	Me gusta Alegría	Me gusta No me gusta Sorpresa Rabia	"Las clases virtuales me sorprenden cuando aprendo, pero no me gustan cuando son muchas" (Diego, comunicación personal, 26.04.2022).
Isaac	Me gusta Alegría	Me gusta Alegría	"Las dos [ERE y clases presenciales] me hacen sentir alegre, pero estas [presenciales] son mejores porque veo a la profesora y mis amigos" (Isaac, comunicación personal, 26.04.2022).
Maira	Me gusta Alegría	No me gusta Tristeza	"Las clases virtuales me dan tristeza porque la profe está lejos" (Maira, comunicación personal, 26.04.2022).

Fuente: elaboración propia.

7. El aislamiento de contacto es una recomendación médica para prevenir contagios cuando el paciente presenta alguna patología infecciosa que puede afectar a otras personas.

El uso de medios digitales tuvo algunas limitaciones para la educación, ya sea porque los niños y las niñas se sintieron desconectadas de las clases o porque no facilitó la interacción cara a cara, lo que preocupó especialmente a las cuidadoras de las niñas con discapacidad.

> En la clínica [Laura] trabaja mejor y se acuerda mejor porque hay otra persona quien se lo ayuda a hacer, quien se lo ayuda a entender de otra forma, porque está junto con ella mirándole lo que hace, mirándole la cara (...) los niños así [con discapacidad] necesitan mucho más de presencialidad que de virtualidad porque captan más. (Cuidadora de Luisa, comunicación personal, 07.10.2021)

Sin embargo, los medios digitales facilitaron las interacciones de los niños y las niñas del aula con sus pares e incluso se generaron relaciones de cuidado entre ellos y ellas —impulsadas por las docentes regulares, quienes explicaron sus diagnósticos a la clase— que se hicieron visibles a través de cartas y videollamadas cuando estaban hospitalizados.

Los niños y las niñas participaron de las clases de los colegios a través de la ERE, acompañados por las docentes regulares. Cuando estaban hospitalizados, las docentes hospitalarias les acompañaban dentro y fuera de las clases. Ellas señalaron las dificultades que las docentes regulares tuvieron para adaptar la ERE a las particularidades de los niños y las niñas, quienes, por la diversidad de sus diagnósticos (ver Cuadro 1), requerían ajustes diferentes entre sí. Para realizarlos, la docente articuladora asesoró a las regulares en la construcción de planes de estudio individuales.

No obstante, se generaron aprendizajes importantes en los niños y las niñas a partir de su participación en el Aula Lili. Las cuidadoras de las niñas con discapacidad señalaron que, a diferencia de los colegios donde sus hijas estaban matriculadas previamente, el aula les permitió obtener aprendizajes significativos para su cotidianidad, por ejemplo, aprender a escribir su propio nombre, a saludar, a reconocer la numeración de los consultorios y, en el caso particular de Sara, a afirmar y negar con leves movimientos de su cabeza, lo que le posibilitó una comunicación más efectiva con su familia.

“El Aula Lili es amor, alegría”

Las cuidadoras percibieron que el Aula Lili les brindó a ellas y a sus hijos soporte emocional y social. El programa las apoyó en los duelos que vivían por la enfermedad de sus hijos, y contribuyó a que ellos vivieran sus hospitalizaciones de manera menos rutinaria, disminuyendo episodios de depresión y ansiedad.

Los niños y las niñas construyeron relaciones cercanas con las docentes hospitalarias, lo que impactó positivamente en sus estados de ánimo y en su adherencia terapéutica. La motivación por estudiar y jugar en el hospital, de la mano de ellas, mejoró su disposición a recibir sus tratamientos médicos. Estas relaciones afectivas con las docentes hospitalarias se evidenciaron en los ejercicios de asociación de imágenes (ver Cuadro 5), pues las valoraciones y las emociones asociadas a este rol fueron de aprobación y alegría en todos los casos, a diferencia de lo señalado sobre otros profesionales.

Cuadro • 5
Asociaciones realizadas por los niños y las niñas frente al hospital y sus profesionales

Niño	Habitación del hospital	Sala de quimioterapia	Docentes hospitalarias	Médicos	Enfermeras
Laura	Me gusta Alegría	Me gusta Alegría	Me gusta Alegría	No me gusta Tristeza	Me gusta Alegría
Sara	Me gusta	No aplica	Me gusta	Me gusta	Me gusta
Karen	No me gusta Alegría	Me gusta Diversión	Me gusta Diversión	No me gusta Rabia	Me gusta Alegría
Diego	Me gusta Alegría	Me gusta Alegría	Me gusta Alegría	Me gusta Alegría	Me gusta Rabia
Isaac	No me gusta Rabia	No me gusta Alegría	Me gusta Alegría	Me gusta Tristeza	Me gusta Alegría
Maira	Me gusta Diversión	No aplica	Me gusta Alegría	Me gusta Diversión	Me gusta Miedo

Fuente: elaboración propia.

Las docentes hospitalarias realzaron el papel de estudiante de los niños y las niñas, quienes en el hospital eran habitualmente reconocidos como *pacientes*: "un estudiante me dijo: '¿cómo así que estudiante?, somos pacientes'. 'No, yo soy tu profe y tú eres mi estudiante'. Porque también importa la mirada... y cómo se siente el niño respecto a esa mirada que le estoy dando" (Docente hospitalaria, grupo focal, 21.02.2022).

Las docentes también fueron sensibles a las emociones de las cuidadoras. Además de sus duelos debido a la enfermedad de sus hijos, las cuidadoras debían resolver simultáneamente asuntos prácticos, como trámites administrativos, traslado desde el lugar de origen, etcétera. Para ellas, el Aula Lili significó un espacio de apoyo emocional y social, sobre todo para aquellas con mayor vulnerabilidad socioeconómica: "el Aula Lili es amor, alegría, un acompañamiento inmenso... me he sentido muy apoyada en todos los sentidos" (Cuidadora de Diego, comunicación personal, 16.11.2021).

Por último, debe destacarse que la participación de las cuidadoras en el programa piloto fue fundamental, ellas se integraron a las clases durante la ERE y en el acompañamiento que brindaron las docentes hospitalarias. Además, tejieron puentes de comunicación entre el hospital y el colegio participante sobre diferentes aspectos de los niños y las niñas.

Soledad e incertidumbre

En las percepciones de los participantes del estudio se evidenció cómo los factores políticos y educativos (Palomares; Sánchez; Garrote, 2016) interfirieron en la fase piloto del Aula Lili, pues ellos evocaron sensaciones de soledad, abandono e incertidumbre frente a la actuación de las entidades gubernamentales responsables de la inclusión educativa de las infancias hospitalizadas.

Con la mitigación de la pandemia de COVID-19, la presencialidad regresó a la cotidianidad de los colegios, lo que angustió a los participantes del estudio. Si bien los niños y las niñas culminaron su año lectivo virtualmente (aun cuando los colegios de la ciudad habían retornado a la presencialidad), los colegios participantes de carácter público se negaron a matricularles durante el siguiente año, pues exigieron la asignación de recursos por parte del Estado colombiano para la atención a esta población: "La inclusión es un proceso bastante interesante, retador, pero necesita mucho compromiso, y yo siento que a veces la escuela se siente sola" (Docente directiva de colegio participante, comunicación personal, 7.10.2021).

Esta negativa por parte de los colegios incrementó el estrés de las cuidadoras, pues si bien debían encargarse de trámites administrativos, también tuvieron

que preocuparse por encontrar un colegio que aceptara la matrícula de sus hijos —algunas los inscribieron en instituciones de educación especial—. Aquellas que no contaron con esta opción, deseaban que el Aula Lili continuara brindando acompañamiento a sus hijos: "quiero que por lo menos me lo siga viendo una docente cada ocho días, que él está allá en ese ratico, para que el niño aprenda algo" (Cuidadora de Diego, comunicación personal, 16.11.2021).

Análisis y discusión

A continuación, se analizan las percepciones de niños, niñas, cuidadoras y docentes sobre la fase piloto del Aula Lili de la Fundación Valle del Lili; y se contrastan con diversas investigaciones sobre el tema.

Los medios digitales y la pedagogía hospitalaria

Los medios digitales que posibilitaron la ERE son, como afirmaron Díaz-Barriga-Arceo y Barrón-Tirado (2020: 3), artefactos culturales con un sentido sociohistórico que no constituyen soluciones en sí, sus "usos en la interacción humana encaminados al aprendizaje profundo y significativo, son los que permiten explorar su potencial como instrumento de mediación en los planos semiótico y psicológico, así como en la creación conjunta y distribuida del conocimiento".

Al respecto, Tarabini (2020) resaltó la presencia física como condición necesaria, aunque no suficiente, para desarrollar interacciones plenas y construir aprendizajes profundos en la escuela, en tanto algunos elementos de la experiencia educativa están atravesados por el cuerpo, la vivencia física del aula, sus actores, las sensaciones, los olores, los colores, etcétera. La autora señaló que los medios digitales permiten sentir, pero imposibilitan el movimiento y el contacto físico corporal, aspectos que hacen parte de interacciones plenas, tal como lo percibieron algunas cuidadoras.

Sin embargo, por recomendación médica, a muchos niños y niñas hospitalizadas se les restringe el contacto físico debido a estados infecciosos o de inmunosupresión. Para la educación de esta población, el uso de medios digitales aparece como una oportunidad para conectarles con otras personas. Por ejemplo, un aula hospitalaria de Murcia implementó estrategias tecnológicas educativas durante la pandemia de COVID-19, encontrando como fortalezas la continuidad del aprendizaje y la socialización de los niños con sus pares (Gómez, 2021). A su vez, García-Parra y Sepulcre (2021), a partir de una revisión sistemática, evidenciaron que existe un importante desarrollo entre el uso de tecnologías

educativas y la pedagogía hospitalaria, lo que, entre otros aspectos, soporta la necesidad de un *ethos* interprofesional de la docencia hospitalaria que incluya el uso de dichas tecnologías.

Si bien existen publicaciones que relacionan las tecnologías y la pedagogía hospitalaria, se desconocen estudios que asocien específicamente la pedagogía hospitalaria y la ERE, línea de investigación que se abre como una posibilidad en este campo de conocimiento.

Las interacciones educativas como promoción del desarrollo

El aula hospitalaria, así como la ERE, posibilitaron la construcción de aprendizajes significativos para los niños y las niñas que pudieran ser puestos en práctica en su cotidianidad, como escribir su propio nombre, saludar, reconocer los consultorios y comunicarse a través de movimientos leves —en el caso de la niña con síndrome de Lennox-Gastaut—.

En el Aula Lili, la diversidad de los niños y las niñas devino principalmente de sus condiciones de salud, así como de su historia educativa[8], por lo cual las docentes hospitalarias se interesaron por los aprendizajes que ellos y ellas construyeran en términos de sus particularidades, intereses y motivaciones (Salgado, 2020). Esta modalidad educativa recuerda la personalización de la educación como una propuesta de construcción de aprendizajes significativos, es decir, *con sentido y valor personal* para el estudiantado, conectados a sus contextos (Coll *et al.*, 2020).

Estos aprendizajes están anclados al desarrollo del sujeto porque, más allá de adquirir contenidos enmarcados en un currículo escolar, los niños y las niñas están aprendiendo de acuerdo con su historia vital y educativa, pero también con su experiencia en un espacio —el hospital— y un tiempo —el del tratamiento— determinados, donde se requieren nuevas habilidades para la socialización y el afrontamiento de la enfermedad. Las relaciones y los aprendizajes que ellos y ellas pueden construir en estos contextos son mucho más significativos que la consecución de contenidos curriculares, ya que son aprendizajes orientados al desarrollo infantil, no solo en términos de su cognición e intelecto, sino también de sus emociones, afectos y entorno social (Durán, 2017).

Para los niños y las niñas hospitalizadas sentirse bien o mal no está relacionado exclusivamente con su condición médica, sino más bien con las relaciones que entablan y las actividades que realizan en el entorno hospitalario (Capurso;

8. Algunos niños no estaban escolarizados o habían asistido a colegios que les discriminaban al considerarles *una carga adicional*.

di Castelbianco; Di Renzo, 2021), algo que las cuidadoras del Aula Lili destacaron cuando mencionaron los beneficios que el programa representó para ellas y sus hijos a nivel emocional y social. Otros estudios han encontrado percepciones similares sobre las aulas hospitalarias por parte de padres y madres de las infancias hospitalizadas (Palomares; Sánchez, 2016; Valencia; Ortega; Puello, 2019).

La marca en el tiempo que deja el vínculo educativo (Núñez, 2003) puede observarse en la relación establecida entre las docentes hospitalarias y los niños y las niñas, en tanto alienta su deseo por volver al hospital, lo que podría favorecer su adherencia terapéutica. Este vínculo les reconoce como aprendices, un rol diferente al de pacientes, permitiendo que signifiquen de una manera distinta su identidad y su presencia en el hospital. Al respecto, Duschatzky (1999) destacó la escuela como frontera, en tanto horizonte que abre la puerta al niño hacia otros mundos de variación simbólica, es decir, hacia nuevos soportes de sentido, en este caso, más allá del ser paciente, reconociendo así una subjetividad plural y polifónica en la persona hospitalizada.

En las intervenciones del aula subyació una visión integral de sujeto, pues no solo se atendieron aspectos académicos, sino también las necesidades emocionales de los niñas, las niñas y sus cuidadoras, quienes estaban atravesando diversos duelos producto de los cambios personales y familiares que la enfermedad movilizó: la privación del niño o de la niña de su escuela y su familia, los cambios en su cuerpo, la reorganización familiar alrededor de su cuidado, la adaptación a un nuevo hospedaje —a veces en una nueva ciudad—, etcétera.

Por último, la ERE reconfiguró los roles de la familia y la escuela, ubicando a las personas cuidadoras como mediadoras de la relación del estudiantado con la escuela y el conocimiento (Cantor; Sánchez; López-García, 2022), lo que pudo evidenciarse en el Aula Lili. Sin embargo, en el caso de la educación de los niños y las niñas hospitalizadas se introdujo un nuevo actor a la relación: el hospital. Las cuidadoras mediaban la relación de los niños y las niñas con la escuela, pero también con el hospital y, además, la relación entre el hospital y el colegio participante. Es decir, fueron fundamentales en la fase piloto del aula. Sin embargo, en estas relaciones entre actores intervinieron algunas dificultades que devienen de las condiciones estructurales en las que ocurre la atención educativa en el país, especialmente de la población infantil y adolescente hospitalizada, como se observará a continuación.

“Pacientes del Estado”

Debido a que los colegios aliados de carácter público se negaron a matricular a los niños y las niñas una vez finalizó la ERE —lo que generó sensaciones de soledad,

abandono e incertidumbre en los sujetos participantes de este estudio—, podría decirse que, a la espera de una respuesta estatal concreta sobre su educación, las infancias hospitalizadas del Aula Lili y sus familias pasaron de ser sujetos de derechos a convertirse en *pacientes del Estado* (Auyero, 2009), una identidad en la que la espera constituye una estrategia de dominación institucional.

De acuerdo con Palomares *et al.* (2016), la pedagogía hospitalaria depende de tres grupos de factores: socioculturales, referidos a las particularidades del estudiante, su entorno social y familiar; políticos, asociados con las políticas educativas y sanitarias, y su articulación para beneficiar al estudiantado; y educativos, relacionados con cómo las políticas en este ámbito atienden a la población diversa en los contextos hospitalarios, así como se procura hacerlo en los espacios ordinarios.

En Cali, el panorama actual frente a la educación de NNA hospitalizados es preocupante. Ello cuestiona el carácter de la inclusión educativa del aula, pues las políticas educativas y sanitarias, y su posible articulación, no facilitan la intervención de la población infantil y adolescente hospitalizada. Si bien existe legislación a nivel nacional sobre el AAE, no hay un ordenamiento jurídico a nivel de ciudad que articule los colegios y los hospitales (Martínez, 2021), —a diferencia de Bogotá donde dicha articulación permite la asignación de recursos y ordena el funcionamiento de las aulas hospitalarias del distrito capital ("Bogotá celebra 10 años de atención educativa a estudiantes hospitalizados", 2020; Secretaría de Educación del Distrito, 2021)—.

La pedagogía hospitalaria evidencia cómo la educación y el aprendizaje sobrepasan las fronteras de la escuela, soportando una vez más la necesidad, como lo defendieron Iglesias *et al.* (2020: 184), de transformar los sistemas educativos "ante una crisis profunda de su sentido y legitimidad que viene anunciándose en las últimas décadas (Coll, 2013) y que la reciente pandemia mundial ha contribuido a poner en evidencia". Dicha pedagogía, como espacio fronterizo entre la escuela y el hospital, refleja que la transformación de la escuela debe sobrepasar sus límites e incluir otros actores que participan en la educación en los diferentes momentos vitales de los niños y las niñas.

Conclusiones

Las percepciones frente a la fase piloto del Aula Lili de los niños y las niñas participantes, así como de sus cuidadoras y sus docentes regulares y hospitalarios, se orientaron a la educación remota de emergencia (ERE), los aprendizajes que

se construyeron anclados al desarrollo y las particularidades de los y las infantes, el apoyo emocional y social que representó para ellos, ellas y sus cuidadoras, y en los factores políticos que incidieron en el carácter de la inclusión educativa del aula hospitalaria.

La ERE —desarrollada por los colegios aliados durante la pandemia de COVID-19— constituyó un artefacto cultural gracias al cual los niños y las niñas interactuaron con otras personas, generando incluso relaciones de cuidado, a pesar de que el uso de medios digitales en las clases no fuera preferido por ellos y ellas —sobre todo por aquellos con discapacidad— debido a la lejanía física de sus docentes y compañeros. Asimismo, construyeron algunos aprendizajes significativos a partir de sus particularidades, aplicables a sus vidas y entornos, más allá del currículo tradicional de los colegios, asunto semejante a la personalización de la educación.

Durante el programa piloto, las cuidadoras ocuparon un rol fundamental, pues lograron conectar a los niños y las niñas con el colegio participante y el hospital, a la vez que establecieron puentes de comunicación entre ambas instituciones. Percibieron el programa como una fuente de apoyo emocional y social para ellas, y los niños y las niñas, en tanto contribuyó a disminuir episodios de ansiedad y depresión. Ellos y ellas construyeron relaciones cercanas con las docentes hospitalarias, lo que impactó positivamente en su adherencia terapéutica, pues mostraban deseos de asistir al hospital para la realización de procedimientos médicos con la excusa de jugar y aprender. A las cuidadoras les brindó espacios de escucha en momentos dolorosos, y herramientas para la realización de trámites personales y administrativos.

Sin embargo, la intervención educativa del aula es afectada por los factores políticos que inciden en la pedagogía hospitalaria, pues la ciudad de Cali no cuenta con políticas orientadas a la articulación de los sectores salud y educación para la atención educativa de la población infantil y adolescente hospitalizada. Así, la inclusión educativa en el aula se ve comprometida por las limitaciones de actuación de las entidades gubernamentales responsables de la educación.

Referencias

1. Ardón, Diana; Leytón, Febel; Méndez, Nandy; Monge, Katherine; Valverde, Gloriana (2017). La pedagogía hospitalaria en Costa Rica: la atención a la niñez menor de siete años de edad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 17*(1), 1-23. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.27295

2. Auyero, Javier (2009). *"Pacientes del Estado". Un reporte etnográfico sobre la espera de la gente pobre*. Recuperado de https://archive.org/details/auyero-pacientes-del-estado/page/10/mode/2up

3. Barnechea, María; Morgán, María (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos*, 15, 97-107. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/te/vol1/iss15/7/

4. Bastidas-Rivera, Stefany; Sánchez, José Eduardo; Sierra-Gil, Yari; González-Cabal, Luisa (2023). The Hospital Classroom: An Opportunity for Educational Inclusion. *Human Arenas*, 1-19. https://doi.org/10.1007/s42087-023-00362-6

5. Beltrán, Yolima; Martínez, Yexica; Vargas, Ángela (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores, 18*(1), 62-75. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4

6. Bermúdez, Claudia (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, 48, 141-151. https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379

7. Bogotá celebra 10 años de atención educativa a estudiantes hospitalizados (17 de noviembre de 2020). *Secretaría de Educación del Distrito*. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7861

8. Booth, Tony; Ainscow, Mel (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf

9. Briolotti, Ana (2016). El problema del hospitalismo en la medicina rioplatense y el rol de los saberes psi en la subjetivación de la maternidad y la infancia (1933-1965). *Revista Ciencias de la Salud*, *14*(3), pp. 449-464. https://dx.doi.org/10.12804/revsalud14.03.2016.10

10. Bruner, Jerome (2014). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado.

11. Cantor, Jackeline; Sánchez, José Eduardo; López-García, Juan Carlos (2022). Relaciones familia y escuela en tiempos de Pandemia. Una perspectiva docente. En *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina* (pp. 151-166), editado por Ana Borgobello; Tatiana Platzer; Marilene Proença. Rosario: UNR.

12. Capurso, Michele; di Castelbianco, Federico; Di Renzo, Magda (2021). "My Life in the Hospital": Narratives of Children with a Medical Condition. *Continuity in Education*, *2*(1). Recuperado de https://continuityineducation.org/articles/10.5334/cie.12

13. Coll, César (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa, 219*, 31-36. https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53975

14. Coll, César; Esteban-Guitart, Moisés; Iglesias, Edgar (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Experiències, recursos i estratègies de personalització educativa.* Barcelona: GRAO.

15. Decreto 1470 de 2013 (12 de julio), por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1384 de 2010 y Ley 1388 de 2010 para la población menor de 18 años. *Diario Oficial núm. 48 849*. Recuperado de http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1292453

16. Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (s.f.). *Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica#:~:text=De%20%C3%A9stos%2C%20los%20estratos%201,mayores%20recursos%20econ%C3%B3micos%2C%20los%20cuales

17. Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1986). *Carta Europea de los niños hospitalizados* (documento PDF]. Recuperado de https://www3.gobiernodecanarias.org/sanidad/scs/content/35053fc9-3238-11e2-bbac-2df7f25ac448/cartaeuropea.pdf

18. Díaz-Barriga-Arceo, Frida; Barrón-Tirado, María (2020). Currículo y pandemia: tiempo de crisis y oportunidad de disrupción. *Revista Electrónica Educare, 24*. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7695076

19. Durán, María Auxiliadora (2017). *Origen, evolución y perspectivas de futuro de la pedagogía hospitalaria* [Tesis de doctorado]. Recuperado de https://idus.us.es/handle/11441/70190

20. Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares* (Vol. 27). Madrid: Paidós.

21. Fundación Un Nuevo Amanecer (noviembre, 2021). *Una trayectoria de aprendizaje, sanación e inclusión*. Ponencia presentada en el Primer Conversatorio de Experiencias Significativas de Apoyo Académico Especial y Apoyo Emocional. Secretaría de Educación de Santiago de Cali y Secretaría de Desarrollo Social y Participación de la Gobernación del Valle del Cauca, Cali, Colombia.

22. Fundación Valle del Lili (2020). Proyecto Educativo Institucional del Centro de Desarrollo y Aprendizaje Aula Lili [documento institucional]. Unidad de Apoyo y Responsabilidad Social.

23. García-Parra, Martín; Sepulcre, Marina (2021). Vínculos entre ética, tecnología educativa y pedagogía hospitalaria: una revisión sistematizada de la literatura. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 17-34. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2121

24. Gómez, Lucía (2021). Educar desde casa en tiempos de pandemia. Un reto tecnológico para el Equipo de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria de la Región de Murcia. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 77, 52-69. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.77.2119

25. Hernández, Oscar (2020). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 31*(1), 131-144. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27294

26. Hernández, Encarnación; Rabadán, José Antonio (2013). La hospitalización: un paréntesis en la vida del niño. Atención educativa en población infantil hospitalizada. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 52*(1), 167-181. DOI: 10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.117

27. Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barbara; Trust, Torrey; Bond, Mark (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Recuperado de http://hdl.handle.net/10919/104648

28. Iglesias, Edgar; González, Javier; Lalueza, José Luis; Esteban-Guitart, Moisés (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 9*(3), *181-198*. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010

29. Jara, Oscar (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1, 56-70. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368512

30. Jara, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Recuperado de https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1689

31. Ledesma, Fernando; Caycho, María; Cruz, Juana; Rodríguez, Silvia; Escudero, Estefany (2019). Hospital pedagogy as support for the construction of identity in chronic hospitalized students, Peru Playful activities in the learning of geometric notions in children of initial, Callao. *Journal of Global Education Sciences, 1*(1), 13-21. Recuperado de https://journals.cincader.org/index.php/gesj/article/view/106

32. Ley 1388 de 2010 (26 de mayo), por el derecho a la vida de los niños con cáncer en Colombia. *Diario Oficial núm. 47 721*. Recuperado de https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1678530

33. Lizasoáin, Olga (2016). *Pedagogía Hospitalaria. Guía para la atención psicoeducativa del alumno enfermo*. Madrid: Síntesis.

34. Lizasoáin, Olga; Polaino, Aquilino (1995). Reduction of anxiety in pediatric patients: effects of a psychopedagogical intervention programme. *Patient Education and Counseling, 25*(1), 17-22. https://doi.org/10.1016/0738-3991(94)00651-2

35. Martínez, Jhoan (2021). *Avances y retos del Apoyo Académico Especial de Cali*. Ponencia presentada en el Primer Conversatorio de Experiencias Significativas de Apoyo Académico Especial y Apoyo Emocional, secretarías de Educación de Santiago de Cali y de Desarrollo Social y Participación de la Gobernación del Valle del Cauca, Cali, Colombia.

36. Núñez, Violeta (2003). El vínculo educativo. En *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 29-37), coordinado por Hebe Tizio. Barcelona: Gedisa.

37. Obaid, Khamees (2015). Psychosocial impact of hospitalization on ill children in pediatric oncology wards. *IOSR Journal of Nursing and Health Science, 4*(3), 72-78. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/307571808_Psychosocial_Impact_of_Hospitalization_on_Ill_Children_in_Pediatric_Oncology_Wards

38. Ocampo, Aldo (2019). Entrevista con Olga Lizasoáin Rumeu sobre pedagogía hospitalaria: trayectorias de desarrollo intelectual, conquistas profesionales y desafíos de futuro. *Redipe, 8*(1), 16-22. https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.664

39. Ocampo, Aldo; Monsalve, Clargina (2020). Epistemología de la pedagogía hospitalaria. *Revista Educación las Américas, 10*(1), 118-128. https://doi.org/10.35811/rea.v10i0.93

40. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco para la acción* [documento PDF]. Recuperado de http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_salamanca_unesco.pdf

41. Palomares, Ascensión; Sánchez, Belén (2016). Percepciones del profesorado y de los padres del paciente sobre la pedagogía hospitalaria. *Bordón: Revista de Pedagogía, 68*(4), 137-153. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/38618/31522

42. Palomares, Ascensión; Sánchez, Belén; Garrote, Daniel (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: la implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(2). https://doi.org/10.11600/1692715x.14242240815

43. Parra, Carlos (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544

44. Polaino, Aquilino; Lizasoáin, Olga (1992). La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicothema, 4*(1), 49-67. Recuperado de https://www.psicothema.com/pdf/814.pdf

45. Postill, John (2017). Remote Ethnography. Studying Culture from Afar. En *The Roudledge Companion to Digital Ethnography* (pp. 61-69), editado por Larissa Hjorth; Heather Horst; Anne Galloway; Genevieve Bell. Nueva York: Routledge.

46. Salgado, Camilo (2020). Miradas de la pedagogía hospitalaria: reflexiones encarnadas de un docente hospitalario. *Infancias Imágenes, 19*(1), 100-107. https://doi.org/10.14483/16579089.14684

47. Secretaría de Educación del Distrito (23 de noviembre de 2021). Respuesta a derecho de petición con radicado SED E-2021-246152.

48. Tarabini, Aina (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13*(2), 145-155. https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135

49. Valencia, Nydia; Ortega, Jorge; Puello, Elsy (2019). La pedagogía hospitalaria: un espacio de amor y reconocimiento para el paciente pediátrico oncológico. *Texto & Contexto-Enfermagem, 28*. https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0112

Stefany Bastidas-Rivera
Trabajadora social de la Universidad del Valle y magíster en Estudios Sociales y Políticos de la Universidad Icesi. Docente del Departamento de Estudios Sociales de la Universidad Icesi. Sus intereses de investigación se centran en las infancias y la educación inclusiva. Correo electrónico: stefany.bastidas@u.icesi.edu.co.

El diseño de proyectos educativos en contextos comunitarios. Un estudio de caso en Celrà (Cataluña, España)*

Paula Boned[I], Elisabet Gubern[II], Elisenda Quintana[III], Moisès Esteban-Guitart[IV]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.13

Cómo citar: Boned, Paula; Gubern, Elisabet; Quintana, Elisenda; Esteban-Guitart, Moisès (2024). El diseño de proyectos educativos en contextos comunitarios. Un estudio de caso en Celrà (Cataluña, España). *Revista CS*,44, a13. https://doi.org/10.18046/recs.i44.13

Resumen: Trabajos previos muestran la necesidad de contextualizar el aprendizaje en marcos comunitarios para fortalecer la identidad y la cohesión social en escenarios de diversidad cultural. Recientemente, se ha sugerido la aproximación de los Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad con el doble propósito de vincular el trabajo escolar con el contexto local, y fomentar identificaciones compartidas. Sin embargo, no se describe el proceso de implementación de esta perspectiva. El objetivo de esta investigación, basada en el diseño, consistió en ilustrar el proceso de creación de un proyecto educativo por parte de un grupo motor formado por distintos agentes sociales, educativos y comunitarios del municipio de Celrà (Catalunya, España). Los resultados muestran la necesidad de fomentar liderazgos ecológicos, reconocer las acciones previas y proyectar un hito comunitario para articular el trabajo colaborativo. Además, se discuten algunas implicaciones para la escuela y las políticas públicas en educación derivadas del estudio realizado.

Palabras clave: diseño educativo, ecosistema socioeducativo, fondos de conocimiento, fondos comunitarios de conocimiento e identidad, investigación basada en el diseño

---

* El artículo se enmarcó en el proyecto de investigación en curso Community Funds of Knowledge and Identity. Articulating Education and Social Agents Across Settings and Time (Comm4learning) con referencia: PID2021-127143NB-I00, financiado por MCIN/ AEI / 10.13039/501100011033/FEDER, Una manera de hacer Europa. Paula Boned ha recibido financiación del Ministerio de Universidades para la Formación del Profesorado Universitario (ref. FPU21/02314). Moisès Esteban-Guitart cuenta con el apoyo de una ayuda-proyecto ICREA Academia 2021, financiada por la Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats de la Generalitat de Catalunya. Artículo de investigación recibido el 07.08.2023 y aceptado el 01.10.2024.

I. Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona (Girona, España)

II. Escola L'Aulet (Celrà, España)

III. Ajuntament de Celrà (Celrà, España)

IV. Institut de Recerca Educativa, Universitat de Girona (Girona, España)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Designing educational projects in community contexts. A case study in Celrà (Catalonia, Spain)

Abstract: Previous works have shown the need to contextualize learning in community settings to strengthen identity and social cohesion in culturally diverse contexts. Recently, the "Community Funds of Knowledge and Identity" approach has been suggested with the dual purpose of linking school work with the local context and fostering shared identifications; however, its implementation process has not been described. The objective of this design-based research was to illustrate the creation of an educational project by a study group formed by different social, educational, and community agents in the municipality of Celrà (Catalonia, Spain). Results show the need to foster ecological leadership, recognize previous work, and set a community milestone to articulate the collaborative work. Implications for school and public policies in education derived from the study are also discussed.

Keywords: Educational Design, Socio-Educational Ecosystem, Funds of Knowledge, Community Funds of Knowledge and Identity, Design-Based Research

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) advirtió en sus últimos informes (Locatelli, 2018; UNESCO, 2015; 2021) de la necesidad de pensar radicalmente la educación en un escenario de cambio e incertidumbre, derivado de las transformaciones geográficas y la diversidad cultural existente en las aulas, los desafíos del cambio climático, la inteligencia artificial y los desarrollos tecnológicos, la extrema derecha y el futuro de las democracias, el aumento de las desigualdades, así como el efecto de los procesos de privatización en educación.

Para hacer frente a estas amenazas y retos, la UNESCO (2015) propuso fomentar procesos de gobernanza compartida —responsabilidad social y resultados colectivos— entre los distintos agentes sociales, educativos y comunitarios que integran un determinado territorio. En este sentido, se definió la educación como un *bien común*, es decir, como una actividad compartida que debe reconocer, utilizar y ampliar el patrimonio del saber de la humanidad a través de una gobernanza democrática de la cual participen distintos actores y agentes en las políticas y en las instancias de toma de decisiones.

> La participación de los profesores, los movimientos juveniles, los grupos comunitarios, las fundaciones, las organizaciones no gubernamentales,

> las empresas, las asociaciones profesionales, los filántropos, las instituciones religiosas y los movimientos sociales puede reforzar la equidad, la calidad y la relevancia de la educación. (UNESCO, 2021: 14)

En esta línea, Collet y Castillo (2023) se refirieron a la necesidad de *comunizar* y contextualizar los aprendizajes escolares mediante alianzas basadas en la confianza mutua y la colaboración entre la escuela y otros agentes de socialización.

Sin embargo, distintas investigaciones han mostrado cómo personas con identidades culturales distintas a la lengua y práctica hegemónica escolar tienen mayores dificultades para que sus voces sean consideradas, siendo incluso menos habitual que se promueva su participación en espacios de discusión o toma de decisiones en el marco escolar (Alvarez; Peña-Teeters; Penuel; Esteban-Guitart, 2023; Kawashima-Ginsberg; Levine, 2014; Poveda, 2001). A su vez, la propia llamada de la UNESCO hacia la educación como bien común careció de una perspectiva teórica y metodológica clara que permitiera ilustrar la manera de facilitar procesos de colaboración entre contextos y actores educativos, sociales, culturales o comunitarios.

Con el propósito de extender la práctica escolar en el ámbito comunitario, reconocer las distintas voces y actores, y facilitar procesos de construcción colectiva, se ha sugerido recientemente la noción de *Fondos Comunitarios de Conocimiento e Identidad* (FCCeI), en el marco de la perspectiva de los fondos de conocimiento surgida inicialmente en la década de los ochenta en Arizona, Estados Unidos (Vélez-Ibáñez; Greenberg, 1992). Por fondos de conocimiento se entienden "las experiencias, habilidades y conocimientos técnicos, rurales y urbanos, necesarios para la supervivencia, y el amplio repertorio de conocimientos sociales que los hogares han desarrollado para sobrevivir" (Vélez-Ibáñez, 1995: 253, traducción propia). Según Moll, Amanti, Neff y González (1992: 133, traducción propia) esta noción se refiere "a los cuerpos de conocimientos y habilidades históricamente acumulados y culturalmente desarrollados esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar e individual".

Dicha propuesta emergió en la confluencia del contexto social, cultural y político del llamado movimiento chicano de la década de los sesenta del siglo XX con el propósito de desmantelar la narrativa de asimilación y aniquilación de los pueblos de origen y habla hispana en los Estados Unidos de América, así como los estudios transfronterizos vinculados a las redes informales de ahorro e intercambio económico, y las cuestiones asociadas a la resistencia frente a políticas lingüísticas hegemónicas (Vélez-Ibáñez, 2020). Se trata de una investigación de liberación histórica que reivindicó la existencia, prácticas, vivencias y saberes de las familias, más allá de su condición social, cultural, económica

y lingüística. Para ello, se definieron como competentes, depositarias de facto de fondos de conocimiento (González; Moll; Amanti, 2005).

A nivel metodológico, se destacan dos elementos consustanciales. En primer lugar, la creación de grupos de estudio formados por docentes e investigadores para llevar a cabo todas las fases de la implementación de dicha aproximación. En segundo lugar, las visitas que hacen los docentes a los hogares con el objetivo de identificar sus saberes y destrezas. Tras dicho trabajo de tipo etnográfico, y en el marco del grupo de estudio, se diseñan unidades didácticas y curriculares para vincular creativamente los fondos de conocimiento hallados en los hogares visitados con los objetivos pedagógicos y contenidos curriculares (González *et al.*, 2005).

Distintos estudios y revisiones de la literatura han mostrado los beneficios de esta teoría y práctica educativa (Esteban-Guitart; Moll, 2014; Hogg, 2011; Lin; Bates, 2010; Llopart; Esteban-Guitart, 2018; Machancoses, 2021; Ramos; Kiyama-Márquez, 2021; Whyte; Karabon, 2016). En particular, en la mejora de las relaciones familia-escuela, de los resultados y competencias académicas-escolares, así como de la asistencia y ayuda mediante grupos de estudio. Sin embargo, se han identificado ciertas limitaciones como la prevalencia de una visión adultocéntrica (visiones y prácticas de los padres, madres, es decir, de las personas adultas), la dificultad metodológica y de tiempo que suponen las visitas etnográficas a los hogares de la población escolar (no se trata de un programa universal que pueda aplicarse a todo el grupo), o la instrumentalización de la cultura a través de elementos folclóricos como la comida o la música en tanto que fondos de conocimiento (Esteban-Guitart; Lalueza; Zhang-Yu; Llopart, 2019; Oughton, 2011; Zhang Yu; García-Díaz; García-Romero; Lalueza, 2021).

Para subsanar dichas críticas, se propuso la teoría de los *fondos de identidad* que se entienden como una producción subjetiva, social y culturalmente mediada que permite dar sentido a las experiencias vitales y al aprendizaje, permitiendo comprender críticamente la realidad y estimular potencialmente determinadas visiones, actividades y proyectos de vida (Alvarez *et al.* 2023; Esteban-Guitart, 2021; 2024). En esta perspectiva, la unidad de análisis ya no es la familia, sino el aprendiz, reconociendo su voz y agencia. La familia se considera un contexto relevante pero no el único en el origen de saberes y destrezas, destacando también el grupo de iguales, el internet o la comunidad. A nivel metodológico, dicha perspectiva se materializa, en lugar del grupo de estudio formado por docentes e investigadores, a través de la creación y utilización con fines pedagógicos y educativos de artefactos identitarios, es decir, elaboraciones que realiza el propio aprendiz mediante las cuales proyecta sus experiencias, intereses y descripciones

identitarias que son utilizadas por el docente con el objetivo de vincularlas al currículum y a la práctica pedagógica (Subero; Llopart; Siqués; Esteban-Guitart, 2018). Se persigue con ello que la actividad educativa sea más significativa y se pueda conectar el currículum con la vida de los y las aprendices.

Respecto a esto, se ha argumentado que el énfasis en la identidad personal puede oscurecer la dimensión comunitaria del proyecto original (Moll, 2019). En este marco, se propuso la noción y práctica educativa de los FCCeI (Esteban-Guitart; Iglesias; Serra; Subero, 2023) que hacen referencia a un determinado legado, patrimonio, herencia, bien común —ya sea de tipo geográfico (un parque natural), histórico (un yacimiento arqueológico), artístico (una obra o artista en particular), oral (historias de personas infrarrepresentadas)— que se utiliza como vehículo para contextualizar los aprendizajes y facilitar la creación de identidades compartidas. Metodológicamente, ello supone identificar/crear un ecosistema socioeducativo, es decir, una red social, educativa y comunitaria que agrupa a distintos actores formales, no formales e informales que, colaborativamente, diseñan e implementan un proyecto educativo. De modo que el grupo de estudio formado originariamente por docentes e investigadoras se enriquece y amplía mediante la incorporación de otros actores sociales y comunitarios (ver Cuadro 1).

El elemento metodológico subyacente a este trabajo en red gira en relación con un grupo motor que agrupa a representantes de los distintos actores y agentes que conforman el ecosistema socioeducativo en procesos de gobernanza compartida y que define, desarrolla y evalúa el proyecto educativo a partir de un elemento identificado como fondo comunitario de conocimiento e identidad. En el proceso de implementación de esta perspectiva se identifican cinco fases (ver Cuadro 2). Primera la propia presentación de la aproximación en la escuela o contexto educativo. Segunda la creación del ecosistema socioeducativo que debe incorporar, al menos, Administración pública, contextos formales de enseñanza y aprendizaje y agentes comunitarios. Tercera, ya en el marco de trabajo del grupo motor, el diseño del proyecto educativo. Cuarta su correspondiente implementación y seguimiento. Finalmente, se lleva a cabo una evaluación para conocer las fortalezas del proyecto, pero también las limitaciones, aspectos de mejora, y el impacto que ha tenido tanto a nivel de aprendizajes (dimensión pedagógica-curricular vinculada a conocimientos, competencias)) como de pertenencias, vinculaciones y construcciones colectivas (dimensión social-identitaria).

Cuadro • 1
Diferencias entre fondos de conocimiento, fondos de identidad y FCCeI

	Fondos de conocimiento	**Fondos de identidad**	**FCCeI**
Definición	Repertorio de recursos sociales, culturales e intelectuales (habilidades, ideas, saberes, conocimientos) que un determinado hogar dispone y acumula históricamente para mejorar su bienestar y calidad de vida.	Producciones subjetivas, social y culturalmente mediadas, fundamentadas en nuestras experiencias y transacciones con el mundo, que se utilizan para dar sentido a uno mismo, planificar y organizar proyectos vitales, así como para una mayor comprensión de la realidad.	Un determinado legado, patrimonio, herencia, bien común de tipo natural, histórico, artístico, social u oral que, en una red socioeducativa, ofrece potencialmente oportunidades de aprendizaje y de pertenencias e identificaciones compartidas.
Unidad de análisis	El hogar. Las vivencias, trayectorias y experiencias sociales, culturales, profesionales y comunitarias de la familia.	El aprendiz. Sus vivencias y prácticas significativas en forma de espacios geográficos, personas significativas, instituciones sociales, artefactos culturales y actividades relevantes.	La comunidad. Cualquier recurso natural, histórico, artístico, social, cultural u oral de un determinado territorio.
Estrategia metodológica	Análisis etnográfico de los hogares del alumnado a través de visitas que realizan los y las docentes.	Creación de artefactos identitarios por parte de los y las aprendices que se utilizan con fines pedagógico-educativos.	Creación de un grupo motor en el contexto de un ecosistema socioeducativo que incorpora agentes formales, no formales e informales.
Intervención	Vinculación del currículum e instrucción con los recursos, conocimientos y habilidades de las familias de la población estudiantil.	Vinculación del currículum con las vidas, intereses e identidades en construcción de los y las aprendices, o utilización de sus identidades como objetos curriculares en sí mismos para comprender críticamente la realidad.	Creación de una red socioeducativa para, conjuntamente, diseñar, desarrollar y evaluar proyectos educativos vinculados a un elemento patrimonial o bien común en particular.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro • 2
Fases del proceso educativo desde la perspectiva de los FCCeI

Fase	Descripción
Presentación	Se introducen los objetivos, bases teóricas y metodológicas de la aproximación FCCeI al centro educativo.
Ecosistema socioeducativo – grupo motor	Tras la aceptación voluntaria de participar en el proceso, se constituye el grupo motor que agrupa representantes del ecosistema socioeducativo configurado por distintos agentes sociales, educativos y comunitarios del territorio.
Diseño del proyecto educativo	En el marco del grupo motor, se lleva a cabo el proceso de creación del proyecto educativo.
Desarrollo e implementación	Se implementa según los objetivos, fases y procedimiento establecido en las sesiones del grupo motor.
Evaluación participativa	El grupo motor y los participantes identifican las fortalezas, limitaciones y aspectos de mejora del proyecto educativo, y valoran su impacto.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, esta perspectiva propuesta teóricamente (Esteban-Guitart *et al.*, 2023) de forma reciente no cuenta con descripciones empíricas vinculadas a su implementación y alcance. Para subsanar dicho déficit en la literatura disponible, este artículo tuvo el propósito de describir el proceso de diseño llevado a cabo en un contexto de estudio que aplicó por vez primera en el curso 2022-2023 la aproximación de los FCCeI anteriormente descrita. En otras palabras, se describió y analizó la tercera fase vinculada al diseño del proyecto educativo.

Método

A nivel metodológico, se asumió la investigación basada en el diseño (Bell, 2004), aproximación que pretende romper las fronteras entre la investigación y la práctica educativa generando conocimiento en el procesocompartido de transformar la práctica escolar en situaciones reales, y con la participación de múltiples agentes como docentes, investigadores y otros profesionales (Anderson; Shattuck, 2012). El elemento principal de dicho enfoque metodológico es el propio proceso de diseño educativo (promover, sostener, comprender un proceso de cambio y transformación en una situación educativa real) (Bell, 2004).

Con el propósito de ilustrar empíricamente la aproximación de los FCCeI, en particular el proceso vinculado al diseño del proyecto educativo, se describió el caso del Parc de les Olors (Parque de los Olores) como FCCeI en el municipio de Celrá (Girona, Cataluña, España), un fondo comunitario de conocimiento e identidad de tipo natural o geográfico.

Participantes y contexto de la investigación-intervención

El proyecto se originó a partir de la colaboración entre una escuela pública de educación infantil y primaria, L'Aulet, con una población escolar superior a los 250 alumnos y alumnas, y Tirgi, una entidad privada de iniciativa social, sin ánimo de lucro, constituida en el año 1999. Esta mantiene un doble objetivo: recuperar integralmente los residuos, contribuyendo activamente a la protección del medio ambiente; y facilitar la incorporación laboral de personas con riesgo de exclusión social mediante la contratación de personas con diversidad y discapacidad física, sensorial, intelectual o afectada con trastornos mentales de severa intensidad. En particular, una de las actividades llevada a cabo por dicha empresa es la gestión del Parc de les Olors (ver Figura 1). Se trata de un espacio público de titularidad municipal, dedicado a la producción y divulgación de plantas aromáticas medicinales y culinarias[1].

La colaboración entre la escuela y la entidad se remonta al año 2020. En el curso 2020-2021, esta se articuló alrededor de la confección de bolsas aromáticas por parte de los y las estudiantes mediante distintos talleres. En el período 2021-2022, el alumnado elaboró e implementó un proyecto vinculado a la remodelación del camino terapéutico del parque, planificando, diseñando y ejecutando una propuesta. En el curso 2022-2023 se vehicularon contenidos de medio ambiente y ciencias naturales con el cultivo, análisis del crecimiento y plantación de distintas plantas en el propio parque por parte de los distintos cursos de la escuela. A partir del curso 2022-2023, se aprovechó esta colaboración reciente entre L'Aulet y Tirgi para implementar la aproximación de los FCCeI.

Para dicho fin, se propuso un grupo motor formado por el equipo directivo de la escuela (tres maestras); el Ayuntamiento, principalmente a través de la técnica municipal de Educación; la entidad Tirgi, mediante la educadora responsable del Parc de les Olors; el equipo de investigación; la directora de la Escuela Municipal de Danza; y la presidenta de la asociación de familias de la escuela (ver Figura 2).

1. Para más información sobre este espacio, ver https://parcdelesolors.com

Figura • 1
El Parc de les Olors del municipio de Celrà



Fuente: fotografía propia (2020)

Figura • 2
Ecosistema socioeducativo del proyecto Parc de les Olors de Celrà



Fuente: elaboración propia.

Resultados

En primer lugar, se realizó una presentación del proyecto al equipo directivo del centro educativo, además de una sesión conjunta virtual entre el grupo de investigación y los distintos centros educativos participantes (un total de seis procedentes de Rianxo en Galicia, Barcelona, Lérida y comarcas gerundenses). Tras la puesta en consideración por parte del claustro del centro educativo L'Aulet, se constituyó el ecosistema socioeducativo conformado por los agentes mencionados en la Figura 2, y que están representados en el grupo motor descrito anteriormente.

Dicho grupo se reunió en cuatro momentos, en sesiones de una hora y media: el lunes 21 de noviembre de 2022, y el viernes 24 de marzo, el viernes 19 de mayo y el miércoles 5 de julio de 2023 con la finalidad de llevar a cabo el proceso de diseño del proyecto educativo (ver Cuadro 3). Lo que anteriormente hemos descrito como fase 3 de la aproximación de los FCCeI.De las cuatro sesiones realizadas, la primera estuvo enfocada en presentar el marco teórico y metodológico e iniciar la colaboración en la red socioeducativa creada. El diseño en sí mismo se llevó a cabo en las tres sesiones subsiguientes. En la segunda, se realizó una lluvia de ideas en la que aparecieron iniciativas como realizar una visita en el parque con las familias y que el alumnado explicara las propiedades de las distintas plantas y sus características; plantear la realización de las actividades desde una perspectiva crítica de la sostenibilidad; hacer una festividad abierta a la ciudadanía; realizar una representación teatral por parte de la población escolar en el mismo parque; vincular el proyecto con el tema artístico de la escuela, pues la naturaleza y las artes son los dos elementos transversales del proyecto educativo del centro; y hacer un itinerario *arte y naturaleza*.

En la sesión del 19 de mayo de 2023, se proyectó una fecha de celebración en la que se presentarían los trabajos realizados que estaban vinculados al proyecto. En concreto, se visualizaron distintos talleres ejecutados por los propios alumnos y alumnas que serían públicos en dicho evento.

> A_L'Aulet (jefa de estudios de la escuela): Estaba pensando… serían los niños y las niñas los que prepararían los talleres ¿verdad? Que hicieran la representación teatral, la visita guiada, y que la gente que vaya llegando al parque pues que pueda hacer el itinerario. Los alumnos con la escuela de danza o quién sea, pero que sean ellos los organizadores y dinamizadores.
>
> RM_Danza (directora escuela de danza): Ellos, ¿estáis pensando en un curso en concreto?

Cuadro • 3
Desarrollo de las sesiones de diseño del proyecto educativo

Fecha	Participantes	Contenido
21 de noviembre de 2022	10 personas: equipo directivo de L'Aulet (tres personas); técnica municipal del área de Educación; equipo de investigación (cinco personas); presidenta de la asociación de familias de la escuela.	Se presentó, discutió y compartió el marco teórico-conceptual y metodológico de los FCCeI, y se decidió identificar el Parc de les Olors como legado natural a partir del cual desarrollar el proyecto educativo.
24 de marzo de 2023	Ocho personas: equipo directivo de L'Aulet (tres personas); técnica municipal del área de Educación; equipo de investigación (dos personas); presidenta de la asociación de familias de la escuela; directora de la Escuela Municipal de Danza.	Se analizó un ejemplo ilustrativo vinculado a un proceso de creación de un proyecto educativo por parte de distintos agentes sociales, educativos y comunitarios. Se realizó una lluvia de ideas inicial para poner en discusión distintas iniciativas potenciales vinculadas al proyecto educativo.
19 de mayo de 2023	Siete personas: equipo directivo de la escuela (tres personas); equipo de investigación (dos personas); directora de la Escuela Municipal de Danza; técnica municipal del área de Educación.	Se revisó la experiencia de colaboración con Tirgi y los distintos proyectos llevados a cabo, así como las ideas que se habían comentado en la sesión anterior. Se acordó realizar una actividad de presentación del proyecto, estimando su vinculación con el proyecto artístico de la escuela, y con una representación de la Escuela Municipal de Danza, y la realización de distintos talleres por parte de los y las estudiantes relacionados con la sostenibilidad.
5 de julio de 2023	16 personas: equipo directivo de la escuela (tres personas); equipo de investigación (ocho miembros); Ayuntamiento (concejala y técnica municipal); Tirgi (dos trabajadoras); presidenta asociación de familias del centro educativo.	Se avanzó en la organización de la actividad de presentación abierta a la comunidad (19 de abril de 2024) que fue la síntesis y socialización de todo el proceso pedagógico llevado a cabo durante el curso 2023-2024 vinculado al proyecto.

Fuente: elaboración propia.

A_Aulet (jefa de estudios de la escuela): Sí, unos cursos, los de cuarto pueden encargarse de la visita guiada, los de quinto del teatro, los de sexto de los talleres.

M_UdG (investigador): Esto estaría muy bien.

RM_Danza (directora escuela de danza): Sí, y que sea como un circuito, que todos puedan pasar por las distintas actividades. (...)

E_Ayunt. (técnica municipal de Educación): Se me ocurre, relacionado con la naturaleza, trabajar el cuidado de las plantas sin insecticidas. O sea, todas las alternativas para evitar los efectos negativos del uso de los insecticidas, y conocer su impacto, ser conscientes de ello. Eso lo veo muy importante. No solamente por las plantas domésticas. Aquí en Celrá ahora se trata las plagas con insecticida al árbol que tiene la plaga, para que no dañe el entorno, u otros árboles, si empiezas a inyectar insecticida en todo, luego te lo cargas todo. (...)

M_UdG (investigador): Sí, la idea sería incorporar una nueva festividad ¿no? En el calendario de celebraciones, como una festividad pedagógica también, que haya una parte lúdica, también una parte educativa.

E_L'Aulet (directora escuela): Sí, habíamos organizado que cuarto, por ejemplo, hiciera más el tema de la visita guiada, quinto algún tipo de representación teatral, sexto, que son los mayores, que se ocupasen de los talleres. (...)

M_AFA (presidenta asociación de familias): Sí, eso, imaginemos que es el día 19 de abril como decimos, pues entonces el primer semestre que sea más de exploración de conocimientos, de preparación, y el segundo ya la fiesta y abierto a la comunidad.

E_L'Aulet (directora de la escuela): Sí, es lo que dices, los talleres, la visita, primero sean ellos a nivel interno, después ya abierto al pueblo. (Grupo motor, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

El fragmento anterior ilustra el proceso de emergencia de las distintas ideas que confeccionaron el proyecto en su fase de ideación. En concreto, destaca la participación de distintas voces, encabezadas por el equipo directivo de la escuela, pero que incluyeron también las aportaciones de la directora de la Escuela Municipal de Danza, el equipo de investigación de la universidad, la técnica del Ayuntamiento del área de Educación y la presidenta de la asocia-

ción de familias del centro educativo. En dicha sesión, se propuso que fuera el alumnado quién liderara y participara activamente en las distintas actividades: talleres, representación teatral, visita guiada. La actividad final tomó la forma de un itinerario o muestra de las distintas actividades que serían el fruto de las sesiones de aprendizaje y preparación que se habrían realizado previamente en la escuela. En este caso, la técnica municipal incorporó un elemento que se acabó integrando en el proyecto: el fomento de la consciencia crítica en relación con los aspectos medioambientales. En particular, se mencionó el uso de insecticidas.

En paralelo al contenido de la celebración, festividad o sesión pública proyectada para el 19 de abril de 2024, se observa cómo se fue detallando la organización y planificación de las distintas actividades, incidiendo en las acciones de los distintos cursos, así como su vertebración en el tiempo. Sumado a esto, un aspecto destacable de esta sesión fue la consciencia del trabajo en red y comunitario que subyacía al proyecto. En concreto, tras un paréntesis realizado por un miembro del equipo de investigación, la directora del centro educativo, la presidenta de la asociación de familias y la técnica municipal expresaron elementos de sentido del proyecto frente a una tendencia al individualismo, egoísmo y narcisismo de las sociedades modernas:

> M_UdG (investigador): Precisamente en el grupo de investigación estamos revisando estudios que muestran el aumento en las últimas décadas del individualismo, ¿verdad? Hay evidencia empírica, y es brutal, del aumento de prácticas individualistas, narcisistas...
>
> E_L'Aulet (directora escuela): y egoístas... sí... no es necesario mirar estudios, de hecho, solamente observar la calle, la cotidianidad.
>
> M_UdG (investigador): Sí, exacto, pero quieres comprobar si es el sentido común o, efectivamente, existe evidencia empírica que haya documentado el fenómeno en las últimas décadas, y es brutal. Entonces, proyectos como este es cuando tienen sentido.
>
> A_L'Aulet (jefa de estudios): Sí.
>
> M_AFA (representante familias): Le da este sentido ¿no? De comunidad, de recuperar la comunidad, de hacer cosas conjuntamente, de interpelarnos.
>
> E_Ayun. (técnica municipal de Educación): El bien común, la importancia del bien común. (Grupo motor, comunicación personal, 19 de mayo de 2023)

En la última sesión del grupo motor, antes de finalizar el curso 2022-2023, y con la participación de Tirgi, se concretaron algunos aspectos del proyecto, complementando lo dicho en la sesión anterior con las aportaciones e ideas de la entidad, y de las distintas participantes (ver Figura 3).

Figura • 3
Sesiones del grupo motor del 5 de julio de 2023



Fuente: fotografía propia.

J_Tirgi (educadora Tirgi): Teníamos la propuesta de, al hilo de las actividades de este último curso… Como ha explicado A, este año han venido a plantar, y teníamos la idea que el próximo curso se pudiera subir al parque durante todo el año, no solamente en primavera. Poder recolectar distintos tipos de plantas, para secarlas, explicar las propiedades, cómo podemos consumirlas, y vinculado también al tema artístico de las manos.

M_AFA (presidenta asociación de familias): Sí, esto se vincula mucho, ¿no? Se puede ir a recolectar, trabajarlo en clase, y ya después de Navidades empezar a trabajar la fiesta.

J_Tirgi (educadora Tirgi): Sí, hacemos la recolección, y después se hace la propuesta de talleres, si son bolsas aromáticas, etc.

E_L'Aulet (directora centro educativo): Se pueden vincular muchas cosas con la recolección más allá de las bolsas aromáticas. Ahora vamos al supermercado a comprar infusiones, en cambio se puede enseñar todo el proceso, la preparación de agua de hierbas, ahora vemos las bolsas y ya está.

E_Ayun (técnica municipal de Educación): A parte de esto, bueno, es nuestra flora, ¿verdad? La importancia que tiene la flora para el planeta, para la vida, para nosotros. Entonces se debe cuidar. Estamos en un momento muy delicado, nos estamos cargando el planeta. Entonces hacer concienciación también, además de lo que podemos hacer con las plantas. (...)

E_L'Aulet (directora centro educativo): Podríamos hacer que la semana verde fuera ya el preparativo de la fiesta. Es decir, coordinarlo, y que tenga todo que ver con esto, para que no sea una actividad más, pero desligada.

M_AFA (presidenta asociación de familias): Yo pensaba, para darle más peso a la sostenibilidad, que se plantee una fiesta lo más sostenible posible, que se presente a los niños: "vale, y si queremos hacer esta fiesta lo más sostenible posible... ¿qué deberíamos hacer?" Por ejemplo, la gente que venga a pie, no en coche, por decir algo... todos los materiales sostenibles, etc. También podría ser chulo como que reciban el encargo los estudiantes, de Tirgi o del Ayuntamiento, de preparar la fiesta.

M_UdG (investigador): Como un aprendizaje-servicio. (Grupo motor, comunicación personal, 5 de julio de 2023)

En el fragmento del último encuentro, presentado anteriormente, se observa cómo las profesionales de Tirgi (a esta reunión asistieron una educadora social y una psicóloga de la entidad, responsables del trabajo llevado a cabo en el Parc de les Olors) introdujeron propuestas que, partiendo de las acciones realizadas en el curso escolar 2022-2023, se pudieran enriquecer durante el curso 2023-2024. En este sentido, se incorporaron dichas iniciativas y se integraron a las ideas de la actuación proyectada en las sesiones anteriores.

En esta ocasión, como ocurrió en el relato de la sesión del 19 de mayo de 2023, se destacó la incorporación de aspectos de consciencia crítica asociados con la sostenibilidad (crisis medioambiental y del planeta, la importancia que tiene la flora para el mismo, la sostenibilidad en la celebración de la fiesta, etc.).

También, la redefinición del proyecto en tanto que un aprendizaje-servicio, es decir, un proceso de colaboración entre el centro educativo y la comunidad a partir de una demanda real y concreta, en este caso, la celebración de una fiesta para la sostenibilidad que tanto el ayuntamiento como Tirgi encargaron al alumnado como desafío para poder desarrollar una respuesta frente al mismo.

Tras la finalización del curso académico 2022-2023, el grupo motor decidió reunirse ya en el curso 2023-2024, después de que la dirección de la escuela y el claustro planificasen las distintas actividades propuestas en las sesiones de diseño descritas anteriormente. Esto permitió el desarrollo de la cuarta fase dedicada al desarrollo e implementación del proyecto educativo.

Discusión

El objetivo de esta investigación basada en el diseño fue describir e ilustrar, por vez primera, la recientemente propuesta de los FCCeI (Esteban-Guitart *et al.*, 2023). En particular, la fase de diseño del proyecto educativo tras la creación de un red o ecosistema socioeducativo. Para ello, se presentó la experiencia del Parc de les Olors en Celrá (Girona, Cataluña) a partir de un grupo motor formado por la escuela pública de educación infantil y primaria (L'Aulet), la asociación de familias del centro, la Escuela Municipal de Danza, la entidad Tirgi, el Ayuntamiento de Celrà mediante el área de Educación, así como investigadoras e investigadores de la universidad (ver Figura 3).

En el caso aquí descrito, el FCCeI identificado es un recurso o legado de tipo natural que permite, a la vez, facilitar procesos de contextualización educativa (aprendizajes vinculados al medio, ciencias naturales y sostenibilidad) y de afiliación o identificación colectiva compartida, a propósito de un espacio público como el parque. Se partió de la premisa e hipótesis según la cual el establecimiento de continuidades educativas y vínculos sustentadores entre distintos actores formales, no formales e informales —en forma de actividades compartidas, comunicación e información suministrada a cada agente sobre los demás, relaciones de confianza mutua, orientación positiva, consenso de metas y equilibrio de poderes que responda a la persona en desarrollo— mejora los procesos de aprendizaje y desarrollo humano (Bronfebrenner, 1979; Gifre; Esteban-Guitart, 2012). Sin embargo, el estudio descrito aquí no permite apoyar empíricamente dicha afirmación. Para ello, sería necesario, en futuras investigaciones, describir la quinta fase de la aproximación dedicada a la evaluación que, según la perspectiva adoptada, debería poder evaluar el impacto del proyecto educativo en los aprendizajes del alumnado (dimensión pedagógica-curricular

vinculada a conocimientos, competencias), así como a nivel de cohesión social e identificaciones compartidas a propósito del trabajo desarrollado en torno al FCCeI (dimensión social-identitario).

Con relación a la fase dedicada al diseño del proyecto educativo, el foco de este artículo, queremos nombrar tres aspectos que nos parecen remarcables. En primer lugar, el estudio llevado a cabo sugiere la necesidad de liderazgos sistémicos y ecológicos para facilitar el trabajo en el contexto del grupo motor. En este sentido, Hopkins y Higham (2007) se refrieron a un tipo de liderazgo escolar sistémico cuando existe un compromiso con el éxito de otros agentes socioeducativos presentes en el territorio, es decir, cuando la escuela asume que forma parte de un todo más amplio. Por su parte, Toh, Jamaludin, Hung y Chua (2014), en una línea parecida, caracterizaron el *liderazgo ecológico* como la práctica escolar que piensa colectivamente, promoviendo la colaboración frente a la competición con otros agentes educativos, sociales y comunitarios; y se implica en interacciones con agentes de fuera de la escuela para el beneficio de la comunidad. Esto nos lleva a una futura línea de investigación que debiera responder a la siguiente pregunta: ¿qué tipo de liderazgo, roles y funciones se precisan para el trabajo colaborativo llevado a cabo en el grupo motor?

En segundo lugar, el reconocimiento de las relaciones existentes y trabajo previo como elemento a partir del cual se puede plantear un proceso de enriquecimiento, cambio o transformación educativa. En el caso descrito, se destaca la colaboración mantenida entre la escuela y Tirgi que facilitó la propuesta del proyecto educativo alrededor del Parc de les Olors.

Por último, se propone la necesidad de plantear un hito comunitario (en el caso descrito, el evento público alrededor del parque que se proyectó) con el objetivo de dar propósito, sentido y articulación al trabajo pedagógico. En otras palabras, la realización de este evento justifica una serie de actividades educativas previas actuando, además, como un elemento mediador del trabajo colaborativo de la red.

Sin embargo, se estiman limitaciones, dificultades y condiciones necesarias para implementar la aproximación de los FCCeI. Por ejemplo, se requiere de tiempo para desarrollar las distintas sesiones y fases de la aproximación, así que, para identificar dichas dificultades y condiciones son necesarias futuras investigaciones. En este sentido, se ha identificado la necesidad de determinadas infraestructuras sociales y materiales, y la importancia de identificar, explicitar y problematizar las relaciones de poder que existen entre los distintos agentes y actores que conforman una determinada red socioeducativa (Penuel, 2019). Para nosotras, el reto consiste en llevar a cabo procesos reales de transformación y mejora hacia prácticas educativas más participativas y críticas. En este sentido,

el diseño del proyecto educativo debe integrarse en ciclos de indagación teórica-práctica a largo plazo a través de los cuales las distintas participantes puedan trabajar juntas para evaluar críticamente tanto el proceso como el resultado del proyecto educativo (Collet; Grinberg, 2022; Rajala; Cole; Esteban-Guitart, 2023).

Así mismo, una de las implicaciones de la investigación descrita, tanto para la práctica educativa escolar como a nivel de políticas públicas, es la necesidad de ensanchar los procesos democráticos y participativos del proceso escolar desde la incorporación de distintos agentes sociales y comunitarios en la toma de decisiones y en los procesos de construcción de los proyectos educativos. Siguiendo a Collet y Castillo (2023), es necesario transitar de la *gobernanza instrumental mutua*, sustentada en la creación de alianzas para intereses y beneficios propios y la mejora de la competitividad; a la *gobernanza del bien común* o *educación para el bien común,* basada en la interdependencia, la cooperación y la construcción de proyectos comunes. Ello debe permitir, potencialmente, una mayor implicación y colaboración entre distintos agentes sociales, educativos y comunitarios, lo que se puede traducir en procesos de ayuda mutua, por ejemplo, entre la escuela y el ayuntamiento.

De acuerdo con lo anterior, la creación de un grupo motor puede ser una herramienta para fomentar estos procesos de gobernanza del bien común a partir de la incorporación de distintos agentes del ecosistema socioeducativo. No obstante, su participación no se basa únicamente en que intervengan en la iniciativa puntualmente o sean sujetos pasivos —una de las limitaciones potenciales del trabajo en el grupo motor—, sino que tengan, en efecto, la oportunidad de participar activamente y ser escuchadas, convirtiéndose en co-constructoras del proyecto. Ello nos lleva a la necesidad de plantear una mayor conceptualización y puesta en práctica de procesos y mecanismos de codiseño educativo (Penuel, 2019) en futuras investigaciones basadas en el diseño.

En este sentido, podemos apuntar a algunos elementos, en forma de conclusión, que cabría documentar en futuras investigaciones vinculadas a los procesos de creación conjunta de un proyecto educativo en contextos comunitarios. El primero de ellos es la necesidad de facilitar relaciones centradas en la confianza mutua y el reconocimiento de las fortalezas y saberes de los agentes participantes en un ecosistema socioeducativo. Este elemento es consustancial a la aproximación fundacional de los fondos de conocimiento (González; Moll, 2002; Vélez-Ibáñez, 1983). Las personas, familias y comunidades se definen como valiosas, como depositarias de recursos que, pedagógicamente, pueden considerarse oportunidades de aprendizaje. Los distintos agentes, ya sean formales, pero también no formales o informales, son agentes educativos con potencial

socializador que pueden ensanchar su actuación cuando son capaces de actuar coordinadamente y trabajar conjuntamente.

El segundo elemento refiere a que el proceso de creación de un proyecto nuevo debe partir de la experiencia previa, como se ha sugerido anteriormente, así como de relaciones ya existentes de colaboración. Ello permite generar una zona de confort previa para enriquecer el trabajo realizado a partir de la incorporación de otros agentes, ideas, procesos e iniciativas que permitan actualizar, transformar y enriquecer el trabajo previo.

El tercero es la gobernanza distribuida y en red que funciona en la medida que existen roles explícitos y claros que responden a los intereses y saberes de la entidad, servicio o institución (Penuel; Riedy; Michael; LeBouef; Clark, 2020). Por ejemplo, el liderazgo pedagógico del proyecto descansa en los hombros y el saber hacer de la escuela, elemento esencial para que este pueda ocurrir. De igual forma, el Ayuntamiento, como administración pública, actúa de *hub* y de vínculo entre distintos servicios y oportunidades educativas del territorio. En este caso, facilitando el trabajo en el parque de titularidad pública-municipal y la participación de entidades como la Escuela Municipal de Danza.

En definitiva, la propuesta de la UNESCO (2015; 2021) hacia una consideración más democrática y participativa de la escuela y la educación, entendida como bien público y común (Locatelli, 2018; 2019), requiere de herramientas teóricas y metodológicas para que pueda ser promovida. Pensamos que la aproximación de los FCCeI contribuye a dicho propósito; sin embargo, son necesarias futuras investigaciones que documenten tanto el impacto de dicha aproximación como las limitaciones y condiciones necesarias para su implementación.

Referencias

1. Alvarez, Adriana; Peña-Teeters, Leah; Penuel, William; Esteban-Guitart, Moisès (2023). Considerations to engage a funds of identity approach as a vehicle toward epistemic justice in educational settings. *Learning, Culture and Social Interaction, 40,* 1-14. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100718

2. Anderson, Terry; Shattuck, Julie (2012). Design-Based Research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, *41*(1), 16-25. https://doi.org/10.3102/0013189X11428813

3. Bell, Philip (2004). On the theoretical breadth of Design-Based Research in education. *Educational Psychology*, *39*(4), 243-253. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_6

4. Bronfebrenner, Urie (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

5. Collet, Jordi; Castillo, Josep (2023). De la "gobernanza instrumental mutua" a la "gobernanza del bien común": hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. *RED: Revista de Educación a Distancia*, *23*(74), 1-17. https://doi.org/10.6018/red.539891

6. Collet, Jordi; Grinberg, Silvia (Eds.) (2022). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Madrid: Morata.

7. Esteban-Guitart, Moisès (2021). Advancing the funds of identity theory: a critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, *28*(2), 169-179. https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1913751

8. Esteban-Guitart, Moisès (Ed.) (2024). *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice. International perspectives and praxis from communities, classrooms, and curriculum*. Londres y Nueva York: Routledge.

9. Esteban-Guitart, Moisès; Iglesias, Edgar; Serra, Josep Maria; Subero, David (2023). Community funds of knowledge and identity: A mesogenetic approach to education. *Anthropology & Education Quarterly*, *54*(3), 307-317. https://doi.org/10.1111/aeq.12451

10. Esteban-Guitart, Moisès; Lalueza, José Luis; Zhang-Yu, Cristina; Llopart, Mariona (2019). Sustaining students' cultures and identities. A qualitative study based on the funds of knowledge and identity approaches. *Sustainability*, *11*(12), 34000. https://doi.org/10.3390/su11123400

11. Esteban-Guitart, Moisès; Moll, Luis (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Education*, *20*(1), 31-48. https://doi.org/10.1177/1354067X13515934

12. Gifre, Mariona; Esteban-Guitart, Moisès (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92. https://doi.org/10.18172/con.656

13. González, Norma; Moll, Luis (2002). Cruzando el puente: Building bridges to Funds of Knowledge. *Educational Policy*, *16*(4), 623-641. https://doi.org/10.1177/0895904802016004009

14. González, Norma; Moll, Luis; Amanti, Cathy (Eds.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

15. Hogg, Linda (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 666-677. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005

16. Hopkins, David; Higham, Rob (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership and Management, 27*(2), 147-166. https://doi.org/10.1080/13632430701237289

17. Kawashima-Ginsberg, Kei; Levine, Peter (2014). Diversity in classrooms: The relationship between deliberative and associative opportunities in school and later electoral engagement. *Analyses of Social Issues and Public Policy, 14*(1), 394-414. https://doi.org/10.1111/asap.12038

18. Lin, Miranda; Bates, Alan (2010). Home visits: How do they affect teachers' beliefs about teaching and diversity? *Early Childhood Education Journal, 38*(3), 179-185. https://doi.org/10.1007/s10643-010-0393-1

19. Llopart, Mariona; Esteban-Guitart, Moisès (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies, 50*(2), 145-161. https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913

20. Locatelli, Rita (2018). *La educación como bien público y común: reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante*. UNESCO.

21. Locatelli, Rita (2019). *Reframing education as a public and common good. Enhancing democratic governance*. Cham, Suiza: Palgrave Macmillan.

22. Machancoses, Mireia (2021). El impacto de la aproximación fondos de conocimiento desde la visión de las docentes y las familias. Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10*(1), 55-68. https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.004

23. Moll, Luis (2019). Elaborating Funds of Knowledge: Community-Oriented Practices in International Contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice, 68*(1), 130-138. https://doi.org/10.1177/2381336919870805

24. Moll, Luis; Amanti, Cathy; Neff, Deborah; González, Norma (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice, 31*(2), 132-141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

25. Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

26. Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

27. Oughton, Helen (2011). Funds of knowledge - a conceptual critique. *Studies in the Education of Adults, 42*(1), 63-78. https://doi.org/10.1080/02660830.2010.11661589

28. Penuel, William (2019). Co-design as infrastructuring with attention to power: Building collective capacity for equitable teaching and learning through design-based implementation research. En *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 387-401), editado por Peters Joke-Voogt; Natalie Pareja-Roblin. Nueva York: Springer.

29. Penuel, William; Riedy, Barber; Michael, Peurach-Donald; LeBouef, Whitney; Clark, Tiffany (2020). Principles of collaborative education research with stakeholders: Toward requirements for a new research and development infrastructure. *Review of Educational Research, 90*(5), 627-674. https://doi.org/10.3102/0034654320938126

30. Poveda, David (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología,* 17, 1-15. https://doi.org/10.30827/Digibug.7491

31. Rajala, Antti; Cole, Michael; Esteban-Guitart, Moisès (2023). Utopian methodology: Researhcing educational interventions to promote equity over multiple timescales. *Journal of the Learning Sciences, 32*(1), 110-136. https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2144736

32. Ramos, Delma; Kiyama-Marquez, Judith (2021). Tying it all together: Defining the core tenets of funds of knowledge. *Educational Studies, 57*(4), 429-449. https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1904932

33. Subero, David; Llopart, Mariona; Siqués, Carina; Esteban-Guitart, Moisès (2018). The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective. *Oxford Review of Education, 44*(2), 156-170. https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352501

34. Toh, Yancy; Jamaludin, Azilawati; Hung, Wei Loong; Chua, Paul Meng-Huat (2014). Ecological leadership: Going beyond system leadership for diffusing school-based innovations in the crucible of change for 21st century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher, 23,* 835-850. https://doi.org/10.1007/s40299-014-0211-4

35. Vélez-Ibáñez, Carlos (1983). *Bonds of mutual trust: Cultural systems of rotating credit associations among urban mexicans and chicanos*. Nuevo Brunswick: Rutgers University Press.

36. Vélez-Ibáñez, Carlos (1995). The challenge of Funds of knowledge in urban arenas. The Anthropology of Lower Income Urban Enclaves. En *The Anthropology of Lower Income Urban Encloaves* (pp. 253-280), editado por Judith Freidenberg. Nueva York: Annals of New York Academy of Sciences.

37. Vélez-Ibáñez, Carlos (2020). *Reflections of a transborder anthropologist*. Tucson: University of Arizona Press.

38. Vélez-Ibáñez, Carlos; Greenberg, James (1992). Formation and transformation of Funds of knowledge among U.S. – Mexican Households. *Anthropology and Education Quarterly, 23*(4), 313-335. https://doi.org/10.1525/aeq.1992.23.4.05x1582v

39. Whyte, Kritin Lyn; Karabon, Anne (2016). Transforming teacher-family relationships: Shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Early Years. An International Journal, 36*(2), 207-221. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1139546

40. Zhang Yu, Cristina; García-Díaz, Sarai; García-Romero, David; Lalueza, José Luis (2021). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture, and Activity, 28*(2), 138-151. https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300

Paula Boned

Grado en Psicología, magister en Psicología de la Educación, estudiante de doctorado del Programa Interuniversitario en Psicología de la Educación. Investigadora, con ayuda del programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades del Gobierno de España. Correo electrónico: paula.boned@udg.edu.

Elisabet Gubern

Grado en Magisterio. Directora de la escuela pública de educación infantil y primaria L'Aulet de Celrà. Correo electrónico: egubern@xtec.cat

Elisenda Quintana

Licenciada en Psicopedagogía. Técnica municipal responsable del área de Educación del Ayuntamiento de Celrà. Correo electrónico: educacio@celra.cat

Moisès Esteban-Guitart

Licenciado en Psicología y en Filosofía. Doctor en Psicología. Catedrático de universidad. Director del Instituto de Investigación Educativa de la Universitat de Girona. Responsable del grupo de investigación Cultura, Educación y Desarrollo Humano. Coordinador de la alianza internacional Funds of Knowledge. Correo electrónico: moises.esteban@udg.edu

La zotea: saberes performados, territorios afro y experiencias ontológico-estéticas en la escuela*

Edison Rafael Castro-Hernández[I], David Santiago Moreno-Castañeda[II], Mayeli Enríquez-Muñoz[III], David Alba-Sedano[IV]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.12

Cómo citar: Castro-Hernández, Edison Rafael; Moreno-Castañeda, David Santiago; Enríquez-Muñoz, Mayeli; Alba-Sedano, David (2024). La zotea: saberes performados, territorios afro y experiencias ontológico-estéticas en la escuela. *Revista CS*,44, a12. https://doi.org/10.18046/recs.i44.12

Resumen: Este artículo explora las reflexiones y formas de apropiación de un proceso intercultural crítico de acercamiento a las prácticas y saberes de los pueblos afrocolombianos mediante la resignificación virtual, narrativa y física de las zoteas o huertas ancestrales comunitarias de las poblaciones afro del Pacífico, en el contexto escolar bogotano. Se identificó, mediante el registro etnográfico en un diario intensivo y la producción audiovisual estudiantil de contenidos sobre pueblos afrodiaspóricos y originarios, un proceso emergente donde la articulación de las prácticas ancestrales con disciplinas artísticas experimentales, como la performance, visibiliza otros saberes ancestrales performados. Esta intervención tiende puentes que conectan el proceso con expresiones contemporáneas de la cosmovisión afro como "reexistencias", "vivir sabroso" o "suficiencias íntimas", y permitió cuestionar y transformar paulatinamente la organización del tiempo, el espacio y los roles en la construcción de saber y sentido en la escuela.

Palabras clave: educación intercultural, estudios afrocolombianos, performance, territorio, saberes ancestrales

---

* Este artículo está basado en el trabajo de un grupo de estudios interculturales que se fue gestando a través de la colaboración entre Édison Castro, profesional de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de la Secretaría de Educación de Bogotá, y algunos docentes del Colegio Rogelio Salmona Institución Educativa Distrital (I.E.D.). Este proceso resultó en la elaboración de varios productos como un cortometraje, una performance y el presente artículo, que fueron financiados con recursos propios y contaron con la autorización de las directivas del colegio. Este artículo y las opiniones aquí expresadas no comprometen a las instituciones/entidades con las que se encuentran afiliado(a)s. Artículo de investigación recibido el 08.08.2023 y aceptado el 03.09.2024

I. Cátedra de Estudios Afrocolombianos Secretaría de Educación (Bogotá, Colombia)

II. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia)

III. Universidad del Tolima (Bogotá, Colombia)

IV. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Zotea: performed knowledge, Afro territories, and ontological-aesthetic experiences at schools

Abstract: This article explores the reflections on and ways of appropriation of a critical intercultural process approaching the practices and knowledge of Afro-Colombian peoples through the virtual, narrative, and physical resignification of zoteas or ancestral community gardens by Afro-Pacific populations at schools in Bogotá. An emerging process was identified through ethnographic recording in an intensive diary and student audiovisual content production on Afro-diasporic and indigenous peoples; there, the articulation of ancestral practices with experimental artistic disciplines, such as performance, shed light on other ancestral knowledge. This intervention builds bridges that connect the process with contemporary expressions of the Afro worldview such as "re-existences," *"vivir sabroso"* or "intimate sufficiencies" and allowed us to question and gradually transform the organization of time, space, and roles in the construction of knowledge and meaning at school.

Keywords: Intercultural Education, Afro-Colombian Studies, Performance, Territory, Ancestral Knowledge

"... en el patio de atrás...
no es una huerta cualquiera (...),
esta guarda entre sus hierbas
secretos de ancestras voces"

Emilia Eneyda Valencia Murraín
De arrullos y azoteas. *Voces ancestrales* (Díaz, 2020).

Este artículo presenta una aproximación sobre la creciente tensión entre las formas tradicionales de conocimiento y las perspectivas emergentes que desafían los sistemas convencionales de representación en el contexto contemporáneo de la escuela.

Para esto, el texto se estructuró en varios apartados. En el primero se presenta el concepto de Zotea y del proyecto en general, así como sus antecedentes. En el segundo, se pusieron en cuestión las concepciones fijas y esenciales acerca de la interculturalidad. En el tercero, a través de la lente que la *performance* propone, se recogieron las iniciativas para transformar la conexión occidental con la experiencia de lo artístico, tensionando las relaciones de saber y poder en la academia, anudadas en el mismo régimen de representación, integrando a esa experiencia la relación entre cuerpo y territorio. El cuarto se enfocó en

hacer seguimiento a dicha relación, bajo las ontologías afrodiaspóricas, y a comprender cómo se constituyeron en una experiencia estética, encarnada en el vivir mismo de dichas comunidades, como en el caso de las relaciones de las mujeres con las zoteas.

En el quinto, y alineado con lo anterior, se planteó una revisión sobre cómo el proyecto Zotea interrogó esta relación en el contexto de la escuela, en la emergencia de saberes performados, logrando su visibilidad. y la crítica a los orígenes del racismo epistémico como medio para romper el régimen de representación del conocimiento en el ámbito escolar, que perpetúa jerarquías y exclusiones, vivido no como acumulación lineal de información, sino como proceso cíclico y dinámico que abrió un espacio para la integración de saberes diversos, ancestrales y plurales, ocultos bajo el régimen colonial, que produjo tanto la diferencia cultural como el dispositivo escolar. Estos saberes ancestrales son la carne de la apuesta ontológica de las comunidades, y reivindica su carácter dinámico de las comunidades afro entre sí y con sus territorios, como se explica en el sexto apartado.

El séptimo apartado hace, a partir de la descripción de la creación colectiva desarrollada, a propósito del proyecto La Zotea, un balance del proceso pedagógico en el colegio, de sus productos y resultados. Finalmente, se proyecta una agenda y unas reflexiones finales sobre los desafíos del proceso, en relación con el territorio y la participación de otros actores, algunos de los efectos detectables en los roles, la apropiación del tiempo y el espacio, y la construcción de sentido.

Cuerpo territorio

El principio de la espiral

La escena ocurrió en un parque en Bogotá, ciudad fría que el calentamiento global hace vacilar entre climas lluviosos y fríos o cálidos y secos en cuestión de horas. Su único río, el Bogotá, ha sido el destino de gran parte de las aguas negras domésticas e industriales. Alrededor de este, desafortunadamente, florecen más industrias de curtiembres que jardines y cultivos. Es la capital de Colombia, hace rato que el crecimiento desbordado de la población que llega huyendo del conflicto armado o de sus efectos, alejó las zonas agrícolas de las urbanas. Antiguos humedales y zonas inundables se constituyeron, paradójica y peligrosamente, en algunos de los sectores más densamente poblados de la ciudad.

Los únicos fragmentos del pasado agrícola del altiplano se han desdibujado por completo: son algunas zonas de cultivos de flores de exportación, donde aún

trabajan miles de mujeres que deben atravesar la ciudad en la madrugada para llegar a los invernaderos. En el otro extremo de este cuadro, están las huertas urbanas, impulsadas por cientos de movimientos comunitarios que luchan por proteger, en los minúsculos espacios que no pueden ser demolidos para construir edificios o vías, las prácticas para recuperar la lengua perdida del cultivo de la tierra (González-Cubillos, 2009).

En este parque, donde se celebra un proyecto de huerta urbana liderado por el colectivo *Xisqua Mambe* (que en lengua chibcha[1] significa germinar o sembrar la palabra), un estudiante y una profesora de Artes, representaron o per-formaron a un hombre y a una mujer campesinos afrocolombianos atareados en una *zotea*, es decir, una forma de cultivo tradicional que se recreó a miles de kilómetros de allí por los pueblos étnicos negros de las regiones del occidente y suroccidente del país, que hacen parte del denominado Chocó biogeográfico, una de las zonas más lluviosas, selváticas y biodiversas del planeta, y que se extiende por Panamá, Colombia y Ecuador.

"Sostenida[s] por pilotes (...) pa que el río no la[s] moje", como dijo Emilia Valencia (Díaz, 2020: 40), y que las inundaciones y cambios repentinos del nivel del agua no hagan estragos, las zoteas o zoteas son huertos caseros elevados, elaborados en canoas abandonadas —dejadas de usar para pescar o para embarcarse y recorrer el territorio—, reutilizadas cuando se pudre su madera. Para ello, se les hacen algunas adecuaciones: orificios para que drene el agua y empleo de diferentes sustratos para que puedan crecer las plantas (Camacho, 1999). Es común la participación de los hombres en la construcción de la zotea, que es cuidada, generalmente, por mujeres de estas comunidades afrocolombianas de la costa Pacífica de los departamentos costeros de Chocó, Nariño, Cauca y Valle del Cauca. Las plantas o semillas de la zotea se intercambian, se utilizan como alimento o medicina y su cuidado es diario. Las zoteas constituyen, entonces, tanto un sistema tradicional de producción agrícola del Pacífico como un espacio intercultural e intracomunitario de relación.

---

1. El chibcha es la lengua precolombina correspondiente a los muiscas, el pueblo indígena de esta región del país. Diferentes colectivos sociales intentan recuperar las tradiciones y prácticas de los pueblos muiscas, primeros habitantes del altiplano donde se encuentra hoy Bogotá. En la actualidad, existen dos cabildos muiscas como parte del proceso de recuperación de la memoria ancestral de los pueblos indígenas, movilizado y visibilizado a partir de la promulgación de la Constitución de 1991 que reconoció y legitimó los derechos de los pueblos étnicos. *Xisqua*, sembrar, engendrar, dar vida; y *Mambe*, pensamiento claro, palabra suave y bonita

Figura • 1
Performance



Fuente: elaboración propia, *performance* 2023.

La escena continuó mientras David ayudaba a llenar un pedazo de canoa de cartón, en este caso, con tierra negra que sería el receptáculo de una siembra simbólica, dramatizada, pero real, de plantas que componen el huerto de una familia campesina del Pacífico. Narrada por las historias de los pueblos negros de esta región, donde se confunden en un mismo trozo de tierra, y a veces con más de un uso de una misma especie, las plantas medicinales, aromáticas, para condimento, ornamentales y mágicas, la zotea es parte de un relato que reivindica los saberes y las prácticas de todos los pueblos afrodiaspóricos en Colombia (negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros) y su difusión, ahora, es a través de la escuela.

En el marco del proceso constituyente que caracterizó las postrimerías del siglo XX, las comunidades negras lucharon por un marco legal que reconociera sus derechos. Fruto de este esfuerzo, desde 1993, el país cuenta con la Ley 70

(1993) que, en principio, reconoció derechos territoriales y colectivos a los pobladores afro del corredor occidental del Pacífico, pero que contempló también otra clase de derechos económicos y culturales.

La prerrogativa de que se "difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana" (Ley 70, 1993, s.p.) se ha promovido en la escuela desde entonces, en el área de ciencias sociales, en principio y, en algunos casos, en otras áreas, mediante la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Entre otras acciones[2], la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (SED) conformó, desde 2016, un equipo de profesionales que ha acompañado algunas instituciones educativas distritales (IED) focalizadas para el fortalecimiento del proyecto. Dichas acciones incluyen un acompañamiento pedagógico para socializar insumos y herramientas didácticas, transformar y rediseñar curricularmente las áreas y proyectos pedagógicos, atender presuntas situaciones de discriminación racial, articularse con las comunidades y líderes locales, sensibilizar sobre el registro de las variables poblacionales y étnicas en el proceso de matrícula de los estudiantes, y revisar documentos institucionales marco, como el Manual de Convivencia y el Proyecto Educativo Institucional.

El colegio Rogelio Salmona, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, una de las zonas con mayor crecimiento en la periferia de la ciudad, y que recibe personas de todo el país, es una de las IED acompañadas por la SED para fortalecer la implementación de la CEA entre 2020 y 2023. El crecimiento heterogéneo e informal de Ciudad Bolívar, que ocupó parte del área rural del área metropolitana de la ciudad, dio cuenta de la expulsión de población desde todas las regiones del país por cuenta del conflicto armado y la crisis de las economías campesinas locales. Gran parte de la infraestructura de los asentamientos iniciales de la localidad, incluyendo los servicios más o menos precarios y rudimentarios de alcantarillado, acueducto y energía eléctrica, debieron ser autogestionados por las mismas comunidades. Por esto, la localidad se concibe a sí misma como *la ciudad autoconstruida* (Colmenares-Parra, 2021).

La huerta del colectivo *Xisqua Mambe* está en el barrio Lucerna de la localidad de Kennedy, también en Bogotá. Esta se encuentra al occidente, región más propensa a inundaciones, pues corresponde a una "zona plana con poca

2. Desde el 2000, la SED ha apoyado la elaboración de lineamientos y orientaciones curriculares para la CEA. Para el final de la presente Administración, se espera contar con una nueva versión de estos. Además de ello, se han adelantado procesos de formación a los docentes, apoyo a estudios de posgrado y expediciones pedagógicas a diferentes territorios para conocer tanto experiencias interculturales en CEA como en etnoeducación.

pendiente y baja capacidad para evacuar caudales", y es la tercera localidad donde se han reportado mayor número de eventos de inundación en toda la ciudad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023: s.p.). Además de ello, en el terreno del parque, las materas con las que se contaba para adelantar el sembrado debieron ser abandonadas por un problema de drenaje.

Uno de los líderes del proyecto *Xisqua Mambe*, trabaja como profesional de apoyo en el Centro Cultural-Biblioteca del colegio. La historia de las zoteas fue contada alguna vez a los miembros de dicho proyecto y los entusiasmó: era una manera de enriquecer el mensaje que querían enviar a la comunidad a través de la huerta[3], fortalecer a la organización comunitaria y convencer a sus integrantes de las potencialidades del proyecto, en términos de generar procesos de apropiación territorial con niños de entidades educativas circundantes, así como con habitantes de la zona.

Por ello, el 27 de mayo de 2023 se desarrolló Cocorobé, una actividad donde se reunió a las personas de la comunidad con el objetivo de construir una zotea en el parque Lucerna (Cantoñi-Mina; Cantoñi-Mina, 2018). La construcción funcionó como una minga (del quechua *minka*), es decir, como un proceso de trabajo colaborativo y comunitario para beneficio de todos. Durante la recreación de Cocorobé, Mayeli, bailarina y docente de Artes, realizó, por primera vez, una *performance in situ* sobre la zotea, con David: una vez David sembraba algo de tierra en esta huerta artesanal y casera, ficticia pero real, ella danzaba y retorcía su cuerpo como un tejido conectivo vegetal que une un tallo, un filamento, una raíz, una hoja, que busca tanto la luz del sol como hundirse y alimentarse de la tierra, acercándose a la experiencia de "...una infinita sensación de beatitud (...) alcanzad[a] por la vida profunda de cualquier forma (...) Ser una máquina clorofílica, o de fotosíntesis, *o por lo menos deslizar el cuerpo como pieza en tales máquinas*" (Deleuze; Guattari, 1998: 12. La cursiva es nuestra). Es quizás, en este sentido extrañamente esotérico, que la zotea se convierte en un espacio de comunión, no solo entre hermanos, sino de conexión no metafórica directa con el territorio, como experiencia compartida y, a la vez, indivisa.

---

3. Xisqua Mambe es una organización comunitaria que funciona desde el año 2017, que busca articular el trabajo comunitario y la conexión con la tierra. Para el año 2022, como parte de un convenio entre la Alcaldía Local de Kennedy y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, *Xisqua Mambe* adelantó la creación de un Dispositivo de Base Comunitario Centro de Escucha, que tiene como propósito promover escenarios de inclusión y participación de la comunidad para el manejo del tiempo libre como estrategia pedagógica que transforma las necesidades de la comunidad en potencialidades en los ámbitos personal, familiar, social y comunitario.

Desencializar las pedagogías interculturales

Para el equipo que acompañó este proceso, decantarse por una opción política, estética, pedagógica que fuera más allá o más acá de la representación de la diferencia y del arte de la representación, era definitivo. Al respecto, caben unas precisiones sobre el concepto mismo de interculturalidad y su relación con un régimen de representación establecido por la razón del Estado.

En esta línea, la interculturalidad puede juzgar la alteridad pura, la diferencia, sin considerar la desigualdad en tanto diferencia *relacional*. Captada por el aparato de Estado y el dispositivo colonial, la diferencia puede ser *funcional* en la medida que legitima una noción incluyente y abstracta de ciudadanía, y promueve valores como la tolerancia y el respeto (Walsh, 2010). Incluso, la noción de representación de los otros se desprende de las diferencias sobre quién representa a quién, quién debe "traducirse para hacerse entender" (Rivera-Cusicanqui, 2015: 53), es decir, "del problema estructural-colonial-racial" (Walsh, 2010: 79). En su acepción más ingenua y peligrosa, la interculturalidad resulta un concepto histórico que da cuenta tanto de procesos asimilacionistas (la diferencia se vive como obstáculo) como integracionistas (la cultura de los otros se integra a un relato nacional de lo cultural) del Estado *moderno* (Castillo-Guzmán; Guido-Guevara, 2015).

Sin embargo, la identidad y las prácticas culturales sirven para resignificar agendas políticas amplias que impugnan desigualades socioeconómicas que afectan de base a esas "diversidades" (Dietz, 2016: 34) y, con ello, crean comunidad. Estas harían parte de las concepciones postmodernas recogidas por Castillo-Guzmán y Guido-Guevara (2015) denominadas multiculturalistas (con agendas antirracistas, antisexistas, y desde el pluralismo cultural democrático y una cierta alineación entre el sujeto y el grupo étnico, propia de la escuela norteamericana) e interculturalistas (que introducirían las diferencias entre individuo y colectivo, la articulación con la interseccionalidad, y que constituirían, específicamente, pedagogías desde la heterogeneidad y la diferencia como norma y no como déficit). No categorizar ni estereotipar, sino alimentar transformaciones dentro y fuera de las supuestas mayorías, incluso a partir de políticas de la diferencia aparentemente esencialistas, pero estratégicas (Spivak, 1998), como las que, paradójicamente, instalarían una Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la escuela. Así, la cultura se vive como experiencia límite, en la sutura (Hall, 1996) y en la ruptura que coloca en medio comunidades, identidades y sujetos, desde una perspectiva estratégica y abierta (Bhabha, 1996).

Esta noción fluida y porosa de lo intercultural debe integrar a esos grupos poblacionales calificados como mayoría, pues la segregación étnica, paradójicamente, "supone una singular invisibilización del mundo mestizo, como si éste

fuera sinónimo de universalidad" (Rivera- Cusicanqui, 2015: 53). Transformar las condiciones de opresión y exclusión que persisten en sociedades diversas no solo involucra a los pueblos originarios o diaspóricos, pues, finalmente, una apuesta crítica busca "implosionar —desde la diferencia— en las estructuras coloniales del poder como (...) propuesta, proceso y proyecto; (...) re-conceptualizar, re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias [poner] en escena [...] lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir" (Walsh, 2010: 79).

Ello supone que lo intercultural constituye devenires (Deleuze; Guattari, 2002), más que representaciones. Un devenir en bloque con el otro que arrastra molecularidades, y que no lleva al sujeto a volverse afro (pintándose la cara, imitando acentos), sino a fallar ese intento de imitar; o a devenir planta, pieza de un territorio extrahumano que las comunidades y pueblos originarios y diaspóricos habitan; deslizar el cuerpo *con ellos* como pieza en una máquina territorial. Devenir, más que repetir, representar, folclorizar, o estabilizar esencias, molaridades. Construir una apuesta por la invención y la creación en la existencia de nosotros y de los otros (quienes quieran que sean cada uno de ellos), y no por la estabilización y esencialización de la diferencia. Una apuesta política y estética, simultáneamente: Deleuze y Guattari (2002: 291-292), citando a William Faulkner y su experiencia de vida en el sur esclavista como hombre blanco, señalaron cómo, en un determinado momento, en esas poblaciones blancas estadounidenses, "para no ser fascista no había otra opción que devenir-negro". A su vez, Silvia Rivera-Cusicanqui (2015: 55), a propósito de los movimientos guerrilleros de origen étnico, señaló:

> Para mí, lo más interesante políticamente del fenómeno de la insurgencia india, es que le plantea por primera vez al conjunto de la sociedad boliviana la posibilidad de indianizarse y de superar las visiones externas, esencialistas y cosificadoras de lo étnico.

Adolfo Albán-Achinte (2009: 455) denominó "dispositivos de re-existencia" a aquellos que las comunidades crean para "confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico [,]descentrar las lógicas establecidas [;] buscar en las profundidades de las culturas [...] las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas [...] re-inventarla para permanecer transformándose".Pero una pedagogía y una política de la reexistencia, no solo se dirige a las comunidades afro o indígenas, sino que derriba la frontera entre el *nosotros* y los *otros*; instaura una agenda más allá de lo supuestamente cultural; que se instala más bien, quizás, en el dominio de lo micropolítico; es una

herramienta para cuestionar y transformar las estructuras de poder más allá de la educación y de la etnicidad; propende por un enfoque educativo que no solo celebre la diversidad cultural, sino que también enfrente las desigualdades y promueva cambios sociales significativos para todos los actores involucrados (Walsh, 2010).

Romper el régimen de representación en el arte y la educación artística

Una interculturalidad como máquina para deshacer el concepto mismo de cultura va de la mano de otra práctica: incorporar la creación a la recepción, romper el régimen de representación de lo culto y lo cultural como esfera burguesa de lo sensible, y transformar las relaciones entre públicos y artistas y, con ello, entre estudiantes y maestros, establecidas bajo una lógica de la transferencia.

En Latinoamérica, durante la segunda mitad del siglo XX, y en el marco de la Guerra Fría, el estudiantado, los campesinos y los obreros se hicieron más visibles gracias a sus demandas de clases subalternas a través del el arte, específicamente del teatro, escenificando, literalmente, la lucha de clases a través de varios recursos[4], como parodias de obras clásicas, pero bajo aspectos íntimos de las dictaduras y con personajes mestizos, como conversión del drama de la represión en un relato global que desterritorializaba el de la dictadura para poblarlo con signos más o menos universales (como un uniforme nazi), finalmente, como fragmentos de historias familiares entrelazados con la historia del país (Obregón, 1998).

En Colombia, los inicios de la *performance* pueden ser identificados, incluso antes de la década de 1960, y muestran desde temprano su relación con la política, como cuando para la Conferencia Panamericana de 1948, los estudiantes se colaron en el Capitolio Nacional para descubrir los desnudos de Ignacio Gómez Jaramillo que Laureano Gómez había mandado tapar durante los preparativos (León, 2017). Dos referentes "abrieron, desde el teatro ritual y la danza, una línea de creación y experimentación con el cuerpo" que articulaban el hinduismo y el budismo: los postulados de Grotowski y Eugenio Barba con rituales indígenas precolombinos (Restrepo-Restrepo, 2012: 104), la memoria ancestral a través de la experimentación espacial, escenográfica y teatral. También, la acción performática de lo cotidiano realizada por María Teresa Hincapié, un hito en la historia

4. Por ejemplo, para el singular año de 1968, donde se sucedió tanto la revuelta social en París como la masacre de los estudiantes en la plaza de Tlatelolco en México, varias obras mostraron este vínculo entre teatro y conflictividad social (Obregón, 1998).

de la *performance* en Colombia (León, 2017), en *Una cosa es una cosa* (1990), donde trabajó con objetos domésticos en un afán incesante de organizarlos azarosamente para los espectadores en lo que fue descrito como una resacralización de los rituales domésticos. Allí encontramos algunas de las coordenadas que *articulan el performance con la inscripción territorial*:

> una danza lenta, sensible y muy reflexiva en la que (…) iba instalando una a una las cosas dentro de una espiral cuadrada que iba ocupando todo el recinto (…) enumeraba en silencio los objetos que le eran propios, cercanos. Extendió sobre el piso cada uno de sus vestidos, los cuales olía a medida que los iba abrazando. (…) Vaciar su casa debió ser una forma de vaciarse a sí misma (…) el asunto tenía que ver con una crítica menuda al consumo de bienes, pero por otra parte *rescataba la dimensión afectiva de todo lo que poseemos* y que, de alguna manera, *nos define como personas*. ("Obra destacada: Una cosa es una cosa", 2016: s.p. La cursiva es nuestra)

En la obra *Divina proporción* (1996), la artista permaneció durante varios días en un espacio industrial donde "instaló un poco de hierba en las juntas de las losas de concreto ubicadas sobre el piso" y se dedicó "a cuidar y mantener con vida el pasto" mientras en otros momentos "recorría el espacio de extremo a extremo, a partir de movimientos lentos y precisos" (Tapiero- Figueredo, 2017: 93). Se encontraron articulaciones similares en el trabajo de la artista barranquillera Andrea Verbel (conocida como Garbage Guerrillera), arrastrando los residuos por las calles de Augsburgo, con una prenda hecha de "pedazos de plástico, cartón y basura electrónica" que bordó y recogió ella misma (Mainka, 2018: s.p.).

Una de las líneas que estableció un puente entre el teatro y la *performance* en Latinoamérica, como un campo de experimentación en la escuela, fue el teatro del oprimido (en honor a la pedagogía del oprimido, de Paulo Freire) y, específicamente, su rama teatro-foro. A través de esta, Augusto Boal buscó convertir el espacio escénico en un lugar para que actores y espectadores participantes convergieran: no solo interviniendo en la actuación o acción en escena, sino también guiando la dramaturgia. Esta vertiente del teatro buscó ya no conmover o ejemplarizar una lección en el espectador, sino más bien *entrenarlo para acciones reales en escenarios ficticios* desde el laboratorio teatral, por medio de representaciones de hechos que podían ocurrir en la cotidianidad. Dichos guiones planteaban dilemas morales que los participantes debían resolver de forma autónoma.

> El Teatro-Foro (…) se funda en dos ideas matrices: la primera, la liberación al espectador de su condición de espectador, como se trata, en la pedagogía crítica, de liberar al alumnado de su condición de alumnado; la segunda, (…) devolver al alumnado los medios de producción educativa (conocimientos y técnicas). Es (…) en el acto mismo de la realización escénica (…) donde el conflicto (…) desborda propiamente lo teatral para configurarse como un espacio de lo social. (García-Gómez; Vicente-Hernando, 2020: 440)

En la puesta en escena, Mayeli fue tanto el principio femenino de cuidado y cultivo de la tierra en las comunidades afrocolombianas de la zotea, como las plantas mismas allí sembradas, que son el principio femenino de algunas cosmovisiones que se identifican en la región entre los pueblos emberá y afro (Losonczy, 1993). Los asistentes fueron invitados a tomar un puñado de tierra para ayudar a Mayeli a *enterrarse* mientras, de fondo, sonaba el currulao, una música de esas mismas comunidades que fueron recreadas en aquel parque de aquella ciudad de ladrillo, tan lejos del borde de los ríos y las selvas del Pacífico donde transcurren las vidas de las comunidades que inspiraron la *performance*.

Territorios afro y zoteas: experiencias ontológicas y estéticas

Varios vecinos, extrañados, se preguntaban qué tenía que ver una canoa que parecía varada en medio de un parque en una ciudad donde los ríos se encuentran, hace rato, canalizados y separados de la vida de las personas, donde sus aguas son asociadas al drenaje de lo residual, donde ya no funcionan como medio de transporte ni la gente se baña en ellos, donde se olvida que el río fue y es vía de vida para Bogotá, como lo es aún para muchas comunidades ribereñas afrocolombianas.

En dichas comunidades, el río es la superficie donde se inscriben las prácticas que *anudan el movimiento, la expansión de los troncos familiares y la territorialidad,* como lo mostró Natalia Quiceno (2016) para los afroatrateños, y que configura, además de ello, una práctica de vida y una forma de resiliencia frente a los embates del conflicto armado.

> El movimiento aparece como un mediador clave en la posibilidad de establecer el balance requerido por la vida (…) el principal dispositivo de esa vida sabrosa [es] la posibilidad de *embarcarse,* de poner en movi-

> miento, activar y equilibrar la vida de manera autónoma, sin la militarización de los territorios, sin miedo y sin la imposición de formas de vida que lleven a estar *enmontado* (...) un pueblo también es creado por el raicero, las plantas, los secretos y las prácticas terapéuticas que fueron a buscar las personas a un determinado río, antes de quedarse a vivir ahí. (Quiceno, 2016: 36-37, 246)

Uno de los relatos culturales que ha constituido una visión sobre la resiliencia a través de la salvaguarda de las semillas tiene que ver con el papel de las mujeres afrodiaspóricas que las guardaban en sus cabellos; las trenzas servían para transportar semillas u oro durante la trata, la esclavización y el cimarronaje; los cuerpos afro eran escenarios de resistencia, y lo eran en la medida en que contenían artefactos que hacían parte de la huida, lo que constituye no solo un relato etnohistórico, sino una verdadera poética del cuerpo (Vargas, 2003). Liliana Angulo, artista plástica afrocolombiana, convirtió este tema en el centro de una de sus instalaciones, una serie de pelucas denominada *Porteadores*, que muestra la relación del cuerpo negro que carga con la trata misma (Angulo como se citó en Vignolo, 2009). Esta serie de pelucas hace parte de la colección *Un negro es un negro* (Angulo, 1997), y su título parece hacerle un guiño a la obra mencionada de María Teresa Hincapié. Los pueblos afro descubrieron por su cuenta —y quizás en ello jugó un rol significativo la experiencia del despojo y la esclavización— que el cuerpo es, efectivamente, el primer territorio.

Es en este sentido que la zotea no define una relación apenas instrumental entre las comunidades y las plantas o especies vegetales que se consumen, sino que es, en sí misma, una experiencia ontológica y estética. Ello es rastreable en el relato sobre el bricolaje (Lévi-Strauss, 1999) o en la recomposición significativa y simbólica que, partiendo de la experiencia con la tierra, constituye el patio en Bellavista, Chocó[5] como un escenario de transformación de lo real, en un artefacto artístico, una experiencia estética que integra, a su manera, la creación y la recepción de la obra:

---

5. Bellavista es un corregimiento del Chocó donde la guerrilla de las Fuerzas Armada Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) lanzó una bomba a la iglesia del pueblo mientras se enfrentaba al Ejército Nacional y a las autodefensas, en mayo de 2002, en los enfrentamientos por el control territorial de la zona, que constituye un corredor estratégico para la circulación de armamento, cargamentos de cocaína y seres humanos. Los pobladores debieron ser reasentados y el pueblo fue reconstruido lejos del río.

> Amplios o comprimidos, los patios de Bellavista Nuevo están adornados por las manos de mujeres que transforman en arte los vestigios de la construcción. Los patios pueden entenderse como paisajes intervenidos y construidos de forma poética (Oslender 2002) por las mentes inquietas de las mujeres que experimentan e imaginan a través del jardín. Esta performancia localizada (Escobar, 2012: 175) busca dotar el espacio de sentido, estética, uso y significado. La laboriosa siembra de plantas en los patios de las mujeres de Bellavista se revela como la expresión primordial del arte gestión (Arboleda 2016, 263). Este aspecto puede ser considerado irrelevante ante las diversas dificultades que ellas deben afrontar. Sin embargo, en la tarea de una política de vida, ejercen su derecho a la belleza y a la contemplación, aspecto valioso en cuanto transforma al patio en un espacio más almado. (Henríquez, 2020: 142)

La urgencia del arte no tiene que ver con ningún tipo de proyecto civilizatorio en el que los sujetos, dentro o fuera de la escuela, se hacen más cultos o deben apreciar el arte; sino en recuperar las relaciones, prácticas y lugares que constituyen el territorio, y la experiencia estética es la que garantiza la unión entre dichas partes. Así, frente al proceso de reasentamiento que tuvo que vivir la comunidad de Bellavista tras el ataque sufrido en 2002, el Estado debió reubicar a la población, pero no pudo hacerlo a la orilla del río Atrato, pues era zona de constantes inundaciones y no era posible construir en zonas de alto riesgo. Como señaló Bela Henríquez (2020), ello tuvo hondas repercusiones en la reconfiguración de la comunidad y el territorio:

> La estructura del nuevo Bellavista ya no es lineal, las casas no son de madera ni su frente está dirigido hacia el río. El cerro donde fue construido Bellavista Nuevo debió ser aplanado y fue necesario realizar obras de estabilización del lote, manejo de taludes y de aguas, (…) y otras obras para asegurar el terreno. [Antes] en el frente de sus casas, las mujeres tenían árboles como el pichindé para estabilizar el terreno ante deslizamiento. (…) Para aprovechar las zonas planas, los barrios de Bellavista Nuevo [ahora] están dispersos y desconectados; las instalaciones administrativas (alcaldía, puesto de salud, colegio, polideportivo) son el eje central del poblado. El nuevo ordenamiento espacial modifica la configuración de vida, los anhelos de sus habitantes, las tradicionales dinámicas productivas y los espacios de encuentro y cohesión comunitaria. (Henríquez, 2020: 142-143)

El arte cumple una función que, primero, es territorial. Las mujeres de Bellavista se jugaron en ello la posibilidad de reconstrucción de sus hogares y comunidades. La organización del Nuevo Bellavista funcionó como un dispositivo de despojo (pues rompió con la lógica territorial previa), pero ellas resistieron de forma creativa reacomodando sus recursos. Invaluable función cumple el "mirar las matas", como lo llaman ellas, en este proceso de transformación disruptiva (Henríquez, 2020: 158).

La canoa en Bogotá, que es en cartón y nunca ha navegado en ningún río del Pacífico colombiano, fue construida precisamente para poner en escena a otra canoa, que sí viajó, se dañó y fue empleada como un cajón para plantar un jardín en varias casas palafíticas de ese territorio inundable y que arrastra las memorias ancestrales africanas, indígenas, mestizas, y otras que ha traído la guerra también. Esa otra canoa, real pero solo narrada, que el colectivo *Xisqua Mambe* en Bogotá conoció a través de los relatos de otros sobre un territorio distante, conectó los troncos familiares en las orillas de los ríos del Pacífico, unió comunidades enteras diseminadas en los poblados ribereños, así como la canoa de cartón los conectó a ellos con esa historia.

El dispositivo artístico tiene entonces una función política visible, no solo cambiando el régimen de representación, sino transformando el territorio y la territorialidad. Transformar los territorios y regímenes de enunciación-representación implica, necesariamente, cambiar el punto de vista, transformar los procesos de subjetivación, liberarlos de la opresión de la máquina de visión colonial que los encuadra. Suben a la superficie otros sujetos y saberes. Por ejemplo, en 2019, Liliana Angulo, la artista plástica afro que denunció el racismo que existe en las formas de estereotipia de la gente negra y la asignación de un lugar social de la mujer como empleada del servicio doméstico, a través de diferentes composiciones fotográficas, como *Negro Utópico* (2001), adelantó una investigación sobre el lugar de los afrodescendientes, precisamente en esa Expedición Botánica.

La tarea desafiante de hacer hablar a un relato donde los indígenas, los afros y las poblaciones campesinas no se visibilizaron como poseedores de saber, requiere del uso de todo tipo de estrategias para reconstruir sujetos que no cuentan para la historia.

Saberes plurales

Las ciencias naturales, como parte de la avanzada de la civilización europea, representan una forma específica de ver e interpretar el mundo y la sociedad que, a través del método científico, legitimó sus conocimientos como objetivos,

verificables y universalmente válidos. Debido a los efectos de la colonización, estos conocimientos se impusieron como hegemónicos, relegando los saberes de otras culturas a un plano inferior.

Esta actitud se reflejó en la campaña de colonización y el despojo de territorios a numerosos pueblos indígenas y africanos. Aquellos que sobrevivieron a la conquista militar, fueron sometidos y explotados para el beneficio de la estructura social imperante (Walsh; Schiwy; Castro-Gómez, 2002). Una vez iniciada la expansión de los imperios europeos de Occidente, el escenario de opresión y esclavitud de millones de personas indígenas y africanas aplastadas o esclavizadas en la experiencia del colonialismo supuso no solo la conquista y dominación de un territorio, en tanto ocupación militar, pues, como lo mostró Tzvetan Todorov (2007), en este intercambio semiótico, la tecnología del acceso a la escritura jugó un rol definitivo en la *conquista del otro*.

Sin embargo, de acuerdo con algunos autores (Maya, 1998; Riveros-Rueda; González; Grueso-Bonilla, 2018), el proceso de conquista del territorio americano no hubiera sido posible sin el *know-how* de las comunidades ancestrales que fueron, en ambos casos, más que simple fuerza física de trabajo. Incluso, los saberes ancestrales de los pueblos afrocolombianos e indígenas se emplearon estratégica y ocasionalmente en la campaña colonizadora.

Al tiempo, la conquista como extensión del pensamiento moderno, planteó dos estructuras simultáneas o cosmovisiones sobre el mundo. Por un lado, consideró a la naturaleza como un objeto, una fuente de recursos, mientras que el ser humano podía dominarla y explotarla a través del conocimiento. Esta perspectiva ha sido impulsada por el método científico, que ha fomentado la separación entre el sujeto y el objeto del conocimiento, resultando en la fragmentación de los saberes (Albán; Rosero, 2016). Por otro lado, desdeñó de las otras formas de conocimiento y los demás pueblos, sus maneras de conocer y de estar en el mundo, bajo el lente de la mirada civilizatoria que perpetuó, en una relación de continuidad, el mesianismo de los propósitos religiosos de evangelización.

Santiago Castro-Gómez (2014), a partir de la obra de Michel Foucault, señaló que hubo una crisis en la Europa del siglo XVII que pasó de un régimen de la *semejanza*, que parecía confiar en la experiencia y el encadenamiento de los signos que el ser humano empleaba para conocer, a uno de *representación* donde la percepción era fuente de error, y el hombre debía confiar en su intelecto que ordenaba los signos por fuera de lo sensible:

> Conocer ya no consistirá, por tanto, en producir analogías entre signos ordenados [por la fuerza divina de la naturaleza] previamente a su representación, sino en generar, precisamente, esa representación.

> El ordenamiento —no el reconocimiento— de los signos será, pues, la actividad propia del conocimiento. (…) El orden del mundo no preexiste a la representación del mundo. (Castro-Gómez, 2014: 362)

Esta nueva cara del conocer se encargará de segmentar y fragmentar los conocimientos y mantener una relación técnica e instrumental con la naturaleza. Dicha tensión no fue es epistémica, sino biopolítica en la medida en que organizó y jerarquizó la producción de la vida, las plantas, los animales, los seres humanos y los territorios. Castro-Gómez (2014: 367) consideró que "el régimen epistémico de representación coincide genealógicamente con el nacimiento de la razón de Estado".

En América, esta razón se tradujo en las reformas borbónicas que pretendieron mantener la hegemonía de la Corona española a nivel mundial, en un momento en que se encontraba en franco declive. El hallazgo de materias primas "que pudiesen ser capitalizadas económicamente por las metrópolis" (Castro-Gómez, 2014: 368) se convirtió en la prioridad. El saber botánico —establecido por Linneo a través de la historia natural (un saber esencialmente taxonómico)— definió un papel estratégico para los expertos que permitirían aclimatar o domesticar las plantas exóticas susceptibles de usos comerciales. El lugar de la Expedición Botánica en el Nuevo Reino de Granada, los viveros, herbarios y cultivos experimentales de José Celestino Mutis y sus ayudantes en Mariquita tuvieron esa función (Castro-Gómez, 2014).

Como señaló Aníbal Quijano (2000), esta organización del saber trajo consigo otros efectos en el marco de la experiencia de la colonialidad del poder. Así, la pretensión de universalidad de los saberes de la historia natural se correspondió con la de la mundialidad del proyecto colonial; así que los saberes que no estaban encuadrados u organizados bajo el régimen de representación no podían ser sino erróneos. Además, esta organización del saber clasificatorio, encuadrado y organizado se extendió a formas de clasificación etno-raciales en la medida en que Linneo clasificó al ser humano como un animal más. Para él, los tipos raciales estaban relacionados con formas de gobierno y con carácteres y humores correspondientes, de acuerdo con la teoría de Hipócrates y Galeno Buffon, y extendió esta clasificación a una teoría sobre la influencia del clima en la "degeneración fisiológica y moral" (Castro-Gómez, 2014: 371).

Estas concepciones, que son rastreables en escritos de Emanuel Kant sobre el papel civilizador y educador de la raza blanca (Castro-Gómez, 2014), determinaron, por supuesto, formas de jerarquía y superioridad que constituyeron el germen del racismo moderno, y fueron la coartada para que los esclavistas en Colombia lograran dilatar durante tres décadas la abolición de la esclavitud

a través de la Ley de Libertad de Vientres (Chaves & Espinal Palacio, 2020) que, bajo la ambigua figura de la tutela de los esclavistas, mantuvo como esclavos a los hijos libres después de la promulgación de la ley y hasta la mayoría de edad. La conjunción de ambos factores constituyó el racismo epistémico.

> El nombre y uso común que las gentes de la región pudieran tener de los ejemplares recogidos no eran datos relevantes para los propósitos del botánico (...) a lo sumo, los indios y campesinos eran consultados a la manera de "informantes nativos" para que dieran pistas sobre la localización de ciertas plantas y animales. (Castro-Gómez, 2014: 370)

La representación como forma de saber occidental estableció un régimen de semejanzas y diferencias con los saberes ancestrales, originarios y diaspóricos (cuya constitución merece una discusión aparte) que juzgó a estos últimos en relación con el primero. El saber eurocentrado se convirtió en juez y parte en esta comparación que definió una dependencia de lo ancestral respecto a lo occidental.

Sin embargo, más que un corpus de conocimientos, los saberes tradicionales deben ser *prácticas* que se ejercen de diversas maneras. En un estudio realizado en una comunidad emberá en Colombia, una afrochocoana y la comunidad Tsa'chila en Ecuador (Cámara-Leret; Copete; Balslev; Soto-Gómez; Macía, 2016), la mayoría de entrevistados consideró que el conocimiento tradicional no se transmitía de las generaciones mayores a las más jóvenes. La única excepción la constituyó el grupo entre 41 y 60 años del pueblo Tsa'chila (ubicado más cerca de centros poblados que los otros dos), donde el 60 % señaló que sí había transmisión de conocimiento tradicional de los mayores a los menores, pero ello tenía que ver con prácticas de diálogo intergeneracional impulsadas deliberadamente en la comunidad por los padres hacia los hijos al interior de las familias, y por la promoción del *etnoturismo* que había promovido el conocimiento de especies para construcción de utensilios, adornos y curaciones.

A su vez, la diferencia entre los usos conocidos y las prácticas actuales en relación con algunas especies de palmas (cuyo empleo es muy difundido e incluye tanto la alimentación, la construcción, el uso medicinal, entre otros) llevó a los autores a preguntarse si el abandono del uso de materiales tradicionales —que ha ocurrido paulatinamente en las comunidades afro de forma más acelerada que en las indígenas— trajo consigo la pérdida de los conocimientos locales (Cámara-Leret *et al.*, 2016).

En realidad, pareciese que la idea de un conocimiento acumulado patrimonial es parte de un hechizo especular que Occidente proyectó sobre sí mismo, una vez la popularización de la imprenta extendió la escritura, y la alfabetización y la escuela convirtieron al libro en una tecnología de saber que estableció jerarquías entre letrados e iletrados.

Si el racismo biológico es convergente con el racismo epistémico a través del régimen de representación, ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que estos saberes se perpetuaran o se reinventaran, a pesar de tantos factores adversos? En el colegio Fabio Lozano Simonelli de Bogotá se desarrolló una investigación, a manera de taller pedagógico con los estudiantes, acerca de "los conocimientos que tenían de algunas especies vegetales de la etnobotánica chocoana". Aunque la investigación aspiraba llenar un "vacío de conocimientos" (Palacios; Triana, 2022: V) de las especies tradicionales y sus usos en los estudiantes, y por ello, su labor era complementar o enriquecer los conocimientos occidentales de los estudiantes, la tesis señaló dos elementos relevantes. En primer lugar, la etnomedicina se desarrolló en condiciones adversas y de alejamiento del Estado como parte de un proceso de empoderamiento y autogestión de las comunidades étnicas y educativas en general, y en ocasiones aún existe una relación inversa entre conocimiento tradicional y educación formal (Paniagua-Zambrana; Cámara-Leret; Bussmann; Macía, 2014). En segundo lugar, más que tensiones entre saberes occidentales y tradicionales existen traslapes o solapamientos de visiones en la educación intercultural: un mismo objeto de conocimiento puede ser sujeto de dos discursos simultáneos, en apariencia antagónicos (Palacios; Triana, 2022), es decir, hay una "superposición ontológica" (Ludwig, 2016 como se citó en Palacios; Triana, 2022: 20) La escuela intercultural, entonces, no tendría por qué resolver disciplinariamente estos conflictos posibles en lo epistémico, sino que los promovería en la línea de fortalecer una formación pluralista hacia lo ontológico existencial.

A pesar de lo anterior, para que los nuevos inventarios de saberes y usos que se adelantan alrededor de la llamada etnobotánica puedan convertirse en algo más allá que una forma adicional de expropiación del saber ancestral, la pregunta es si la triple transformación emprendida (sujeto, visibilidad, territorio) es suficiente para cambiar el estatus del saber ancestral en la escuela para que, más allá de reconocerse en el espejo borroso de la ciencia, sirva como una herramienta que construya una historia o un saber militante que abra el espacio a otras ontologías existenciales. Se cierra el círculo.

De los saberes a las ontologías existenciales

La práctica de vida de los afrocolombianos se ha denominado *vivir sabroso* y es un hacer más que un creer o representar a secas. Una verdadera poética de la lucha: "vivir sabroso es algo que se realiza, pero que se agota, y por tanto, no deja de buscarse. En ese proceso están implicados varios agentes: los santos, los muertos, las plantas, los parientes, el monte y el río" (Quiceno, 2016: 5).

De hecho, el vivir sabroso más bien se erige como una especie de contradiscurso que impugna tanto la retórica esencialista de una antropología triste o culturalista (donde la esencia africana o la cultura se degradan) como aquella de los derechos humanos que ha producido de manera perversa una imagen simplificada y excluyente de dichas comunidades solo como víctimas del conflicto (Quiceno, 2016). Esta práctica de lo efímero comunica a las comunidades y a los territorios. Una de las características intrínsecas de los cultivos de zotea es que guardan una relación dinámica con el tiempo: no son solo bancos de semillas y de especies nativas que congelarían la memoria fitogenética, alimentaria y agrícola de los pueblos. En la zotea no solo se adelantan procesos de germinación de semillas que serán árboles para ser trasplantados posteriormente a las huertas, sino que se llevan a cabo prácticas de adopción de nuevas especies exógenas (Arroyo; Camacho-Segura, 2001). De hecho, algunos estudios sobre este tema han identificado que las zonas donde las zoteas presentan mayor diversidad florística corresponden, precisamente, con las de mayor trashumancia y dinámica territorial, y donde la presión sobre el uso del suelo es aún mayor como se discute en Leyton *et al.* (2001).

Este dinamismo no niega, sino que reafirma su papel como estrategia de estabilidad sociocultural de las comunidades afro (Leyton *et al.*, 2001). Las zoteas dan cuenta de la plasticidad, la flexibilidad y la resiliencia de los pueblos afrocolombianos, quienes han tenido que enfrentar continuamente, desde la misma época esclavista, las rupturas con sus territorios ancestrales y han encontrado diversas estrategias para mantener su historia y su memoria cultural.

Puede uno preguntarse si estas consideraciones entre saber y territorio asignadas al cultivo de zoteas no son extensibles a otras formas de saberes performados ancestrales, como el trenzado, el hilado, la preparación de los alimentos, entre otros. La transformación de la visibilidad y la representación que opera la zotea en la escuela coincide, por una parte, con toda una explosión de saberes no académicos y comunitarios que están vivos por otros medios distintos a su inscripción en los libros. Por otra, con todas las tentativas de instalar la categoría de memoria en el currículo, que solo puede corresponder a todo aquello que los libros de historia no nos cuentan.

La pluralización de la *historia única* (Adichie, 2018), al precio de que el sujeto abandone la visión narcisista y hegemónica del colonizador, es la primera forma del saber que Occidente admite, así sea como una especie de historia menor o de literatura, aunque no será la última. Los saberes ancestrales seguirán insertándose en prácticas territoriales como políticas iletradas o aletradas de reexistencia, ya no solo de los denominados pueblos étnicos, sino de comunidades y colectivos mediante prácticas socioculturales que producen encuentros efímeros para la construcción de nuevos relatos que articulan territorios, comunidades, saberes, memorias e, incluso, identidades —si es que este último concepto aún recoge algo o pasará a la historia como el caballo de Troya del Estado en la subjetivación misma—.

La zotea es solo un ejemplo más de laboratorios de pensamiento y acción colectiva, de atención crítica sobre los dispositivos de dominación micropolítica en la escuela, sobre el racismo epistémico y la organización segmentaria del tiempo, el espacio y el sujeto en ella. Esta atención es despertada o movilizada, en este caso específico, por una experiencia deliberada de experimentar la alteridad de las vivencias de los pueblos afrodiaspóricos que nos habitan. Más que una resistencia, es una resiliencia sociocultural transportada en el más ligero de los equipajes, aquel en el que se carga lo más caro de un territorio para partir hacia otro. Un fragmento de una experiencia de desarraigo y reterritorialización resignificada para transformar e impugnar los desarraigos que produce la escuela.

Hacia una agenda curricular, pedagógica y didáctica de la zotea en la escuela

Mientras se rodaba el cortometraje (ver Figura 2) en las locaciones del colegio Rogelio Salmona, se adelantó tanto la visita a la huerta escolar que lideraba el área de Ciencias Naturales como la construcción de una zotea afro. Ambas eran huertas. Lo que se esperaba era que, además de la siembra de las especies vegetales, la huerta se fuera colmando de relatos de las familias y las comunidades, de sus saberes sobre las plantas, de los remedios, de las rutas de migración y de los alimentos para que la zotea se convirtiera en un espacio-experiencia donde se construyera comunidad factual e imaginada en estrecho vínculo con un territorio concreto (el límite de Ciudad Bolívar e Isla de Sol donde vive la comunidad), a partir de un territorio ficcional, es decir, abordado virtualmente (el Pacífico colombiano como territorio afro (Enriquez, 2023)).

Figura • 2
Póster cortometraje La Zotea



Fuente: elaborado por Andrés Vargas (2023), docente de Artes Plásticas de la Rogelio Salmona IED.

El rodaje incluyó una secuencia de guion en la que cuatro estudiantes representaban los elementos tierra, agua, fuego y aire. Los alimentos y los elementos estaban contaminados por el ser humano, y solo alrededor de la zotea y de la danza lograban curarse, dar un respiro de esperanza por medio del conocimiento en la siembra y el cuidado colectivo mutuo de todos los seres habitantes de este hermoso planeta, y llenar de vida el espacio. Los estudiantes y la docente Mayeli crearon escenas en las que el dolor se manifestó en una serie de gestos que representó el daño ambiental.

A su vez, el cortometraje se desenvolvió entre la unión de escenas que contaron una historia desde la esclavitud hasta la transformación de unas nuevas visiones del conocimiento llevado al aula, y representado en escenarios contemporáneos como un llamado a compartir un pedazo de territorio lleno de sabiduría ancestral en esta ciudad de asfalto. La zotea fue el espacio del encuentro y de la reconciliación. El ritual de sanación de los elementos dio cuenta del camino que se abordó en la propuesta pedagógica, donde lo performativo y lo simbólico tuvieron un lugar como desencadenantes de acciones colectivas.

Dicho rodaje encontró a los estudiantes atareados cargando bultos de tierra y armando una especie de cama para el sembrado de las semillas. El tiempo de la huerta, como ocurre en muchas instituciones educativas, es percibido como un no-tiempo dentro de la cuadrícula que determina la malla curricular, que no solo organiza los contenidos sino la cotidianidad de la escuela y la distribución de los agentes escolares.

Al mismo tiempo, el rodaje ligó intuitivamente esta agenda histórica de reivindicación con el sostenimiento de conocimientos y prácticas alrededor de la gastronomía y los cultivos ancestrales; y permitió a los estudiantes acercarse a la huerta escolar y encontrar el momento preciso para manifestar otros sentires durante su visita (Enriquez, 2023). Además, aproximarse a los lenguajes audiovisuales posibilitó adelantar un doble registro etnográfico de la experiencia, acompañado de un diario intensivo que registraba la observación participante del equipo involucrado. Este diario fue una pieza fundamental para identificar el valor y la potencialidad política y didáctica del proyecto y, de alguna forma, fue la base para la construcción del artículo, la inspiración y la experiencia estética que unió elementos aparentemente mixtos.

En la tarea de la siembra de plantas, la zotea convocó a un grupo de estudiantes y sus familias en un compartir. Una madre de familia preparó un arroz atollado con muchas verduras, lleno de sabor, color y un aroma que llamó a todos a la mesa, como experiencia sensible que rompió las mediaciones escolares letradas, y reconstituyó las experiencias vividas para cerrar el proceso. El proyecto Zotea trajo un pedazo de territorio a otro, ambos en construcción.

La zotea como proceso de transformación del territorio escolar

El propósito conjunto de la *performance* y la instalación de la zotea fue generar un cortocircuito en las significaciones que la comunidad bogotana pudo haber aprendido indirectamente en el contexto urbano sobre el río, la tierra y el territorio partiendo de fragmentos de territorios existenciales narrados. Pero dicho cortocircuito no podía ser solo mental, sino que debía tener un componente situado. La puesta en escena supuso ocupar de manera diferente el espacio de la escuela para, de alguna manera, subvertirlo.

El equipo, gracias a la cámara y a una escenografía sencilla, recogió esta reapropiación en imágenes de la conversión del espacio, por ejemplo, las tomas de algunos lugares del colegio donde se recrearon escenas del período de la esclavización de los africanos, las rutas de libertad inscritas en los trenzados de las hijas de la diáspora africana (mito-realidad que ahora la escuela alimenta) y el conocimiento de la medicina natural afrocolombiana. Al mismo tiempo, el cortometraje visibilizó la relevancia que tuvieron las mujeres negras y su liderazgo en los procesos de emancipación e insurrección, pero, sobre todo, llevó a cabo la implementación de la CEA, más allá de los documentos institucionales y la planeación curricular, y se inscribió directamente en los salones, los corredores y el patio del colegio.

El proyecto Zotea debe buscar los recursos que separan la huerta escolar como no lugar o no tiempo (de castigo, de cumplimiento de horas de pasantía, de servicio social) de la zotea como sitio de encuentro, así como para *Xisqua Mambe* el propósito de la huerta comunitaria y su conexión con la minga indígena —que está basada en la solidaridad y el apoyo mutuo—, en la que los miembros de un grupo se reúnen para realizar una tarea en conjunto, el cultivo de tierras o filmar un cortometraje con los recursos a la mano. La ruptura o sutura de ambos espacios dio cuenta del encuentro de dos lógicas y racionalidades distintas en la escuela. Su resolución conflictiva, transicional o performativa, reflejó el destino de dos apuestas territoriales que migrarán hacia un tercer estado aún desconocido para el proceso.

En el Rogelio Salmona se contó con una infraestructura con grandes superficies de vidrio que lo hacen, en muchos puntos, transparente. El salón con mayor transparencia es, precisamente, la biblioteca, que devino, por iniciativa de sus gestores, en centro cultural. Este es el lugar donde se ven películas, se pueden jugar videojuegos, hojear libros silentes, donde hay espacio entre las mesas, las sillas, los estudiantes y los maestros. En este sentido, la zotea prolongó la

resignificación de la biblioteca, cuya conversión en centro cultural evidenció la movilización de recursos para convertirla en un lugar verdaderamente poblado.

El proyecto apuntó a exasperar esta reconversión de la relación con el territorio como una nueva biblioteca que anuda saberes que están más allá de ella, saberes que toca ir a buscar, a escribir y a construir, y no simplemente a recoger o leer. Los conocimientos de las comunidades que no reposan en los libros son denominados por Santiago Arboleda (2016: 11) "suficiencias íntimas" en tanto "orientaciones mentales, claves epistémicas y prácticas sociales" que despliega un grupo humano para afirmar su existencia. Este principio, que va en contra del principio de carencia o del no-saber, se aplicó para los pueblos afrocolombianos y para el proceso del conocimiento en la escuela. No es coincidencia que el líder del proyecto en el colegio sea un profesional de la biblioteca y no un docente, cuya formación es en administración ambiental. Es decir, el cambio surge de figuras que están en el límite entre dos mundos distintos, dentro y fuera de la escuela, y que los conectan bajo la retórica de lo ecológico (que es legitimada en la institución bajo el horizonte de construir un currículo verde) que atraviesa formalmente ambas fronteras.

En este sentido, la propuesta aquí presentada debe partir de lo que sí saben los estudiantes y las comunidades, entre otros aspectos, para reducir la posibilidad de que la huerta se convierta en una nueva enciclopedia más ajena que la biblioteca. La misma tensión entre la huerta y la zotea se establece ahora entre los saberes de la biblioteca —que paradójicamente parecen estar en las márgenes del dispositivo escolar— y los saberes performados ancestrales que se deben buscar, experimentar e indagar en el territorio ampliado de las memorias comunitarias.

Reflexiones finales

Varios son los aprendizajes y principios que guían el abordaje de los ejes cuerpo territorio, saberes plurales y experiencias ontológicas estéticas en la propuesta didáctica intercultural de la zotea como laboratorio intercultural y las reflexiones de este artículo. En primer lugar, la ruptura de la distancia entre la obra de arte y el espectador, debido al carácter necesariamente participativo de la creación artística.

Dicha ruptura cuestiona la distancia en el proceso de aprendizaje entre educadores y educandos en la escuela mediante la incorporación de la *performance* y otras técnicas de creación que rompen la relación entre público y espectador, y restituyen la noción de suficiencias íntimas y la de invención en las políticas de reexistencia en las comunidades afrodiaspóricas. La perspectiva de suficien-

cias íntimas parte desde los saberes y haceres de las comunidades, y ha sido rescatada bajo otro lenguaje gracias a la articulación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con aquellas propuestas que impugnan la concepción lineal y evolucionista del tiempo escolar.

Relacionado con ello, la propuesta establece una relación directa con la inscripción territorial. La experiencia estética funciona no solo como marcador territorial, sino como constructor de territorio. Así, la construcción estética y ontológica del territorio que reivindica la zotea en la escuela no depende del acceso a una cultura letrada o académica —fundada en el régimen moderno y colonial de la representación que creó zonas de no-saber—, sino de concebir el saber solo como una dimensión de la práctica.

En este punto, los lenguajes audiovisuales se convierten en una estrategia para romper esta dependencia con la escritura que constituyó un saber y una historia únicos: la del colonizador. Esta apuesta impugna la centralidad del conocimiento en la escritura y permite la emergencia de un conjunto de saberes performados construido para las comunidades (educativas, afrodiaspóricas), desde las comunidades, y establece puentes entre territorialidades vividas, virtuales y devenires que son una restitución amplia, estética, política, colectiva y práctica del concepto restringido de cultura o de interculturalidad.

Finalmente, la zotea transforma el territorio en la escuela, redefine las funciones, las marcas y los roles. Los corredores se convierten en piezas de la historia de la esclavización, las palas de jardinería en instrumentos ficticios de opresión de la minería colonial. La agricultura conecta regímenes de producción contemporáneos (huertas urbanas y escolares) y antiguos (las transformaciones del trabajo esclavista minero al trabajo agrícola asalariado). La biblioteca deviene huerta; los padres, sabedores; los administrativos, docentes o gestores; los maestros, estudiantes; los estudiantes, deidades o principios elementales, agentes de creación e invención cósmica.

Así, la memoria territorial es una suerte de biblioteca-laboratorio donde se anudan saberes que hay que construir, buscar, *performar*, y donde los sujetos de enunciación no son única y fundamentalmente los maestros, sino todos los seres del territorio.

Referencias

1. Adichie, Chimamanda Ngozi (2018). *El peligro de la historia única*. Recuperado de https://pjenlinea3.poder-judicial.go.cr/biblioteca/uploads/Archivos/Libro/29%20El%20peligro%20de%20la%20historia%20%C3%BAnica.pdf
2. Albán-Achinte, Adolfo (2009). Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. En *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. 83-112), compilado por Zulma Palermo. Buenos Aires: Del Signo.
3. Albán-Achinte, Adolfo; Rosero, José R. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas*, 45, 27-41. Recuperado de https://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2467
4. Alcaldía Mayor de Bogotá (2023). *Caracterización general del escenario de riesgo por inundación. Instituto Distrital de Gestión de Riesgos y Cambio Climático - IDIGER*. Recuperado de https://www.idiger.gov.co/rinundacion#:~:text=Las%20zonas%20m%C3%A1s%20propensas%20a,la%20zona%20Urbana%20de%20Bogot%C3%A1
5. Angulo, Liliana (1997). *Un negro es un negro* [Fotografía]. Recuperado de https://issuu.com/suenodelarazon/docs/luta_y_poder_versio_n_pdf/s/10506945
6. Angulo, Liliana (2001). *Negro Utópico* [Fotografía]. Recuperado de https://www.arteinformado.com/galeria/astrid-liliana-angulo-cortes-liliana-angulo/negro-utopico-43079
7. Arboleda, Santiago (2016). *Le han florecido nuevas estrellas al cielo: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano* [Tesis de doctorado]. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador.
8. Arroyo, Jesús Eduardo; Camacho-Segura, Juana (coords.) (2001). *Zoteas: biodiversidad y relaciones culturales en el Chocó biogeográfico colombiano*. Recuperado de https://www.swissaid.org.co/zoteas-biodiversidad-y-relaciones-culturales-en-el-choco-biogeografico-colombiano/
9. Bhabha, Homi (1996). Culture's In-Between. En *Questions of Cultural Identity* (pp. 53-60), editado por Stuart Hall; Paul du Gay. Londres: Sage.
10. Camacho, Juana (1999). Mujeres, azoteas y hormigas arrieras: prácticas de manejo de flora en la costa pacífica chocoana. En *Zoteas: biodiversidad y relaciones culturales en el Chocó biogeográfico colombiano* (pp. 35-58), editado por José Eduardo Arroyo. Bogotá: Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico/Fundación Natura Colombia/Fundación Swissaid-Colombia.

11. Cámara-Leret, Rodrigo; Copete, Juan; Balslev, Henrik; Soto-Gómez, Marybel; Macía, Manuel (2016). Amerindian and Afro-American Perceptions of Their Traditional Knowledge in the Chocó Biodiversity Hotspot. *Economic Botany, 70*(2), 160-175. https://doi.org/10.1007/s12231-016-9341-3

12. Cantoñi Mina, Maria; Cantoñi Mina, Marisela (2018). Cantos, arrullos y saber pedagógico en el hogar integrado creciendo con alegría del municipio de Guachenè. Recuperado de https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/1263

13. Castillo-Guzmán, Elizabeth; Guido-Guevara, Sandra Patricia (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69. https://doi.org/10.17227/01203916.69rce17.44

14. Castro-Gómez, Santiago (2014). La historia natural en el orden clásico y geopolítico del saber. En *Cultura y naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia* (pp. 362-368), editado por Leonardo Montenegro-Martínez. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.

15. Chaves, María Eugenia & Espinal Palacio, Juan José (2020). Vista de Los usos de las leyes de libertad de vientres de 1814 y 1821 entre los esclavos antioqueños. Ejemplos e indicios para una hipótesis de trabajo|Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología Desde El Caribe Colombiano (mayo-agosto), 81-102. Recuperado de https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/12018/214421445886

16. Colmenares-Parra, Nancy Patricia (2021). *Los impactos sociales en los procesos de reasentamiento urbanos. Caso paseo Illimaní en Bogotá* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

17. Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1998). *El anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.

18. Deleuze, Gilles; Guattari Félix (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* Buenos Aires: Pre-textos.

19. Díaz-Pérez, Mirian (comp.) (2020). *Voces ancestrales. Poesía femenina afrodiaspórica*. Bogotá: Tagigo.

20. Dietz, Gunther (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf

21. Enriquez, Mayeli (2023). La Zotea [Video recording]. https://www.youtube.com/watch?v=zLips-Ds5fA

22. Escobar, Arturo (2012). *Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH/Universidad del Cauca.

23. García-Gómez, Teresa; Vicente-Hernando, César de (2020). El Teatro-Foro como herramienta didáctica para el cambio educativo. *Educación xxi, 23*(1), 437-458. https://doi.org/10.5944/educxx1.23347

24. González-Cubillos, Roberto Emilio (2009). Implicaciones de la floricultura en las transformaciones espaciales de Madrid (Cundinamarca) a partir de 1970. *Perspectiva Geográfica: Revista del Programa de Estudios de Posgrado en Geografía*, 14, 219-240. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva/article/view/1723

25. Hall, Stuart (1996). Introduction: Who Needs Identity? En *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17), editado por Stuart Hall; Paul du Gay. Londres: Sage.

26. Henríquez-Chacín, Bela (2020). Recordar el pasado, sembrar el futuro: plantas y reconfiguración del territorio en Bellavista, Bojayá. *Revista Colombiana de Antropología, 56*(2), 139-168. https://doi.org/10.22380/2539472X.790

27. León, Marylin (2017). Ni reciente, ni importado: historia del performance en Colombia. *Revista Credencial Historia,* 320. Recuperado de https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-320/ni-reciente-ni-importado-historia-del-performance-en-colombia

28. Lévi-Strauss, Claude (1997). *El pensamiento salvaje*. Ciudad de México: FCE.

29. Ley 70 de 1993 (27 de agosto), por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial núm. 41 013*. Recuperado de https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf

30. Leyton, Mireya; Arroyo, Jesús; González, Maribell; Valencia, María; Rentería, Aubdon; Rentería, Gabriel; Vallecilla, Marciano; Odinca-Consejo Comunitario (2001). Diversidad florística, distribución y manejo de sustratos en zoteas de las comunidades negras en río Cajambre (Pacifico vallecaucano). En Zoteas: Biodiversidad y Relaciones Culturales en el Chocó Biogeográfico Colombiano (pp. 7-34). Quibdó: Intempo. Recuperado de https://www.swissaid.org.co/zoteas-biodiversidad-y-relaciones-culturales-en-el-choco-biogeografico-colombiano/

31. Losonczy, Anne Marie (1993). De lo vegetal a lo humano: un modelo cognitivo afro-colombiano del Pacífico. *Revista Colombiana de Antropología, 30*, 38-57. Recuperado de https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/1708

32. Ludwig, David (2016). Overlapping ontologies and Indigenous knowledge. From integration to ontological self-determination. *Studies in History and Philosophy of Science, 59,* 36-45. https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2016.06.002

33. Mainka, Moritz (27 de febrero de 2018). Performance. *Garbage Guerrillera*. Recuperado de https://andreaverbelvanegas.wordpress.com/performance

34. Maya, Luz Adriana (1998). *Demografía de la trata por Cartagena (1533-1810). Geografía humana de Colombia. Los afrocolombianos. Tomo VI*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

35. Montenegro-Martínez, Leonardo (ed.) (2014). *Cultura y naturaleza. Aproximaciones a propósito del bicentenario de la independencia de Colombia*. Bogotá: Jardín Botánico José Celestino Mutis.

36. Obra destacada: Una cosa es una cosa (julio de 2016). *Credencial Historia*. Recuperado de https://www.revistacredencial.com/historia/temas/obra-destacada-una-cosa-es-una-cosa

37. Obregón, Osvaldo (1998). Teatro de América Latina: Guerra Fría, años de brasa (1968-1973). En *Théâtre, public, société*, editado por Daniel Meyran; Alejandro Ortiz; Francis Suréda. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.

38. Palacios, Carmen Emira; Triana, Ferney (2022). *Estrategia didáctica intercultural para enseñar la etnobotánica chocoana a estudiantes de grado noveno del colegio Fabio Lozano Simonelli de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría]. Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá, Colombia.

39. Paniagua-Zambrana, Narel; Cámara-Leret, Rodrigo; Bussmann, Rainer; Macía, Manuel (2014). The influence of socioeconomic factors on traditional knowledge: A cross scale comparison of palm-use in northwestern South America. *Ecology and Society, 19*(4). http://dx.doi.org/10.5751/ES-06934-190409

40. Quiceno-Toro, Natalia (2016). *Vivir Sabroso. Luchas y movimientos afroatrateños, en Bojayá. Chocó, Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario.

41. Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, compilado por Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO.

42. Restrepo-Restrepo, Natalia (2012). Performance en Colombia: tres décadas dando valor a las materias miserables. *Artes La Revista, 11*(18), 103-123. Recuperado de https://hdl.handle.net/10495/6420

43. Rivera-Cusicanqui, Silvia (2015). Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy. *Revista Telar,* 15, 49-70. Recuperado de http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/18

44. Riveros-Rueda, Alexandra; González, Andrés Eduardo; Grueso-Bonilla, Arturo (2018). *Cuadernillo Etnociencia - Caja de Herramientas de la CEA*. Recuperado de https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/cuadernillo-etnociencia-caja-de-herramientas-de-la-catedra-estudios-afrocolombianos/

45. Spivak, Gayatri Chakravorty (1998). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press.

46. Tapiero-Figueredo, Nelson (2017). *María Teresa Hincapié: una búsqueda de los orígenes a través de nuevos ritos* [Tesis de maestría]. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.

47. Todorov, Tzvetan (2007). *La conquista de América. El problema del otro*. Ciudad de México: Siglo XXI.

48. Vargas-Álvarez, Lina María (2003). *Poética del peinado afrocolombiano* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

49. Vignolo, Paolo (ed.) (2009). *Ciudadanías en escena. Performance y derechos culturales en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

50. Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 78-79), editado por Jorge Viaña; Luis Tapia; Catherine Walsh. La Paz: Instituto Internacional de Integración.

51. Walsh, Catherine; Schiwy, Freya; Castro-Gómez, Santiago (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Edison Rafael Castro-Hernández

Antropólogo social de la Universidad Nacional de Colombia; magíster en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos de la Universidad Externado. Ha participado en investigación y acompañamiento a procesos alrededor de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la escuela, y de educación propia en articulación con bibliotecas

escolares y distritales. Becario del Instituto Distrital de las Artes (Idartes) en el 2019 con el proyecto de investigación sobre las relaciones entre la danza afro y la resignificación del personaje de relatos orales afrodiaspóricos, Danzando Ananse. Correo electrónico: edisonrafaelcastro@gmail.com.

David Santiago Moreno-Castañeda

Administrador ambiental y bibliotecólogo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Líder comunitario del barrio Lucerna, con formación en resolución de conflictos y acompañamiento a comunidades vulnerables en el área de prevención de consumo (SPA), por medio del trabajo en la huerta comunitaria y la ejecución de un incentivo por parte de Naciones Unidas para la implementación de un centro de escucha. Producción de la performance Huerta Xisqua Mambe La Zotea y producción de cortometraje La Zotea del Colegio Rogelio Salmona I.E.D. Correo electrónico: santiagomoreno9210@hotmail.com.

Mayeli Enríquez-Muñoz

Artista performance, activista ambiental con participación en actividades culturales alrededor de las localidades de Bogotá: "Mil piel, mi mundo" en Acción climática, fondo acción; Casa Taller La Rayuela, performance ambiental Otoño; comparsa ambiental 2022, El tunjo de oro; performance colaboración trabajo de grado Universidad Nacional, Kaballo, paisanos, conjuros, zarzos, bestias y otras encarnaciones o relinchos para ir a dormir; performance Huerta Xisqua Mambe La Zotea. Actualmente, es docente de Educación Artística - Danza Teatro en el Colegio Rogelio Salmona I.E.D. Correo electrónico: maya.artez@gmail.com.

David Alba-Sedano

Estudiante de tercer semestre de Artes Escénicas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y de segundo semestre de Licenciatura en Estudios Artísticos de la Universidad del Tolima. Desde el año 2017 desarrolló actividades artísticas, especialmente en teatro y danza, en diferentes fundaciones de la Universidad Minuto de Dios y de Tiempo de Juego de la Ladrillera Santafé. Presentación actoral Teatro Jorge Eliécer Gaitán, obra Caminos de libertad. Artista performance Huerta Xisqua Mambe La Zotea, y producción de cortometraje La Zotea del Colegio Rogelio Salmona I.E.D. Correo electrónico: edas0075@gmail.com.

Passaport Edunauta: herramienta para la equidad, conexión y creación de oportunidades de aprendizaje. Un análisis a la luz del aprendizaje conectado*

Antonia Sierralta-Covarrubias[I]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.11

Cómo citar: Sierralta-Covarrubias, Antonia (2024). Passaport Edunauta: herramienta para la equidad, conexión y creación de oportunidades de aprendizaje. Un análisis a la luz del aprendizaje conectado. *Revista CS*, 44, a11. https://doi.org/10.18046/recs.i44.11

Resumen: El Passaport Edunauta emergió como una herramienta de vinculación comunitaria diseñada para fomentar oportunidades de aprendizaje y promover un acceso equitativo a actividades extraescolares, alineando recursos territoriales con necesidades educativas de escuelas. Fue promovida por la Fundación Jaume Bofill y la cooperativa +Educació en Cataluña. Entre el 2021 y el 2022 participaron 19 territorios. En este artículo, se presentan los resultados del primer año de evaluación y una discusión teórica desde los principios del aprendizaje conectado, con enfoque específico en tres dimensiones clave: equidad, conexión y calidad. La recolección de datos empleó encuestas adaptadas dirigidas a docentes, aprendices y espacios edunautas. Estas arrojaron resultados cuantitativos y su análisis fue tercerizado. Los hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer las conexiones a través de intervenciones específicas, y destacan la equidad como un rasgo prominente de la herramienta, así como la necesidad de concebirla como un reto constante en el despliegue de esta.

Palabras clave: Passaport Edunauta, equidad, conexión, aprendizaje conectado

---

* Este trabajo forma parte de una tesis doctoral, cuenta con financiación propia y se adscribe en el grupo de investigación Cultura, Educación y Desarrollo Humano que se ocupa de analizar, comprender y diseñar procesos de cambio educativo para la mejora de los aprendizajes, en el marco del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE) en la Universidad de Girona. Artículo de investigación recibido el 08.08.2023 y aceptado el 02.08.2024.

I. Universidad de Girona (Girona, España)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Passaport Edunauta: A tool for equity, connectedness, and creation of learning opportunities. An analysis in the light of Connected Learning

Abstract: Passaport Edunauta emerges as a community outreach tool, designed to foster learning opportunities and promote equitable access to extracurricular activities by aligning territorial resources with the educational needs of schools. It is promoted by the Jaume Bofill Foundation and the cooperative +Educació in Catalonia. Nineteen territories participated between 2021 and 2022. This article presents the results of the first year of evaluation and a theoretical discussion of the principles of connected learning, with a specific focus on three key dimensions: equity, connectedness, and quality. Data collection was made through tailored surveys aimed at teachers, learners, and Edunauta spaces. These surveys yielded quantitative results, and their analysis was outsourced. The findings underline the need to strengthen connections through targeted interventions and highlight equity as a prominent feature of the tool, as well as the need to conceive it as an ongoing challenge in its deployment.

Keywords: Passaport Edunauta, Equity, Connectedness, Connected Learning

Contexto

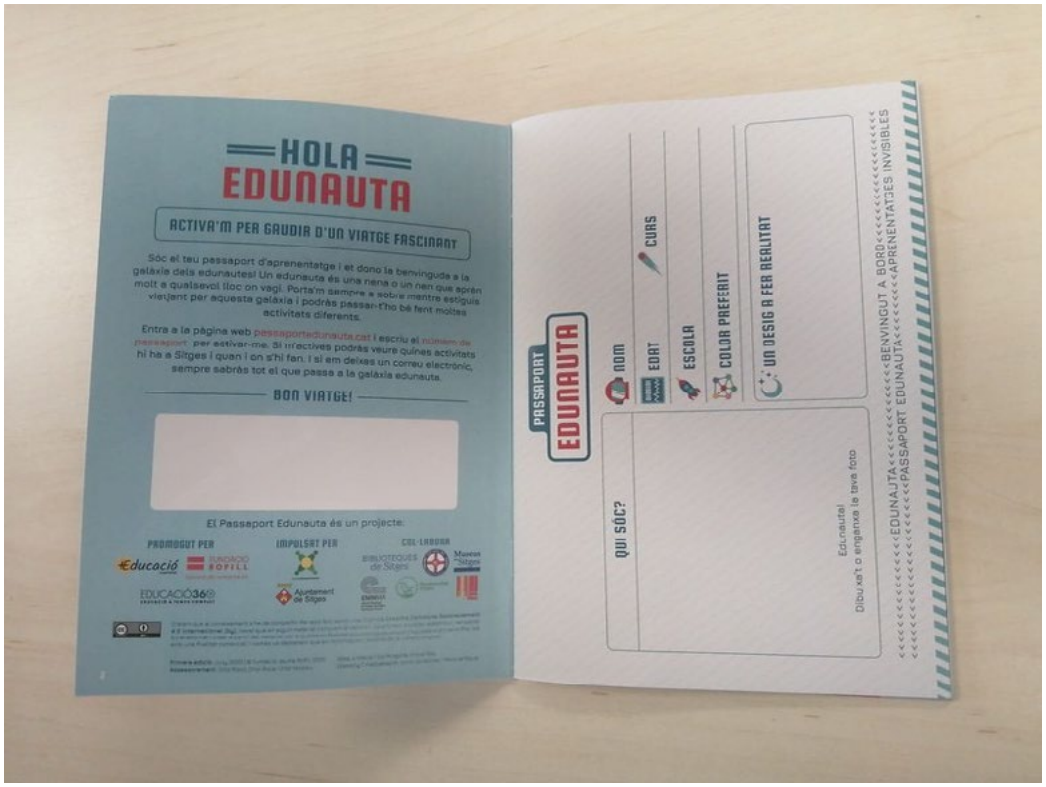
La historia sobre el origen del Passaport Edunauta se contextualizó en Sant Andreu, Barcelona, en donde agentes del barrio comenzaron a observar que las escuelas e institutos de la zona carecían de ofertas extraescolares que fueran accesibles para los aprendices. Esta circunstancia provocó que los jóvenes y niños se alejaran del mundo educativo, con una escasa o nula participación en actividades educativas no formales. También, identificaron que muchos de ellos estaban largas horas solos en sus casas esperando a que sus padres regresaran del trabajo, y algunos debían cuidar de sus hermanos menores o de sus abuelos.

Fue así como nació la iniciativa Mes Educació Sant Andreu, la cual se propuso ofrecer más oportunidades de aprendizajes extraescolares que estuvieran al alcance de las familias y aprendices del barrio, a través de un pasaporte de la universidad del tiempo libre. Al cabo de los años, la iniciativa se convirtió en una cooperativa (cooperativa +Educació) dedicada a cuatro ámbitos prioritarios: a) educación comunitaria —dinamizando la vinculación de agentes hacia una educación 360, educación a tiempo completo—, siendo el pasaporte, inicialmente, una herramienta para acreditar los aprendizajes fuera del contexto escolar y vincular distintas oportunidades educativas; b) actividades de tarde educativas, artísticas, deportivas, de juego, para las familias; c) servicio de dinamización educativa del mediodía (espacio mediodía de la escuela La Maquinista o del Instituto Escuela Trinitat Nova); y d) campamentos y actividades de verano.

Actualmente y, desde el año 2018, aquel proyecto que nació como una necesidad de barrio, se ha ido extendiendo por Cataluña con ayuda de la Cooperativa +Educació, la Alianza 360 y la Fundación Jaume Bofill, llegando a 32 territorios de esta región, ofreciendo oportunidades de acceso y participación en actividades extraescolares a casi 10 000 niños, niñas y jóvenes.

El Passaport Edunauta se asemeja a un pasaporte de viaje y contiene distintas páginas para que los y las aprendices personalicen su interior con sus datos personales e intereses (ver Figura 1). Además, tiene espacios para recoger y explicar las actividades que han desarrollado fuera de la escuela: experiencias en centros cívicos, bibliotecas, obras de teatro, excursiones o conciertos, por ejemplo; y donde pueden reflexionar sobre sus aprendizajes. Inició como una herramienta física, pero, en la actualidad, se dispone de una versión digital a la que se accede a través de una plataforma, pudiéndose compatibilizar ambos formatos.

Figura • 1
Ejemplo de Passaport Edunauta para el ciclo de primaria



Fuente: foto propia tomada del material entregado durante jornadas de formación.

La misión de dicha herramienta ha sido validar distintas actividades de aprendizaje sin importar donde fueran realizadas. Dependiendo de la disponibilidad de cada territorio o municipio, la oferta de actividades ha incluido la participación de museos, asociaciones de teatro, escuelas de deportes, cines, escuelas de artes plásticas, excursiones por los alrededores de la ciudad, conversatorios y charlas con expertos en diversas temáticas. Como se mencionó, participan 32 espacios edunautas, entre los cuales hay ONG, asociaciones culturales, asociaciones artísticas, asociaciones de barrio y espacios deportivos. Algunas actividades son pagas, otras cuentan con pago diferenciado, y otras son gratuitas. La consiga es que exista programación accesible para todos, fomentando la equidad de oportunidades y el acceso a los espacios extraescolares.

Dichas actividades giran en torno a nueve competencias centrales, agrupadas en tres ejes concretos: descubro, conecto y crezco. Las competencias son: curiosidad, trabajo en equipo, creatividad, comunicación, iniciativa, empatía, perseverancia, resolución de problemas y, por último, autorregulación.

El propósito es que mes a mes, de la mano del pasaporte y las actividades que cada alumno y alumna haya registrado, se pueda incorporar en el aula todo aquello que les interesa, motiva y preocupa; así como sus experiencias de aprendizaje. La herramienta del territorio para descubrir y hacer partícipes a las familias es fundamental en el desarrollo comunitario, y los esfuerzos desde los ayuntamientos, sus técnicos y los tutores están enfocados en potenciar estrategias que permitan que la ciudad completa sea un escenario educativo. Así, la dimensión de vinculación múltiple de la personalización del aprendizaje, que se describirá posteriormente, se vuelve central para este proyecto y queda estrechamente relacionada con la dimensión de acompañamiento y de identidad del aprendiz. La conjugación de estas tres permite rodearlo y generar un ambiente que aporte a su desarrollo integral.

El objetivo final del pasaporte es que, mediante las diversas actividades propuestas por el territorio, los y las estudiantes logren acercarse y explorar todas las galaxias edunautas, esto quiere decir que sean capaces de experimentar, a lo largo del curso académico, diversas vivencias relacionadas con los temas que ocurren en la cotidianeidad no escolar, todo eso que ha quedado fuera por no ser abordable en el extenso currículo. En el sitio web del Passaport Edunauta se indica que "la galaxia de los edunautas está formada por los destinos de aprendizaje de tu municipio. Un destino de aprendizaje es el lugar donde los edunautas viajan para hacer diferentes tipos de actividades" (s.f.).

Las galaxias (ver Figura 2) que engloban las actividades son ocho: tierra y ciencias; tecnología y mundo digital; deportes y bienestar; artes, cultura y diseño; números y letras; comunidad y participación; ocio y juegos; otros temas.

Figura • 2
Ejemplo de galaxias



Fuente: Página web oficial, extraído el 5/8/23.

Marco conceptual de la herramienta Passaport Edunauta

En las últimas dos décadas, el constante y creciente desdibujamiento del sentido de la educación formal, la cantidad de jóvenes que no le dan sentido a lo que aprenden, el porcentaje de absentismo y las dificultades para incorporarse al mundo laboral, han encendido la alarma de que algo está ocurriendo (Coll, 2013). La educación formal no está siendo capaz de cumplir todas aquellas misiones que le hemos encomendado, pero todavía es parte de la solución a los problemas que, aparentemente, se originan y acaban en los centros educativos. Con la propuesta de la metáfora de la *nueva ecología del aprendizaje* se ha puesto de relieve que las condiciones en las que se aprende, el para qué, el cómo y con quién ya no son las mismas que dieron vida al sistema educativo en el siglo XIX. Muy por el contrario, se ha demostrado que la educación escolar en la actualidad debe preparar al estudiante para ser capaz de seguir aprendiendo en diversos momentos y contextos,

con muchos agentes y en múltiples formatos, para determinar óptimamente cuándo tiene que aprender, qué tiene que aprender y de la mano de quién debe hacerlo (Coll, 2013; Engel; Coll, 2021; Esteban-Guitart; Serra; Vila, 2017).

Parece ser que el sistema educativo formal es incapaz de seguir ocupándose de todas las aristas del desarrollo personal y profesional como único instrumento y recurso de cohesión social actual, y de promoción del desarrollo humano, por mucho que, según las concepciones actuales, deba hacerlo. Por tanto, es inminente una reforma en las bases del sentido de la educación, pero no basada en los contenidos que deben o no enseñarse, a qué edad y de la mano de qué metodología (Coll, 2013), ni de la obligatoriedad de asignaturas o la cantidad de horas que pasan en el centro, sino enfocada en entregar las capacidades a las y los estudiantes para que puedan determinar qué aprender, por qué, con quién y cuándo hacerlo.

La nueva ecología del aprendizaje tiene tres características centrales que nos ayudan a redireccionar los esfuerzos y las reformas educativas, y nos guían hacia una nueva forma de dar sentido a la educación del siglo XXI y del futuro (Coll, 2013; Esteban-Guitart; Coll; Penuel, 2018). La primera tiene que ver con la concepción de que aprendemos y aprenderemos cada vez más a lo ancho y largo de la vida, y que, por tanto, existen más contextos de aprendizajes además de la escuela, sus aulas y docentes. La segunda se refiere a la idea de que, actualmente, y con la cantidad de opciones para conectarnos, ya no hay una separación clara entre los contextos educativos y aquellos que no lo son, así que debemos asumir que se aprende en diversos momentos, lugares y de la mano de múltiples agentes y plataformas. En este sentido, es necesario recordar que no solo los aprendizajes escolares son importantes, sino que aquellos que nos enseñan a vincularnos con el mundo natural también lo son.

La tercera y última es la valoración de las trayectorias personales de aprendizaje (Engel; Membrive, 2018; Esteban-Guitart, 2021; Miño, 2018). Este punto se considera muy relevante, ya que sienta las bases para pensar que no todos nos percibimos de la misma forma como estudiantes, pues entregamos diferentes sentidos y valores a lo que aprendemos, en función de cuánto nos interpelan y respecto a qué, y para qué podemos usar ese conocimiento en nuestras vidas no escolarizadas; y reconocemos distintos tránsitos que realizamos en diferentes contextos y actividades particulares que acaban configurando oportunidades para conectar experiencias de aprendizaje.

Pero llevar a cabo una reforma que pueda dar vida e importancia a estas nuevas cuestiones va más allá de revisar y ajustar un currículo sobrecargado, o pedir a los docentes que empleen metodologías innovadoras e incorporen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías

del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en sus aulas. Esta revisión y reforma conllevan necesariamente a descentralizar y redistribuir las responsabilidades educativas, y a reincorporar la idea de que la educación traspasa los muros de las aulas y que el territorio tiene mucho que ofrecer a sus nuevas generaciones (Coll, 2000; Vila; Esteban-Guitart, 2017). A su vez, implica, necesariamente, poner al aprendiz, sus intereses, trayectorias y experiencias personales en el centro de las políticas educativas, convirtiéndolo en un agente activo y decisivo de su propio aprendizaje (Coll; Esteban-Guitart; Iglesias, 2020).

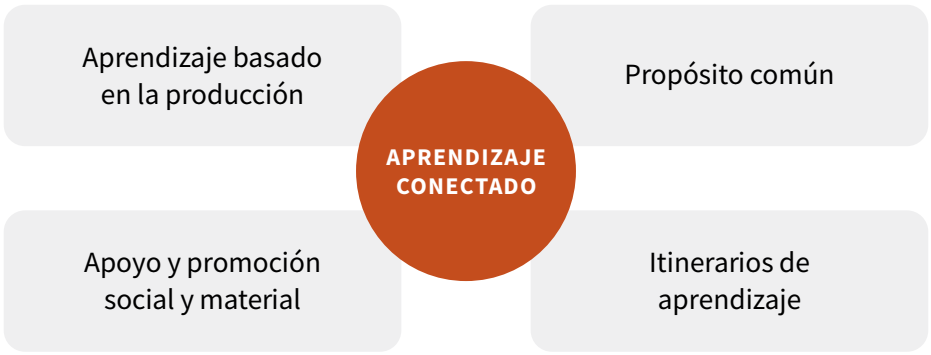
En este sentido, entendemos la personalización del aprendizaje como un conjunto diverso y heterogéneo de estrategias, recursos y actuaciones de carácter pedagógico que está enfocado en promover aprendizajes con sentido y valor personal para el alumnado (Coll *et al.*, 2020), es decir, la personalización se presenta como un medio, entre muchos otros, para promover un mismo fin: que el aprendiz tenga y sea capaz de dar sentido y valor personal a diferentes experiencias sociales, educativas y comunitarias. Se configura, pues, como un conjunto de herramientas y no como una cápsula individual y predeterminada para un estudiante en particular (individualización vs. personalización) (Engel; Membrive, 2018), que ayuda en el camino de conectar los aprendizajes escolares con intereses, proyectos de vida y la misma experiencia previa del aprendiz para que pueda dar sentido y valor personal a aquello que aprende (Coll *et al.*, 2020; Esteban-Guitart; Iglesias; González-Patiño; González-Ceballos, 2020a).

Asumimos el aprendizaje con valor y sentido personal como todas aquellas experiencias de aprendizaje que, por su impacto emocional o cognitivo, permiten al aprendiz comprender más y mejor su historia personal y la realidad particular que lo rodea, y, al mismo tiempo, le ofrecen condiciones óptimas para actuar frente a esta realidad, o le entregan la oportunidad de crear planes a futuro a partir de la misma (Coll, 2018; Coll *et al.*, 2020). Cabe destacar que dichos aprendizajes no se dan únicamente en la escuela y en contextos formales educativos, sino que es más probable que se presenten en contextos no formales a los cuales los aprendices han llegado motivados por sus propios intereses (Esteban-Guitart *et al.*, 2017; González-Ceballos; Palma; Serra; Esteban-Guitart, 2021).

Sin embargo, que el aprendizaje sea distribuido, no quiere decir, necesariamente, que esté conectado, por tanto, hay que implicar y ayudar a los centros para que ellos mismos puedan relacionar aquellas experiencias propias que traen sus estudiantes. En este sentido, según la teoría del aprendizaje conectado, se requiere de una interacción entre las oportunidades educativas, las relaciones interpersonales de ayuda y apoyo, y los intereses y decisiones personales (Esteban-Guitart; DiGiacomo; Penuel; Ito, 2020b; Ito; Gutiérrez; Livingstone; Penuel, 2013).

Al mismo tiempo, el aprendizaje conectado se asienta cuando coinciden los siguientes principios: i) existen organizaciones que costean y legitiman los intereses e identidades de diversos grupos de jóvenes; ii) los y las aprendices están comprometidos(as) con prácticas compartidas con otros(as), como la creación o producción conjunta, las investigaciones o la sana competencia; iii) estas prácticas están guiadas por un objetivo común para todos, como contribuir a la sociedad, promover cambios sociales o resolver de problemas reales; y iv) cuando el aprendizaje está interconectado con diversos contextos a través de la intermediación, coordinación y plataformas en red abierta (Esteban-Guitart *et al.*, 2020b).

Figura • 3
Principios del aprendizaje conectado



Fuente: Esteban-Guitart *et al*. (2020b).

Tomando en consideración estos principios, se deberían diseñar actuaciones educativas más sistémicas, que supusieran una interrelación de tiempos, espacios y de agentes-actores sociales y educativos (Esteban-Guitart, 2021; Iglesias; Esteban-Guitart, 2020). Además, como ya se indicó anteriormente, cabe entender la personalización del aprendizaje escolar como la diversificación de oportunidades, experiencias y recursos de aprendizaje en función de las necesidades y los intereses de los aprendices, con el objetivo de que puedan dar un valor personal a lo que aprenden (Coll, 2016). Esta diversificación nos obliga a centrar el proceso de aprendizaje en él o la estudiante, poniéndolo en el centro de la acción y la preocupación escolar, entonces, sumado a la participación activa, sus necesidades, motivaciones e intereses se convierten en los ejes vertebradores de su propio proceso educativo.

Lo anterior significa que, necesariamente, se debe valorar y tomar en cuenta todo aquello que los y las estudiantes traen desde afuera de los contextos formales de aprendizaje, como lo que aprenden en familia, entre amigos y en sus actividades extraescolares, lo que les interesa y las expectativas que tienen de sí mismos y con relación al futuro. Rescatar estos contextos y validarlos como ambientes de aprendizaje es fundamental, pero la escuela no puede con todo, sino que ha de tener herramientas para hacerlo.

Una de las estrategias disponibles es la vinculación, reconocimiento y aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje en una comunidad determinada, y hacer partícipe de la educación de su territorio a los que habitan en este: ayuntamientos, organizaciones, museos, teatros, salas de cine, canchas deportivas, áreas verdes, parques. En definitiva, convertir lugares comunes en oportunidades educativas y espacios de aprendizaje validados por las escuelas. Passaport Edunauta es un buen ejemplo para ilustrar el funcionamiento este tipo de estrategias.

En este punto, es importante rescatar la crítica que hace la personalización de base comunitaria —en contraposición a determinados usos de la personalización en el contexto y práctica educativa a nivel anglosajón—, que fue definida por Iglesias y Esteban-Guitart (2020) como aquel proceso de aprendizaje en el cual el o la alumna ve enriquecidas sus trayectorias y experiencias de aprendizaje mediante proyectos configurados en el marco de una red dinámica de contextos, servicios y recursos que están relacionados con sus intereses, necesidades y motivaciones. Se caracteriza por su dinamismo, ya que estos elementos se encuentran en constante co-construcción; y consta de una visión colaborativa, debido a que tiene lugar en el marco de contextos sociales de colaboración, promoción y participación.

De acuerdo con lo anterior, la personalización de base comunitaria enfatiza el territorio como espacio potencial de interconexión social y educativa gracias a un trabajo en red que permite validar e integrar diversos espacios, tiempos y agentes potenciales de aprendizaje. Esto requiere que la comunidad completa esté implicada y se sienta parte de las decisiones que se toman con relación a la educación en el territorio; y de un presupuesto específico para potenciar y financiar los espacios educativos para que no se genere una brecha económica que recaiga en el mismo círculo en el cual solo aquellos que tienen un cierto poder adquisitivo o clase social, pueden enviar a sus hijos e hijas a talleres y experiencias extraescolares.

Existen diversos instrumentos y metodologías para que cada estamento del triángulo interactivo (contenidos, aprendiz y docente) pueda apoyarse y hacer de la personalización una herramienta para la mejora de la equidad y conectividad

en la educación y, si se quiere, trabajar en niveles micro, meso y macrosistema. Desde el aula, el nivel micro se refiere a utilizar metodologías de indagación centradas en el aprendiz, como el aprendizaje basado en proyectos, que dependen, en la mayoría de los casos, de un equipo directivo comprometido con el cambio, con lineamientos claros y estructuras sensibles a la transformación, pero lo suficientemente rígidas para entregar confianza y seguridad al equipo de trabajo; e implica que los y las docentes y tutores(as) estén constantemente en contacto con las necesidades, expectativas e intereses de sus alumnos(as), es decir, que les conozcan (Coll *et al.*, 2020).

En el nivel meso, se reconoce la necesidad de establecer continuidades educativas a través de proyectos y actuaciones conjuntas entre distintos contextos de vida y actividad. Por ejemplo, en la perspectiva de los fondos de conocimiento, los docentes realizan un estudio etnográfico a los hogares de la población escolar con el objetivo de identificar sus fortalezas, habilidades y recursos, y contextualizar y vincular la práctica pedagógica y curricular (Esteban-Guitart, 2021).

Por último, a nivel macro, nos encontramos con las políticas públicas, leyes y ordenamientos educativos. Desde este nivel, identificamos organismos internacionales que, a nivel territorial, establecen ciertos códigos y lineamientos que aseguran que la educación sea más equitativa, conectada e implicada en el territorio. Las ciudades educadoras son un buen ejemplo de estas herramientas:

> Hoy más que nunca la ciudad o pueblo, grande o pequeño, dispone de incontables posibilidades educadoras, pero en el municipio también pueden incidir fuerzas e inercias *des educadoras*. De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de potenciar los factores educativos y de transformación social. En la ciudad educadora, la educación trasciende los muros de la escuela para impregnar toda la ciudad. Se trata de una educación ciudadana, donde todas las administraciones asumen su responsabilidad de educar y transformar la ciudad en un espacio de respeto a la vida y la diversidad. (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, 2020: 4)

Con foco en todas estas discusiones teóricas, nació la inquietud por conocer y analizar experiencias significativas, como el Passaport Edunauta, que se encontraran en funcionamiento y que abordaran, directa o indirectamente, la personalización del aprendizaje, el aprendizaje conectado y la nueva ecología del aprendizaje.

Objetivo

El objetivo principal de este artículo se centró en exponer los alcances y limitaciones de la herramienta sociocomunitaria de vinculación con el medio, Passaport Edunauta, presentados en el informe de evaluación del año académico 2021-2022. Para dar respuesta a este, se establecieron dos objetivos específicos, propuestos como interrogantes:

- ¿Cómo el Passaport Edunauta contribuye a crear aprendizajes conectados?
- ¿Cómo el Passaport Edunauta contribuye a la equidad en el acceso a mejores oportunidades educativas?

Instrumentos

Como instrumento principal, se empleó una encuesta estructurada en línea, diseñada para cada estamento, desarrollada y distribuida por la Fundación Jaume Bofill en conjunto con la Cooperativa +Educació.

Esta encuesta se hizo llegar a través de un enlace compartido desde los equipos impulsores a los espacios y escuelas y, desde estas últimas, a docentes, niños y niñas. A cada equipo impulsor se le acompañó con una formación y un manual de evaluación. Fueron aplicadas al final del curso académico (tanto al cuerpo docente, a los y las aprendices y a los espacios edunautas).

La encuesta que se aplicó a 698 infantes contó con una sección de identificación y seis preguntas encaminadas a recoger información relacionada con el uso del Passaport y su participación en actividades edunautas. En el caso de los docentes (81 tutores), se organizó en una sección de identificación y nueve preguntas vinculadas al uso del Passaport Edunauta como una herramienta para la acción tutorial (personalización del aprendizaje).

Por su parte, aquella diseñada para evaluar los espacios edunautas, se compuso de un total de 23 preguntas organizadas en cuatro bloques. El primero recabó datos de identificación como nombre, barrio, ciudad y tipo de entidad. El segundo recogió información sobre las actividades, como la cantidad de actividades realizadas, el tipo, la duración y el número de participantes. El tercero se enfocó en la conexión establecida con el equipo impulsor del territorio, si participaban del mismo o si asistían a los encuentros o sesiones de trabajo relacionadas. Por último, el cuarto bloque se centró en el uso y valoración del Passaport Edunauta. En total, 1512 espacios respondieron esta encuesta.

Para finalizar, en el caso de las encuestas diseñadas para recoger información acerca de los equipos impulsores desplegados en cada territorio, esta contó con 28 preguntas relacionadas con el despliegue, funcionamiento y valoración de la herramienta en su territorio. Participaron 17 representantes de equipos impulsores de 19 territorios.

Alcance y resultados

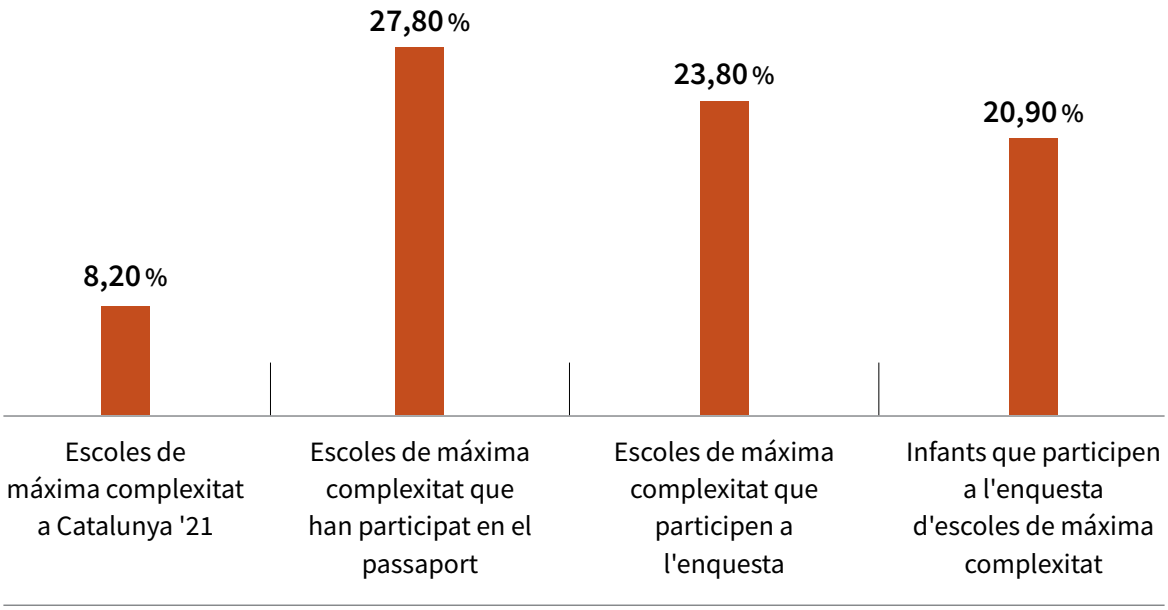
Este análisis se desprendió del informe de evaluación realizada por la fundación Jaume Bofill y la cooperativa +Educació (D'EP Institut, 2022), la cual tuvo como objetivo evaluar la herramienta, a partir de técnicas cuantitativas, dando respuesta a cinco ejes centrales: equidad, conexión, calidad, despliegue y alcance, y valoración global. Para efectos de este artículo, solo se analizaron los ejes de equidad, conexión y calidad, que permitieron dar respuesta al objetivo general y objetivos específicos propuestos, y que se configuraron como los pilares de Passaport Edunauta.

En esta línea, la equidad se analizó conociendo cómo se promovía y garantizaba desde la herramienta el acceso de todos los niños a oportunidades educativas más allá de la escuela, independientemente de su origen social. Para profundizar la información, el enfoque estuvo en saber cómo eran los niños que accedían y participaban en las actividades y cómo era su participación; e identificar qué acciones se implementaron por parte de los agentes del programa para promover su acceso a dichas actividades. La calidad se aplicó a la oferta educativa, abocada en profundizar sobre las acciones que se ofrecían en el catálogo y los criterios de calidad que se usaron para planificarlas, diseñarlas y ejecutarlas. En este sentido, queríamos saber sobre su duración, tipología, metodología, espacios y competencias a desarrollar.

En cuanto a la conexión, el centro se puso en el análisis de la relación de los espacios y tiempos educativos, concretamente, se quiso profundizar sobre cómo interaccionaban en el ecosistema educativo del territorio donde estaba el Pasaporte Edunauta, incluyendo los agentes que formaban parte del equipo de trabajo, su forma de gobierno, y cómo se implicaron otras áreas municipales.

Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes encuestados cursaban cuarto y quinto de primaria, sin embargo, el pasaporte se estaba utilizando de primero a sexto. Con relación a las escuelas a las que pertenecían los alumnos (ver Figura 4), las de máxima complejidad participantes en la encuesta representaron el 23,8 % —en el universo de todas las escuelas que usaban el Passaport Edunauta, representaron el 27,8 %—. En cuanto a los niños encuestados, el 20,9 % provenía de dichas escuelas.

Figura • 4
Distribución de participación de alumnado y escuelas



Fuente: elaboración propia a partir de información de D'EP Institut (2022).

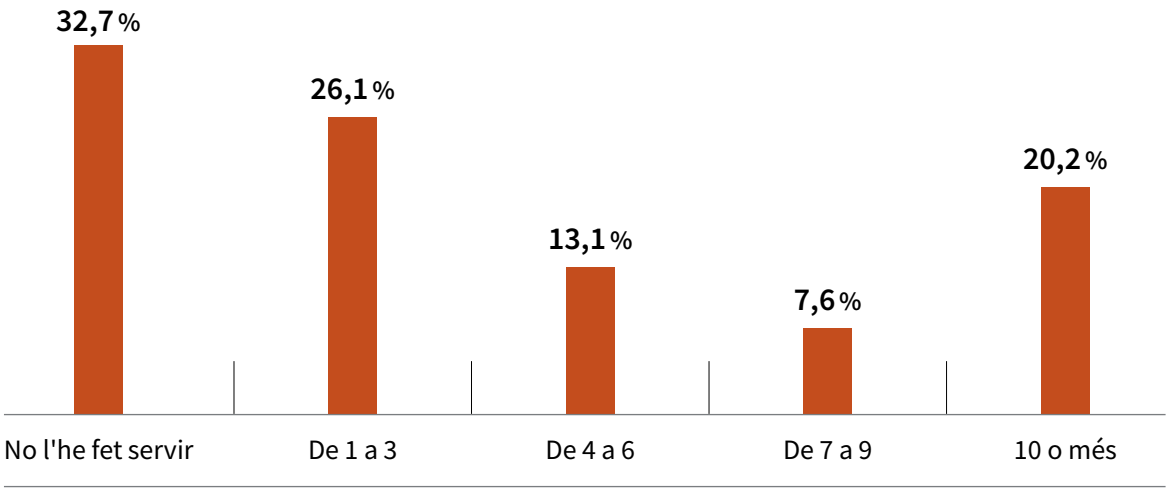
Resultados alumnado

En cuanto al uso del pasaporte y sus actividades por parte de los estudiantes, un 32,7 % declaró no haberlo utilizado, en contraste al 20,2 % que lo había utilizado diez o más veces durante el curso académico. La media de estudiantes lo empleó entre cuatro y siete veces. Con relación al género, se evidenció que los niños lo utilizaron menos que las niñas. La respuesta más común a la pregunta de por qué no lo habían utilizado fue que no habían tenido tiempo para realizar ninguna actividad, otros respondieron que sus familias no los habían podido llevar a ninguna actividad, y la tercera respuesta con más porcentaje fue que lo habían perdido o tirado (ver figuras 5 y 6).

Las actividades realizadas con mayor frecuencia (ver Figura 7) fueron aquellas que se podían llevar a cabo en casa y con la familia; también, las que los tutores sugirieron al grupo. Solo un 40 % comentó haber realizado, en mayor medida, las ofertadas en el catálogo de su localidad por iniciativa propia.

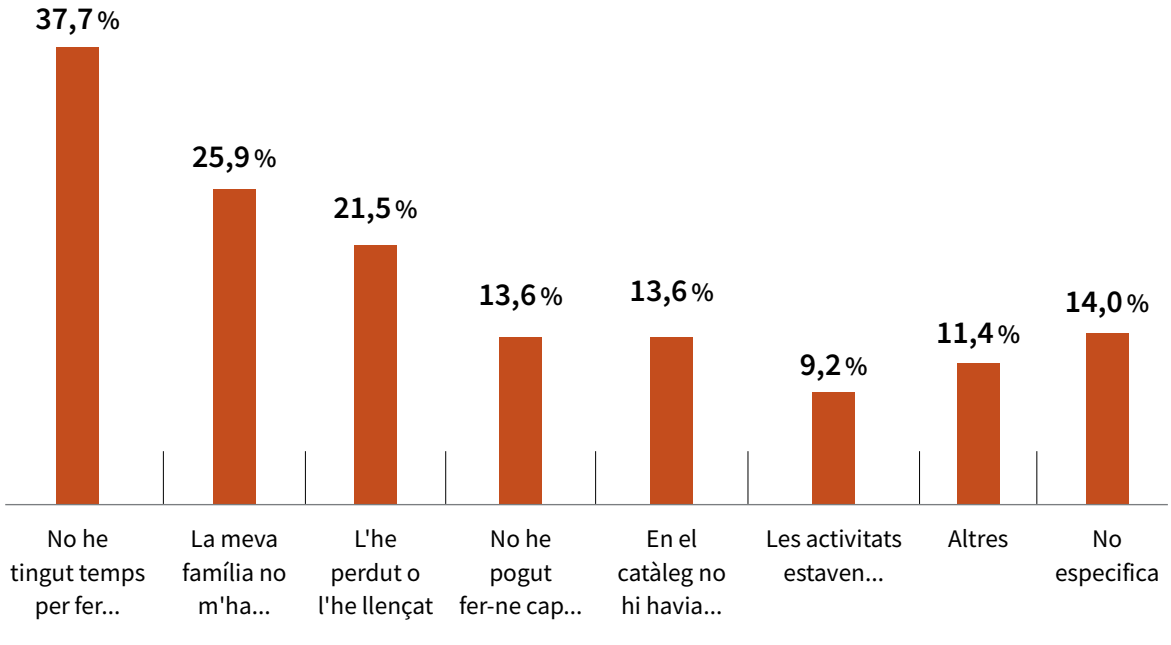
Para los estudiantes procedentes de escuelas con indicadores de vulnerabilidad, la tendencia fue realizar con mayor frecuencia actividades en casa y con la familia, a la vez que actividades sugeridas por los tutores, y solo un 35 % participó de las presentadas en los catálogos por iniciativa propia.

Figura • 5
Frecuencia de uso del Passaport Edunauta



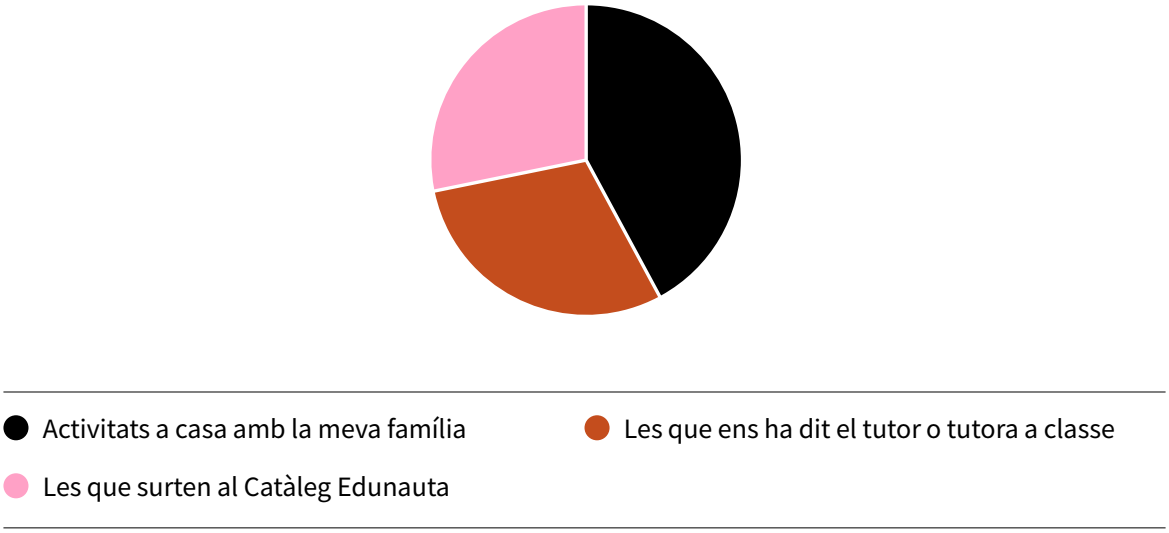
Fuente: elaboración propia a partir de información de D'EP Institut (2022).

Figura • 6
Respuestas frente al no uso



Fuente: elaboración propia a partir de información de D'EP Institut (2022).

Figura • 7
Tipo de actividades realizadas



Fuente: elaboración propia a partir de información de D'EP Institut (2022).

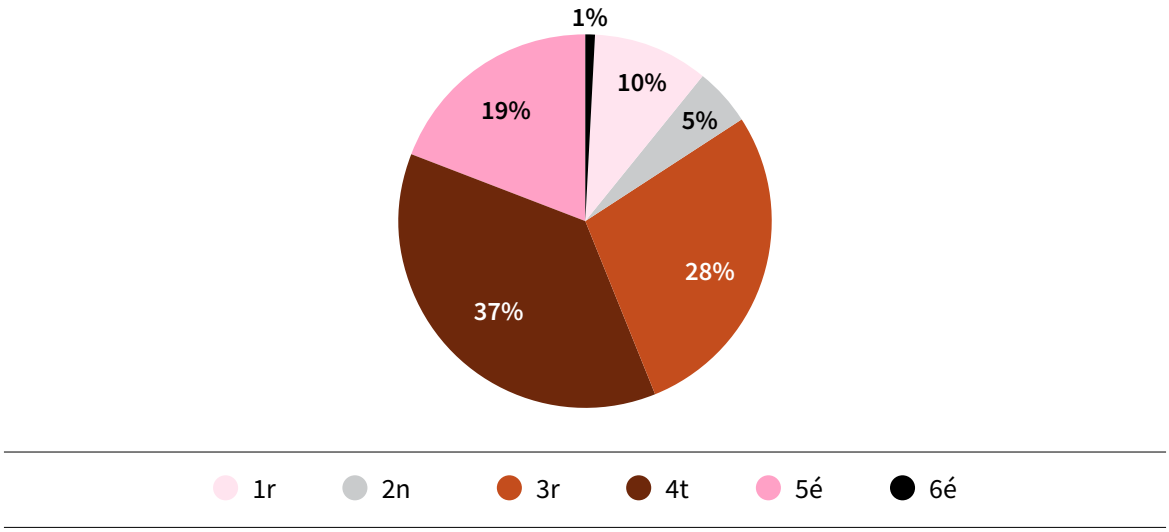
Con relación a las temáticas de dichas actividades, las tres más frecuentes pertenecían a las galaxias de ocio y juego; deportes y bienestar; y, por último, artes, cultura y diseño. En las escuelas con índices de vulnerabilidad, se observó la tendencia a elegir actividades de más áreas de aprendizajes, con una media de una a siete galaxias recorridas.

Resultados profesorado

Los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los profesores indicaron que la mayoría reportó información de tercero y cuarto año de primaria, sin embargo, al igual que el alumnado, su utilización se percibió desde primero hasta sexto. Además, un 17,3 % del profesorado encuestado proviene de escuelas de máxima complejidad (ver figuras 8 y 9).

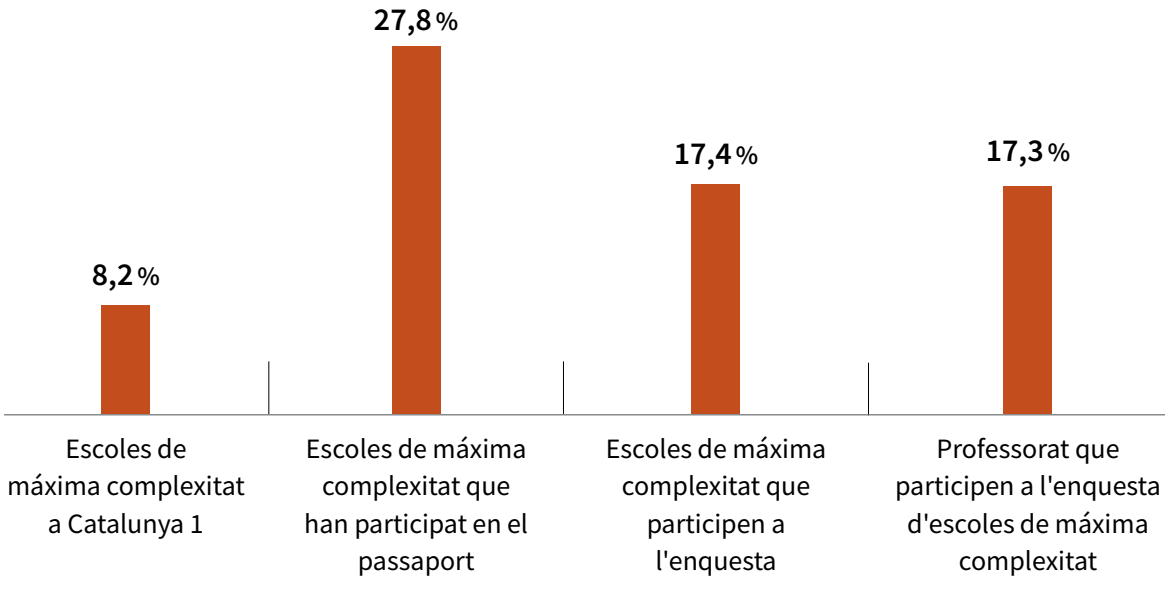
Con relación al uso, 77 profesores repartieron el pasaporte entre los alumnos de su clase (95,1 %) y cuatro no lo hicieron, porque existía una actividad paralela en el municipio que cumplía con las mismas características ("Passaport Cultural del Pla educatiu d'Entorn de l'Ajuntament").

Figura • 8
Respuestas profesorado por cursos



Fuente: elaboración propia a partir de información de D'EP Institut (2022).

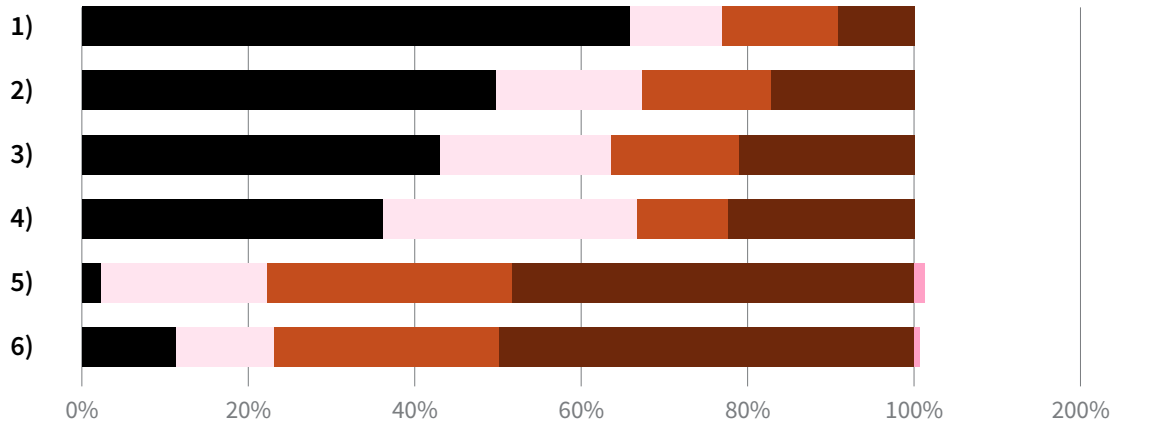
Figura • 9
Tipología escuela



Fuente: elaboración propia a partir de información de D'EP Institut (2022).

Respecto a la estrategia de uso entre los docentes que hicieron entrega del pasaporte a sus estudiantes, se destacó la iniciativa de colgar el afiche y el catálogo de actividades en un lugar visible dentro del aula. Otra de las acciones más populares fue comentar las actividades del catálogo con los estudiantes en algún momento de la clase. La mayoría hizo esto una vez al mes (ver Figura 10). Sin embargo, cabe destacar que cerca del 40 % solo compartió información sobre las actividades disponibles una vez durante el trimestre, o una o dos veces durante todo el curso académico.

Figura • 10
Estrategias de uso por parte del profesorado



1) Has utilitzat el Passaport Edunauta per al treball amb les famílies? **2)** Has proposat a l'alumnat individualment que fes alguna activitat concreta que hi ha... **3)** Has fet alguna proposta d'activitats per a que els infants la fessin a casa seva? **4)** Has utlitzat activitats vinculades al passaport per fer acció tutorial amn el teu...**5)** Has comentat el catàleg d'activitats amb els infants? **6)** Has penjat el catàleg d'activitats edunautes en un lloc visible de l'aula?

Mai · 1 o 2 cops duran el curs · 1 cop per trimestre · 1 cop al mes o més sovint · Ns/Nc

Fuente: elaboración propia a partir de información de D'EP Institut (2022).

De aquellas preguntas enfocadas a evaluar la calidad del Passaport Edunauta, se observó que un 63,7 % utilizó las actividades vinculadas al pasaporte para realizar acción tutorial con sus alumnados. En cuanto a la frecuencia, la mayoría solo lo hizo una vez al trimestre.

Otra pregunta de este tipo buscó identificar si lo tutores propusieron a sus estudiantes la realización de alguna actividad concreta del catálogo de forma personalizada. Se observó que solo la mitad realizó esta acción y, entre aquellos que la llevaron a cabo, lo hicieron, mayoritariamente, una o dos veces durante el curso académico. Sobre el uso y la calidad, se les preguntó si habían utilizado la herramienta para trabajar con las familias, y solo un 33,8 % contestó que sí, y la mayoría lo hizo una vez al trimestre.

En el caso de las escuelas con indicadores de vulnerabilidad, los docentes utilizaron más a menudo estrategias o usos que implicaron un seguimiento más intensivo o integral.

Por su parte, en la dimensión de conexión, el 57,2 % del profesorado encuestado tuvo contacto con el equipo impulsor durante el curso académico. Esta conexión se reportó como poco frecuente con el resto de los agentes del territorio (espacios edunautas, otras figuras de integración social, servicios sociales).

En lo relativo a la valoración de los beneficios aportados por la herramienta, percibidos por los docentes encuestados, se identificó que, aproximadamente, el 45 % consideró que el pasaporte incrementó las oportunidades educativas y tuvo efectos positivos en la motivación del alumnado. Solo un 20 % indicó que el pasaporte ayudó a complementar el trabajo dentro del aula.

En la percepción por parte de maestros de escuelas con indicadores de vulnerabilidad, no se apreciaron diferencias en la valoración sobre los efectos y usos del pasaporte, en comparación con las escuelas sin indicadores.

Resultados espacios edunautas

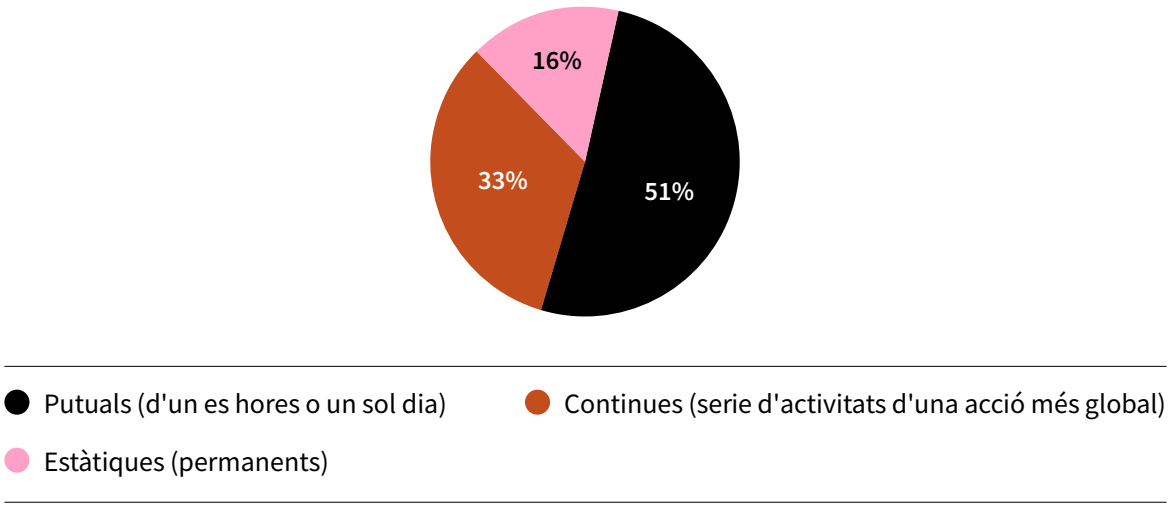
En cuanto a los resultados de los espacios edunautas encuestados, se consideraron 32 respuestas válidas, correspondientes a los 32 espacios participantes de 12 municipios diferentes en toda Cataluña. La mayoría de estos eran espacios culturales, artísticos y de conocimiento; también, hubo entidades relacionadas con la educación no formal. Hubo escasa participación de parques naturales, parques urbanos, yacimientos históricos, centros educativos, centros especializados de formación, cuarteles de bomberos, policías, hospitales y demás servicios presentes en los barrios.

En lo concerniente a las actividades ofertadas por cada espacio, la frecuencia y el tipo fueron muy variables, sin embargo, se ofrecieron 217 entre los 32 espacios de los 12 municipios. En siete municipios, la encuesta fue aplicada y respondida por más de un espacio. A su vez, el 62,5 % de los espacios edunautas ofreció actividades puntuales y, generalmente, gratuitas para las familias.

La oferta de actividades continuas (ver Figura 11) fue un criterio de calidad que se cumplió en el 40,6 % de los espacios edunautas, y la mayoría las ofrecieron gratuitas para las familias. Sin embargo, en cinco sí hubo costo. Uno de estos ofreció reducción de precio a los niños con Passaport Edunauta.

El tipo de actividades realizado con mayor frecuencia fue de arte y cultura, y las menos frecuentes fueron las relacionadas con las ciencias y la tecnología.

Figura • 11
Tipo de actividades ofertadas



Fuente: elaboración propia a partir de información de D'EP Institut (2022).

Si observamos las competencias trabajadas por los espacios, más del 50 % se enfocaron en la curiosidad, el trabajo en equipo y la creatividad. Aquellas relacionadas con la perseverancia, la resolución de problemas o la autorregulación se trabajaron poco.

Sobre la dimensión de conexión entre espacios y con el equipo impulsor, solo uno de cada tres espacios declaró ser parte del equipo motor. Al mismo tiempo, aproximadamente la mitad de los espacios participó en las reuniones o encuentros relacionados con el pasaporte, y lo hicieron, principalmente, para informarse. El 48,3 % no ha asistido a ninguna reunión o encuentro.

En la dimensión que evaluó la coordinación entre los agentes implicados se apreció una valoración bastante buena (3,9 en una escala de uno a cinco). Los espacios calificaron de bastante buena la acción de los equipos impulsores, tanto en relación con el acompañamiento como con el liderazgo.

Finalmente, la satisfacción global por parte de los espacios hacia la herramienta fue satisfactoria, con un 6,9 sobre diez.

Resultados equipos impulsores

Los equipos impulsores estaban configurados por una media de 6,8 integrantes con la participación de una o más áreas del Ayuntamiento y, en la mitad de los casos, de personal de los centros educativos. El liderazgo del despliegue del Passaport Edunauta fue asumido por el área de Educación (73,3 %) o conjuntamente con otras áreas (13,4 %), dentro de las que se destacaron Cultura y Deportes. En el 46,7 % de los municipios solo un área formó parte de dicho equipo.

En ningún municipio se consiguió la participación de todos los agentes considerados básicos (ayuntamiento, espacios edunautas, centros educativos, asociaciones de familias, entidades sector social), y en 28,6 % de los casos solo estuvieron actores del municipio.

La mayoría de los equipos impulsores contó con alguna persona con dedicación profesional a la implementación del pasaporte, que destinó una media de 14,2 horas en la semana.

Respecto a los alumnos y las escuelas de las que provenían, la mayoría se concentró en los cursos de tercero, cuarto y quinto de primaria, y, aun cuando los municipios que respondieron la encuesta no tenían una alta concentración de escuelas de alta complejidad, el 38,9 % de las escuelas de esta tipología, hacían parte de Passaport Edunauta.

Conclusiones y discusiones

Dentro de esta sección se presentan las conclusiones derivadas de los análisis internos de la evaluación realizada a la herramienta Passaport Edunauta por parte de la fundación Jaume Bofill y la cooperativa +Educació. Luego, se desarrollan las discusiones y conclusiones derivadas de la reflexión teórica y el análisis en profundidad del informe realizado.

La fundación y la cooperativa dividieron su evaluación en cinco ejes centrales, descritos en secciones anteriores de este artículo. También, en los resultados, organizaron dichos ejes según el origen de la información: niños, niñas y profesores a través de encuestas; espacios edunautas; equipos impulsores y +Educació.

Para este artículo, como ya se mencionó, se analizaron tres de los cinco ejes: equidad, conexión y calidad.

Equidad

Desde el informe, se consideraron satisfactorios los aspectos de equidad de género, aun considerando que existió un uso más frecuente por parte de las niñas. También, sostuvieron que las temáticas no hicieron distinción por género a la hora de la participación.

En términos de oportunidades educativas para la equidad, se encontró satisfactoria la cobertura y la frecuencia de uso, en la cual se destacó la participación de escuelas con índices de exclusión social, siendo estas las que usaron con mayor frecuencia el pasaporte y asistieron a temáticas más variadas.

En cuanto a la edad de los usuarios directos, reconocieron la importancia de revisar la baja frecuencia de uso en alumnos de primero, segundo y sexto de primaria; y de prestar atención en la gratuidad de las actividades y en las ayudas económicas específicas para los niños y niñas en situación de vulnerabilidad que participaron del pasaporte.

Calidad

En lo relativo a la calidad de la herramienta, se encontraron satisfactorias las dimensiones de acción tutorial, prescripción personalizada de actividades y presencia de actividades de carácter continuo. Sin embargo, se recomendó atender a las dimensiones de uso para el trabajo con las familias, cobertura de áreas de aprendizaje que estaban invisibilizadas y de las nueve competencias que pretende trabajar el pasaporte.

Conexión

En las dimensiones enfocadas a evaluar la conexión entre agentes clave y espacios edunautas, se encontraron satisfactorias aquellas entre el profesorado y el equipo impulsor, la conexión de redes de participación en el ámbito educativo y la existencia de espacios edunautas en todos o casi todos los barrios.

Desde la evaluación interna, sugirieron poner especial atención en la creación de conexiones estables entre profesorado y espacios edunautas; profesorado y servicios sociales; y profesorado y otros agentes de integración social. También, se recomendó mejorar la conexión entre el equipo impulsor y otros agentes, como el Consejo de Infantes; y otras áreas en cada municipio, además de Educación, como Cultura, Desarrollo Social y Conservación de la Naturaleza.

Estas observaciones pusieron de manifiesto la necesidad de analizar las formas de coordinación y la valoración por parte de los agentes.

Reflexiones teóricas y análisis

El análisis presentado fue relevante e interesante, y propuso una serie de acciones de mejora que queda fuera de este estudio. Sin embargo, fue enriquecido a través de una discusión que permitió contrastar la información brindada por los agentes clave con la teoría del aprendizaje conectado, en particular con sus principios, presentados por Esteban-Guitart *et al.* (2020b) en el artículo titulado "Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado".

En dicho artículo, se expuso una definición interesante de analizar acerca de los aprendizajes conectados, que contribuyó a la información aportada en secciones anteriores de este artículo, y que sostuvo que estos se definen como la vinculación de uno o más intereses personales de un aprendiz con un contenido o competencia curricular, cívica o de desarrollo profesional, mediante la asistencia y ayuda de otros agentes. De esta manera, a través del apoyo social y la colaboración, se espera conectar intereses con oportunidades de aprendizaje disponibles de manera *online* u *offline* (Esteban-Guitart *et al.*, 2020b).

Para los autores, esta aproximación practico-teórica establece conexiones en dos niveles. En primer lugar, aquella que se da gracias a la medición social entre los intereses personales y los ámbitos académico, profesional o cívico. En segundo lugar, la que se presenta entre distintos contextos de vida y actividad, experiencias y prácticas. Es este nivel de conexión el que asegura que el primero pueda darse de forma exitosa.

Bajo estas premisas, la herramienta Passaport Edunauta es considerada un artefacto para conectar oportunidades de aprendizaje con intereses personales de aprendices, dentro y fuera de la escuela, propiciando conexiones entre diversos agentes y espacios de cada municipio. Sin embargo, estas experiencias de aprendizajes y las conexiones pueden consolidarse y mejorarse al verse contrastadas con la teoría.

La participación de los aprendices y los principios del aprendizaje conectado

En cuanto a los resultados relacionados con la participación directa de los estudiantes en diversas actividades y galaxias del pasaporte, se evidenció una concentración de actividades en tres temáticas. A partir de los principios para el aprendizaje conectado, expuestos en la Figura 2, es posible argumentar que las actividades con un componente de producción o producto final tuvieron un impacto mayor en los aprendices y, por tanto, participaron más de estas.

Así pues, una forma de mejorar y ampliar la participación de los estudiantes en actividades de galaxias más variadas sería dar importancia a sus voces, ya que tomar en cuenta los intereses y motivaciones personales marca diferencia en este aspecto. Cabe mencionar que el espacio para poder considerar los intereses emergentes de los aprendices existe en la figura del Consejo de Infantes, con la cual no se ha logrado una conexión estable o permanente durante el curso académico evaluado en esta encuesta. Una estrategia para fortalecer la conexión con dicha figura es aumentar la frecuencia de estos encuentros y dedicar un espacio puntual a discutir las motivaciones personales de los aprendices, más allá de las actividades formales de aprendizaje.

Con relación a esto, Esteban-Guitart *et al.* (2020b) sostuvieron que los espacios y actividades que buscan motivar procesos de aprendizaje conectado deben ser acogedores y facilitar el acceso y la contribución de nuevos participantes, y fomentar que dichos participantes mantengan y modifiquen los códigos y normas del espacio de interés personal de cual participan. Para esto, se pueden emplear diferentes roles y permitir diferentes niveles de experiencia dentro de un mismo grupo, convirtiéndose en un espacio diferente a los contextos formales de educación que están siempre conectados con quienes gestionan las actividades de los cuales ellos son protagonistas.

La importancia de las conexiones estables

Continuando con los principios para el aprendizaje conectado, cobra cada vez mayor relevancia mantener conexiones estables y constantes con los diferentes espacios, agentes y aprendices. En esta línea, el principio de apoyo y promoción (en inglés *sponsorship*) es fundamental, ya que declara que las conexiones requieren de cierta ayuda y asistencia para conseguir superar las barreras de acceso a las oportunidades de aprendizajes derivadas del mantenimiento de estas conexiones con espacios y agentes. En este sentido, los equipos impulsores son trascendentales como articuladores principales de la conexión entre la figura de *sponsorshipy* y las necesidades reales de cada territorio, relacionadas al acceso y las oportunidades de aprendizaje. Por lo anterior, es necesario fortalecer este vínculo y otorgar a los encuentros un carácter cotidiano, sin la necesidad de extenderlos por más de dos horas y repartidos dos veces durante el curso académico. Un formato de contacto constante entre los agentes clave y las figuras de apoyo puede favorecer a que la participación aumente, se mantenga y diversifique, ya que permite estar al día de las necesidades emergentes de los intereses de los aprendices y dotar de otras actividades que se desprendan de estos nuevos intereses.

Cabe detenerse aquí para resaltar una reflexión: los aprendizajes conectados se dan cuando coexiste una sucesión de conexiones estables y prolongadas en el tiempo, es decir, para promover al máximo estos aprendizajes debe organizarse el territorio en torno a la comunicación y articulación de espacios que se relacionan directamente con la educación de las generaciones más jóvenes, quitando de encima la responsabilidad única que se les entrega a las escuelas. Promover los procesos de aprendizaje conectado requiere también conocer en profundidad las diferentes condiciones biográficas, sociales, culturales y políticas que median los procesos de aprendizaje (Bronkhorst; Akkerman, 2016, como se citó en Esteban-Guitart *et al.*, 2020b).

Hasta este punto, y con la información y la teoría expuesta, se puede afirmar que la herramienta Passaport Edunauta necesita fortalecer sus conexiones con los diversos agentes involucrados en el territorio, no obstante, quisiera enfatizar en la importancia de la conexión estable y fluida con las familias, esto con tal de comprender las necesidades y preocupaciones a la hora de motivar la participación de sus hijos e hijas en actividades extraescolares relacionadas con el pasaporte. Muchas de estas son ofertadas en un horario puntual, en determinado lugar, y no son prolongadas en el tiempo, lo que puede causar que los padres y madres no consigan llevar a sus hijos. Es necesario comprender las dificultades y las necesidades familiares en todo sentido, asumiendo que existen o pueden existir muchos más factores que impidan que sus hijos participen de las actividades que les interesan, como la gratuidad.

A su vez, debe prestarse atención a las diversas culturas, religiones y orígenes que comprenden una comunidad y a la manera en que las actividades ofertadas pueden invitar a acercase a algunas familias y a otras no. No considerar estos factores puede provocar que se conviertan en barreras para el acceso, perjudicando la equidad y calidad de la herramienta.

Con todo lo anteriormente mencionado, me gustaría enfatizar la importancia de los equipos impulsores como fuerzas conectoras dentro de Passaport Edunauta, su función es central a la hora de mantener los vínculos para que cada parte que participa de esta herramienta esté siempre al tanto de las necesidades de los diferentes espacios, y que estos últimos estén permanentemente conectados con las necesidades de los aprendices y sus intereses.

El Passaport Edunauta, como se mencionó anteriormente, se consolida como una herramienta para el aprendizaje conectado, vinculando intereses, necesidades, espacios y agentes con estudiantes de escuelas públicas de Cataluña, y cumple con los principios propuestos por Esteban-Guitart *et al.* (2020b). Al mismo tiempo, y como se indicó en el informe realizado, los agentes articuladores por parte de la fundación Jaume Bofill y la cooperativa +Educació han

puesto foco en aquello que se ha de mejorar, como son las conexiones estables entre los diversos espacios y agentes.

Los resultados no son conclusivos por si solos y, si se analizan las versiones posteriores a esta, se podrá contrastar información y generar discusiones que logren enriquecer aún más la herramienta para que alcance su máximo potencial y pueda aportar a las comunidades desde la equidad, la calidad y las conexiones estables y bidireccionales con los diversos agentes del territorio.

Conclusión general

La implementación de la herramienta Passaport Edunauta se alinea y cumple con los principios fundamentales del aprendizaje conectado propuestos por Esteban-Guitart *et al.* (2020b). A través de sus diversas funcionalidades y enfoques, logra establecer conexiones significativas entre los intereses personales de los estudiantes y sus oportunidades de aprendizaje, tanto dentro como fuera del entorno escolar.

Dicho pasaporte ha demostrado ser efectivo en la promoción de la equidad de género y en la inclusión de estudiantes de diversos contextos socioeconómicos, facilitando el acceso a una amplia gama de actividades y temáticas sin distinción de género, y asegurando la participación de escuelas con altos índices de exclusión social. En este sentido, la herramienta cumple con el principio de proporcionar acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje de alta calidad.

Al mismo tiempo, fomenta conexiones estables y significativas entre estudiantes, profesores, familias y otros agentes educativos, lo cual es crucial para el aprendizaje conectado. La creación de redes de participación y la existencia de espacios edunautas en diversas comunidades reflejan el principio de conexión entre contextos de vida y actividad, promoviendo un aprendizaje que trasciende las fronteras del aula tradicional.

En términos de calidad, el Passaport Edunauta ofrece un enfoque personalizado y continuo para el aprendizaje. Las dimensiones de acción tutorial y la prescripción personalizada de actividades favorecen que los estudiantes sigan trayectorias de aprendizaje que están alineadas con sus intereses personales, cumpliendo así con el principio de conectar intereses personales con competencias curriculares y cívicas. Además, incluye actividades que fomentan el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico.

Finalmente, de este análisis se desprende que el Passaport Edunauta, desde su primera edición, se consolide como una estrategia poderosa para el aprendizaje conectado al vincular intereses, necesidades, espacios y agentes con

estudiantes de escuelas públicas de Cataluña. A través de su diseño y funcionalidades, no solo promueve la equidad y la calidad en la educación, sino que también facilita conexiones estables y bidireccionales entre los diversos agentes del territorio educativo. Estas características hacen que cumpla, en gran medida, con los principios del aprendizaje conectado y ofrezca un modelo viable y efectivo para futuras implementaciones educativas.

Referencias

1. Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) (s.f.). *Carta de Ciudades Educadoras*. Recuperado de https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/
2. Coll, César (2000). Política educativa: educación, sociedad, territorio y corresponsabilidad social y ciudadana con la educación. En *Informe 2000. Políticas sociales y estado de bienestar en España* (pp. 165-187), editado por Juan Antonio Garde. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
3. Coll, César (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36. Recuperado de https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf
4. Coll, César (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104), dirigido por Josep M. Vilalta. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
5. Coll, César (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En *La personalización del aprendizaje* (pp. 14-18), coordinado por César Coll. Barcelona: Graó.
6. Coll, César; Esteban-Guitart, Moisès; Iglesias, Edgar (2020*). Aprendizaje con sentido y valor personal.*
7. D'EP Institut (2022). *Passaport Edunauta. Territoris que conecten oportunitats. Informe: Resultats de les enquestas curs 2021-22*. Inédito.
8. Engel, Anna; Coll, César (2021). La identidad de aprendiz. El modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 17*(1), 1-12. Recuperado de https://laboratoriovoces.com/wp-content/uploads/2021/01/EngelColl2021_PTCEDH.pdf

9. Engel, Anna; Membrive, Antonio (2018). Contextos d'activitat, experiències d'aprenentatge i trajectòries personals. En *La personalització de l'aprenentatge* (pp. 19-22), coordinado por César Coll. Barcelona: Graó.

10. Esteban-Guitart, Moisès (2021). L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa. En *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2020* (pp. 485-523), dirigido por César Coll; Bernat Albaigés. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

11. Esteban-Guitart, Moisès; Coll, César; Penuel, William (2018). Learning across settings and time in the digital age. *Digital Education Review*, 33, 1-16. Recuperado de https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/22351

12. Esteban-Guitart, Moisès; Iglesias, Edgar; González-Patiño, Javier; González-Ceballos, Irene (2020a). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un ejemplo ilustrativo. *Aula Abierta, 49*(4), 395-404. https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.395-402

13. Esteban-Guitart, Moisès; DiGiacomo, Daniela; Penuel, William; Ito, Mizuko (2020b). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos Educativos. Revista de Educación,* 26, 157-176. https://doi.org/10.18172/con.3966

14. Esteban-Guitart, Moisès; Serra, Josep-Maria; Vila, Ignasi (2017). Informationalism and informalization of learning in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *HSE. Social and Education History, 6*(1), 1-25. https://doi.org/10.17583/hse.2017.2111

15. González-Ceballos, Irene; Palma, Miquel; Serra, Josep-Maria; Esteban-Guitart, Moisès (2021). Meaningful learning experiences in everyday life during Pandemics. A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.670886

16. Iglesias, Edgar; Esteban-Guitart, Moisès (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la educación intercultural? *Revista de Educación Inclusiva*, *13*(2), 196-212. Recuperado de https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/538

17. Ito, Mizuko; Gutiérrez, Kris; Livingstone, Sonia; Penuel, William (2013). *Connected learning. An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.

18. Miño, Raul (2018). Young People's Learning Trajectories in the Digital Age. *Digital Education Review*, 33, 39-54. https://doi.org/10.1344/der.2018.33.39-54

19. Qué es galaxia Edunauta (s.f.). *Passaport Edunauta*. Recuperado de https://www.passaportedunauta.cat/edunautes-app/families/index.xhtml

20. Vila, Ignasi; Esteban-Guitart, Moisès (2017). *Familia, escuela y comunidad en las sociedades del siglo XXI*. Barcelona: Horsori.

Antonia Sierralta-Covarrubias

Licenciada en Psicología por la Universidad de San Sebastián en Santiago de Chile; máster en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona; y doctoranda en Psicología de la Educación por la Universidad de Girona. Correo: antoniasierralta30@gmail.com.

De la investigación sociojurídica a la investigación interdisciplinaria en derecho: una mirada crítica sobre las transformaciones en las últimas décadas en Colombia*

Gabriel Ignacio Gómez[I]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.04

Cómo citar: Gómez, Gabriel Ignacio (2024). De la investigación sociojurídica a la investigación interdisciplinaria en derecho: una mirada crítica sobre las transformaciones en las últimas décadas en Colombia. *Revista CS*, 44, a04. https://doi.org/10.18046/recs.i44.04

Resumen: Este artículo busca dar cuenta de las condiciones de posibilidad que dieron lugar a la emergencia, crecimiento y transformación de la investigación sociojurídica en Colombia durante las últimas décadas, con base en una investigación bibliográfica realizada entre 2020 y 2022. En la primera parte se propone una exposición diacrónica sobre la emergencia de la investigación sociojurídica en el país y su transformación. En la segunda se presentan algunos temas principales de las investigaciones interdisciplinarias de los últimos años; y, finalmente, se recapitulan los argumentos fundamentales. A partir de esta investigación, se sostiene que diferentes condiciones sociales, intelectuales e institucionales hicieron posible que nuevos sujetos problematizaran el conocimiento del derecho en el contexto colombiano y promovieran otros procesos de investigación interdisciplinaria.

Palabras clave: investigación sociojurídica, investigación interdisciplinaria en derecho, sociología del derecho, Colombia

* Este artículo es parte del resultado final del proyecto Abrir las fronteras del Derecho, financiado por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia y ejecutado entre mayo de 2020 y mayo de 2023. El autor agradece a Jesús David Polo, María Adelaida Galeano, Laura Melisa Rivera, Gonzalo Galindo y a los evaluadores por sus comentarios y sugerencias. Artículo de investigación recibido el 22.09.2023 y aceptado el 11.06.2024.

I. Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

From Socio-legal to Interdisciplinary Research on Law: A Critical Perspective on the Transformations Occurred in the Past Decades in Colombia

Abstract: This article aims to give account on the conditions that made possible the emergence, growth, and transformation of socio-legal research in Colombia during the past decades based on a bibliographical research work conducted from 2020 to 2022. In the first part, a diachronic explanation about the emergence and transformation of socio-legal research in Colombia is presented; in the second part, the article shows some interdisciplinary research topics during the past years; finally, there is a recapitulation of the main arguments in the article. Based on research, this study argues that during the past decades different social, intellectual, and institutional conditions have enabled new subjects to problematize legal knowledge in the Colombian context and enhanced new interdisciplinary research processes.

Keywords: Socio-legal Research, Interdisciplinary Research on Law, Sociology of Law, Colombia

Introducción

La reflexión sobre el derecho en la sociedad contemporánea ha venido experimentando un interesante proceso de cambio que se manifiesta, entre otras cosas, en el fortalecimiento de la investigación como una práctica que ha permitido problematizar las bases teóricas del conocimiento jurídico y sus relaciones con los contextos sociales. Si en los ochenta y noventa del siglo XX la investigación sociojurídica era marginal en Colombia, durante las últimas décadas ha aflorado un interés por tejer diálogos entre el saber jurídico y otras áreas del conocimiento. ¿Cómo podemos comprender este proceso de transformación? En este artículo sostengo que diferentes condiciones hicieron posible que nuevos sujetos problematizaran el conocimiento del derecho en el contexto colombiano y promovieran otros procesos de investigación.

Algunas de estas condiciones de posibilidad fueron, en primer lugar, los cambios en el contexto socioeconómico mundial que pusieron en entredicho presupuestos de la organización sociopolítica de las sociedades modernas, como la soberanía estatal, la racionalidad, la neutralidad y la autonomía del derecho; en segundo lugar, el declive de la perspectiva positivista en la segunda mitad del siglo XX tanto en las ciencias sociales como en el derecho, y la creciente influencia de concepciones epistemológicas que han enriquecido las miradas sobre las regulaciones sociales y subvertido las fronteras disciplinarias instaladas en la mentalidad de los abogados y las facultades de derecho (Gómez-Sánchez, 2023; Wallerstein, 1996); y, finalmente, las transformaciones institucionales en

las universidades y organizaciones sociales que han promovido la investigación como una opción de vida.

Estas condiciones han facilitado que nuevas generaciones de investigadores incorporen diversas miradas y desarrollen procesos de investigación de orden crítico e interdisciplinario. Así mismo, han permitido pensar el derecho como una construcción histórica, social y cultural de acuerdo con la cual este deja de ser simplemente un conjunto de normas y conceptos referido a la normatividad estatal, para ser definido como un campo social, en términos de Pierre Bourdieu (2000), en el que existen prácticas discursivas y disputas de poder entre múltiples sujetos y grupos sociales. En consecuencia, el discurso jurídico moderno fue problematizado por nuevos sujetos investigadores como una realidad social situada que requiere de herramientas teóricas y metodológicas críticas e interdisciplinarias adecuadas para la comprensión y la transformación de la realidad social (Ariza, 2014; García-Villegas; Rodríguez-Garavito, 2003; Wolkmer, 2018).

Con base en estas miradas, se han formulado nuevos interrogantes para estudiar el derecho en el contexto de las transformaciones políticas y sociales contemporáneas, en las que han aparecido temas y problemas de investigación como la mutación del Estado nación; los procesos de globalización hegemónicos y contrahegemónicos y sus impactos en los sistemas jurídicos; las reformas judiciales y los mecanismos de protección de derechos; las tensiones entre las crecientes movilizaciones sociales y la criminalización de la protesta; y la destrucción del ambiente a través de prácticas de desarrollo extractivo, entre otras. Adicionalmente, las concepciones socioculturales sobre el derecho han permitido ver otras formas de resolución de conflictos y del reconocimiento de pluralismos jurídicos que compiten con las regulaciones institucionales, y replantear las concepciones modernas que normalizaron la dominación masculina y mestiza.

Teniendo en cuenta este escenario de cambio, partí de una perspectiva crítica reflexiva con el objeto de dar cuenta del contexto y del proceso de transformación de la investigación interdisciplinaria en Colombia durante las últimas décadas. Para tal efecto, me basé en un trabajo de investigación bibliográfica realizado entre 2020 y 2022, en el que se identificaron diferentes momentos y tendencias en la investigación sociojurídica y que, dialogó también con mi experiencia como investigador y testigo de este proceso.

El artículo se dividió en dos grandes partes. En la primera, propuse una exposición diacrónica sobre la emergencia de la investigación sociojurídica en Colombia y su transformación durante las últimas décadas. Para esto, expuse el contexto intelectual y social de las décadas del ochenta y noventa, la transición hacia el proceso de institucionalización de la investigación en derecho, y las

nuevas rutas de investigación que emergieron en Colombia durante las últimas dos décadas. En la segunda parte, me ocupé de algunos de los temas principales de las investigaciones interdisciplinarias de los últimos años. Finalmente, hice una recapitulación en la que retomé los argumentos fundamentales expuestos en el artículo.

Transformaciones del contexto social e intelectual sobre la investigación en derecho

En esta primera parte identifiqué diferentes momentos del proceso de formación de la investigación sociojurídica, teniendo en cuenta aspectos como las relaciones entre contexto sociopolítico, debates académicos y emergencia de nuevas experiencias investigativas.

Década de los ochenta: la percepción de crisis en la sociedad, el Estado y el derecho

En la década de los ochenta había una brecha profunda entre la situación social, económica y política del país, y lo que se decía y enseñaba en las facultades de derecho. La realidad social mostraba un enorme desgaste del ordenamiento constitucional de 1886, la democracia representativa y el esquema bipartidista del Frente Nacional, así como una profunda crisis social e institucional que se dejaba ver en la represión contrainsurgente y en el incremento de las violencias y de las violaciones de derechos humanos[1]. En contraste, como lo mostró Diego López (2004) en su texto *Teoría impura del derecho*, la cultura jurídica se caracterizaba por el predominio de un formalismo legalista que asumía el conocimiento del derecho al estudio de las normas positivas, especialmente las leyes vigentes.

En efecto, había una precaria formación teórica, la educación de los abogados era fundamentalmente profesionalizante y la actividad académica tenía su máxima expresión en los ejercicios de dogmática jurídica, especialmente en algunas áreas como el derecho penal. En el derecho público la producción académica se basaba, en buena parte, en la elaboración de manuales de texto sobre derecho constitucional, derecho administrativo o, en menor grado, derecho internacional, que reproducían las elaboraciones conceptuales europeas, fundamentalmente francesas y españolas. En otras áreas como derecho procesal y privado, la reflexión era mucho más pobre y se limitaba a los comentarios de código.

1. Para mayor profundidad, ver Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV, 2022).

En un entorno cultural y educativo en el que predominaban las certezas sobre la ley, la investigación no era una actividad principal en el quehacer académico, sino que era concebida como un asunto instrumental dentro de las labores profesionales de los abogados. El sentido de la investigación se reducía a saber indagar las fuentes formales del derecho vigente y, en algunos casos, a reproducir el conocimiento generado en otros países. De acuerdo con esta visión del derecho, las preguntas más factibles entre profesores y estudiantes eran: ¿cuál es la norma aplicable al caso? y ¿cómo se deberían regular los nuevos fenómenos sociales?

Pero, además de las limitaciones de tal ambiente académico, se agregó un componente institucional. El proyecto de vida asociado a la academia no se había institucionalizado de manera que pocas universidades contaban con profesores de tiempo completo, y la actividad académica se reducía a la figura del profesor de cátedra, es decir, aquel que se destacaba como profesional y que compartía su conocimiento práctico en una facultad de derecho. En el campo jurídico colombiano, la percepción de éxito profesional se asociaba, especialmente en las universidades privadas, a la pertenencia al sector privado, ya fuera una oficina prestigiosa de abogados o una empresa y, en menor medida, a ingresar al sector público.

Desde una perspectiva sociopolítica más amplia, la cultura jurídica formalista y profesionalizante que se consolidó en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX estaba asociada a un proyecto político bipartidista que había penetrado a la burocracia estatal, y a una tradición confesionalista, clasista y patriarcal que concebía al derecho como la expresión del orden social y político, y a las facultades de derecho como las guardianas culturales de dicha mentalidad.

En medio de la brecha entre las formalidades del derecho y la realidad política y social, emergieron dos tipos de propuestas de investigación. La primera, más institucional, tuvo como objetivo incorporar las nuevas tecnologías informáticas a la búsqueda y sistematización de fuentes jurisprudenciales. Los avances tecnológicos y el interés por la informática jurídica, así como incipientes reformas institucionales en la década de los ochenta, permitieron que algunas facultades crearan sus centros de investigación y comenzaran a desarrollar procesos investigativos desde esta perspectiva[2]. La segunda tendencia, en oposición a los diseños institucionales construidos *desde arriba*, se caracterizaba por la decisión de investigadores que contaban con mayor nivel de formación académica y que aprovecharon la precaria infraestructura institucional existente para promover sus investigaciones.

---

2. Algunas facultades de derecho crearon centros de investigación sociojurídica con base en el Decreto 3200 (1979), sin embargo, se trataba de diseños institucionales sin procesos investigativos sólidos. Al respecto, ver Carvajal (2014).

En este conjunto de búsquedas, se pueden resaltar diferentes enfoques de trabajo. Un primer enfoque estaba asociado a *concepciones interdisciplinarias de influencia funcionalista y empírica norteamericana* para el estudio de la justicia en Colombia. En un contexto de creciente violencia y de percepciones negativas sobre la administración de justicia, el Instituto Ser (Vélez; Gómez de León; Giraldo, 1987) buscó una aproximación diferente sobre el tema, que usualmente se trataba de resolver con reformas a los códigos y aumento de juzgados. Estos estudios fueron realizados por un equipo interdisciplinario de ingenieros y abogados para realizar análisis cuantitativos sobre la administración de justicia en Colombia[3]. Tal enfoque partió de una separación entre las investigaciones dogmáticas que estudiaban las normas y las investigaciones sociojurídicas que se ocupaban de los hechos jurídicos para ofrecer descripciones más robustas sobre el funcionamiento de la rama judicial y soluciones prácticas de políticas públicas.

Una segunda orientación estaba conformada por *investigaciones críticas promovidas por Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y universidades* públicas. Estos estudios respondían a un contexto sociopolítico caracterizado por la restricción democrática, el incremento de las violencias y las violaciones a los derechos humanos, y buscaban promover reflexión y acción orientadas a la transformación de la realidad social. A su vez, proponían múltiples diálogos entre sectores académicos progresistas en América Latina, Europa y Estados Unidos sobre la necesidad de repensar el sentido del derecho y transformar la sociedad. Dentro de esta línea, se encuentran las publicaciones del Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos (ILSA), especialmente su revista *El Otro Derecho*, desde donde se promovieron debates relacionados con el rol de los abogados en las sociedades latinoamericanas (ILSA, 1986; Palacio, 1989; Rojas, 1988), el uso alternativo del derecho (Jacques, 1988; Muñoz-Gómez, 1988), el derecho alternativo y el pluralismo jurídico, entre otros temas. Estos trabajos dejaron ver la influencia de perspectivas teórico-críticas sobre el derecho que mostraban las profundas relaciones entre el derecho y la política, y cuestionaban los regímenes dictatoriales en América Latina, los abusos de los estados de excepción, las violaciones a los derechos humanos, así como el rol

3. Estas investigaciones fueron impulsadas, fundamentalmente, por Eduardo Aldana, entonces director del Instituto Ser y quien había sido rector de la Universidad de los Andes; y por Jaime Giraldo-Ángel, quien había sido director de Centro de Investigaciones Sociojurídicas (CIJUS) de la Facultad de Derecho de la misma universidad.

pasivo de las facultades de derecho y de las instituciones jurídicas en escenarios de injusticia social y represión[4].

Un tercer grupo estaba constituido por *investigaciones académicas independientes* realizadas por algunos jóvenes profesores que viajaron al exterior a estudiar sus posgrados. Resulta interesante que estos nuevos sujetos buscaran otros horizontes teóricos y nuevas herramientas, ya fuera desde la ciencia política, la filosofía o las humanidades. Dentro de estos, destaco tres investigaciones que representaron un giro en las reflexiones académicas sobre el derecho, y que fueron bastante influyentes en el ámbito académico: *Cartas de Batalla*, tesis doctoral de Hernando Valencia-Villa (1987), que se constituyó en uno de los principales textos críticos sobre historia constitucional en Colombia; *La eficacia simbólica del derecho*, también tesis doctoral, de Mauricio García-Villegas (1993), que enriqueció la reflexión sobre la eficacia y la dimensión cultural y simbólica del derecho; y *Combatientes, rebeldes y terroristas. Guerra y derecho en Colombia*, de Iván Orozco-Abad (1992), que permitió comprender el tratamiento del Estado colombiano a los enemigos políticos. Estas investigaciones ofrecieron miradas críticas que interpelaban los presupuestos contractualistas del orden constitucional, la separación entre el derecho y la política, y la legitimidad del orden constitucional vigente para para abordar temas cruciales en el presente como el conflicto armado, la violencia política y la ineficacia del derecho.

Finalmente, una cuarta orientación estaba conformada por los estudios de *criminología crítica* que comenzaban a emerger en Colombia, principalmente desde algunas facultades de derecho de orientación liberal, y bajo el liderazgo académico de jóvenes profesores como Emiro Sandoval-Huertas[5] (1985) en la Universidad Externado de Colombia, y Hernando Londoño-Berrío (1990) y Juan Guillermo Sepúlveda (1984) en la Universidad de Medellín, entre otros. Las reflexiones propuestas mostraban, desde perspectivas críticas, el cuestionamiento a la tradición positivista en derecho penal, las relaciones entre las estructuras económicas y políticas con los procesos de criminalización, y la denuncia sobre el uso represivo del derecho penal en contra de sectores sociales desaventajados y de la utilización de la prisión como una forma de violencia institucional.

En resumen, desde la década de los ochenta, se evidenciaron orientaciones investigativas, lideradas por académicos y organizaciones, que respondieron

4. Diferentes ONG de derechos humanos realizaron importantes investigaciones y reportes sobre la situación de derechos humanos y de violencia en el país.

5. Emiro Sandoval Huertas fue magistrado auxiliar de la Corte Suprema de Justicia y murió en la toma al Palacio de Justicia en noviembre de 1985.

a los retos del contexto sociopolítico y buscaron acercar el conocimiento del derecho a la realidad social. De acuerdo con estas propuestas, la investigación, lejos de ser una imposición *desde arriba*, era un proceso liderado por sujetos que ya contaban con una formación académica y una sensibilidad hacia los estudios interdisciplinarios o críticos.

Década de los noventa: entre la esperanza en la Constitución y la crudeza de la guerra

Durante la década de los noventa se dieron nuevas condiciones de posibilidad para ampliar la reflexión sobre el derecho y estimular la actividad académica e investigativa. Entre ellas, se destaca el cambio en el contexto político caracterizado por la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente, la expedición de la nueva Constitución de 1991 y la creación de instituciones pensadas para la protección de los derechos fundamentales. También, se sumó el liderazgo de nuevas generaciones de académicos que hicieron sus posgrados en el exterior y promovieron el interés por la teoría del derecho, las teorías de la argumentación, el neoconstitucionalismo y la constitucionalización del derecho en Colombia.

Estos enfoques permitieron hacer nuevas preguntas y guiaron el estudio y la práctica del derecho en nuevas direcciones como la teoría del derecho en América Latina, las fuentes del derecho, los derechos fundamentales y los mecanismos de protección de derechos, entre muchos otros. En este ambiente cultural, comenzaron a aparecer nuevas publicaciones —ya fuera traducidas, importadas o, incluso, trabajos elaborados por jóvenes profesores— en las que se exponían los debates teóricos contemporáneos sobre teoría de la adjudicación, como por ejemplo el de Hart y Dworking sobre la decisión judicial (Rodríguez, 1997), y las posibilidades de una decisión correcta en el derecho (Arango, 1999). Para la difusión de las nuevas teorías, se crearon colecciones editoriales, como ocurrió en las universidades de los Andes, Externado de Colombia y Nacional de Colombia[6]. Adicionalmente, las revistas universitarias se constituyeron en un canal de difusión de nuevas perspectivas teóricas en derecho[7].

---

6. Se destaca la creación de las colecciones Pensamiento Jurídico, promovida por la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, y En Clave de Sur de la Universidad Nacional. En un sentido similar, la Universidad Externado de Colombia realizó un interesante trabajo de traducción.

7. También, se promovieron traducciones y reflexiones sobre *nuevas perspectivas teóricas en derecho* en revistas como *Pensamiento Jurídico*, de la Universidad Nacional, *Revista de Derecho Público* de la Universidad de los Andes, y *Estudios Socio-Jurídicos* de la Universidad del Rosario.

Pero, además del contexto político y del nuevo ambiente intelectual, hubo algunas trasformaciones institucionales que vale la pena mencionar. En la década de los noventa, Colciencias comenzó a fomentar la investigación en ciencias sociales y humanidades; algunas universidades crearon o fortalecieron sus centros de investigación[8]; y profesores y profesoras desarrollaron investigaciones financiadas, ya fuera por Colciencias o por fundaciones privadas. Uno de los temas que mayor interés despertó fue la justicia. Durante este período, se destacaron dos investigaciones al respecto: *El mundo real de los abogados y la justicia* de Germán Silva (2001), y *El caleidoscopio de las justicias en Colombia*, liderada por Boaventura de Sousa Santos y Mauricio García-Villegas (2001). Esta última, por tratarse de un trabajo colectivo de gran envergadura y por la audacia de sus aportes teóricos y metodológicos, representó un punto de inflexión sobre la relación entre el derecho y las ciencias sociales en Colombia.

A pesar del interés emergente por la investigación interdisciplinaria en derecho, aún persistía una división entre investigaciones jurídicas y sociojurídicas o entre derecho y sociología del derecho[9] que resultaba bastante diciente sobre la pervivencia de la tradición epistemológica positivista y sus fronteras disciplinarias. De acuerdo con tal distinción, la investigación *jurídica*, más relacionada con campos como la dogmática, la teoría y la filosofía del derecho, se ocupaba de asuntos como el sistema normativo, su estructura, conceptualización y fundamentación; mientras que la etiqueta *sociología del derecho* estaba relacionada con las perspectivas externas, más cercanas a las miradas positivistas en ciencias sociales y, por tal razón, vista como empírica y descriptiva. Esta diferenciación terminó siendo bastante cuestionable, pues desconoció las transformaciones epistemológicas en ciencias sociales y humanidades, y reprodujo las divisiones disciplinarias en un escenario que requería nuevas miradas para la comprensión de los problemas jurídicos y sociales.

8. Centros de investigación como el Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico Sociales Gerardo Molina (Unijus) de la Universidad Nacional, y el CIJUS de la Universidad de los Andes, comenzaron a realizar varios proyectos de investigación con enfoque sociojurídico.

9. Al respecto, ver Carvajal (2011).

El nuevo siglo: la ambivalencia institucional sobre la investigación y los desafíos de una sociedad en conflicto

Para el inicio del siglo XXI, múltiples condiciones, especialmente institucionales, académicas y de contexto, incentivaron el interés en la investigación interdisciplinaria en derecho, aun cuando fuera de manera dispersa y contradictoria. Con respecto a las condiciones institucionales, se identificaron dos grandes orientaciones que, si bien podían ser complementarias, tenían efectos diferenciados. En primer lugar, Colciencias inició su política nacional de medición de grupos y de investigadores con el lanzamiento de la plataforma ScienTi en 2002 y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) incluyó la investigación como un factor de calidad de los programas. En consecuencia, muchas facultades de derecho se vieron estimuladas o presionadas para incorporarse al sistema nacional de investigación (Carvajal, 2014). No solamente se crearon más centros de investigación en derecho, sino que, con el apoyo de Colciencias, en el año 2000 se creó la Red Nacional de Investigación Jurídica y Sociojurídica que congregó a centros y grupos de investigación de todo el país (Lopera, 2010). Esta política en sí misma, más enfocada en los resultados y en la visibilidad, no incentivó los procesos de transformación académica, sino el logro de indicadores sobre aspectos como número de grupos, escalafonamiento de profesores y, posteriormente, número de artículos publicados[10].

En segundo lugar, hubo otras decisiones institucionales que lograron promover la formación de investigadores y estimular procesos de investigación como los programas de becas, la financiación de investigación y, posteriormente, la creación de las primeras maestrías y doctorados en Derecho en Colombia. Este tipo esfuerzos, tuvo más impacto en aquellas facultades que contaban con mayor solidez institucional y académica.

Con estos nuevos procesos, también crecieron un poco más la divulgación de nuevas ideas, los ejercicios de traducción y la publicación de las investigaciones de doctorado que se estaban realizando en el exterior. Se evidenció una efervescencia por explorar otras orientaciones teóricas y estudios, pero, al mismo tiempo, se mantuvieron muchos retos tanto académicos como políticos e institucionales. Por tal razón, algunos investigadores considerábamos que no debíamos pensar en la investigación como un trasplante de métodos de las ciencias sociales, ni tampoco dejarnos extraviar en la simbología que producía la clasificación de Colciencias, sino promover, de manera crítica, procesos aca-

10. Para mayor profundidad, ver el balance realizado por Londoño, Sierra y Figueredo (2010).

démicos orientados a problematizar el derecho en nuestro contexto sociopolítico (Gómez-Sánchez, 2005).

Con respecto a la producción académica, si bien hubo un crecimiento de los esfuerzos investigativos en el continente y en el país, ello no estuvo acompañado de espacios de diálogo, como lo argumentaron Mauricio García-Villegas y César Rodríguez-Garavito (2003) en un provocador ensayo en el que ambos autores sugirieron discutir el qué y el cómo de las investigaciones sobre estudios críticos en derecho y sociedad. Buena parte de estos temas ya no tenía que ver necesariamente con los asuntos que habían ocupado a la teoría del derecho más tradicional, sino que se centró en aspectos que, según ellos, caracterizaban el campo jurídico latinoamericano como *el autoritarismo, la ineficacia* y *el pluralismo*. Nuevamente, su abordaje se enriqueció al desafiar las fronteras disciplinarias que se habían establecido en los siglos XIX y XX, y establecer un diálogo con las ciencias sociales.

Muchas de las investigaciones que se realizaron en los años posteriores continuaron promoviendo el abordaje de los problemas desde perspectivas críticas e interdisciplinarias. Las apuestas de investigadores críticos trazaron rutas en las que se tomaban prestadas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos de las ciencias sociales que se podían aplicar al campo jurídico. Pero, adicionalmente a las búsquedas de los investigadores, el reto de crear espacios como maestrías y, luego, doctorados, exigió un ejercicio compartido sobre la fundamentación de dichos programas y sus apuestas. Al menos en el caso colombiano, permitió que, además de posicionar la investigación y estos debates académicos, los investigadores estableciéramos un diálogo franco entre aquellos más interesados en perspectivas analíticas (nuevamente los jurídicos) y quienes estábamos interesados en orientaciones más interdisciplinarias y críticas (los sociojurídicos). El resultado de estas discusiones nos permitió comprender que tales orientaciones no son excluyentes y que, por el contrario, pueden coexistir pacíficamente, o incluso, enriquecerse mutuamente.

También, es necesario aclarar que la investigación interdisciplinaria y crítica en derecho no es un monopolio de las facultades de derecho. Por el contrario, el crecimiento de este tipo de investigación ha sido notablemente promovida por ONG y centros de investigación independientes, como lo muestran las investigaciones de Ariza (2014) y Carvajal (2009). Tal como se observó desde la década de los ochenta, diferentes ONG de derechos humanos y paz contribuyeron significativamente en la promoción de investigaciones y reportes en los que se denunció y analizó la situación de convivencia en Colombia, y la necesidad de promover una institucionalidad capaz de responder a los desafíos de una sociedad democrática. Para comienzos de siglo, en un ambiente de tensión entre un

proyecto democrático que encontraba en la Constitución de 1991 un referente normativo y político fundamental, y el ascenso de un discurso de guerra contra el terrorismo y la búsqueda del orden a través de medidas de orden público, nuevas organizaciones se dedicaron a promover investigaciones y reflexiones sobre el contexto sociopolítico y el lugar de la justicia y el derecho en la protección de los derechos humanos[11].

En retrospectiva, podemos ver que a lo largo de estas últimas décadas hemos enriquecido nuestras aproximaciones al estudio del derecho desde múltiples perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas; y hemos descorrido velos para ver que el mundo del derecho es mucho más que normas, conceptos, estructuras y sistemas normativos. Nos dimos cuenta de la existencia de concepciones amplias del derecho que permiten pensarlo como una construcción histórica, social y cultural en donde no hay verdades unívocas, ni instituciones jurídicas neutras, sino enunciados discursivos asociados a relaciones de poder y prácticas sociales en los que se reproducen múltiples jerarquías de clase, género y raza.

En tal sentido, cuestionamos la separación disciplinaria entre derecho y sociología del derecho como si se tratara de una dicotomía binaria y excluyente en la que, además, se imponía el conocimiento del derecho estatal formal sobre la sociología del derecho, asumida como un conocimiento marginal. En estas últimas décadas no solo subvertimos tal clasificación y jerarquía, sino que promovimos un diálogo necesario con las visiones críticas e interdisciplinarias del derecho para comprender las complejas relaciones entre el derecho y la sociedad en el contexto colombiano.

Transformación en algunos temas y enfoques de investigación sociojurídica durante las últimas dos décadas

En esta sección se mostrará con más claridad cómo se ha dado la transformación en el sentido de la investigación sociojurídica: de una orientación empírico-descriptiva a una concepción interdisciplinaria apoyada en enfoques teóricos y metodológicos más plurales. Para tal efecto, resaltaré algunos temas de especial

11. Ver, por ejemplo, las investigaciones de Dejusticia (García-Villegas; Ceballos, 2016); las de la Comisión Colombiana de Juristas en: https://www.coljuristas.org/centro_de_documentacion.php; o las de ILSA en: https://ilsa.org.co/publicaciones/revista-el-otro-derecho/

interés[12] como las justicias, la protección de los derechos humanos, los estudios de género y los estudios étnicos.

Las justicias en un contexto de globalización, localización y complejidad social

Estas investigaciones se hicieron más visibles en la década de los ochenta, en un contexto caracterizado por el incremento de las expresiones de violencia y de las violaciones de derechos humanos, así como de una percepción creciente de impunidad y crisis de la administración de justicia en Colombia. La justicia comenzó a ser vista como un objeto de estudio más amplio y complejo que no podía restringirse a la perspectiva normativa e institucional que predominaba entre los abogados hasta entonces, sino que requería un diálogo con otras áreas de conocimiento como la ciencia política, la sociología o la antropología, para poder comprender las complejas relaciones con la situación social[13].

Las investigaciones que se comenzaron a desarrollar también reflejaban diferentes enfoques, según las perspectivas políticas y teóricas que las inspiraban. Por ejemplo, desde perspectivas estructural-funcionalistas, que se concentraban en estudiar de manera cuantitativa la estructura, el funcionamiento y la integración de la rama judicial, así como la procedencia de los jueces, el Instituto Ser elaboró varios trabajos orientados a promover políticas públicas e introducir reformas en la gestión y organización de la rama judicial (Vélez; Gómez; Giraldo, 1987). Pero, desde perspectivas críticas, múltiples investigadores y organizaciones iniciaron estudios sobre las relaciones entre la crisis de la justicia con la del Estado y la democracia, así como los excesos del uso de la justicia penal para perseguir contradictores políticos o librar la guerra contra el narcotráfico.

En este sentido, investigaciones como las desarrolladas por algunas ONG y defensores de derechos humanos (Gallón, 1979), por el Unijus (Nemogá, 1990; 1996) y por el CIJUS (Ariza; Cammaert; Iturralde, 1997) mostraron los excesos y el uso político de las normas de excepción al crear una respuesta institucional

12. Debo aclarar que no busco agotar todos los temas que se han investigado durante este periodo, simplemente pretendo ilustrar cómo los nuevos enfoques sobre la investigación sociojurídica en Colombia no solo han transformado la mirada sobre temas recurrentes, sino que han permitido problematizar realidades que antes eran invisibilizadas.

13. Hasta la década de los noventa, en muchos países las acciones estatales sobre la justicia se orientaban a promover reformas procesales, destinar recursos para aumentar la presencia institucional y, posteriormente, a mejorar la gestión con base en cambios administrativos. Para mayor profundidad ver Santos (1998).

que afectaba las garantías y los derechos en nombre de la guerra contra el narcotráfico y la lucha antiterrorista.

Hacia finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa, el tema recobró mayor relevancia. El incremento de la violencia y de las violaciones de derechos humanos motivaron múltiples reclamos sociales que llevaron a transformaciones institucionales en el proceso constituyente y en los programas de reforma a la justicia impulsados por los gobiernos de entonces. No era extraño que se comenzaran a realizar nuevas investigaciones sobre justicia en Colombia, por ejemplo, sobre justicia comunitaria y pluralismo jurídico, no solo como parte de la nueva ola de desjudicialización de los conflictos, sino de un movimiento por la construcción de paz en una sociedad violenta (Ardila, 2000; López *et al.*, 2000). Adicionalmente, se realizaron investigaciones como la de Germán Silva (2001) y la coordinada por Boaventura de Sousa Santos y Mauricio García-Villegas (2001). Esta última trazó una ruta que permitió integrar la perspectiva crítica posmarxista y la investigación empírica para mostrar la intensa relación entre el contexto sociopolítico, los diseños institucionales sobre justicia y las prácticas de resolución de conflictos en una sociedad plural como la colombiana.

La primera década del siglo XXI fue un periodo de paradojas y contradicciones. Había un entusiasmo académico sobre las posibilidades transformadoras y democráticas de la justicia que se reflejaron en la celebración de eventos académicos internacionales, y en la creación de programas de posgrado y de organizaciones dedicadas al estudio sobre la justicia. Pero este entusiasmo sobre el protagonismo de los jueces fue bastante cuestionado por economistas y sectores políticos que veían con sospecha la interferencia de la administración de justicia en las otras ramas del poder público y en la economía[14]. Adicionalmente, la transformación del contexto sociopolítico, consistente en el ascenso del discurso de seguridad y guerra contra el terrorismo, el protagonismo presidencialista, la desmovilización de los paramilitares y la persecución a las cortes, generó intensos debates sobre el tema.

En este contexto, las investigaciones y las reflexiones sobre la justicia en Colombia también se transformaron por los cambios en el contexto sociopolítico y por la influencia de nuevos marcos teóricos que comenzaron a incorporarse en los debates nacionales. Es el caso del libro *Justicia para todos*: *sistema judicial, derechos sociales y democracia en Colombia*, de Rodrigo Uprimny, César Rodríguez y Mauricio García-Villegas (2005), quienes partieron de una orientación constructivista e institucionalista social para abordar las relaciones entre las

14. Sobre esta crítica ver, por ejemplo, Clavijo (2001).

transformaciones socioeconómicas contemporáneas, la justicia y los derechos humanos. Esta investigación buscó responder a orientaciones instrumentalistas y funcionalistas de acuerdo con las cuales el principal problema de la justicia se reducía asuntos de congestión de despachos, eficacia instrumental y garantía a sectores económicos.

Adicionalmente, el discurso de seguridad democrática, la desmovilización paramilitar y la incorporación del discurso de justicia transicional en Colombia motivaron la producción de múltiples estudios de orientación crítica que buscaban: 1) orientar el debate público con base en perspectivas comparadas (Uprimny; Botero; Restrepo; Saffon, 2006) y dar cuenta de la experiencia colombiana (Gómez-Sánchez, 2014; Uprimny; Saffon, 2008); 2) mostrar los excesos del Gobierno Uribe y el impacto negativo de su política de Seguridad Democrática en la institucionalidad colombiana (García-Villegas; Revelo, 2009); y 3) denunciar los excesos del populismo punitivo y la realidad de la situación penitenciaria en Colombia (Ariza; Iturralde, 2010; Londoño, 2016).

Posibilidades transformadoras de las cortes y los mecanismos de protección de derechos

Al igual que la preocupación por la justicia, la protección de los derechos humanos ha estado en el centro de los debates durante las últimas décadas. En los ochenta, en un contexto caracterizado por la restricción de derechos, la pervivencia de la Constitución de 1886, la lucha contrainsurgente, el abuso de los estados de excepción y el crecimiento de grupos paramilitares, las denuncias sobre múltiples prácticas de violaciones de derechos humanos crecieron notablemente en el país (CEV, 2022; Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos, 2004). No era extraño que la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución de 1991 buscaran crear instituciones más robustas y mecanismos efectivos de protección de los derechos. Desde entonces, hemos podido observar que la Constitución de 1991 y las decisiones de la Corte Constitucional de Colombia (CCC), se convirtieron en los puntos de referencia para la inclusión política y cultural de grupos marginados.

La idea de la constitucionalización de los derechos incidió en un interesante fenómeno de arraigo del derecho en la sociedad colombiana. En los noventa y durante la primera década del siglo XXI, se prestó especial atención a la incorporación de perspectivas neoconstitucionalistas que hacían énfasis en la defensa de la primacía de la Constitución, la protección de los derechos fundamentales y el rol protagónico de los jueces en dicha labor. A la copiosa literatura sobre la fundamentalidad de los derechos (Cepeda, 1992; Chinchilla, 1999) y de la

justiciabilidad de los derechos sociales económicos y culturales (Arango, 2012), se sumaron investigaciones empíricas sobre las decisiones de tutela y demás mecanismos de protección (García-Villegas; Rodríguez, 2001).

Tuvo razón Julieta Lemaitre (2009) cuando dejó ver la paradoja de la sociedad colombiana al contar con una de las cortes constitucionales más progresistas del continente, ya que, al mismo tiempo que se tomaban decisiones sofisticadas, se producían las acciones de violencia más crueles y sanguinarias en medio de un conflicto armado cada vez más degradado. Luego del fallido proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) y con la elección de Álvaro Uribe Vélez en 2002, se inició un nuevo periodo político en Colombia caracterizado por la hegemonía del discurso de seguridad y guerra contra el terrorismo, la intensificación del presidencialismo y el acento en políticas de orden público que, si bien contaban con un alto respaldo de la población, también generaron excesos y violaciones de derechos humanos (CEV, 2022). Este escenario se constituyó en un nuevo reto para los investigadores sociales y para la defensa de los derechos humanos.

En las últimas dos décadas se evidenciaron varias tendencias de investigación y reflexión sobre la protección de los derechos que se caracterizaron por replantear el énfasis que se había puesto sobre la teoría de la adjudicación y la fundamentación interna de las decisiones para ampliar el objeto de estudio a las condiciones políticas e institucionales que posibilitaron o dificultaron los cambios sociales; los impactos de las sentencias; y el rol de actores como los abogados o los movimientos sociales en la protección de derechos.

Dentro de la primera de estas orientaciones, que se propuso desde una perspectiva sociopolítica y sociojurídica, autores como Mauricio García-Villegas (2012) y Rodrigo Uprimny (2016) analizaron las relaciones entre la política y el derecho, y más concretamente, las tensiones entre la democracia y la justicia. Frente al creciente protagonismo de los jueces, la judicialización de la política y el aumento del activismo judicial en la década de los noventa, estos autores examinaron la posibilidad de respuesta de la vía judicial para la satisfacción de los derechos y para la transformación de las injusticias sociales. Específicamente, García-Villegas (2012) llamó la atención sobre el rol protagónico que han tenido los jueces en Colombia y el déficit democrático y de movilización social para acompañar los procesos de transformación social.

En la segunda, desde una aproximación sociojurídica, autores y autoras como César Rodríguez y Diana Rodríguez (2010), Luisa Fernanda Cano (2021), y María Luisa Rodríguez, Daniel Ricardo Jiménez y Fabián Andrés León (2021), realizaron algunos estudios de caso en los que trataron de evidenciar un punto ciego en los estudios constitucionales consistente en la falta de investigaciones

sobre las posibilidades transformadoras de las decisiones judiciales, su implementación e impacto social. Para esto, se basaron en perspectivas constructivistas que no solo se ocuparon de los efectos instrumentales, sino también de los efectos indirectos de las decisiones judiciales. Así mismo, mostraron cómo la CCC, a través de sentencias dialógicas, ha diseñado mecanismos de seguimiento orientados a tener mayor incidencia en el diseño y aplicación de políticas públicas en materia de protección de derechos sociales, económicos y culturales.

La tercera, que resulta complementaria a las anteriores, hizo particular énfasis en la desformalización de la educación jurídica y en la protección de derechos mediante la promoción de clínicas jurídicas y el desarrollo de litigio estratégico de interés público. En efecto, estas reflexiones partieron de la idea de que la protección de los derechos no dependía solamente de las configuraciones normativas ni de las decisiones judiciales, sino también de las acciones de movilización jurídica. En las últimas décadas, se realizaron varias investigaciones y trabajos de reflexión que han permitido cuestionar la tradición formalista de la educación jurídica (Gómez-Sánchez, 2016; Montoya, 2009) y en las prácticas de los consultorios jurídicos (Bonilla, 2013). A su vez, diversos estudios dieron cuenta del trasplante institucional y la recepción de la propuesta de los consultorios jurídicos, y sustentaron la necesidad de fortalecer las clínicas jurídicas de interés público analizando diferentes experiencias en Colombia y América Latina (Londoño, 2015; Recalde; Luna; Bonilla, 2017; Torres-Villareal, 2013).

Finalmente, los debates internacionales sobre la relevancia de los movimientos sociales en la lucha por la defensa de sus derechos, sirvió también como inspiración a una serie de indagaciones que tomó fuerza en la primera década del siglo XXI. Desde perspectivas construccionistas y críticas, diferentes investigadores expusieron estas relaciones. Inicialmente, Rodrigo Uprimny y Mauricio García-Villegas (2004) mostraron la relevancia de las decisiones progresistas de la CCC en las causas de algunos movimientos sociales. Posteriormente, Julieta Lemaitre (2009) en su libro *El derecho como conjuro*, dejó ver la relevancia del derecho y de las decisiones de las cortes, no solo como parte de unos repertorios de movilización de los movimientos sociales, sino desde los sentimientos morales que despiertan y fortalecen la movilización dando un nuevo sentido al derecho. Por su parte, trabajos como los de Mauricio Albarracín (2011), dialogaron con marcos teóricos sobre acción colectiva para argumentar que los cambios sociales no solo se daban por decisiones progresistas, sino, especialmente, porque ha habido grupos sociales que acudieron a la movilización legal.

Estudios de derecho y género

Si bien las relaciones entre el feminismo, el derecho y los derechos de las mujeres comenzaron a ganar más visibilidad en los noventa, no se puede perder de vista que diferentes colectivos de mujeres venían luchando por la ciudadanía y la igualdad desde hacía varias décadas. Desde los setenta, nuevas generaciones de mujeres continuaron las luchas políticas por sus derechos en un contexto de confrontación con el Estado y de tensiones internas entre las pertenecientes a partidos y las autonomistas, así como de crecimiento de movimientos y colectivos feministas urbanos y rurales (Luna; Villarreal, 1994). Más adelante, el proceso constituyente abrió la oportunidad para que los movimientos de mujeres se unieran con el propósito de incidir en el nuevo orden constitucional para reivindicar sus derechos. Adicionalmente, dicho movimiento contribuyó en la incorporación de la perspectiva de género en el debate público y en la academia con el fin de interpelar el predominio masculino que se había institucionalizado en la organización política y jurídica colombiana (Arango, 2018; Lemaitre, 2009).

En el campo jurídico, algunas profesoras que habían hecho sus posgrados en el exterior introdujeron varios debates, como la distinción entre sexo y género, el cuestionamiento de la neutralidad del derecho y la crítica al derecho como un lenguaje y una práctica que reproducían estructuras y patrones de dominación masculina en la sociedad [15]. Asimismo, diferentes grupos de activistas feministas buscaron acudir a la jurisdicción constitucional para la protección de derechos de las mujeres, por ejemplo, la búsqueda de igualdad de oportunidades, la lucha contra expresiones y prácticas discriminatorias, la defensa de derechos sexuales y reproductivos, y la denuncia contra de expresiones de violencia de género, entre otros. Si bien la vía judicial ante la jurisdicción constitucional había permitido proteger algunos derechos, con el paso de los años, la percepción sobre los resultados no era totalmente satisfactoria, de una parte, porque el contexto político impedía cambios significativos en el Congreso y en escenarios institucionales, y del otro, porque se observaba la continuidad de las exclusiones y las violencias en contra de las mujeres en la vida cotidiana. No solo había barreras políticas muy fuertes, sino también obstáculos institucionales y culturales que impedían que los logros normativos se concretaran en transformaciones reales[16].

De acuerdo con Lina Buchely (2019), en este escenario emergieron distintas tendencias en los estudios sobre los derechos de las mujeres. Inicialmente, debido a la esperanza que generó el constitucionalismo para su protección, hubo

15. Al respecto ver Jaramillo (2000).

16. Para mayor profundidad, ver Buchely (2014).

un incremento en la producción académica en áreas como el derecho constitucional, de familia, penal y laboral. Posteriormente, surgió una tendencia de estudios más empíricos que buscaron denunciar la brecha entre la normatividad y la realidad (Buchely, 2014; 2019; Londoño; Giraldo; Montoya; Morales; Goyes, 2014; Montoya-Ruiz, 2009). Para finales de la primera década del siglo, emergieron elaboraciones más críticas que combinaron la influencia de estudios críticos del derecho y perspectivas construccionistas (Buchely, 2019; Coral, 2010).

Como bien afirmó Buchely (2014), la distinción de estas tendencias, si bien da cuenta de una dimensión temporal, no opera estrictamente de manera lineal. En el contexto actual, la reflexión sobre derecho y género ofrece un amplio espectro de pensamiento que muestra la riqueza de sus aportes, evidenciando la coexistencia de múltiples líneas de reflexión. En este sentido, se identificó una orientación crítica que ha llamado la atención sobre las limitaciones de las concepciones liberales sobre el feminismo y el desarrollo de las decisiones de la CCC para reclamar mayor atención sobre la distribución de recursos y la manera como dichas decisiones pueden tener impacto en la justicia distributiva con respecto a las mujeres (Alviar; Jaramillo, 2012). Con una orientación más interdisciplinaria y construccionista, los trabajos de Buchely (2014), Coral (2010) y Lemaitre (2009), entendieron el derecho como una construcción sociocultural en la que diferentes actores sociales como movimientos sociales y ONG toman parte en la lucha por la realización de los derechos. Otra tendencia interpeló la racionalidad masculina del pensamiento liberal y reivindicó los sentimientos morales y las pasiones en el derecho (Gómez, 2020; Lemaitre, 2009; Molinares, 2018). Finalmente, con base en investigación empírica de orden institucional, se presentaron trabajos que mostraron las inequidades de género en las instituciones, en el escenario educativo y en la profesión jurídica (Ceballos, 2018).

En resumen, las múltiples investigaciones de orientación feminista y de género dejan ver el cambio en la fundamentación epistemológica, la problematización del derecho como discurso de reproducción patriarcal, la importancia del lugar de enunciación, la crítica a la racionalidad masculina desde la visibilización de los sentimientos en la reflexión y la movilización jurídica, la denuncia de injusticias y violencias de género, y, por supuesto, los procesos de resistencia y lucha por los derechos.

Enfoques étnicos y derechos de los pueblos indígenas

Desde las décadas de los ochenta y noventa, como consecuencia de los procesos de movilización de los pueblos indígenas y afro por el reconocimiento de sus derechos, se comenzó a observar un interesante giro en la relación del derecho

con los grupos étnicos. Este cambio tuvo, al menos, dos dimensiones. En primer lugar, hubo una expresión política que cuestionó la comunidad imaginada basada en una nación mestiza que estableció la misma regulación para toda la población en nombre de principios universales. De acuerdo con este modelo excluyente, los pueblos indígenas y afros eran desconocidos en su historia, sus conocimientos y en sus relaciones con la naturaleza y sus territorios, y, en consecuencia, debían ser asimilados. Este asimilacionismo comenzó a ser problematizado por los mismos movimientos indígenas y afros desde la década de los setenta, de manera que cuando se inició el proceso constituyente, había condiciones de posibilidad para el reconocimiento de sus derechos[17].

En segundo lugar, hubo una dimensión epistemológica que problematizó la idea de la superioridad del conocimiento occidental, la separación entre diferentes disciplinas como el derecho y la antropología, y las formas de relacionamiento entre las prácticas y concepciones ancestrales indígenas y afros con respecto a las visiones occidentales del mundo. Para Ariza (2009), además de la violencia política que negó la ciudadanía a los pueblos indígenas y afros, la relación entre el derecho y los grupos étnicos estaba mediada por una separación que convertía a los pueblos indígenas en objetos de conocimiento a través de la mediación de los peritos antropólogos, especialmente en campos especializados como el derecho penal.

Teniendo en cuenta estas diferentes dimensiones, a lo largo de las últimas décadas se han dado transformaciones significativas en el derecho y en la forma de abordar las relaciones con estos pueblos. Como lo expuso Ariza (2009), hasta la década de los noventa había un gran vacío en la literatura jurídica sobre las cuestiones indígenas, salvo por los asuntos penales relacionados con la inimputabilidad. La representación del indígena desde el discurso del derecho moderno era entonces la del incapaz e inimputable, de manera que solo resultaban legibles desde el lenguaje autorizado de los peritos antropólogos y de la antropología jurídica. Después de la Constitución de 1991, comenzaron a aparecer investigaciones y trabajos que plantearon el tema desde la perspectiva multicultural de los derechos y de la inclusión en la Constitución de los pueblos indígenas y afros (Ariza, 2009; Bonilla, 2006).

Durante una primera fase, los trabajos de antropología jurídica y de reflexión multicultural permitieron un acercamiento inicial al tema. El desarrollo constitucional, especialmente a partir de las decisiones de la CCC, y la visibilidad política de los pueblos indígenas y afro contribuyeron significativamente para

17. Para mayor profundidad, ver Ariza (2009), Lemaitre (2009) y Restrepo (2013).

transformar el modelo asimilacionista y emergieron nuevas reflexiones que intensificaron el diálogo entre los antropólogos y los abogados, especialmente constitucionalistas. El lenguaje de los derechos hizo posible hablar de los derechos de los pueblos indígenas, las justicias indígenas y su articulación con el derecho estatal.

En tal escenario, fue posible identificar varias tendencias. Primera, desde perspectivas neoconstitucionalistas se promovieron debates teóricos inspirados en el multiculturalismo para problematizar la centralidad del Estado nación, reconocer la diversidad cultural y mostrar la transformación que generaban las decisiones de la CCC (Bonilla, 2006). Segundo, emergieron perspectivas más interdisciplinarias (sociojurídicas) que se aproximaron a mostrar los conflictos entre los pueblos indígenas y los proyectos de desarrollo (Arenas, 2001; Sánchez-Mojica, 2001). Tercero, desde la antropología jurídica, trabajos como los elaborados por Esther Sánchez (2001), y esta autora y Herinaldy Gómez (Sánchez; Gómez, 2008) mostraron la relevancia y el aporte de los antropólogos como mediadores que permiten ver lo que la racionalidad del derecho occidental oculta.

A finales de la primera década del siglo XXI, aparecieron nuevas tendencias de investigación interdisciplinaria lideradas por investigadores que habían realizado sus posgrados con miradas más amplias y que problematizaron la tradición moderna y la tendencia multicultural. Por una parte, investigaciones como los realizadas por Julieta Lemaitre (2009) y Libardo Ariza (2009), partieron de orientaciones posestructurales que cuestionaron la visión colonial y moderna, mostraron las limitaciones de la visión multicultural y promovieron reflexiones de orden intercultural y enfoques diferenciales. En este sentido, se evidenció un interés por cuestionar la centralidad del derecho estatal, promover diálogos interculturales y dejar escuchar las voces de los diferentes grupos étnicos. Por otra, en un contexto de desarrollo extractivista, se comenzaron a realizar investigaciones que denunciaron el impacto negativo de los proyectos de desarrollo en los territorios indígenas y expusieron las posibilidades de la consulta previa como mecanismo de protección de la autonomía y los territorios de los pueblos étnicos (Lopera; Dover, 2013; Rodríguez; Orduz, 2012).

Recapitulación final

A lo largo de este artículo se ha mostrado la transformación de la investigación sociojurídica durante las últimas décadas en el país. Se trata de un proceso que tuvo como condiciones de posibilidad, primero, la tensión entre el contexto sociopolítico y económico en una sociedad que buscaba apertura democrática,

ampliación de derechos y la construcción de una institucionalidad responsable, frente a un discurso académico que partía de la concepción formalista, asociado a concepciones políticas más autoritarias. Segundo, la incorporación de perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológica que buscaban replantear la manera de concebir y conocer el derecho. Por último, un conjunto de reformas institucionales sobre la educación y la investigación. Estas condiciones permitieron que nuevos sujetos desarrollaran prácticas académicas e investigativas con orientación crítica e interdisciplinaria, desafiando las fronteras disciplinarias y subvirtiendo la dicotomía y la jerarquía entre derecho y sociología del derecho.

A su vez, se evidencia con claridad cómo los temas de interés se han ido transformando en la medida que los contextos sociopolíticos y culturales cambian, y que nuevos sujetos, con diferentes influencias teóricas y metodológicas, interpelan las prácticas jurídicas. Si en la década de los noventa predominó un optimismo constitucional y un enfoque más general sobre la justicia o la consagración de los derechos, hacia el nuevo siglo se dejó ver la contradicción entre las promesas constitucionales y el contexto social turbulento, así como la preocupación por conflictos más específicos y situados.

Finalmente, durante las últimas décadas han emergido nuevas miradas que cuestionan los presupuestos de la modernidad, interpelando los universalismos y dejando ver las exclusiones que anteriormente se habían institucionalizado y normalizado. En tal sentido, nuevas perspectivas como los estudios de género, interculturales y decoloniales han abierto rutas de reflexión e investigación que proponen diversas preguntas de investigación y desafíos para la sociedad colombiana.

Referencias

1. Albarracín, Mauricio (2011). Corte Constitucional y movimientos sociales: el reconocimiento judicial de los derechos de las parejas del mismo sexo en Colombia. *Sur-Revista Internacional de Derechos Humanos, 8*(14), 7-33. Recuperado de https://www.bibliotecafragmentada.org/corte-constitucional-y-movimientos-sociales/
2. Alviar, Helena; Jaramillo, Isabel Cristina (2012). *Feminismo y crítica jurídica. El análisis distributivo como alternativa crítica al legalismo liberal.* Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad de los Andes.
3. Arango, Luz Gabriela (2018). Un proyecto académico feminista en mutación: la Escuela de Estudios de Género en la Universidad Nacional de Colombia.

En *Feminismos y estudios de género en Colombia. Un campo académico y político en movimiento* (pp. 17-38), compilado por Franklin Gil-Hernández; Tania Pérez-Bustos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

4. Arango, Rodolfo (1999). *¿Hay respuestas correctas en el derecho?* Bogotá: Siglo del Hombre/Ediciones Uniandes.

5. Arango, Rodolfo (2012). *El concepto de derechos sociales fundamentales*. Bogotá: Legis.

6. Ardila, Edgar (2000). Justicia comunitaria claves para su comprensión. *Pensamiento jurídico*, 12, 43-52. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/39230

7. Arenas, Luis Carlos (2001). Poscriptum: sobre el caso U'wa. En *El caleidoscopio de las justicias en Colombia. Tomo II* (pp. 143-157), editado por Boaventura de Sousa Santos; Mauricio García. Bogotá: Colciencias/ICANH/Universidad de Coimbra-CES/Universidad Nacional de Colombia/Siglo del Hombre.

8. Ariza, Libardo (2009). *Derecho, saber e identidad indígena.* Siglo del Hombre/Universidad de los Andes/Pontificia Universidad Javeriana.

9. Ariza, Libardo; Cammaert, Felipe; Iturralde, Manuel (1997). *Estados de excepción y razón de estado en Colombia.* Bogotá: CIJUS.

10. Ariza, Libardo; Iturralde, Manuel (2011). *Muros de la infamia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

11. Ariza, Rosembert (2014). Saberes sociojurídicos y desarrollos de la sociología jurídica en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología, 37*(1), 49-68. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/44596

12. Bonilla, Daniel (2006). *La Constitución Multicultural*. Bogotá: Siglo del Hombre.

13. Bonilla, Daniel (2013). El formalismo jurídico, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en Latinoamérica. En *Derecho y pueblo mapuche: aportes para la discusión* (pp. 274-275), editado por Helena Olea. Santiago de Chile: UDP.

14. Bourdieu, Pierre (2000). Elementos para una sociología del campo jurídico. En *La fuerza del derecho* (pp. 153-220), Bogotá: Siglo del Hombre.

15. Buchely, Lina (2014). Género y constitucionalismo: una mirada feminista al derecho constitucional colombiano. *Revista de Ciencia Política, 9*(18), 83-107. Recuperado de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/83353/1/buchely_genero_constitucionalismo_2014.pdf

16. Buchely, Lina (2019). Género y derecho. 25 años de literatura académica en Colombia. *Revista Academia, 17*(34), 21-48. Recuperado de https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenianza-derecho/article/view/39307/36144

17. Cano, Luisa Fernanda (2021). Los límites de la justicia dialógica en la protección de los derechos sociales en Colombia. *Revista Derecho del Estado*, 49, 131-158. Recuperado de https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3768338?show=full

18. Carvajal, Jorge (2009). El aporte de las instituciones no gubernamentales a la sociología jurídica en Colombia. *Diálogos de Saberes*, 31, 189-198. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3224943

19. Carvajal, Jorge (2011). La sociología jurídica y el derecho. *Prolegómenos. Derechos y Valores, 14*(27), 109-119. Recuperado de https://upg.mx/wp-content/uploads/2015/10/LIBRO-20-Sociologia-Juridica-y-Derecho1.pdf

20. Carvajal, Jorge (2014). La estructura legal de la investigación sociojurídica en Colombia. *Verba Iuris*, 31, 135-148. Recuperado de https://vlex.com.co/vid/estructura-legal-investigacion-sociojuridica-954553102

21. Ceballos, María Adelaida (2018). Inclusión de género, exclusión de clase. Las mujeres en la educación jurídica colombiana. *Revista de Derecho*, 49, 113-141. Recuperado de https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/10114

22. Cepeda, Manuel José (1992). *Los derechos fundamentales en la Constitución de 1991*. Bogotá: Temis.

23. Chinchilla, Tulio (1999). *¿Qué son y cuáles son los derechos fundamentales?* Bogotá: Temis.

24. Clavijo, Sergio (2001). Fallos y fallas económicas de las altas cortes: el caso de Colombia, 1991-2000. *Revista del Banco de la República, 74*(882), 25-56. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/banrep/article/view/11066

25. Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad - CEV (2022). *Hallazgos y recomendaciones*. Bogotá: CEV. Recuperado de https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones

26. Comité Permanente por la Defensa de los Derechos Humanos - CPDH (2004). *Derechos Humanos en Colombia. Veinticinco años, Itinerario de una historia*. Bogotá: CPDH.

27. Coral-Díaz, Ana Milena (2010). El cuerpo femenino sexualizado: entre las construcciones de género y la ley de justicia y paz. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 17, 381-410. Recuperado de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/internationallaw/article/view/13828

28. Decreto 3200 de 1979 (21 de diciembre), por el cual se dictan normas sobre la enseñanza del Derecho. *Diario Oficial núm. 35 444*. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81515

29. Gallón, Gustavo (1979). *Quince años de estado de sitio en Colombia: 1958-1978*. Bogotá: América Latina.

30. García-Villegas, Mauricio (1993). *La eficacia simbólica del derecho. Examen de situaciones colombianas.* Bogotá: Ediciones Uniandes.

31. García-Villegas, Mauricio (2012). Constitucionalismo aspiracional: derecho, democracia y cambio social en América Latina. *Análisis Político, 25*(75), 89-110. Recuperado de https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/74678

32. García-Villegas, Mauricio (2014). *La eficacia simbólica del derecho: sociología política del campo jurídico en América Latina*. Bogotá: IEPRI.

33. García-Villegas, Mauricio; Ceballos, María Adelaida (Eds.) (2016). *Democracia, justicia y sociedad. Diez años de investigación en Dejusticia.* Bogotá: Dejusticia.

34. García-Villegas, Mauricio; Revelo, Javier Eduardo (2009). *Mayorías sin democracia. Desequilibrio de poderes y Estado de derecho en Colombia, 2002-2009.* Bogotá: Dejusticia.

35. García-Villegas, Mauricio; Rodríguez-Garavito, César (2001). La acción de tutela. En *El caleidoscopio de las justicias en Colombia. Tomo I* (pp. 423-454), editado por Boaventura de Sousa Santos; Mauricio García-Villegas. Bogotá: Colciencias/ICANH/Universidad de Coimbra-CES/Universidad Nacional de Colombia/Siglo del Hombre.

36. García-Villegas, Mauricio; Rodríguez-Garavito, César (Eds.) (2003). *Derecho y sociedad en América Latina: un debate sobre los estudios jurídicos críticos.* Bogotá: ILSA.

37. Giraldo, Jaime (1985). *Metodología y técnica de la investigación jurídica*. Bogotá: Librería del Profesional.

38. Gómez, María Cristina (2020). La constitución y las emociones: relato alternativo de la constitución y del constitucionalismo. *Teoría Jurídica Contemporánea, 5*(2), 139-173. https://doi.org/10.21875/tjc.v5i2.25737

39. Gómez-Sánchez, Gabriel Ignacio (2005). La investigación, la producción y las prácticas del saber jurídico en la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia. *Estudios de Derecho, 62* (140), 93-131. Recuperado de https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/332206

40. Gómez-Sánchez, Gabriel Ignacio (2014). *Justicia transicional en disputa: una perspectiva constructivista sobre las luchas por la verdad, la justicia y la reparación en Colombia, 2002-2012*. Medellín: UdeA.

41. Gómez-Sánchez, Gabriel Ignacio (2016). ¿Abogados para la democracia o para el mercado?: Repensar la educación jurídica. *Revista de Derecho*, 46, 225-256. Recuperado de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7866/1/GomezGabriel_2016_AbogadosDemocraciaMercado.pdf

42. Gómez-Sánchez, Gabriel Ignacio (2023). Abrir las fronteras del derecho: una aproximación desde la sociología del conocimiento sobre tres enfoques epistemológicos contemporáneos. *Ius et Praxis, 29*(1), 165-186. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122023000100165

43. Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos - ILSA (1986). *Los abogados y la democracia en América Latina*. Bogotá: ILSA.

44. Iturralde, Manuel (2010). *Castigo, liberalismo autoritario y justicia penal de excepción*. Bogotá: Siglo del Hombre.

45. Jacques, Manuel (1988). Una concepción metodológica del uso alternativo del derecho. *El Otro Derecho*, 1, 19-42. Recuperado de: https://ilsa.org.co/2022/01/el-otro-derecho-n-1/

46. Jaramillo, Isabel Cristina (2000). La crítica feminista al derecho, estudio preliminar. En *Género y teoría del derecho* (pp. 27-66). Bogotá: Siglo de Hombres/Universidad de los Andes/Pontifica Universidad Javeriana.

47. Lemaitre, Julieta (2009). *El derecho como conjuro. Fetichismo legal, violencia y movimientos sociales.* Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad de los Andes.

48. Londoño, Beatriz (2015). *Educación legal clínica y litigio estratégico en Iberoamérica*. Bogotá: Universidad del Rosario.

49. Londoño, Beatriz; Giraldo, Sheila; Montoya, Ana Milena; Ortega, Vanina; Victoria, María Irene; Goyes, Isabel (2014). Violencia contra las mujeres en tres ciudades de Colombia: Pasto, Cartagena y Cali. 2005-2009. *Opinión Jurídica, 13*(25), 35-50. Recuperado de http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/18582

50. Londoño, Beatriz; Sierra, Jimena; y Figueredo, Gerardo (2010). El impacto de la investigación académica en el desarrollo social. Conmemoración de los 10 años de la red sociojurídica. En *Diez años de investigación jurídica y sociojurídica en Colombia: balances de la red sociojurídica*, editado por Beatriz Londoño; Diana María Gómez. Bogotá: ACOFADE/Colciencias/Universidad del Rosario/Universidad de La Sabana.

51. Londoño, Hernando (1990). La problemática de la droga en Colombia. *Nuevo Foro Penal, 47*, 7-43.

52. Londoño, Hernando (2016). *Sistemas punitivos y derechos humanos: el caso de la Comuna 13 de Medellín-Colombia*. Bogotá: Ediciones Jurídicas Andrés Morales.

53. Lopera, Gloria; Dover, Robert (2013). Consulta previa, ciudadanías diferenciadas y conflicto socioambiental. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia, 28*(45), 76-103. https://doi.org/10.17533/udea.boan.17771

54. Lopera, Olga Lucía (2010). 10 años de movilización por una cultura de la investigación en el derecho. En *Diez años de investigación jurídica y sociojurídica en Colombia: balances de la red sociojurídica*, editado por Beatriz Londoño; Diana María Gómez. Bogotá: ACOFADE/Colciencias/Universidad del Rosario/Universidad de La Sabana.

55. López, Diego Eduardo (2004). *Teoría impura del derecho. La transformación de la cultura jurídica latinoamericana.* Bogotá: Universidad de los Andes/LEGIS/UNAL.

56. López, Manuel; Ariza, Rosembert; Ardila, Edgar; Torres, César; Ruiz, Carlos; Sanín, Luciano; Jaramillo, Luis Guillermo; Roldán, Hernando; Ceballos, Alberto; Correa, Elda Patricia (2000). *Las técnicas de la paciencia. Justicia comunitaria y jueces de paz*. Medellín: IPC/Red de Justicia Comunitaria/Corporación Región.

57. Luna, Lola; Villarreal, Norma (1994). *Historia, género y política. Movimiento de mujeres y participación política en Colombia 1930-1991.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

58. Molinares, Viridiana (2018). Subjetividades, feminismos y árboles. En *Mujer y biodiversidad. Una estrecha relación con la vida* (pp. 11-17), compilado por Maritza Duque-Gutiérrez. Barranquilla: Universidad del Norte.

59. Montoya, Juny (2009). Educación jurídica en América Latina: dificultades curriculares para promover los temas de interés público y justicia social. *El Otro Derecho*, 38, 29-42. Recuperado de https://redclinicasjuridicas.ar/wp-content/uploads/2021/12/MONTOYA-VARGAS.-Educacion-juridica-en-AL.pdf

60. Montoya-Ruiz, Ana Milena (2009). Recorrido por las políticas públicas de equidad de género en Colombia y aproximación a la experiencia de participación femenina con miras a la construcción de escenarios locales. *Revista Estudios de Derecho*, 147, 303-319. Recuperado de https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/2418

61. Muñoz-Gómez, Jesús Antonio (1988) Reflexiones sobre el uso alternativo del derecho. *El Otro Derecho*, 1, 43-62.

62. Nemogá, Gabriel (1990). *El Estado y la administración de la justicia en Colombia*. Bogotá: Ciencia y Derecho.

63. Nemogá, Gabriel (1996). *Justicia sin rostro: estudio sobre justicia regional: línea de investigación, administración de justicia, control social y político*. Bogotá: UNAL.

64. Orozco-Abad, Iván (1992). *Combatientes, rebeldes y terroristas. Guerra y derecho en Colombia*. Bogotá: Temis.

65. Palacio, Germán (1989). Servicios legales y relaciones capitalistas: un ensayo sobre los servicios jurídicos populares y la práctica legal crítica. *El Otro Derecho*, 3, 51-70.

66. Recalde, Gabriela; Luna, Tania; Bonilla, Daniel (2017). Justicia de pobres: una genealogía de los consultorios jurídicos en Colombia. *Revista de Derecho*, 47, 4-72. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2958460

67. Restrepo, Eduardo (2013). *Etnización de la negridad: la invención de las 'comunidades negras' como grupo étnico en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

68. Rodríguez, César (1997). *La decisión judicial. El debate Hart-Dworkin. Estudio preliminar*. Bogotá: Universidad de los Andes/Siglo del Hombre.

69. Rodríguez, César; Orduz, Natalia (2012). *Adiós río. La disputa por la tierra, el agua y los derechos en torno a la represa de Urrá.* Bogotá: Dejusticia.

70. Rodríguez, César; Rodríguez, Diana (2010). *Cortes y cambio social. Cómo la Corte Constitucional transformó el desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: Dejusticia.

71. Rodríguez, María Luisa; Jiménez, Daniel Ricardo; León, Fabián Andrés (2021). *Altas Cortes y transformación social. (Des)obediencia a las órdenes judiciales. ¿Qué pasa después de la decisión judicial?* Bogotá: UNAL.

72. Rojas, Fernando (1988). Comparaciones entre las tendencias de los servicios legales en Norteamérica, Europa y América Latina. *El Otro Derecho*, 1, 7-18.

73. Sánchez, Esther (2001). Aproximación desde la antropología jurídica a la justicia de los pueblos indígenas. En *El caleidoscopio de las justicias en Colombia. Tomo II* (pp. 159-199), editado por Boaventura de Sousa Santos; Mauricio García-Villegas. Bogotá: Colciencias/ICANH/Universidad de Coimbra-CES/ Universidad Nacional de Colombia/Siglo del Hombre.

74. Sánchez, Esther; Gómez, Herinaldy (2008). El peritaje antropológico como prueba judicial. Bogotá: ICANH.

75. Sánchez-Mojica, Beatriz Eugenia (2001). El reto del multiculturalismo jurídico. La justicia de la sociedad mayor y la justicia indígena. En *El caleidoscopio de las justicias en Colombia. Tomo II* (pp. 5-142), editado por Boaventura de Sousa Santos; Mauricio García-Villegas. Bogotá: Colciencias/ICANH/Universidad de Coimbra-CES/Universidad Nacional de Colombia/Siglo del Hombre.

76. Sandoval-Huertas, Emiro (1985). *Sistema penal y criminología crítica: el sistema penal colombiano desde la perspectiva de la criminología crítica*. Bogotá: Temis.

77. Santos, Boaventura de Sousa (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

78. Santos, Boaventura de Sousa; García-Villegas, Mauricio (Eds.) (2001a). *El caleidoscopio de las justicias en Colombia. Tomos I y II*. Bogotá: Colciencias/ ICANH/Universidad de Coimbra-CES/Universidad Nacional de Colombia/ Siglo del Hombre.

79. Santos, Boaventura de Sousa; García-Villegas, Mauricio (2001b). Colombia: el revés del contrato social de la modernidad. En *El caleidoscopio de las justicias en Colombia. Tomo I* (pp. 11-83), editado por Boaventura de Sousa Santos; Mauricio García-Villegas. Bogotá: Colciencias/ICANH/Universidad de Coimbra-CES/Universidad Nacional de Colombia/Siglo del Hombre.

80. Sepúlveda, Juan Guillermo (1984). Hacia una criminología crítica en Colombia. *Nuevo Foro Penal, 6*(26), 449-457. Recuperado de https://cedpal.uni-goettingen.de/data/documentacion/nuevo_foro_penal/NFP26.pdf

81. Silva, Germán (2001). *El mundo real de los abogados y de la justicia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia/ILSA.

82. Torres-Villarreal, María Lucía (2013). La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 43*(119), 705-734. Recuperado de http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-38862013000200007

83. Uprimny, Rodrigo (2016). Un sistema judicial para profundizar la democracia. En *Democracia, justicia y sociedad: Diez años de investigación en Dejusticia* (pp. 61-70), editado por María Adelaida Ceballos-Bedoya; Mauricio García-Villegas. Bogotá: Dejusticia.

84. Uprimny, Rodrigo; Botero, Catalina; Restrepo, Esteban; Saffon, María Paula. (2006). *¿Justicia transicional sin transición? Reflexiones sobre verdad, justicia y reparación en Colombia.* Bogotá: Dejusticia.

85. Uprimny, Rodrigo; García-Villegas, Mauricio (2004). Corte Constitucional y emancipación social en Colombia. En *Emancipación social y violencia en Colombia* (pp. 463-514), editado por Boaventura de Sousa Santos; Mauricio García-Villegas. Bogotá: Norma.

86. Uprimny, Rodrigo; Rodríguez, César; García-Villegas, Mauricio (2005). *¿Justicia para todos? Sistema judicial, derechos sociales y democracia en Colombia.* Bogotá: Norma.

87. Uprimny, Rodrigo; Saffon, María Paula (2008). Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia. *Anuario de Derechos Humanos*, 4. Recuperado de https://corteidh.or.cr/tablas/R21370.pdf

88. Valencia-Villa, Hernando (1987). *Cartas de Batalla. Una crítica del constitucionalismo colombiano.* Bogotá: UNAL/CEREC.

89. Vélez, Eduardo; Gómez de León, Patricia; Ángel, Jaime (1987). *Jueces y justicia en Colombia*. Bogotá: Instituto Ser/CEREC.

90. Wallerstein, Immanuel (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Ciudad de México: Siglo XXI.

91. Wolkmer, Antonio Carlos (2018). Teoría crítica del derecho desde América Latina. Ciudad de México: Akal.

Gabriel Ignacio Gómez

Profesor titular de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Ph.D en Estudios de Justicia y Magister en Instituciones Jurídicas. Investigador del grupo Derecho y Sociedad. Correo electrónico: gabriel.gomez@udea.edu.co.

El malestar en el trabajo con gafas violeta: significados sobre el ausentismo laboral por motivos de salud mental en funcionarias del poder judicial chileno*

Juan Carlos Cea-Madrid[I], Paula Cornejo-Abarca[II]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.02

Cómo citar: Cea-Madrid, Juan Carlos; Cornejo-Abarca, Paula (2024). El malestar en el trabajo con gafas violeta: significados sobre el ausentismo laboral por motivos de salud mental en funcionarias del poder judicial chileno. *Revista CS*, 44, a02. https://doi.org/10.18046/recs.i44.02

Resumen: En este artículo nos acercamos a los significados atribuidos a las licencias laborales por motivos de salud mental en funcionarias del poder judicial en Chile. Desde una aproximación cualitativa, con un enfoque crítico, exploramos las experiencias de trabajadoras con relación al malestar en el trabajo remunerado, dando cuenta de la importancia de observar este fenómeno desde una perspectiva de género. Se concluyó que el reposo laboral no refiere solamente a una dimensión sanitaria, sino que se construye socialmente como una instancia de autocuidado y un espacio de refugio frente a las asimetrías de poder y las dinámicas de violencia de género en el mundo del trabajo. Finalmente, se propuso una aproximación crítica a la conceptualización del malestar laboral bajo parámetros biomédicos e individuales, favoreciendo nuevas narrativas contra su despolitización en un escenario creciente de psiquiatrización de la sociedad.

Palabras clave: salud mental, mujeres trabajadoras, trabajo remunerado, licencias laborales, Chile

Workplace Discomfort Through Violet Glasses: Insights into Absenteeism Due to Mental Health Issues Among Chilean Judicial Employees

Abstract: In this article, we delve into the meanings of mental health leave among female judicial branch employees in Chile. Using a qualitative and critical approach, we explored the

* Artículo de investigación financiado con recursos propios, resultado de una línea de investigación de interés entre las(os) autores, ejecutado durante el año 2020. El manuscrito corresponde al producto final de la investigación. Artículo de investigación recibido el 16.12.2023 y aceptado el 20.06.2024

I. Universidad de Chile (Santiago de Chile, Chile)

II. Universidad de Chile (Santiago de Chile, Chile)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

workers' subjective experiences of discomfort in paid work and emphasize the importance of examining this phenomenon from a gender perspective. We argue that sick leave pertains not only to protecting physical health, but it is also a socially constructed instance of self-care and a refuge against power asymmetries and gender violence in workplace dynamics. Finally, we propose a critical approach to the conceptualization of biomedical and individual parameters of workplace wellbeing, thus fostering new narratives against depoliticization in a scenario of increasing psychiatrization of society.

Keywords: Mental Health, Working Women, Employment, Medical Leave, Chile

Introducción

A nivel mundial se ha establecido que el ausentismo laboral debido a problemas de salud mental constituye una amenaza para la productividad económica. En este contexto, se destaca la importancia de reducir la carga económica asociada con los trastornos mentales y enfocar los esfuerzos en la recuperación de la fuerza laboral (Mills, 2018). En Chile, durante el período comprendido entre 2004 y 2015, los trastornos mentales y del comportamiento ocuparon el primer lugar entre las causas de licencias laborales, representando el 27 % del gasto total del país destinado a permisos médicos (Almonte; Muñoz; Parrini, 2018). En el año 2020, como resultado de la pandemia, los problemas de salud mental representaron el 28,7 % del total de licencias médicas en el país. Al desglosar los datos por género, se observa que dos de cada tres licencias por trastornos mentales correspondieron a mujeres (65 %). Al analizar por grupos de edad, las personas de 25 a 44 años concentraron el 61 % de las licencias relacionadas con enfermedades mentales (Superintendencia de Seguridad Social - SUSESO, 2021).

Las cifras mencionadas guardan estrecha relación con las profundas transformaciones que ha experimentado el panorama laboral en nuestro país. Las reformas neoliberales han ocasionado modificaciones en el mercado laboral y un deterioro en la calidad de los empleos, propiciando la emergencia de nuevas ocupaciones caracterizadas por su precariedad, temporalidad e inseguridad (Julián, 2018). Simultáneamente, con el progreso del sector de servicios, la subjetividad ha adquirido el carácter de un recurso laboral. En este contexto, las mujeres enfrentan una doble afectación de su subjetividad e identidad, derivada de las tensiones entre las demandas del trabajo remunerado y las responsabilidades domésticas y familiares que aún recaen sobre ellas, principalmente (Undurraga; Cornejo-Abarca, 2021).

Así, el ausentismo laboral por motivos de salud mental no es neutral en términos de género. A nivel internacional identificamos algunos estudios enfocados en mostrar la relación trabajo-familia con el impacto en la salud mental y el estrés de las mujeres trabajadoras (Ibarra; Hernández; González, 2018; Young-Mee; Sung-il; 2020). En Chile, encontramos algunos estudios sobre ausentismo laboral, riesgos psicosociales, acoso laboral y la relación entre salud mental y el conflicto trabajo-familia (Ahumada; Ansoleaga; Castillo-Carniglia, 2021; Ansoleaga; Díaz; Mauro, 2016; Barros; Barros, 2008; Díaz; Mauro, 2010; Gómez-Urrutia; Jiménez-Figueroa, 2019; Luengo-Martínez; Palma; Sandoval; Sepúlveda; Villarroel, 2019;). Sin embargo, existe un conocimiento limitado en esta materia —específicamente en la comprensión de los significados de las licencias laborales por causas de salud mental— desde una metodología cualitativa con un enfoque crítico y de género.

En este marco, sostenemos que las sociedades occidentales comprenden la salud mental como un atributo individual, por sobre un entendimiento colectivo o comunitario, reflejando la estructura del sistema capitalista (Bondi; Burman, 2001). En torno a un mandato productivo, el predominio del trabajo remunerado y sus requerimientos ha crecido progresivamente bajo el modelo neoliberal, y las formas de trabajo postayloristas exigen cada vez más la autogestión de la subjetividad (Weeks, 2020). Por tanto, las(os) trabajadoras(es) se sienten excesivamente presionadas(os) y agotadas(os) en sus puestos de laburo, lo que se ha reflejado en el incremento de licencias laborales por motivos de salud mental. Este aumento del número de personas diagnosticadas por motivos psiquiátricos se ha descrito como un proceso de progresiva psiquiatrización de la sociedad (Beeker *et al.*, 2021).

En este sentido, es necesario problematizar los marcos interpretativos que comprenden el malestar en el trabajo como un problema individual y biomédico, en la medida en que no se han encontrado marcadores biológicos para verificar ningún tipo de diagnóstico psiquiátrico (Davies, 2022; Whitaker, 2015). En ausencia de eso, cabe la importancia de atender los factores estructurales relacionados con los niveles crecientes de insatisfacción y desconexión de las(os) trabajadoras(es), así como indagar en las estrategias que han desarrollado para sobrellevar el malestar laboral en función de sus recursos subjetivos, materiales y simbólicos (Grippaldi, 2022).

Para profundizar en este ámbito, el presente estudio tuvo por objetivo comprender los significados sobre el ausentismo laboral por motivos de salud mental en funcionarias del poder judicial chileno. Al respecto, el trabajo en el sector público en el último tiempo se ha definido por una creciente individualización a partir de la implementación de instrumentos de rendición de cuentas,

y por una política de evaluación e incentivos al desempeño promovida por los actuales lineamientos en gestión pública (Fardella; Sisto; Morales; Rivera; Soto, 2016; Sisto, 2012).

Al interior del Estado, el Poder Judicial está integrado por tribunales a cargo de administrar justicia. Su estructura es jerárquica y se encuentra encabezada por la Corte Suprema de Justicia, le siguen las cortes de apelaciones y, en su base, se encuentra un gran número de juzgados o tribunales de primera instancia. Si bien las mujeres componen la mayoría de dicha instancia (58,2 %), existe una brecha de género significativa en el acceso a los cargos de mayor jerarquía en las altas cortes. Esta brecha corresponde a un -23,8 %, donde ellas representan el 38,1 % y los hombres el 61,9 % (Secretaría Técnica de Igualdad de Género y No discriminación del Poder Judicial, 2022). Respecto a la modalidad de contratación de las(os) funcionarias(os), un 32 % corresponde a contrata, es decir, presenta un carácter transitorio o de reemplazo y un 68 % es titular, representando un alto grado de estabilidad laboral en la dotación del personal.

De esta manera, en la medida que el Poder Judicial se caracteriza por una cultura organizacional centrada en la formalidad, la jerarquía y el cumplimiento de metas, con un predominio de mujeres como fuerza de trabajo en ciertos sectores de la estructura general (Jiménez-Figueroa; Gómez-Urrutia, 2021), la compleja relación entre género, salud mental y trabajo remunerado en el Chile contemporáneo se erige como un ámbito relevante para este estudio.

Marco conceptual

Para comprender los resultados de la investigación, analizamos las intersecciones de trabajo remunerado, gubernamentalidad y género en un contexto neoliberal en el que predominan procesos de psicologización de las relaciones laborales y psiquiatrización de la sociedad, así como la conformación de prácticas de resistencia en los entornos de trabajo.

Mujeres, trabajo remunerado y malestar laboral

La vivencia subjetiva de las mujeres trabajadoras debe ser interpretada dentro del contexto del sistema capitalista, el cual dicta la vida de las personas a través del orden de género y el sistema patriarcal (Cunnison; Stageman, 1995). En este marco conceptual, reconocemos que las organizaciones e instituciones no operan de manera neutral en términos de género (Acker, 1990). Una de las consecuencias más destacadas de este orden es la división sexual del trabajo

que culturalmente asigna a las mujeres responsabilidades en la esfera privada, en contraste con la asignación de los hombres a la esfera pública y productiva (Meza-Martínez, 2018; Mora, 2013). Este orden de género establecido ha llevado a la invisibilización de gran parte de las labores de cuidado no remuneradas que se llevan a cabo en el seno de las familias, y que persisten mayoritariamente como responsabilidad exclusiva de las mujeres, a pesar de su creciente ingreso al mercado laboral (Arriagada; Todaro, 2012; Undurraga; Gunnarson, 2021; Undurraga; López, 2021; Yopo-Díaz, 2022).

Sumado a lo anterior, en un mercado neoliberal como el chileno donde las exigencias laborales han aumentado, se ha generado, a su vez, un incremento del conflicto trabajo-familia caracterizado por la individualización de este conflicto, en el que las mujeres son las más perjudicadas pese a las políticas de conciliación trabajo-familia (Cabello-Hutt, 2020; Undurraga; Cornejo-Abarca, 2021; Yopo-Díaz, 2022; 2018). Esto destaca la necesidad de indagar en los efectos subjetivos que este conflicto genera en ellas.

Un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017) indicó que la maternidad conlleva una carga de impactos negativos superior a la paternidad, afectando los niveles de participación en el trabajo remunerado, el desarrollo profesional, la educación y los ingresos. Esta problemática se intensificó con motivo de la pandemia del COVID-19, reavivando el debate en torno a la *crisis de los cuidados* (Arteaga-Aguirre; Cabezas-Cartagena; Ramírez-Cid; 2021; Yaish; Mandel; Kristal, 2021).

De esta forma, en el mercado laboral del sistema capitalista se producen diversas desigualdades de género. En particular, las labores de servicio de las mujeres en el ámbito público, así como el trabajo precario en sectores informales y formales (Berniell; Berniell; de la Mata; Edo; Marchionni; 2020; Ledwith, 2012). Además, todavía se mantienen las brechas de género en las oportunidades para las mujeres como fuerza laboral, aumentadas por prejuicios y discriminación, que luego se expresan en el acceso y permanencia en el trabajo, salario, participación en espacios de poder y calidad del empleo (Ferguson, 2020; Undurraga, 2018).

Otra de las aristas que emergió como consecuencia de la desigualdad estructural fue la violencia de género en los lugares de trabajo, problemática transversal a nivel mundial (García; Reif, 2020), la cual se ha empezado a visibilizar en los últimos años como un problema importante en Chile (Undurraga; López, 2020). Pérez-Ramírez (2021) sostuvo que la violencia surgió producto del orden de género, del sistema capitalista y de posiciones asimétricas de poder en la que las mujeres quedan en posiciones de desventaja. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2019) definió que la expresión de violencia y acoso en el contexto laboral se manifiesta en prácticas y comportamientos inaceptables

que pueden causar daño psicológico, físico, económico o sexual. Asimismo, se vincula al machismo, entendido como un fenómeno cultural basado en el poder patriarcal masculino, que resulta en la discriminación y desvalorización de las mujeres, producto de su opresión (Lagarde, 1997).

Estos componentes, conceptos y factores son relevantes de considerar en nuestra investigación debido al efecto que tienen en la subjetividad de las mujeres trabajadoras.

Neoliberalismo y gubernamentalidad: la individualización de malestares colectivos

En conversación con el apartado anterior, Vargas-Monroy (2020) señaló que el estudio del gobierno de las mujeres al interior de los órdenes laborales requiere abordar el lugar central que ocupa el trabajo femenino dentro del capitalismo global, reconociendo y problematizando las situaciones de subalternidad y explotación de las mujeres trabajadoras (Vargas-Monroy; Pujal, 2013). Si bien se ha descrito que la feminización del trabajo se ha convertido en el nuevo paradigma del trabajo contemporáneo, este fenómeno no se debe entender solo como la incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral, sino sobre todo desde la importancia que han adquirido las competencias que, tradicionalmente, les eran propias: la reproducción y los cuidados (Morini, 2014).

De esta manera, el trabajo emocional, las habilidades comunicativas, la implicación personal en la prestación laboral y la absorción de la subjetividad en el mundo del trabajo son elementos subyacentes de las relaciones laborales contemporáneas (Morini, 2014). Así, la noción de gubernamentalidad como forma de pensar el poder más allá del Estado, explora cómo el gobierno consiste en el conocimiento y la modulación de la conducta de los individuos y las colectividades (Jordana, 2021), permitiendo examinar las condiciones de producción de subjetividad en el lugar de trabajo, y la construcción de identidades laborales bajo el neoliberalismo.

Otra característica de la organización capitalista del trabajo en la actualidad corresponde a la psicologización de las relaciones laborales (Crespo; Revilla, 2011; Pulido-Martínez, 2015), ya que se ha producido un aumento del involucramiento del *complejo psi* en los entornos de trabajo con el propósito de entender y tratar problemas colectivos de forma individual. Esto significa que se promueve en las(os) sujetas(os) la capacidad de ser responsables, tener iniciativa, ser abiertos y flexibles, configurando una identidad laboral que se ha visto afectada por las políticas de competitividad individual y exigencia en los resultados (Sisto; Fardella, 2008). A su vez, este mandato se ha asociado a un régimen laboral carac-

terizado por el incremento de horas dedicadas al trabajo y de carga laboral, la disminución del tiempo libre y el escaso control sobre las tareas y los ritmos en este ámbito (Weeks, 2020). En consecuencia, un nuevo orden laboral tiene como correlato la producción de subjetividades que se inscriben en la intensificación del trabajo remunerado y en dinámicas de autoexplotación, afectando en mayor medida a las mujeres.

Un tercer elemento en el que se inscribe el trabajo contemporáneo refiere a los procesos de psiquiatrización de la sociedad comprendidos como un mecanismo que favorece el uso de intervenciones biomédicas para afrontar problemas subjetivos, desplazando la posibilidad de intervenir sobre las causas sociales (Beeker *et al.*, 2021). Entendemos la psiquiatrización como un dispositivo de control disciplinario y mecanismo de opresión que ubica en un primer plano las interpretaciones psiquiátricas de la diferencia y la disidencia, con exclusión de otros significados posibles (Logan; Karter, 2022).

En este sentido, el uso de terminologías médicas reformula el sufrimiento como un problema que la autoridad psiquiátrica es capaz de abordar (Davies, 2022). Este hecho traspasa la responsabilidad social y colectiva a una responsabilidad individual, disminuyendo las experiencias compartidas que favorecen la acción colectiva para el cambio sistémico y la transformación social.

Conflictividad laboral y subjetividad: resistencias en la esfera del trabajo remunerado

En el análisis del trabajo en la contemporaneidad también es trascendental reconocer las significaciones de las tensiones y resistencias. Si bien se ha estudiado el uso de dispositivos de gobierno en el mundo laboral, recalcando el lugar de las(os) trabajadoras(es) que aceptan e internalizan las condiciones de explotación y se observan como empresarias(os) de sí misma(os), es importante abordar las prácticas de resistencia que se desarrollan en los entornos laborales, en particular las acciones que se inscriben en una subjetividad integrada a las formas actuales de organización del trabajo y sometida a la lógica del mercado (Morales-Muñoz, 2021).

En esa línea, cabe destacar la capacidad de elaborar novedosas estrategias frente a la dominación por parte de las(os) sujetas(os) en sus prácticas cotidianas (De Certeau, 1996) y de enfatizar en la capacidad inventiva para diseñar prácticas de resistencia en condiciones de asimetría de poder, y que se inscriben en el discurso oculto de las(os) subordinadas(os) (Scott, 1990). Al respecto, es posible examinar aquellas que emergen del papel activo de las(os) trabajadoras(es), más allá de las acciones colectivas e intervenciones en el escenario público, con el

fin de subrayar las formas diversas de contestación y las fisuras en la estructura de dominación que surgen desde la capacidad de agencia de las(os) sujetas(os) en el mundo del trabajo (Santos-Junior, 2018; 2020).

Metodología

El estudio lo desarrollamos desde una metodología cualitativa, enfoque que se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido desde la perspectiva de las(os) actores sociales (Vasilachis, 2006). En la investigación cualitativa, se establecen relaciones de confianza y reciprocidad, un clima de horizontalidad donde prevalece el respeto mutuo, el diálogo reflexivo y se acepta el involucramiento de la subjetividad del(a) investigador(a) en dicho proceso (Cornejo; Salas, 2011; Sisto, 2008).

Como técnica de producción de información utilizamos la entrevista semiestructurada para aproximarnos a los significados sobre ausentismo laboral por motivos de salud mental desde el relato de las participantes. Esta técnica establece un juego de lenguaje de preguntas abiertas y relativamente libres por medio de las cuales se orienta la obtención de la información respecto a la temática de estudio (Gaínza, 2006). Las entrevistas se realizaron a través de una plataforma de videollamada durante el segundo semestre del año 2020.

Para dar cuenta del contexto de indagación referido a las relaciones de género y condiciones de trabajo en el sector público, los criterios de inclusión de las participantes del estudio fueron mujeres funcionarias de juzgados o tribunales de primera instancia del Poder Judicial de la zona central de Chile, con o sin hijas(os), con 10 años o más desempeñando funciones en este sistema, y que hubieran obtenido al menos una licencia laboral por motivos de salud mental en los últimos 5 años.

Respecto a las consideraciones éticas de la investigación, se resguardó la participación voluntaria basada en el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato de las participantes. Para ello, tal como se observa en el Cuadro 1, se identificó a las participantes con números del 1 al 6, con sus respectivas edades, estado civil y número de hijos(as), y su cargo de manera genérica para asegurar que no fueran reconocidas por sus pares o jefaturas.

Para el análisis de las entrevistas utilizamos la producción de categorías emergentes, de acuerdo con los planteamientos de la teoría fundamentada (Strauss; Corbin, 2002). En esta tradición se enfatiza en la importancia de una conceptualización densa y un examen detallado de los datos con el objetivo de

desarrollar conceptos fundamentados empíricamente en relación con la teoría (Vasilachis, 2006). De esta manera, planteamos un acercamiento a los conceptos y significados levantados por las propias participantes, de acuerdo con un proceso de análisis y categorización de las entrevistas individuales, basado en un ejercicio interpretativo inductivo.

Cuadro • 1
Edad, estado civil, número de hijas(os) y cargo de las seis participantes

Participante	Edad	Estado civil	Cargo
1	38 años	Soltera, sin hijas(os)	Administrativa
2	51 años	Divorciada, con hijas(os)	Magistrada
3	39 años	Casada, con hijas(os)	Administrativa
4	60 años	Separada, con hijas(os)	Administrativa
5	55 años	Divorciada, sin hijas(os)	Consejera técnica
6	46 años	Casada, con hijas(os)	Magistrada

Fuente: elaboración propia con base en información otorgada por las participantes.

Las codificaciones y el análisis se realizaron de manera iterativa, con retroalimentación y reuniones periódicas entre las(os) autores, donde se respetó la narrativa de las mujeres entrevistadas. Todas las categorías y códigos se sistematizaron manualmente en el programa Excel.

Resultados

El proceso de análisis se realizó a partir de la conformación de tres categorías emergentes que integran los significados sobre las licencias laborales por motivos de salud mental de las entrevistadas: individualización del conflicto laboral; medicalización del malestar en el trabajo; y desconexión del espacio laboral.

Individualización del conflicto laboral

Con relación a las causas asociadas a la obtención de una licencia laboral por motivos de salud mental, las entrevistadas se refirieron a situaciones de conflicto que reflejaron las desigualdades estructurales de género, producto del

sistema capitalista y patriarcal (Cunnison; Stageman, 1995), manifestándose en el entorno de trabajo por medio de formas de autoritarismo e imposición de la jerarquía laboral, así como condiciones de estrés asociadas a actitudes discriminatorias, falta de flexibilidad y malos tratos por parte de las jefaturas (en su mayoría hombres).

Al respecto, una entrevistada mencionó que las vivencias personales y los cambios en la organización del trabajo generaron condiciones de desgaste emocional que se mantuvieron de forma prolongada en el tiempo. Desde su experiencia y voz señaló:

> Con el tiempo, con el desgaste, con las malas vivencias que uno tiene (...) a medida que los hijos van creciendo tú vas sintiendo que vas teniendo otra carga emocional fuerte, y que ya vas entrando en situaciones laborales que no te sientes apoyada, y no empatizan como con uno, entonces, ahí es donde se produjeron estas situaciones de que yo caí en depre ya, o sea, de tanto aguante, aguante, aguante. (...) Ahí empecé ya a caer en depresión porque ya me sentía estresada personalmente. (Participante 4, comunicación personal, 11.08.2020)

Otra de las causas de las licencias de salud mental correspondió a situaciones de estrés laboral que tuvieron su origen en burlas provenientes del administrador del tribunal por la condición de embarazo de la mujer trabajadora, generando una necesidad de ausentarse del trabajo para evitar las actitudes discriminatorias, de agobio laboral y subjetivo:

> Yo estaba embarazada de mi primer hijo y el administrador del tribunal tiene un humor muy negro, burlesco y a mí siempre me molestaba por el tema de que yo estaba embarazada, siempre siempre me molestaba por cualquier cosa, era un chiste muy desagradable (...) llegó un momento después de Año Nuevo que tenía que volver a trabajar, después del fin de semana largo. (...) Sabes tú que me dolía la guata, pero así mal, yo pensé de hecho que iba a nacer la guagua y era porque yo pasé tan mala noche pensando en que tenía que volver a trabajar y ver a este caballero: me descomponía. Entonces ya ahí empecé a conocer lo que eran las licencias por salud mental (Participante 3, comunicación personal, 08.07.2020)

De esta manera, es posible evidenciar la relación entre malestar subjetivo y violencia de género laboral como una de las principales causas de las licencias médicas. La carga tensional debida a malos tratos recibidos por parte de superio-

res y la falta de reconocimiento en el trabajo remunerado, aluden directamente a asimetrías de poder y de género en el contexto laboral. Esta situación se expresó en el establecimiento de una relación de jerarquía que impuso comentarios despectivos y una condición de subordinación que promovió una adaptación constante a las exigencias de múltiples jefaturas.

> Mira mis licencias no han sido por cargas laborales, de yo sentirme estresada, de yo sentir que no puedo con el trabajo. Nunca. (...) Es más que nada porque ya llega un punto en que a veces no soporto a los jueces. (...) Y sabes tú que desgasta, de verdad y ahí llegaba un momento en que ya no me quería levantar para ir a trabajar. Porque de verdad saber que me tocaba trabajar con determinados jueces era como: no quiero, de verdad no quiero, no quiero, porque son de esas personas que de una manera tan sutil te hacen sentir estúpida. (Participante 3, comunicación personal, 08.07.2020).

> Las dos licencias que he tenido han sido por malos tratos (...) entendiendo que yo no tengo un jefe, tengo 12 jefes, 13 jefes y, particularmente, los jueces tienen una particularidad y es que cada uno es un mundo aparte del otro, y cada uno es un dios porque así es la cosa. Entonces, lidiar con 13 deidades no es fácil (...) te requiere bastante disposición, tensión también y una carga tensional bastante importante. (Participante 5, comunicación personal, 10.07.2020)

Dichas manifestaciones expresadas por las participantes se alinean con los tipos de violencia de género identificados por Undurraga y López (2020), como la discriminación hacia la maternidad y el trato condescendiente a las mujeres trabajadoras, que persisten en distintos espacios laborales. Los relatos de las participantes sobre los malos tratos reafirmaron el concepto de violencia planteado por la OIT (2019), el de machismo propuesto por Lagarde (1997), y las posiciones de desventaja y asimetrías de poder que enfrentan muchas mujeres en sus lugares de trabajo (García; Reif, 2020), así como la persistencia de una cultura masculina en distintos espacios laborales (Acker, 1990; Wajcman, 2000).

En línea con lo señalado por Bondi y Burman (2001), el análisis de esta primera categoría evidenció un proceso de individualización de los problemas de salud mental y una evasión de la colectivización estructural y relacional. Así pues, existe una individualización del conflicto laboral en la medida que las tensiones que conllevan la obtención de una licencia laboral por motivos de salud mental se asocian a la concentración del poder y a condiciones adversas que se

imponen en los entornos laborales, lo que implica la represión de las emociones y favorece una interiorización del agobio, descontento y desgaste subjetivo frente a la subordinación y la arbitrariedad.

Medicalización del malestar en el trabajo

En esta categoría, las participantes reflejaron la psiquiatrización del malestar subjetivo (Beeker *et al.*, 2021) producto de las exigencias y ritmos de trabajo impuestos por el modelo neoliberal (Weeks, 2020). En el caso de las mujeres, esto incluye la doble jornada laboral (Ferguson, 2020). Así, las entrevistadas comprendieron el ausentismo laboral por motivos de salud mental como el resultado de un conjunto de presiones a nivel laboral o personal.

En línea con lo anterior, se refirieron principalmente a condiciones de estrés, carga tensional y desgaste emocional permanentes en el tiempo, que generaron dificultades en el trabajo, derivando en una solicitud de ayuda profesional (médica) que culminó en la obtención de una licencia psiquiátrica. Al respecto, una entrevistada destacó el sentimiento de *acumulación* de estrés prolongado en el tiempo, producto de una jornada laboral y de estudio muy demandante: "Un psiquiatra me diagnosticó depresión leve. Pero esto fue por un cúmulo de mucho tiempo de estrés, de periodos de estrés que me daban" (Participante 1, comunicación personal, 04.08.2020).

También, las participantes madres resaltaron y confirmaron la relación existente entre el desgaste emocional y el conflicto de conciliación familia-trabajo (Escalera-Izquierdo; Herránz, 2000), dando cuenta de las consecuencias que este conflicto puede tener a nivel subjetivo en las mujeres trabajadoras (Undurraga, Cornejo-Abarca, 2021) para las que la salud mental tiene un rol crucial. A propósito de esto, una entrevistada señaló que las condiciones de desgaste emocional se asociaron a esta tensión existente entre la continua disponibilidad ante las demandas laborales y la falta de tiempo para desarrollar labores de cuidado, lo que se manifestó en una presión sostenida por las exigencias del trabajo remunerado y la sensación de culpa por no poder desempeñar su *rol de madre*:

> yo caí en depre ya, o sea, de tanto aguante, aguante, aguante, porque un(s) niña(o) mía(o) trató de tomar pastillas, porque siempre yo, mis niñas(os) estaban en manos de terceros, después otra(o) chica(o) mía cayó en anorexia, y yo trabajando, trabajando, trabajando, y las(os) postergué a ellas(os). Entonces, cuando yo me di después cuenta de eso, ya era demasiado tarde. (Participante 4, comunicación personal, 11.08.2020)

Asimismo, para otra entrevistada, el imperativo de destinar el tiempo para sus hijas(os) en el hogar implicó una extensión de la jornada laboral, articulando una sobrecarga de trabajo remunerado y no remunerado, y una disminución del tiempo de descanso. En ambos casos, se relevó la naturalización de roles tradicionales de género asociados a la división sexual del trabajo, donde la percepción del tiempo en las madres trabajadoras representó un componente importante al momento de hablar sobre las causas de su ausentismo laboral:

> Todos los fallos los redactaba en el tribunal, había veces que yo iba los sábados, los domingos, incluso los feriados a terminar fallos porque sentía que en mi casa me era muy difícil concentrarme con las(os) niñas(os). En el fondo, yo trataba de que ellas(os) tuvieran la idea de que la mamá en casa siempre está disponible para ellas(os). (...) Era un ritmo insuperable de trabajo y de cansancio. (Participante 6, comunicación personal, 28.07.2020)

Del mismo modo, los discursos de las mujeres trabajadoras estuvieron fuertemente marcados por la valoración e importancia que tenía la noción de productividad y la incompatibilidad de esta con el estado del malestar subjetivo, manifestado muchas veces a nivel físico-corporal por medio de las sensaciones de dolor o agotamiento producido por el sistema laboral, lo que se pretendió desestimar y reprimir en favor de la sensación de autosuficiencia y el imperativo de responder al mandato laboral. Tal como señaló Weeks (2020), es relevante destacar cómo efectivamente la sobrevaloración de la productividad impuesta por el sistema neoliberal logra sumergirse en las subjetividades y corporalidades cotidianas de las trabajadoras, impulsando a la autogestión en la esfera laboral. Nuevamente, las condiciones de estrés y su permanencia en el tiempo son factores que contribuyeron a la medicalización y psiquiatrización del malestar subjetivo de ellas:

> Y así partí con muchos periodos de estrés hasta que empezó, empecé a ir cada vez como en *picá* [sinónimo de decaer]. Iba como cayendo, cayendo y yo no me había dado cuenta. (...) Era un tema como que ya todos los días sentía un peso en el pecho o una opresión importante que no se me pasaba con nada. Entonces, eso gatilló en que empecé a trabajar mal, me empezó a fallar la memoria así, muy mal; empecé a tener algunos problemas en el trabajo por lo mismo. (Participante 1, comunicación personal, 04.08.2020)

> Yo sentía que en el trabajo yo gastaba la energía de todo el día, la gastaba en la mañana. Después, ya no me quedaba más energía ni siquiera para volver a la casa. (...) Ahí nuevamente tuve que ir al psiquiatra porque fue como que me trato de hacer la loca, pero el cuerpo me boicotea, pese a yo querer trabajar trabajar trabajar. (Participante 6, comunicación personal, 28.07.2020)

De esta manera, el proceso de psiquiatrización se justificó según los cuadros de estrés y las situaciones tensionales que vivenciaron las funcionarias entrevistadas, y que se asociaron a cambios en los estados de ánimo que terminaron afectando el rendimiento laboral sobrevalorado en un sistema neoliberal. Este hallazgo dialoga con lo planteado por Davies (2022), relacionado con cómo la individualización del malestar subjetivo recae en la capacidad individual de gestionar las emociones en favor de la productividad. Este malestar se traduce en la consulta psiquiátrica y se inscribe en un marco explicativo particular al ser interpretado bajo una condición médica que requiere reposo laboral.

Desconexión del espacio laboral

En esta categoría, las licencias laborales por motivos de salud mental se comprenden como una estrategia de resistencia individual al malestar laboral y como una alternativa de alivio frente a situaciones adversas en los entornos de trabajo. Al respecto, una entrevistada significó el ausentismo laboral como un espacio de refugio y cuidado de sí en torno a la necesidad de detenerse y escapar de condiciones hostiles de maltrato que afectaban su bienestar, con el propósito de recuperar energías y retornar al espacio laboral luego de un período de descanso:

> En mi segundo embarazo, a mí cada vez que me tocaba trabajar con una de estas juezas que yo te digo que eran maltratadoras, a mí me tocaba con ellas y yo iba al doctor y pedía licencia, así de simple, porque era o estaba toda la semana adolorida con la guata así dura o estaba tranquila con mi hija sin escuchar leseras. (...) Me daban pastillas para dormir, pero ya la verdad pastillas para dormir no necesito. Entonces, era más que nada el tema de estar en la casa así relajada, ya que pasen los días, que pase si el final esto es casi de sobrevivencia, ya que pase, tomo fuerzas y sigo. (Participante 3, comunicación personal, 08.07.2020)

Otra entrevistada se refirió a la importancia de desconectarse del trabajo para tener un tiempo personal de calma y serenidad con el fin de abordar de

mejor manera las situaciones que afectaban el desempeño laboral. Enfatizó que hubo momentos en los que:

> uno necesita estar fuera: cuando estaba en la casa con la licencia me permitió aquietar la cabeza, y poder pensar con más claridad, darme el espacio para estar más tranquila, con tranquilidad pude pensar mejor y resolver mejor los problemas. (Participante 2, comunicación personal, 14.07.2020)

Respecto al período de desconexión, una de las participantes lo describió como la expresión de un agotamiento que solo ameritaba descanso, frente a las expectativas de dedicar tiempo a labores no remuneradas:

> Yo decía qué raro estar con una licencia, porque yo en mi cabeza decía tengo licencia voy a ordenar la casa, voy a hacer esto, pero no pude hacer nada, nunca. Ni siquiera pude llevar a mi hija(o) al doctor una vez. Ese nivel (...), yo me acuerdo levantarme en la mañana y sentir como taquicardia y echarme en el sofá y sentir que ya no tenía fuerzas para vivir el resto del día. (Participante 6, comunicación personal, 28.07.2020)

Finalmente, el ausentismo laboral por motivos de salud mental se asumió como un llamado de atención sobre la necesidad de preocuparse por el bienestar integral, destinar un tiempo para el autoconocimiento, y abrir una oportunidad para desarrollar mecanismos de autoayuda:

> Uno siempre tiene que estarse cuidando la salud mental, uno siempre habla de la salud física, de que no me vaya a resfriar, tomo vitamina C, y que esto y lo esto otro, pero uno descuida su salud mental, como que siempre lo vai [sinónimo de vas] dejando de lado. (...) Yo considero que uno siempre siempre debe estar cuidándose porque una de las cosas que me tocó, que vi en su oportunidad, y que yo no quería que a mí me pasara y, por eso, me lo tomé en serio, sobre todo la primera vez que me dio depre. Es que, si tú no cuidas tu salud mental, esta empieza a decaer y no va a llegar un momento en que tú repuntas y vuelves a ser la persona que fuiste antes. Cuesta mucho, creo yo, si no te cuidas y no te lo tomas en serio. Entonces, yo creo que esa es como la enseñanza más importante que a mí me dejó realmente. Tener realmente ese autocuidado. (Participante 1, comunicación personal, 04.08.2020)

En suma, las licencias laborales por motivos de salud mental se comprendieron como una vía de escape individual frente a la sensación de agobio, y una línea de fuga de los mandatos, exigencias y malos tratos del trabajo, constituyéndose en un espacio protegido y legitimado de reposo laboral. Este hallazgo conversa con la individualización y autogestión del malestar subjetivo (Weeks, 2020), cuya medicalización constituye un mínimo soporte en el marco de la precariedad estructural en que se insertan las(os) trabajadoras(es) (Julián, 2018).

Conclusiones

Desde hace varios años la salud mental en Chile es la primera causa para otorgar licencias médicas. La presente investigación favorece una aproximación a este fenómeno en el marco del neoliberalismo, el cual ordena la vida de las personas, y reproduce el orden de género y patriarcal por medio de la división sexual del trabajo (Meza-Martínez, 2018; Mora, 2013). En este contexto, evidenciamos que el sistema capitalista desestima las fuentes sociales de la carga laboral, el estrés y el agotamiento subjetivo, favoreciendo la conceptualización del malestar en el trabajo remunerado bajo parámetros biomédicos e individuales. Lo anterior, ha permitido retirar del debate público las experiencias laborales adversas para trasladarlas al ámbito privado de la atención sanitaria, despolitizando y desactivando los efectos del trabajo en la esfera de la subjetividad bajo el neoliberalismo (Davies, 2022).

Frente a ello, considerar los elementos políticos, económicos, sociales, culturales, ambientales e intrapsíquicos en el proceso de desgaste mental de la clase trabajadora (Pereira; Souza; de Lucca; Iguti, 2020) implica examinar de manera crítica el proceso de psiquiatrización de la sociedad, en la medida que contribuye a mantener inalteradas las condiciones estructurales que inciden en el malestar laboral, favoreciendo la patologización de las emociones que son negativas o perjudiciales en términos económicos, así como la mercantilización de las respuestas al problema del sufrimiento con el propósito de resguardar una fuerza laboral productiva. Frente a ello, en palabras de Moncrieff (2022: 10, traducción propia), se sostiene que "rechazar la medicalización de los llamados problemas de salud mental es un paso necesario para revelar algunas de las contradicciones fundamentales del capitalismo y sentar las bases para el cambio político".

Adicionalmente, una aproximación con gafas violeta permite observar cómo las posiciones y experiencias de las mujeres trabajadoras no pueden ser neutrales en términos de género, ya que las instituciones y organizaciones no lo son (Acker,

1990; Wajcman, 2000). Desde esta perspectiva, donde la flexibilidad y la gestión individual del conflicto trabajo-familia reflejan un orden de género tradicional y capitalista (neopatriarcal) (Cárdenas-Tomazic; Hein, 2018), es posible y necesario comprender los relatos de las entrevistadas en la intersección entre el mundo subjetivo, el espacio laboral y el ámbito familiar (Undurraga; Cornejo-Abarca, 2021) en un contexto donde claramente el conflicto trabajo-familia persiste y contribuye en el malestar subjetivo experimentado por las mujeres.

Revelar las desigualdades y violencias de género estructurales, asociadas a las licencias médicas por motivos de salud mental, desde una perspectiva social y política es fundamental para avanzar hacia una sociedad más justa e igualitaria. Esta visión nos impulsa a repensar las políticas públicas y las prácticas dentro de las instituciones donde, con frecuencia, se naturalizan violencias e injusticias, encubriendo esta problemática como un fenómeno *femenino*, *individual* y *privado*.

En línea con lo anterior, si la feminización del mercado laboral ha implicado históricamente una inserción de las mujeres en condiciones más desfavorables y de desigualdad estructural (Ferguson, 2020), las licencias laborales por motivos de salud mental adquieren un doble sentido: son una instancia de autocuidado y un espacio de refugio para las mujeres trabajadoras frente a las asimetrías de poder y las dinámicas de violencia que subyacen a los entornos laborales, en una dinámica de debilitamiento de las protecciones de las(os) trabajadoras(es) y el poder de negociación colectiva (Julián, 2018). En este sentido, la suspensión transitoria de la actividad laboral por motivos de salud mental no constituye solamente una indicación médica o una herramienta terapéutica, sino una acción de resistencia individual ante el agobio y el cansancio provocado por las tensiones de los roles tradicionales de género y la intensificación del trabajo remunerado y no remunerado.

De esta manera, en un escenario de despolitización del trabajo bajo el neoliberalismo, creemos necesario recorrer el hilo subterráneo y, con frecuencia, invisible de los malestares subjetivos y las insubordinaciones cotidianas que acontecen en la esfera privada y laboral (Malo, 2004). Con el fin de ampliar las reflexiones en torno a la defensa y promoción de la salud y calidad de vida laboral, la presente investigación se propuso otorgar sentido a las acciones de rebeldía y demostraciones de descontento que expresan las mujeres trabajadoras desde una perspectiva crítica hacia las narrativas biomédicas y estructuras de desigualdad de género, predominantes en las relaciones laborales contemporáneas.

Si bien los alcances de este estudio se centraron en el sector público, específicamente en funcionarias del Poder Judicial que aún presentan un alto grado de protección laboral y estabilidad contractual, además de una alta cultura patriarcal, se propone como proyección de esta investigación indagar en el

fenómeno de las licencias laborales por motivos de salud mental en el escenario de incorporación de las mujeres al mundo del trabajo en el sector privado, considerando la posible relación entre políticas de conciliación trabajo-familia, la maternidad y las licencias laborales por motivos de salud mental.

Al mismo tiempo, es necesario aproximarse a la relación entre riesgos psicosociales y salud laboral en los repertorios de lucha de las organizaciones de trabajadoras(es) en un contexto de gradual politización del conflicto laboral, desde un enfoque de género y participación de las mujeres en el ámbito sindical (Armijo; Caro; Román, 2021; Arteaga; Andrade; Jiménez; Fuentes, 2021). Además, es crucial observar estas dinámicas desde una perspectiva interseccional, dado el fuerte impacto de la intersección entre género y clase en el mercado del trabajo chileno (Mora, 2019).

Por último, se propone también indagar en la relación levantada por las mujeres entre la violencia de género y las licencias laborales por motivos de salud mental en el marco de la ratificación por parte del Estado chileno del Convenio 190 de la OIT sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo, y la promulgación de la Ley Karin (Ley núm. 21 643, 2024), próxima a entrar en vigencia, que establece que las(os) empleadores y las entidades públicas deberán contar con un protocolo de prevención del acoso sexual, laboral y violencia en los entornos de trabajo. Esto significa un avance relevante en la materia, ya que la permanencia de este tipo de conductas al interior de los espacios laborales revela una naturalización, invisibilización e indiferencia de estas prácticas por parte de un sistema capitalista y patriarcal.

Referencias

1. Acker, Joan (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A theory of Gendered organizations. *Gender & Society*, *4*(2), 139-158. https://doi.org/10.1177/089124390004002002

2. Ahumada, Magdalena; Ansoleaga, Elisa; Castillo-Carniglia, Álvaro (2021). Acoso laboral y salud mental en trabajadores chilenos: el papel del género. *Cadernos de Saúde Pública, 37*(2), e00037220. https://doi.org/10.1590/0102-311X00037220

3. Almonte, Juan Carlos; Muñoz, Pablo; Parrini, Javiera (2018). Licencia médica psiquiátrica: revisión de los efectos positivos y negativos del reposo. *Revista médica de Chile*, *146*(4), 494-501. http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872018000400494

4. Ansoleaga, Elisa; Díaz, Ximena; Mauro, Amalia (2016). Asociaciones entre distrés, riesgos psicosociales y calidad del empleo en trabajadores/as asalariados/as en Chile: una perspectiva de género. *Cadernos de Saúde Pública, 32*(7), e00176814. https://doi.org/10.1590/0102-311X00176814

5. Armijo, Lorena; Caro, Pamela; Román, Helena (2021). Agencia individual y colectiva en dirigentas sindicales de la industria de la minería en Chile: un análisis articulando perspectiva de las capacidades y género. *Izquierdas, 50*. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100230

6. Arriagada, Irma; Todaro, Rosalba (2012). *Cadenas globales de cuidados: el papel de las migrantes peruanas en la provisión de cuidados en Chile*. Santiago de Chile: ONU Mujeres. Recuperado de https://trainingcentre.unwomen.org/instraw-library/2012-R-MIG-CHL.pdf

7. Arteaga, Catalina; Andrade, Valentina; Jiménez, Ariel; Fuentes, Javiera (2021). Tácticas y estrategias de mujeres trabajadoras del sector servicios en Chile frente al conflicto: participación sindical, empleo y cuidados. *CUHSO, 31*(1), 144-175. https://doi.org/10.7770/cuhso-v31n1-art2296

8. Arteaga-Aguirre, Catalina; Cabezas-Cartagena, Valentina; Ramírez-Cid, Fernanda (2021). Mujeres, teletrabajo y estrategias de cuidados en el contexto de pandemia en Chile. *Revista CS,* 35, 11-39. https://doi.org/10.18046/recs.i35.4879

9. Barros, Eduardo; Barros, María Cecilia (2008). Conflict between work and family: effects on health and labor outcomes in women. *Estudios de Administracion, 15*(2), 1-45. https://doi.org/10.5354/0719-0816.2008.56412

10. Beeker, Timo; Mills, China; Bhugra, Dinesh; te Meerman, Sanne; Thoma, Samuel; Heinze, Martin; von Peter, Sebastian (2021). Psychiatrization of Society: A Conceptual Framework and Call for Transdisciplinary Research. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 645556. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.645556

11. Berniell, Inés; Berniell, Lucila; de la Mata, Dolores; Edo, Marí; Marchionni, Mariana (2021). Gender Gaps in Labor Informality: The Motherhood Effect. *Journal of Development Economics, 150,* 102599. https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2020.102599

12. Bondi, Liz; Burman, Erica (2001). Women and Mental Health: A Feminist Review. *Feminist Review, 68*(1), 6-33. https://doi.org/10.1080/01417780122133

13. Cabello-Hutt, Tania (2020). Changes in Work and Care Trajectories during the Transition to Motherhood. *Social Science Research, 90,* 102439. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2020.102439

14. Cárdenas-Tomazic, Ana; Hein, Kerstin (2018). La mujer flexible: puntos de inflexión biográficos y conducción de vida cotidiana de madres. En *Mujer(es), familia(s) y trabajo(s). Un debate internacional* (pp. 165-209), compilado por Ana Cárdenas-Tomažič; Ana María Yévenes-Ramírez. Buenos Aires: Teseo.

15. Cornejo, Marcela; Salas, Natalia (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, *10*(2), 12-34. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144

16. Crespo, Eduardo; Serrano, Amparo (2011). Regulación del trabajo y el gobierno de la subjetividad: la psicologización política del trabajo. En *Psicología social critica* (pp. 246-263), coordinado por Anastasio Ovejero; Júpiter Ramos. Madrid: Biblioteca Nueva.

17. Cunnison, Sheila; Stageman, Jane (1995). *Feminising the Unions: Challenging the Culture of Masculinity*. Aldershot: Avebury.

18. Davies, James (2022). *Sedados. Cómo el capitalismo moderno creó la crisis de salud mental*. Madrid: Capitán Swing.

19. De Certeau, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: ITESO/Universidad Iberoamericana.

20. Díaz, Ximena; Mauro, Amalia (2010). *Reflexiones sobre salud mental y trabajo en Chile: análisis de siete casos desde una perspectiva de género*. Santiago de Chile: CEM. Recuperado de https://cem.cl/reflexiones-sobre-salud-mental-y-trabajo-en-chile-analisis-de-siete-casos-desde-una-perspectiva-de-genero-ximena-diaz-amalia-mauro/

21. Escalera-Izquierdo, María; Herránz, Sebastián (2000). Trabajo y salud en la mujer: análisis comparativo de mujeres con trabajo remunerado y amas de casa. *Clínica y Salud*, *11*(2), 195-229. Recuperado de https://journals.copmadrid.org/clysa/art/115f89503138416a242f40fb7d7f338e

22. Fardella, Carla; Sisto, Vicente; Morales, Karol; Rivera, Guillermo; Soto, Rodrigo (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhe*, *25*(2), 1-11. Recuperado de https://researchers.unab.cl/es/publications/identidades-laborales-y-%c3%a9tica-del-trabajo-p%c3%bablico-en-tiempos-de-r

23. Ferguson, Susan (2020). *Mujeres y trabajo. Feminismo, trabajo y reproducción social*. Barcelona: Sylone.

24. Gaínza, Álvaro (2006). La entrevista en profundidad individual. En *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 219-264), editado por Manuel Canales-Cerón. Santiago de Chile: LOM.

25. García, Viviana; Reif, Luciana (2020). *Violencia y acoso en el mundo del trabajo con perspectiva de géneros: Casos de Brasil, Chile, Colombia El Salvador y Perú*. Recuperado de https://pop-umbrella.s3.amazonaws.com/uploads/a7d942f0-574c-4427-bd3b-60a3ec5b9f08_Violencia_y_Acoso_en_el_mundo_del_trabajo_con_perspectiva_de_g__neros._Casos_de_Brasil__Chile__Colombia__El_Salvador_y_Per__.pdf

26. Gómez-Urrutia, Verónica; Jiménez-Figueroa, Andrés (2019). Género y trabajo: hacia una agenda nacional de equilibrio trabajo-familia en Chile. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 79, 1-24. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i79.10911

27. Grippaldi, Esteban (2022). *Contar las pasiones tristes. Narrativas biográficas de depresión en usuarios de servicios de salud mental*. Buenos Aires: Teseo.

28. Ibarra, Yolanda; Hernández, Alicia; González, José (2018). Conciliación vida-trabajo y salud mental de las mujeres trabajadoras del noreste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 23*(3), 302-309.

29. Jiménez-Figueroa, Andrés; Gómez-Urrutia, Verónica (2021). Incidencia del bienestar subjetivo y equilibrio trabajo-familia en cuanto a la cultura trabajo-familia en trabajadores del poder judicial chileno. *Revista Costarricense de Psicología*, *40*(1), 23-36. http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v40i01.02

30. Jordana, Ester (2021). *Michel Foucault: biopolítica y gubernamentalidad*. Barcelona: Gedisa.

31. Julián, Dasten (2018). Precariedad laboral y repertorios sindicales en el neoliberalismo: cambios en la politización del trabajo en Chile. *Psicoperspectivas, 17*(1), 1-13. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-947

32. Lagarde, Marcela (1997). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, presas, putas y locas*. Ciudad de México: Editorial UNAM.

33. Ledwith, Sue (2012). Gender politics in trade unions. The representation of women between exclusion and inclusion. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 18(2), 185-199.

34. Ley núm. 21 643 del 2024 (15 de enero), modifica el Código del Trabajo y otros cuerpos legales, en materia de prevención, investigación y sanción del acoso laboral, sexual o de violencia en el trabajo. Recuperado de https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1200096&tipoVersion=0

35. Logan, Jenny; Karter, Justin (2022). Psychiatrization of Resistance: The Co-option of Consumer, Survivor, and Ex-patient Movements in the Global South. *Frontiers in Sociology, 7*, 784390. https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.784390

36. Luengo-Martínez, Carolina; Palma, Sebastián; Sandoval, Carla; Sepúlveda, Amanda; Villarroel, Cristina (2019). Fatiga laboral y ausentismo en el trabajo en mujeres auxiliares de enfermería de un hospital de alta complejidad, Chile. *Ciência & Saúde Coletiva, 25*(1), 243-249. https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28832019

37. Malo, Marta (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de Sueños.

38. Meza-Martínez, Carlos (2018). Discriminación laboral por género: una mirada desde el efecto techo de cristal. *Equidad y Desarrollo*, 32, 11-31. https://doi.org/10.19052/ed.5243

39. Mills, China (2018). From 'invisible problem' to global priority: the inclusion of mental health in the Sustainable Development Goals. *Development and Change, 49*(3), 843-866. https://doi.org/10.1111/dech.12397

40. Moncrieff, Joanna (2022). The Political Economy of the Mental Health System: A Marxist Analysis. *Frontiers in Sociology, 6*, 771875. https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.771875

41. Mora, Claudia (2013). *Desigualdad en Chile: la continua relevancia del género*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

42. Mora, Claudia (2019). Interseccionalidad y fronteras sociales: género y clase social en el mercado laboral chileno. *Estudios Públicos,* 156, 47-67. Recuperado de https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/10

43. Morales-Muñoz, Karol (2021). Etnografía psicosocial de colectivos laborales emergentes en modalidades de vinculación flexible: una propuesta teórico-metodológica. *Quaderns de Psicología, 23*(2), 1-26. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1609

44. Morini, Cristina (2014). *Por amor o a la fuerza. Feminización del trabajo y biopolítica del cuerpo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

45. Organización Internacional del Trabajo – OIT (2019). *Convenio 190 sobre la Eliminación de la Violencia y el Acoso en el Mundo del Trabajo*. Recuperado de https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C190

46. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE (2017). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. Recuperado de https://www.oecd.org/publications/the-pursuit-of-gender-equality-9789264281318-en.htm

47. Pereira, Ana; Souza, Aparecida; de Lucca, Sergio; Iguti, Aparecida (2020). Fatores de riscos psicossociais no trabalho: limitações para uma abordagem integral da saúde mental relacionada ao trabalho. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional,* 45, 1-9. https://doi.org/10.1590/2317-6369000035118

48. Pérez-Ramírez, Berenice (2021). La violencia de género como detonador de afecciones significativas en la salud mental. En *Trabajo Social y redes temáticas en investigación: política social, género y familia* (pp. 116-134), coordinado por María López; Ruth Lomelí; María Flores. Ciudad de México: ACANTIS.

49. Pulido-Martínez, Hernán (2015). Del empleo al post-empleo: o de la plasticidad de la psicología en la producción de la subjetividad laboral. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 15*(3), 322-331. https://doi.org/10.17652/rpot/2015.3.508

50. Santos-Junior, Jaime (2018). Trabalho e resistências miúdas: astúcia, barganha e negociação. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo, 2*(3), 1-26. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668072606005

51. Santos-Junior, Jaime (2020). Fissuras do cotidiano: nos meandros das estruturas de dominação. En *Tratado Latinoamericano de Antropología del Trabajo* (pp. 705-732), compilado por Hernán Palermo; María Capogrossi. Córdoba: CLACSO/CEIL-CONICET.

52. Scott, James (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos*. Ciudad de México: Era.

53. Secretaría Técnica de Igualdad de Género y No Discriminación del Poder Judicial (2022). *Informe sobre paridad de género en el poder judicial*. Recuperado de https://secretariadegenero.pjud.cl/images/stignd/estudios/Informedotacion220627.pdf

54. Sisto, Vicente (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas, 7*(1), 114-136. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol7-Issue1-fulltext-54

55. Sisto, Vicente (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhe, 21*(2), 35-46. https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542

56. Sisto, Vicente; Fardella, Carla (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología, 17*(2), 59-80. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2008.17137

57. Strauss, Alselm; Juliet, Corbin (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: UdeA.

58. Superintendencia de Seguridad Social – SUSESO (2021). *Estadísticas de Licencias Médicas y Subsidios por Incapacidad Laboral 2020*. Recuperado de https://www.suseso.cl/605/w3-article-652634.html

59. Undurraga, Rosario (2018). Me preguntaron: ¿quieres tener hijos pronto? Género y selección de personal en Chile. En *Familia(s), mujer(es) y trabajo(s): un debate internacional* (pp. 123-161), compilado por Ana Cárdenas-Tomažič; Ana María Yévenes-Ramírez. Buenos Aires: Teseo.

60. Undurraga, Rosario; Cornejo-Abarca, Paula (2021). Trabajadoras chilenas: identidades en cuestión. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 40, 197-217. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2021.n40-11

61. Undurraga, Rosario; Gunnarsson, Jóna (2021). The Fragility of Women's Work Trajectories in Chile. *Social Sciences*, *10*(5), 148. https://doi.org/10.3390/socsci10050148

62. Undurraga, Rosario; López, Natalia (2020). Trayectorias laborales de mujeres y violencia en el trabajo: una cuestión de género. *Psykhe* 29 (2): 1-14. http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1494

63. Undurraga, Rosario; López, Natalia (2021). (Des) articuladas por el cuidado: trayectorias laborales de mujeres chilenas. *Revista de Estudios Sociales,* (75), 55-70. https://doi.org/10.7440/res75.2021.06

64. Vargas-Monroy, Liliana; Pujal, Margot (2013). Gubernamentalidad, dispositivos de género, raza y trabajo: la conducción de la conducta de las mujeres trabajadoras. *Universitas Psychologica, 12*(4), 1255-1267. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-4.gdgt

65. Vargas-Monroy, Liliana (2020). Formar "buenas obreras" para la industria de flor cortada: gubernamentalidad y trabajo, en el contexto de la consolidación neoliberal en Colombia. En *Tratado Latinoamericano de Antropología del Trabajo* (pp. 1309-1350), editado por Hernán Palermo; María Capogrossi. Córdoba: CLACSO/CEIL-CONICET.

66. Vasilachis, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

67. Wajcman, Judy (2000). Feminism Facing Industrial Relations in Britain. *British Journal of Industrial Relations, 38*(2), 183-201. https://doi.org/10.1111/1467-8543.00158

68. Weeks, Kathi (2020). *El problema del trabajo. Feminismo, marxismo, políticas contra el trabajo e imaginarios más allá del trabajo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

69. Whitaker, Robert (2015). *Anatomía de una epidemia. Medicamentos psiquiátricos y el asombroso aumento de las enfermedades mentales*. Madrid: Capitán Swing.

70. Yaish, Meir; Mandel, Hadas; Kristal, Tali (2021). Has the economic lockdown following the COVID-19 Pandemic changed the gender division of labor in Israel? *Gender & Society, 35*(2), 256-270. https://doi.org/10.1177/08912432211001297

71. Yopo-Díaz, Martina (2018). Enacting Motherhood: Time and Social Change in Chile. *Journal of Gender Studies, 27*(4), 411-427. https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1223619

72. Yopo-Díaz, Martina (2022). Making It Work: How Women Negotiate Labor Market Participation after the Transition to Motherhood. *Advances in Life Course Research*, 53, 100500. https://doi.org/10.1016/j.alcr.2022.100500

73. Young-Mee, Kim; Sung-il, Cho (2020) Socioeconomic status, work-life conflict, and mental health. *American Journal of Industrial Medicine, 63*(8), 703-712. https://doi.org/10.1002/ajim.23118

Juan Carlos Cea-Madrid

Candidato a doctor en Psicología de la Universidad de Chile; magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. sicólogo de la Universidad de Santiago de Chile. Investigador militante del Centro de Estudios Locos. Sus líneas de investigación son salud mental, ciudadanía y movimientos sociales en América Latina; e inclusión laboral, trabajo y subjetividad en el Chile neoliberal. Correo electrónico: jcarlos.ceamadrid@gmail.com.

Paula Cornejo-Abarca
Socióloga, cientista familiar, y magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria, de la Universidad de Chile. Tiene experiencia en investigación cualitativa con enfoque de género y feminista, docencia y proyectos sociales. Sus intereses y especialización se centran en temas que abarcan la desigualdad de género en diferentes entornos enfocados en mujeres, maternidad, trabajo, salud mental, liderazgos y políticas de balance trabajo-familia. Correo electrónico: paulacornejoabarca@gmail.com.

Huir, regresar y volver a empezar. Familias cafeteras y conflicto armado en Ciénaga, Magdalena*

Luis Fernando Barón[I], Sandra Milena Franco-Patiño[II]

https://doi.org/10.18046/recs.i44.10

Cómo citar: Barón, Luis Fernando; Franco-Patiño, Sandra Milena (2024). Huir, regresar y volver a empezar. Familias cafeteras y conflicto armado en Ciénaga, Magdalena. *Revista CS*, 44, a10. https://doi.org/10.18046/recs.i44.10

Resumen: Aunque los temas alrededor del café han sido extensamente analizados en Colombia, son pocas las investigaciones que trabajan las relaciones entre la caficultura y el conflicto armado. Este artículo, producto de un estudio de carácter cualitativo con caficultores —mayoritariamente mujeres— del municipio de Ciénaga, Magdalena, aportó a comprender dicha relación en un contexto local, reconociendo la incidencia del conflicto en el cultivo y la producción de café, los ingresos familiares, el resquebrajamiento de lazos comunitarios y organizativos, y la vida cotidiana en el campo. Los resultados permiten observar el papel de las familias y las mujeres en el sostenimiento de la producción cafetera, y en la reconstrucción de espacios familiares y sociales; y evidencian cómo las migraciones, las tradiciones y saberes campesinos, el empoderamiento de las mujeres y de las familias han sido determinantes para sobrevivir en territorios afectados por diversas violencias y actores ilegales.

Palabras clave: café, conflicto armado, paz, mujeres, agencia

---

* Este es un artículo de investigación, resultado del proyecto Memorias del Café, Grupo de Investigación Nexos, ejecutado entre los años 2001 y 2003, (producto final) y con financiación de la Universidad Icesi. Este trabajo no sería posible, ni tendría la fuerza y complejidad que tiene, si no fuera por las voces de campesinas(os) de la vereda La Secreta, Ciénaga, que de manera valiente y generosa nos permitieron recorrer sus territorios, compartir sus mesas y vivir sus historias. De manera particular, agradecemos de corazón a Diorilma Caviedes, Jorge Olivares y Silver Enrique Polo. También a miembros del Comité y de la Federación de Cafeteros, así como a las organizaciones de mujeres que se han aventurado a trabajar con cafés orgánicos y especiales. Nuestra gratitud y admiración a Sharom Jaydi Sanjuan Barranco por su trabajo cuidadoso y su alegría apoyando las salidas de campo, los encuentros y la revisión documental. Artículo de investigación recibido el 30.01.2024 y aceptado el 26.08.2024.

I. Universidad Icesi (Cali, Colombia)

II. Universidad de Caldas (Manizales, Colombia)

Esta obra se distribuye a través de una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

Run away, come back, and start over. Coffee-producing families and armed conflict in Ciénaga, Magdalena

Abstract: Although issues around coffee production have been extensively studied in Colombia, there are few studies on the relationship between coffee cultivation and armed conflict. This article is the product of a qualitative study with coffee growers —mainly women— from the municipality of Ciénaga (Magdalena), and contributes to analyzing the relationship between coffee and armed conflict in a local context. It shows how the latter has impacted the former as well as family incomes and wellbeing by breaking community and organizational ties and changing daily life. Additionally, it helps to understand the role of families and women in coffee production, and how they help to mitigate the armed conflict. It also shows how migrations, peasant traditions and knowledge, families, and the empowerment of women have allowed them to survive in territories affected by those dynamics and violent actors.

Keywords: Coffee, Armed Conflict, Peace, Women, Agency

Introducción

La caficultura es uno de los fenómenos más importantes de la historia económica y social de Colombia, representa una de las principales agroindustrias del país, y es uno de sus símbolos distintivos de identidad y trayectoria. El café se empezó cultivar alrededor de 1730, y en 1870 se había extendido geográficamente, desatando cambios en la economía de ese momento. Colombia pasó de producir 1 000 000 de sacos de café en 1913, a 2 000 000 en 1921, y a 5 000 000 en 1944 (Bergquist, 1986).

Para los años cincuenta, el café representaba el 10 % del total del Producto Interno Bruto (PIB) y casi el 30 % del producto agropecuario. En los noventa, constituía el 5,3 % del PIB y el 23,4 del PIB agropecuario, y las zonas cafeteras tenían mejores indicadores de bienestar que otras áreas rurales y urbanas (Cárdenas-Gutiérrez, 1993). Para el 2018, el café mantenía el 25 % del total del PIB en exportaciones, y seguía siendo una de las principales fuentes de empleo rural con cerca de 2 500 000 empleos a lo largo del año. Su nivel de producción era tan alto que comprometía a 590 municipios con unos 14 000 000 de sacos por año (Salazar-Gallego, 2021), y 22 de los 32 departamentos del país eran regiones cafeteras ("Cuando el café revive la historia y devuelve la esperanza", 2020).

Así pues, el café más que un producto de exportación ha representado un tejido social, cultural, institucional y político que ha servido de base para la estabilidad democrática y la integración nacional.

Aunque la caficultura colombiana es muy heterogénea, su producción es una labor principalmente familiar y minifundista — según el Sistema de Información Cafetera, en Colombia 548 mil familias, distribuidas en 603 municipios, se dedican a la producción de café, y siembran más de 842 mil hectáreas en unas 658 mil fincas (Comité de Cafeteros de Antioquia, 2023) —. Así lo corroboran los datos de la Federación Nacional de Cafeteros (FNC) (ver Cuadro 1) que muestran que el 96 % de los cultivadores de café (534 814) son pequeños productores con menos de cinco hectáreas (en promedio tienen 1,3 hectáreas). Los departamentos con mayor producción (58 % del total nacional) son Cauca, Huila, Antioquia, Tolima y Caldas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, 2022).

Cuadro • 1
Distribución de la caficultura por tamaño de cafetal

Tipo de caficultor	Tamaño cafetales (ha)	Núm. caficultores	Porcentaje caficultores	Área café (ha)	Núm. de fincas	Área fincas (ha)
Pequeños productores	Menor o igual a 0,5	131 673	23,8	41 747	136 710	323 484
	Entre 0,5 y 1	164 727	29,8	121 480	184 508	580 080
	Entre 1 y 3	203 282	36,8	345 104	258 645	1 193 642
	Entre 3 y 5	35 132	6,4	132 794	49 737	374 457
Medianos productores	Entre 5,1 y 10	13 199	2,4	87 482	20 287	215 759
Grandes productores	Más de 10,1	4801	0,9	112 747	9963	216 601
Total		552 814	100,00	841 354	659 850	2 904 023

Fuente: FNC (2024).

En las últimas tres décadas, diversos estudios (Leiteritz; Nasi; Rettberg, 2009; Muñoz-Mora, 2010; Rettberg, 2010) han evidenciado los impactos y las afectaciones ocasionadas por el conflicto armado en los sectores productivos, como resultado de la expansión de economías articuladas a grupos ilegales, acompañados de una baja capacidad institucional estatal para responder a las situaciones socioeconómicas y políticas que esto ha ocasionado en las zonas rurales. El

conflicto armado ha tenido impactos perversos para las economías cafeteras, las caficulturas, las relaciones sociales y la institucionalidad (Arias; Ibáñez; Zambrano, 2014; Botero-Piedrahita, 2014; Dube; Vargas, 2013; Ibáñez-Londoño; Muñoz-Mora; Verwimp, 2013). Al mismo tiempo, se han producido profundos cambios en los relevos generacionales del sector, así como en las relaciones de género y en las formas de producción y de trabajo (Heidrich; MacLaren; Pineda; Piniero; Ramírez, 2015; Meertens, 2000).

Pese a la importancia del café en el país, y al auge de estudios sobre el mismo, todavía son incipientes las investigaciones que observan sus relaciones con el conflicto armado (Muñoz-Mora, 2010), y menos las que indagan por cómo se expresan estas relaciones en territorios que han sido controlados por el accionar de grupos armados ilegales y del conflicto, como sucede con la caficultura de la Sierra Nevada en Ciénaga, Magdalena. A su vez, es importante considerar los impactos del conflicto armado en las familias cafeteras, particularmente el papel de las mujeres en los procesos de producción del café y en los episodios de violencia, desplazamiento y retorno.

Así pues, esta investigación se preguntó por la incidencia del conflicto armado en el desarrollo de la producción de café, los procesos económicos, sociales y culturales de las familias cafeteras en Ciénaga, Magdalena y, en particular, por los roles que han tenido las mujeres en sus familias y en sus comunidades en escenarios de conflicto. Lejos de un enfoque victimizante, este trabajo identificó que los caficultores y las caficultoras han sido actores protagónicos del desarrollo local y, por lo tanto, aún en contextos de conflicto armado, desplegaron estrategias, experiencias y discursos de incidencia y resistencia política territorial, y con sus mismas prácticas económicas.

Para responder a esa pregunta, este texto se organizó de la siguiente manera. Primero, se toma como punto de partida una revisión de literatura sobre las relaciones de la caficultura con el conflicto armado y con fenómenos conexos como el narcotráfico. Así mismo, por los resultados emergentes del trabajo, exploramos algunos estudios sobre el papel de las mujeres en la caficultura. Segundo, se presentan las relaciones entre café y conflicto armado en el municipio de Ciénaga, territorio en el que se desarrolló esta investigación, mostrando el impacto de las masacres y los desplazamientos en la zona. Tercero, se recurre a las voces de las y los entrevistados para describir sus trayectorias familiares con el café; las afectaciones económicas, políticas y sociales que el conflicto armado generó en ellos; y el rol de agentes económicos y sociales de las mujeres en sus comunidades. Cuarto, se propone una discusión entre los hallazgos de nuestra indagación con estudios previos, y con el contexto local y sus relaciones con procesos de carácter nacional. Finalmente, se desarrollan algunas conclusiones sobre los

impactos de las violencias de los actores armados en la producción cafetera, el desarrollo institucional en la zona y las implicaciones que estos hechos tuvieron para las familias cafeteras, quiénes, en sus propias narrativas, lo denominaron como un *volver a empezar*.

Método

El método de esta investigación fue cualitativo-descriptivo, y recurrió a las narrativas y memorias de las y los participantes en sus propios territorios. En este sentido, buscó contribuir de manera modesta a los estudios de memoria, recurriendo a voces del sector económico que han sido poco escuchadas de forma directa en los ejercicios académicos realizados en el país en los últimos años, pese a los significativos esfuerzos de organismos como el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición; así como de algunos trabajos en el campo de empresarios, memoria, conflicto y paz (Barón; Riascos, 2020).

La indagación incluyó una revisión de fuentes secundarias y el desarrollo de 15 entrevistas[1] y salidas de campo en las que se trabajó con conversaciones y observaciones participantes que se concentraron en la Secreta, vereda del municipio de Ciénaga, y una de las zonas más afectadas con el escalamiento de las violencias producidas por las disputas territoriales entre paramilitares y grupos guerrilleros entre 1998 y 2010. Las entrevistas fueron acordadas con las personas de la zona con base en su liderazgo y trayectoria en la región, con su consentimiento expreso. Para proteger su identidad y velar por su seguridad, todos sus nombres fueron cambiados. De igual manera, se tuvo cuidado con otros identificadores de tiempo, espacio u colectividad que facilitaran su reconocimiento. Por esto, al nombrarles se emplea un seudónimo, seguido de la fecha en la que se efectúo la entrevista personal.

Durante toda la investigación se hizo un trabajo analítico-hermenéutico a través del cual se buscó interpretar y validar las informaciones recogidas, y las experiencias y narrativas de los agentes que intervinieron en el proceso. La triangulación de fuentes sirvió para el procesamiento y análisis de las entrevistas y la verificación de sentido de las mismas.

1. En algunos casos las entrevistas se hicieron con los miembros a cargo de la unidad de producción que podían ser la pareja o hermanos, según el tipo de conformación familiar.

Revisión de literatura

En Colombia, el café ha sido objeto de múltiples trabajos académicos desde los años sesenta. Para los propósitos de esta investigación, hemos agrupado la revisión sobre el tema en cuatro líneas analíticas: primera la *económica y agraria,* prevalente en los análisis iniciales sobre el desarrollo del café como principal producto agrícola y de exportación. Segunda la *productivista* que explica la pérdida de protagonismo económico del café debido a la crisis por el rompimiento del pacto de cuotas y por la emergencia de diversos actores armados que presionaron una reconversión productiva en la que aparecieron cultivos ilegales como la coca. Tercera la referida a los estudios que relacionaron las afectaciones del conflicto con las *condiciones institucionales* que incidieron en las decisiones productivas y de infraestructura, y generaron desplazamiento y otras violencias. Cuarta, la de estudios centrados en analizar el *papel de las familias y de las mujeres* en la producción del café al reconocer que las familias son unidades de producción, reproducción y consumo.

Análisis económico-agrario

Los vínculos y disputas políticas de las y los actores de zonas cafeteras, así como las disputas relacionadas con la propiedad y la distribución de la tierra; las exportaciones; y los conflictos laborales y de clase han estado presentes en los estudios del café desde sus mismos orígenes (Fajardo, 1979; Machado, 1988; Ocampo, 1989; Palacios, 1983; Saether, 1999). Sin embargo, solo recientemente se han incrementado aquellos que analizan las relaciones de la caficultura con el conflicto armado, sin que sean muchos (Leiteritz *et al.*, 2009; Muñoz-Mora, 2010; Ibáñez-Londoño *et al.*, 2013).

Charles Bergquist (1986) realizó un análisis muy sugestivo sobre la Guerra de los Mil Días y el desarrollo económico en el que explicó las relaciones entre las crisis políticas y económicas en ese tiempo, con el crecimiento de la economía exportadora del café. Algunas de sus conclusiones indicaron que la guerra tuvo serias consecuencias en los cafeteros debido al reclutamiento, la huida de los trabajadores, las destrucciones causadas por el enfrentamiento, y la extracción de recursos económicos por parte del Gobierno y de las fuerzas revolucionarias. La paz, por su parte, "consolidó la política hegemónica de los intereses importadores-exportadores (...) al mismo tiempo creó nuevas oportunidades para colombianos ambiciosos, atenuó la fuerza disruptiva del clientelismo político" (Bergquist, 1986: 248).

Darío Fajardo (1979) se interesó por las estructuras agrarias cafetaleras y la hacienda como evidencia de violencia y desarrollo en las regiones; Absalón

Machado (1988) abordó los conflictos ocasionados por el progreso capitalista del café y el surgimiento de organizaciones que lucharon por la tierra en los años treinta; y Steinar Saether (1999) relacionó el auge del café con conflictos por la tierra entre latifundistas, pequeños y medianos propietarios, y jornaleros, además de considerar el impacto del nacimiento de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia (FNC) en las primeras décadas del siglo pasado.

Análisis productivistas

En la mayoría de las investigaciones que indagó por la relación entre producción y comercialización del café, y conflicto armado y narcotráfico predominaron los estudios econométricos. Botero-Piedrahita (2014) argumentó que la violencia armada tuvo un efecto negativo sobre las decisiones de producción y siembra de los cafeteros, indicando que el aumento en el conflicto fue una de las principales causas de la pérdida de participación del sector cafetero nacional e internacional. El autor mostró que en lugares con presencia de algún grupo armado la producción de café fue 22,1 % menor que en municipios sin presencia, y el aumento de un 100 % en el número de actos de acción ofensiva redujo la producción total de café en un 3,7 %.

De manera similar, Dube y Vargas (2006), Muñoz-Mora (2010) y Rettberg (2010) sostuvieron que la caída en el precio del café durante 1990 incrementó la violencia en municipios cultivadores del grano. Así, el desplome del 68 % de los precios del café entre 1997 y 2003 resultó en un 18 % más de ataques de la guerrilla, un 31 % más de ataques de grupos paramilitares, un 22 % más de enfrentamientos y un 14 % más de víctimas en los municipios cafeteros; como también evidenció la disminución de los salarios en un 38 %, y la reducción en las horas de trabajo de 30 % durante el período de la crisis internacional del café (Dube; Vargas, 2013).

Botero-Piedrahita (2014), también señaló que el aumento de actos ofensivos, la presencia de violencia y la tasa de homicidios redujeron el número de hectáreas sembradas destinadas a café. Ibáñez-Londoño *et al.* (2013) mostraron que la incidencia del conflicto armado en el sector cafetero conllevó a la destrucción de activos y capital humano, disminuyó la provisión de bienes públicos y privados, y aumentó los costos de transacción.

Análisis institucional

Leiteritz *et al*. (2009) relacionaron el conflicto y las instituciones (reglas de juego legítimas y funcionales) con la forma como estas últimas contribuyeron a prevenir el conflicto e incidir en el desarrollo económico y social, lo que significa que la ausencia institucional se correspondió con brotes de violencia. Los autores

mostraron la importancia del desarrollo de la FNC como una sofisticada red de instituciones sociales, económicas y políticas que ha atendido las necesidades y el bienestar de los productores, permitiendo que el café se convirtiera en una plataforma de desarrollo regional. Sumado a esto, sostuvieron que la crisis generada por el fin del Pacto Internacional del Café y la crisis financiera en regiones como la cafetera, brindó una oportunidad a guerrillas, paramilitares y narcotraficantes de penetrar zonas clave como las del eje cafetero.

Por su parte, Muñoz-Mora (2010) realizó un estudio econométrico sobre cómo el conflicto armado rural creó ambientes sistemáticos de incertidumbre social, política y económica, y configuró escenarios en los cuales el pequeño campesino se vio obligado a cambiar sus decisiones de inversión en la producción cafetera, buscar otros productos de rápida cosecha y buena rentabilidad, abandonar sus fincas y participar en el mercado laboral formal. En un sentido complementario, *Perfect Daily Grind* evidenció que el conflicto desencadenó situaciones adversas para la producción de café como deterioro de la infraestructura, dificultades de acceso, desplazamientos forzados, desempleo, reputación negativa en el mercado y de las instituciones, entre otras ("Producción de café en zonas de conflicto", 2021).

Mujeres, familias y café

El énfasis otorgado al carácter familiar de la caficultura[2] por parte de la FNC ha conducido a desplegar una serie de investigaciones que examinó el papel de las mujeres y otros miembros como niños o niñas, personas mayores, y de la familia en general, en la producción agrícola y en el sostenimiento de las fincas cafeteras.

En otros casos, los análisis tensionaron los roles tradicionales de género[3] y la práctica contradictoria de la intervención institucional con los productores cafeteros por cuanto, pese a que discursivamente se reconocía que la producción del grano se realizaba en unidades familiares bajo esquemas de economía campesina, la extensión agrícola, los créditos, la tecnificación y la capacitación se orientaban mayormente a los caficultores varones representantes del grupo

2. Heidrich *et al.* (2015) indicaron que el 96 % de los productores de la FNC pertenecen a la *familia cafetera*, pequeños productores con no más de cinco hectáreas promedio, quienes dependen de la fuerza de trabajo familiar para la producción del grano.

3. Los roles tradicionales de género se refieren al conjunto de normas sociales y comportamientos atribuidos como apropiados para los hombres y las mujeres en un grupo o sistema social dado, en función de la construcción social que se tiene de la masculinidad y la femineidad en un momento histórico determinado.

familiar. Esta contradicción identificó valores conservadores, patriarcales y religiosos que se ven como formas de ideologización de la familia como institución primaria de los individuos y de la vida social, más aún en contextos rurales y agrícolas, desconociendo las heterogeneidades en la conformación familiar, los cambios demográficos y los distintos arreglos que tienen lugar según diferencias de sistemas productivos.

Por su parte, Rodríguez-Giraldo (2009) advirtió que la fuerte intervención institucional ejercida por la FNC en las regiones rurales a través de asistencia técnica e inversión social también reprodujo, e incluso reforzó, asimetrías de género en las regiones productivas, dada la enorme influencia en la formación de imaginarios y prácticas locales, como el sostenimiento del modelo clásico de familia heterenormativa nuclear, con un solo jefe de familia que promueve con su lema *el caficultor y su familia*.

De la literatura revisada en esta línea identificamos tres grandes temáticas. La primera referida a los roles tradicionales otorgados a las mujeres en la producción con base en la división sexual del trabajo (Cardona-Torres, 2021; Pérez; Farah, 1998), y los cambios suscitados por las dinámicas económicas, sociales, culturales y políticas (Cardona-Torres, 2021; Momrak, 2021; Ramírez-Bacca, 2015) en diversos momentos históricos: durante el auge y crecimiento de la producción y el declive por el cambio en el modelo agrario y el rompimiento del pacto de cuotas.

La segunda aludió a las condiciones laborales de las escogedoras y recogedoras en el sector semindustrial de café (Ramírez-Bacca, 2019), así como a la división del trabajo por género en las que se incluyen niños, niñas, ancianos y mujeres en los diversos procesos de producción (Momrak, 2021). La tercera, emergida a partir de los años 2000, focalizó la mirada en los procesos organizativos y de asociación para favorecer el empoderamiento económico de las mujeres (Heidrich *et al.*, 2015), mediados por el desplazamiento conceptual en la institucionalización del género como parte de las políticas de la FNC y de diversos organismos de cooperación que han impulsado investigaciones en la materia.

Café y conflicto armado en Ciénaga (Magdalena)

Producción cafetera en Ciénaga

Ciénaga, la segunda ciudad del Magdalena, es la mayor productora de café del departamento con el 58 %, seguida por Santa Marta con el 20 %, Fundación con el 16 % y Aracataca con el 6 % (Giraldo-Jaramillo *et al.*, 2020). A su vez, es con-

siderado el sexto municipio más grande en extensión cafetera de Colombia. De acuerdo con la Federación Nacional de Cafeteros ("Café del Magdalena", s.f.), tiene 10 440,70 hectáreas sembradas en café, todas en la Sierra Nevada de Santa Marta, concentradas en 2818 fincas de las que dependen 2693 familias. La producción promedio es de 168 904 sacos de 60 kilos de café, generando alrededor de 1 209 520 jornales directos e indirectos al año.

Según el censo de población del DANE (2018), Ciénaga tenía una población total de 120 071 habitantes, de los cuales el 50,3 % eran mujeres y 49,7 % hombres. El municipio estaba organizado en siete corregimientos: Cordobita, El Chino, La Isabel, Palmor, San Javier, San Pedro, Sevillano y Siberia, que albergaban más de 50 veredas. Contaba con un número importante de organizaciones de la sociedad civil entre las que se destacan las Juntas de Acción Comunal, las cooperativas y asociaciones de agricultores, las organizaciones étnicas (indígenas y negras), las de pescadores y las religiosas.

Conflicto armado en Ciénaga

Ciénaga ha sido un municipio con historia de conflicto político y económico desde principios del siglo XX con diversos matices y características. La masacre de las bananeras, acaecida en 1928, marcó un hito importante en la historia de las luchas laborales y por la tierra, y en esta participaron medianos y pequeños propietarios, colonos y pequeños comerciantes. Igualmente, la violencia política del país desató procesos migratorios que derivaron en la colonización de la Sierra Nevada, donde se ubican nuestros entrevistados y donde se estableció el sistema de producción cafetera que aún predomina en gran parte de la zona. Posteriormente, la bonanza marimbera y el auge de grupos armados desde los años ochenta, hicieron de esta zona un territorio de confrontación.

El Registro Único de Víctimas (RUV, 2019) de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) muestra un registro de 55 476 víctimas del conflicto armado en Ciénaga a 2019, es decir, casi la mitad de la población (46 %). El hecho con más víctimas es el desplazamiento forzado con 46 091 personas (83 % del total), de las cuales 23 625 son mujeres y 22 475 son hombres. En segundo lugar, está el homicidio que representa el 12 % del total de hechos victimizantes, seguido por las amenazas, y la desaparición forzada. En quinto lugar, están los delitos contra la libertad y la integridad sexual con una mayoría abrumadora de víctimas mujeres.

En esta investigación identificamos tres fenómenos relacionados con la violencia y el conflicto armado que han sido decisivos para la región y la caficultura en Ciénaga. Primero, la bonanza marimbera que consistió en la propagación del

cultivo, la cosecha y la exportación de la marihuana en la Sierra Nevada desde 1970 hasta mediados de los ochenta (Silva-Vallejo; Franco, 2019), "llegando a ocupar el 12 % del territorio de esta zona" (Viloria de la Hoz, 2005: 42-43). La irrupción de la marihuana trajo consigo la conversión masiva de cultivos tradicionales hacia los ilegales, generando escasez de alimentos y de cultivos de café, con gravísimas consecuencias para su productividad; y se estructuró una red de agentes legales e ilegales (sicarios, testaferros, lavadores de activos, políticos, jueces, policías y militares) que posibilitó el desarrollo del narcotráfico a gran escala y se adaptó a nuevos contextos de ilegalidad (Trejos-Rosero, 2017).

El segundo fenómeno correspondió al dominio territorial por parte de grupos guerrilleros y paramilitares[4]. De acuerdo con el Archivo de Derechos Humanos del Gobierno colombiano (Diagnóstico Departamental del Magdalena, 2019), las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) buscaron controlar un corredor que une Ocaña y la región del Catatumbo con el norte del Cesar y el Magdalena, entre la Ciénaga Grande y la Sierra Nevada; mientras el Ejército de Liberación Nacional (ELN) concentró su accionar entre Fundación y Ciénaga. "Entre 1986 y 2000, ocurrieron 564 acciones de la guerrilla en la Sierra, 41 % correspondieron a las FARC, 39 % al ELN y 20 % al EPL y otros grupos subversivos" (Viloria de la Hoz, 2005: 47). El secuestro fue la acción más recurrente ("Los Rojas y su responsabilidad en los desplazamientos La Secreta (Magdalena)", 2013).

El tercer aspecto aludió a una serie de masacres, ejecutadas durante los años ochenta por grupos paramilitares con el apoyo del narcotráfico[5], que generó olas de desplazamientos masivos[6].

---

4. El frente José Prudencio Padilla de las FARC-EP, y los frentes Javier Castaño y José Domingo Barrios del ELN, más adelante una disidencia del Ejército Popular de Liberación (EPL) (Viloria de la Hoz, 2005). En 1997 llegaron paramilitares a cargo de Salvatore Mancuso y los hermanos Castaño a los municipios de Ciénaga, Fundación, Zona Bananera y Aracataca, y en 2002 estos paramilitares crearon el Frente William Rivas del Bloque Norte, al mando de José Gregorio Mangonez, alias Tijeras ("Masacre de La Secreta y La Unión", 2019).

5. Según un informe de la Fiscalía General de la Nación, entre 1996 y 2005 el Bloque Metro de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) cometió 127 masacres y asesinó 609 personas en el Magdalena. Ciénaga registró el mayor número de masacres (48) que dejaron 228 personas asesinadas ("Las 333 masacres del bloque Norte", 2009).

6. "Entre 1999 y 2005 el Magdalena tuvo 127 767 desplazados y su capital Santa Marta, recibió 76 957" (Viloria de la Hoz, 2005: 97).

> Entre 1999 y 2009, el Magdalena vivió múltiples conflictos por el control de la Sierra entre paramilitares, entre estos y las guerrillas, y entre las guerrillas del ELN y las FARC por el dominio de los corredores para el transporte de la droga, así como el enfrentamiento con agentes del Estado, propiciando una escalada de violencia, una gran cantidad de víctimas y afectaciones al medio ambiente. (Herrera-Rojas, 1993: 187)

Voces de las familias cafeteras. Historias del café en medio del conflicto

> Mi padre se metió a la Sierra con hacha y machete de colono. Aprendió de un señor que le enseñó a amansar el monte y rapidito se metió con el café. En esa época cogía una mata, la arrancaba y la trasplantaba, y ella crecía solita. (Cecilia Gamboa, comunicación personal, 03.06. 2021)

Esta y la próxima sección dan cuenta de las versiones que las mujeres y los hombres participantes de este estudio narraron en torno a las implicaciones del conflicto armado en Ciénaga. Inicialmente, se describen algunas características sociodemográficas de los caficultores para situar su contexto de vida, y luego se muestran sus experiencias con las violencias y el conflicto armado en sus territorios.

Los datos nos permitieron plantear que volver a la zona y retomar la producción de café se explica por la necesidad que tuvieron las familias de continuar con una actividad económica heredada y en la que tenían experticia, y que les posibilitaba generar ingresos básicos para el sostén del grupo, siendo las mujeres quienes más insistieron en la posibilidad de regreso.

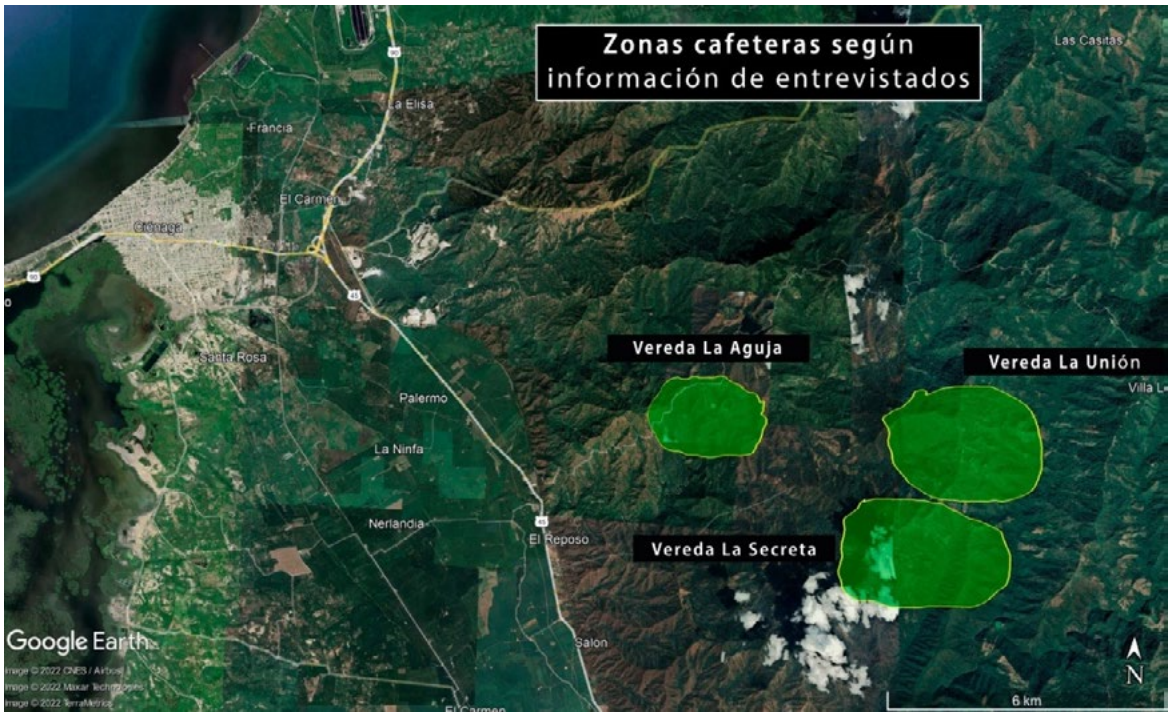
Pese a las dificultades del contexto, el cultivo garantizó condiciones de vida dignas como el mantenimiento de la unidad de producción; alternativas de educación para hijos e hijas; y acceso a servicios de salud y nutrición en programas gubernamentales e institucionales. Estas condiciones se *potenciaron* con el auge de los programas de cafés especiales y de origen, promovidos por la FNC después de los años noventa, en los que las mujeres fueron institucionalmente reconocidas e impulsadas como protagonistas de la producción del grano, creando nuevas condiciones y oportunidades de arraigo en la región.

Características sociodemográficas de los y las participantes del estudio

La mayor parte de las y los entrevistados cursó estudios de primaria y bachillerato. Las estructuras sociales y roles familiares eran de corte conservador y tradicional, en las que predominaron relaciones patriarcales. Fueron hijas(os) de colonos campesinos venidos de Santander, Norte de Santander, Atlántico y Tolima que tomaron posesión de territorios baldíos o compraron tierras a indígenas en los años cincuenta y sesenta. Aunque señalaron tener documentos que certificaban la propiedad de sus tierras (promesas de compraventa, carta-ventas), más de la mitad no poseía títulos de propiedad o escrituras que soportaran su pertenencia.

La Figura 1 muestra las zonas de producción de las familias entrevistadas, propietarias de fincas que oscilaban entre 10 y 300 hectáreas, cultivadas parcialmente con café, productos de pancoger, aguacate y frutales como mango. De las y los entrevistados dos entraron al proceso de restitución de tierras como víctimas del conflicto, y uno de ellos recibió sentencia de reconocimiento de la tierra en la zona hace cinco años, pero todavía no tenía la titularidad.

Figura • 1
Zonas de producción de café de los participantes de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Tradición cafetera: legado familiar

El café es producto de su trabajo como jornaleros y recolectores en otras fincas y haciendas de la región, de actividades y conocimientos que heredaron de tradiciones y prácticas culturales de cultivo y producción de este fruto y de otros productos agrícolas. Así lo expresaron algunas de las personas entrevistadas:

> Yo llegué al café por herencia, porque mi papá era caficultor y entonces yo seguí la tradición, seguí el manejo de la finca por tradición. (Rosario Cepeda, comunicación personal, 27.11.2021)

> Hace 40 años aquí no había café. Yo sembré del que me regalaban. Tengo finca con título con unas 6000 maticas y unas 42 hectáreas. En café serán una hectárea y media. Todavía me quedan unos palitos de arábico que la roya no mató. (Julio Góngora, comunicación personal, 2.06.2021)

Aunque persistían algunos cultivos tradicionales, las familias indicaron cambios en la tecnificación del café, dado que la pertenencia a la FNC, la asistencia técnica de los Comités de Cafeteros o la vinculación a cooperativas o asociaciones de cafeteros les exigió cumplir con estándares de calidad del grano, según los requerimientos del mercado internacional. En opinión de los entrevistados, dicha tecnificación tuvo ventajas y desventajas. Entre las primeras destacaron la calidad del grano, la participación en mercados internacionales y el acceso a buenos precios; entre las segundas nombraron el alto costo de insumos y la demanda de tiempo porque requería prácticas continuas de buen manejo, a las que ellos no estaban acostumbrados cuando iniciaron el cultivo, ya que, como muchos lo señalaron, la variedad de café sembrada antes del caturra[7] era de mayor volumen de producción con menos exigencia de químicos o insumos en el proceso.

> Por medio del Comité de Cafeteros, de los talleres y Agrafes hemos aprendido mucho. Además, ahora hay técnicas y máquinas que ayudan y facilitan el trabajo porque antes a los hombres les tocaba más pesado, a pulso. (Cecilia Gamboa, comunicación personal, 3.06.2021)

---

7. Posterior al rompimiento del pacto de cuotas, la FNC impulsó el cambio de la variedad arábigo y borbón por el café caturra con el argumento de que representaba más volúmenes de producción y rendimiento. Sin embargo, en entrevistas que hemos realizado, este cambio significó para los productores mayor uso de agroquímicos, surgimiento de plagas y disminución de la producción, lo que es contrario al argumento institucional.

> Actualmente yo tengo cuatro hectáreas con 12 y 15 000 palos. Además de la producción, nosotros [familia] hacemos transformación del grano y ahora estamos incursionando en el turismo. Estudié en el SENA para enfocarme en eso y me inscribí en la universidad para estudiar técnicas agropecuarias. (Adela López, comunicación personal, 26.11.2021)

Las responsabilidades de las mujeres con el proceso del café han variado conforme a la dinámica de la producción. Como hijas de familias cafeteras —en un contexto de auge del cultivo—, había una clara demarcación de labores: los hombres en el predio y las mujeres en la finca. Sin embargo, en las últimas tres décadas, las mujeres han jugado un papel más protagónico inducido institucionalmente, han accedido a capacitaciones referidas a las fases del cultivo, una de ellas se formó como barista, otra es gerente de la cooperativa Corum Nevada 2, y varias han aprendido sobre contabilidad para mejorar el registro de la finca. Esta visibilidad y presencia en las actividades productivas se sumó al trabajo reproductivo y de cuidados.

> Mi papá contaba que estos terrenos eran solo bosques. En mi familia éramos 14 hermanos, las hermanas nos dedicábamos a cocinar y los hombres a hacer finca. (Flor Vargas, comunicación personal, 4.06.2021)

A su vez, identificamos que el relevo generacional era bajo. En familias de ocho o diez hijos e hijas, solo uno(a), máximo dos, se vincularon a la caficultura. Esto se explica, por una parte, por el deseo de los padres de no tener hijos campesinos; y por otra, por la distancia y temor de los hijos a las violencias experimentadas por sus familias.

Sumado a esto, el desarrollo del café en la zona fue tardío y aun no gozaba de reconocimiento social y político. Según los testimonios, hasta hace unas tres décadas el Magdalena no era conocido como un departamento cafetero, y los vínculos de las y los caficultores consultados con representantes o partidos políticos eran muy débiles.

La asociatividad y la búsqueda por el reconocimiento de las mujeres en la producción

La organización comunitaria ha sido definitiva para enfrentar las contingencias del clima, la economía o la violencia política, así como para el desarrollo social y el bienestar. Las crisis y movilidad que se han presentado en los precios del café, y en la actividad de la caficultura en general, han sido enfrentadas con pro-

cesos de organización. En este sentido, las Juntas de Acción Comunal han sido claves para el desarrollo y mantenimiento de infraestructura, principalmente de carreteras, acueductos y, en algunos pocos casos, de electricidad.

> Cuando yo llegué hace 33 años había carretera hasta la mitad, el otro era un camino de herradura. Nadie tenía luz, todo era mechones, y el café lo sacaban en mulas. Ahora todo es diferente, cada quien tiene su planta solar y ya hay una vía para comunicarse. (Sara Patarroyo, comunicación personal, 27.11.2021)

Las asociaciones y cooperativas de cafeteros han servido para mejorar las condiciones de producción, secado, transporte, y almacenamiento del café; para proteger los precios de venta del grano y su comercialización, principalmente con clientes internacionales. Como lo mencionó uno de nuestros entrevistados, en los últimos años, la asociación les ha permitido negociar a precios justos sin necesidad de hacer avances de dinero en condiciones de desventaja que los obligaban a vender barato el grano verde a los comercializadores (José Arce, comunicación personal, 1.06.2021). Relacionado con esto, otra de las entrevistadas indicó:

> Te digo que el café tiene mucho gasto y los precios no compensan el sacrificio de todo el año, entonces, nos agrupamos en la cooperativa de cafés especiales para buscar como una bonificación de los consumidores que buscan estos cafés sin químicos, entonces ellos dan unas primas[8], que son las primas orgánicas que nos ayudan a arreglar la finca. (Flor Vargas, comunicación personal, 4.06.2021)

Las asociaciones también han servido para mejorar las condiciones de vida de las familias y la infraestructura en los territorios. El entrevistado Roberto Ponce (comunicación personal, 24.11.2021) afirmó que la ayuda del Estado ha sido muy precaria, y han sido los mismos campesinos quienes "a pica y pala han construido y mantenido las veredas, las vías y caminos". Al respecto afirmó: "el desarrollo de vías y acueductos ha sido resultado de nuestra propia iniciativa y del trabajo comunitario y no del apoyo de las instituciones del Estado. Pero todavía falta mucho en la vereda, principalmente la educación para los jóvenes".

8. Según la entrevistada, esta es una prima social que consiste en la repartición entre todos los socios de las ganancias que quedan con base en el volumen de ventas. Generalmente se invierte en maquinaria o en procesos que mejoren la producción.

La asociatividad ha contado con una excepcional participación de mujeres, ya sea como integrantes o como directivas. Esta vinculación hizo posible que ellas accedieran a capacitaciones, trabajos colectivos que potenciaron el esfuerzo mancomunado y la creencia de que *la unión hace la fuerza*, lo que contribuyó a restaurar el tejido social y comunitario. Entre las asociaciones se cuentan la Asociación de Agricultores de la Sierra Nevada, Ciénaga (AGROSEC), fundada formalmente en 2011, y con más de 120 productores; y la Cooperativa de Cafés Especiales Sierra Nevada Coocafé, dedicada a la producción de café orgánico, con 38 asociados de los cuales diez son mujeres.

Los corregimientos La Siberia, San Javier y Palmora fueron los primeros productores de café en Ciénaga, con la marca QUALID —palabra wayú que significa vida sana—. Así relataron dos lideresas de la zona sus experiencias asociativas:

> Hago parte de la cooperativa de café para una mejor calidad de vida, la Federación lo único que hace es dar fama al café de Juan Valdez. Nos dan asistencia técnica y nos llevan la semilla, que no siempre es la más apropiada. (Flor Vargas, comunicación personal, 4.06.2021)

> Yo comencé a hacer parte de Coocafé por el hecho de tener la finca, ya en eso estábamos buscando una forma de asociarnos y buscar un beneficio para una mejor calidad de vida, entonces nos agrupamos en la cooperativa que es de cafés especiales para buscar como una bonificación de los consumidores que buscan estos cafés. (Rosario Cepeda, comunicación personal, 27.11.2011)

Por su parte, la entrevistada Magdalena Soto (comunicación personal, 5.06.2021) se refirió a la creación de la Cooperativa Corum Nevada 21 en el año 2007, y que contaba con 64 socios, 27 de ellos mujeres. En sus palabras: "las mujeres ya eran productoras de café, lo que nosotros hemos hecho es contratar personas para capacitarlas y mejorar el café bajo certificación orgánica". Además, enfatizó en la equidad de género que favoreció los emprendimientos de las mujeres:

> Trabajamos con sellos como *Fair Trade for Woman* haciendo capacitaciones y participaciones en ferias internacionales, dotando a los productores de tecnología. Muy jocosamente decía que lo único que me identificaba con el gremio cafetero era Conchita, la mula, a la que ponen su carga, y trabaje y trabaje y listo. Trabajo en el reconocimiento y valoración del trabajo y derechos de las mujeres, y en herramientas cuando existe violencia o maltrato. (Magdalena Soto, comunicación personal, 5.06.2021)

Respecto a la participación cada vez más destacada de las mujeres en el cultivo del café, identificamos que una de las principales razones fue la producción de cafés especiales y orgánicos. Por un lado, porque desde la declaratoria del decenio de las mujeres hubo una exigencia gubernamental, institucional y de política internacional de promover su empoderamiento económico, de ahí que los proyectos productivos contemplaran la participación de productoras; por otro, ante la escasez de mano de obra, consecuencia del éxodo de las nuevas generaciones, hombres y mujeres adultos se convirtieron en actores protagónicos al frente de la unidad familiar.

A lo anterior se sumó que, como se indicó antes, una de las estrategias de la FNC fue promover la renovación de cafetales incentivando la producción de cafés especiales bajo la gestión directa de las mujeres en las fincas, política que, en los últimos años, se acompañó con capacitaciones orientadas a potenciar la agroindustria cafetera de manera que las familias participaran de toda la cadena, generaran marcas propias según las condiciones de la zona y la variedad que cultivaban, y estuvieran en contacto directo con los compradores internacionales.

Experiencias de conflicto y violencia en Ciénaga

A continuación, presentamos una síntesis de los asuntos centrales abordados por las y los entrevistados en relación con el conflicto y la guerra en sus territorios. La estructuramos en tres apartados: el primero habla de sus orígenes y procedencias, el segundo de sus vivencias con el conflicto, y el tercero de sus experiencias de retorno.

De dónde vinieron

La mayor parte de las y los entrevistados son colonos o hijos de colonos que llegaron del interior del país huyendo de la violencia política desatada por el Bogotazo en los años cincuenta y sesenta. Por ejemplo, SS vino siguiendo a su abuela que llegó *haciéndole el quite a la guerra* del interior en los años cincuenta. Su abuelo le heredó el amor por el café, pero desde temprana edad conoció la violencia cuando la guerrilla llegó a su vereda y asesinó a su abuelo y a un tío. Más tarde, en el año 2000, los paramilitares asesinaron a otro de sus tíos, y su familia quedó desamparada. Esta y otras muertes generaron la salida masiva de las comunidades de su territorio.

Por su parte, los padres de Magdalena Soto vinieron del Tolima y del Cauca huyendo de La Violencia, *cuando la gente se mataba por los colores*. Su padre empezó de cero como jornalero y llegó a tener cinco fincas de café y una de ganado. Participó en la bonanza marimbera como trasportador con una recua de mulas

y fue asesinado en 1995 junto a uno de sus hermanos. Desde entonces, ni ella ni su familia regresaron a vivir en sus fincas.

En el caso de Adela López, ella huyó junto a su madre, acusada de ser guerrillera por paramilitares. Su hermana de 15 años fue asesinada por los paramilitares porque desde muy joven se había vinculado a las FARC-EP. Al salir, dejaron abandonada una finca de 80 hectáreas.

Las experiencias de la guerra

Entre 1995 y 2005 Ciénaga vivió el período más crítico de violencia, sin embargo, las narraciones de los actores aludieron a dos hechos significativos caracterizados por los asesinatos, el reclutamiento forzado y los desplazamientos masivos[9]. El primero, la masacre del 12 y 13 de octubre de 1998 en la que fueron asesinados cerca de 20 campesinos, perpetrada por paramilitares del Bloque Norte de las AUC y de las Autodefensas del Palmor en las veredas La Secreta, La Unión, Parranda Seca y el Chimborazo (ver Figura 2) ("Masacre de La Secreta y La Unión", 2019). Según un líder, esta fue liderada por Adán Rojas, alias el Negro, y tuvo como propósito obligar a los campesinos a sembrar coca.

El temor infundido a los habitantes debido a esta masacre condujo a desplazamientos masivos. Algunos vendieron sus propiedades a precios bajos o abandonaron sus fincas, y un grupo minoritario no volvió a la región. En otros casos, las familias retornaron cuando aún se mantenían los paramilitares en el lugar al no contar con condiciones adecuadas para reubicarse, y un grupo significativo tuvo que regresar como resultado de amenazas de los armados.

Según lo expresado en varias entrevistas, la presencia de las comunidades en el campo no solo beneficiaba a los grupos ilegales por los trabajos que podían demandar, es decir, la población se constituía en proveedora de bienes y servicios, sino que era estratégica para la guerra: los campesinos disuadían el accionar de actores armados como Ejército y funcionaban como escudos humanos en caso de algún enfrentamiento. Ante la presencia de estos grupos, las comunidades terminaron aceptando sus términos y reglas en medio del terror y la incertidumbre.

---

9. Las narraciones dan cuenta de diversos hechos y momentos de violencia. Flor Vargas narró que su familia vivió dos períodos de desplazamientos, el primero causado por las guerrillas en 1989, y el segundo por paramilitares en octubre de 1998. Por su parte, Roberto Ponce indicó que vivió tres desplazamientos, el primero en marzo de 1994 a causa de la guerrilla, el segundo en octubre de 1998, y el tercero en el 2000, estos dos últimos por los paramilitares. Pese a las diferencias, hay convergencia en que los episodios de octubre de 1998 y los años 2000 fueron los de mayor recrudecimiento de la guerra.

Figura • 2
Zonas de masacre en Ciénaga (Magdalena) según los entrevistados



Fuente: elaboración propia.

Otras personas, en cambio, retornaron tras verificar la salida de los grupos ilegales de sus veredas, por ejemplo, Sara Patarroyo (comunicación personal, 27.11.2021) narró que, después del desplazamiento de 1998, ella y su familia vivieron "cuatro años de penumbra. Nos fuimos por el miedo, porque decían que si uno se quedaba después venían por el resto".

El segundo evento ocurrió en el año 2000 cuando, según Arcesio Alba (comunicación personal, 23.11.2011), "volvieron los paramilitares y se hicieron al control del área, bajo sus normas y su ley". En esta época, cometieron crímenes selectivos, "esta vez iban mirando y calmadamente iban matando". "Un día cualquiera sacaron un señor que más tarde encontraron picado. Eso me llenó de nervios, llegué a mi casa, salimos con la familia, con lo que teníamos puesto para Santa Marta". El líder y su familia regresaron apenas en el 2005 a su territorio para volver a empezar de cero. "Tan de cero fue que los hijos duraron tres años sin estudiar" (Arcesio Alba, comunicación personal, 23.11.2011).

Adela López (comunicación personal, 26. 11.2021) también recordó que en el año 2001 su familia salió con lo que tenía puesto hacia Ciénaga, donde vivió con su madre y su hermana hacinadas en una pequeña casa. Temía al accionar y a las amenazas de los paramilitares, pero sobre todo al reclutamiento forzado de sus hijos. Contó que la regla era que, a una familia con tres hijos, por lo menos se le llevaban uno que fuera mayor de 14 años.

Por su parte, Rocío Claro narró que cuando los paramilitares se posicionaron por segunda vez dijeron que la gente podía seguir trabajando sin ningún problema, pero después de un tiempo, empezaron los crímenes selectivos y se apropiaron de las mejores fincas. Ella y su familia se quedaron durante la segunda ola paramilitar, los vigilaban todo el tiempo, ocupaban a los campesinos en trabajos como el arreglo de vías o en mandados para ellos. Muchas personas no iban a trabajar por temor y por la exigencia de documentos e información solicitados por los actores armados.

> Cuando uno vive con un grupo armado, por cualquier cosa se puede perder la vida… los que nos quedamos, bajamos la guardia, nadie quería hacer nada, nadie quería sembrar café, criar una gallina, porque si tenías una gallina o un cerdo se lo llevaban, se llevaban las mulas. (Rocío Claro, comunicación personal, 25.11.2021)

La bonanza marimbera movilizó la presencia de las FARC-EP y el ELN ante los recursos que este negocio generaba. Sin embargo, ninguno de nuestros entrevistados recordó la existencia de hechos violentos en su contra o de sus familiares en este tiempo, salvo el control del territorio y de la población que estos ejercían. Julio Góngora, un líder social muy reconocido en toda la región, afirmó que "ejercer liderazgo y vivir en la zona en este tiempo era muy difícil y cruel", ya que los líderes recibían amenazas y eran asesinados y expulsados de la zona (Julio Góngora, comunicación personal, 2.06.2021).

Así pues, los líderes sociales o comunitarios se convirtieron en flancos centrales del conflicto armado, toda vez que su rol de liderazgo los colocó en una posición de representación y mediación comunitarias que los actores armados buscaron acallar. La líder social Adela López indicó que tuvo que relegar su accionar por miedo a lo sucedido con otros líderes en la zona: asesinatos, amenazas, persecuciones. Más que por ella, temía por lo que pudiera suceder a su familia, principalmente a sus hijos: "El temor me aparta de ser una represente legal o una presidenta. Yo prefiero ayudar por un ladito, tomar la presidencia o un cargo legal me da pánico" (Adela López, comunicación personal. 26.11.2021).

Según los testimonios, los desplazamientos forzados propiciaron ocupaciones y usos temporales de las tierras por parte de otros campesinos, quienes salieron de manera pacífica al regreso de los *legítimos* dueños. Al mismo tiempo, generaron la pérdida de lazos sociales y culturales, de parentesco y amistad; así como quiebres en la relación con la cultura del campo y con el mismo quehacer de la caficultura. En el contexto de los desplazamientos, las nuevas generaciones tuvieron que acostumbrarse a la vida urbana y afectar los vínculos con la tierra y con los conocimientos sobre las siembras, las cosechas, la producción de café y de otros productos del campo.

Los campesinos que retornaron lo hicieron porque allí tenían tierras y la posibilidad de sembrar café, que era el cultivo con mayor probabilidad de continuar a su regreso. Según Roberto Ponce, la mayoría de ellos regresó al café porque eran pequeños productores que vivían de este cultivo, pero no querían sembrar alimentos o producir bienes que les fueran robados por los actores armados porque "luego llegaban los otros y nos acusaban de auxiliadores" (Roberto Ponce, comunicación personal, 24. 11.2021).

Dejar todo, salvo el café, fue una decisión estratégica del retorno. Las familias también regresaron porque sentían que allí tenían mejores condiciones para ofrecerles a sus hijos e hijas, las cuales se vieron desmejoradas en la condición de desplazamiento, no solo por los hacinamientos con otros familiares, sino también por lo difícil de la adaptación a entornos urbanos en los que muchos no tenían experiencia. En este sentido, tanto los desplazamientos como los retornos fueron siempre de carácter familiar más que individual, toda vez que eran las familias como colectivo social y unidad económica las que afrontaron las consecuencias del conflicto o de la reincorporación.

En el año 2006 retornó la mayoría de la población desplazada a la vereda La Secreta, después de la desmovilización del Frente Resistencia Tayrona de las AUC. Con este hecho, inició un importante proceso de restitución de tierras en el que la Unidad de Restitución de Tierras tuvo en su poder unas 100 solicitudes de familias que tuvieron que abandonar 2608 hectáreas ("Los Rojas y su responsabilidad en el desplazamiento de La Secreta (Magdalena)", 2013).

Los retornos

Aunque los tiempos de destierro de los campesinos fueron muy variados y obedecieron a diversas circunstancias, en las experiencias que conocimos estos oscilaron entre uno y diez años. Volver a la tierra va más allá de retornar a un espacio físico, ya que representa el regreso a un escenario simbólico, y la recuperación de una vida, como lo expresó Arcesio Alba: "Yo he perdido la finca tres veces y la he sacado adelante las tres veces" (comunicación personal, 23.11. 2021).

El cese o disminución de la presencia y enfrentamientos de los armados en las zonas abrió la posibilidad de retornar al territorio, motivados por continuar un legado heredado o construido en torno a la producción del café, por la posibilidad de mejorar sus condiciones económicas y porque encontraron opciones institucionales y de tejido comunitario que favorecieron la permanencia. En particular, reconocimos que las mujeres fueron motivadoras de la posibilidad de retornar por razones económicas y emocionales. En el primer caso, la tierra que había sido abandonada representó siempre una posibilidad de comienzo, de seguridad en la producción de alimentos o en la generación de ingresos —aunque fueran pocos—, que no encontraron en las zonas urbanas donde tuvieron que desplazarse. Ese vínculo con la tierra y con lo que representaba la vida rural como condición de vida digna fue motivador. En el segundo, las redes familiares y sociales que construyeron en el lugar de origen ofrecieron pertenencia, vínculo y arraigo e incentivaron el retorno, aún en medio de la adversidad.

Varios de los entrevistados mencionaron que regresaron a sus fincas y parcelas gracias a programas estatales y de ONG de asistencia a víctimas y de restitución de tierras, y de cafés especiales, en los que las mujeres cobraron un lugar importante. El entrevistado núm. 2 indicó que "gracias a la Ley 1448, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, la gente se empoderó y retomó los cultivos de café mientras iban retornando poco a poco" (Fidela Rueda, comunicación personal, 02.06.2021). Muchos de nuestros entrevistados estaban en el RUV, varios de ellos recibieron apoyos y subsidios cuando se encontraban en situación de desplazamiento, y algunos eran sujetos de restitución de tierras.

Tras la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno nacional y las FARC-EP, existe la percepción de que la seguridad y el orden público han mejorado; no obstante, hay informaciones que indican que, efectivamente, las organizaciones paramilitares y las bandas emergentes y bandas criminales (Bacrim) están de nuevo en los territorios.

> No me importa lo sucedido porque ya lo vivimos, y si vuelven, ellos son los que mandan. Ahora todo está sano. Hay organización que no permite que se lleven a los jóvenes. Ahora usted sale y se mueve sin miedo. (Fidela Rueda, comunicación personal, 2.06.2021)

Al respecto, Roberto Ponce añadió: "Últimamente está más tranquilo, y por ahí patrulla el Ejército. Dicen que hay otros armados, pero nadie se ha metido con nosotros" (comunicación personal, 24.11.2021).

Un triste ejemplo del resurgir de grupos armados y de la violencia en la región es que, mientras escribíamos este artículo, supimos del asesinato de uno

de los hijos del líder de Ciénaga, Silver Polo, quien contribuyó inmensamente a esta investigación. Información periodística caracterizó el hecho como parte de las amenazas a Polo en medio de una batalla por el territorio entre las Autodefensas Gaitanistas, conocidas como El Clan del Golfo, y las Autodefensas Conquistadores de la Sierra Nevada, antes llamadas Los Pachencas ("Asesinan a hijo del líder social en Ciénaga", 2022; "Masacre de la secreta, moliendo café después de la guerra", 2019).

Discusión

En consonancia con el argumento de Muñoz-Mora (2010) sobre el deterioro social sistemático vivido por los pequeños campesinos cafeteros a causa del conflicto armado, los testimonios de los entrevistados ratificaron los vínculos entre el desarrollo de la caficultura en Ciénaga con la violencia política y social que impactó los procesos de producción, el desarrollo social e institucional del territorio, la capacidad organizativa de las familias productoras y la participación y libertades de las mujeres y actores vulnerables como niños, niñas y jóvenes.

Diferente a lo sucedido en otros tiempos y lugares, la colonización y posesión de tierras en la zona de estudio no estuvo entre los objetivos de guerrillas, paramilitares o narcotraficantes, debido a que se trataba de tierras baldías que estaban fuera de la cobertura e interés del Estado, o sus recursos y poblaciones no ofrecían rentas ni capitales económicos y políticos significativos. Además, aunque el área estaba ubicada en un corredor estratégico, para ellos constituyó un lugar de paso, principalmente. Las tierras tampoco fueron del interés de terratenientes, quienes concentraron sus actividades económicas en las zonas planas de mayor rentabilidad e influencia política.

El desarrollo del café en este territorio tuvo dos períodos críticos. El primero caracterizado por la irrupción de la marihuana como cultivo comercial en la Sierra Nevada que, como explicó Viloria de la Hoz (2005), encareció la mano de obra y el transporte, implicó la sustitución y abandono de cafetales, y trajo altos índices de inseguridad en toda la región. El segundo, enmarcado en las disputas por el dominio territorial entre grupos guerrilleros y paramilitares, que no solo estuvo acompañado de la afectación a la institucionalidad cafetera y de hechos criminales y violaciones a los derechos humanos de las familias caficultoras, sino que influyó en la caída de la producción y precios del café, y en la sustitución de cultivos a otros ilegales como la coca.

Coincidente con los hallazgos de Botero-Piedrahita (2014) e Ibáñez-Londoño *et al.* (2013), el conflicto armado y sus afectaciones se incrementaron de forma

progresiva en la zona de estudio desde los años noventa con desplazamientos masivos de alto impacto. Sin embargo, contrario a la relación que mostraron los autores entre conflicto y sustitución o incremento de cultivos ilícitos, en esta zona los cafeteros se vincularon débilmente a la bonanza marimbera y se resistieron a sembrar coca. Esto los ayudó a mantener distancia con el conflicto y sus actores; conservar el territorio como zona de paso para estos; y proteger el medio ambiente.

Aunque los campesinos de la zona, como lo sugirieron Arias *et al.* (2014), terminaron aprendiendo a producir y vivir en medio del conflicto, la presencia de grupos armados en el territorio, junto al terror que la caracterizó, implicó afectaciones de diverso orden: fragmentación de lazos familiares y comunitarios, subutilización de la tierra, disminución de la producción y abandono de los lugares de residencia, y barreras para la transmisión de conocimientos y legados relacionados con la cultura cafetera y campesina.

El carácter familiar y de pequeños productores de los cafeteros participantes de esta investigación fue una de las razones para huir de la guerra, lo que produjo despoblamientos temporales y cese de las actividades agrarias por cinco o seis años, en promedio, y obligó a los mismos actores armados a presionar el retorno para reactivar la producción. Aún bajo presión y amenaza, muchas familias retornaron al no disponer de más recursos, activos económicos y, especialmente, para continuar el legado y la tradición familiar que les otorgaba una identidad como cafeteros y agentes económicos.

Ciénaga representa uno de los bastiones de la economía agropecuaria de la región. Que institucional y socialmente se haya permitido un tragedia humanitaria y económica de las proporciones que sucedió expresa la expansión y dominio de los grupos armados, con la aquiescencia implícita y explícita de las instituciones y elites locales que consintieron el control y manejo de la seguridad y la economía, así como de las relaciones sociales, la política y la cultura.

Pese a ello, los cafeteros y las cafeteras participantes de esta investigación generaron procesos de organización y asociatividad que les posibilitaron autogestionar financiera y económicamente su producción de café, favoreciendo un acercamiento institucional sin afectar la autonomía de las familias caficultoras ni su capacidad para navegar con la presencia de actores armados y con el conflicto.

Igualmente, la asociatividad representó una posibilidad de sobrevivencia económica y social, por cuanto colectivamente pudieron resistir los embates del conflicto y gestionar como colectividad mejores precios en el mercado nacional e internacional, acceder a oportunidades de mejora, y potenciarse como productores cafeteros y como pobladores rurales en zonas de alta vulnerabilidad social. Así pues, las organizaciones y las asociaciones, además de ser estratégicas

para el desarrollo local y para el cultivo, producción, comercialización y transformación del café, representaron oportunidades de capacitación, participación económica, generación de ingresos y de liderazgo y reconocimiento para las mujeres. Esto resulta diferente a los resultados de otros estudios (Dube; Vargas, 2006; Muñoz-Mora, 2010; Rettberg, 2010) que mostraron una fuerte dependencia a organismos gubernamentales o institucionales y la vulnerabilidad de los productores ante las crisis del café.

En este caso, la fragilidad institucional se tradujo en la construcción de relaciones autónomas con comercializadores y compradores internacionales que tenían sus propios programas de capacitación y transferencia tecnológica, así como perspectivas de desarrollo y de trabajo social y comunitario en las que el empoderamiento de las mujeres tenía un lugar protagónico, por una parte, por la emergencia de programas y políticas que concentraron la atención en reivindicar el rol productivo que habían cumplido históricamente; por otra, porque fueron ellas quienes enfrentaron buena parte de las crisis económicas derivadas del modelo de desarrollo y de la caficultura —fenómeno conocido como la feminización de la pobreza—, jugando un papel protagónico en la reconstrucción del tejido social durante y posterior a los hechos de conflicto.

Adicionalmente, el análisis entre conflicto armado y caficultura debe considerar el carácter familiar y familista[10] de la producción cafetera. Más allá de las diferencias en sistemas productivos, geográficas, variedad o calidad del grano, el común denominador en torno al café es que depende de una producción familiar; de ahí que las afectaciones del conflicto recayeron sobre los grupos familiares y gran parte de las motivaciones para abandonar las tierras o declinar la producción fue garantizar su seguridad.

De manera análoga, las razones para el retorno respondieron a la necesidad de procurar condiciones de vida dignas para el conjunto de los miembros de las familias o para mantener sus historias que daban sentido de vida. Más allá de los avances teóricos y prácticos de la incorporación del género en el desarrollo, y el aumento de políticas orientadas a las mujeres campesinas, cafeteras y rurales, ellas desplegaron una capacidad de agencia que les permitió actuar con mayor protagonismo en ámbitos comunitarios, públicos y colectivos. Concretamente, los cafés especiales y los procesos agroindustriales del café fueron lugares de participación ocupados por las mujeres en los últimos tiempos, impulsados institucionalmente y bajo el fortalecimiento de formas asociativas que abrieron oportunidades políticas y económicas para ellas y sus familias.

---

10. El familismo se refiere al reforzamiento de la ideología familiar como base fundamental de las unidades productivas por parte de las instituciones y los gobiernos.

Conclusiones

Acorde con la perspectiva epistémica de reconocer la agencia de las familias caficultoras aún en contextos de violencia y conflicto, los hallazgos dan cuenta de algunas estrategias, prácticas y resistencia económica y política.

En primer lugar, el título del artículo: *volver a empezar*, mencionado por los participantes del estudio, es signo de adaptabilidad, resistencia, cambio y agencia. El permanente *volver a empezar* es producto de procesos que intercalan las adversidades económicas y climáticas con la presencia de economías y el accionar de actores criminales y de agentes armados vinculados a actividades ilegales y al conflicto armado. Las caídas e inicios desde cero de las familias entrevistadas incluyen diferentes crisis cafeteras como las consecuencias generadas por el tránsito hacia los cultivos de marihuana a finales de los años setenta e inicios de los ochenta, así como las sufridas en los años ochenta con el ataque de la roya, o la enfrentada a finales de los noventa, producto de la ruptura del pacto mundial del café; o las pérdidas de fincas resultado de incendios forestales y sequías, comunes en la zona. Ni qué decir de las consecuencias de las amenazas, asesinatos, masacres y desplazamientos generados por el accionar de guerrilleros, paramilitares, narcotraficantes y crimen organizado, que causaron en el territorio los mayores impactos humanos, económicos y sociales entre 1995 y 2005.

En segundo lugar, si bien, como en otras regiones cafeteras del país, el deterioro del mercado internacional y el desplazamiento forzado afectaron la producción de café, es claro que las estrategias para menguar dichos efectos en Ciénaga fueron agenciadas directamente por las familias productoras ante la debilidad de la presencia institucional y gubernamental. Tal agenciamiento tiene un doble carácter, al mismo tiempo que obligó a los productores a desplegar procesos organizativos que dinamizaran la producción y comercialización del grano, ellos estuvieron más expuestos a enfrentar los embates de los grupos armados en la disputa político-territorial. A su vez, los procesos de asociación y organización constituyeron una oportunidad para resituar la participación de las mujeres en la producción de café y potenciar sus capacidades y empoderamiento al ofrecerles capacitación, formación, opciones de crédito y apoyo económico en la línea de cafés especiales y de transformación del grano, lo que jalonó de manera diferenciada los procesos de retorno a las zonas.

En cuanto a la violación de derechos humanos acaecida en los momentos más críticos de la guerra en Ciénaga (1995 y 2005), es evidente que este fenómeno contribuyó a fortalecer los intereses económicos y políticos prevalentes en la región al mantener la condición de pequeños caficultores familiares como

aspecto funcional para los diversos agentes de poder; posibilitar el aumento de los cultivos de exportación a gran escala (banano, palma y ganadería) sin mayores resistencias; y sostener la estructura clientelar y de dominio de unas pocas familias vinculadas con la economía local, legal e ilegal, mientras que las familias caficultoras se convirtieron en cuidadoras del agua, proveedores de alimentos y protectoras del medio ambiente.

Adicionalmente, el trabajo con fuentes primarias y secundarias nos permitió elaborar un mapa de indagación de las afectaciones y formas de victimización sufridas por los caficultores categorizadas en cuatro grupos que, por supuesto, tienen múltiples intersecciones y fronteras porosas (ver Anexo 1): (1) *sociales, políticas y culturales*, que incluye aspectos como la credibilidad y confianza en las instituciones o en la reputación y el buen nombre; (2) *económicas*, que contempla asuntos como la producción familiar de economía campesina en ambientes de incertidumbre, o el deterioro de mercados locales; (3) *a la vida y la seguridad*, que reconoce ítems como despojo, usurpación de tierras y propiedades, y flujos familiares de desplazamientos forzados; y (4) *enfrentamiento y resistencia a la guerra y sus actores*, que se relaciona con el papel activo de las familias y las mujeres en la reconstrucción del tejido social, la acción colectiva y la movilización social.

Finalmente, es importante mencionar que este estudio debe ser leído con cautela, pues hace parte de un ejercicio parcial de una investigación que busca comparar los impactos del conflicto en regiones cafeteras bajo formas de producción campesina o empresarial, ampliando la mirada a la participación de las mujeres y la importancia de la economía familiar, y la incidencia de los actores locales en el desarrollo local y de la caficultura, por lo que recoge narrativas y voces poco consultadas. En este sentido, se requiere profundizar y ampliar los testimonios para favorecer la triangulación de relatos y fuentes secundarias, y poner a dialogar la literatura local de este estudio con casos de otras regiones y territorios.

Referencias

1. Arias, María; Ibáñez, Ana; Zambrano, Andrés (2014). Agricultural Production Amid Conflict: The Effects of Shocks, Uncertainty, and Governance of Non-State Armed Actors. *Documentos CEDE*. DOI: 10.57784/1992/8452

2. Asesinan a hijo de líder social en Ciénaga (14 de febrero de 2022). *Seguimiento.co*. Recuperado de https://seguimiento.co/magdalena/asesinan-hijo-de-lider-social-en-cienaga-53563

3. Barón, Luis Fernando; Riascos, Catalina (2020). Participación tenue, resultados imprecisos. Empresarios en las Comisiones de Verdad de América Latina (2020). *Precedente Revista Jurídica*, 16, 35-66. https://doi.org/10.18046/prec.v16.3807

4. Bergquist, Charles (1986). *Coffee and Conflict in Colombia, 1886-1910*. Durham: Duke University Press.

5. Botero-Piedrahita, Pedro (2014). *La decadencia del café: Un estudio sobre el efecto del conflicto armado en la producción cafetera colombiana* [Trabajo de grado de pregrado]. Recuperado de http://hdl.handle.net/1992/16243

6. Café del Magdalena (s.f.). *Federación Nacional de Cafeteros. Comité de Cafeteros del Magdalena.* Recuperado de https://magdalena.federaciondecafeteros.org/cafe-del-magdalena/

7. Cárdenas-Gutiérrez, Jorge (1993). La industria del café en Colombia. *Ensayos sobre Economía Cafetera, 6*(9), 3-12. Recuperado de https://federaciondecafeteros.org/app/uploads/2020/06/Revista-Ensayos-de-Economía-Cafetera-No.-9.pdf

8. Cardona-Torres, Claudia (2021). *Análisis de la equidad de género en el sector de café en Colombia. Voces de cafeteros hombres y mujeres y sus organizaciones*. Recuperado de https://archive.globalcoffeeplatform.org/assets/files/Resources/General-Information/Colombia/analisisEquidadGenero_sectorCafeColombia.pdf

9. Comité de Cafeteros de Antioquia (2023). Conozca las cifras más relevantes de la caficultura en Colombia. Recuperado de fncantioquia.org

10. Cuando el café revive la historia y devuelve la esperanza (24 de julio de 2020). *Revista Semana*. Recuperado de https://www.semana.com/hablan-las-marcas/articulo/cuando-el-cafe-revive-la-historia-y-devuelve-la-esperanza/202043/

11. Departamento Nacional de Planeación (2022). Boletín Estadístico Sector Agropecuario. Recuperado de Boletín Estadístico Sectorial Agropecuario 2022 (agronet.gov.co)

12. Diagnóstico Departamental del Magdalena (2019). *Archivo de los Derechos Humanos* [documento PDF]. Recuperado de http://www.archivodelosddhh.gov.co/saia_release1/almacenamiento/APROBADO/2018-03-30/430882/anexos/1_1522428428.pdf

13. Dube, Oeindrila; Vargas, Juan Fernando (2006). Resource curse in reverse: The coffee crisis and armed conflict in Colombia. *Documentos CEDE*. DOI: 10.57784/1992/40998

14. Dube, Oeindrila; Vargas, Juan Fernando (2013). Commodity Price Shocks and Civil Conflict. Evidence from Colombia. *The Review of Economic Studies, 80*(4), 1384-1421. https://doi.org/10.1093/restud/rdt009

15. Fajardo, Darío (1979). *Violencia y desarrollo. Transformaciones sociales en tres regiones cafeteras del Tolima, 1936-1970*. Bogotá: Suramérica.

16. Federación Nacional de Cafeteros (2024). *FCN en Cifras* [documento PDF]. Recuperado de https://federaciondecafeteros.org/static/files/FNCCI-FRAS2017.pdf

17. Giraldo-Jaramillo, Marisol; Montoya-Restrepo, Esther Cecilia; Sarmiento-Herrera; Ninibeth; Quiroga-Mosquera, Audberto; Espinosa-Osorio, Juan Camilo; García-López, Juan Carlos; Duque-Orrego, Hernando; Benavides-Machado, Pablo (2020). Vulnerabilidad de la caficultura del Magdalena a la broca del café en diferentes eventos climáticos. *Avances Técnicos CENICAFÉ, 521*, 1-8. https://doi.org/10.38141/10779/0521

18. Heidrich, Pablo; MacLaren, Bárbara; Pineda, Javier; Piniero, Maricel; Ramírez, Anayatzin (2015). *Hacia una valoración del empoderamiento de la mujer en el sector cafetero*. Recuperado de https://www.yumpu.com/en/document/view/54577677/hacia-una-valoracion-del-empoderamiento-de-la-mujer-en-el-sector-cafetero

19. Herrera-Rojas, Gilberto (1993). Importancia actual de la caficultura en algunas comunidades campesinas e indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Agronomía Colombiana, 10*(2), 178-187. Recuperado de https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/34079

20. Ibáñez-Londoño, Ana María; Muñoz-Mora, Juan Carlos; Verwimp, Philip (2013). Abandoning Coffee under the Threat of Violence and the Presence of Illicit Crops. Evidence from Colombia. *Documentos CEDE*. DOI: 10.57784/1992/8426

21. Las 333 masacres del Bloque Norte (15 de diciembre de 2009). *Verdad Abierta*. Recuperado de https://verdadabierta.com/las-333-masacres-del-bloque-norte/

22. Leiteritz, Ralf; Nasi, Carlo; Rettberg, Angelika (2009). Para desvincular los recursos naturales del conflicto armado en Colombia. Recomendaciones para formuladores de política y activistas. *Colombia Internacional, 70*, 215-229. https://doi.org/10.7440/colombiaint70.2009.09

23. Los Rojas y su responsabilidad en los desplazamientos de La Secreta, (Magdalena) (29 de julio de 2013). *Verdad Abierta*. Recuperado en https://verdadabierta.com/los-rojas-y-su-responsabilidad-en-el-desplazamiento-de-la-secreta-magdalena/

24. Machado, Absalón (1988). *El café: de la aparcería al capitalismo*. Bogotá: Punta de Lanza.

25. Masacre de La Secreta, moliendo café después de la guerra (12 de octubre de 2019). *Blu Radio*. Recuperado de https://www.bluradio.com/nacion/masacre-de-la-secreta-moliendo-cafe-despues-de-la-guerra

26. Masacre de La Secreta y La Unión (17 de octubre de 2019). *Rutas del Conflicto*. Recuperado de https://rutasdelconflicto.com/masacres/la-secreta-la-union

27. Meertens, Donny (2000). *Ensayos sobre tierra, violencia y género.* Recuperado de https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2952

28. Ministerio de Agricultura de Colombia (2021). *Cadena de Café* [documento PDF]. Recuperado de https://sioc.minagricultura.gov.co/Cafe/Documentos/2021-03-31%20Cifras%20Sectoriales.pdf

29. Momrak, Hanne (2021). *Las mujeres cafeteras en Antioquia, Colombia. Las historias de vida de las mujeres cafeteras y la transformación histórica de la división de trabajo por género en la caficultura colombiana entre 1970-2020* [Tesis de maestría]. Recuperado de https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/2760727

30. Muñoz-Mora, Juan Carlos (2010). Los caminos del café: aproximación a la relación entre el conflicto armado rural y la producción cafetera colombiana. *Ensayos sobre Política Económica, 28*(63), 14-65. https://doi.org/10.32468/Espe.6301

31. Ocampo, José Antonio (1989). La consolidación de la industria cafetera, 1930-1958. En *Nueva Historia de Colombia v: economía, café, industria* (pp. 233-262), dirigido por Álvaro Tirado-Mejía. Bogotá: Planeta.

32. Palacios, Marco (1983). *El café en Colombia 1850-1970: una historia económica, social y política.* Bogotá: El Ancora.

33. Pérez, Edelmira; Farah, María Adelaida (1998). Género y desarrollo rural: de lo invisible a lo visible (pp. 263-303). En Departamento Nacional de Planeación (1998). *Equidad, Género y Desarrollo* Bogotá: Tercer Mundo.

34. Posada-Carbó, Eduardo (2011). Café y democracia en Colombia: reflexiones desde la historia. *Revista de Economía Institucional, 14*(27), 241-254. Recuperado de https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/3286

35. Producción de café en zonas de conflicto (21 de octubre de 2021). *Perfect Daily Grind.* Recuperado de https://perfectdailygrind.com/es/2021/10/21/produccion-de-cafe-en-zonas-de-conflicto/

36. Ramírez-Bacca, Renzo (2015). Mujeres en la caficultura tradicional colombiana, 1910-1970. *Historia y Memoria*, 10, 43-73. https://doi.org/10.19053/20275137.3200

37. Ramírez-Bacca, Renzo (2019). *Formación y transformación de la cultura laboral cafetera en el siglo xx*. Recuperado de https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/77147/91231896.2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y

38. Registro Único de Víctimas - RUV (2019). *Víctimas conflicto armado*. Recuperado de https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Cifras/#!/hechos

39. Rettberg, Angelika (2010). Global Markets, Local Conflict: Violence in the Colombian Coffee Region after the Breakdown of the International Coffee Agreement. *Latin American Perspectives, 37*(2), 111-132. https://doi.org/10.1177/0094582X09356961

40. Rodríguez-Giraldo, Viviana (2009). Contexto rural caficultor en Colombia: consideraciones desde un enfoque de género. *Manzana de la Discordia, 4*(1) 53-62. https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v4i1.1474

41. Saether, Steinar (1999). Café, conflicto y corporativismo. Una hipótesis sobre la creación de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia en 1927. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura,* 26. Recuperado de https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/30532

42. Salazar-Gallego, Fabián Alexis (2021). *Café de Colombia, análisis de los principales productores de café del mundo* [Trabajo de grado de pregrado]. Recuperado de http://hdl.handle.net/20.500.11912/8185

43. Silva-Vallejo, Fabia; Franco, David (2019). La zona central del Magdalena: de los inicios a la consolidación del caos. *Revista Jangwa Pana: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, *18*(3), 538-552. https://doi.org/10.21676/16574923.3328

44. Trejos-Rosero, Luis Fernando (2017). Narcotráfico en la región Caribe. *Observatorio Colombiano de Violencia y Gobernanza, Friedrich-Ebert-Stiftung* [documento PDF]. Recuperado de https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/13202.pdf

45. Viloria de la Hoz, Joaquín Rafael (2005). Sierra Nevada de Santa Marta: economía de sus recursos naturales. *Revista del Banco de la República, 78*(931), 17-88. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/banrep/article/view/9738

Luis Fernando Barón
Tiene estudios en comunicación y antropología, y es doctor en Ciencias de la Información de la Universidad de Washington. Profesor e investigador de la Universidad Icesi. Pionero en el estudio de memoria histórica de empresarios, y líder en la investigación de las relaciones entre movimientos sociales y Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Sus temas de interés abarcan áreas diversas como el empoderamiento de actores territoriales, la opinión pública, los estudios de migración y la información, y los medios de comunicación para el cambio social. Correo electrónico: lfbaron@icesi.edu.co.

Sandra Milena Franco-Patiño
Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Profesora titular e investigadora de la Universidad de Caldas. Coordinadora del grupo de investigación Centro de Estudios Rurales (CERES) y de la Escuela Popular y Campesina. Su trayectoria investigativa se sitúa en el campo de los estudios de género, concretamente en el análisis sobre alimentación, economía campesina, trabajos reproductivos y de cuidados de las mujeres, y papel de las familias en las políticas públicas. Correo electrónico: sandra.franco@ucaldas.edu.co.

Anexos

Anexo • 1
Afectaciones y formas de victimización sufridas por los caficultores

Afectaciones sociales, políticas y culturales

- Destrucción del capital y tejido social y cultural.
- Debilitamiento de la credibilidad y confianza social y en las instituciones.
- Afectaciones a la reputación y el buen nombre individual y familiar.
- Generación de miedo y terror.
- Restricción de derechos y libertades individuales, políticas y culturales.
- Perdida de costumbres, tradiciones y modos de vida campesinos y cafeteros.
- Naturalización de las violencias, el conflicto y las actividades criminales.

Afectaciones económicas

- Cambios en las decisiones de inversión (producción, siembra).
- Producción de ambientes de incertidumbre económica, política, social y emocional.
- Cambios o sustitución de cultivos y actividades económicas.
- Generación de distorsiones en mercados agrícolas.
- Deterioro de mercados locales.
- Deterioro o destrucción de la infraestructura física.
- Desempleo y reducción de la capacidad y dinámica de los mercados laborales.
- Extracción de recursos de parte del Estado y de los actores armados.

Afectaciones a la vida y la seguridad

- Asesinato(s) en el núcleo familiar y territorial.
- Secuestro(s) de familiares y vecinos.
- Extorsión(es) en núcleo familiar y territorial.
- Flujos de desplazamientos forzados.
- Abandono de propiedades y activos.
- Despojo y usurpación de tierras y propiedades.
- Reclutamiento forzado de niños, niñas, jóvenes y personas adultas.
- Enfrentamientos armados y minado de territorios.

Acciones para enfrentar y resistir la guerra y sus actores

- Resistencia política, social y cultural.
- Agencia política, social, cultural y económica.
- Acción colectiva y movilización social.
- Desarrollo de organizaciones y colectivos formales e informales.
- Lucha por la tierra y por las formas y estructuras de producción.
- Reconstrucción del capital humano y el tejido social.
- Redes de solidaridad y apoyo económico, emocional y afectivo.
- Reintegración de actores armados ilegales a la vida social y comunitaria.

ARTÍCULOS

Trayectorias socioeducativas de estudiantes en condición de discapacidad como estrategia de inclusión en la educación superior
Herwin Eduardo Cardona-Quitián

Scaffolding — Aportes para la Construcción y el Sostenimiento de Proyectos de Vida de Jóvenes en un Contexto Periférico
Ayla Arapiraca Galvão • Giuseppina Marsico

Prácticas docentes en materia de competencia comunicativa que facilitan la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad
Pamela Soledad Castillo-Mardones • Katherine Villalobos-Muñoz • Marta Gràcia-Garcia

Reconfiguración de la identidad de docentes universitarios en el contexto de la pandemia
Etna Ximena Vélez-Guerra • Mónica Roncancio-Moreno

El desarrollo de la voz inclusiva durante la participación en una comunidad profesional de aprendizaje
Carla Meneses-Pinto • Eva Liesa

"Yo vengo acá y no me siento que estoy presa". Condiciones de posibilidad de proyectos pedagógicos de inclusión socioeducativa intramuros
Carolina Emilia Di Próspero

Entre el hospital y la escuela: percepciones de niños, niñas, cuidadoras y docentes sobre la fase piloto de un aula hospitalaria en Colombia
Stefany Bastidas-Rivera

El diseño de proyectos educativos en contextos comunitarios. Un estudio de caso en Celrà (Cataluña, España)
Paula Boned • Elisabet Gubern • Elisenda Quintana • Moisès Esteban-Guitart

La zotea: saberes performados, territorios afro y experiencias ontológico-estéticas en la escuela
Edison Rafael Castro-Hernández • David Santiago Moreno-Castañeda • Mayeli Enríquez-Muñoz • David Alba-Sedano

Passaport Edunauta: herramienta para la equidad, conexión y creación de oportunidades de aprendizaje. Un análisis a la luz del aprendizaje conectado
Antonia Sierralta-Covarrubias

OTROS TEMAS

De la investigación sociojurídica a la investigación interdisciplinaria en derecho: una mirada crítica sobre las transformaciones en las últimas décadas en Colombia
Gabriel Ignacio Gómez-Sánchez

El malestar en el trabajo con gafas violeta: significados sobre el ausentismo laboral por motivos de salud mental en funcionarias del poder judicial chileno
Juan Carlos Cea-Madrid • Paula Cornejo-Abarca

Huir, regresar y volver a empezar. Familias cafeteras y conflicto armado en Ciénaga, Magdalena
Luis Fernando Barón • Sandra Milena Franco-Patiño