

# Estudios Doctorales Femeninos

---

*Aura Aguilar Caro | Angélica Orozco Idárraga | Málory Jiménez Reyes*  
*Compiladoras*

*Estudios Doctores Femeninos*  
*Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas*

*Aura Aguilar Caro | Angélica Orozco Idárraga | Málory Jiménez Reyes*  
*Compiladoras*

**ESTUDIOS DOCTORALES FEMENINOS:  
APORTES DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

© Aura Aguilar Caro - Yolanda Rosa Morales Castro - Jennifer Castillo  
Bolaños - Carolina Cecilia De la Hoz Campo - Ana María Ayala Román -  
Angélica Orozco Idárraga - Ana María Contreras Duarte

**Compiladores:** Aura Aguilar Caro - Angélica Orozco Idárraga -  
Málory Jiménez Reyes

**Grupo de Investigación Estudios de Género, Familia y Sociedad**

Líder: María Nohemí González

**Grupo de Investigación Estudios Interdisciplinarios del Caribe**

Líder: Jairo Solano Alonso

**Grupo de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas**

Líder: Patricia Martínez

**Proceso de arbitraje doble ciego**

Recepción: Enero de 2016

Evaluación de propuesta de obra: Marzo de 2016

Evaluación de contenidos: Julio de 2016

Correcciones de autor: Noviembre de 2016

Aprobación: Enero de 2017

# *Estudios Doctores Femeninos*

## *Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas*

*Aura Aguilar Caro | Angélica Orozco Idárraga | Málory Jiménez Reyes*  
*Compiladoras*

*Aura Aguilar Caro | Angélica Orozco Idárraga | Yolanda Rosa Morales Castro*  
*Jennifer Castillo Bolaños | Carolina Cecilia De la Hoz Campo*  
*Ana María Ayala Román | Ana María Contreras Duarte*



Aguilar Caro, Aura  
Estudios doctorales femeninos: aportes desde las ciencias sociales y humanas /  
Aura Aguilar Caro, Ángela Orozco Idárraga, Malory Jiménez Reyes -- Barranquilla:  
Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2017.

352p.; 17x24 cm.  
ISBN: 978-958-5430-03-7

1. Educación de la mujer 2. Ciencias Sociales – Investigaciones 3. Educación superior – Investigaciones 4. Educación de la mujer – Investigaciones 5. Educación intercultural – Investigaciones I. Orozco Idárraga, Ángela II. Jiménez Reyes, Malory III. Tit.

371.822 A283 2017 SCDD 21 ed.  
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995.  
El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del  
acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para  
uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar  
Carrera 54 No. 59-102  
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>  
[dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co](mailto:dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co)  
Barranquilla - Cúcuta

**Producción Editorial**  
Editorial Mejoras  
Calle 58 No. 70-30  
[info@editorialmejoras.co](mailto:info@editorialmejoras.co)  
[www.editorialmejoras.co](http://www.editorialmejoras.co)

Marzo de 2017  
Barranquilla

*Made in Colombia*

---

**Cómo citar este libro:**

Aguilar Caro, A., Morales Castro, Y. R., Castillo Bolaños, J., De la Hoz Campo, C. C., Ayala Román, M., Orozco Idárraga, A., & Contreras Duarte, A. M. (2017). En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idárraga, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

# CONTENIDO

## Presentación

Desafío del conocer: Aproximaciones epistémicas femeninas .....	7
--	---

<b>Prólogo</b> .....	9
----------------------	---

## EJE INTERCULTURAL

Educación Intercultural como propuesta educativa Crítica-Reflexiva: Limitaciones y posibilidades en contextos de interacción juvenil rural en Chile .....	11
Carol Morales Trejos	

Diversidad sociocultural, equidad e interculturalidad en las creencias docentes en universidades privadas con proyecto de inclusión .....	53
Ana María Contreras Duarte	

Historicidad del reconocimiento femenino en contraste con la participación escolar: una mirada intercultural, departamento del Atlántico-Caribe colombiano .....	107
Aura Aguilar Caro	

## EJE GÉNERO Y FAMILIA

Representaciones sociales de las familias acerca de la participación política .....	199
Yolanda Rosa Morales Castro	

**ESTUDIOS DOCTORALES FEMENINOS:**

Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas

---

La violencia de pareja  
y sus representaciones sociales:  
distrito de Barranquilla, Colombia ..... 249  
Angélica Orozco Idárraga

Experiencias y significados de la custodia  
y cuidado personal de los niños y niñas dentro  
de los procesos administrativos  
y judiciales de familia ..... 279  
Jennifer Castillo Bolaño

**EJE HUMANIDADES**

La teoría Crítica: Una perspectiva para mejorar  
la práctica educativa de los maestros ..... 307  
Carolina Cecilia De la Hoz Campo

El pensamiento económico-estético  
de Spinoza para pensar la comunidad..... 331  
Ana María Ayala Román

# **PRESENTACIÓN**

## **DESAFÍO DEL CONOCER: APROXIMACIONES EPISTÉMICAS FEMENINAS**

### **ESTUDIOS DOCTORALES FEMENINOS: APORTES DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Es una apuesta no solo por cumplir el rigor científico de comunicabilidad de resultados de investigación: integra unidad y separación. La primera, porque hace parte de diálogos interminables que iniciaron en el país austral y luego fueron haciendo eco en los países de origen, de quienes confluíamos en los estudios de educación intercultural. Lo segundo, encontrar un espacio propicio desde la Universidad Simón Bolívar y el Programa de Trabajo Social, para la conformación de la Red Inter<sup>1</sup>, en julio de 2015 y seguir aunando los esfuerzos por lo epistémico y en este caso dar visibilidad al empoderamiento femenino desde lo académico; todo ello producto de estudios que fortalecen las líneas de los diferentes grupos de investigación que aquí confluyen y aportan nuevos conocimientos como la comprensión de las realidades sociales en países de América Latina: Colombia, Costa Rica y Chile.

7

Es un trabajo que reúne resultados de ocho tesis doctorales. Seis de ellas concluidas y dos en proceso de finalización. Prevalece, que todos los capítulos son escritos por mujeres. La mitad trabajadoras sociales; el resto entre las Ciencias Sociales, Humanidades y Educación.

Esta publicación expone, sobre el escenario, diversos temas de gran relevancia en el marco del contexto actual; como también, los desafíos suscitados por las dinámicas sociales emergentes, mediadas por la globalización y su impacto en el mundo. En este sentido, la producción académica se presenta a través de disertaciones aunadas a la interculturalidad, la familia y la educación; siendo estas, tres categorías transversales en la construcción y cohesión social que elaboran las comunidades a partir de los hechos y/o experiencias personales o colectivas. Así, es urgente y necesaria, la inserción de la perspectiva intercultural en la educación, siendo la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, el espacio propicio, además, garante de la pervivencia de los legados ancestrales, en la medida que propende el respeto frente a las prácticas diversas que tienen lugar en el multiculturalismo por cuenta de los saberes populares y particularidades insertas en la cultura, que son determinantes y demarcan tendencias sociales en relación a los modos de ser y estar.

---

<sup>1</sup> Red Latinoamericana de estudios interculturales e interdisciplinarios, integrada por investigadores de distintos países adscrita a la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia.

La familia como espacio de socialización y la educación en sentido estricto, están íntimamente ligadas en pro del ejercicio formativo de los sujetos. Situando la multidimensionalidad del ser humano, y lo impredecible que en el contexto de la actualidad resultan los comportamientos y fenómenos sociales, se presentan investigaciones pertinentes, desde una educación que fija la mirada en las realidades locales, nacionales e internacionales a fin de redefinir las prácticas, y junto al binomio familia e interculturalidad, retroalimentar el ejercicio ocurrido en los tres escenarios.

En ese sentido, los capítulos se agrupan en tres importantes ejes: el intercultural, género, como a su vez, familia y humanidades:

El primero, eje intercultural. Son miradas desde este tópico que resignifican a grupos de jóvenes rurales, urbanos; tanto de educación básica como de media: La educación intercultural como propuesta educativa crítica-reflexiva: limitaciones y posibilidades en contextos de interacción juvenil rural en Chile; La diversidad sociocultural, equidad e interculturalidad en las creencias docentes en universidades privadas con proyecto de inclusión, y finalmente, Historicidad del reconocimiento femenino en contraste con la participación escolar: una mirada intercultural.

8

El segundo, eje género y familia. Se destacan investigaciones de gran relevancia en los actuales escenarios de posconflicto como son: Las representaciones sociales de las familias acerca de la participación política; como a su vez, La violencia de pareja y sus representaciones sociales: distrito de Barranquilla, Colombia. Y desde una perspectiva legal, Experiencias y significados de la custodia y cuidado personal de los niños y niñas dentro de los procesos administrativos y judiciales de familia.

Y el tercero, eje humanidades. Aquí se agrupan las investigaciones y especificaciones teóricas, que dan sentido a comprensiones societales y educativas; se encuentra: El pensamiento económico-estético de Spinoza para pensar la comunidad y La teoría crítica: Una perspectiva para mejorar la práctica educativa de los maestros.

En conclusión, se presenta este libro a la comunidad científica, como primera compilación de la Red Inter como un aporte a los procesos de interculturalidad que se vienen gestando en América Latina, a la reivindicación de los grandes desafíos por la igualdad entre los géneros, el fortalecimiento de la institución familiar como garante de derechos, así como la contribución por una educación emancipadora.

*Compiladoras*

---

**Cómo citar este artículo:**

Aguilar Caro, A., Orozco Idágarra, A., & Jiménez Reyes, M. (2017). Desafío del conocer: Aproximaciones epistémicas femeninas. En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idágarra, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales Humanas* (pp.7-8). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

## PRÓLOGO

La actividad académica permite conquistas intelectuales y satisfacciones personales. Desde 1977 tuve el privilegio y el compromiso de aportar elementos conceptuales y filosóficos a las discusiones que entonces se presentaban en el Trabajo Social, que buscaba su re-conceptualización y la transformación de su horizonte desde las Ciencias Sociales, contribuí a la formación de diversas generaciones de profesionales que ya se planteaban problemas inherentes a los imperativos del cambio social y a las funciones de profesionales del Trabajo Social en los imperativos del cambio, que generalmente enfrentaban teórica y filosóficamente a los enfoques, predominantes entonces en la profesión.

Hoy, muchos años después de contribuir desde la Sociología y la Epistemología a la formación de profesionales del Trabajo Social, y una vez que el horizonte se amplió para quienes persistimos en la actividad académica hacia los estudios doctorales, por los cuales hemos transitado, con el objetivo común de contribuir desde la apertura de las Ciencias Sociales y Humanas a la anhelada transformación de las sociedades que habitamos, valoro en su alta dimensión intelectual el libro *Estudios Doctorales Femeninos: Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas*.

9

El libro muestra el avance cualitativo y el alto significado que los estudios doctorales tienen para las disciplinas sociales, la amplia perspectiva que se advierte cuando se trasciende la Teoría y la Praxis de la profesión para un retorno enriquecido que permite analizar los problemas propios desde ejes diversos.

La obra que me honra presentar es un resultado de ocho investigaciones doctorales, seis concluidas y dos en su etapa culminante, concebidas y realizadas en el marco de la formación avanzada de profesionales de la Universidad Simón Bolívar en colaboración con estudiosas de otros países que discurren desde el amplio espectro de las Ciencias Sociales para enriquecer el panorama de los debates actuales.

El libro tiene como característica inherente la diversidad de enfoques para el análisis de los problemas contemporáneos de América Latina: La interculturalidad y las reivindicaciones inherentes e irrenunciables que plantea con el reconocimiento, la inclusión y la participación del género femenino, la diversidad sociocultural

y la equidad en la educación en Chile, los persistentes problemas de Género y Familia, los factores incidentes en el ejercicio de la política.

Uno de los temas de mayor impacto social en la actualidad es el que concierne a la recurrente y grave vulneración cotidiana de los derechos humanos en el marco de los hogares en la ciudad de Barranquilla, problema que requiere un abordaje desde la diversidad de enfoques que proponen las ciencias sociales contemporáneas en su apertura y complejidad, ya que la violencia y la custodia de los menores involucra aspectos normativos y judiciales con un fuerte cuestionamiento a los modelos de intervención tradicionales.

Uno de los trabajos, plétórico de sugerencias filosóficas, críticas y estéticas, es el que se ocupa de revisar a la luz de las ciencias humanas y sociales actuales, el pensamiento de Baruch Spinoza, uno de los teóricos que merece ser escuchado nuevamente porque permite incorporar elementos estéticos para el estudio de la economía, en un replanteamiento que rebasa el cartesianismo para sentar las bases de la modernidad desde una perspectiva crítica.

10

El libro *Estudios Doctorales femeninos* es un discurso que se inscribe en el Horizonte Socio-Crítico de la Universidad Simón Bolívar y constituye un llamado en voz alta para que las profesionales del Trabajo Social y disciplinas afines asuman la necesidad de labrar con su trabajo la apertura, complejidad y transversalidad indispensables para una resignificación y redefinición de las Ciencias Sociales y Humanas.

*Jairo Solano Alonso PhD.  
Investigador Emérito Colciencias 2016*

---

**Cómo citar este artículo:**

Solano Alonso, J. (2017). Prólogo. En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idágarra, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales Humanas* (pp.9-10). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

EJE INTERCULTURAL

***EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO PROPUESTA  
EDUCATIVA CRÍTICA-REFLEXIVA: LIMITACIONES Y  
POSIBILIDADES EN CONTEXTOS DE INTERACCIÓN  
JUVENIL RURAL EN CHILE\****

---

Carol Morales Trejos<sup>1</sup>

11

---

\* Resultado de Investigación Doctoral, Universidad de Santiago de Chile, Programa Ciencias de la Educación, mención en Educación Intercultural, periodo 2012-2015.

<sup>1</sup> Docente de la Universidad de Costa Rica.  
carolgraciela.morales@ucr.ac.cr

## RESUMEN

12

Este capítulo presenta resultados de la investigación desarrollada en el Doctorado en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural de la Universidad de Santiago de Chile; periodo 2012-2015. Como parte de las finalidades de este estudio se consideró analizar las posibilidades y desafíos del desarrollo de la Educación Intercultural en contextos de interacción juvenil rural, en función del actual desarrollo de las prácticas pedagógicas y los principales debates teóricos que se han desarrollado en torno a la temática abordada. Para tal fin, se realizó una investigación etnometodológica, cuyo enfoque teórico metodológico fue el hermenéutico-interpretativo, empleando entrevistas a profundidad a 14 docentes de seis Liceos municipalizados, ubicados en seis comunas rurales de la región metropolitana de Chile. Los resultados muestran en torno a los espacios educativos rurales la importancia de instalar una construcción de diversidad más posibilitadora del ser, que reconozca, valore e incorpore lo diverso desde la condición misma del ser humano, desde la vivencia, la riqueza y el aprendizaje. Las conclusiones de esta investigación enfatizan la necesidad de facilitar en la formación inicial docente y en la capacitación de docentes en ejercicio, el desarrollo de competencias interculturales, en un marco socioeducativo, cultural y político contemporáneo, que demanda de profesionales más reflexivos y críticos de la diversidad que configura el entramado social; personas profesionales que puedan hacer una realidad los principios de la educación intercultural.

**Palabras clave:** Educación rural, Docentes, Diversidad, Juventudes, Interculturalidad.

## INTRODUCCIÓN

Al iniciar este artículo, es importante precisar cómo es comprendida la educación intercultural, para lo cual se sigue a autores como Aguado, quien la define como:

Un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de competencia intercultural en profesores y estudiantes. (1995, p.16)

Al considerar la interculturalidad como un enfoque que permite comprender la realidad educativa desde otras lógicas, cabe plantearse –siguiendo a Sagastizábal *et al.*– que “enseñar y aprender hoy significa poner en relación viejos y nuevos paradigmas, para ello, retomemos el concepto de sistema abierto en relación con la institución educativa” (2009, p.76), lo cual demanda desde la mirada intercultural, no desechar enfoques y/o paradigmas que han dado lugar a lo que hoy es la escuela como institución, sino integrar saberes, potenciar la diversidad socio-cultural, articular los espacios educativos (escuela) y la comunidad, o bien, en contextos rurales articular espacios y territorios, desde una mirada crítica-transformadora.

La Educación intercultural, siguiendo el planteamiento anterior, y considerando a Escarbajal (2010), puede significar una buena alternativa a los modelos educativos monoculturales, porque, frente a la perpetuación de la cultura única; aspecto que ha caracterizado la educación, acepta la complejidad de cada ser humano y de su cultura y reconoce que todos somos pluricul-

turales y podemos trabajar juntos para conseguir una sociedad democrática. En este sentido, la interculturalidad connotaría no solo la existencia de individuos y grupos culturales distintos (reconocimiento de la diversidad) sino también de inter-relaciones en planos de igualdad, sustentadas en el mutuo respeto (valoración e incorporación de la misma al proceso enseñanza-aprendizaje), que permiten plantearse la interculturalidad como proyecto nacional a nivel sociopolítico (Schmelkes, 2004; Whalsh, 2005).

Por consiguiente, la perspectiva intercultural comparte con el multiculturalismo (enfoque sobre el cual se han basado y gestionado las políticas públicas educativas actuales en su mayoría), el respeto hacia la diferencia y el hecho de instaurar la diversidad cultural como escenario de interacción para el enriquecimiento mutuo. Bajo esta premisa, se plantean enormes retos ciudadanos a fin de comprender adecuadamente la diversidad del ser humano y la comunicación intercultural en el contexto de las sociedades actuales. La educación intercultural propone, según Sagastizábal *et al.*, “una mirada de la pluralidad cultural como una riqueza, aprecia el mundo de lo humano, en el mundo de la cultura, su pluralidad de expresiones, las valora como una sobre-abundancia” (2009, p.75).

Según las consideraciones anteriores, el objetivo de este artículo es mostrar la interculturalidad como un proyecto socioeducativo y político sólido, posteriormente develar tras el análisis del discurso docente en contextos de interacción juvenil rural en Chile, las limitaciones, pero sobre todo las posibilidades en el desarrollo de una propuesta en educación intercultural y los desafíos que esto conlleva a nivel educativo desde la mirada intercultural.

A continuación se presentan las consideraciones metodológicas de la investigación citada, seguida de una breve discusión teórica de los principales referentes que considera este artículo, así como una síntesis de resultados y consideraciones finales del estudio realizado.

## **DISCUSIÓN TEÓRICA**

### **Modelos de Educación Intercultural: Propuesta Educativa Crítica-Reflexiva en la Comprensión de la Diversidad**

Al referir sobre la interculturalidad, no se puede dejar de lado hablar acerca del surgimiento del multiculturalismo, en tanto el origen discursivo como práctico de la interculturalidad se sustenta en muchos de sus planteamientos. Dietz (2003) señala los orígenes del multiculturalismo a un abanico amplio de movimientos sociales de los años sesenta y setenta que buscaban un horizonte político-social común. Estos movimientos, según el autor, surgen en el seno de las sociedades crecientemente post-industriales que se levantaron contra la institucionalidad establecida del Estado-nación, y es desde estos procesos de institucionalización programática que los movimientos multiculturalistas van generando su propia teorización académica, sobre todo para el contexto anglosajón.

Autores como Kymlicka (1996), Taylor (1993) y Habermas (2002) integran el debate multicultural y sus aportes se basan en la lucha por este reconocimiento de la diferencia, de la diversidad cultural, que al día de hoy siguen siendo trasladados a otras realidades sociales, educativas y políticas, dada su pertinencia, la cual –como señala Torres (2001)– radica en constituir temas como democracia, ciudadanía y educación los cuales no pueden tratarse aislados del tema del multiculturalismo.

La incursión y el arraigo del multiculturalismo dentro de la pedagogía, lo marca –según Dietz (2003)– la evolución de los estudios étnicos, marcado en un primer momento por el autoestudio con fines de empoderamiento, practicado por las propias minorías étnico-culturales y por el surgimiento de los estudios culturales que critican los discursos académicos imperantes de la época, en el conjunto de las Ciencias Sociales y Humanidades occidentales. Aparece en los años ochenta y noventa el discurso reivindicativo como una novedosa aportación a la gestión de la diversidad educativa, asociado en su mayoría a querer resolver “problemas escolares” vinculados con la diferencia y la migración desde una interpretación multicultural (Dietz, 2003), aspectos que han sido las bases de muchas políticas educativas en relación a la gestión de la diversidad que se tensionan actualmente desde la mirada intercultural.

Seguidamente de que este debate se instalara en la educación, surge desde la antropología, un debate más complejo, que cuestiona la simplicidad de los discursos, y se empiezan a establecer debates sobre cultura y etnicidad avanzando ideas tradicionales agregando a dichos conceptos dinamismo e interrelación. Según Dietz (2003) surge una “antropología de la interculturalidad” que permite distinguir conceptual y empíricamente entre fenómenos inter-culturales e intra-culturales; es así como el principal aporte de la antropología al multiculturalismo y a la interculturalidad es la etnografía, consolidándose en tanto una “etnografía de la educación intercultural” que busca en primera instancia replantear y reiterar la estrecha relación que debe existir entre conceptualización teórica y realización empírica.

En este punto es clave referirse a la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro, según el autor, recupera

el discurso del actor social estudiado, y desde fuera, lo contrasta con su respectiva “praxis habituada”. Dentro de este binomio teórico práctico que aporta la antropología a la educación intercultural, Dietz (2003) planea un modelo etnográfico tri-dimensional, que conjuga una dimensión semántica, una dimensión pragmática y una dimensión sintáctica, que permite comprender y complejizar la mirada desde el abordaje intercultural, de los cuales se rescata en este artículo la relevancia de la comprensión de los distintos fenómenos educativos relacionados a la diversidad juvenil rural, evidenciados en la práctica pedagógica como pase al acto.

A continuación, se consideran en primera instancia, aportes de distintas disciplinas en la conformación de la educación intercultural, posteriormente se avanza en la comprensión de la perspectiva intercultural en la educación según planteamientos de Escarbajal (2010), Aguado y Del Olmo (2009) y Abdallah-Pretceille (2006) que marcan los referentes sobre los cuales se sitúa la propuesta crítica-reflexiva considerada en este artículo.

Los autores Repetto (2003), Téllez (2008) y Gil (2008) coinciden en el aporte que distintas disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología y la filosofía han otorgado a la conformación de la educación intercultural. A continuación una descripción breve de estos aportes:

*Aportes de la filosofía.* Desde esta disciplina –al igual que desde la antropología– se instaura el debate de una serie de conceptos claves, entre ellos, cultura y etnicidad. Uno de los mayores aportes de la filosofía planteado por Díaz, citado por Téllez (2008), ha sido la fundamentación de lo moral y las diferencias normativo-culturales desde una perspectiva fenomenológica.

*Aportes de la antropología.* Constituyen los aportes más sobresalientes; desde esta disciplina se destaca el debate teórico complejo realizado en torno a conceptos como el de persona y de cultura, en tanto la idea de ciudadanía se encuentra vinculada a esta concepción de la persona, ser ciudadano que participa activamente en la creación de una sociedad más justa y equitativa; por otro lado el concepto de cultura, tomado de la antropología. Así mismo, un gran aporte de la antropología a la educación intercultural desde los planteamientos Del Olmo, citada por Téllez (2008), es a nivel metodológico, específicamente en el trabajo de campo nutrido desde la etnografía, que aporta una serie de métodos y estrategias que permiten realizar una coherencia entre la teoría y la práctica de la interculturalidad.

*Aportes de la sociología.* En las bases sociológicas, según Gil (2008), la educación intercultural se enriquece del modelo de sistema o estructural-funcional, que utiliza la noción de sistema como conjunto de partes interrelacionadas que tienden a la integración, y señala la necesidad de atender a la interrelación entre todas las dimensiones del medio social y educativo, destacando en este sentido autores como Ortega y Gasset (1914); así mismo nos ubica en la concepción de la persona situada en su contexto. Considerando este planteamiento sistémico Morgens-tern, citada por Téllez (2008) desde la sociología, piensa que es importante instalar un debate que permita enfocar la educación intercultural como una necesidad actual en un mundo que excluye y a la vez concentra poder en algunos grupos minoritarios, complejizar la mirada, cuestionar cierta “naturalización” de algunos procesos a nivel social, como lo son la migración y la globalización, entre otros.

*Aportes de la psicología.* El enfoque intercultural en educación

ha tomado aportaciones de tres líneas de indagación psicológica, según cita Gil (2008). En primer lugar, son relevantes los modelos cognitivos en Psicología Social, desde los que se han estudiado los procesos cognitivos involucrados en la formación y mantenimiento de actitudes, atribuciones y estereotipos, así como en la construcción de la identidad cultural individual y social. En este punto sobresalen autores como Allport (1979). En segundo lugar, destacan los aportes del paradigma histórico-cultural desarrollado por la psicología educativa dentro del cual sobresalen autores como Luria (1987), Vigotsky (1995), que analizan el papel que la cultura desempeña en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas a través de la interiorización de los instrumentos culturales por parte de los/las estudiantes.

En último lugar, se encuentra la perspectiva cros-cultural adoptada en Psicología Social, que analiza los procesos de contacto entre culturas, mediante la formulación de dos conceptos claves; las fuerzas sociales y contacto interpersonal cros-cultural, estas dos ideas abordadas por autores como Aguado *et al.* (2003). Aunado a esto, un aporte de la psicología y de la pedagogía, lo constituye el enfoque socio-afectivo; el cual consiste en una metodología que enfatiza las actitudes y valores, que es participativa y fomenta la reflexión y el espíritu crítico tanto en docentes como estudiantes.

Una vez reconocidos los aportes de distintas disciplinas a la interculturalidad cuyo enriquecimiento tiende a ser recíproco, es importante señalar a Escarbajal (2010), quien considera una serie de enfoques que han dado paso a la interculturalidad, con dichos enfoques que el autor plantea, se ha respondido de diversas maneras ante la pluriculturalidad, abarcando distintos contextos geográficos; dentro de ellos, se identifica un modelo

francés, que buscó abordar la inmigración y la discriminación laboral juvenil de trabajadores inmigrantes; el modelo británico, que al igual que en Estados Unidos se centró en políticas multiculturalistas que buscaban reforzar las identidades de las distintas comunidades y grupos sociales; el modelo alemán, el cual, igual que los anteriores atiende a las personas inmigrantes haciendo alusión al trabajador invitado o bien al obrero; el modelo holandés, por su parte aborda el tema de la inmigración de una forma más compleja e implementa un examen para estas personas sobre lengua y cultura nacional que fue implementado posteriormente por otros países, el modelo canadiense, tiene su paradigma en Toronto y busca abordar su diversidad cultural mediante la integración.

20

Sin embargo, en este punto señala el autor, los distintos modelos no lograron considerar en sus políticas de integración, el respeto y ejercicio de los derechos humanos, por lo que la alternativa intercultural se hizo evidente, proponiendo además del conocimiento de las culturas, su interrelación y la búsqueda de elementos en común que enriquezcan mutuamente. El autor, retomando a Banks (1997), señala la importancia de que la interculturalidad siga avanzando dentro del espacio educativo como un proyecto sociopolítico, crítico y transformador.

Escarbajal (2010) retoma a autores como García, Sáez y Escarbajal de Haro (1999) y señala de forma más precisa tres paradigmas que son los más destacados en el abordaje de la diversidad, que se relacionan con los discursos educativos planeados por Dietz (2003) en cuanto al sentido de educar, los cuales se citan a continuación:

*Paradigma tecnológico:* Su orientación es técnica y compen-

satoria, porque de eso se trata. Desde este paradigma, la educación multicultural: de ‘compensar’ las deficiencias que traen los hijos de inmigrantes a nuestra sociedad, en este caso al alumnado inmigrante no le queda otra opción que integrarse en la cultura mayoritaria y sufrir procesos de aculturación.

*Paradigma hermenéutico:* Es un paradigma de reconocimiento gradual de la diversidad, pero no pone en cuestión la posición central de la cultura mayoritaria y dominante. Este es su mayor desacierto, sin embargo en este paradigma se acentúa el valor del diálogo y la comunicación intercultural, aunque este diálogo se desarrolla en unos parámetros alejados de la libertad, pues están mediatizados por el contexto sociocultural y por las condiciones sociales en las que se desarrolla la vida de cada estudiante de diversas culturas.

*Paradigma crítico:* Sostiene que todos los implicados en los procesos educativos: educadores, profesores, estudiantes, padres, madres, agentes sociales, etc., se comprometen en la interculturalidad, al tiempo que pretenden cambiar las condiciones sociales que cercenan las posibilidades de diálogo libre y abierto entre todas las culturas. Por ello, no se acepta a nivel formal el *currículum* escolar como algo cerrado, sino que intenta cambiarlo para responder a los retos de la interculturalidad. Este paradigma es de especial importancia dentro de la tesis doctoral al constituir una base importante de la educación intercultural para comprender la diversidad juvenil rural y las prácticas pedagógicas docentes.

Al considerar los aportes, modelos y paradigmas que fundamentan esta propuesta educativa crítica, cabe señalar cuáles son las acciones puntuales en cuanto a la gestión de la diver-

sidad juvenil rural, que desde esta mirada se pueden considerar. Autores como García y Sáez (1998) citados por Escarbajal (2010, p.143), consideran los siguientes principios orientadores de la educación intercultural, a saber:

- a) Necesidad de adoptar una mayor sensibilidad hacia las diferencias existentes entre las personas de diferentes culturas, lo que posibilitará la mejora comunicativa entre los distintos grupos y culturas, estableciendo un enfoque curricular propicio a la reciprocidad y al consenso, eliminando prejuicios y estereotipos raciales, así como estimulando actitudes favorables a los miembros de las minorías y sus grupos de pertenencia.
- b) Desarrollar competencias culturales, lingüísticas y comunicativas diversas, de modo que los valores propios de esa diversidad y el pluralismo cultural sean parte central del currículo formativo.
- c) Ayudar a la emancipación cultural y social de las minorías, ampliando sus posibilidades sociales y laborales a través de su capacitación formativa y desarrollo de autopercepción positiva, lo que repercutirá de manera óptima en la configuración curricular y en la formación y capacitación de docentes.

Considerando que la educación intercultural se refiere a una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico, se hace necesario procurar compromisos activos que se pueden traducir en acciones concretas en relación al reconocimiento, valoración e incorporación de la diversidad sociocultural entre todos los que conviven en un mismo espacio, como lo es el educativo. Escarbajal (2010, p.144) nos habla de ellos:

- a) Reconocer y garantizar el derecho de las minorías étnicas a incorporar al sistema educativo, en particular, y a la so-

ciudad en general, sus peculiaridades lingüísticas, religiosas y culturales, sin discriminación.

- b) Incorporar y dar respuestas a los problemas de identidad cultural de las minorías desplazadas de su lugar de origen.
- c) Atender las necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad humana dentro de una misma cultura, es decir, de las minorías marginadas de cada cultura específica, así como responder a las necesidades de las nuevas minorías.
- d) Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas destinadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria.
- e) Plantear la educación intercultural como relevante para todos, no solo para personas inmigrantes o las minorías culturales.
- f) Desarrollar esquemas conceptuales transculturales, para demostrar en la práctica educativa que el conocimiento es propiedad común de todas las personas, más allá de la cultura particular de un grupo concreto.
- g) Tener el convencimiento de que ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral.
- h) Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- i) Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
- j) Introducir nuevas estrategias didácticas y organizativas, tanto en las situaciones escolares como en la formación del profesorado y en las relaciones con los padres y la comunidad.

Hacer efectivos estos objetivos supone llevar a la práctica una verdadera educación intercultural, capaz de:

Recoger la multiculturalidad para transformarla en encuentro rico y formativo entre estudiantes, pero también entre las familias y el contexto social, una educación que transforme los estereotipos negativos y los prejuicios en actitudes positivas hacia el encuentro y la fusión con otras culturas, favoreciendo el desarrollo indiscriminado de las culturas minoritarias. Desde las premisas interculturales, una formación de este tipo debería comprender la educación para la escucha empática, es decir, predisponerse hacia una escucha profunda de los comportamientos, de las palabras y de las emociones de los interlocutores; el respeto intercultural, o sea, el desarrollo de la capacidad de descubrir a las otras culturas, y al mismo tiempo hacer posible la apertura del propio mundo a los otros; para la comunicación, con-seguir interpretar los mensajes para comprender cuáles de ellos son esenciales en la cultura del interlocutor, en su personalidad, en su rol y cuáles corresponden a aspectos contextuales. (Guidetti, 2009 citado por Escarbajal 2010, p.144)

Integrando los planteamientos realizados hasta el momento, comprender la diversidad sociocultural desde la educación intercultural, consiste en primer momento según Aguado (2005), descubrir lo que tenemos en común con las demás personas y lo que nos distingue, es decir reconocimiento de las diferencias; en segundo lugar, negociar objetivos e intereses que tenemos en común y las normas de comportamiento que nos van ayudar a lograr esos objetivos. En este punto el respeto y disposición hacia compartir y comprender el otro se hace indispensable.

Hernández (citada por Aguado y Del Olmo, 2009) propone para el abordaje de la diversidad tres aspectos claves, que permiten de forma puntual comprender esta propuesta crítico-reflexiva que constituye lo intercultural, a saber:

1. Descubrir la diversidad, requiere aprender a reconocerla, es decir, identificar diferencias de nuestro entorno para entablar una posible relación, un intercambio.
2. Conocer el significado de la diversidad y valor social, supone la necesidad de distinguir las diferencias que tienen un significado social, ya que estas –según plantea la autora– son relativas, y no todas, ni siquiera las más evidentes son significativas, puesto que tiene distintos significados dependiendo del grupo, es decir, del significado que les confiere el contexto social. Este supuesto en la atención de la diversidad implica un desafío para desarrollar una actitud crítica para resolver los conflictos que nos plantea la vida cotidiana, o bien agenciar estrategias para aprender a convivir.
3. Apreciar la diversidad de forma positiva, indistintamente del valor que el grupo social le confiera a unas u otras diferencias. Esto permitirá adecuar mejor la convivencia a la realidad social enriqueciendo el patrimonio de cada individuo.

Los supuestos anteriormente citados, llevan a considerar que la diversidad debe ser apreciada como una constante humana y forma parte de la vida misma. La heterogeneidad es la norma, no una excepción en cualquier grupo social en el que se dé una interacción y específicamente en la interacción juvenil rural como plantea la investigación a la que hace referencia este artículo. La educación intercultural en este sentido funge como hermenéutica, es decir, permite agenciar mecanismo teóricos y prácticos para su comprensión (Abdallah-Pretceille, 2006) valorando todo aquello que configura el mundo juvenil rural y las prácticas pedagógicas docentes en contextos rurales.

Es importante precisar la propuesta de Abdallah-Pretceille (2006, pp.1-9) en relación al paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad. En este caso se citan cinco líneas propuestas por la autora, que permiten avanzar en la comprensión de la diversidad como condición humana y formular políticas educativas e intervenciones educacionales más equitativas y atinentes a los requerimientos de las poblaciones jóvenes, las sociedades contemporáneas y lo intercultural. Esta propuesta consiste en avanzar en un primer momento del conocimiento de las culturas a un reconocimiento genuino del otro, desde una comprensión intersubjetiva, en la que la comprensión del otro exige un trabajo sobre uno mismo. En segundo lugar demanda reconocer que como individuos estamos siempre frente a fragmentos culturales, mezclas, mestizajes y trasgresiones, dado que cada individuo tiene la posibilidad de expresarse y de actuar apoyándose no solo en sus códigos de pertenencia sino también en códigos de referencia libremente elegidos.

Como tercer punto, lo intercultural representa una práctica que busca comprender cómo se crea lo cultural en situaciones complejas. En cuarto lugar, comprender lo intercultural como hermenéutica, reconocimiento que recalca que ningún hecho es de entrada intercultural y dicha cualidad no es un atributo del objeto; solo el análisis intercultural puede conferirle este carácter: “es la mirada la que crea el objeto y no al contrario, lo intercultural reconstruye de la comprensión y de la acción el pensar en el encuentro del Otro no como el producto del conocimiento sino como un re-conocimiento (Abdallah-Pretceille, 2006, p.8). En último lugar, privilegiar en una propuesta intercultural la relación y la comunicación, abandonando el paradigma conceptual restrictivo de la cultura.

La reflexión planteada en este apartado muestra la interculturalidad como una sólida propuesta en el abordaje de cultura rural y la diversidad, específicamente de las personas jóvenes quienes según Zebadúa (2008) son “sujetos sociales que dinamizan los escenarios de la globalización, los espacios multiculturales e interculturales, ya sea retroalimentando un proceso o impugnándolo mediante estrategias de participación alternas” (p.136).

### **CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

El objetivo general teórico de la investigación de la cual se extraen los datos que se muestran en este artículo, consistió en:

Analizar las posibilidades y desafíos del desarrollo de la Educación Intercultural en contextos de interacción juvenil rural, en función del actual desarrollo de las prácticas pedagógicas docentes y los principales debates teóricos que se han desarrollado en torno a la temática abordada.

27

Así mismo, en relación a los objetivos específicos, en este artículo se presentan resultados de un objetivo, que da respuesta al objetivo general anteriormente citado, correspondiente a los siguientes:

Conocer las condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo de la educación intercultural dentro de las prácticas pedagógicas docentes en contexto de interacción juvenil rural, de la Región Metropolitana de Chile.

La fundamentación epistemológica permite dar cuenta mediante la construcción de un discurso científico hermenéutico, el fenómeno que se planteó estudiar, para lo cual se consideraron planteamientos de autores como Vasilachis de Gialdino (2009) y Zemelman (1992) respecto a los fundamentos ontológicos y

epistemológicos de la investigación cualitativa. Aunado a esta fundamentación epistemológica, se contó con una fundamentación contextual, empírica y teórica empleada como insumo en la toma de decisiones metodológicas.

Considerando el método científico hermenéutico-interpretativo dentro del cual esta investigación se posicionó, se planteó un diseño de investigación etnometodológico caracterizado por la flexibilidad y la multiplicidad de escenarios y/o actores sociales que abarca, ya que corresponde a un estudio que selecciona un número menor de aspectos del fenómeno en estudio, aplicado a un número mayor de actores sociales dentro del fenómeno (Erazo, 2012).

Este diseño según Galindo (2009), presupone el reconocimiento de la capacidad reflexiva e interpretativa propia de cada actor social, aspecto que constituye el corazón mismo de la etnometodología, ya que la forma de conocimiento práctico es esa facultad que todo individuo posee y aplica en la rutina de sus actividades prácticas. La interpretación se plantea como algo indisoluble de la acción, y al mismo tiempo algo compartido por el conjunto de los actores sociales. En este sentido la etnometodología sostiene que en las Ciencias Sociales todo es interpretación y que “nada habla por sí mismo”.

Los escenarios de esta investigación lo configuraron cinco Liceos Politécnicos y uno científico-humanista, de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, todos municipalizados, y ubicados en seis comunas consideradas rurales y distribuidas por grupos de ruralidad 1, 2 y 9. Los sujetos de investigación fueron 14 docentes jefes de los cursos de tercero y cuarto medio, 7 de ellos con formación pedagógica y las 7 personas restantes con

formación técnica variada. El primer contacto se realizó en la Dirección Regional de Educación de cada municipio; posterior a la autorización se contactó a las personas encargadas –directora o director de los establecimientos educativos– y al contar con el apoyo de la dirección, se procedió a buscar de forma individual a docentes jefes de tercero y cuarto medio, quienes de forma voluntaria brindaron sus conocimientos en relación al tema estudiado, resguardando las consideraciones éticas pertinentes en el proceso.

La principal técnica de recogida de información para desarrollar este estudio fueron las entrevistas en profundidad, específicamente se realizaron a cada docentes, que oscilaron entre los 45 minutos y una hora, cuya pertinencia metodológica radicó en “aprender sobre lo que realmente es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en el que los actores ven la realidad o en la que clasifican y experimentan el mundo...” (Canales, 2006, p.241).

En torno al procedimiento de análisis y validación de la información recolectada, para los propósitos de la investigación citada, se empleó el análisis de contenido, el cual, según Delgado y Gutiérrez (2007), es un tipo de análisis cualitativo que se centra en el análisis de las expresiones verbales tanto orales como escritas.

Retomando el modelo de desarrollo deductivo-inductivo del análisis de contenido tradicional propuesto por Mayring (2000) y el enfoque del método comparativo constante de Glaser y Strauss (1999), ambos citados por Cáceres (2003, pp.58-68), se establece una serie de pasos en el procedimiento de análisis de contenido, de los cuales el estudio doctoral consideró tres de los

seis pasos propuestos; así mismo recogió los planteamientos sobre el desarrollo de la técnica análisis de contenido propuestos por Erazo (2012), que dieron lugar a cuatro pasos que a continuación se detallan:

**Primer paso:** Consideró el ajuste de la tabla de consistencia de la investigación, formulación de categorías y subcategorías, y definir las unidades de análisis. En este caso frases con sentido completo en un párrafo. Siguiendo a Briones (1988b), dichas unidades representaron el contenido significativo dentro del documento que sirvió para extraer resultados.

**Segundo paso:** En este paso se realizó propiamente la codificación progresiva de todo el *corpus* del contenido disponible, es decir, se identificaron en el texto las unidades de análisis para cada categoría y subcategoría que posteriormente se introdujeron en tablas descriptivas por docente.

**Tercer paso:** Corresponde al análisis descriptivo para el cual se consideraron tres etapas: la primera de ellas una descripción de primer nivel, seguida de una descripción de segundo nivel, etapas en las cuales se consideraron las semejanzas, diferencias, tendencias entre los discursos sobre las categorías y subcategorías, así como los criterios, grupos de ruralidad, origen geográfico y formación pedagógica o técnica empleados en las agrupaciones y comparaciones constantes que se realizaron. La tercera etapa de este paso, dio lugar a convertir las columnas de análisis de segundo nivel en texto dentro del capítulo de resultados, cuya presentación se estructuró considerando las preguntas de investigación.

**Cuarto paso:** Correspondió al análisis interpretativo etapa fi-

nal del proceso; en este momento se integraron los hallazgos en el documento, para lo cual, empleando las últimas columnas de análisis descriptivo mencionadas anteriormente, se procedió a interpretar teóricamente considerando los objetivos tanto empíricos como teóricos de esta investigación, elementos centrales de la construcción teórica final, reflejada tanto en las conclusiones como en las proyecciones, consideraciones procedimentales que permiten asegurar la validez de la información que se obtiene, en tanto se relacionan con criterios de rigor científico importantes como la confiabilidad, validez, sistematización, consistencia, optimización de los procedimientos, y comunicabilidad.

## **RESULTADOS**

### **Interculturalidad: comprensión, posibilidades y limitaciones en contextos de interacción juvenil rural**

31

A continuación se presenta parte de los resultados de la investigación a la que este artículo hace referencia, en lo que concierne al objetivo específico comprometido que evidencia cómo las personas docentes entrevistadas comprenden la interculturalidad, y cuáles son las condiciones que posibilitan o limitan el desarrollo de una propuesta intercultural a nivel educativo.

Las personas docentes de este estudio representan zonas rurales agrupadas por grado de ruralidad 1, 2 y 9. Todas ellas, en un primer momento expresan de forma general desconocimiento en torno a la interculturalidad, sin embargo al seguir dialogando sobre el pluralismo cultural o sobre el multiculturalismo, surgen algunos referentes vinculados a la diversidad, la cultura y el intercambio, interesantes de considerar en este análisis.

A continuación se describen –desde la comprensión docen-

te— las representaciones asociadas al desconocimiento y conocimiento sobre interculturalidad, dentro de las cuales se pueden apreciar nociones y principios de este enfoque educativo.

PMB1 manifiesta: “No, o sea, nunca se ha tocado como concepto en sí dentro del establecimiento...”, al igual que PMB2: “Mira, para ser te franco no me he informado, no me he informado bastante del tema intercultural, sé que parte de tu trabajo es ese, te agradecería si me puedes informar un poco más...”.

Por otra parte PMB3 expresa: “No, no he escuchado, tampoco he leído, pero lo he visto en la televisión un poco”. Así mismo señala que en sus 30 años de experiencia docente tampoco ha recibido capacitación en estos temas que atañen a la interculturalidad como la cultura, la diversidad o el multiculturalismo; enfatiza: “No, por lo menos en media, nunca lo he visto, no sé, lo he visto en básica, en escuelas pequeñas unidocentes, lo veo, lo veo en la televisión, pero acá por lo menos no lo he visto”, incluso cuando laboró en la zona urbana no se abordaron estos temas, lo cual se percibía como un hecho lejano.

Aunque PMB4 menciona desconocer el concepto argumentando: “Interculturalidad... así como término, no nunca lo he escuchado nombrar, no”. Luego señala que lo ha escuchado, y como se puede apreciar, este ha estado asociado mayoritariamente a etnicidad, señala: “No... ¡ah! Si no me equivoco eso lo he escuchado más pa’l Chile como pa’l sur, con las distintas etnias mapuches, más por ese sentido es lo que he escuchado ahora que me estoy acordando...”.

Señala PMP1 que en estos temas vinculados al pluralismo

cultural, multiculturalismo e interculturalidad “Nunca, nunca” ha recibido cursos ni capacitación, sin embargo asocia interculturalidad a identidad, argumentando: “Porque yo asocio la interculturalidad al origen del ser humano, de donde yo provengo, no qué función cumplo, de dónde yo provengo, en formar mi identidad” (PMP1).

PB2 considera que los Liceos agrícolas están tan enfocados en formar desde su especialidad, que no abordan temas vinculados a la educación intercultural: “Muy poco, prácticamente nada, o sea, más que nada, con solo lo que son colegios o liceos agrícolas más que nada estamos enfocados más a la parte netamente agrícola, ya”. Por su parte PCT1, al escuchar la palabra interculturalidad, considera que hace alusión a: “Mira, yo lo puedo definir como una diversidad de culturas, una diversidad de gente con diferentes costumbres, perdón, gente que se agrupa en un lugar que son de distintas zonas por ejemplo, si lo podemos definir”. Así mismo agrega que el constructo interculturalidad “Es que igual la cultura igual es un concepto amplio, porque acá lo puedo ver desde el punto de vista de la cultura, en cuanto... en cuanto a las personas sobre su conocimiento y todo eso...”.

Para PMB3 la interculturalidad está asociada principalmente al intercambio cultural en contextos inter-étnicos y en educación básica, la preservación del mapudungún, señala: “He visto el cambio de estas escuelas, estas escuelas que han surgido, ponte en la parte rural y, que se les ha dado prioridad, suponte; yo lo ví el otro día en las noticias, en una escuela rural de Temuco, y se le había dado prioridad y le estaban enseñando y pasando el mapudungún, que es un dialecto que nosotros tenemos

dentro de nuestro idioma castellano, entonces ellos hablaban de interculturalidad. Y lo otro que vi también en una noticia, fue que en una escuela, que no me acuerdo, se llamaba Escuela Paraguay... parece. Pero lo que me llama la atención es que todo es básico, como que todo resulta en la enseñanza básica, pero no se sigue en enseñanza media... los niños hacían festividades, ceremonias de ese país en esa escuela, siendo que habían niños chilenos también, entonces intercambiaban esas culturas...”.

En lo que respecta al concepto de pluralismo cultural PMB4 reconoce que este puede estar asociado al espacio en el que las personas de distintos países comparten su cultura y también dentro de su curso a sus estudiantes, ya que estos tienen distintas formas culturales de expresarse, creencias distintas y costumbres. Por su parte PP2 añade que este constructo de interculturalidad, el cual ha leído, tiene varias definiciones y que no le ha quedado muy claro, en tanto su definición le parece “Muy rebuscada la... la definición”.

PTT1 manifiesta que interculturalidad es aceptación del otro e incorporación de sus conocimientos, su cultura a la mía, realiza además el docente la siguiente diferenciación entre el multiculturalismo y la interculturalidad: “Se supone que la interculturalidad se diferencia de la multiculturalidad, porque la multiculturalidad implica toda esta... esta conjugación de culturas, de razas, de pensamientos, de ideas, pero soterradamente permite que exista la discriminación. A diferencia de la interculturalidad, que es exactamente lo mismo, pero implica una aceptación del otro y una integración de sus conocimientos, de su herencia ancestral, de su cultura a la mía, para que se forme una nueva cultura. Al final de cuentas, que comparte todas las demás. Eso es lo que yo entiendo...”.

Por su parte PB1, expresa haber escuchado hablar de la interculturalidad, sobre todo en la universidad cuando se abordó el tema de geografía latinoamericana: “Sí, sí, sobre todo en los últimos años, principalmente por los pueblos originarios, pero creo que eso se da principalmente en algunos sectores, más que en la generalidad, ya... una pincelada, quizás, dependiendo del área en la que uno esté, pero no, no así puesto sobre la mesa como tema principal, central no, no aparece”.

En cuanto a la visión en el abordaje en Chile, PB1 considera que esta prevalece en el norte y sur de Chile, donde se cuenta con mayor presencia de pueblos originarios. La profesora señala que son años de retraso en esa temática que se vivencia a nivel educativo: “... Son años que no se ha trabajado, por lo menos en estos establecimientos...” aspecto que evidencia “que interculturalidad no es un tema que ha sido discutido de forma igualitaria en todo Chile a nivel educativo, no, para nada”.

35

PB1 considera que según la diversidad de jóvenes con los que trabaja se puede hablar de relaciones interculturales y en este sentido introduce una categoría interesante: “Sí, sí, sí, yo creo que sí, dentro de su diversidad cultural o cultura juvenil, sí, sí, de acuerdo a los sectores económicos, geográficos, sí yo creo, que quizás no en términos interculturales a nivel de países, de pueblos, no, pero sí en su mínima expresión, digamos, así se podría hablar de una interculturalidad juvenil”.

Avanzando en la descripción sobre la representación de la interculturalidad, las docentes y los docentes sujetos de esta investigación, reconocen la importancia de la propuesta intercultural y la valoran desde el intercambio juvenil, la potencialización

de habilidades, las tradiciones y costumbres culturales. Sin embargo, reconocen limitaciones en su abordaje, asociadas principalmente a la gestión administrativa del establecimiento educativo, seguido de la poca disposición docente y estudiantil ante las temáticas diversidad, cultura, ruralidad e interculturalidad. Así mismo señalan que se llevan a cabo prácticas pedagógicas que consideran en alguna medida estos referentes, sobre todo en actividades extracurriculares que buscan favorecer la incorporación de la diversidad en el Liceo, pero no desde una conciencia intercultural, enfatizando que aún falta mucho por hacer, por lo cual se consideran aspectos que favorecerían el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales en el contexto educativo; la descripción se hace de manera integrada de los tres grupos de ruralidad, señalando algunas especificidades.

36

PTT1 manifiesta desde una perspectiva muy importante de recalcar: “Primero que nada, Chile es un país que tiene una amplitud geográfica súper importante, y tiene una cantidad de culturas originarias que son muy diversas; además es un país donde se está dando mucho esto de la inmigración, entonces es súper importante que nosotros empecemos a reenfocar la educación, a integrar estas culturas y que se empiece también a rescatar lo... nuestra propia cultura ancestral, o sea, no es posible que nosotros hayamos tenido una cultura tan importante como los mapuches y, que nadie sepa siquiera una palabra en mapudungún, ¿me entiendes? En el norte hay hermanos Aymaras, que entiendan que en el sur hay hermanos Mapuches, que tenían una cultura muy rica, con una cosmovisión importante... Entonces, los mismos peruanos vienen a aportar una cultura pero muy rica, ¿me entiendes? y, está llenándose, los colombianos también, que están llegando mucho, los haitianos también, han llegado mucho aquí... y están integrándose a la educación formal.

Yo creo que es muy importante que se integre a los chiquillos, y que se desarrollen estas políticas interculturales”. Estas consideraciones evidencian la importancia y la pertinencia de una propuesta educativa intercultural, basada en la reflexión crítica de temas asociados a la diversidad, la justicia social, la equidad, con el fin de erradicar asimetrías a nivel socioeducativo.

PMP2 valora que en torno a la promoción del diálogo y el encuentro con el otro en el espacio educativo, las personas jóvenes tienen una mejor actitud de apertura hacia el otro diverso; considera: “Yo creo que aún estamos en pañales en ese aspecto, y como sociedad todavía yo creo que no se acepta muy bien el... o sea, yo pienso distinto que tú, y hasta ahí no más llegamos, hasta a veces, de repente uno ya no tiene más... más relación con alguna persona, por lo mismo, porque es distinto... entonces yo creo que igual como sociedad nos cuesta un poquito aceptar las diferencias de opiniones, y los chiquillos yo veo que ellos son más abiertos al diálogo, a poder consensuar –de repente– ellos sus opiniones, más que un adulto...”, elementos que evidencian la necesidad de interacción dentro del proceso educativo desde otras lógicas.

37

Aunado a lo anterior, PB1 y PB2 manifiestan que se evidencia la necesidad de que estos temas en torno a lo juvenil, la diversidad, la culturalidad, la ruralidad y la interculturalidad sean abordadas en la educación rural, ya que su no abordaje constituye una debilidad educativa; sin embargo la propuesta intercultural se visualiza como muy lejana.

Siguiendo la línea de favorecer espacios para el intercambio, aspecto importante para PCT1, manifiesta que el establecimiento educativo donde labora no ha propiciado espacios que pro-

muevan la interacción juvenil que él ha observado. Se requiere: “Mira, yo... yo siento que el colegio no ha abordado la convivencia escolar, no ha abordado este problema, no hacen actividades para que los chiquillos se junten...”.

PB1 es la única docente del grupo de ruralidad 9, que hace alusión a la educación de pueblos originarios señalando que: “Antiguamente lo programaban, venía en cuarto medio, trabajo de países latinoamericanos y conocer algo de eso, ahora se mantienen algo en primero medio, pero así en los programas, no, cada establecimiento de acuerdo a la ubicación geográfica va adecuando y va incorporando ciertos elementos en relación a los pueblos originarios de Chile...”. Así mismo agrega la docente como posibilidad: “...Los establecimientos quizás pondrían integrarlos con un programa interno que fuera paralelo a lo que el Ministerio lo presenta, pero tampoco se hace”.

Desde la visión de PB1 agregar a las prácticas pedagógicas el componente intercultural: “Yo creo que encajaría bien, que los chiquillos comprendieran el término cultura, que comprendieran que hay una gran diversidad, que no solamente existen diferencias entre ellos, de un mismo lugar, un mismo espacio...”.

PMP1 manifiesta: “Ahora cuando uno escucha y analiza, evidentemente, se pone a pensar que nosotros estamos en relación a eso, tenemos muchos alumnos que vienen con descendencia de otros lugares y lo pasamos desapercibido, pasa desapercibido; no se quiere reconocer, no le damos la importancia que tiene, no le damos la importancia que tiene... así como tampoco uno le da la importancia que tiene que tener el adulto mayor, los viejitos, los ancianos, ocurre como una cosa parecida”, señalando en esta frase una actitud reflexiva al darse cuenta de la

poca sensibilidad hacia la diversidad que se da en los contextos educativos; reconoce la importancia de valorarla y reconocerla.

Según PMB4 considerar la cabida en el espacio educativo de la educación intercultural: “Tendría que ser como a las distintas realidades, distintas culturas, no necesariamente tendría que ser a etnias u orígenes que uno tenga, sino que... a lo mismo, a los orígenes, pero a lo mejor las distintas personas tienen distintos orígenes, porque las familias son distintas, pertenecen, realizan una cultura diferente, porque tienen sus costumbres también, que sería parte de la cultura... entonces podríamos llevarlo como a esa área y potenciar en parte en la educación, esas diferencias se podría decir... sí, las costumbres, las creencias que tienen, eh, sí, eso”.

39

Considera PCT1 que las prácticas pedagógicas que pueda incorporar la diversidad juvenil deben dar un salto, innovar, dejar atrás modelos educativos de los ochenta y noventa que actualmente no dan cuenta de la diversidad y la riqueza que se tiene en el Liceo; “Mira, como lo que te dije, hay que empezar a soltar un poco el, el plumón y el pizarrón y hay que empezar igual, a mejorar la práctica... innovar...”, aspectos que denotan que muchos de los recursos que se requieren para realizar estas prácticas son más actitudinales que económicas, en tanto parten de la disposición docente de apertura a la diversidad y de actitud crítica y reflexiva.

PTT2 reflexiona sobre la diversidad juvenil lo siguiente: “Sí, es que normalmente la gente considera que tener alumnos diferentes o diversos les va a complicar el trabajo”. Añade PTT2 y enfatiza que si las condiciones de la educación mejoran para el estudiantado, como docente también se crece. Menciona “que

las condiciones de la educación sean mejores para ellos y así va creciendo uno también con el tiempo...”.

Sobre cómo podría una persona docente integrar la diversidad cultural en su práctica pedagógica PTT1 señala, primero, según su criterio: “Planificando sus clases, desarrollando material que le ayude a integrar a todas las culturas. Tú sabes que la historia se enseña distinta en todos los países, por ejemplo, por qué no ver los dos puntos de vista, por ejemplo, de Perú y de Chile, en una clase”.

PP1 manifiesta que es muy difícil que la persona docente se centre en todos los referentes culturales de los países del estudiantado que interactúa en la sala de clase, asumiendo de manera hipotética que exista variedad. Señala: “Es que es bien difícil, yo te pregunto a ti, ¿cómo lo harías? Porque tú realizas un plan educativo en base a la, a la biología, no sé, al, al criterio social de un país del perfil de un ciudadano, de un individuo que cumple con tus mismas características, con tus mismas tradiciones, con tu misma historia, entonces qué complejo sería elaborar un plan el que tú pudieras integrar, todo eso, o sea, tendría que más o menos conocer la historia o conocer el, el perfil sociocultural del país para integrarlo, tendría que ser como una magia, así como del arcoíris, o sea, yo sé, lo veo súper complejo...”.

En lo que se refiere a la valoración sobre las condiciones que limitan o favorecen el desarrollo de prácticas pedagógicas desde la mirada intercultural dentro del contexto educativo, PCT1 y PCT2, docentes del grupo de ruralidad 9, manifiestan que esta propuesta no debería ser una limitación en el espacio educativo; consideran que el intercambio juvenil es clave, aunque en el caso de PCT2 se le dificulte favorecerlo, plantea que al reconocer, valorar e incorporar la diversidad de las personas jóvenes,

sus referentes culturales no deberían ser una limitación en el aprendizaje si hay disposición del alumnado, y no debería ser una restricción de la enseñanza si se enseña más allá de los contenidos, y se educa en valores. En este enseñar, hace énfasis a un compromiso docente, apelando incluso al significado que ella confiere a la enseñanza y a su identidad profesional.

Una de las condiciones que limitan que la interculturalidad a nivel pedagógico sea una realidad es la poca información y material para trabajar estos temas, y lo dispersa que se presenta la que existe. Señala PP2: “Hay poco, hay súper poco material, ahora que tú me hablas de eso, hay súper poco material preparado, que sea accesible para trabajar el, el tema. La otra vez me costó mucho, yo trato de trabajar hasta con videos con, me costó mucho pero encontré uno, me encontré uno que era como, me acordé por la palabra mosaico, que era como una especie de hexagonal, una figura geométrica que estaba dividida como en círculos o en figuras similares de colores...”.

41

Aunado a lo anterior plantea PTT1 que una propuesta intercultural debe de plantearse desde una disposición ministerial, desde la política pública. Para que se pueda ejecutar a nivel educativo, “Tiene que partir por una política ministerial la cuestión, o sea, aquí lamentablemente si no te obligan a hacer algo, tú no lo hací... esa es la cultura del chileno, flojo... aquí parece que nunca leyeron esa frase que ‘tienes que hacer lo que te gusta y además te tiene que gustar lo que haces’”. Limitación que está asociada por parte de PTT1, PTT2 y PP2, docentes del grupo de ruralidad 2, a la resistencia a los cambios de un porcentaje de docentes, principalmente los más antiguos. A este hecho se suma la necesidad de instalar la propuesta como una política pública o bien institucional, ya que de lo contrario no se lograrán avances significativos a nivel educativo.

Otro aspecto relevante de considerar como limitante es la falta de trabajo en equipo que se da en muchos Liceos, ya que el trabajo que se realiza en la actualidad tiende a ser aislado, acorde a lo que plantea PCT1 sobre la necesidad de planificación y coordinación institucional que permita que a nivel curricular las asignaturas se vinculen e interactúen mejor.

A modo de síntesis, se puede considerar que pese a que en cuanto a la representación a nivel cognitivo de la interculturalidad, todas las personas educadoras argumentan desconocimiento en mayor o menor porcentaje, a lo largo de sus discursos se evidencian aproximaciones teóricas al respecto, que señalan “el intercambio” y “la identidad cultural”, como referentes fuertes en sus definiciones, seguido de una conciencia amplia de la importancia de implementar a nivel educativo una propuesta en educación intercultural, sus posibilidades y limitaciones.

En cuanto a la valoración de la interculturalidad, según las expresiones docentes y algunos comentarios específicos, no existe una conciencia docente de que en la práctica pedagógica se empleen nociones o principios de la mirada intercultural; las acciones que se realizan son gestionadas desde la experiencia, y algunas de estas ideas que plantea lo intercultural son abordadas desde el sentido común, o bien del saber pedagógico.

Tras la discusión de estos resultados, es importante mencionar siguiendo a Leiva (2011), que la mirada docente sobre la educación intercultural es vista desde dos perspectivas: una de ellas es la técnica-reduccionista y la romántica-folclórica. La primera, asociada a componentes étnicos y a condiciones migratorias; bajo esta perspectiva la propuesta intercultural se contempla como una respuesta a problemas lingüísticos, conductuales

y de índole curricular. La segunda es vista como una utopía en la que se exalta el conocimiento cultural del estudiantado inmigrante dentro del centro educativo.

Dentro de las condiciones que limitan un abordaje intercultural a nivel educativo, se encuentra principalmente como tendencia discursiva la poca flexibilidad del *currículum*, el factor tiempo, la necesidad de que iniciativas como estas sean consideradas y planteadas desde políticas públicas, la poca información al respecto; y como aspectos que favorecen, se puede citar la disposición docente y estudiantil en el abordaje de las temáticas que comprenden referentes socioculturales de la complejidad educativa.

Es importante aclarar que en lo que respecta al componente conductual, se rescatan prácticas pedagógicas en todas las comunas que recogen elementos que evidencian nociones y principios de la educación intercultural, asociadas al aceptar las distintas opiniones del estudiantado, facilitar espacios para el diálogo y la escucha, fomentar el respeto, el trabajo colaborativo, la motivación hacia el logro, la solución de conflictos; así como el facilitar la interacción juvenil, la valoración de la diversidad como riqueza en el aprendizaje. Entre otros aspectos, consideraciones que son visualizadas desde este estudio como espacios de posibilidades en la implementación de una propuesta educativa reflexiva-crítica desde la mirada intercultural.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Las siguientes conclusiones se realizan retomando de forma analítica las condiciones educativas que facilitan y limitan la implementación de una propuesta en educación intercultural en contextos educativos rurales, vistas como oportunidades y desafíos en el espacio educativo rural referido.

Una de las mayores posibilidades para desarrollar una propuesta intercultural dentro del contexto educativo rural, lo constituye la disposición docente hacia los temas abordados en las entrevistas que consideró la investigación a la que hace referencia este artículo, en tanto los acercamientos a las nociones y principios de la educación intercultural identificados dentro de las prácticas pedagógicas evidencian cómo la labor docente es re-significada desde la experiencia, prácticas pedagógicas valiosas que pueden potencializarse desde la mirada intercultural.

En la implementación de una propuesta educativa intercultural se requiere información y capacitación, como señala el profesorado, en tanto reconocen la necesidad e importancia de instalar esta mirada a nivel educativo no solo desde nociones étnicas, raciales o asociadas a procesos migratorios, sino desde lo que distingue a cada ser humano en relación a sus contextos y vivencias.

De manera puntual, la propuesta intercultural se valora desde el intercambio juvenil en el marco de una “interculturalidad juvenil”, la potencialización de habilidades, las tradiciones y costumbres culturales; sin embargo se reconocen limitaciones en su abordaje que se constituyen en desafíos desde las proyecciones de este artículo, que se vinculan en primer lugar, a la no conciencia a nivel teórico y práctico de que estas buenas prácticas docentes (Rodríguez, 2012) se realizan o se pueden realizar desde el enfoque intercultural, en tanto se carece de información, material y la guía necesarias para aprender lo que autores como Aguado (2005) o Leiva (2011) denominan competencias interculturales, que permitan generar cambios y mejores resultados educativos desde la equidad y la justicia social. Una de las posibles razones es, como señala PB1: “Interculturalidad

no es un tema que ha sido discutido de forma igualitaria en todo Chile a nivel educativo...”.

En segundo lugar, tanto a nivel ministerial (política pública), como a nivel institucional (gestión del centro educativo) y desde las corporaciones municipales (asignación de recursos) de manera interrelacionada se percibe que ciertas disposiciones se transforman en una “camisa de fuerza” que limita la ejecución de prácticas pedagógicas que permitan potenciar lo no escolar de lo escolar como señala Duschatzky y Sztulwark (2011), que son los espacios en los que realmente pasan las cosas importantes y significativas, en tanto se maneja un doble discurso a nivel curricular que abarca la flexibilidad versus la rigidez, que poco a poco provoca que se aprenda a gestionar lo educativo desde la poquedad pedagógica como señala Baquero (2001) y no desde lo que hay como potencial que genere otras posibilidades de ser y estar en los establecimientos educativos, espacios que aún convocan a las personas jóvenes rurales. En este sentido, promover políticas públicas, actividades institucionales y proyectos municipales que incluyan de manera activa a las personas de la comuna, estudiantes, docentes, líderes comunales, se hace relevante dentro de la propuesta de interculturalizar el *currículum* escolar, para encontrar un camino, una respuesta ante la imposibilidad que señala PCT2 al manifestar: “Todavía no le veo cómo podría ser, no sé, cómo podría ser, cómo encajar dentro de todas las exigencias programáticas que tiene el Ministerio respecto del establecimiento y que homogeniza para todos igual, para todos igual...”.

En tercer lugar, se puede considerar siguiendo a Rehaag (2010) como otro factor que limita, en tanto no está presente y que a la vez se configura en un desafío a nivel institucional,

es el de favorecer el desarrollo de una cultura de la diversidad, aspecto que permitiría que a nivel educativo se evidencie una perspectiva intercultural, para lo cual se requiere y demanda de un trabajo colaborativo entre municipios y establecimientos educativos, considerando a sus distintos actores.

La reticencia al cambio de muchas personas docentes, junto con el desconocimiento de lo intercultural, la diversidad, el multiculturalismo, pluralismo cultural y sobre todo de cómo operacionalizar estas categorías a nivel educativo, en tanto como señala Betancourt (2004), aún no se aprende en la interacción a pensar de nuevo las relaciones, en estos contextos rurales, constituye una cuarta limitación y un espacio de posibilidad para el desarrollo de una propuesta intercultural en el espacio educativo.

Tras las consideraciones anteriores, cabe enfatizar sobre las posibilidades, de forma específica en torno a los espacios educativos rurales en los que una propuesta intercultural tendría cabida. Se encuentra en primer lugar como desafío, instalar una construcción de diversidad más posibilitadora que reconozca, valore e incorpore lo diverso desde la condición misma del ser humano, es decir que abarque además de los referentes étnicos y raciales, los distintos sentidos de pertenencia e identidad cultural que las personas tanto en contextos rurales como urbanos, nacionales y extranjeros poseen no como referentes estáticos sino desde la vivencia, la riqueza y el aprendizaje. Aunado a lo anterior se requiere agenciar procesos de capacitación en que la competencia social hacia la diversidad –como señala Aguado (2003)– sea instalada a nivel curricular.

El innovar la práctica pedagógica, es en segundo lugar un espacio para lo intercultural, en tanto permita flexibilizar el pensa-

miento hacia nuevas formas de resignificar la teoría y la práctica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos rurales.

En tercer lugar, potenciar los espacios para la reflexión pedagógica, que están ya instalados en los establecimientos educativos estudiados, desde el reconocimiento, valoración e incorporación que propone el modelo de actuación intercultural de manera interrelacionada, facilita una nueva comprensión de la complejidad educativa. En este caso, en contextos de interacción juvenil rural.

En cuarto lugar, se debe aprovechar que existen habilidades docentes en contextos de interacción juvenil rural, hacia la escucha, la disposición al diálogo, al trabajo en equipo y empatía, como nichos a fortalecer desde una perspectiva crítica y reflexiva en la que la brecha entre los saberes teóricos y pedagógicos/experienciales se disminuyan cada vez más.

Dentro de las sociedades multiculturales y pluriculturales contemporáneas, los espacios educativos son cada vez más heterogéneos y en este escenario las posibilidades de intervención de la interculturalidad como enfoque pedagógico es relevante, y se presenta como su principal desafío el instalar en la reflexión docente un enfoque socio crítico que permita en los procesos teóricos y operativos de la práctica pedagógica, la articulación de las nociones y principios de la educación intercultural desde el reconocimiento, valoración e incorporación de la diversidad considerando un accionar consiente y planificado, aspecto que constituye uno de los aportes de esta investigación en perspectiva intercultural.

En síntesis, y como un espacio de posibilidades, se puede afirmar que pese a existir un desfase entre la teoría y la práctica de la interculturalidad, y aunque persista cierta idea de compensación educativa en el concepto de educación intercultural (Dietz, 2003), la interculturalidad desde el actual desarrollo de las prácticas pedagógicas hace su aparición como un hecho inconsciente, que se hace consciente al poder contar con los espacios apropiados para visualizarla como una alternativa pedagógica para construir un sistema educativo más solidario y posibilitador del ser. Se requiere entonces a nivel educativo rural, de espacios de reflexión que permitan que las actividades interculturales que se consideren desarrollar, surjan de un intento consciente y planificado de aprender a convivir en la diversidad como algo absolutamente ineludible y valioso.

Los establecimientos educativos estudiados, pese a estar supeditados a las disposiciones y lineamientos Ministeriales, tienen en las reuniones de profesores o reflexión pedagógica, un espacio potente para implementar la propuesta intercultural desde un enfoque sociocrítico y transformador de la realidad que les interpela, en un primer momento desde la comprensión de la complejidad educativa y de brindar un espacio para la formulación de preguntas más que de la búsqueda temprana de respuestas, en un segundo nivel, en hacer consiente dentro de sus prácticas pedagógicas las nociones y principios interculturales que las configuran avanzando hacia una mirada crítica, reconociendo, valorando e incorporando la diversidad dentro de los procesos operativos de la práctica pedagógica. Dicho avance epistémico permitirá un paso a la acción y constituiría la realización de prácticas pedagógicas interculturales, y por ende de una genuina puesta en práctica de la interculturalidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad*. Actas Congreso INTER: Madrid: Servicio Publicaciones UNED. Intercultural. Recuperado de <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>. (16 junio 2016)
- Aguado, T. (1995). Un modelo de Orientación para la comprensión y competencia multiculturales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 6(10), 105-111. ISSN: 1139-7853. ISSN-e: 1989-7448.
- Aguado, M. (2005). *Educación Intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B. & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales, en *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(2), 323-348. ISSN: 0212-4068. Recuperado de <http://www.uned.es/grupointer/articulos.html#sthash.vTNUGtiH.dpuf>
- Aguado, T. & Del Olmo, M. (2009). Educación Intercultural. *Perspectivas y propuestas*. Madrid, España: Editorial Universitaria Ramón Areces, Universidad Nacional Educativa a Distancia (UNED).
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 23-42. ISSN: 0718-7378 (edición electrónica). ISSN: 0718-5480. Recuperado de <http://www.uned.es/grupointer/articulos.html#sthash.vTNUGtiH.dpuf>
- Baquero, R. (2001). La Educabilidad bajo Sospecha. *Cuadernos de Pedagogía* 9. Universidad Nacional de Quilmes.

- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas de la Escuela de Psicología*, (2), 53-82. Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Duzchatzky, S. & Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar, en la Escuela y más allá. *Tramas Sociales*, 66. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Erazo, S. (2012). *Metodologías de investigación Cualitativa*. (Material mimeográfico del curso). Universidad de Santiago de Chile. Programa de Doctorado en Educación, Mención en Educación Intercultural.
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, Medición y trabajo colaborativo*. Madrid, España: Ediciones Narcea, S.A.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de Educación Intercultural*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública. México, D.F: Editorial, Consorcio Intercultural.
- Galindo, J. (2009). Comunicología, etnometodología y comunicometodología: la comunicación como acción y como representación reflexiva constructiva. *Razón y palabra*, 67. ISSN-e: 1605-4806.
- Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Dis-

tancia. Facultad de Educación:

Habermas, J. (2002). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Capítulos 1, 2, 3 y 8. Barcelona: Paidós.

Leiva, O. (2011). La Educación Intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula (Almería)*, 4(7), 43-56. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*.

Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, (160), 75-83. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco: D.F., México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325127660009>. 16 de junio de 2016

Repetto, E. (2003). *La Orientación Intercultural: Problemas y Perspectivas*. Orientación y Sociedad-2001/2002, (3). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Rodríguez, H. M. (2012). *Una definición original de "buenas prácticas". Fortalezas y debilidades de la adopción del término en Educación*. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.

Sagastizábal, M., Perlo, C., Pivetta, B. & San Martín, P. (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Schmelkes, S. (2004). *La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación*, 9(20), 9-13. RMIE, Ene-Mar 2004.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D.F.: FCE.

- Téllez, J. (2008). *Educación Intercultural. Miradas Multidisciplinares*. Gobierno de España: Catarata Ministerio de Educación y Política Social y Deporte.
- Torres, C. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. Capítulos 6 y 7. México D.F.: Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de : <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fgs/article/view/1299/2778>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. Lima-Perú: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI).
- Zebadúa, J. (2008). *Culturas Juveniles en contextos globales. Estudio sobre la construcción de los procesos identitarios de las juventudes contemporáneas*. Veracruz: Universidad de Granada y Universidad de Xalapa.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón I, uso crítico de la teoría; Dialéctica y apropiación de presente*. México: Editorial del Hombre.

---

**Cómo citar este capítulo:**

Morales Trejos, C. (2017). Educación intercultural como propuesta educativa crítica-reflexiva: Limitaciones y posibilidades en contextos de interacción juvenil rural en Chile. En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idágarra, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde la Ciencia Sociales Humanas* (pp.11-52). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

***DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL, EQUIDAD E  
INTERCULTURALIDAD EN LAS CREENCIAS DOCENTES  
EN UNIVERSIDADES PRIVADAS CON PROYECTO DE  
INCLUSIÓN***

53

---

Ana María Contreras Duarte<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Chilena. Trabajadora Social, Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Educación intercultural, Universidad de Santiago de Chile. Académica Escuela de Trabajo Social Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH.  
acontrere@ucsh.cl

## RESUMEN

El capítulo aborda los problemas de equidad e inclusión en la educación superior en Chile, desde una perspectiva que se sitúa más próxima al campo de la sociología de la educación. De allí que la perspectiva teórica que sirve de marco orientador del estudio, se plantea la posibilidad de comprensión de los fenómenos sociales desde las creencias y acciones de los sujetos. También se asume que el logro de la justicia en una sociedad determinada y en la educación en particular, trasciende a la distribución equitativa de recursos y requiere que los actores educativos se reconozcan mutuamente, como lo plantean los teóricos del reconocimiento (Honneth, 2010). Analizar las creencias docentes y los proyectos institucionales de universidades con proyecto de inclusión, desde la perspectiva de las posibilidades de una educación superior inclusiva e intercultural, permite reconocer espacios a fortalecer para el logro de la justicia educativa en este nivel de enseñanza y discutir las posibilidades de legitimación y apropiación de las metas de equidad e inclusión de la diversidad cultural en educación superior.

## INTRODUCCIÓN

El sistema de educación superior se despliega en un contexto de grandes transformaciones sociales, económicas y culturales que se traducen en la presencia de diversidad; no solo estudiantil, sino también académica e institucional, que requieren ser exploradas para responder a las metas de equidad que se hacen a este nivel de enseñanza. Los problemas de equidad e inclusión de la diversidad social, han sido abordados tradicionalmente desde un enfoque de justicia social que pretende resolver las brechas de desigualdad a partir del discurso de la igualdad de oportunidades. Las distintas teorías del reconocimiento, han puesto el acento en la crítica a la perspectiva fundamentalmen-

te distributiva de las teorías de justicia, partiendo del supuesto que el logro de esta en una sociedad determinada, trasciende a la distribución equitativa de recursos y requiere que los sujetos además se reconozcan mutuamente.

En la perspectiva de aportar al análisis de la justicia educativa en la educación superior, se propone en este estudio, identificar en las creencias docentes de universidades denominadas “inclusivas”, concepciones respecto de la equidad en la educación superior y la inclusión social de estudiantes no tradicionales y analizarlas en la perspectiva de la educación inclusiva de carácter intercultural.

Se le adjudica a la educación en este nivel de enseñanza, no sin cuestionamientos<sup>2</sup>, un rol relevante como herramienta para enfrentar problemas de desigualdad social y promover mejores condiciones para el desarrollo de los pueblos. En esta dirección, Artavia y Cascante (2009) señalan que

La educación ha sido, en el transcurso de este siglo, –y, posiblemente lo seguirá siendo en el futuro– uno de los instrumentos más importantes con los que han contado las sociedades modernas para luchar contra las desigualdades sociales, para hacer frente a los fenómenos y a los procesos de segregación y exclusión social, para establecer, ampliar y profundizar los valores cívicos y democráticos, para impulsar el desarrollo económico y cultural y para promover el desarrollo personal y el mejoramiento de la calidad de vida de todos sus miembros. (Artavia & Cascante, 2009 p.54)

---

<sup>2</sup> La teoría del capital humano atribuye diferencias de ingresos entre los individuos a partir de la inversión en educación. Una postura contraria pone su acento en la función de reproducción social de la educación (Espinoza y González, 2010). La posición oficial del Banco Mundial, hasta hace algunos años, ponía en duda la efectividad de la inversión en la educación superior en los países en desarrollo, especialmente de la pública (Bonaf, 2002).

No obstante, las instituciones educativas deben enfrentar una sociedad en transformación en la que se hace difícil concretar estas metas. Se observan cambios importantes, impulsados por el capitalismo global que han impactado no solo los modos de vida de las personas y sus relaciones, sino también las formas de organización de las diversas funciones sociales entre las que se incluye la educación, contribuyendo a la generación de nuevas desigualdades.

Un elemento fundamental en el logro de la equidad y calidad en la educación superior, tiene relación con la capacidad del sistema y las instituciones de acoger la diversidad sociocultural de los estudiantes que concurren en este nivel de enseñanza y que se vincula, de un modo importante, con las opciones de carácter curricular y docente en el proceso de formación. Diversos autores (Giménez & Malgesini, 2000; Ramírez, 2006) reconocen la necesidad de incorporar a la educación programas y estrategias que recojan la diversidad cultural ante el incremento creciente de la inmigración desde países de otros continentes al europeo. En Chile, Díaz (2009) advierte sobre la situación mapuche y la exigencia del respeto a sus derechos culturales, los que deben ser considerados en la educación universitaria junto con otras desventajas generadas por su ubicación geográfica, la pobreza y escaso capital cultural para enfrentar una educación hegemónica (Díaz, 2009). Para la autora, es necesario generar condiciones para la concreción del derecho a una educación de calidad, pertinente, contextualizada, sin discriminación en educación superior y, específicamente, revisar la labor de las universidades en su capacidad de dar cabida a la diversidad, generando espacios para la interculturalidad y la promoción de una educación respetuosa de todos (Díaz, 2009).

Estos planteamientos respecto de la población indígena y la necesidad de una educación de calidad, pertinente y sin discriminación, son válidos también para analizar la problemática de la interculturalidad en la educación superior desde la perspectiva de la diversidad social y económica de los estudiantes, especialmente con la incorporación de otros grupos sociales distintos a los que accedían tradicionalmente. La tendencia en la literatura especializada es identificar educación intercultural con el derecho a la educación en la diversidad de migrantes, como en el caso europeo o de los pueblos originarios en América Latina, obviando en esta forma de abordaje, la situación de menoscabo que viven otros grupos sociales al interior del sistema educativo. Es necesario ampliar el enfoque de diversidad que subyace a las propuestas de inclusión social en la educación superior hacia otros grupos, de manera que la educación a nivel universitario pueda cumplir con las demandas que los procesos de expansión y masificación vienen a realizar. La presencia de grupos de jóvenes provenientes de sectores que vivencian pobreza, adultos jóvenes trabajadores, estudiantes provenientes de familias sin tradición universitaria, discapacitados físicos, es aún insuficiente y los sistemas no están preparados para su manutención. El enfoque de educación intercultural, aun cuando es todavía una perspectiva en construcción, propone un particular modo de abordaje de esta tensión entre metas de equidad y calidad en contextos de diversidad sociocultural. Para la educación intercultural, un pilar fundamental es la recuperación del sujeto culturalmente diverso y la legitimidad de su presencia en este espacio habitado históricamente por la élite.

La probabilidad de estudios postsecundarios ha mejorado a partir de los años noventa en todos los segmentos sociales, llegando casi a triplicarse para el caso de los dos quintiles más

pobres de la población. Este hecho, que ha sido bien evaluado por los organismos internacionales (OCDE, 2009), esconde una nueva problemática, y es que también en este segmento de población se encuentran quienes más abandonan la enseñanza en este nivel. La investigación sobre deserción universitaria sugiere que los estudiantes chilenos que dejan el sistema terciario, lo hacen motivados por causas económicas, socioculturales y motivacionales (Canales & De los Ríos, 2007). Los grupos que tradicionalmente no ingresaban a la universidad, además de estar menos representados, son responsabilizados del fracaso y descalificados a partir de la ausencia de aquellas características que “todo universitario debe poseer”. Para Tedesco, se trata de nuevas desigualdades de carácter intra categorial “más difíciles de aceptar porque ponen en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo” (2000, p.567). Estas nuevas desigualdades generarían, muchas veces, una perturbación sobre la auto-percepción de la identidad del sujeto. Hay acuerdo en la literatura especializada (Schmelkes, 2006; UNESCO, 2009) en que la equidad educativa debe ser un propósito en la educación superior, traducida no solo en un aumento de la representación de los distintos sectores que conforman la sociedad, sino una efectiva inclusión social, lo que obliga a las instituciones a revisar expectativas y pertinencia de los contenidos curriculares y modelos pedagógicos con los que trabajan (Díaz y Romero, 2010).

### **MARCO TEÓRICO**

En este punto se desarrollan algunos planteamientos que es posible identificar en la literatura respecto de aquello que se entiende por interculturalidad, educación intercultural, creencias docentes y reconocimiento. Lo anterior permitirá comprender el campo de la educación en este nivel e identificar algunas categorías para el análisis del objeto de estudio de modo que, a

través de este proceso analítico de las creencias docentes y los discursos institucionales sobre el sistema educativo y la diversidad sociocultural de los sujetos, se identifiquen las posibilidades para el logro de la equidad y el diálogo intercultural en la educación superior. No se trata de enmarcar el estudio en un modelo teórico en particular, sino de indagar en la bibliografía pertinente a fin de aprovechar la riqueza del discurso que se irá construyendo. No obstante los resultados se examinan en la perspectiva de comprender las nociones de equidad, inclusión y diversidad presentes en los discursos docentes desde la perspectiva de la teoría del reconocimiento y los elementos que esta ofrece para identificar condiciones y esferas en que este es posible para el logro de mayor justicia social.

## **INTERCULTURALIDAD, MULTICULTURALIDAD Y PLURALISMO**

59

La preocupación por la interculturalidad y su impacto en la educación surge en el ámbito académico en la década del ochenta. Nuevos movimientos sociales confluyen en términos programáticos bajo el paraguas del multiculturalismo, reivindicando el valor de la diferencia y la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a grupos que defienden derechos étnicos y culturales (Dietz, 2012). Para Giménez & Malgesini (2000), a diferencia de otros modelos, el pluralismo cultural valora positivamente la diversidad sociocultural y toma como punto de partida la necesidad de todo grupo de preservar su cultura o identidad propia. El pluralismo así entendido permite verificar la existencia en un mismo sistema social de una diversidad de intereses, valores, posiciones y comportamientos de las personas que interactúan en contextos comunicativos diversos, partiendo de la base que los procesos culturales son dinámicos e interdependientes. “El pluralismo cultural es aquella ideología o

modelo de organización social que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedades grupos o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes” (Giménez & Malgesini, 2000, p.323). Esta perspectiva concibe las diversas culturas y la relación de interdependencia entre ellas como procesos dinámicos de intercambio, valiosos para el desarrollo de la humanidad. Por su parte, la multiculturalidad, otra forma de aproximación a la diversidad cultural, es entendida como un enfoque que promueve la acción de reconocimiento pleno del carácter multilingüe, multiétnico y pluricultural de un país o nación. Salazar (2009) señala:

El multiculturalismo se apoya en valores como la equidad y la justicia, la igualdad con derecho a la diferencia étnica y cultural, y se manifiesta a través del ejercicio de reconocimiento, respeto y promoción de la identidad cultural y lingüística. (p.15)

Al analizar las contribuciones que la perspectiva multicultural ha realizado en el ámbito del reconocimiento y el derecho a la diferencia de grupos sociales considerados minoritarios, el autor señala que ha aportado a la promoción de un mayor respeto de las culturas y los pueblos; al impulso a reformas del sistema educativo; la lucha contra el racismo y la discriminación; la regionalización cultural del *currículum* educacional, fortaleciendo a la vez un *currículum* básico nacional, de manera que propicie la unidad en la diversidad (Salazar, 2009). No obstante, también se le critica señalando que solo haría referencia a un hecho *de facto*, que no visibiliza la dinámica de la interrelación entre los grupos o al interior de uno de ellos. La aparición del término interculturalidad parece motivada entonces, por las carencias de los conceptos de multiculturalidad para reflejar la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis socioculturales (Giménez, 2000). De este modo la perspectiva intercultural surge como un

paradigma más complejo ya que tiene en cuenta no solo las diferencias entre personas y grupos sino también las convergencias entre ellos, los vínculos que unen, la aceptación de los derechos humanos, los valores compartidos, entre otros aspectos. Esta forma de enunciar la presencia de diversidad afirmarí de forma expresa la realidad del encuentro caracterizada por el diálogo, la reciprocidad y la interdependencia, y expresaría la necesidad de pensar los procesos educativos en términos dinámicos, de interacción, intercambio y reconocimiento mutuo entre sujetos con diferentes referentes culturales.

Para Tarrow (1992), los paradigmas con los cuales los Estados nacionales pluriculturales y multilingües han abordado el fenómeno son: asimilación, aceptación e interculturación. El primero de ellos parte de una concepción mono-cultural de la sociedad que desconoce el pluralismo y la igualdad entre las personas buscando la uniformidad cultural y lingüística. En el paradigma de aceptación, aún se niega la igualdad entre los grupos, pero fomenta programas de compensación para atender necesidades de las minorías e integrarlas a la sociedad dominante. Finalmente desde la interculturación, el objetivo es el diálogo entre culturas poniendo al centro los conceptos de interacción, interdependencia, intercambio y reciprocidad (Tarrow, 1992). Giménez (2006) establece diferencias fácticas y normativas entre las perspectivas multi e interculturales, útiles para realizar distinciones al mirar la literatura sobre el tema y comprender distintas formas de aproximación al fenómeno representados en el esquema de la siguiente página.

La propuesta intercultural da un paso más allá de la constatación de situaciones de diferencia y desigualdad enfatizando la interdependencia y la reciprocidad de los intercambios. Es fre-

cuenta ver en la literatura que la idea de interculturalidad está asociada con la integración de minorías migratorias o con las luchas de organizaciones indígenas o étnicas por el reconocimiento de sus diferencias y la valorización de sus cosmovisiones en distintos ámbitos de la vida social y política.

***Multi e interculturalidad***

Nivel	Multi-cultural	Intercultural
<b>Descriptivo/factual</b>	Coexistencia/ presencia de diversidad cultural, lingüística, religiosa	Relaciones inter-étnicas, interculturales, interreligiosas
<b>Prescriptivo/normativo</b>	Reconocimiento de la diferencia (Principios de igualdad y diferencia)	Convivencia en la diversidad (Principios de igualdad diferencia e interacción positiva)

Fuente: Giménez (2006)

Para Mato (2007), la idea de interculturalidad es una categoría meramente descriptiva, que alude a la existencia de relaciones “entre” culturas, o entre actores sociales o individuos culturalmente diversos entre sí, aun cuando también persisten posiciones que la consideran un valor. Para el autor, en la educación superior, la idea de interculturalidad está investida de atributos positivos, como ideario u orientación ético-política y orienta investigaciones, políticas y programas. En la perspectiva de Sartorello (2009) es posible identificar al menos dos polos de interpretación de la interculturalidad: uno funcional al Estado-nación neoliberal, que concibe las políticas interculturales como mecanismos de carácter asistencial y de integración subordinada de grupos excluidos, cuyo reconocimiento asegura gobernabilidad, pero no necesariamente mayor equidad social. El otro polo, sería un enfoque crítico al sistema político y económico neoliberal, que considera la interculturalidad como un derecho y un medio a través del cual las culturas minoritarias y en situación de subalternidad, aseguran su preservación. La primera posi-

ción estaría representada por los organismos internacionales del capitalismo global y por algunos estados, que se apropian del ideal democratizador del proyecto intercultural a través de su burocratización. La segunda, sostenida por los pueblos indígenas, que desde una visión altermundista lucha por la convivencia en una sociedad más equitativa y justa, con derecho a su diferencia (Sartorello, 2009). Son muchas las concepciones de interculturalidad que están a la base de proyectos, políticas y propuestas de actores sociales igualmente diversos. Por ello es necesario avanzar en la investigación para develar las nociones que están organizando el actuar teórico y político de los actores que participan en procesos de carácter intercultural. Para Mato (2007) es vital comprender las diversas ideas de interculturalidad, sus diferencias y convergencias, sus significados en contextos de producción, sus modos de comunicación y transferencia. Importa conocer procesos de apropiación, resignificación y aplicación de este constructo, además del lugar que estas experiencias ocupan en las universidades y en la producción de conocimientos.

El discurso multiculturalista y su posterior desarrollo hacia la interculturalidad ha sido objeto de preocupación de la academia y de políticas públicas fundamentalmente en el ámbito de la educación. Para Dietz (2012) se da la confluencia programática de movimientos sociales que en la década del sesenta, levantan demandas situadas desde la perspectiva de la constitución desigual de la sociedad. La interculturalidad va adquiriendo notoriedad constituyendo en la actualidad un fenómeno complejo desde el punto de vista no solo académico sino social y político. Emerge de este modo, como una apuesta ético-política de resistencia a la modernidad occidentalizadora y de radicalización de la democracia. Desde la resistencia busca la valorización

de identidades despreciadas sin segregar y como proyecto se orienta hacia la paz positiva (Tubino, 2005).

La relación entre educación y movimiento multicultural instala estratégicamente sus preocupaciones en la academia y la escuela, logrando por una parte la institucionalización de la problemática y mayores posibilidades de acción, pero por otra debilita el carácter contra-hegemónico de sus reivindicaciones (Dietz, 2007). Es así como, junto con el debate universitario y los estudios étnicos y culturales, se va originando una alianza del multiculturalismo con la escuela y la consiguiente pedagogización del discurso y las prácticas.

### **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

64

Lo planteado en el punto anterior permite observar cómo evoluciona el discurso multicultural, desde un movimiento reivindicativo a su institucionalización, a través de la política educativa como modo de gestionar la diversidad educativa en el aula. Examinando los objetivos de la educación intercultural Walsh (2005) establece que estos deben orientarse hacia cuatro aspectos fundamentales; el primero de ellos es: “fortalecer y legitimar la identidad de todos los estudiantes en la forma que ellos y su familia lo definen”; también debe “promover un ámbito de aprendizaje en el que todos puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural y enriquecerse mutuamente con las experiencias de otro”, a la vez debe desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación en una relación equitativa entre personas, grupos, saberes y conocimientos. Finalmente se plantea contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejorar las condiciones de vida (En Guzmán, Mardones & Cheuque, 2010). Lo anterior implica el desarrollo de condiciones y estrategias formativas que consideren las distintas dimensiones sobre

las que se debe actuar para el logro de la interculturalidad, reforzando en la relación educativa aspectos identitarios, expresivos y comunicacionales que apunten al logro de una mayor equidad sociocultural. Lo anterior es un proceso complejo, ya que históricamente el sistema educativo se orienta naturalmente a la uniformidad, valiéndose de distintos dispositivos que actúan a favor de la homogenización. Así es posible distinguir distintos modelos de educación multicultural en la medida que se conjugue el interés por la afirmación hegemónica de la cultura dominante con la integración de las culturas y el reconocimiento del pluralismo cultural (García, Pulido y Montes, 1997).

Estos autores agrupan los modelos de educación multicultural de acuerdo a finalidades conforme a los diversos enfoques del concepto de cultura. Para Dietz (2012), se instala un discurso de pedagogía que da origen a múltiples modelos de educación intercultural en función de la situación, de qué parte y las finalidades que le atribuye.

La síntesis anterior deja de manifiesto que la educación intercultural ha tenido múltiples influencias generando pedagogías nacionalistas y multiculturalistas, que encierran políticas de identidad diversas. Dietz (2012) considera que “el principal obstáculo que debe enfrentar toda estrategia dirigida a interculturalizar la educación es la institución escolar y su firme arraigo, no solo dentro de la pedagogía nacionalizante, sino del propio Estado nación” (Dietz, 2012, p.209). La educación y sus herramientas administrativas, la planificación y las reglamentaciones, presentan importantes limitaciones, ya que son construidas a partir de concepciones restringidas y estereotipadas de la diversidad en los estudiantes. El otro diverso, es instituido como un problema y se invisibiliza la incapacidad de las instituciones educativas para orientarse hacia los sujetos de aprendizaje.

*Modelos de gestión de la diversidad educativa*

Tipo	Situación Inicial	Finalidad	Descripción
<b>Educación Asimiladora</b>	Niega la diferencia de estudiantes	Educar para asimilar	Proceso unidireccional cultural de adaptación
<b>Educación compensatoria</b>	Deprivación, hándicaps culturales y lingüísticos	Superar Hándicaps	Afirmación hegemónica de la cultura de acogida y la diversidad se patologiza
<b>Educación pluralista</b>	Comunidades con derecho a una educación específica	Enseñar cultura de origen	Pluralismo, enseñanza de la lengua de origen
<b>Educación bicultural</b>	Presencia de resistencia al nacionalismo de Estado	Asimilar y normalizar la lengua dominante	Educación bilingüe
<b>Educación para la tolerancia</b>	Desde valores vigentes incorpora lo ajeno	Enseñar para el respeto intercultural y la tolerancia	Amplía la interculturación a todos los educandos
<b>Educación antirracista</b>	Parte de la constatación de racialización de la otredad	Develar estructuras que subyacen en la mirada racista	Tematiza las racializaciones
<b>Pedagogía crítica</b>	Intervención desde una visión societal más amplia	Democratizar el sistema escolar	Superar la acción afirmativa. Deconstruir las identidades mayoritarias y opresoras
<b>Educación intercultural compleja</b>	Necesidad de incorporar al conjunto de los educandos	Educar para interactuar	Tematizar la heterogeneidad. Competencias interculturales a través de la interacción
<b>Educación y empoderamiento</b>	Parte de la necesidad de concienciar a los grupos oprimidos	Educar para empoderar	Elaboración de un <i>currículum</i> diversificado y contextualmente pertinente
<b>Educación intercultural inductiva y colaborativa</b>	Persiste colonialidad, (En estructura, percepción, conceptualización y práctica de la diversidad)	Descolonizar el conocimiento	Construcción de una epistemología del sur

Fuente: Elaboración propia a partir Dietz, 2012

Pensando en el cambio, Sabariego (2009) considera cinco dimensiones de la educación intercultural que deben operar para la transformación: la integración del contenido, el análisis crítico del proceso de construcción del conocimiento, la reducción del prejuicio, el desarrollo de una pedagogía de la equidad, y la construcción de una cultura escolar y una estructura social

favorables al empoderamiento de las personas en riesgo de exclusión. Relevamos la importancia de desarrollar una pedagogía de la equidad, orientada a facilitar el éxito académico de todos para conseguir una auténtica igualdad de oportunidades, independientemente de la procedencia cultural, la condición sexual, la clase social o cualquier otra diferencia individual o grupal. Lo anterior implica el desafío de pensar los procesos de enseñanza en coherencia con los estilos de aprendizaje, las diferencias culturales y el favorecimiento de relaciones de cooperación (Sabadiego, 2009).

Todo lo anterior supone una comunidad educativa consciente de las relaciones de desigualdad social y un compromiso por generar condiciones que favorezcan en los estudiantes el desarrollo de la autonomía personal y la participación social. Estas cinco dimensiones responden a distintas perspectivas de la educación intercultural, centradas en la necesidad de favorecer la cohesión social a partir de la integración de la diversidad, poniendo el acento no solo en el desarrollo de competencias por parte de los distintos, sino que, en la propia institución, sus dispositivos y actores estén orientados por este propósito. Lo anterior implica a nivel institucional, la generación de procesos que permitan el reconocimiento de la diversidad como un rasgo propio de toda sociedad y la adopción de medidas para dar acogida amplia a esta diversidad, generando experiencias formativas de calidad que las considere.

Para el docente exige el desarrollo de un conjunto de competencias interculturales, concebidas como habilidades cognitivas, afectivas y prácticas, para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural, que le permita la comprensión crítica del contexto social y político en el que desarrolla su acción, para situar la

experiencia educativa en un escenario más amplio y complejo. Se asume entonces una noción de interculturalidad con carácter de transversalidad que, fundamentada en el constructivismo pedagógico y el pluralismo sociocultural, aborde la pertinencia educativa, las habilidades para la convivencia y la inclusión social. Lo anterior sin dejar de lado la necesidad de adoptar modalidades críticas de educación intercultural, que consideren la deconstrucción de los discursos y develen estructuras ideológicas subyacentes, que legitiman las asimetrías entre los diversos grupos sociales.

## **INTERCULTURALIDAD Y UNIVERSIDAD**

La diversidad cultural existente en los distintos países de América Latina demanda de la educación superior no solo el reconocimiento de la pluralidad sino la generación de condiciones para hacer efectiva la interculturalidad. No obstante, orientar a la universidad hacia la interculturalidad no es una empresa fácil; la universidad constituye una institucionalidad muy difícil de transformar, dado el arraigo que concepciones tradicionales tienen lugar en ella. En nuestra tradición universitaria existe una concepción extremadamente mono cultural y eurocéntrica, lo que se manifiesta en la manera en que se organiza su estructura, funciones y finalidades (Estermann, 2009). Generar una crítica de la universidad a este orden, desde la interculturalidad implicaría para López (2012): “imaginar una sociedad distinta que genere sus propios instrumentos teóricos y metodológicos junto con comprometerse ética y políticamente con la realización de esa sociedad” (López, 2012, p.14). Lo anterior implica situar la presencia de los antes excluidos en otra perspectiva, reconociendo las posibilidades que estos tienen de enriquecer la vida universitaria, apertura a distintos mundos simbólicos, lenguas, saberes y racionalidades de las que ellos son portadores, como posibilidades de aprendizaje y aproximación a la realidad.

En América Latina, la universidad, en respuesta a la demanda intercultural, ha fortalecido la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior. Esta incorporación se ha realizado a partir de dos modelos: el primero, la creación de universidades interculturales y/o indígenas, y el segundo, interculturalizando las universidades existentes desde acciones afirmativas de educación para estudiantes de procedencia indígena (Mato, 2008; Tubino, 2012). Estas experiencias y sus niveles de desarrollo presentan a juicio de los autores fortalezas y debilidades, en tanto las universidades Interculturales tienen la ventaja de constituirse en diseños generados para un grupo particular de población y en relación con el medio, sus imitaciones tienen que ver con que los niveles de calidad no están garantizados (Tubino, 2012).

Por su parte el desarrollo de medidas de carácter afirmativo hacia grupos excluidos, sin una propuesta que considere a toda la institución, no logra permear la cultura universitaria tradicional, por lo que no genera cambios en los modos de concebir y tratar a los estudiantes que provienen de sectores sociales no habituales en la educación superior. Otro aspecto que se valora de las experiencias que fueron investigadas y sistematizadas por IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior América en Latina y el Caribe) es la importancia del compromiso con el aprendizaje cooperativo, para facilitar el intercambio de experiencias y el cumplimiento de objetivos académicos y relacionales. Es fundamental una mayor apertura a la diversidad, no solo a través de medidas excepcionales para facilitar el acceso, sino dando acogida a otras lecturas y cosmovisiones negadas o invisibilizadas por la cultura académica tradicional, incrementando la colaboración intercultural y la vinculación sistemática con el medio social. Lo anterior requiere que las comunidades

universitarias asuman procesos reflexivos respecto de su quehacer y la pertinencia de la formación y la investigación para el desarrollo de la sociedad en la que se insertan localmente.

En esta perspectiva, reconocer las concepciones docentes y los discursos institucionales y constituirlos en material de análisis para aproximarse a la comprensión de la educación superior, es un camino que puede abrir posibilidades de debate sobre los cambios que la interculturalidad puede potenciar en la institucionalidad universitaria y las relaciones entre sus actores.

### **LAS CREENCIAS COMO CONOCIMIENTO IMPLÍCITO**

Aproximarse al universo conceptual que define lo que se entiende por creencia, es una tarea compleja, por ello se optó por iniciarla recurriendo en primer lugar a un diccionario general de la lengua española. En él se define la creencia como “firme sentimiento y conformidad con una cosa. Completo crédito prestado a un hecho o noticia/religión” (Diccionario Larousse, 2000). Esta definición del concepto creencias, aunque simple y breve, entrega algunos elementos fundamentales para comprenderlo y que constituyen su núcleo esencial. En términos generales, la creencia se trataría de un elemento de humanidad, es un contenido humano, que tiene una dimensión emocional, sentimiento de convicción y conformidad con algo; ese algo puede ser un hecho o un pensamiento, una ideología, a la que subjetivamente se le da estatus de verdad, de creíble. También la definición contiene una concepción más restrictiva de creencia, aparece en el texto, homologada a un tipo particular de ella, constituida por la religión. La primera aproximación, es la que mejor permite acercarse al objeto de estudio. Así entendido, se trataría de un sentimiento de convicción y conformidad con una idea sobre la enseñanza, la práctica educativa, la diversidad de estudiantes,

la universidad y los desafíos de interculturalidad, pero aún resulta insuficiente y difícil de visualizar, por el contenido interno y emocional que la constituye. Puede creerse cualquier cosa, y cuando se cree en algo, tendemos a actuar como si dicha creencia fuese verdadera. En esta aproximación, es posible distinguir otras dimensiones del concepto, su función ante el vacío o desconocimiento de alternativas, la creencia cumple la función de explicar un hecho. También este concepto pone en evidencia otro aspecto problemático del estudio de las creencias, cual es la presunción del estatus inferior del conocimiento al que accedería, irracional o pre-científico.

Las múltiples aproximaciones al concepto de creencia la han consagrado como objeto de preocupación de diversas disciplinas, la producción teórica que existe en torno a ella permite afirmar la relevancia que ha tenido este tema para la filosofía, la teología, la sociología y la psicología. Por su parte, Ortega y Gasset en un intento por comprenderlas, ha opuesto las creencias a las ideas: las primeras serían para él, todas aquellas cosas con las que contamos absolutamente, aunque no pensemos en ellas, por lo que constituyen la base de la vida humana. “Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma (...) En cambio las ideas, es decir los pensamientos que tenemos sobre las cosas, no poseen en nuestra vida valor de realidad” (Ortega y Gasset, 1995, p.29).

En sociología, el estudio de las creencias como fenómeno social, ha sido recurrente Max Weber, en *La política como vocación* (1922) utiliza el término *Glaube* (creencia), tanto para referirse a la fe religiosa, como para fundar su argumentación sobre el papel que juegan en el ámbito político, el combate por las con-

vicciones ideológicas y la fe de una persona en una causa. En otra de sus obras, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber, 1905), su tesis sobre la explicación del nacimiento del mundo moderno es elaborada en el marco de una sociología dedicada a comprender las motivaciones subjetivas de la acción humana. La tesis se funda en el análisis de la creencia, de la convicción, del conjunto de sentimientos, del *ethos*, del espíritu, que hizo creer que el *summum bonum* es ante todo ganar dinero (Diccionario sociológico, 1997).

Como vemos en forma reiterada, los autores desplazan ideas o preocupaciones en torno al tipo de conocimiento al que se accede al analizar el contenido de las creencias, por ello se incluye en este punto lo desarrollado por Lizón (2000), quien estudia los planteamientos de Boudon y señala que el autor se preocupa del carácter racional de los fundamentos de las creencias y de su contenido cognitivo, identificando distintos conjuntos de explicación de creencias, que se han cristalizado como las tendencias centrales de la tradición acumulada. La autora realiza traducción libre de esta tipología y reconstruye un esquema en el que se condensan las posturas nucleares de la tradición sociológica: Las creencias o los fenómenos de convicción atienden o a factores cognitivos que no tienen el estatus de razones, o a factores afectivos o motivacionales, o se conciben como directamente tributarias de causas culturales o biológicamente evolucionarias. El primer grupo busca hacer comprensible la creencia dando cuenta de las razones que tienen sus miembros para creer. La explicación se basaría en factores cognitivos racionales. Weber representaría esta tendencia. Para el segundo grupo, la explicación de la creencia se debe a factores cognitivos no identificados con razones, identifica como representativo de este tipo, los estudios de creencias mágicas de Lévy-Brhul (1967, en Li-

zón, 2000) en la que el autor trabaja la idea de un pensamiento pre-lógico.

La explicación de las creencias en el grupo tres responde a factores motivacionales que se presentarían como efecto directo del sentimiento. Aquí las razones que el sujeto se da, se constituyen en un mecanismo de racionalización o un carácter ilusorio. Comparte con otros como Aronson, que distinguen entre sujeto social razonador, pero no necesariamente razonable (Lizón, 2000). En el cuarto grupo, las razones se presentarían como efectos de otros procesos, tributarias de causas de orden biológico o culturales evolucionistas y las razones que explican las creencias las obtiene el sujeto a través de procesos de socialización.

En una segunda aproximación atribuye a las explicaciones del grupo dos y tres un carácter irracional, comparten como postulados que las razones que explican la creencia vienen dadas por situaciones de otra naturaleza, que no están objetivamente fundadas, pero que tampoco pertenecen al ámbito afectivo. Boudon intentará recuperar el sentido cognitivo de estos fundamentos, conciliando las convicciones objetivamente fundadas y aquellas sustentadas en ideas frágiles, dudosas y aún falsas (Lizón, 2000). Estos planteamientos adquieren importancia para esta investigación en la medida que permiten asignar valor a las creencias, por cuanto estas representan explicaciones o razones que fundamentan la forma en que los seres humanos conciben y construyen sus visiones y concepciones del mundo, que no pueden ser desechadas por considerarlas irracionales o de menor estatus que el conocimiento científico, sino que deben ser estudiadas con el convencimiento de que analizando su contenido cognitivo, es posible deducir el material que fundamenta dichas visiones.

## **EL PARADIGMA DE PENSAMIENTO DEL PROFESOR**

Este paradigma asume la reflexividad del docente y la incidencia de sus concepciones en la práctica docente. En el contexto de la investigación educativa, se reconoce la importancia que tiene el conocimiento y las creencias previas que poseen los profesores en la orientación de la conducta de enseñar (Marcelo, 1993). La investigación en este campo es abundante, pero se observa en general una gran dispersión semántica, ya que se usan términos como creencia, actitud, valores, juicios, opiniones, percepciones, concepciones, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, entre otros, (Pajares, 1992) que dificultarían las posibilidades de transferencia de los resultados a otros contextos o situaciones. No obstante lo anterior, que dificulta las posibilidades de comparación de las investigaciones para avanzar en la acumulación de conocimientos sobre el tema, se valora su aporte en términos que permiten poner al centro de la atención, nociones que forman parte de la visión de los docentes sobre el quehacer académico y que son muchas veces compartidas por el grupo de referencia, incidiendo en la forma en que estas personas y grupos conciben el ejercicio de su rol.

Respecto de las teorías implícitas, es posible señalar que constituyen síntesis dinámicas de conocimientos que los profesores abstraen a partir de conjuntos de experiencias relativas a la enseñanza y que según Calderón (2003), se abstraen del cúmulo de experiencias que las personas almacenan en su memoria, que aunque personales, contienen también un conjunto de ideas compartidas culturalmente y que, requieren de mediaciones para su expresión, siendo el diálogo una de ellas.

Estas características nos dan cuenta de su origen, su significación social y, por tanto, también de la posibilidad de acceder a ellas. A través de la interacción social que provoca el investiga-

dor en el proceso de indagación de información y en el análisis de los datos, es posible por tanto su reconocimiento y la elaboración del discurso sobre ellas, Abelson (1979, citado en Calderón, 2003) identifica algunas diferencias respecto de conocimiento y creencia, las que resumimos a continuación, dada la importancia que tienen para el reconocimiento de las creencias en el discurso de los docentes.

Para Calderón (2003) los sistemas de creencias no son consensuales, no todos están de acuerdo en las mismas creencias y se aceptan distintas creencias sobre un mismo tema. Por ello es posible que en el estudio, se identifiquen diversas concepciones sobre un mismo hecho, o que en un mismo hablante subsistan diferentes creencias sobre él. Incluirían la noción de existencia, es decir, hay una convicción de que algo existe de la forma en que lo concebimos. Además, los sistemas de creencias son altamente evaluativos, tienden a constituirse en estimaciones del valor de algo y permiten su calificación de acuerdo a las expectativas que posee el autor y poseedor de ellas. También contendrían un alto grado de material episódico, no necesariamente se fundamentan en hechos e información sistemática sobre estos, sino que se basan en evidencia circunstancial que es interpretada como valiosa o certera. Junto con lo anterior, otra característica del sistema de creencias es que no todos ellos tienen el mismo grado de fuerza; la capacidad que tienen de incidir en el comportamiento del sujeto o del grupo depende de un conjunto de factores personales y de contexto que le otorgan poder de persuasión y lo vinculan con la toma de decisiones. En cambio, el conocimiento científico, requiere del consenso de una comunidad de investigadores y expertos que lo validen, adquiriendo importancia no solo la sistematicidad y rigurosidad con que ese conocimiento fue producido, sino que debe ser capaz de dar fe de su confiabilidad, validez y aplicabilidad más general.

Kleine y Smith (1987, p.7) definen el concepto de creencia como una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase “yo creo que” (En Hervaz C. y Martín J. 1997, p.2). Las creencias por tanto, representarían concepciones educativas de los profesores, que van organizando su mundo profesional y que inciden en sus acciones y decisiones, posibles de develar a través de lo que hacen, pero también de lo que dicen, en la medida que la palabra es uno de los principales medios a través de los que estas creencias se van elaborando, manifestando y comunicando a otros. Estas creencias tienen su origen en la experiencia de los actores, ya sea como sujeto del aprendizaje, en sus vivencias como educando o en su rol de educador a través de la experiencia docente, influirían, en mayor o menor grado, en el proceso de formación profesional que el docente realiza.

### **EL HABITUS Y LAS CREENCIAS**

Las creencias no solo constituyen un elemento que le permite interpretar los nuevos conocimientos y el contexto en que se desempeña, sino que también incidirían en la manera de organizar su accionar como docente, elaborando una determinada forma de enfrentar los hechos y situaciones cotidianas que surgen en el ejercicio de su quehacer. Zaccagnini (2001) aporta en el mismo sentido, señalando que el docente en los diferentes contextos institucionales hilvanó su propia historia de alumno. En este camino incorporó concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la relación entre los actores, los roles entre otros. Además de su experiencia como estudiante cuando ingresa al campo laboral del ejercicio de la docencia, el docente, a juicio del autor, incorporaría un conjunto de información y claves culturales que orientan su práctica y comprensión del contexto educativo, “...nuevos códigos, vividos como mandato, son asi-

milados por el docente, desde donde concibe: el cómo se enseña, cómo se aprende, las categorías de alumnos, la relación docente-alumno-conocimiento, docente-institución, relación conocimiento escolar-realidad social, categorización social y laboral del rol docente, etc.” (Zaccagnini, 2001, en Contreras, 2011)

El mismo autor propone el *habitus*, uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu para abordar la influencia del contexto y las relaciones en la formación de las creencias. Este concepto que puede ser entendido como esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social, indica que las personas, por el hecho de pertenecer a un grupo social determinado, tienden a compartir una forma de interpretar la realidad social en la que existen. El *habitus* estructuraría la manera en que los individuos perciben e interactúan con la realidad. Este constructo, permitiría superar la oposición entre el objetivismo y su impronta determinista y el subjetivismo con su carácter voluntarista, en la explicación de las prácticas sociales. El *habitus* sería entonces el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. En palabras de Bourdieu (1972, p.178 en datos de Criado) “... el *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento que él contribuye a producir”. El *habitus* constituiría una internalización de las estructuras, a partir de la que el grupo social en que el sujeto ha sido educado, produce pensamientos y prácticas, formando un conjunto de esquemas de percepción, categorización y apreciación de las situaciones. A partir de ellas,

los agentes sociales van realizando opciones para su práctica, no determinados, sino orientados hacia ellas. El *habitus* entonces, actúa como una disposición que se reactiva en función de los contextos y las relaciones que se establecen, originando también una multiplicidad de prácticas, en las que pueden identificarse estos elementos que la estructuran y que son comunes a los miembros de un determinado grupo social. Dado que el *habitus* remite a los procesos de socialización experimentados por los sujetos, para explicar dichas prácticas, es necesario no remitirse solo al presente, sino considerar la dimensión histórica en que se fueron originando estas estructuras.

Para Arzola (2004) todo fenómeno educativo es producto de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos, creencias de actores individuales que pueden ser comprendidas y constituidas en objeto de las Ciencias Sociales. Las razones y argumentos a los cuales aluden los individuos como fundamentos de sus acciones no tienen una sola naturaleza y no responden siempre a una lógica instrumental o de costo-beneficio como algunos han señalado; la naturaleza de las creencias y argumentos puede ser, entre otras, de carácter emocional y afectiva, o bien estar basadas en la adhesión a un valor o a una norma (Boudon, 2003 en Latorre 2009). Hay, pues, una racionalidad “subjetiva”, construida a partir de la significación que le otorga el actor a sus acciones, creencias y actitudes. Las creencias del docente o sus concepciones respecto de la equidad y la inclusión de la diversidad, tienen un componente valórico y prescriptivo que le permiten orientar su acción y juzgar situaciones, además de elementos cognitivos y emocionales.

En este apartado se ha establecido el valor de las creencias como contenido y fundamentos de la acción docente. Independen-

dientemente de la racionalidad de su contenido, se constituyen como contenidos que fundamentan la acción y práctica docente y que es necesario develar para comprender dichas prácticas, identificando espacios posibles, para promover la reflexión sobre ellas y la modificación de aquellas que dificultan el desarrollo de la docencia en un contexto de rápidas transformaciones.

Las acciones de carácter afirmativo e inclusivo de la diversidad estudiantil requieren el develamiento de estas creencias que constituyen la cultura docente y que inciden no solo en la calidad de los procesos de aprendizaje sino en las relaciones que se establecen en su desarrollo.

## **RECONOCIMIENTO E INTERCULTURALIDAD**

En educación, las teorías de justicia se han orientado fundamentalmente hacia el logro de la equidad educativa entendida como igualdad de oportunidades en función de sus méritos. Junto a las políticas de la justicia redistributiva, ha surgido con fuerza la perspectiva del reconocimiento que aboga por el derecho a la valoración social de los distintos grupos sociales y culturales. Benhabib (2006) plantea que hoy nos enfrentamos a un escenario social en que la cultura y las identidades culturales se constituyen en el centro de la reflexión ética y política de las sociedades modernas. Las luchas por el reconocimiento, los movimientos por la identidad y la diferencia o la ciudadanía multicultural, dan cuenta de un nuevo imaginario en que la identidad cultural se releva en el discurso político, poniendo en tensión las definiciones legitimadas en las democracias constitucionales, al exigir reivindicaciones para grupos que abogan por la necesidad de reconocimiento de identidades basadas en el género, la etnia y el lenguaje. En el contexto de este trabajo, nos parece que podríamos incluir en este listado las identidades basadas en el

nivel socioeconómico, en la etapa del ciclo vital, ampliando de este modo la necesidad de reconocimiento a otros grupos que, como los pobres o los jóvenes, tienen una posición subordinada en nuestra sociedad y cuyas luchas y reivindicaciones no se han constituido en movimientos visibles y autónomos.

La complejidad y la controversia son inherentes a toda cultura, lo que les da un carácter dinámico y flexible. En este sentido es posible pensar en la posibilidad de culturas juveniles, asociadas a la manera en que los jóvenes se manifiestan socialmente. Asumiendo entonces la presencia de una cultura juvenil, que en tanto complejidad y controversia, se ha ido develando en el ámbito público, es posible plantearse la pregunta por las posibilidades de reconocimiento de la diferencia y las posibilidades de inclusión en el sistema de educación superior de este grupo, en un espacio sociocultural en el que se observa el predominio de una cultura adulto céntrica, con mayores oportunidades de despliegue material y simbólico. El modo tradicional de concebir la enseñanza en la universidad, revela una resistencia por parte de la academia a incorporar el cambio de usuario de la educación superior, desconociendo el valor del otro más allá de su capital cultural. La importancia del reconocimiento como valoración social del otro y su potencial emancipador ha sido desarrollado por Axel Honneth, propuesta teórica que se presenta a continuación.

### **TEORÍA DEL RECONOCIMIENTO DE HONNETH**

Honneth, influenciado por las ideas de Hegel, en la teoría del reconocimiento que sustenta, intenta subsanar las limitaciones de las teorías de la justicia distributiva. En esta perspectiva el ideal de justicia es en su concepción, más que la distribución equitativa de recursos, debe incorporar la necesidad que tienen los sujetos de reconocerse mutuamente. Mientras que Nancy

Fraser (1996) y Taylor (2001) adoptan una postura dualista en la concepción de justicia en la que redistribución y reconocimiento son dos conceptos centrales e irreductibles, Honneth (2006) desde una perspectiva monista de justicia, formula un concepto de reconocimiento que incluye los conflictos atribuidos a cuestiones de justicia distributiva y que trasciende lo meramente cultural. Para Honneth (2010) los conflictos de distribución son siempre luchas simbólicas por la legitimidad del dispositivo sociocultural que determina el valor de actividades, cualidades y aportaciones sociales. De este modo, la lucha por la distribución no difiere de la lucha por el reconocimiento, ya que el conflicto se traduce en una pugna por la definición cultural que hace que una actividad sea socialmente necesaria y valiosa. En esta concepción de justicia las categorías centrales ya no son “la distribución equitativa o la igualdad de bienes sino la dignidad y el respeto” (Honneth, 2010, p.10).

Honneth (2009) plantea que las luchas sociales y las demandas de justicia tienen su origen en el padecimiento de experiencias de menosprecio o privación de reconocimiento que afectan a las personas a lo largo de su vida. Dentro de las condiciones intersubjetivas para el logro de la identidad, se encuentran las formas de comunicación social en las que el individuo crece y aprende a concebirse como miembro igualitario y a la vez singular de la sociedad. Para el autor, las patologías de la sociedad contemporánea pueden ser examinadas a través de estos procesos comunicativos. “Si estas formas de comunicación son de una cualidad tal que no proveen el grado necesario de reconocimiento para poder cumplir con esas diversas tareas de identidad, esto debe considerarse un indicador de la evolución desafortunada de la sociedad” (Honneth, 2009, p.266). No obstante, la centralidad que tiene la comunicación entre quienes participan

del espacio social de referencia, Honneth advierte en su propuesta que el paradigma de la comunicación es insuficiente para constituirse en una Teoría Crítica de la sociedad en la medida que se concibe solo en términos lingüísticos y desde racionalidades en juego, sino que debe examinarse en su capacidad para dar cuenta de las deficiencias en la estructura social de reconocimiento. De este modo una teoría crítica útil en el análisis social actual, debiera develar causas en la estructura que generan distorsiones en la estructura social del reconocimiento, “un diagnóstico de la sociedad que estuviera en condiciones de revelar un momento de la trascendencia intramundana” (Honneth, 2009, p.251). Es decir, una teoría que permita establecer la vinculación regular entre ciertas experiencias de desprecio vivenciadas por los sujetos y la evolución estructural de la sociedad. El autor, de esta manera, va planteando una propuesta normativa en que el cambio societal o su evolución se fundamentan en las pretensiones recíprocas de reconocimiento de los sujetos en sus relaciones y su lucha por alcanzarlas.

El poder de este enfoque se situaría en la posibilidad de visualizar situaciones de menosprecio social experimentadas como injusticia y constituir las en objeto de movilización emancipatoria. Remitiéndose a Hegel, Honneth distingue tres formas de reconocimiento social que considera condiciones comunicativas para el logro de una “formación atinada de la identidad” (Honneth, 2009, p.267). Estas formas o esferas del reconocimiento son el afecto emocional en las relaciones sociales íntimas como el amor y la amistad, el reconocimiento jurídico como miembros de una sociedad que es moralmente responsable de sus acciones y la valoración social del desempeño y las capacidades individuales (Honneth, 2009, p.267).

Cada una de estas esferas constituye un estadio de integración social en el que el sujeto va siendo reconocido de un modo distinto en su identidad personal. En la esfera del amor, el cuidado amoroso de las relaciones primarias significativas se orienta a la satisfacción de necesidades de las personas y el logro de su bienestar. En esta fase será reconocido como un individuo aquel cuyas necesidades y deseos sean de un valor singular para otra persona. La libertad y la igualdad de las personas en una comunidad son reconocidas por el derecho. Este estadio representa el ideal kantiano, todos son igualmente dignos y deben valer como un fin en sí mismo (Fascioli, 2011). No obstante, para Honneth el reconocimiento jurídico no es suficiente, además de compartir el estatus de ciudadano con los miembros de su comunidad, requiere del reconocimiento de sus capacidades en el contexto de interacción con otros en su desempeño. De este modo el tercer tipo de reconocimiento lo constituye la valoración social concebida como la medida de estimación que un individuo alcanza por la forma que adquiere su autorrealización identitaria y su contribución a las metas sociales de su comunidad. La solidaridad y la lealtad son los valores que permiten el reconocimiento recíproco en este ámbito. Es “en esta esfera comunitaria de la eticidad que se establece una forma de reconocimiento que debe permitir a los sujetos continuar valorándose recíprocamente en las cualidades que contribuyen a la reproducción del orden social” (Honneth, 1996, p.8). La solidaridad otorga al individuo la estima social para reconocerse en su aporte a la sociedad. La comunidad entonces se constituye por su naturaleza relacional, donde se distinguen diferentes dimensiones sociales y formas de reconocimiento recíproco basadas en el amor, los derechos y la solidaridad.

Por su parte el autor distingue tres formas de desprecio que

implican la ausencia de autoconfianza, autorrespeto y autoestima. Tanto los malos tratos, como la violación amenazan la integridad física; la exclusión y el despojamiento de derechos, la integridad social y; la humillación y la ofensa el honor y la dignidad de los miembros en tanto capaces de contribuir a la comunidad” (Sampaio, 2010, p.26). Las transgresiones descritas constituyen experiencias de injusticia, caracterizadas por la falta de reconocimiento debido. Esta falta y la consiguiente demanda por el reconocimiento recíproco, deviene en procesos conflictivos, que constituidos en luchas moralmente motivadas orientan los cambios sociales.

La teoría del reconocimiento así concebida aporta una nueva perspectiva en la conceptualización de la justicia social, ahora entendida como garantía de las condiciones sociales para el reconocimiento mutuo. La valoración social de un individuo se mide en gran parte por su aporte a la sociedad en la forma de un trabajo formalmente organizado. Es decir, el respeto por la contribución o desempeño que cada sujeto proporciona al conjunto de la sociedad, basado en una comunidad de valores históricamente dados y compartidos.

Aun cuando Honneth no se refiere directamente a la educación como una esfera de apreciación social, es posible examinarla a partir de la perspectiva del reconocimiento considerando diversos puntos de entrada. En este sentido y siguiendo lo propuesto por Hernández (2007), establece una relación desde tres dimensiones. Como institución, presenta ciertas contradicciones como la pretensión de universalidad de sus finalidades y la adopción de una estructura como sistema educativo presidido por la institución universitaria, pero no es posible negar a la base de esta institución una cierta generalización del reconocimiento

(Hernández, 2007). La institución educativa moderna se organiza a partir de dos principios que orientan la valoración social de los sujetos al interior de ella, el principio de igualdad y el de mérito, desde allí su importancia como fuente de reconocimiento social. En la educación como campo y en consideración a lo propuesto por Bourdieu, también es posible reconocer este vínculo, ya que si el campo queda definido por reglas que determinan la distribución de capital simbólico, y del resto de capitales, se podría entender que algunas de estas reglas implicarían procesos de cosificación, desprecio u olvido en el marco de la violencia simbólica con que se asocia la educación. También se trata de un ámbito social que acoge procesos de reconocimiento y desconocimiento que se originan en otras instituciones o campos sociales (Hernández, 2007). La estructura, organización y cultura institucional en educación constituyen una importante fuente de reconocimiento, en ella se realizan procesos de selección y distribución por rendimiento y mérito que legitiman ciertas desigualdades, no solo educativas sino también sociales.

Para el autor en la era socialdemócrata se observa una expansión de las normas de reconocimiento en todas las esferas (Honneth, 2010). Lo anterior se debilita cuando se instala lo que él denomina la revolución neoliberal, “bajo la creciente presión del aprovechamiento capitalista forzoso, los patrones de interpretación institucionalizados del individualismo, del derecho, del desempeño y del amor se transforman de una manera paradójica” (Honneth, 2010, p.402). El autor distingue en este punto el uso de vocabulario emancipador y pérdida por parte de las instituciones de su contenido original bajo la influencia del capitalismo expansivo y “etificado”, que ha logrado formular nuevas justificaciones de desigualdad, injusticia o perjuicio social. El mérito

individual o su contraparte son erigidos como factores causales de una integración exitosa a la esfera de valoración social del desempeño o de la exclusión de la misma, lo que claramente se puede apreciar en el sistema educativo y la legitimación del mérito.

La Teoría del Reconocimiento nos permite establecer que, además de las relaciones jurídicas que instituyen derechos y poder de acción a los individuos, las otras esferas también generan posibilidades de autorrealización. Las relaciones íntimas de afecto y los ámbitos del desempeño y la valoración social son constituidas como “mutualidades vinculantes” que fomentan la autonomía y confianza en sí mismo, así como también la pertenencia y valoración social de los miembros de una determinada comunidad. De allí la importancia de esta perspectiva en la educación superior en tanto modelo de análisis que permite establecer articulaciones entre las experiencias individuales, las estructuras sociales, y los modelos de relaciones de reconocimiento específicos que cada sociedad promueve. Los estudiantes pueden experimentar en su proceso de formación en la educación superior, situaciones de menosprecio cuando los docentes juzgan negativamente su valor y capacidad social. La falta de valorización social se manifestará en la definición del estudiante a partir del déficit, la incompetencia o la inmadurez, constituyéndose en objeto de deslegitimación de su presencia en este nivel de enseñanza.

## **METODOLOGÍA**

A partir de un marco de referencia conceptual concebido como inicial y abierto, el estudio se propone como objetivos reconocer las creencias y presunciones que los docentes tienen

sobre el aprendizaje, la enseñanza, su rol, la formación docente en el ámbito universitario y analizarlas en la perspectiva de aportar elementos que puedan orientar la intervención en estos procesos. La investigación desarrollada tiene un carácter cualitativo en la que es posible identificar las características definidas por Fraenkel y Wallen (1996 en Vera, 2006), que describen las particularidades de los estudios cualitativos y que se adecúan a las propiedades que tiene este estudio. Para abordar las presunciones y/o creencias de los docentes, la narración se constituye en una forma de aproximación, ya que a través de ella los entrevistados dieron cuenta de sus supuestos, opiniones, creencias, que constituyen el conocimiento implícito sobre el que estructura su relación con los estudiantes y su quehacer en la enseñanza.

El método utilizado es el estudio de casos; se estudia el discurso de docentes formados inicialmente en disciplinas distintas a la pedagogía, pertenecientes a una universidad chilena, privada, católica y de tamaño medio. La información se recolecta a través de entrevistas semiestructuradas, basadas en “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener información sobre los temas deseados” (Hernández, 2007, p.455). El análisis de los datos es fundamentalmente inductivo; a partir del relato es posible hacer emerger un nuevo discurso que permita avanzar en la comprensión de la situación. En concordancia con el método de estudio seleccionado, la información fue analizada a partir del análisis hermenéutico, lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación (Cárcamo, 2005).

## **PRINCIPALES RESULTADOS**

En el discurso y en los proyectos institucionales, es posible deducir que en el imaginario docente y en las definiciones que se realizan desde los niveles superiores de las universidades en estudio, la concepción que ellos tienen respecto de lo que debe ser una universidad responde a visiones tradicionales en tensión con las transformaciones que ha experimentado la educación superior en Chile y el mundo. La primera visión que emerge es la de una universidad tradicional de carácter científico en que las universidades existen para hacer investigación, cultivar un saber y/o conocimiento, más propia de las universidades modernas, entre las que se destaca el modelo alemán y el francés. Este último modelo influencia el desarrollo de la universidad latinoamericana que, en fases posteriores a la colonial, se vinculan con un cometido esencial atribuido al sector público: el de desempeñarse como estado docente, responsable de la educación nacional (Arocena, 2004). Es clara la coincidencia entre los entrevistados y los proyectos educativos que las universidades existen socialmente para producir el conocimiento científico y el desarrollo del pensamiento, junto con la formación de profesionales orientados al servicio del país. Estas percepciones, que dan cuenta del “deber ser” que se construye como horizonte para las universidades, poco tienen que ver con las condiciones de posibilidad que ofrece el sistema de educación superior hoy, con importante financiamiento privado y retracción de la investigación, ámbito en el que las propias instituciones no han logrado proyectarse. Junto con este imaginario de la universidad tradicional, los docentes, a través de sus trayectorias vitales, profesionales y académicas, han construido un contexto de la educación en el que se evidencian importantes cambios situados con posterioridad a la década del ochenta. El modelo económico neoliberal y las

lógicas que este impone se constituyen en el discurso docente como el icono de las transformaciones. Desde allí se destacan como fenómenos transversales, la expansión del sistema y la masificación del acceso en este nivel de enseñanza, la diversificación y estratificación que da origen a múltiples instituciones, cuya diversidad se origina primero en términos sistémicos al dar cabida a diversos modos organizacionales programáticos y reputacionales, siendo las universidades una de ellas (Brunner, 2013). La información que emergió como producto de las entrevistas realizadas a los informantes, deja de manifiesto altos niveles de incorporación por parte de los docentes respecto de los límites que el actual modelo económico y de desarrollo impone al rol social del Estado y a las universidades. No obstante la presencia de un modelo que se impone, existen tensiones entre la tendencia histórica que define a las universidades desde otro lugar, vinculada a la producción del conocimiento y la postura neoliberal. Esta tensión se expresa, entre otras formas, en la aspiración a un espacio universitario más orientado al debate, a la confrontación de ideas y a la producción de conocimiento.

Desde la perspectiva intercultural, se ha puesto de manifiesto el carácter monocultural y eurocéntrico del modelo estándar de “universidad” que se construye como ideario (Estermann, 2009; Schmelkes, 2012; Tubino, 2005; López, 2012). Los autores plantean que, independientemente de dónde se estudie, el currículo de los estudios académicos, los títulos universitarios, los estándares de investigación, la terminología técnica y el procedimiento de construcción del conocimiento son más o menos idénticos. Esta tendencia a uniformizar los estudios universitarios se ha defendido históricamente en consideración a una academicidad de rango “universal” (Estermann, 2009). Para interculturalizar la

universidad, se considera necesario “dar cabida a las lenguas y culturas de los subalternizados, reconciliarse con la diversidad étnico-cultural de la sociedad, abrirse en diálogo intercultural a la riqueza humana y convertirse ella misma en taller permanente de elaboración de teorías y estrategias para la convivencia intercultural” (López, 2012, p.21). La interculturalidad es, sino negada, invisibilizada en nuestro país, por lo que avanzar en esta línea es una tarea compleja que implica trabajar por la construcción de una sociedad distinta. Para López (2012, p.20) no hacerlo significaría renunciar “a una de las funciones constitutivas de la universidad: la crítica propositiva”.

Estos modos tradicionales de concebir la universidad se trasladan también a la manera en que se conciben sus actores. El perfil y las condiciones de los docentes y estudiantes son evaluados a partir de la distancia que se tiene con “ese de antes”. Surge la tensión en la forma en que los entrevistados conciben el campo de la educación superior y la posición de los docentes en él, reflejando también su propio lugar en el sistema. El estatus de un docente que ha ido perdiendo influencia en la construcción del proyecto educativo, proceso fuertemente influenciado por demandas de las agencias internacionales que definen cómo formar a los profesionales del mundo globalizado. Desde la perspectiva de la teoría del reconocimiento, los estudiantes no tradicionales, son poco valorados en el mundo académico puesto que sus capacidades son invisibilizadas y el discurso que se construye sobre ellos da cuenta de formas que van en la dirección de cierto menosprecio social. El cuadro siguiente permite graficar en la esfera de valoración social la incidencia de las creencias docentes en los patrones de reconocimiento intersubjetivo.

**Patrones de reconocimiento intersubjetivo y creencias docentes.  
Valoración Social**

Dimensión personalidad (Estudiante)	Cualidades y capacidades	Cualidades y capacidades atribuidas al estudiante que ingresa a universidades con proyecto de inclusión.
Formas reconocimiento	Comunidad de valor en el proyecto institucional	Valoraciones docentes de las metas de equidad e inclusión en el proyecto institucional.
Autorrealización	Autonomía, autoestima, pertenencia	Vinculación de la acción docente procesos de desarrollo académico y social de los estudiantes
Potencial de desarrollo	Individuación, igualación	Vinculación de la acción institucional y docente a procesos de igualación de oportunidades
Formas de menosprecio	Invisibilidad, estigmatización	Atribuciones realizadas a los estudiantes y reconocimiento de singularidades
Amenazas a la personalidad	Dignidad	Acciones que amenazan el reconocimiento de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia con base en esferas del Reconocimiento de Honneth en Tello (2011)

El estudiante universitario es construido a partir de un conjunto de expectativas de lo que debe ser un estudiante universitario, tomando como referencia la propia experiencia docente en su época universitaria. De este modo se espera un estudiante con competencias académicas y motivación genuina por el conocimiento. Los estudiantes, en el escenario de las universidades estudiadas, son construidos a partir de los imaginarios docentes, como un joven con importantes deficiencias en términos de capacidades para enfrentar las tareas propias de esta etapa. Lo anterior es tremendamente complejo si asumimos que la no selectividad se constituye en una opción institucional, expresada en el proyecto de las universidades en estudio como inclusividad. Se observa tensión en la relación de estos docentes con sus estudiantes, mediada por las expectativas que tienen de ellos y su propia capacidad de producir mejores condiciones de equidad e inclusión. Un aspecto que a juicio de los docentes

es clave en el proceso de aprendizaje, es el capital cultural del estudiante. Este es constituido a partir del déficit, “ser primera generación en la universidad”, “la carencia de capital cultural” es la marca común y el puntaje en las pruebas de selección universitaria el marcador. Las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales, o sea, como desigualdades naturales. El privilegio es convertido en mérito (Ezcurra, 2007) y en la explicación del fracaso académico, el principal responsable es el estudiante.

No obstante, el reconocimiento de una cierta desigualdad de origen, es importante abrir el marco explicativo del bajo rendimiento a otras variables entre las que se encuentran aspectos institucionales y relacionales, así como también los métodos y estrategias pedagógicas apropiadas para el logro del aprendizaje. Brunner (2008), analizando las propuestas de Bourdieu para superar las desigualdades de origen en la educación, establece la necesidad de ofrecer a los estudiantes herramientas de trabajo intelectual y desarrollar métodos racionales de trabajo para contribuir a reducir las diferencias “ligadas a la herencia cultural” (Brunner, 2008). Para Bourdieu y Passeron, “toda democratización real supone que se los enseñe allí donde los más desfavorecidos pueden adquirirlos” (Bourdieu y Passeron [1964]2010, p.110). Lo anterior requiere de una pedagogía racional “subordinada al conocimiento que se tenga de la desigualdad socialmente condicionada y a la decisión de reducirla” (p.111). Sin dejar de lado explicaciones respecto al origen de estas desigualdades, a las instituciones universitarias también les cabe un rol en el modo de abordar estas diferencias para mejorar los resultados estudiantiles. Para Ezcurra, el *habitus* académico puede movilizarse y cambiar a partir del reconocimiento de la situación, y la reflexión sobre formas de abordaje desde la institución, teniendo

como centro la enseñanza, y con foco en el primer año. Para la autora el objetivo debe orientarse no solo a atender a los estudiantes identificados como portadores del problema, sino romper con el *habitus* organizativo dominante, a partir del reconocimiento de las desigualdades culturales (Ezcurra, 2011).

También la dimensión personal es foco de desaprobación; los docentes construyen al estudiante universitario desde la inmadurez e incluso la infantilización. Imaginario que comparten con los jóvenes como categoría social, habitualmente construidos desde ese lugar (Aliaga & Escobar, 2004). En lo político también se observa un modo de construcción negativo de la figura del estudiante y sus manifestaciones. Las movilizaciones estudiantiles como elemento de coyuntura les dificulta la definición de los estudiantes desde el imaginario de la apatía o el “no estoy ni ahí”<sup>3</sup>; produciéndose un desplazamiento de esta creencia hacia el cuestionamiento por las formas de acción que ponen en juego los estudiantes; “revolucionarios de cartón”, término acuñado por uno de los docentes que da cuenta de la dificultad social para visibilizar positivamente a los estudiantes también en el ámbito de la participación. Estaríamos frente a lo que se entiende por invisibilización juvenil “la situación en la que no se reconoce protagonismo, historicidad y relevancia en los discursos y acciones de intervención por parte de instituciones o individuos” (Aliaga, Escobar, 2004). Los estudiantes universitarios comparten con los jóvenes las creencias e imaginarios que se han construido e instituido sobre este grupo social. El tránsito necesario entonces es la construcción del otro desde otro lugar, ya no desde aquello que no es, “maduro, motivado, buen lector”, sino a partir de una identidad dinámica y que tiene múltiples dimensiones, “joven, ur-

---

3 Que denota la indiferencia de los jóvenes con la cosa pública y la política tradicional.

bano, clase media baja y/o emergente, con un capital cultural distinto” De Garay (2004). El desconocimiento tanto de las múltiples racionalidades que operan en los jóvenes en relación a sus prácticas estudiantiles, así como de ciertos aspectos del proceso de integración académica, provoca que estén ausentes políticas específicas que atiendan a la heterogeneidad social (García, 2006). La tendencia de los docentes del estudio a concebir a los estudiantes en una primera aproximación como homogéneos, invisibiliza las diferencias en términos de género, trabajo, roles familiares, opciones estéticas y políticas, entre otros, que lo constituyen más allá de su capital cultural de origen.

Las creencias docentes y su manera de concebir al estudiante universitario que tienen en sus aulas, tendrá incidencia en una de las esferas del reconocimiento referida a la valoración social del desempeño y las capacidades individuales de los sujetos (Honneth, 2010, p.267). Para Honneth, dentro de las condiciones intersubjetivas para el logro de la identidad se encuentran las formas de comunicación social en las que el individuo crece y aprende a concebirse como miembro igualitario y a la vez singular de la sociedad. Señala además que “Si estas formas de comunicación son de una cualidad tal que no proveen el grado necesario de reconocimiento para poder cumplir con esas diversas tareas de identidad, esto debe considerarse un indicador de la evolución desacertada de la sociedad” (Honneth, 2010, p.266).

La construcción del estudiante desde el déficit y la falta de legitimidad que se atribuye al acceso a la educación superior, sin haber superado patrones estrictos de selectividad como el mayor desempeño en las pruebas de selección universitaria (PSU), vulnera las posibilidades de la valoración social concebida como la medida de estimación que un individuo alcanza por la forma

que adquiere su autorrealización identitaria y su contribución a las metas sociales. La falta de valorización social se manifestará en la definición del estudiante a partir del déficit, la incompetencia o la inmadurez, lo que se observa en la retórica docente y su representación del estudiante.

La equidad en la educación superior ha sido concebida por las universidades en estudio como la posibilidad de que los diferentes sectores sociales accedan a la universidad. Las condiciones institucionales son percibidas como favorables para la generación de contextos equitativos, en la medida que se definen condiciones especiales para favorecer la admisión de grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior. No obstante, las medidas pro equidad generadas por las universidades desde el punto de vista económico son consideradas insuficientes. La demanda de ayudas o becas sobrepasa las posibilidades institucionales de aportar sin poner en riesgo la sustentabilidad del proyecto institucional. Para los docentes, el rol de la Universidad como actor que genera equidad, requiere de políticas públicas que intencionen apoyos materiales y académicos a los estudiantes y a las universidades inclusivas. En general, los docentes observan limitadas sus posibilidades de incidencia en pro de la equidad educativa; las brechas de los estudiantes han de ser resueltas antes por la educación preuniversitaria o por la institución y sus unidades técnicas. Lo anterior deja de manifiesto la creencia de que las posibilidades de mejoramiento de los aprendizajes y la superación de las carencias de los estudiantes dependen de muchas variables que quedan fuera del control docente, clausurando las posibilidades de asumir un rol protagónico en esta empresa. No obstante lo anterior, un punto de fractura que aparece en los contenidos y puede ser potenciado desde el ejercicio docente en la perspectiva de de-

sarrollar mejores condiciones para la equidad en el ejercicio de la docencia, refiere a la preocupación por realizar evaluaciones justas. Se desliza en el discurso preguntas sobre los niveles de exigencia que son posibles sin perder calidad y cómo considerar en este caso la igualdad o heterogeneidad de los estudiantes para estimar el logro de los aprendizajes. A partir de este tema es posible abrir el debate docente por la justicia educativa y deconstruir sus imaginarios respecto de la calidad académica de sus estudiantes y el cuestionamiento de los principios tradicionales de la igualdad de oportunidades y el mérito personal como bases de la equidad.

La tríada desigualdad, diferencia y diversidad son conceptos que en los discursos docentes y en los proyectos institucionales son utilizados para dar cuenta de problemas que se evidencian en la sociedad chilena o para indicar un carácter identitario de los proyectos. Dietz (2012), al analizar los giros de los estudios culturales y las implicaciones conceptuales y complementariedades de estos tres términos, señala que situarse desde cada uno de ellos trae consecuencias en el modo de concebir las situaciones y su tratamiento. De este modo, a la desigualdad le atribuye un carácter estructural, la necesidad de concurrencia de distintas disciplinas y un modo vertical y ajeno de aproximación. Desde el punto de vista de la educación, esta forma de aproximación contribuye a la desigualdad educativa en un conjunto de carencias de origen estructural y atribuye a la educación un rol compensatorio en esta desigualdad de oportunidades. En la investigación, esta manera de abordaje queda claramente esbozada en el discurso docente y en el modo en que se explican los problemas de equidad en este nivel de enseñanza y sus posibilidades de actuación. No obstante, también en el discurso docente esta convicción concurre conjuntamente con una apreciación

de un sistema diversificado y estratificado que pone en riesgo la igualdad de oportunidades en la medida que no se garantiza la calidad de la oferta educativa, constituyéndose esta estimación en un punto de fuga para cuestionar la posibilidad de equidad de las universidades con proyectos de inclusión.

Una lectura del “otro estudiante desde la diferencia” está prácticamente ausente en el discurso; el otro no es constituido como diferente, sino que en relación a lo propio y, en ese sentido, no resulta otro, sino un sí mismo incompleto. Esta ausencia podría impedirle reconocer al otro en su particularidad y hacer del proceso de formación un espacio de reconocimiento de sus identidades y el fortalecimiento de la valoración de los sujetos. Finalmente, la construcción del fenómeno de la expansión universitaria desde la diversidad, es identificada con mayor claridad en la totalidad del sistema de educación superior, pero en las propias instituciones la advertencia de la diversidad no surge sino en una segunda aproximación. Desde allí se construye la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje como un problema que debe ser gestionado a través de la docencia. A partir de los modos en que los docentes y las instituciones significan y gestionan la diversidad estudiantil y los problemas de equidad de la educación superior, no es fácil estimar las posibilidades que tiene la educación intercultural universitaria en este contexto. Asumir la perspectiva intercultural es una tarea de enorme envergadura, ya que implica, en primer lugar, imaginar una sociedad distinta, una sociedad en la que han de transformarse los modos de hacer, saber y relacionarse desde formas excluyentes a otras capaces de convocar y co-construir nuevos haceres y saberes.

La democratización de la educación superior, junto con el in-

crecimiento del acceso a ella de grupos tradicionalmente excluidos, implica asumir una creciente heterogeneidad de identidades e intereses en el sistema, por lo que es necesario poner en discusión los consensos en torno al sentido dado a la formación, acogiendo la particularidad de los sujetos. Debilitada la misión fundacional, la universidad requiere construir nuevas narrativas sobre su existencia social que consideren la equidad y la inclusión social de la diversidad como horizontes normativos de su quehacer. El concepto de reconocimiento tiene un carácter expresivo y constitutivo en la medida que las instituciones no solo expresan, sino que producen relaciones de reconocimiento o denegación de él. En ese contexto, la identificación de situaciones de menosprecio releva estructuras de interacción y principios normativos que orientan la vida institucional y que están a la base de situaciones de injusticia social. En esta perspectiva, tienen un potencial reivindicativo y emancipador que Honneth (2010) le atribuye en la lucha por el reconocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, F. & Escobar, G. (2004). *El imaginario social del joven en Chile*. Congreso Internacional, XIII Ciclo de Estudio sobre el Imaginario. Espacios imaginarios y transculturalidad. Brasil: Universidad Federal de Pernambuco.
- Arocena, R. (2004). Las reformas de la Educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25(88), 915-936. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314214013>
- Artavia, C. & Cascante, L. (2009). Componentes teóricos de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, Costa Rica.
- Arzola, S. (2004). ¿Podemos comprender los problemas educativos a partir de la acción de los actores sociales? (Aportes

- desde la Sociología de la Acción) Seminario Modelos de Producción de Calidad en Educación, Documento No 6.
- Ausubel D., Novak, J. & Hanesian, H. (2001) *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baeza, J. (2009). Jóvenes de Chile y el desafío de una universidad para los pobres. *Boletín Edición Especial 1*, septiembre 2009. Santiago de Chile: Pastoral Universidad Católica Silva Henríquez.
- Barría, N. (2009). *Una mirada a la educación desde la diversidad*. Recuperado de: <http://claudio.aprenderapensar.net/2009/07/29/la-diversidad-en-el-aula/>
- Benhabib, S. (2006). Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Buenos Aires: Katz.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina, *Revista Mexicana de investigación educativa*, 64(3), julio-septiembre, 3-35.
- Boudieu, P. (1972). *Esquisse d' une theorie de la pratique*. Droz. Genève, Paris En Criado, E. Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales Terminología Científico-Social. Editores Plaza y Valdés Madrid 2009
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2010). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina: Edición Siglo XXI.
- Brunner, J. (2008). *Sociología crítica y políticas públicas (A propósito de algunos textos de Bourdieu)*. Seminario Internacional Vigencia y Urgencia del Pensamiento de Pierre Bourdieu. Santiago de Chile: Instituto de Investigación en Ciencias Sociales (ICSO) de la Universidad Diego Portales.
- Brunner, J. (2013). *Educación superior en tiempos de cambios: el reordenamiento institucional*. Seminario internacional. Santiago de Chile: Aequalis & Udlá.
- Calderón, J. (2003). *Creencias y actuaciones de los profesores*

*en procesos de enseñanza-aprendizaje de una cultura extranjera en el Cairo* (Tesis para obtener el grado de magíster). Universidad de Barcelona.

Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). Factores Explicativos de la deserción Universitaria. *Calidad de la Educación*, (26), 173-201.

Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Revista Cinta de Moebio*, (23). Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Contreras, A. (2011). Una aproximación a la docencia universitaria desde las creencias docentes. *Revista Perspectivas*, (22). Santiago Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*. Barcelona, España: Editorial Pomares.

Díaz, M. (2009). Igualdad de oportunidades en educación superior para los pueblos indígenas. Propuestas para la inclusión social. *Revista ISSSES*, (3). Recuperado de <http://www.isees.org/file.aspx?id=7534>

Díaz-Romero, P. (2010). *Universidades de calidad: universidades inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Diccionario Larousse (2000). Recuperado el 23 de noviembre 2017 de: <https://www.larousse.mx/app/diccionario-frances-espanol-2/>

Dietz, G. (2007). Cultural Diversity: a guide to the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7-30.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Espinoza, O. (2013) (Editor). *Equidad e Inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia Chile, Colombia y Perú*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad UCINF.

- Espinoza, O. & González, L. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en educación superior en América Latina: experiencias y resultados. *Revista\_Isees*, (7), 21-35. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Estermann, J. (2009) *Hacia una interversidad de Saberes: Universidad e Interculturalidad*. Disponible en [www.ustabuca.edu.co/.../vustabmanga296148920140521104637](http://www.ustabuca.edu.co/.../vustabmanga296148920140521104637)
- Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes del nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial* (primera edición). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC/CONADU.
- Fascioli, A. (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *Revista Areté*, 23(1), 53-57. Lima.
- Fraser, N. (1996). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8.
- García, H. (2006). *Educación Liberadora*. En *Pensamiento crítico Latinoamericano: Conceptos Fundamentales*, (1), Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- García J., Pulido, R. & Montes, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), Monográfico Educación Intercultural Bilingüe, OEI.
- Giménez, C. & Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Ediciones Catarata-Comunidad de Madrid.
- Giménez, C. (2006). *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100416.pdf>

- Guzmán, M., Mardones, R. & Cheuque, D. (2010). Si vas para Chile: Consideraciones, contextos, debates y desafíos del sistema educacional chileno ante la interculturalidad desde una mirada crítica. *Diversia. Educación y Sociedad* (3). CIDPA Valparaíso.
- Hernández, F. (2007). La teoría crítica de Axel Honneth y la Sociología de la Educación. Foro Sociología de la Educación. Recuperado de [http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc\\_educacio/FESBarcelona.pdf](http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/FESBarcelona.pdf)
- Hervás, C. & Martín, J. (1997). Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Disponible en [http://w.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224239275.pdf](http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224239275.pdf)
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. Número 8 de la RJFP Traducción del alemán de Federico Maxínez. Disponible en [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA-074DF8/reconocimiento\\_obligaciones.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA-074DF8/reconocimiento_obligaciones.pdf)
- Honneth, A. (2009). *Crítica del Agravio Moral: Patologías de la sociedad contemporánea*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores involucrados. *Revista Pensamiento Educativo*, 44-45, 185-210.
- López, J. (2012). *Universidad e interculturalidad*. En Tubino, F. y Mansilla, K. (Editores). *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina*, 13-28. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/>

- files/2012/05/Universidad\_e\_interculturalidad\_para\_web.pdf
- Lizón, M. (2000). Del efecto Simmel y la autopersuasión: la teoría cognitivista de las creencias de R. Boudon. *Papers: Revista de Sociología*, (62). Disponible en <http://ddd.uab.cat/record/362>
- Marcelo, C. (1993). El primer año de enseñanza: análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277. ISSN 0034-8082.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 135-163.
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas (Col.)*, (27), 62-73.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en educación superior*. UNESCO/IESALC.
- OCDE & Banco Mundial (2009). La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación. Recuperado de [http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe\\_OECD.pdf](http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf)
- Ortega & Gasset, J. (1995). Ideas y creencias. *Obras Completas*, V, Alianza Editorial.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers. Beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 63(3), 307-332.
- Rama, C. (2011). La nueva reforma de la diversidad universitaria: de la diferenciación institucional a la diversidad educativa. Recuperado de <http://es.slideshare.net/clauidiorama/la-nueva-reforma-de-la-diversidad-universitaria>
- Ramírez, F. (2006). Educación intercultural: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo XXI. Portal de la educación intercultural. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2004/12/08/educacion-intercultural-una-respuesta-a-las-sociedades-multiculturales-del-siglo-xxi/>
- Sabariago, M. (2009). La educación intercultural como factor de

- cambio social: modelos de intervención y acción educativa. En M. Esteban (coord.). *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz*. Madrid: MEC-CIDE.
- Salazar, M. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: Experiencias de países latinoamericanos, Módulo 1 Módulo Enfoque teórico editado por IIDH.
- Sampaio de Madureira, M. (2010). Introducción del libro. *Crítica de agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea* de Axel Honneth. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas.
- Schmelkes S. (2012). Multiculturalismo, educación intercultural y universidad. En F. Tubino y K. Mansilla (Editores). *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina*, 55-86. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de [http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad\\_e\\_interculturalidad\\_para\\_web.pdf](http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad_e_interculturalidad_para_web.pdf)
- Sebastián, C. & Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior. Algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, (26), 19-36.
- Schmelkes, S. (2006). Las Universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo.pdf)
- Tarrow, N. (1992) "Lenguas, multiculturalismo y derechos humanos", en *Revista Perspectivas XXII* (4). UNESCO, París, Francia, UNESCO, 489-509. En *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos* (2009). Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH, p.18.

- Taylor, C. (2001). Multiculturalismo y política del reconocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tello, F. (2011). Las Esferas del Reconocimiento en la Teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología*, (25). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Tubino, F. (2012). Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad. En F. Tubino y K. Mansilla, (1992). *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, 107-124. Disponible en [http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad\\_e\\_interculturalidad\\_para\\_web.pdf](http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad_e_interculturalidad_para_web.pdf)
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Sede UNESCO, 5-8 de julio de 2009, París, Francia.
- Vain, P. (2000). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Documentos de trabajo*. Buenos Aires, Argentina: CONEAU.
- Vera, L. (2006). *La investigación cualitativa*. Disponible en <http://www.ponce.inter.edu/cai/Comite-investigacion/investigacion-cualitativa.html>
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI). Lima, Perú: Unicef y Gobierno de Perú.
- Weber, M. (1905). *La ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. En: Ginen, S., De Espinoza, E.

Weber, M. (1992). *La política como vocación*. En: Ginen, S., De Espinoza, E., Torres, C. (2004). *Diccionario de Sociología*, Alianza Edición Madrid.

Zaccagnini, M. (2001). *Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo*. Rep. Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/171.pdf>

---

**Cómo citar este capítulo:**

Contreras Duarte, A. M. (2017). Diversidad sociocultural, equidad e interculturalidad en las creencias docentes en universidades privadas con proyecto de inclusión. En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idágarra, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas* (pp.53-105). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

***HISTORICIDAD DEL RECONOCIMIENTO FEMENINO  
EN CONTRASTE CON LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR:  
UNA MIRADA INTERCULTURAL, DEPARTAMENTO  
DEL ATLÁNTICO-CARIBE COLOMBIANO***

---

Aura Aguilar Caro<sup>1</sup>

107

---

<sup>1</sup> Trabajadora Social. Doctora en Educación Intercultural. Docente–Investigadora. Grupo: Estudios del Caribe. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.  
aaguilar2@unisimonbolivar.edu.co

## **RESUMEN**

El enfoque intercultural ha tenido importancia, no solo desde el concepto, sino desde las reivindicaciones socioculturales que han tenido los distintos conglomerados sociales que aunando fuerzas han logrado visibilizarse a nivel global. En el caso del lado femenino, marcan procesos válidos de incorporación de la mujer en los distintos planos públicos y privados. Es desde el entorno escolar, un lugar primario fundamental para que en la *praxis* de la participación, pueda ampliarse al ejercicio democrático como tal. En ese sentido, en el presente capítulo se presenta un contraste con el devenir histórico de la presencia femenina en la historicidad acumulada, desde sus reivindicaciones civiles, educativas, participativas; como a su vez acciones desde la política pública, organismos internacionales y académicos, que dan muestra de la importancia de los temas en inclusión del género femenino, que finalmente se cruzan con estudios realizados en las Instituciones Educativas en el departamento del Atlántico-Caribe colombiano en torno al liderazgo que desarrollan las líderes estudiantiles y las reivindicaciones que, como proceso, aportan los directivos y docentes, garantes de los derechos y los reconocimientos que se otorgan desde bases legales. Todo ello a través de una metodología cualitativa, mediante entrevistas a profundidad, grupos focales y observación documental, lo que permitió identificar interacciones cotidianas, que marcan importancia desde la igualdad y libertad, para que en el caso de las líderes estudiantiles, se apropien autónomamente de su desarrollo en la sociedad global, lejos de los parámetros que tradicionalmente han asignado a la mujer y a la representación femenina.

## **RECONOCIMIENTOS FEMENINOS A PARTIR DE MOVIMIENTOS SOCIALES DEL SIGLO XVIII**

El reconocimiento tardío, desde lo legal a la incorporación de la mujer, en temas tan fundamentales como la educación, la par-

ticipación social, y consecuentemente, en ámbitos como la cultura, la ciencia, la filosofía, la salud sexual y reproductiva, como en otros temas se han propiciado favorablemente, por antecedentes contextuales, liderados por las propias mujeres en diferentes puntos del planeta, comenzando por los niveles más desarrollados, hasta ir logrando una incorporación gradual de las mujeres sin distinción de su color, adscripción de género, nivel social, etnia e ideología. En ese sentido, se describen en adelante, los logros desde la proclama de los derechos de la mujer y la ciudadana en 1791, en oposición a los derechos del ciudadano. De allí el origen de todo un despliegue por más de tres siglos, que tanto en el contexto internacional, latinoamericano y nacional, se detallan a continuación.

### **Movilizaciones socioculturales de la mujer**

Con la celebración de acontecimientos que no tienen preexistencia antes del siglo XVIII, contextualmente hay cuatro acciones desde la política pública que han sido fundamentales para que muchas mujeres en el mundo puedan acceder a derechos plenos y al disfrute de mayor inclusión y participación sociocultural, en el mundo de la vida universal; todo, orientado por la movilidad social que históricamente ha tenido la mujer en la participación de revoluciones como la francesa y rusa, en la búsqueda de su emancipación. La primera, liderada por los movimientos sociales inicia desde finales del siglo XVIII y hasta el XXI. La segunda, se vincula con la comunidad internacional liderada por la ONU, inicia desde 1975 una serie de conferencias mundiales (México, 1975; Copenhague, 1980; Nairobi, 1985, y Beijing, 1995) para analizar la situación de la mujer, marcada por los inicios de estudios feministas, que permitían comprensiones de segundo orden. La tercera, es mediada por una práctica que cambió la vida reproductiva para las mujeres desde 1951, como

fue la creación de la píldora anticonceptiva, lo cual definiría el control de la natalidad. Y la cuarta, en la que a partir de la última Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing (1995), los gobiernos asistentes instan a la transversalización del género en la política pública.

Es así como la asimetría, integrada entre lo masculino/femenino, es un debate que se visibiliza a finales del siglo XVIII en la proclamación de los derechos del hombre y el ciudadano en 1789 y allí las mujeres que habían participado en la Revolución Francesa, entre ellas, Olympe de Gauges, quien contradictoriamente para la época manifiesta su interés de inclusión al género femenino cuando elabora y hace pública la declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana, en réplica a la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, por considerar que excluía a las mujeres. En ella reclamaba para la mujer los mismos derechos en cuanto a la igualdad, libertad y participación en espacios políticos, que no se reconocieran exclusivamente para el hombre. Señala además, que “la ignorancia, el olvido y el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de los gobiernos (De Gauges, 1791, p.156) (La Ilustración no cumplió sus promesas en cuanto a la mujer se refiere, quedando lo femenino como aquel reducto que las luces no supieron o no quisieron iluminar; abandonando, por tanto, a la mitad de la especie en aquel ángulo sombrío de la pasión, la naturaleza o lo privado).

Este sería el inicio de las luchas reivindicativas que emprendiera el feminismo, en búsqueda de la igualdad inicialmente en Europa y Estados Unidos desde la inclusión en la educación (siglo XVIII) y luego como ciudadanas al obtener el derecho al sufragio (siglo XIX). Con estos logros, en la actualidad se busca

una autonomía que permita un mejor sentido de autoasignación, que lejos de las heterodesignaciones como legado de la época patriarcal, facilite un posicionamiento favorable ubicándola más allá de la protesta en la propuesta.

Durante el último siglo, se destacan algunos momentos claves en la evolución histórica de los derechos de las mujeres en el ámbito multilateral, así como la adopción de instrumentos que establecen derechos para las mujeres en materia de nacionalidad, de protección en conflictos armados, frente a delitos como la trata y el tráfico de personas y de combate a la discriminación, entre otros; existiendo en este sentido según la ONU Mujeres (2012) una selección de 32 resoluciones, convenios y acuerdos mundiales en beneficio de los derechos de la mujer, a partir de la declaración de los derechos humanos que integran su protección (ver Tabla 2). Son el soporte de los avances en materia de legalidad de la mujer, para que en gran medida los países reconozcan los derechos de las mujeres y se mantenga la fuerza por la igualdad y equidad de género en todos los ámbitos, siendo necesarios el conocimiento de los derechos legales, de los compromisos asumidos por los gobiernos de manera voluntaria y de los mecanismos que permiten su cumplimiento.

A pesar de que el marco normativo para promover la igualdad de género se ha ido perfeccionando constantemente, sigue existiendo un evidente desfase entre los derechos garantizados “sobre el papel” y la situación real (OIT, 2004, p.5).

Es así como desde la fundación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945, los Estados reafirmaron la igualdad entre hombres y mujeres y se comprometieron a promover el respeto universal de los derechos humanos y de las libertades

fundamentales de todos y todas sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y a hacer efectivos tales derechos y libertades. Sería entonces a partir de 1948, cuando se promulga la Declaración Universal de los Derechos Humanos, considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad, declarándose resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad (ONU, 2012).

De esa manera, los tres primeros decenios de su actividad, la ONU se centró en la promoción de los derechos políticos, como también, civiles de las mujeres y la recopilación de datos sobre la condición jurídica y social de las mujeres en todo el mundo. Sin embargo, con el tiempo se comprobó que el reconocimiento del derecho de las mujeres al voto o la promulgación de leyes no bastaban por sí mismos para garantizar el pleno disfrute de los derechos políticos de las mujeres y, menos aún, para promover cambios significativos en otros ámbitos de la vida pública y privada. Unido también a las reivindicaciones feministas que habían adelantado las mismas mujeres, se inicia el cumplimiento de una serie de conferencias, resoluciones, convenios y acuerdos mundiales en beneficios del desarrollo de la mujer, que hasta este momento cobraban sentido y valor (OIT, 2004, p.7).

En este mismo orden, la ONU decidió declarar 1975 como el Año Internacional de la Mujer y convocar a una serie de conferencias para comprometer a los Estados a adoptar estrategias y planes de acción para mejorar la condición social de las mujeres.

A la fecha, el interés de la ONU en este tema, lo ha corroborado en la movilización mundial de Estados y sociedad civil en

el cumplimiento de cuatro conferencias internacionales sobre el tema de las mujeres (México, 1975; Copenhague, 1980; Nairobi, 1985, y Beijing, 1995) y dos reuniones de seguimiento de la última conferencia (Nueva York, 2000 y 2005). En la misma medida se han realizado encuentros en distintas temáticas, que si no directamente, en puntos separados han contribuido al progreso de la inclusión de lo femenino en acciones reales; de ellos destacamos: la Cumbre Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), la Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), lo mismo que la declaración del Milenio de las Naciones Unidas (2000), y la Cumbre sobre Financiación para el Desarrollo (ONU Mujeres, 2016).

Finalmente, en complementariedad a los logros jurídicos, es necesario que en el plano del mundo de vida se transformará la condición social, económica y política de las mujeres y que reflejara sus verdaderas preocupaciones. Es lo que se detalla en cada una de las conferencias mundiales dedicadas a la mujer, que por primera vez se constituía en una oportunidad de diálogo a partir de las limitaciones que evidenciaba la mujer en relación a la desigualdad y diferencia en temas fundamentales como la discriminación, la participación política, la salud, la educación, la violencia, la explotación sexual, entre otras.

### **De la Revolución Francesa (1789) a la liberación femenina (1960)**

Los conflictos en torno al género y el poder, han sido un componente fundamental en la historia del mundo moderno. Esto es tan válido para Europa, Norteamérica como para los países en desarrollo donde estos conflictos –en la temática de género, la

nación y la clase social– han sido con frecuencia muy intensos (Molyneux, 2003, p.7). Universalmente la mujer ha tenido una participación contundente en los procesos sociales, donde a través de su movilidad social ha favorecido su visibilización para luego obtener su integración y a su vez lograr transformar lo que culturalmente ha sido desvirtuado con la sola presencia suficiente de lo masculino en temas como la participación política, educación, aspecto sociocultural, entre otros.

La historia contemporánea ejemplifica de tres maneras la preponderante participación de movimientos de mujeres a nivel mundial, que preceden la movilización y la participación activa de las mujeres en América Latina. Se destacan entonces en 1789 en París, la jornada del 5 de octubre que empieza con una manifestación de mujeres, el cortejo de mujeres en número de 5 o 10 mil decidieron marchar sobre Versalles. Luego en New York, el 8 de marzo de 1908, mujeres estadounidenses organizan una marcha en sus calles, para conmemorar las protestas de 1857 de las trabajadoras de la industria de tejido. De igual manera, la Revolución Rusa la iniciaron las mujeres en 1917 cuando las obreras textiles salieron a la huelga en Petrogrado y llamaron a todos los trabajadores a apoyarlas. Sus consignas eran por mayores salarios, contra la autocracia y contra la guerra (CEPAL, 1989, p.5). Sumado todo esto a la movilidad que produjo la obtención de la ciudadanía iniciando en países estadounidenses y europeos para el derecho al sufragio y obtener la inclusión educativa, que posteriormente buscaría efectos de participación activa en los procesos políticos, donde se han establecido en torno al tema de género y especialmente de la mujer.

Las contrariedades de la mujer contra la dominación patriarcal tiene sus orígenes en el siglo XVIII; existe para la época una

consolidación colectiva de la mujer que pretende restablecer la igualdad de sus derechos y la reconstrucción de su identidad, incorporándose una lucha social y política, que se cristaliza en el movimiento sufragista. Son los inicios del movimiento feminista en sí, que se consolida hasta finales de la década de 1960 (Javaloy, 2001, p.346).

En este sentido, las reivindicaciones feministas, van dirigidas en contra de la subordinación o sistema de dominación masculina, a partir de la autoridad del hombre en la familia, generaliza y justifica su dominio en todas las esferas de la vida social, como la economía, la política, el derecho y la cultura. Las ventajas que obtuvo el hombre no fueron de tipo práctico e instrumental, como las ya citadas, sino también de tipo psicológico, ya que al convertirse en el protagonista de la vida social, se sintió superior a la mujer, lo cual reforzó su autoestima y su orgullo de ser hombre. Todo a costa de hacer de la mujer un personaje secundario y dejarla, por sí misma, en desventaja.

De esa manera, en el clima de libertad, igualdad y fraternidad, creado por la Revolución Francesa, aparecieron algunas obras en 1792<sup>2</sup> que se convirtió en la obra clásica del feminismo; su argumentación es que las mujeres nacen como seres humanos pero la educación las convierte en femeninas y subordinadas al hombre; propone la educación igual para los hombres y mujeres como correctivo. En ese ámbito, voces femeninas encarnadas en Olympe de Gouges, la responsable de establecer en paralelo una Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadanía, fueron intentos fallidos. Solo logró que la guillotinaran.

---

2 *Vindicación de los derechos de la mujer*, de Mary Wollstonecraft.

Más adelante, continúa la insistencia por la visibilidad, donde movimientos sufragistas, tienen logros concretos ya en el siglo XIX, específicamente en Gran Bretaña. En 1866 el político y filósofo John Stuart Mill presenta al parlamento una petición firmada por 1.500 mujeres, que reclamaban el derecho al voto que aunque fue desestimada permitió, un año después, la fundación de la Sociedad Nacional de Sufragistas, a favor de sufragio de la mujer. Sería a finales de este siglo en ese mismo país donde la mujer obtuviera el derecho a votar por vez primera. Luego seguirían países europeos, anglosajones y de Latinoamérica (1929).

Sin embargo, es en la década de 1960, donde mayoritariamente estaban establecidos los derechos del voto para la mujer, y el favorable clima cultural de la época, lo que permitió que se resaltaran dos fenómenos relacionados con el feminismo: la revolución cultural que incluye una revolución sexual, y la eclosión de los nuevos movimientos sociales en los que participaban las mujeres. Sustancialmente en la década de los sesenta, en la efervescencia de los movimientos sociales no solo de mujeres, se abre paso desde la investigación un cambio profundo en cuanto a la productividad y orientación, en el panorama del comportamiento colectivo. De esta manera en una capitulación hecha en el año 1975 sobre el estado del campo, se constató el aumento espectacular en literatura en el comportamiento colectivo y movimientos sociales, notándose tan solo en el período 1969-1975 más del doble de los libros especializados en el área que en los 25 años anteriores (Javaloy, 2001, p.4).

En resumen, la línea de tiempo definida entre 1789 hasta 1960, es donde se encuentran definiciones favorables para la mujer, siendo el punto inicial la propia autodesignación de la mujer en búsqueda de sus reivindicaciones, época que marca tras-

endencia cuando ya en la década de los setenta hay nuevos derroteros cuando la comunidad internacional centra su atención en el tema de género a partir de decenio de las Naciones Unidas para la mujer en 1975 y las conferencias que se amplían hasta el año 1995.

### **Movimientos de mujeres latinoamericanas (1929)**

En América Latina la movilidad de las mujeres no solamente estuvo en torno al sufragio y a la ideología feminista; además ha habido reivindicaciones en cuanto a los derechos humanos, la etnia y la clase. Lo anterior, en virtud a que de acuerdo a la pertenencia de esta última, surgían las necesidades de buscar la visibilidad para una mejor existencia. En América Latina ha existido una amplia movilización social por parte de las mujeres, aun de la poca participación política; porque la extensión de lo ideológico requiere de unos compromisos políticos, para que existan transformaciones a partir de qué motiva la movilización. Ha existido participación en todas las modalidades, independientemente de la clase, grupo social, condición de vida, varía según la situación económica, como a su vez el poder que en conjunto maneja la educación, las tradiciones culturales y la ideología.

De manera tal, que las reivindicaciones de la mujer en torno a la etnia y a la clase, ejemplificadas en las mujeres de clase alta, la movilización en relación al sufragio tiene que ver con la defensa de su interés y privilegios; la participación de las pertenecientes al nivel medio urbano, depende de su formación académica, medio laboral. En general, el voto es manipulable y su movilidad se da por factores externos. En relación al nivel medio-alto, las mujeres rechazan los cambios y mantienen sus convicciones a través de lo acordado con sus cónyuges; es algo parecido a las que pertenecen al nivel medio-bajo, que se orientan por la ideo-

logía de consumo y su voto es manipulable por sus parejas o familiares. Por último, la perteneciente al nivel popular, se movilizan por acciones de hecho y movimientos espontáneos (CEPAL, 1989, pp.13-15). De lo anterior, podemos anotar que ha existido participación, que en los dos extremos en el nivel alto y el popular existen motivaciones más propias y concretas, lo que a diferencia de los otros niveles depende de situaciones externas y hay manipulación en las decisiones a participar.

En una lógica equivocada, se suele creer que las mujeres latinoamericanas estuvieron muy retrasadas respecto de las europeas y estadounidenses en la consecución del derecho al voto o de otras reivindicaciones liberales y democráticas. Pero esto no fue así, y, podemos realizar una breve síntesis, primeramente en relación a movilidad en torno a la adquisición del derecho al sufragio y más adelante con movimientos sociales, demandantes de situaciones de derechos humanos, laborales, libertarios y asociación, entre otros.

En cuanto a la movilidad de las mujeres en la obtención de derechos civiles, especialmente a elegir, destacamos en México en el año 1870 a la poetisa y maestra mexicana Rita Cetina Gutiérrez quien fundó La Siempreviva, un grupo sufragista en Yucatán, compuesto fundamentalmente por maestras que teorizaban sobre la educación y, en especial, la educación de las mujeres. Sabemos también que entre 1910 y 1915, ocho estudiantes de la Escuela de Derecho de Mérida presentaron su tesis sobre el tema del divorcio y los derechos de las mujeres. Con estos antecedentes se convocó en Mérida a los dos primeros congresos feministas de la historia de México, en enero y noviembre de 1916. En ellos las delegadas apoyaron el derecho al voto y la participación política de las mujeres, divulgaron informaciones

sobre anticonceptivos y abortivos, se pronunciaron a favor de la educación laica, exigieron el fin del fanatismo, la intolerancia y la superstición religiosa. En las elecciones de 1923, el Partido Socialista de Yucatán obtuvo tres diputadas mujeres y una suplente.

En el albor de 1880, organizaciones femeninas en Brasil conformaron asociaciones abolicionistas de la esclavitud. En 1910, en Argentina se realizó el Primer Congreso Feminista Internacional, con delegadas extranjeras y nacionales, para tratar las mejoras sociales, la lucha por la paz, el acceso femenino a la educación superior y para expresarse en contra de la doble moral. En Colombia, en 1912, se manifestaron a favor de los derechos civiles de la mujer casada. En Panamá, en 1916, fundaron el primer Centro de Cultura Femenina, cuyo lema era “virtud y patria”. En Honduras, en 1924, se fundó un Círculo de Cultura Femenina para el estudio con las mujeres de sectores populares; ellas se enfrentaron machete en mano a la intervención militar norteamericana. En Chile, en 1930, se organiza el movimiento en pro de la emancipación de la mujer chilena (Taller feminista, 2013).

Por otro lado, en cuanto a movimientos sociales, en la restitución de derechos humanos tenemos por ejemplo, la experiencia en el año 1977 de las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina tiene algunas semejanzas con la conformación del Comité de Madres de El Salvador, consolidado en 1980, más tarde llamado Las Comadres, que a su vez, tiene que ver con la búsqueda de reivindicaciones de derechos humanos en torno a la libertad, cuando algunos de sus familiares en primer, segundo o tercer grado han sido detenidos y/o desaparecidos. En el caso de las Madres de la Plaza de Mayo, cuya emergencia fue el resultado de una coyuntura histórica precisa: el accionar sistemático

del terrorismo de Estado durante la última dictadura llevó a la organización de las madres con el fin de encontrar a sus hijos secuestrados (Basile, 2001, p.68).

Aunque aún en el siglo XXI, coinciden movimientos como las Damas de Blanco en Cuba, que desde 2003, también levantan sus voces, para fortalecer su molestia contra los setenta y cinco presos políticos por parte del gobierno cubano, al no permitir la libre expresión y libre asociación; al considerar que estas acciones van en contra vía. En ese sentido, la toma de las calles por parte de las Damas de Blanco, implica además, no solo el enfrentamiento por el espacio público en La Habana, sino la lucha por la reconstrucción de una ciudadanía basada en valores diferentes, e incluso contrarios a los promovidos por el Estado cubano. En la época contemporánea, una de las herramientas, que permite mayor visibilidad a las Damas de Blanco de Cuba, es sin duda la plataforma tecnológica que ha permitido que a través de las redes sociales, y mediante la creación interactiva de su blog, puedan mantener comunicación, en relación a su movilidad social dentro, y ya desde el año pasado, fuera de la Habana (Damas de blanco, 2003).

Muy diferente a movimientos de mujeres que en algunos países de América Latina, surgen en torno a reivindicaciones de clase y que se encuentran distanciados de los grupos feministas; encontramos por ejemplo, que a comienzos de siglo en 1905, en Uruguay existían organizaciones de resistencia a los oficios domésticos (planchar, lavar) y se tienen datos de que las costureras llevaron a cabo una huelga. En Chile, en la proximidad de los años setenta, en el gobierno de Salvador Allende, se recuerdan las “caceroladas”, las cuales eran manifestaciones femeninas de protesta por la escasez y de alimento y que curiosamente

se nutrieron de mujeres de clase media y burguesa, que tenían más bien un carácter de oposición a la unidad popular (Luna, 1998, p.3). En esa misma línea se organiza en 1961, el Comité de Amas de Casa de Bolivia del siglo XX, el cual estaba constituido por las esposas de los trabajadores de la mina ubicada a unos 335 kilómetros de la capital boliviana, quienes unieron para visibilizar la problemática laboral de sus compañeros, que era transversal a sus familias, de lo que subyacía la difícil situación precaria que experimentaban para la época (Viezzler, 1968, pp.76-77).

En síntesis, la contribución de los diferentes ideales que dieron paso al asocio de mujeres en América Latina ya sea por el sufragio, feminismo, derechos humanos y clase, son de vital importancia, porque en conjunto han permitido una búsqueda de visibilidad que permite mayor presencia, como también, darle solución a las diferentes demandas que tenían las mujeres en las diferentes épocas. Luego en la década de los ochenta del siglo XX, desde el retorno a la democracia en varios países latinoamericanos y paralelamente, desde el agotamiento de modelos de regímenes de partido único (o de sistemas de partido hegemónicos), las mujeres han ganado una mayor visibilidad en el ámbito público. Estos procesos de transición hacia regímenes políticos más competitivos y pluralistas, han dado lugar a demandas de una mayor inclusión femenina en la toma de decisiones y a ciertas reivindicaciones vinculadas con el logro de un tratamiento (o trato) igual entre hombres y mujeres. (CEPAL, 2011, p.11). Se evidencia lo anterior, en la participación social de la mujer como un avance cuando a finales de la década de los ochenta y principio de los noventa, países como Argentina (1995), Brasil (1988), Colombia (1991), Ecuador (1998), Paraguay (1992) y Perú (2000), convocaron a participar la represen-

tación femenina en la elaboración de Constituciones de estos países, donde ha quedado reflejada no solo la incorporación de propuestas de inclusión de la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), y leyes de afirmación positiva, sino la inclusión de debates públicos en temas considerados hasta entonces de índole privada, que debilitaban las fronteras entre los espacios públicos y privados (CEPAL, 2003, p.19).

### **Proceso de participación y movilización de la mujer en Colombia**

Los movimientos sociales en Colombia surgieron hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, como parte y reacción de los cambios estructurales a nivel económico que se estaban desarrollando en el país. Estos provocaron una transformación de las actividades productivas y de los modos de organización rural y urbana. A su vez, generaron tensión en las relaciones laborales, lo que derivó en la formación de organizaciones laborales y campesinas. Estas exigían salarios justos, mejores condiciones de trabajo, tierra para trabajar, entre otras peticiones, que buscaban mejorar la calidad de vida de los trabajadores.

En los años veinte, con el crecimiento de la economía colombiana, se produjeron migraciones masivas del campo a la ciudad –para los campesinos era la única opción de subsistencia-, por lo tanto se aceleró la urbanización, la construcción de obras públicas, creció el empleo y, como consecuencia directa, los trabajadores comenzaron a asociarse exigiendo mejores condiciones laborales.

En pleno fulgor de los años cincuenta, la situación de guerra interna y el lugar que toma en los últimos años por el alto nivel

de degradación de la confrontación armada, es factor decisivo en los procesos organizativos de los movimientos sociales y de mujeres. Los efectos de la guerra en la población en general y en las mujeres en particular, va a reorientar dramáticamente las acciones de los grupos que, contando con recursos de la cooperación internacional, favorecen intervenciones de carácter humanitario, de emergencia, sobre afectados y víctimas. En tales condiciones, un número importante de organizaciones del movimiento volcarán sus esfuerzos hacia la denuncia de vulneración de derechos, así como a exigir y proponer salidas negociadas al conflicto armado colombiano. Igualmente, a dedicar su trabajo directo a atender mujeres, hombres y familias en condiciones de desplazamiento forzado (Lamus, 2009, p.129).

Dentro de esa línea de movimientos sociales en este país, el protagonismo femenino lleva siempre implícito el cuestionamiento del orden social existente, en particular el orden de género que rige el conjunto de relaciones de mujeres y hombres en la vida doméstica y en la vida pública. Tal cuestionamiento ha sido y sigue siendo la base de las transformaciones que lenta y conflictivamente, adelantan las mujeres para establecer en la sociedad un orden en el cual los conceptos de equidad y democracia sean una realidad en la vida cotidiana (Velazquez, 1995, p.5).

La primacía de los movimientos de mujeres adscritas a corrientes feministas se han destacado en el país desarrollando acciones, en relación a la vida laboral, derechos humanos, la participación, la salud sexual y reproductiva, entre otros. Signos de movimientos en la década de 1920, mujeres que organizaron una huelga de obreras en Fabricato, empresa ubicada en el departamento de Antioquia, logró el 40 % del aumento de salarios, contrastado casi para la misma fecha (1927), con un

manifiesto firmado por 14.000 mujeres indígenas, en la búsqueda de sus derechos (Luna, 1998, p.3).

Ya para la época de 1975 a 1982, la cual se identifica por un matiz denominado, como del auge de la “utopía feminista”, no representaba una sólida acumulación de experiencias y reflexiones que impactaran el quehacer académico. En cambio, el período fue notable por el surgimiento de muchos grupos y centros feministas, la desaparición de otros tantos y el ahondamiento de los debates y divisiones en torno al tema de la autonomía del movimiento feminista, frente a la militancia partidista (León, en Barrera, 2007, p.41).

En 1977 se propició un debate importante al interior de los partidos políticos. Surgieron en Bogotá grupos que –incluyendo a militantes– discutieron coordinadamente. Algunas socialistas se retiraron de su partido, planteando la necesidad de autonomía de la organización de las mujeres, criticando el verticalismo de los partidos y organizaciones políticas y cuestionando la división sexual del trabajo en ellas. El proceso se detuvo, pero nacieron agrupaciones que continuaron la reflexión y la difusión de sus planteamientos. Otros grupos se crearon en Barranquilla, Cartagena, Pasto, Bucaramanga, Ibagué, Montería, Ovejas, Cali y Medellín. En diciembre de 1978 se realizó un encuentro nacional de mujeres que discutió el tema de la sexualidad y la participación en la campaña internacional: “Por el derecho al aborto, a la contracepción y contra las esterilizaciones forzadas: las mujeres deciden”. Esta campaña dio origen a innumerables actividades, entre ellas una marcha exigiendo el derecho al aborto (Barrera, 2007, p.40).

Dentro de las movilidades de los diferentes grupos de muje-

res, se organiza en Bogotá en julio de 1981, el primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, organizado por los grupos feministas colombianos. Abordan temáticas, que hasta esa época eran consideradas un tabú y se dio paso a las discusiones sobre la doble militancia –política y feminista–, la sexualidad, el aborto, la opción sexual y la lucha de clases, temas que ocuparon un lugar privilegiado y avanzaron hacia una reflexión más sistemática en lo teórico, lo estratégico y lo organizativo. Para las feministas colombianas marcó la seguridad de que era posible proyectarse a otros sectores de mujeres y de la sociedad. Surgieron los primeros centros de mujeres en Cali, Medellín y Bogotá, dedicados a producir información, prestar servicios legales, médicos, centros de documentación, publicaciones, etc. (Barrera, 2007, p.40).

En 1984 los grupos feministas de Bogotá participaron activamente en la convocatoria al Diálogo Nacional y la Apertura Democrática, conscientes de que era necesario dar un contenido, desde las mujeres, a los diálogos que se iniciaban con sectores de la guerrilla colombiana. El proceso de debate y reflexión entre los grupos feministas posibilitó ese año la creación del Colectivo de Mujeres de Bogotá.

En 1988, ante la convocatoria del gobierno a un debate para reformar la Constitución, la Casa de la Mujer, de Bogotá, y el Colectivo de Mujeres se integran a las mesas de trabajo Por la Paz y la Reconciliación Nacional. Ese mismo año, 17 grupos de mujeres elaboran una propuesta de Reforma Constitucional que incluía el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas con plenos derechos –sociales y humanos–, la modernización de las instituciones sociales y políticas, además, la eliminación del Concordato entre el Estado de Colombia y la Santa Sede

en las elecciones de la Asamblea Nacional Constituyente, en el cual el movimiento feminista participó con una lista de mujeres. Fue una notable experiencia de aprendizaje político, donde se hicieron visibles potencialidades y debilidades (Páez, en Barrera, 2007, p.42).

Finalmente, en Colombia, no hay duda, que es en el contexto de la industrialización donde se ven aparecer las mujeres reivindicando sus derechos; aunque en los años 40, cuando estaba el movimiento en su lucha más intensa, no se logró el derecho al sufragio, sino que fue en la década de los 50, específicamente en el año de 1954, bajo el gobierno en dictadura de Gustavo Rojas Pinilla (Luna, 1998, p.4).

### ***Mujeres votantes colombianas (1954)***

Aunque en América Latina, fue Ecuador el primer país donde se dio paso por primera vez al voto femenino en 1929; en Colombia, en este sentido, la femineidad se resignificó con la modernidad, aunque se puede considerar una construcción de la cultura occidental desde siglos atrás, con una acumulación de significados procedentes de la filosofía clásica y de las concesiones de la iglesia sobre las mujeres.

La Asamblea Nacional Constituyente de 1954 aprobó el derecho femenino al voto: ratificado por el Plebiscito de 1957, convocado por la alianza liberal conservadora que sustentó la forma reconciliadora del Frente Nacional. En este cuarto de siglo, durante el que las sufragistas no dejaron de luchar de una u otra forma, se han distinguido tres sub-períodos (Luna, 1998, p.4).

La antecede el primer sub-período (1930-1943), en el que las

mujeres habían obtenido sucesivamente la administración de los propios bienes, el acceso a la Universidad y a cargos públicos –logros que beneficiaron a mujeres de clase media y alta– pero se había perdido, en sucesivos debates parlamentarios, la pelea por el sufragio. La modernización social llevada a cabo por los liberales quedó incompleta en este punto.

Entretanto, se había comenzado a formar una corriente política de mujeres que recibía las influencias de la experiencia acumulada por la corriente internacional sufragista y que estaba en estrecha relación con núcleos liberales y socialistas. Paralelamente, se formó otra corriente de mujeres que defendió con ahínco las visiones conservadoras de la feminidad, alimentadas en buena parte por la reacción en ese sentido que se produjo en la Europa nazi y fascista frente a los avances del sufragismo (Luna, 1999, p.195).

127

En Colombia se pueden contabilizar once proyectos de ley a favor del sufragio femenino entre 1933 y 1954. En 1954, fue finalmente aprobado el derecho de las mujeres al voto por la Asamblea Constituyente, institución convocada por el presidente Gustavo Rojas Pinilla. A lo largo de los años hubo muchos debates en las Cámaras y en la prensa (Luna, 1999, p.201).

Durante la discusión de uno de los muchos proyectos de ley sobre el sufragio femenino, doce miembros del Senado opinaban en la prensa sobre el voto y once lo hacían en contra, con igual argumento: la mujer tiene un vasto campo en el hogar para desarrollarse como persona, mientras la política es la más “vergonzosa de nuestras actividades”. Pero iban más allá: el voto femenino es “peligroso para el régimen”, porque es “contrario a la realidad nacional”, porque “volveremos a tener a los obispos

de virreyes”, porque “es odioso ver a las mujeres en la política”, porque “puede llegar a menoscabar su tranquilidad” (la de la mujer), porque “no está preparada para dar este salto”, porque “no corresponde a un anhelo de la mujer”, porque “la mujer latina tiene más disposición para el hogar que para la urna”, etc. Junto a estos once senadores contrarios, uno solo se declaraba partidario del voto; argumentaba que “con ello se inicia la campaña para nivelar la actual inferioridad económica y social de la mujer”. Al lado de la defensa del voto femenino fundamentada en la justicia y la igualdad, aparecen las oposiciones del hogar (significando tranquilidad, aptitud latina, limpieza) (Luna, 2000).

En definitiva, las sufragistas colombianas en general, pondrán en cuestión la ausencia en la sociedad como ciudadanas, la ausencia de su voz, su voto, su participación en la vida política, pero fue un proceso de décadas en el logro de sus demandas (Luna, 1998, p.5).

128

### **De la participación activa a la representación**

La representación política de lo femenino, sigue siendo el desafío pendiente. Aunque en lo educativo hay unas proximidades estadísticas a los niveles paritarios, no ocurre igual para la participación directa en cargos de elección popular o de decisiones de política pública, que puede influir mayormente en los progresos de la inserción de la mujer, en los distintos espacios de la vida pública. En este sentido se presentan a continuación, los retos y desafíos de los organismos internacionales y nacionales (Colombia), en relación a la búsqueda paritaria de la representación política de la mujer que se fortalecieron desde que la ONU a través de las conferencias mundiales desde 1975, inicia la visibilización de la mujer.

### ***Avances y desafíos en las cuatro conferencias de la mujer (ONU 1975-1995)***

En el mismo año en que la ONU había declarado el Año Internacional de la Mujer de las Naciones Unidas, se dio origen al mandato por el cual la Asamblea General proclamó al período 1975-1985 como el Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer, como a su vez el inicio de la primera conferencia mundial sobre la Mujer en México en el año 1975. Transcurría la guerra fría y en América Latina existían países con regímenes no democráticos (Chile, Argentina), algunos con problemas de guerrillas (Colombia, Perú). Ya para la década de los ochenta y noventa (Conferencias de Copenhague, 1980 y Nairobi, 1985) se llevaron a cabo profundas reformas al rol del estado en la economía impulsadas por los programas de ajuste estructural, las reformas de segunda generación, la orientación del comercio hacia la exportación y la promoción de la inversión extranjera directa. Paralelamente, se llevaron a cabo procesos de democratización en la mayoría de los países del mundo, dejando atrás la generalidad de las viejas dictaduras.

129

En el caso de muchos países de América Latina, las medidas de liberalización económica se dieron de manera paralela a la caída de varias dictaduras, impulsando de esta forma procesos de elección más democráticos. En suma, se dio un proceso de liberalización política, económica, comercial, social y cultural, que terminó por consolidar los procesos de globalización ya en ciernes, en los cuales se observa un proceso creciente de interacción entre naciones y países en todo ámbito de la vida: social, cultural, comercial, financiero, administrativo, religioso y hasta político (OIT, 2004, p.27).

Antes de la Conferencia de México, las políticas públicas para las mujeres estaban dirigidas a su rol como madres, ya que sus tareas reproductoras eran consideradas la contribución más im-

portante. Las necesidades que se le reconocían a las mujeres, estaban vinculadas particularmente con la alimentación, la desnutrición infantil y la planificación familiar.

En este contexto, las mujeres eran observadas como beneficiarias pasivas, tanto por los gobiernos, como por las ONG y el sector privado. En México, por primera vez se insta a los gobiernos para que reúnan información estadística sobre la situación de las mujeres, como también se analiza la condición jurídica y social de la mujer como preámbulo del decenio de 1976 a 1985 que es dedicado a la mujer por la ONU; en esta conferencia se establecieron tres fundamentales:

- La igualdad plena de género y la eliminación de discriminación;
- La integración y plena participación de la mujer en el desarrollo;
- La contribución cada vez mayor de la mujer en el fortalecimiento de la paz mundial.

Buscaban, una aproximación sobre la igualdad entre los géneros, que contribuyera a mejores oportunidades en empleo, educación, participación política. Este encuentro quedó refrendado por las 133 delegaciones de Estados miembros de todo el mundo; las comisiones estaban representadas por 113 mujeres, un porcentaje significativo para la época. En este espacio se logran consolidar el Instituto Nacional para la investigación y capacitación para la promoción de la mujer (INSTRAW) y El fondo de desarrollo para las Naciones (UNIFEN), lo cual conforma un marco institucional para la investigación y las actividades operacionales de la mujer y su desarrollo (ONU Mujeres, 2011, p.144).

La segunda conferencia desarrollada en Copenhague, comenzó con un proceso de evaluación de la primera conferencia, realizada en México. Uno de los logros que preceden a esta conferencia es que ya participan 145 Estados miembros, lo que aumentaba en 12 de los participantes en el primer encuentro y también que en 1979 se refrenda por la Asamblea de la ONU la principal convención sobre los derechos de las mujeres, que estipula las obligaciones legales internacionales de los Estados, consolidándose la CEDAW para prevenir todas las formas de discriminación contra las mujeres. Es el único instrumento de derecho internacional que reconoce claramente la necesidad de comprender la violación de los derechos de las mujeres tanto en la esfera pública como en la esfera privada (Internacional, 2012).

Ahora bien, las discusiones de esta conferencia se orientaban a analizar los límites que tenía la mujer en los espacios sociales, de la siguiente manera:

- Disparidad entre los derechos garantizados y la capacidad de la mujer para ejercer sus derechos;
- Igualdad en el acceso a la educación;
- Oportunidad de empleos;
- Servicios adecuados de atención en salud.

Para superar todas estas dificultades de la participación de la mujer en el ejercicio pleno de sus derechos, se propuso que los hombres estuvieran inmersos en el mejoramiento del rol de la mujer, como a su vez que la voluntad política favoreciera los espacios para el reconocimiento de las contribuciones de la mujer a la sociedad, y en definitiva, aumentara los recursos financieros para la integración de la mujer en la vida nacional.

Tras las revisión del cumplimiento o no de las medidas adop-

tadas en Copenhague, se da inicio a la tercera conferencia realizada en Nairobi en 1985, con la asistencia de 157 Estados miembros; y se constata el empeoramiento progresivo de las condiciones de vida de las mujeres, sus dificultades de acceso a la educación, la salud y aumento en la pobreza; se identifican también los principales obstáculos que dificultan la igualdad y el progreso de las mujeres. Se proponen entonces los puntos a desarrollar, los cuales son:

- Medidas constitucionales y jurídicas;
- Igualdad en la participación social;
- Igualdad en la participación política y en la adopción de decisiones.

132

Dentro de la plataforma de acción se integró el desarrollo de mayores acciones en el fomento de empleo, mayor accesibilidad a la salud, la educación y los servicios sociales incluyendo la industria, la ciencia, las comunicaciones y el medioambiente (ONU, 2012).

Seguidamente, la cuarta y última conferencia tiene lugar en Beijing en 1995; significó un avance tanto cuantitativo como cualitativo al participar 189 delegaciones; a partir del concepto de género, se reconoció que toda la estructura de la sociedad y todas las relaciones entre hombres y mujeres en el interior de esa estructura, tenían que ser reevaluadas. Por lo tanto fue indispensable integrarlo transversalmente en la política pública, entendiendo que los derechos de la mujer son derechos humanos y que la igualdad entre los géneros era una cuestión de interés universal y de beneficio para todos. Se establece la plataforma de acción, encaminada hacia el logro de doce puntos que tienen como común denominador a la mujer, siendo ellos:

La pobreza, la educación y la capacitación, la salud, la violencia, conflicto armado, la economía, participación en el poder, la adopción de decisiones, los mecanismo institucionales para el adelanto de la mujer, los medios de comunicación, el medioambiente y la niña.

A modo de cierre de este segmento la plataforma de la conferencia de Beijing constituye el primer compromiso mundial de incorporación de una perspectiva de género como metodología para lograr el empoderamiento de la mujer. Al ponerse en práctica, las medidas sugeridas “deberían promover una política activa y visible de integración de una perspectiva de género en todas las políticas y programas, a fin de que se analicen, antes de adoptar decisiones, sus posibles efectos en las mujeres y los hombres” (PNUD, 2008, p.5).

### ***Análisis antes y después de la conferencia de Beijing***

Considerablemente la última conferencia Mundial de la Mujer, ha cobrado sentido en el compromiso adquirido de más de 180 Estados miembros de la ONU, los cuales iniciaron acciones que si no han eliminado del todo las desigualdades en relación a lo masculino/femenino, hay avances en miras a seguir proyectando la labor (ver Tabla 1).

Uno de los aspectos a destacar es la participación en aumento de los Estados miembros en cada una de las Conferencias (México, 133; Copenhague, 145; Nairobi, 157 y Beijing, 189 países). Lo que significa que entre el primero y el último encuentro mundial, la adscripción de países se aproxima a 50; de igual forma, paralelamente a las conferencias gubernamentales se organizaron otras reuniones convocadas por organizaciones de la sociedad civil, con el objetivo de influir en los temas a debate, en

**Tabla 1**  
**Síntesis: cuatro conferencias mundiales sobre la mujer**

N	Conferencia Mundial	Estados miembros asistentes	Asistentes al foro paralelo	Propuestas	Desafíos
1	México D. F. 1975	133	4.000	Igualdad plena de género y la eliminación de la discriminación. La integración y plena participación de la mujer en el desarrollo. La mujer al fortalecimiento de la paz mundial.	Disminuir las heterodesignaciones de la época patriarcal, donde la mujer se relacionaba solamente con su función de reproducción y al ámbito doméstico.
2	Copenhague 1980	145	7.000	Igualdad de acceso a la educación, las oportunidades de empleo y servicios adecuados de atención de la salud.	Disparidad entre los derechos garantizados y la capacidad de la mujer para ejercer esos derechos.
3	Nairobi, Kenia 1985	157	15.000	Medidas constitucionales y jurídicas; Igualdad en la participación social; Igualdad en la participación política y en la adopción de decisiones.	Participación activa de la mujer en los procesos sociales.
4	Beijing, China 4 a 15 de septiembre de 1995	189	35.000	El concepto de género, reconociendo que toda la estructura de la sociedad, y todas las relaciones entre los hombres y las mujeres en el interior de esa estructura, tenían que ser reevaluadas.	Cambiar la estructura básica de desigualdad en las relaciones entre el hombre y la mujer. Transversalización del género como constructo social.

Fuente: Adaptación a partir del análisis de cada una de las conferencias, organizadas por la ONU 1975-1995

las conclusiones de las conferencias y en los tratados y convenciones internacionales. Esos encuentros han servido también para entablar un diálogo entre dichas organizaciones y para crear o extender redes comprometidas con el tema de las mujeres (OIT, 2004, p.8), para lo cual la asistencia fue concurrida con

4.000, 7.000, 15.000 y 35.000 personas para la primera, la segunda, la tercera y la cuarta conferencia mundial respectivamente. De manera tal que para los Estados miembros, la presencia de la sociedad civil organizada a través de los movimientos de mujeres, son quienes de alguna manera u otra han presentado sus demandas, solicitudes y reclamos; mediante acciones que van desde la presión hasta el cabildeo, la presentación de propuestas y la negociación. De hecho, la visión vanguardista de los movimientos de mujeres contribuyó significativamente al avance de las Conferencias.

Otro logro significativo, es la comprensión de la noción de “género y desarrollo”. “Género” es una categoría de análisis de las ciencias sociales que había sido instalada por la teoría feminista, en los años setenta, para describir las características de los hombres y las mujeres que son determinadas y construidas socialmente. Del concepto de género surge lo que hoy se conoce como “la perspectiva de género”, que es una herramienta que nos ayuda a comprender cómo estas construcciones adjudicadas a lo femenino y a lo masculino afectan o impactan determinados procesos. Al analizar las diferencias existentes, en las construcciones sociales adjudicadas a lo femenino y a lo masculino y la relación que establecen entre ellos, podemos ubicar problemas de una manera más eficaz (OIT, 2004, p.32). De allí que se potencialice a partir de la conferencia de Beijing, la transversalización del género y se inste a los gobiernos hacerlos parte de la política pública a nivel mundial.

Antes y después de la conferencia de Beijing, se desarrollaron otros encuentros propiciados por la ONU que aunaron los esfuerzos para avanzar, en la construcción igualitaria, que beneficiara a la mujer, permitiendo un mejor desarrollo a nivel relacional tanto en lo público como lo privado destacándose antes de Beijing, la celebración de la Cumbre Mundial de Medioambiente

y Desarrollo, en Río de Janeiro (1992); la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, en Viena (1993); la Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo, en El Cairo; (1994) y la Cumbre Mundial de desarrollo social, en Copenhague (1995).

De la cumbre de Río de Janeiro en 1992 la ONU ha adoptado medidas para integrar el concepto de desarrollo sostenible en todas las políticas y programas pertinentes; se advirtió que tanto el desarrollo económico y social, como la protección del medioambiente son elementos necesarios e interdependientes del desarrollo sustentable. Señala a su vez, que se debe asegurar a los pobres, en particular a las mujeres. En los proyectos de generación de ingresos, se tienen en cuenta sus posibles repercusiones ambientales y va en aumento el número de programas de asistencia para el desarrollo dirigidos a las mujeres. Dando cuenta además, la función esencial que desempeñan como productoras de bienes, servicios y alimentos, como también personas que cuidan del medioambiente (ONU, 1992, p.1).

Ya en el año 1993, la Conferencia de Derechos Humanos realizada en Viena también integra como tema importante a la mujer, reconociendo los derechos de las mujeres y las niñas como parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos fundamentales y, como parte de ello, consideró a la violencia contra las mujeres como una violación de sus derechos humanos. Este enfoque integral fue considerado uno de los mayores logros del movimiento de mujeres durante este encuentro. Bajo el lema: “los derechos de las mujeres son derechos humanos”, se logró integrar el concepto de que existe una especificidad propia en los derechos de las mujeres, misma que se desprende de la problemática de género que viven para acceder con plenitud a disfrutarlos. Lo anterior implicó un análisis profundo de cómo en muchos países y culturas, solo por ser mujeres, se les niega el acceso a tener un nombre, una nacionalidad, acceder

a la escuela, decidir sobre su propio cuerpo, votar y ser electas, etc., mientras que los hombres pueden gozar y disfrutar de dichos derechos en el mismo país. Por esta razón, el logro principal de Viena fue que se reconociera la especificidad de género en los derechos humanos (ONU, 1993, p.1).

En el mismo orden, la conferencia realizada sobre la población y desarrollo, en 1993 en El Cairo, busca promover la equidad e igualdad de los sexos, como también los derechos de la mujer. Es el deseo de la eliminación de la violencia de cualquier tipo contra la mujer, como asegurarse de que sea ella quien controle su propia fecundidad, siendo estos la piedra angular de los programas de población y desarrollo. Se considera que los derechos humanos de la mujer y de las niñas son parte inalienable, integral e indivisible de los derechos humanos universales. En ese sentido, la plena participación de la mujer, en condiciones de desigualdad, en la vida civil, cultural, económica, política y social, tanto en el nivel nacional, regional e internacional, sumado a la erradicación de todas las formas de discriminación, por motivos de sexo son prioritarios de la comunidad internacional (ONU, 1994, p.10).

En la cumbre mundial sobre desarrollo social llevada a cabo en Copenhague en el año 1995, se acordó “que no se puede lograr un desarrollo social y económico sostenible sin la plena participación de la mujer, que además, la igualdad y la equidad entre la mujer y el hombre constituye una prioridad para la comunidad internacional. Como tal, debe ser un elemento fundamental del desarrollo tanto económico como social; por lo tanto se promueve la manera de aumentar su participación en la función directiva de la mujer, en la vida política, civil, económica, social y cultural, y en el desarrollo”.

Los tres encuentros que preceden a Beijing, son importantes para los logros que se obtienen allí, debido a que los compromisos adquiridos confluyen a que la mujer debe participar de manera activa en la toma de decisiones y en esta medida se concretan en la plataforma de acciones que se plantean y la transversalización de este tema en todos los escenarios de la sociedad, tanto públicos como privados.

Posteriormente de Beijing, en el nuevo milenio se han desarrollado dos encuentros para evaluar los resultados de esta, los cuales han tenido lugar en New York en 2000 y 2005 denominadas Beijing+5: Mujer 2000 y Beijing+10: revisión después de 10 años (Armentia, 2007, p.84); hacen análisis de los compromisos pactados en la plataforma de acción por cada uno de los países, renovando los compromisos adquiridos y haciendo énfasis en los progresos, incluyendo las deficiencias. Los cambios han sido lentos y aún hay mucho por hacer. Los puntos analizados fueron el de la salud y la violencia contra la mujer. Se tomaron medidas concretas para combatir la violación de los derechos humanos con la creación de campañas contra la violencia, la penalización de la violación (incluyendo al matrimonio), crímenes contra la mujer y la violencia motivada por cuestiones raciales. Se concluyó con la preponderancia de sensibilizar a los funcionarios relacionados con la aplicación de la justicia para que atiendan debidamente a las mujeres víctimas de violencia (OIT, 2004, p.24).

### ***Compromiso de los gobiernos en la transversalización de género después de Beijing***

El compromiso adquirido antes y después de Beijing, en cuanto a refrendar a través de resoluciones, convenios y acuerdos,

que globalmente las agencias internacionales definen a favor de los derechos de las mujeres, visibilizan temas álgidos como: la participación social y política, la explotación y violencia sexual, en derecho (laboral, humano), conflicto armado, discriminación y matrimonio, lo cual permite, desde el referente internacional, ponerlo de relieve en los niveles intrapaíses, lo que permite mayores abordajes para la integración de la mujer en los distintos segmentos institucionales dejando de lado aquellos límites que han permeado históricamente su confinación al mundo privado y la heterodesignación que aún es una manera de segregación sociocultural. En la siguiente tabla, encontramos detalles de esos documentos, por los niveles enunciados arriba (ver Tabla 2).

**Tabla 2**  
**Selección de resoluciones, convenios internacionales ONU**

Tema	Año	Documento
Explotación y violencia sexual	1949	Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena.
	1994-2010	Resolución de la Asamblea General sobre la trata de mujeres y niñas.
	2000	Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres, niñas y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional.
	2008	Resolución 1820 del Consejo de Seguridad.
	2009	Resolución 1888 del Consejo de Seguridad.
Matrimonio	1957	Convención sobre la nacionalidad de la mujer casada.
	1962	Convención sobre el consentimiento para el matrimonio, la edad mínima para contraer matrimonio y el registro de los matrimonios.
Derechos laborales	1951	Convenio de la OIT relativo a la igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y la mano de obra femenina por un trabajo de igual valor.
	1958	Convenio de la OIT relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación.
	1981	Convención de la OIT relativa a la igualdad de oportunidades y de trato entre trabajadoras y trabajadores: trabajadores con responsabilidades familiares.
	2000	Convenio de la OIT relativo a la revisión del Convenio sobre la protección de la maternidad (revisado de 1952).
	2009	Resolución de la OIT relativa a la igualdad de género como eje del trabajo decente.

**Tabla 2 (Continúa)**

**Tabla 2 (Viene)**

Derechos humanos y ruralidad	1993	Declaración y Programa de Acción de Viena
	1982-2009	Resolución de la Asamblea General, relativa al mejoramiento de la situación de la mujer en zonas rurales.
	1993-2009	Resolución de la Asamblea General sobre violencia contra las trabajadoras migrantes.
Salud sexual y reproductiva	1994	Programa de acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo.
	1997-2001	Resolución de la Asamblea General sobre prácticas tradicionales o consuetudinarias que afectan la salud de las mujeres y las niñas.
	1997-2009	Resolución de la Asamblea General sobre las mujeres en el desarrollo.
	2001	Declaración de compromiso de la Asamblea General en la lucha contra el VIH/SIDA.
	2009	Resolución del Consejo de Derechos Humanos sobre mortalidad y morbilidad materna prevenible y los derechos humanos.
Participación de la mujer en procesos democráticos	1995	Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.
	1997	Resolución de la Asamblea General sobre las mujeres en el desarrollo.
	2000	Declaración del Milenio de las Naciones Unidas.
	2003	Resolución de la Asamblea General sobre las mujeres y la participación política.
	2010	Declaración Ministerial del Consejo Económico y Social sobre la aplicación de compromisos internacionales relativos a la igualdad de género y al empoderamiento de las mujeres.
Conflicto armado y violencia contra la mujer	2000	Resolución 1325 del Consejo de Seguridad.
	2000-2004	Resolución de la Asamblea General sobre la eliminación de toda forma de violencia contra las mujeres.
	2000-2004	Resolución de la Asamblea General: Hacia la eliminación de los delitos de honor cometidos contra las mujeres.
	2006-2010	Resolución de la Asamblea General sobre la intensificación de los esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres.
	2007	Resolución de la Asamblea General sobre protección y asistencia a los desplazados internos.
	2009	Resolución 1889 del Consejo de Seguridad.
	2010	Resolución del Consejo de Derechos Humanos sobre acelerar los esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres: garantizar la debida diligencia en la prevención.

Fuente: Adaptación a partir del marco jurídico para la mujer de organizaciones internacionales

En definitiva, sobresalen ampliamente los documentos a favor de la mujer, en cuanto al conflicto armado y violencia, salud sexual y reproductiva, explotación sexual, derecho laboral y humano. Ellos contienen, el mayor número de refrendación legal, que salvaguardan la integridad de la mujer en los diferentes escenarios y permiten mayor ascenso social.

## **VISIBILIDAD ACADÉMICA EN ESTUDIOS DE GÉNERO**

De acuerdo a los antecedentes contextuales, la mujer se pronunció en relación a la visibilidad de lo femenino en las distintas aristas existenciales; de ahí se fueron concretando a estudios con esa incorporación. Unido al movimiento feminista y luego la teoría feminista, el reconocimiento de la mujer a través de organismos internacionales como la ONU que inicia desde 1975, y luego a mediados de los noventa, el desarrollo de la cuarta conferencia de la Mujer desarrollada en Beijing, se logra en acuerdo con los gobiernos la transversalización del género como construcción social; es allí, que los estudios con integración de la mujer, se articulan con todos los procesos históricos.

Se articulan aquí los centros de investigaciones en estudios de género alrededor del mundo, como también observatorios, agencias internacionales comprometidas a través de investigaciones regionales, sumado a las tendencias internacionales (latinoamericanas e iberoamericanas) y nacionales (Colombia), de investigaciones que representan la educación y la ciudadanía, educación intercultural y género, y finalmente, representaciones femeninas en los gobiernos escolares.

141

### **Exploración institucional de los estudios de género**

En la actualidad hay una tendencia investigativa por los estudios que integran lo femenino. Aquí se compilan abordajes, por el interés investigativo, desde plano internacional, latinoamericano, iberoamericano y colombiano. Sobresalen países como Estados Unidos, donde se concentra el 81 % de las investigaciones del total de países –según una pesquisa informática 2013– desde diferentes perspectivas, con abordajes desde la historia, la filosofía, la justicia y la educación. En América Latina, cabe

destacar el papel de la CEPAL en estos estudios, como también la creciente consolidación de los observatorios de temáticas inherentes al género.

### ***Internacional***

Consecuente con lo descrito anteriormente, además de búsquedas activas tanto en centros de Instituciones de educación superior y desarrollo de investigaciones en el tema como en organismos internacionales en la competencia del tema (ONU, CEPAL), ONG que trabajan en esa línea, encontramos lo siguiente:

En una primera exploración, se encontró que existen 935 centros en el nivel pregrado y posgrado, alrededor del mundo (Korenman, 2013) de los cuales el 82 % está concentrada en el continente americano; en ese orden solamente en Estados Unidos le pertenece un 74 %, Canadá un 6,1 % y América Latina un 2,1 %. El 19,3 % restante está distribuido en Europa en un 9,6 %, Asia 6,3 %, Oceanía 1,3 % y África un 2,1 %. A continuación se hace una síntesis (ver Tabla 3).

Clausurando este segmento, hay que reconocer el desafío que existe en América Latina, que integra solo un 2,1 % de los centros de investigación en relación a los estudios de género, lo que refuerza poder afirmar que es indispensable continuar con estas líneas de estudio, que permitirán iluminar el camino para transformar socialmente, sobre todo en los entramados institucionales y la manera de cómo pueden ir diluyendo las diferenciaciones que han segmentado, la integración sociocultural de la mujer en las diferentes instancias, tanto del nivel público, como el privado.

**Tabla 3**  
**Síntesis de instituciones de educación superior, con estudios de género en el mundo**

Continente	País	Centros de estudios superiores e investigaciones
América del Norte	Estados Unidos	692 (91%) (74%)
América Latina	Argentina	2
	Chile	3
	Colombia	4
	Costa Rica	2
	República Dominicana	1
	México	2
	Perú	1
	Venezuela	1
Total		16 (2,1%)
	Canadá	46 (6,1%)
Total		754 (81%)
Europa	Francia	6
	España	5
	Reino Unido	32
	Suecia	10
	Suiza	7
	Noruega	4
	Alemania	12
	Finlandia	9
	Grecia	5
Total		90 (9,6%)
Asia	China	2
	India	5
	Israel	5
	Rusia	46
	Palestina	1
Total		59 (6,3%)
Oceanía	Nueva Zelanda	6
	Australia	6
Total		12 (1,3%)
África	Sudán	12
	Sudáfrica	6
	Egipto	2
Total		20 (2,13%)
Gran Total		935 (100%)

**Fuente:** Adaptación, a partir del Website Joan Korenman 2014 y otras búsquedas individuales. Diciembre, 2014

### ***Iberoamérica***

De acuerdo a la anterior búsqueda, se tomó una muestra, donde se confirmaron los website<sup>3</sup> en un 30 % de las Universidades vigentes. De la totalidad de centros que accedieron a 935, distribuidos en los cinco continentes, se tomó una muestra representativa del 2,3 %, correspondiente a un país europeo (España) y 8 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Mexico, Perú y Venezuela,), reconfirmando el acceso otorgado por la pagina web referenciada anteriormente.

Se encontró, un total de 21 universidades, de las cuales un 30 % corresponden a España y 70 % a América Latina; de ellos son de carácter público en su mayoría (86 %), el resto son privadas.

144

Finalmente, dentro de las líneas de investigación más asistidas en lo relacionado al género, está la preferencia por el abordaje de los temas de filosofía (30 %) e historia (18 %) los temas como educación y participación social solamente (7 % para cada uno).

### ***CEPAL***

Para el caso de América Latina, desde la década de los setenta se delegó en la CEPAL, a través de la división de asuntos de género, lo relacionado a las movilidades con 11 conferencias realizadas desde 1977 (Ver Tabla 4), de lo que han derivado 125 estudios de investigación, llevados a cabo en diferentes países a través de las series Mujer y Desarrollo; también se han publicado 27 libros. Para ambos casos la fecha de inicio es la década de los noventa; y por último en la creación del observatorio de

---

<sup>3</sup> La autora del Website es la docente de la Universidad de Maryland, Estados Unidos, Joan Korenman; profesora emérita, y fundadora del Centro de Estudios para la Mujer y la Tecnología de la Información en la Universidad de Maryland, Baltimore County (UMBC); desde diciembre 1999.

igualdad de género de América Latina y el Caribe en el año 2007 (ver Tabla 5).

A continuación se precisan en detalle, las once conferencias; entre estas y el observatorio, mayormente se enfocan en el tema de la igualdad; ambas excluyen de manera general el tema educativo específicamente, aunque de manera transversal lo integran (ver Tabla 4).

**Tabla 4**  
**Síntesis de conferencias regionales A.L CEPAL. 1977-2010**

N	País	Fecha	Países	ONG Mujeres y/o Movimientos Sociales	Temas	Plan de acción regional Educación, participación ciudadana
1	La Habana, Cuba.	13 - 17 /6/ 1977	13	-	Incorporación de la mujer, en ámbitos económico, político, social y cultural.	-Realización de conferencias trianualmente en América Latina. -Evaluaciones de planes de acción.
2	Macuto, Venezuela.	12-16 /11/ 1979	28	11	Dilema de cuidado: madre e hijo.	-Flexibilización del currículo, mayor inclusión educativa. -Instituciones internacionales para investigación y capacitación en temas de mujer.
3	México D.F., México.	8-10 /6/1983	25	4	Igualdad, desarrollo y paz.	-Revisión de textos y contenidos educativos, evitando diferencia en los roles.

**Tabla 4 (Continúa)**

**Tabla 4 (Viene)**

4	Ciudad de Guatemala, Guatemala.	27 -30 /9/ 1988	30	ND	Maltrato y violencia a la mujer.	-Fomentar el acceso a la educación en todos los niveles (indígenas, campesinas). -Motivar la participación política de la mujer, desde los niveles de ONG y movimientos feministas.
5	Curazao, Antillas Neerlandesas.	16-19 /9/1991	37	3	Transformación productiva con equidad y la integración de la mujer al desarrollo.	-Eliminar las barreras que impiden a la mujer, la participación democrática.
6	Mar del Plata, Argentina.	25- 29 /9/1994	56	23	Igualdad de oportunidades: tierra, capacitación. Mujeres migrantes, madres adolescentes y campesinas.	-Participación en Beijing. - Adquisición de poder en cargos de elección popular.
7	Santiago de Chile, Chile.	19 - 21 /11/ 1997	28	ND	Acceso al poder y participación en la toma de decisiones.	-Desarrollo sostenible, pobreza y género.
8	Lima, Perú.	8 – 10 /2/ 2000	49	31 Aso. Diversidad sexual.	Equidad de género y derechos humanos.	-Fortalecimiento de la educación, para el desarrollo. - Apoyar el trabajo en red.
9	México D.F., México.	10-12 /6/2004	ND	ND	Igualdad de género, empoderamiento y política.	-Investigación en temas de género. -Reformas educativas.
10	Quito, Ecuador.	6-9 /8/ 2007	36	23 Carta de mujeres indígenas América Latina.	Aporte de la mujer a la igualdad	-Ampliar la democracia participativa. -Fomento de la participación de la mujer a nivel internacional.
11	Brasilia, Brasil.	13-16 /7/2010	32	43 Carta de mujeres feministas América Latina	¿Qué estado, para qué igualdad?	-Capacitación en TIC. -Capacitación en género. -Ciudadanía.

**Fuente:** Adaptación, a partir de las 11 conferencias realizadas para la integración de la mujer en América Latina: 1977-2010. (CEPAL)

Según la Tabla 4, en tres de las once conferencias se aborda el tema de género de manera central, correspondiendo a un 25 % tema que efectivamente viene apareciendo desde finales de los noventa, coincidiendo con la plataforma de acción de Beijing. Para el caso del observatorio, que tiene tres dimensiones: autonomía física, autonomía en la toma de decisiones y autonomía económica, la segunda es significativa a esta investigación, debido a que se relaciona con las cifras de la participación real de las mujeres en los cargos públicos y de elección popular.

Ahora bien, en cuanto a la producción intelectual en temas de género, desde la CEPAL, están por un lado: los libros de la división, y por otro, la serie de mujer y desarrollo (ver Tabla 5 y Gráfico 1). De los primeros, con la existencia de 27 volúmenes, sólo un 5 % están relacionados a la participación social; en su mayoría estas publicaciones se dedican en un 70 % a temas de igualdad y equidad, un 20 % al tema de discriminación y un 5 % a informes varios.

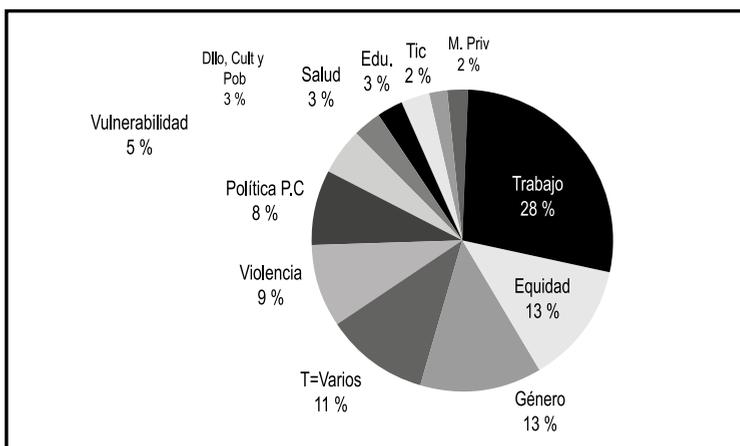
En cuanto a las segundas, que a corte de julio del año 2013 existen registradas 125 investigaciones específicamente están enfocadas mayormente en un 28 % a condiciones laborales, un 15 % equidad, 13 % género y un 13 % temas variados; continuando en la escala porcentual en un 9 % violencia, 6 % política y participación ciudadana y 5 % vulnerabilidad. Y en mínimo porcentaje pero no así en la magnitud de las complejidades abordadas sobre el tema, aspectos relacionados con la salud, desarrollo, cultura, población y educación en un 3% e igual forma en un 2% en TIC y Mundo privado de la mujer (CEPAL, 2013) (ver Gráfico 1).

**Tabla 5**  
**Síntesis de publicaciones de la CEPAL-división género**  
**(Educación y participación). 1977-2013**

N	Publicaciones	Periodo	Cantidad	Tema			
				Educación		Participación	
				Cant	%	Cant	%
1	Conferencias regionales en América Latina.	1977-2013	11 Conferencias	-	-	3	25%
2	Investigaciones: series mujer y desarrollo.	1989-2013	125 publicaciones	3	2,4%	8	6,4%
3	Libros de la división.	1999-2013	27 libros	-	-	5	18,5%
4	Observatorio de igualdad género de América Latina y el Caribe.	2007	1 Observatorio 3 temas	-	-	1	33%
	Total		167	3	1,7%	17	10,2%

Fuente: Análisis de las publicaciones de la CEPAL, división género, en educación y participación 1977-2013

148



**Gráfico 1**  
**Resumen porcentual de 125 documentos de la CEPAL,**  
**Género 1989-2013**

Fuente: Adaptación propia a partir de análisis de 125 documentos de la CEPAL

El aporte por parte de la división de asuntos de género de la CEPAL en América Latina al tema de género y específicamente a educación y participación social es: en el primer ítem, son tres estudios de la serie Mujer y desarrollo, correspondiente al 2,4 % del total

de las investigaciones y para el segundo, tres conferencias regionales, ocho investigaciones; además, cinco libros y una dimensión del observatorio de igualdad de género, que porcentualmente está delimitado en 25 %, 6,4 %, 18 % y 33 %, respectivamente. En lo anterior, se constata que se requiere abordar investigaciones con enclave de género desde el área que estamos nos estamos aproximando aquí, ya que resulta vital que el sector de la educación trabaje desde la primera infancia en el empoderamiento de las niñas, con el fin de potenciar su rol como líderes políticas del futuro; ellas crearán condiciones de desarrollo para nuestros países, tal y como lo han hecho las mujeres (CEPAL, 2011).

### **Observatorios de género**

Mediante una exploración a través de la web, dentro del contexto Iberoamericano se localizaron once sitios que contienen observatorios de género; entre ellos tenemos a España, en Madrid; en América Latina: Argentina, México, Colombia, Venezuela, Ecuador y Chile; lo anterior contrastado con el observatorio de género de la CEPAL, que desde 2007 procesa los datos en relación al género. Sus inicios datan desde mediados de la década del noventa, lo cual coincide con la cuarta conferencia de la mujer en Beijing, donde se logra la transversalización del género a nivel mundial (ver Tabla 6).

**Tabla 6**  
**Síntesis de observatorios de género en Iberoamérica**

N	Observatorio	País	Líneas de Acción
1	Observatorio de Género y Pobreza en Argentina.	Argentina, 1995.	Televisión, radio, prensa, Internet y vía pública.
2	El Observatorio Ciudadano por la Equidad de Género en los Medios de Comunicación.	México, 1999, por iniciativa de un grupo de comunicadoras, profesionales de la radio.	Derecho Laboral, violencia de género.

**Tabla 6 (Continúa)**

**ESTUDIOS DOCTORALES FEMENINOS:**

Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas

**Tabla 6 (Viene)**

3	Women's Link Worldwide.	Link fue fundada en 2001 y posee estatus 501(c)(3) en los términos de las leyes de los Estados Unidos, estatus de fundación en España y estatus de organización no gubernamental en Colombia. Tenemos oficinas regionales en Europa (Madrid, España) y Latinoamérica (Bogotá, Colombia).	Derechos sexuales y reproductivos, violencia de género, discriminación por género.
4	El Observatorio del derecho de las mujeres y las niñas.	Ecuador, 2003	Violencia de género.
5	Observatorio asuntos de género.	Colombia, 2004	Prevención de violencia contra las mujeres. Participación de la mujer en el mercado laboral. Participación política de las mujeres. Mecanismos de seguimiento e investigación. Salud sexual y reproductiva.
6	Observatorio de la violencia de género.	Fundación Mujeres, Madrid, 2006	Violencia de género. Feminicidios.
7	El Observatorio Venezolano de los Derechos Humanos de las Mujeres.	Venezuela, 2006	Derechos humanos de las mujeres.
8	Observatorio de igualdad de género de América Latina y el Caribe.	La División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2007	Autonomía física. Autonomía en la toma de decisiones. Autonomía económica.
9	Observatorio de género y equidad.	Chile, 2010	Autonomía política de la mujer.
10	Observatorio de género y pobreza.	México. El Observatorio de Género y Pobreza (OGP) es un proyecto conjunto de El Colegio de México (COLMEX), el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), el Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL), y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES).	Las dimensiones objetivas, es decir, en factores sociodemográficos como edad y sexo, y otros factores contextuales. Las dimensiones subjetivas.
11	El Observatorio de Género.	Derecho Constitucional, Universidades Carlos III de Madrid y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED.)	Ciudadanía y derechos políticos, Violencia de género, Educación y estereotipos sexuales, Economía y empleo. Educación sexual y reproductiva,

Fuente: Elaboración propia, a partir de páginas web de cada uno de los observatorios

Según se constata en la Tabla 6, en cuanto a las temáticas consideradas como referente en los observatorios consultados en el país europeo, los dos observatorios consultados, las líneas de acción coinciden con las temáticas relacionadas a la violencia de género, salud sexual y reproductiva, y discriminación de género.

En ese sentido, en América Latina, por ejemplo, todos coinciden con la violencia de género, exceptuando a Argentina, que se enfoca más por la representación femenina en medios comunicacionales como la televisión, prensa, Internet y vía pública. El tema de análisis de participación en política de la mujer lo encontramos específicamente en uno de los dos observatorios de España y en el correspondiente a países como Colombia y Chile. Cabe anotar también la importancia que tiene el observatorio de la CEPAL, el cual prioriza además de la autonomía física, la toma de decisiones y económica de la mujer, y sistematiza los datos a nivel de América Latina, favoreciendo el seguimiento en el cumplimiento de la ley de cuotas, por ejemplo, y la integración de la mujer en los cargos dentro de la función pública (ver Tabla 6).

Al analizar los párrafos anteriores, el abordaje del género tiene múltiples variables; lo preponderante es que en el caso de la mujer, los indicadores demuestran qué tanto se puede seguir trabajando por ello y el compromiso, no solo de los gobiernos, sino también de la ciudadanía, la comunidad académica, las nuevas masculinidades, para que unidos se puedan abrir espacios participativos que continúen visibilizando esas situaciones que desvirtúan el mundo de vida de mujeres particularmente, siendo aquellas que están en vulnerabilidad las que se encuentran en mayor riesgo de no poder potenciar y desarrollarse en su contexto, desde la política social y la inclusión educativa.

### ***Líneas de investigación en género: instituciones de educación superior***

Avizorando, tanto a nivel iberoamericano, latinoamericano y colombiano, en relación a las tendencias de investigación en línea de género, hay una productividad creciente en aspectos específicos como el feminismo, historia, violencia, política pública e igualdad de oportunidades; sin embargo decrecen los estudios que integren la educación y la participación ciudadana en el espacio escolar lo que permite constatar que es interesante la delimitación de esta tesis, además dentro de la perspectiva intercultural, que facilita mayores abstracciones ahí en el espacio escolar. En lo que sigue, se confirma lo anteriormente descrito.

#### Internacional

152

Para referirnos a los estudios e investigaciones de este tipo, es significativo lo que define su interés como los aspectos contextuales. Por ejemplo, la convención de los derechos del niño, por la UNICEF en el año 1989, como la transversalización de género logrado en la plataforma de la IV Conferencia mundial de la mujer en Beijing para mediados de la década de los noventa, coincide con el inicio de los estudios de la mujer dentro de la contemporaneidad. Es así que tomamos una muestra en siete universidades de España y América Latina para identificar específicamente sus líneas de investigación, que en la mayoría del inicio de estudios proceden a partir de finales de los años 80, principios de los 90.

Ahora iniciamos un análisis de los centros de investigación de las universidades que integraron la búsqueda eligiendo una muestra representativa desde España, a través de la Universidad Complutense de Madrid<sup>4</sup>, Universidad de Salamanca<sup>5</sup> y

---

<sup>4</sup> Instituto de investigaciones feministas.

<sup>5</sup> Centro de estudio de la mujer.

Universidad de Barcelona<sup>6</sup>; lo cual, a diferencia de los grupos o centros de investigación de Universidades de América Latina, sus integrantes son líderes en el debate de la teoría feminista como en el caso de Celia Amorós, en la Universidad Complutense, quien es autora de una variedad de obras que aportan desde la teoría feminista, a su vez integrando su área de filosofía, articulada con el feminismo y el multiculturalismo.

En cuanto al primer centro de educación superior, se han especializado desde lo femenino en teoría feminista, historia, literatura, arte; en relación al segundo, representaciones, igualdad y discapacidad; y la tercera, específicamente en filosofía e identidades. Lo que nos indica que no han considerado, la participación femenina en los espacios democráticos en la escuela.

En lo referente a países como México, Costa Rica, Argentina y Chile, indagamos por ejemplo, que en las Universidades Autónoma, Costa Rica, Flacso y Chile respectivamente, las líneas de estudio para ese mismo orden se proyectan hacia el feminismo, arte y ciudadanía, violencia doméstica, etnia, participación política; política pública, violencia e igualdad de oportunidades, género en la política pública, específicamente el área de salud, etnicidad.

En definitiva, con base en la información detallada anteriormente, se puede afirmar que en el tema de género en lo específico de mujer, se han inclinado los estudios hacia la teoría feminista, la violencia, filosofía, igualdad; sin embargo los pocos centros de investigación que integran la educación y la participación social, no la contextualizan dentro del espacio social de la escuela, encontrando así mayor relevancia este estudio que

---

6 El Seminario de Estudios sobre la Producción Filosófica de las Mujeres, "Filosofía y Género".

busca identificar los factores que favorecen/desfavorecen la movilidad de las/los estudiantes en cuanto a la participación social, dentro de los espacios donde legalmente pueden hacerlo, al interior de las instituciones.

### En Colombia

En tanto la revisión realizada a las universidades colombianas a través de instituciones de educación superior, como son, la Nacional, Valle y Atlántico, encontramos que en la primera, ubicada en Bogotá, existe una Escuela de estudios de género, con extensiones de formación avanzada en cuanto a especialización y maestría, y en general su línea de investigación se orienta hacia el pensamiento feminista y de la perspectiva de género en los estudios sociales en Colombia. La segunda, con sede en Cali, tiene establecido un Centro de estudios de género Mujer y sociedad en el cual las líneas de estudio se dirigen hacia la literatura, etnicidad, familia y política. Y la tercera, ubicada en el contexto de este estudio, en Barranquilla, efectivamente se evidenció que el grupo de investigación está insertado en el Centro de documentación Meira Delmar, en el cual se han especializado en las temáticas como análisis de lo femenino en relación a la política pública, cultura, educación, y participación social.

Finalmente, considerando lo anterior, vale la pena aportar que los estudios en este país a través de las líneas descritas anteriormente, hay una relación entre lo femenino y la sociedad, encontrando parte de la realidad en los estudios étnicos y sociales, y solo en una universidad existe una aproximación al tema que delimitamos aquí, como es la educación y la participación social, pero no hay estudios delimitados en el ámbito escolar sino a nivel macro.

### ***Estudios empíricos en género: primaria y media, por agencias internacionales***

Los organismos internacionales como la PREAL, UNICEF, OEA, aunado con estudiosos del tema e instituciones de los gobiernos nacionales en el contexto de América Latina y Colombia han considerado propicio el estudio del liderazgo estudiantil, en la enseñanza primaria y media, que encumbre los límites existentes actuales y permita mayor apertura del tema, como aporte a políticas públicas, inclusivas y con tendencia paritaria. En ese sentido, lo confirman las síntesis que a continuación se presentan.

#### Internacional

La organización de las escuelas y las estructuras que en ellas se ocupan de tomar decisiones, por lo general son jerárquicas, formales y poco democráticas. En numerosos países, la mayor parte del poder se concentra en las manos del director, que a su vez es responsable del funcionamiento de la escuela ante un ente administrativo oficial. Todas las decisiones relacionadas con la escuela se toman haciendo caso omiso de los niños de la manera más absoluta. Sin embargo, la implementación de la Convención implica que los gobiernos deberían crear oportunidades para que los niños puedan intervenir en la toma de decisiones a todos los niveles del funcionamiento de la escuela y, para que esto suceda, es necesario que existan estructuras democráticas tales como horas de debate, consejos escolares y mecanismos de representación en los organismos administrativos, de manera que se asegure la participación activa de los niños (UNICEF, 1998, p.62).

Coincide con lo anterior, un análisis que hizo la OEA (2010), lo cual demuestra que en la escuela tanto niñas como niños, están inmersos en un ámbito donde en ocasiones encuentran los mayores obstáculos en cuanto a la participación infantil debido a

la distribución jerárquica y vertical del poder. El contacto con los funcionarios, docentes y autoridades lo enfrentará a la experiencia de relacionarse con adultos que ejercen un poder institucional, o sea aquel que no deriva de la persona sino del lugar que ocupa (OEA, 2010, p.37).

La participación es un derecho de todos los seres humanos incluyendo los niños y niñas, sin discriminación de ningún tipo. En julio de 2009, el Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General N° 12, realizó una interpretación amplia y algunas expresiones contenidas en la Convención y que suelen ser interpretadas como restricciones al derecho a la participación. Tal es el caso de niños y niñas “capaces de formarse un juicio propio”, o “los asuntos que afectan al niño” donde se incluyen los temas sociales y de su comunidad (OEA, 2010, p.33).

156

Por tanto, la participación debe darse en todos los ámbitos y escenarios donde se desarrollan y ponen en práctica estas decisiones. En este sentido, toman importancia tanto los referidos a la vida cotidiana, como familia, escuela, espacios comunitarios, y los de instituciones a las cuales los niños concurren en situaciones críticas (salud, justicia), como la propia esfera pública donde se toman decisiones, ya sea a nivel local, provincial o nacional.

A nivel general, en la participación femenina, tanto en la vida política y pública, se encontró un estudio que por un lapso de tres años (2009-2011) aplicado a dieciséis países de América Latina, Central, Andina y El Caribe<sup>7</sup>, se consultó a un conjunto de líderes políticos, religiosos, sociales, culturales como también

---

<sup>7</sup> La paridad política en América Latina y el Caribe. Percepciones y opiniones de los líderes de la región. CEPAL 2011.

a comunicadores y empresarios, tanto hombres como mujeres sobre sus percepciones en relación a las desigualdades existentes en el ámbito político y la inclusión de género, así como sus evaluaciones sobre las condiciones para el avance de la paridad política de género y las posibles barreras para este proceso (CEPAL, 2011).

Dentro de los resultados más relevantes, se encontraron que en un 80 %, los entrevistados están de acuerdo en el incremento de la mujer en la participación política; aunque los hombres se demuestran más favorables que las mujeres en un 90 %. Se podría relacionar lo anterior con la imagen positiva que representa para los consultados, el hecho de que existan mujeres presidentes en la región, debido a que se generan políticas públicas y existe inclusión de género en cargos públicos. Aunque las expectativas en relación a la participación a corto plazo de la mujer la miran sin ninguna variación, manteniéndose en 48 % de aceptación, en el largo plazo, lo asimilan con más optimismo en un 86 %. Finalmente, en un 80 % la paridad política representa aceptación como una manera de generar oportunidades de participación en las mujeres.

157

En ese sentido, en América Latina a diferencia de Europa y América del Norte, donde se trabaja más la representación en cuanto a la participación ciudadana dentro de la escuela, a continuación presentamos estudios de organismos internacionales que dan cuenta del interés por la temática en referencia:

- Un estudio de la PREAL (2006), desarrollado en siete países entre Centro y Latinoamérica (Bolivia, Brasil, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua), centrado en la participación de la comunidad educativa, específicamente los padres, demostró que en los países en mención

la norma ha definido la creación de organismos colegiados –consejos escolares o directivos, juntas escolares– en los que participan en ocasiones solamente los padres y miembros de la comunidad local, y otras veces estos mismos en conjunto con otros actores como son el director, docentes, estudiantes y miembros de la comunidad local. Se puede asociar entonces la creación de estas instancias a un esquema de participación inducida por el Estado. Adicionalmente, funcionan en algunos casos asambleas y asociaciones como organizaciones civiles con personería jurídica y sin ánimo de lucro, primordialmente para recibir recursos que se giran directamente a la escuela (PREAL, 2006, p.14)

- Otro estudio realizado en Chile, por Contreras y Pérez (2011), donde los resultados evidencian que en las zonas del país donde se ubicó el estudio, están lejos de producir una cultura de derechos; no obstante, niños y niñas participan para poder posicionarse como protagonistas de sus propias vidas y sociedad. En este sentido, es necesario resaltar que de los mismos niños y niñas nacen propuestas de trabajo y desafíos a cumplir en torno a la participación (Contreras y Pérez, 2011, p.811).
  
- En Honduras, Sánchez (2005), en un estudio de la organización y funcionamiento de los gobiernos escolares y estudiantiles en municipios de cinco departamentos de ese país se obtuvo, dentro de los resultados más relevantes, según las entrevistas hechas a los mismos estudiantes, que en un 13 % y 41 %, los motivan a la participación al gobierno escolar los docentes y directivos respectivamente; el porcentaje participativo entre niños y niñas, es de

un 45,4 % y 54,6 %, para los primeros y segundos. En general, tanto niños y niñas que participan en una postulación directa, presentan planes de gobierno en un 54 % y hacen campaña política dentro de la institución en un 78 %. Es importante destacar que presentan entre una, dos, tres y cuatro planillas para la postulación, la que más se repite presenta dos, con un 79,1 %; en consideración que hay un bajo porcentaje de 4,1 %, que solo presenta candidatura única, contrastando que entre tres y cuatro, hay un porcentaje de 8,3 % para ambos casos. En cuanto a las actividades que desarrollan durante el año de elección, encontramos: promoción de los derechos de la niñez, medioambiente, lectura, como también actividades recreativas y socioculturales.

Se constata entonces, que la escuela como forjadora de democracia, es el lugar propicio para iniciar el fomento de la participación paritaria en todos los estamentos donde puedan hacer mayor presencia tanto las niñas como los niños, utilizando los mecanismos constitucionales y legales, que dan paso a la contribución favorable de la participación.

En síntesis, la participación equitativa de mujeres/hombres en el poder, como en la toma de decisiones es clave para la superación de la desventaja social a la que ha estado advocada la mujer; coadyuvando para el desarrollo económico, para la vigencia de los derechos humanos, etc. Es decir, ninguna de las áreas estratégicas podría ser cumplida sin la participación política de las mujeres en igualdad con los hombres. Esto convierte a la participación política en una variable dependiente de cualquier política pública.

## Colombia

Entre muchos otros, Colombia tiene un reto de: garantizarles a más de 16 millones de niños, niñas y adolescentes las mejores condiciones para su desarrollo integral, asegurándoles aquellos derechos que la Constitución de 1991 y la Convención de los Derechos del Niño les han reconocido. El cumplimiento de estos derechos involucra que simultáneamente avancemos en su supervivencia, protección, participación y desarrollo, siendo la educación un eje central en este esfuerzo.

Todas las naciones han reconocido la educación como un factor esencial para que los niños, niñas y adolescentes sean incluidos socialmente, como también, para que obtengan igualdad de oportunidades. Así lo expresaron en las dos recientes conferencias de Naciones Unidas sobre Educación, la Declaración de Jomtiem (1990) y el Marco de Acción de Dakar (2000), al igual que en la suscripción de Desarrollo del Milenio (2002). A partir de ellas se han movilizado diversas organizaciones nacionales e internacionales para la consecución de la Educación para Todos (PNUD, 2012). Consecuentemente, UNICEF en el mundo y en América Latina ha impulsado iniciativas como Escuela Amiga que promueve la apropiación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar.

En Colombia se han desarrollado diversas iniciativas para garantizar el derecho a una educación de calidad; las cuales desde múltiples enfoques promueven que todas las niñas, niños y jóvenes tengan iguales oportunidades de aprender en forma activa, participativa, colaborativa, con alegría y buen trato; en ambientes saludables, que faciliten el desarrollo integral. Desde el Estado, en sus instancias nacional, departamental y municipal, existe un vínculo de corresponsabilidad con la sociedad y las familias,

que se ha posicionado en el tema de la educación, como un ámbito estratégico para el desarrollo tanto humano como social; a través de procesos de planeación y gestión de políticas públicas educativas.

La guía *Hacia una escuela de calidad*, recoge las lecciones aprendidas en el desarrollo de la iniciativa Escuela Amiga de la Niñez, que impulsó el mejoramiento de instituciones educativas con un enfoque de derechos. Son ideas para la acción que complementan el esfuerzo del Ministerio de Educación Nacional, de las entidades territoriales y sus Secretarías de Educación con sus equipos de calidad; de las Instituciones Educativas con sus comunidades educativas y equipos de gestión y de todas las entidades públicas, privadas, no gubernamentales y de cooperación comprometidas con el mejoramiento de la calidad educativa (UNICEF, 2006, p.7).

161

En resumen, la presencia de agencias internacionales en Colombia como UNICEF, reforzadas por el Ministerio de Educación Nacional en lo relacionado a estudios dentro del contexto escolar, a través del enfoque de derecho, que promueven el buen trato, la convivencia, la participación van demarcando las abstracciones necesarias para tomar atenta nota y fortalecer los procesos de inclusión, desde la política pública.

## **REPRESENTATIVIDAD POLÍTICA EN IGUALDAD DE GÉNERO**

Ha habido deficiencia, en lo representativo, a la igualdad entre los géneros, nace de la desigualdad y de la búsqueda de desactivación de las sociedades estamentarias; sin embargo, fueron los varones quienes dejaron por fuera a la otra mitad de la humanidad. Sin embargo, ellas fungieron a organizar su pro-

pio camino y hasta ahora, se connota el movimiento de mujeres, como el de más trascendencia, desde el siglo XVIII hasta acá.

Tras haberse identificado las paradojas del discurso de la igualdad, en el siglo XVIII, hay que preguntarse por el siglo XIX. Ese siglo presenció en su primera mitad, y de la mano del Romanticismo, una respuesta reactiva frente a las posibilidades que abrió para las mujeres el discurso ilustrado de la igualdad (Cobo, 2008). Sin embargo, hay que decir que en el siglo XVIII los contractualistas no solo tuvieron la oportunidad de observar posiciones intelectuales coherentes con los ideales ilustrados de igualdad, sino también de polemizar con aquellos autores y autoras que exigían el cumplimiento de la universalidad para todos y todas las ciudadanas. Es decir, esta ilustración patriarcal fue interpretada por otra ilustración más universalista que asume que la igualdad y la libertad pertenecen a la humanidad en su conjunto y no solo a los varones (Cobo, 2008).

La búsqueda de la igualdad de género, en la representación, es un elemento central de una visión de la sostenibilidad en la cual cada miembro de la sociedad respeta a los demás y desempeña un papel que le permite aprovechar su potencial al máximo. La amplia meta de la igualdad de género es una meta social a la que la educación y las demás instituciones sociales deben contribuir. La discriminación de género está imbricada en el tejido de las sociedades. En muchas sociedades, las mujeres llevan la carga principal de la producción de alimentos y la crianza de los niños. Además, las mujeres a menudo son excluidas de las decisiones familiares o comunitarias que afectan a sus vidas y bienestar (UNESCO, 2014).

En esa medida entonces, la igualdad es un principio político y ético que germina en la ilustración y que tiene una base sóli-

da en la noción de la universalidad. De manera tal, que ambos conceptos: universalidad e igualdad, presuponen una idea de una única humanidad y excluyen cualquier segregacionismo y jerarquización entre individuos y grupos. Estas nociones tienen un carácter normativo, pues señala aquello que es ética y políticamente deseable, que hombres y mujeres, blanco y negros, homosexuales y heterosexuales, etc... merecen la misma consideración social y política. El principal mérito político de las ideas de universalidad e igualdad es su capacidad de impugnación de las injusticias sociales y políticas. Ambas ideas constituyen poderosos principios de deslegitimación de cualquier relación fundada en privilegios (Cobo, 2008).

Hay que señalar la profunda contradicción que se desprende de un discurso, el de la igualdad, cuya vocación es la universalidad y, sin embargo, cuya aplicación práctica produce exclusiones de ciudadanía para diversos sectores sociales, entre ellos las mujeres, es decir, la mitad de la población.

Se connota entonces, que la representación política en condiciones de igualdad, es uno de los puntos que estudia Kymlicka (2010) en su obra *Ciudadanía Multicultural*, donde destaca el valor de la representatividad del grupo, le da valor a esta representación, ya que el sistema político es poco representativo, es una idea común, pero esta noción inherente a ella, raramente se explora con profundidad. Por tanto, la afirmación de que los grupos minoritarios no están suficientemente representados en el legislativo, parece presuponer que la gente únicamente puede estar representada por alguien de su mismo género, clase, ocupación, etnia, lengua (Kymlicka, 2010, p.192).

Entonces ¿por qué son tan importantes las características personales de los representantes? Hay varias razones por las

cuales las características personales pudieran ser tan importantes; es decir, algunos expertos argumentan que las personas deben compartir determinadas experiencias o características para poder comprender verdaderamente las necesidades y los intereses de los demás. Si ello es así, un hombre blanco sencillamente no puede saber en qué consisten los intereses de una mujer o de un hombre negro: ningún tipo de reflexión o de comprensión, por muy profunda y sincera que sea, puede saltar las barreras de las experiencias (Phillips en Kymlicka, 2010, p.193).

De esa manera, no se trata de tipificar la representación, la solución no estriba en aceptar esas limitaciones, sino en combatirlas para crear una cultura política en la que las personas puedan y estén dispuestas a ponerse en lugar de los demás, así como comprender realmente (y, por consiguiente, a representar) sus necesidades e intereses desde el referente de derechos humanos. Esto debe exigir cambios en el sistema educativo, en los medios de comunicación y en el proceso político, para acercarlo en un sistema de democracia deliberativa.

164

Finalmente, tanto a nivel general como en el particular, ejemplificado este último en el espacio escolar, se requiere iniciar el nivel representativo de géneros, donde la comprensión de lo diverso se ajuste desde el concepto de derechos; que no sea una convergencia táctica, que sean concretizaciones de una representatividad que deliberadamente pueda tener puntos de encuentro y presencia, tanto hombres como mujeres.

### **Política de reconocimiento como fusión de horizontes entre género**

El feminismo, el multiculturalismo, el nacionalismo y la lucha contra la herencia eurocéntrica del colonialismo son fenómenos

que, aunque se encuentran emparentados, no deben ser confundidos. Su parentesco estriba en que tanto las mujeres, las minorías étnicas y culturales, así como las naciones y las culturas, ofrecen resistencia contra la opresión, la marginación y el desprecio, y de este modo luchan por el reconocimiento de las identidades colectivas, sea en el contexto de una cultura mayoritaria o en el de la comunidad de los pueblos. Se trata de movimientos de emancipación cuyos objetivos políticos colectivos se definen en primera instancia en clave cultural, aun cuando siempre estén en juego también desigualdades de carácter económico así como dependencias de naturaleza política (Habermas, 1999, p.197).

Congruentemente, durante las últimas tres décadas, la conflictividad social ha dejado de estar centrada en las cuestiones obreras y luchas de clases, para instalarse nuevos movimientos sociales que, gracias a la distribución desigual de la autoridad que demuestra insuficiencia institucional y así mismo distribuye desigualmente reconocimiento, hace que nuevos movimientos sociales de ecologistas, género, jóvenes y etnias integren a los nuevos sujetos en búsqueda tanto de transformaciones sociales como de un capital simbólico, que se evidencia en el caso de las mujeres en “reclamos” que no necesariamente tienen que ver con vínculos laborales o económicos sino de lograr una visibilización de su existencia y reconocimiento (Femenías, 2007, p.23).

Para ello, Bauman (2003) lo integra al multiculturalismo y lo distingue así: por un lado multiculturalismo diferente y por otro crítico; el primero lo define como creador y sostenedor de la cultura que poseen las élites e imponen a los demás, y el segundo como una aproximación plural este que debe sostenerse. Para efectos de este trabajo, será nuestra referente.

No obstante, el multiculturalismo crítico se aproxima más al reconocimiento de la diferencia entrando un poco al campo intercultural, y es preciso lo que nos ilumina Leciñana Blanchard (2004) a través de dos distinciones fundamentales:

- 1) Políticas de la identidad y reconocimiento, en la diferencia, movimientos sociales que proponen cambios a partir de la diferencia.
- 2) Formas de vida diferentes: conserva tradiciones particulares y derechos de las minorías, sean sexuales, culturales, o de otros grupos sociales, invisibilidades.

Ahora bien, desde las promulgaciones universalistas de la libertad, igualdad y solidaridad, en un segundo orden se ofrecen las propuestas fundamentales del multiculturalismo. A partir de la diferencia que en la década del sesenta fue entendida y valorada, situación que no sucedía antes del giro del honor a la dignidad, la diferencia atraviesa la categoría sexo-género, como a su vez las variables etnia, clase. De esta manera una mujer, que además sea indígena, por consiguiente en desventaja social, hace que su participación dentro de espacios sociales, educativos y laborales puedan establecer en la actualidad una relación negativa en cuanto a la posibilidad de la participación directa en procesos democráticos.

En ese orden de ideas, desde la diferencia se crean identidades, las cuales se activan en la búsqueda del reconocimiento. Aquí Taylor nos da un valioso aporte: "Somos formados por el reconocimiento del otro, de esta manera el falso o poco, daña o conlleva a una falsa imagen de sí" (Taylor, 1993, p.11). Es lo experimentado en la época patriarcal, en la cual a la mujer desde lo externo se le creaba una imagen que ha sido difícil de borrar, permaneciendo aún en la actualidad con todas las reivindicaciones del feminismo.

De esta manera el discurso del reconocimiento se ha vuelto familiar en dos niveles:

1. En la esfera íntima: Donde comprendemos que la formación de la identidad y del yo tienen lugar en el diálogo sostenido.
2. En la esfera pública: Donde la política del reconocimiento igualitario ha llegado a desempeñar un papel cada vez mayor. Aquí en la política de reconocimiento con dos cambios principales, que se han dado a partir del tránsito del honor a la dignidad y el concepto moderno de identidad hizo surgir la política de la diferencia.

No obstante, como en el contexto intercultural surge una exigencia poderosa, de acordar igual respeto a las culturas que han evolucionado de allí, el rasgo decisivo de la vida humana es su carácter dialógico para la construcción de la identidad y del reconocimiento. De hecho, el reconocimiento –según Taylor– debe ser en dos niveles:

- Respeto a la identidad, independientemente de la raza, sexo, etnia;
- Respeto a aquellas prácticas o modos de ver el mundo.

Así, la mujer ha ido logrando reconocimiento de su identidad sexual, étnica, en consideración también al rol que le pertenece y que ya es necesario asumir, desde sus logros en una sociedad que continúa siendo perpetrada por lo masculino e individualista.

De otro modo, se puede considerar que el feminismo no es asunto de una minoría. Se dirige contra una cultura dominante que interpreta la relación entre los sexos de un modo asimétrico que excluye la igualdad de derechos. La diferencia de las situaciones de vida y experiencias específicas de cada sexo no en-

cuentra ni jurídica ni informalmente una consideración adecuada: ni la comprensión que en clave cultural las mujeres tienen de sí mismas, ni su contribución a la cultura común, encuentran su debido reconocimiento. Bajo las definiciones dominantes tampoco cabe articular de manera suficiente las necesidades femeninas. Por ello, la lucha política por el reconocimiento se inicia como una lucha por la interpretación de las aportaciones y de los intereses específicos de las mujeres. En la medida en que esa lucha tiene éxito, cambia junto con la identidad colectiva de las mujeres también la relación entre los sexos y acaba directamente afectada la comprensión que los varones tienen de sí mismos. El catálogo de valores de la sociedad en su totalidad se pone en discusión; las consecuencias de esta problematización penetran hasta en la esfera privada y afecta también los límites establecidos entre las esferas pública y privada (Habermas, 1999, p.197).

Con estas consideraciones presentes, ciertos cambios históricos fueron necesarios para hacer posible la política del reconocimiento. En primer lugar, la caída de las jerarquías sociales, basadas en el honor de las sociedades testamentarias. El honor se vincula intrínsecamente a la desigualdad: para que algunos tengan honor, otros no deben tenerlo. En cambio, en una sociedad democrática, solo hay cabida para el concepto de dignidad, en un sentido universalista e igualitario. A partir del siglo XVIII, se intensificó la importancia del reconocimiento como interpretación de la identidad individualizada. Es ser fiel a uno mismo (Femenías, 2007, p.124).

Reconocer la competitividad parece una grave medida métrica entre géneros. Cuando lo masculino, se seguirá en la plataforma de la lucha del poderoso y el débil. Se tendría que

superar la dialéctica del que se siente superior e inferior, en una lógica más nietzscheana de mujeres de espíritu dionisiaco. Se debe ir más allá de la lucha y generar caminos femeninos de diálogo, pues la seguridad que se asume desde el mundo femenino, es solidaridad, comprensión, fortaleza, paz y confianza en sí misma. Éticamente es preferible escuchar y ser escuchada, que competir reconociendo jerarquías (García-Torres en Hierro, 1995, p.128).

El problema es que se sometan a las lógicas masculinas de competencia, se desintegran, dejan la pasividad y entran en una competencia, pero también tendríamos que pensar en una forma de integrarnos en la cultura patriarcal, que contenga la calma, que no nos ubique a las mujeres fuera de juego; ya que lo imperante en occidente es la competencia y el ataque. ¿Cómo podemos las mujeres jugar en la competencia? (García-Torres en Hierro, 1995, p.125).

Finalmente, identificada la lógica del desafío por el reconocimiento en que ha estado inmersa la mujer y validando la desventaja social en la cual se ha encontrado o se encuentra inmersa desde su apropiación como sujeto, además como participante de la política que había sido desvirtuada por su función reducida a la reproducción, a la unión marital y sus habilidades domésticas; pero que gracias a los logros de otras mujeres en el mundo, aunado al avance en las teorías de género, como en la política pública, hoy es posible orientar nuevas acciones dentro de su liderazgo, valorando humanamente sus funciones iniciales, siendo inherentes a ellas y las construidas a partir de las circunstancias actuales. Para así por fin abrir nuevos espacios que determinen una fusión de horizontes, donde aprendemos

a desplazarnos en un horizonte más vasto, en la utilización de nuevos vocabularios de comparación, importancia de entendernos intersubjetivamente en la igualdad pero aceptando las diferencias inherentes al ser humano dentro de cualquier cultura a escala mundial como en cada sociedad individual (Gadamer en Taylor, 1993, p.28).

### **Género y educación, desde la autodesignación femenina**

El feminismo es un fenómeno social, surgido en el siglo XVIII, tematizado conceptualmente en la Ilustración y, al mismo tiempo una de las manifestaciones reflexivas más significativas de la modernidad. François Poullain de la Barre, Mary Wollstonecraft, Diderot, Condorcet, Von Hippel, entre otros, exigieron coherencia epistemológica y política a esa Ilustración patriarcal, que hacía proclamas igualitarias. Estos autores y autoras, definieron la subordinación social de las mujeres como resultado de prejuicios que se remontaban a la noche de los tiempos (Cobo, 2008, p.28).

La consolidación del feminismo viene a unir un conjunto de voces de mujeres en todo el mundo, en la búsqueda de la igualdad como principio político y ético que germina con la Ilustración y tiene una base sólida en la noción de universalidad. Ambos conceptos, universalidad e igualdad, presuponen normativamente la idea de una única humanidad y excluyen cualquier segregacionismo y jerarquización entre individuos o grupos. Estas nociones tienen un carácter normativo, pues señalan aquello que es ética y políticamente deseable: todos los individuos en cuanto a tales (hombres, mujeres, blancos y negros, homosexuales y heterosexuales) merecen las mismas consideraciones políticas (Cobo, 2006, p.29).

La desproporción que ha existido históricamente en relación a la mujer, una heterodesignación que ha sido marcada por la sociedad patriarcal pero que conlleva a constituir una autodesignación que la hace asumir un compromiso con ella y con su realidad sociocultural, modificándola, asumiendo así un nuevo rol (Amorós, 1991; Pateman 1998; Femenías, 2007; Cobo, 2006).

Lo experimentado en la época patriarcal, donde la mujer desde lo externo se creaba una auto-imagen, difícil de borrar aún en la actualidad con todas las reivindicaciones del feminismo, encontramos que se siguen perpetuando acciones violentas contra ellas. Un ejemplo en aquella época fue cuando Olympe de Gouges (1791), propuso los derechos de la mujer y la ciudadana, lo cual expresaba la exclusión sufrida no tanto por modelos de antiguo régimen, sino por sus compañeros progresistas e igualitaristas.

En ese orden, la teoría feminista ha sostenido que las mujeres en las sociedades patriarcales, fueron inducidas a adoptar una imagen despectiva de sí mismas. Internalizaron una propia imagen de su inferioridad (heterodesignaciones), de modo que aun cuando se supriman los obstáculos a su avance, en ocasiones las limita para aprovechar las nuevas oportunidades (autoasignación). Se ha establecido un punto análogo en relación con las personas de color, debido a que la sociedad blanca les proyectó durante generaciones una imagen deprimente de sí mismas; según esta idea, su propia autodepreciación se transforma en uno de los instrumentos más poderosos de su propia opresión. Coincide con lo anterior, lo que en 1960, en Estados Unidos pusieron muy de moda el lema *The Black is beautiful* como referente autoafirmativo para resignificar su diferencia, a partir del color de su piel (Taylor, 1993, p.11).

Solo hasta el siglo XVIII, las mujeres visibilizaron la hetero-designación patriarcal; de allí que todos los derechos obtenidos, sobre todo el del sufragio y la educación, hicieron parte de los movimientos sociales, aunque en la actualidad los países constitucionales basados en la igualdad de derechos, existen para ambos sexos, mecanismos subterráneos para reproducir la desigualdad de género. Estos mecanismos desembocan inevitablemente en lo que el feminismo ha tematizado como “techo de cristal”. Es esta una metáfora acuñada por el feminismo para explicar precisamente las dificultades que existen entre el tránsito de los derechos formales y los derechos materiales. En ese tránsito aparecen mecanismos difíciles de visibilizar que obstaculizan el ejercicio de la ciudadanía para las mujeres apartadas de los espacios de poder y, por ello no es fácil detectar esos filtros que operan subterráneamente para expulsar a las mujeres de los espacios de poder, recursos y jerarquía (Cobo, 2006, p.43).

No sería posible considerar que en la contemporaneidad, aún existan sesgos al género, no solo para inclusión en lo político, sino también en la educación; es por ello que se considera significativa, no solo para hombres sino para mujeres, y aunque a estas hayan sido logradas plenamente a través de reivindicaciones históricas, a partir de sus propias iniciativas la escuela y las relaciones sociales que se desarrollan en su interior, en distintas direcciones, constituyen una herramienta de socialización significativa. En la escuela entra en funcionamiento una gran variedad de relaciones sociales entre profesorado y alumno, entre niños y niñas, entre chicos y chicas.

Finalmente, el aporte que ha hecho la teoría feminista en el desarrollo del género a través de la educación, es que por ser una teoría crítica, desde allí se iniciaron procesos de transforma-

ción en relación histórica a los que el imaginario ha adoptado hacia lo femenino y que las autodesignaciones de la incorporación de la mujer en el entramado educativo, contribuye a mejorar sus propios desarrollos y por ende colectivos.

## METODOLOGÍA

Se trata de un proyecto de tesis doctoral, aplicado en el departamento del Atlántico, en ocho Instituciones Educativas en los municipios de Malambo, Ponedera, Tubará y la ciudad de Barranquilla. Se ocupó la metodología cualitativa, a través de un estudio de casos; implementando las técnicas de investigación como entrevista a profundidad, grupos focales y observaciones documentales. Las dos primeras, se realizaron con directivos, docentes, líderes y voceros estudiantiles; la tercera, a documentos legales, bases de datos, como a su vez, a revisión de textos que integran la teoría feminista, interculturalidad y participación femenina.

Las decisiones en torno a los escenarios institucionales, fueron ocho instituciones educativas y en cada una de ellas, el requerimiento que hicieran parte de la red pública, educación media, mixtas, con la mitad de personeras estudiantiles electas, y finalmente, que se pudiera acceder a los directivos, docentes del área de Sociales y voceros estudiantiles (ver Tabla 7).

**Tabla 7**  
**Características de instituciones y actores/as, que hacen parte del estudio**

N	Características de Instituciones	Características de sujetos
1	Instituciones públicas Mixtas Educación media Personeras estudiantiles electas Diversidad geográfica cultural (Urbano, semi-urbano, rural-étnico, rural-costero)	Directivos docentes Docente ciencias sociales Estudiantes líderes personeras Voceros estudiantiles

Fuente: Adaptación a partir de identificación de actores/as y escenarios

La definición en cuanto al género de los/las actores participantes de estudios se tomaron dos tipos de decisiones: inducida y aleatoria. La primera, en torno a la personería estudiantil, la cual consideró necesaria la presencia de manera paritaria el número de personeras y personeros del total de las instituciones educativas participantes. La segunda se refiere a los demás actores participantes del estudio, como son, los directores, profesores y voceros estudiantiles de los cuales no interesaba su adscripción de género. Se procedió seguidamente a la codificación de instituciones y actores para salvaguardar sus identidades. A continuación se especifican (ver Tabla 8).

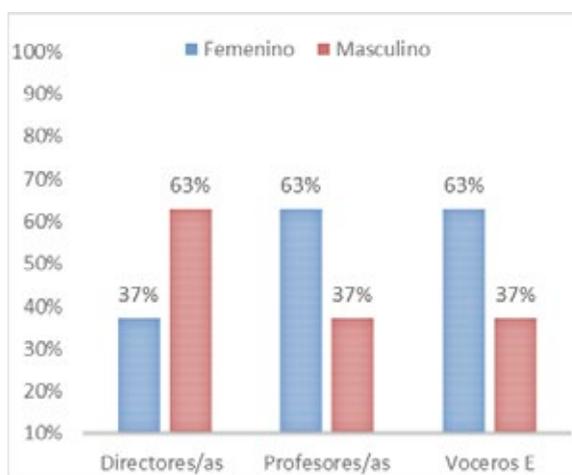
**Tabla 8**  
**Codificación institucional y de los/las actores participantes del estudio**

Lugar	Institución	Directores/as	Personeros/as estudiantiles	Profesores/as	Voceros/as Estudiantiles
Barranquilla	IE 11	D 11	PE 11	P 11	VE 11N
	IE 12	D 12	PE 12	P 12	VE 12N
Malambo	IE 21	D 21	PE 21	P 21	VE 21N
	IE 22	D 22	PE 22	P 22	VE 22N
Tubará	IE 31	D 31	PE 31	P 31	VE 23N
	IE 32	D 32	PE 32	P 32	VE 31N
Ponedera	IE 41	D 41	PE 41	P 41	VE 41N
	IE 42	D 42	PE 42	P 42	VE 42N

Fuente: Adaptación a partir de los listados de los/las instituciones y los/las actores participantes del estudio

En ese sentido, los/las actores participantes del estudio, que en total fueron ochenta y seis, entre directores/as, profesores/as, como también, personeros/as y voceros/as estudiantiles, de ellos el 59 % pertenece al género femenino, el 41 % al masculino. Se consideran a continuación, las variables género y edades; lo cual, con el soporte del *software* estadístico del SPSS, contribuye a su interpretación.

Hay una participación paritaria, en torno a los personeros/as estudiantiles. No ocurre así con los directores/as, profesores/as y voceros estudiantiles, que al no tener preferencia inicial por su género, se encontró que intersecta la inclusión femenina en un 63 %, entre las profesoras y voceras estudiantiles, lo que declina en la presencia de las directoras, decayendo a un 37 %; ahí existe mayor presencia masculina, en un 63 %. Hay correlación con las estadísticas de inclusión de género en cargos directivos y políticos, detallados en los antecedentes de contexto; donde confirma la no existencia de paridad participativa, entre géneros (ver Gráfico 2).



**Gráfico 2**  
**Caracterización por género de los directores/as, profesores/as y voceros/as estudiantiles**  
Fuente: Adaptación, a partir de la definición genérica de los/las Directores/as, Profesores/as y Voceros/as estudiantiles

En cuanto a distribución etaria de los participantes del estudio, se encontró que existe una diferencia de dos años, entre los/las personeros/as y voceros/as estudiantiles considerando que los primeros están en la etapa final de sus estudios medios, y los segundos pertenecen a los diferentes grados de esos estudios. Las edades que más se repiten son los diecisiete y catorce años

respectivamente. Teniendo en cuenta que, en el caso de los/las personeros/as, hay un número total de ocho entrevistados/as; y los/as voceros/as, hay sesenta y dos, al darse aplicaciones de ocho grupos focales (ver Tabla 9).

**Tabla 9**  
**Distribución etaria de los/las personeros/as y voceros/as estudiantiles**

Estadísticos	Personeros/as	Voceros/as Estudiantiles
Media	17 años	14 años
Moda	17 años	13-15 años
Mediana	17 años	14 años

Fuente: Adaptación a partir de datos obtenidos a través del programa SPSS

Así mismo, la distribución de edades, entre los/las directores/as y profesores/as, que hacen parte de los estudios, fluctúa entre los cuarenta y dos y cincuenta y dos años, prevaleciendo las repeticiones en los cuarenta y dos, respectivamente. En cuanto a la media y la mediana se mantiene en los cincuenta y dos años (ver Tabla 10).

**Tabla 10**  
**Distribución etaria de los/las directores/as y profesores/as**

Estadísticos	Directores/as	Profesores/as
Media	52 años	52 años
Moda	42 años	42 años
Mediana	52 años	52 años

Fuente: Adaptación a partir de datos obtenidos a través del programa SPSS

En definitiva, se logra abstraer de los escenarios y sujetos, que integran el estudio que las definiciones de cada uno de ellos, ha favorecido para la obtención de las interpretaciones necesarias que en definitiva lograron armonizar la aplicación empírica en conjunto con los aspectos contextuales y teóricos de este estudio. Ahora se continúa en los párrafos cinco y seis, que da paso a los resultados y principales conclusiones del estudio.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU EFECTIVIDAD EN LA PARTICIPACIÓN FEMENINA**

Lo actitudinal sobresale aquí, en relación a quienes tienen injerencia en la política pública a favor del desarrollo participativo de la mujer coinciden los/las D, P, VE, (directivos, profesores, voceros/as estudiantiles) que hay una deficiencia en ello; en cambio, los/las PE (personeros estudiantiles), resaltan los logros de la política pública de manera simbólica, en su libre expresión y estatus social, aunque los/las VE, manifiestan un sentido crítico de la política pública y lo requerido de la paridad en la participación.

De esa manera; manifiestan los/las D y P, que no son suficientes los programas en equidad de género, por parte de la política pública gubernamental a nivel local y departamental; de esa manera sostiene el P42, que no hay ejecución de programas de ese tipo. Coinciden los P y D, que sí hay programas en torno a la equidad de género. Así mismo, que en la IE 2, sí hay, pero son intermitentes, solo para llenar requisitos. No obstante, solo los/las D sostienen que en la IE21 y 42, también son intermitentes, aunque el P42 había manifestado que no hay implementación. A continuación en la voz de los actores, se constata lo anteriormente expresado. De la manera, que los programas no son suficientes, ya que en algunos casos, son esporádicos y poco inclusivos: “Existen algunos programas adscritos a la Secretaría de Salud del Distrito, que de vez en cuando traen algunas acciones acá. En todo caso son esporádicas y no son suficientes. Se dedican a promoverla con actividades aisladas” (P11). “Sí, sí, claro que sí, nosotros estamos viendo cómo la administración actual, la alcaldía está promoviendo muchos programas que benefician a las mujeres, eso nos tiene muy satisfechos, pero falta mucho todavía” (P12).

De otro modo, manifiesta la inexistencia de programas en beneficio del desarrollo femenino, sobre todo hacen la demanda en educación sexual y reproductiva; tiene que ver con uno de los lugares denominados en este estudio, como rural-étnico. En palabras del profesor de Ciencias Sociales: “No he visto; y precisamente ayer hablaba con unas estudiantes que me decían: ‘oiga profe acá por qué no dan este... la cátedra de educación sexual no se dá’. ‘Y fíjate que ese tema que tú me tocas de la diferencia de género’, también me decía uno, y hay temas que de pronto se deben tocar en unas asignaturas y hay cosas que de pronto el gobierno debe de revisar a ver si se están dando en las instituciones o no, que son muy provechosas para nuestros alumnos” (P42).

178

En cuanto a lo que conceptúan las/los PE en relación a la efectividad de las políticas públicas a favor del género femenino, los primeros lo definen en aspectos que sobresalen en la participación política, y las segundas, reivindicación en igualdad de oportunidades, libre expresión y estatus social.

En ese sentido, los PE exaltan la favorabilidad de la política pública, en la integración de género sustentada en la mayor participación política y en cargos públicos a la mujer. En sus palabras: “Sí, he visto muchas mujeres así, no sé si es en el congreso o algo que luchan por las condiciones sociales y cosas de la mujer, entonces sí he visto que pueden hacer algo por las mujeres” (PE41). “La política pública para la mujer es muy importante porque simplemente si el hombre también tiene que ejercer cargos públicos a nivel nacional, la mujer también puede porque la mujer es un miembro importante de la sociedad” (PE32).

Entre tanto, hay unificación de criterios; las PE dicen que parte del beneficio desde la política pública, añade a logros mayores como la libertad de expresión y el estatus social. En las líneas

que siguen, se confirma en las expresiones de las PE: “Claro que sí, porque nos estamos dando cuenta de que realmente una mujer también es importante, a nivel social, no solamente los hombres” (PE12). “Sí, uno de los beneficios que ninguna mujer por más fea que diga que es, siempre se va ver elegante en cualquier lugar y más si es una mujer de libre expresión, que le gusta expresarse fácilmente y ante un público, más rápido” (PE21).

En cuanto a la efectividad de la política pública, que puede cobijar a hombres y mujeres los/las PE aluden que se equiparan, dentro del marco de la igualdad, ya que se tienen las mismas capacidades. En voz de las personeras estudiantiles: “Los beneficios son iguales, van iguales entre el hombre tanto la mujer porque estamos haciendo las mismas cosas, capaces de hacer lo mismo” (PE11). “Bueno yo creo que es un tema en lo que ellos no entran muy a fondo porque es bastante controversial, pero tampoco lo niegan o tampoco lo hacen tan complicado” (PE11). En voz de los personeros estudiantiles: “¿Beneficios como hombre? pues yo creo que no, porque ya todo lo que hacen los hombres, las mujeres también lo pueden hacer, entonces, no creía que tendría beneficios” (PE41).

En otro sentido, los/las VE sustraen cuatro dimensiones en relación a la suficiencia de las políticas actuales de participación y la armonía en la práctica institucional. Primera: aceptación del cumplimiento de las políticas. Segunda: insatisfacción con la aplicabilidad de las políticas participativas, de lo que subyace mayores niveles para acceder a la participación (IE 3). Tercera: extrapolación de la política general, ligada al clientelismo y corrupción (IE 2). Cuarta: búsqueda de la paridad en la participación. Dejando claro que existen avances particulares de inclusión participativa institucionalmente.

Primera: es el cumplimiento de la normativa, en relación a la constitución y en relación al consejo estudiantil. En voz del VE 122: “Si en el colegio se ha tratado de cumplir con todas las reglas que hay en el manual de convivencia, o sea, en la constitución, de que hay que tener un consejo estudiantil, siempre se ha llevado como ese orden de tratar de cumplir”. Aunque identifican el cumplimiento, por otro lado, manifiestan la insuficiencia respecto al grado motivacional y apoyo en la participación, así lo expresa el VE427: “Yo pienso que no, no es suficiente; necesitamos como un apoyo más grande y una motivación un poco más mayor que la que tenemos ahora”.

Segunda, hay insatisfacción entre la normativa existente y su aplicabilidad, dentro de los y las estudiantes que participan activamente, debido a que consideran que están dispuestos a aportar en la solución de las situaciones complejas que tiene la institución y en ocasiones no se le facilitan los espacios necesarios. Así lo consideran los VE: “Sí creo que necesitamos espacios para nosotros, sí se necesita un espacio ya que nosotros somos líderes y tenemos que así sea cada un mes aportar las ideas o si siquiera la problemática que se está viviendo en la institución” (VE316). “Como dijo la compañera, tenemos pocos espacios, de pronto los problemas, lo que se le ha entregado a la señora rectora, no han sido acatadas” (VE318). “Diría que sí, debería haber más participación en todos los puntos, tanto en este como en el estudiantado” (VE322).

Tercera, evidenciando el clientelismo y la insuficiencia en cuanto al compromiso de consciencia colectiva en lo que representa el voto y las posibles consecuencias en la falta de políticas públicas razonables y que sean asequible a todos y a todos los ciudadanos. Ahora bien, en palabras del VE2111: “Creo que no,

no son eficientes porque los alcaldes, toda la politiquería es una promesa, tras promesa, tras promesa, entonces, todas las cosas quedan como hasta la mitad o no terminan su curso y creo que a este municipio, hablo de él porque aquí es donde vivo, creo que le falta mucha responsabilidad a los alcaldes que siempre se lanzan y eso, y a la hora de lanzarse eso son promesas, son como 10 mil promesas y cuando quedan no hay ni media realizada, entonces creo que le hace falta mucho”.

Y cuarta, en cuanto a la idealización de la paridad, como superación del treinta por ciento de la ley de cuotas, la proponen como política incluyente a la mujer en el espacio público, en su totalidad, hay unidad de criterio. La enmarcan en la identificación con los derechos e igualdad de oportunidades (IE1); como contraposición a la discriminación que aún segmenta a la mujer para el desarrollo de sus capacidades (IE3). Sin embargo, en las IE2 manifiestan que aún hay ausencia de la autodesignación de la mujer, lo cual ejemplifican con la inasistencia en las convocatorias de vocerías estudiantiles. En sus propias palabras: “aún pienso que es poco porque me parece que si somos todos iguales, es igualdad, o sea 50 y 50, entonces tenemos que ser iguales todos, así como dicen que somos iguales todos ante la ley, entonces me parece que todo debería ser igual, entonces 50 y 50 tiene que ser” (VE121). “Porque si le damos el 30 % esas estiraditas son una discriminación, todavía se le está seleccionando a la mujer, si le damos el 50 le estamos dando el mismo valor que a los hombres” (VE311). “El consejo estudiantil tiene varias mujeres lo que pasa es que no vienen, y como aquí hay un representante de cada grado, entonces el consejo estudiantil cada curso tiene su representante, lo que es 6-A, son 4 sextos, creo que son 4 séptimos, 4 octavos, 4 novenos” (VE224).

En definitiva, en cuanto a la política pública y su efectividad, existen opiniones encontradas; por un lado los D, P y VE, sostienen que aunque existen son insuficientes; contrastada con las expresiones de los/las PE, quienes sostienen que se han beneficiado desde la participación política y las reivindicaciones desde la libertad de expresión y estatus; aunque ambos convergen en que la igualdad es un posicionamiento de la política pública y es favorable. Finalmente, los/las VE, dan unos apartes importantes en cuanto a la participación estudiantil institucional que tiene una tendencia de aceptación del cumplimiento de la normativa; además, insatisfacción de la aplicabilidad de la política participativa y la extrapolación de la participación política en general ligada a la corrupción, el clientelismo sosteniendo la búsqueda de la paridad participativa como una plataforma para mediar en la igualdad, pero con la autoconsciencia y autoasignación de las mujeres. Lo que indica que existe un nivel de procesar la realidad externa aunada a la insuficiencia de la política pública, a favor de la inclusión femenina; son desafíos pendientes, tanto dentro como fuera de la institución.

### **Reconocimientos institucionales de la participación femenina**

En cuanto a los reconocimientos que reciben los/las líderes estudiantiles, tanto los/las PE como los/las VE coinciden en que los reconocimientos los reciben mayormente de sus pares (estudiantes), debido, a que hay un histórico acumulado nulo, de parte de los/las D y P; los incentivos los reciben solamente en méritos académicos y culturales. Aunque los/las VE sostienen que realizan el trabajo participativo, por algunas convicciones y los deseos de hacer aportes tanto institucionalmente, como, en el país, y que es valioso sentir el reconocimiento, cuando los/las estudiantes les solicitan algunas gestiones y son tenidos en

cuenta como líderes. A continuación en las voces de los P y VE, respectivamente.

De esa manera, los reconocimientos que obtienen los/las PE, son manifestadas en medio de la interacción que tienen con el estudiantado en general; ellos son quienes más destacan su labor. A diferencia de los docentes y directivos, que muy mínimamente dan algunos reconocimientos aunque sean verbales. En voz de los/las PE: “Para mí el mejor reconocimiento que hay sea que me digan, muy bien, te felicito, lo hiciste excelentemente” (P21). “Pero por parte de los profesores nunca he tenido algún reconocimiento” (P31). “Pues de parte de los estudiantes sí lo he sentido, los estudiantes siempre me han apoyado, ¡eeh! desde el momento de la votación se notó que me apoyaban y que podía contar con ellos completamente” (P31).

183

Entre tanto, los/las VE expresan que en el nivel del liderazgo estudiantil no han recibido ningún reconocimiento. Sin embargo IE21 e IE42, manifiestan que en nivel académico y cultural, sí han recibido reconocimientos. Sobresale un concepto que, dentro del liderazgo no es importante que se le reconozca, más bien es un trabajo que permite dar aportes para que haya cambios sociales (IE12). En definitiva, emerge un reconocimiento que es tácito, lo cual es experimentado cuando es presentado ante el estudiantado. Aunque los reconocimientos no se relacionen con la participación política entre los líderes estudiantiles, sí se aprecia cuando se destacan por méritos académicos y en áreas como la cultura.

En el primer caso, sostienen que no han tenido reconocimientos. En voz de los/las VE: “Yo pienso que no hemos tenido ningún reconocimiento de los profesores” (VE223). “Hasta el momento

ninguno" (VE2114). "Por mi parte, yo creo no hemos obtenido ningún tipo de reconocimiento, creo que aquí ninguno presente por estar participando en las actividades de la vocería estudiantil" (VE427). En el segundo, por méritos académicos: "Yo o sea en el cargo así como vocera o representante del salón, no he recibido ningún premio, por estudiar sí, por méritos propios míos sí, pero de que esté ayudando al salón o de que esté haciendo algo por el salón y me hayan reconocido algo, no" (VE2111). Y tercero, cultural: "Creo que aquí todos han participado en carnavales, entonces que la reina, que esto, que aquello, que el baile, entonces sí te dan como un cartón de reconocimiento, que ganó y eso" (VE425).

184

Finalmente, otros/as opinan, que no hacen su trabajo de participación para que se les reconozca, sino, por ser un aporte a mejorar la institución, el país y también dentro de sus compañeros estudiantes, en los que son reconocidos por sus acciones de liderazgo participativo; en sus propias palabras: "Pues uno de todos modos no va con el objetivo de reconocer algo, sino de mejorar la institución o la ciudad, el país; desde mi punto de vista yo no voy con lo que me reconozcan que he hecho algo o que ella fue la que nos logró digamos así independizarnos o cosas así, sino que mejorar, siempre uno va con el objetivo de mejorar y siempre lograr cosas positivas para la comunidad, si ya nos reconocen algo bienvenido sea" (VE121). "Yo pienso que el reconocimiento es la satisfacción de uno sentirse útil y pues previo a la elección, nos llaman acá al patio salón y nos presentan a toda la comunidad" (VE416).

En suma, aunque no exista un comportamiento definido para la motivación para realizar reconocimiento al liderazgo político estudiantil como tal, de los PE y VE subyacen que sí lo hay por

méritos académicos y representaciones del nivel cultural. Aunado a la visibilidad que brinda el estudiantado en general, lo cual también es un aspecto relevante en el reconocimiento que se destaca en el entramado institucional. Que finalmente, hay un contraste en el cual, manifiestan los/las VE, que los reconocimientos fundamentales existen en el esfuerzo personal y búsqueda de la transformación a partir de su liderazgo en el nivel institucional y territorial, es su fin último, por lo cual manifiestan que no les afectan los des-reconocimientos del nivel directivo.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

En este ítem, las conclusiones se desarrollarán en dos sentidos; por un lado, de lo abstraído de los documentos legales nacionales; y por otro de lo encontrado en el entramado institucional, asociado a la injerencia de la política pública, en la participación femenina que permite finalmente hacer el contraste de lo legal a lo real en cuanto a la participación femenina en el contexto escolar.

185

En el primer caso: considerando lo legislado en cuanto a la participación femenina en Colombia, se presentará en dos momentos. a) Se concluye, a partir del aporte de las legislaciones definidas en los análisis.

### **Aporte de la legislación colombiana a la participación femenina**

Para el análisis documental, se eligieron ocho legislaciones<sup>8</sup>, iniciando por el principio universal de derechos humanos, en la integración y reconocimiento a la igualdad y dignidad humana a nivel universal, como a su vez, centrado en la legalidad colom-

---

<sup>8</sup> Derechos humanos 1948, Constitución Política de Colombia 1991, Ley 115 1994, Ley 581 2000, Ley 823 2003, Ley 1257 2008 y Leyes 1434-1475 2001.

biana a favor de la incorporación de lo femenino en lo educativo, político y sociedad en general. Tuvo que ver, con los intereses investigativos, los cuales se orientan en un espacio micro, como es el escolar; en contraste con lo que acontece desde la política pública, con favorabilidad de la mujer, en los ámbitos de la política y cargos públicos de poder. Consecuentemente, se abstraieron de sus dictámenes, lo relacionado a: la igualdad, la participación social, discriminación positiva y reconocimientos que interconectan y arguyen para contrastar de lo legal a lo real en la participación de la mujer, a nivel general como en los espacios democráticos de la escuela.

En lo que concierne al principio de igualdad, a través de la indagación en las legislaciones elegidas se concluyen en tres núcleos, que dan fundamento legal, desde diferentes perspectivas y que facilitan soporte al trabajo empírico aplicado.

186

A continuación se presentan:

- ***Igualdad: dignidad, cultura y educación***, considerando aquí lo legislado en los Derechos Humanos, la Constitución de 1991 y la Ley 115 –Ley de Educación–. En las dos primeras se identifican la dignidad igualitaria como máximo valor, que tanto en el nivel universal y nacional es una plataforma de avance para que la mujer se incorpore a la par de los hombres en la existencia sociopolítica. Y en la última, la igualdad se delimita desde la educación como función social.
- ***Igualdad: oportunidad, en lo laboral y acceso a los servicios públicos***, integrada por las Leyes 581 de 2000; 823 de 2003 y 1257 de 2008, garantes de la igualdad de oportunidad en cuanto a la participación activa de la mujer

en la sociedad, en lo laboral, como también promueve el acceso a los servicios públicos, soportado en sus derechos individuales.

- **Igualdad: participación política**, correspondiente a las Leyes 1434 y 1475 de 2011, con la participación directa en política representativa, en un sentido de seguimiento en el Congreso de la República, por un lado; y la participación política en igualdad de condiciones, por otro. Se define en la anterior triada, que desde el vínculo de la igualdad, en lo educativo, como a su vez, en la inclusión laboral, en cuanto a los exámenes públicos de carrera administrativa, en cargos de poder como también es la igualdad de oportunidad en la vida pública y privada, en el acceso de los servicios públicos, definidos por los derechos individuales los que rigen de manera conjunta, en beneficio a la mujer, que marcan derroteros en la justicia social, donde prima el principio de igualdad.

La participación femenina, universalmente se establece desde los principios declarados en la proclamación de los derechos humanos; de ahí toman fuerzas las legislaciones intra-países, para avanzar en la inclusión femenina en la política, de diversas formas. En ese sentido, se abstraen tres núcleos, que fundamentados legalmente facilitan la interpretación de la participación de la mujer en cargos públicos de elección popular y también, en la delimitación escolar a través de las instancias participativas. Los núcleos identificados son:

- **Participación: universal y nacional**, en ese primer núcleo, se identifican desde la Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución Política colombiana de 1991, y la Ley 115 de 1994, una definición sostenida de la par-

ticipación libre y que posibilita la inclusión femenina. De esa manera universalmente, y también en el plano nacional, permiten que la mujer se incluya en los niveles políticos-sociales de participación. Delimitados en el espacio escolar como un microespacio, donde se funge como un laboratorio de ciudadanía, a través del ejercicio democrático de la personería estudiantil.

- **Participación: femenina laboral**, en este núcleo, lo legislado a partir de las Leyes 581 de 2000 y 823 de 2003; se define la paridad en los cargos directivos en los órganos de poder público, como a su vez, la igualdad de oportunidad en la participación en los diferentes aspectos de la vida pública y privada.
- **Participación: política directa**, en este núcleo, integrado por las Leyes 1434 y 1475 de 2011, se establecen unas definiciones en cuanto a la participación directa de la mujer en cargos públicos de poder y representación política directa, respectivamente. En ese sentido, hay unos dictámenes específicos en torno a lo funcional y definitivo del mínimo del 30 % en los cargos a que se postulen las mujeres.

188

Cabe resaltar que es fundamental lo dictaminado en las Leyes 1434 y 1475 de 2011, lo cual no solo es fundamento para la participación, sino que determina promoverla y financiarla, respectivamente, para que las mujeres, sin distinción, puedan participar en cargos de las ramas del poder público y elección popular; de manera tal, que pueda haber mayor inclusión e injerencia en la política pública que beneficie al género femenino colombiano.

En síntesis, la inclusión de la participación ciudadana de la mujer, de manera universal y nacional, de forma directa en los

cargos de representación política, en la vida nacional y el espacio escolar, es fundamental que esté normada, para que muchas más mujeres puedan interesarse en los niveles participativos. Y que en el segundo espacio, sea un ejercicio que promueva la intencionalidad de su participación de manera pública.

Comprendiendo la discriminación positiva, que en el caso colombiano está delimitado en las Leyes 581 de 2000, 1434 y 1475 de 2011, hay niveles porcentuales mínimos, para la inclusión femenina, en el ejercicio de cargos públicos del nivel directivo, y de elección popular; con un mínimo de un 30 %, en ambos casos. Como a su vez, la comisión interparlamentaria, que exige la presencia femenina, de diecinueve congresistas; distribuidas en diez representantes a la Cámara, y nueve senadoras, respectivamente. De esa manera, como discriminación positiva, visibiliza la presencia de la mujer, aunque de lo legal a lo real, aún hay muchas brechas que impiden su cumplimiento. Se concluye que, aunque no son suficientes los porcentajes establecidos en las leyes antes descritas, debido a que lo ideal es la paridad en la incorporación femenina a cargos públicos de poder y elección popular, como a su vez en la comisión legal para la equidad, son formas que van indicando el camino y el interés gubernamental de contribuir a darle mayor visibilidad a la participación femenina en Colombia.

Finalmente, los reconocimientos a la diversidad en Colombia desde lo legal, que a diferencia de muchos países de América Latina, este país tiene cambios de la Constitución Nacional desde 1991, de ahí en adelante existe el reconocimiento a la diversidad sin distinción de género, etnia y color, como a su vez, los partícipes que deben ser de todos los espacios que brinda el

Estado. Así mismo, en la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación– se incorporan todas estas figuras inclusivas, que en el espacio escolar, es una forma de ir ejercitando las competencias ciudadanas a los futuros votantes y líderes/lideresas políticos/cas. De igual manera, en la Ley 823 de 2003, se reconoce que la igualdad de oportunidad es un referente a favor para las mujeres y debe aplicarse desde la primera infancia.

Se concluye que es preponderante que exista el reconocimiento humano, sin diferenciaciones, establecido en Colombia por la Carta Política de 1991, debido a que el consenso constituyente permitió llegar a ese punto, el cual es favorable, para los libres desarrollos de acuerdo a las particularidades personales, lejos de considerar el género, el color y lo étnico, como elementos marginales, sino más bien, como formas de considerar la valía personal e individual, dentro de lo colectivo y que en conjunto se pueda hacer afirmaciones intrapaís de que todos/as hacen parte de la nación.

Finalmente, lo que arroja la revisión teórica, interpuesta con el análisis del trabajo empírico y documentos legales, confirma, que aún existen limitantes en la participación femenina, tanto de manera externa como interna, que en definitiva hay autodesignación de la mujer ante las heterodesignaciones que históricamente la han separado de espacios públicos; sin embargo, la plataforma institucional potencializa la motivación y activa dentro de ese espacio un resurgir de la mujer contemporánea, en la asunción de su liderazgo, como a su vez el nivel decisorio para continuar el desarrollo de un proyecto de vida, que movilice su saber y pueda desligarla de lo privado, como, de lo reproductivo, establecido como única forma de avanzar en la plenitud femenina.

En el segundo caso, están inmersos en lo real de la participación y el impacto de las políticas públicas que obstaculizan o facilitan la participación; en ese sentido se concluye en tres puntos: la identificación de políticas públicas en género, la política pública y embarazo adolescente, como también, paridad como integración de géneros. En lo primero, dentro de las abstracciones cognitivas, en cuanto a la identificación de las políticas públicas, que favorecen a la mujer; a través del análisis del canon de los/las directores/as (D), profesores/as (P), personeros estudiantiles (PE) y veedores estudiantiles (VE), existen algunas diferenciaciones entre los/las actores. Primero: los D y P, identifican lo establecido desde la Constitución Nacional y Ley 115, en cuanto a lo determinado para participación general y estudiantil. Segundo: los PE, aunque no las enuncian, determinan que las políticas públicas están a favor de la mujer. Acciones como la prevención de la violencia de género y la igualdad de oportunidades, que corresponde a las Leyes 1257 y 823, delimitadas por el Congreso colombiano, en los años 2008 y 2003, respectivamente; y tercero: los VE, coinciden con los PE, en cuanto al reconocimiento de la importancia que imparten las leyes para la prevención de la violencia de género y la igualdad de oportunidad, como también las diferenciaciones entre lo público y lo privado. A continuación se amplían los conceptos referidos por los/las actores participantes.

En lo segundo, existe conexión entre la política pública que implementa las instituciones públicas de salud y el porcentaje de embarazo adolescente; se ejemplifica en el lugar donde existen mayores embarazos adolescentes, en la IE 21, donde hay baja incidencia de los programas de salud sexual y reproductiva, tanto de parte interna como externa. Siendo este un lugar Rural

Urbano (RU), se contrapone a las demás IE, del nivel Urbano (U), Rural Rural (RR) y Rural Étnico (RE), donde sí llegan los programas y además tienen estrategias educativas adecuadas para bajar la incidencia de los embarazos adolescentes.

En lo tercero, se deduce que hay un nivel aspiracional de paridad, la cual creen que puede ser benéfica, en torno a la igualdad y los derechos, que según los líderes estudiantiles, tanto PE como VE, creen que puede ser útil. En las IE 2 y 3 coinciden los/las VE, de la importancia de la paridad en la participación y liderazgo estudiantil, lo cual según los/las VE, facilitaría disminuir la prevalencia de la dominación masculina (VE2). De otro modo, basado en el concepto de derechos, potenciarían la intervención social para buscar alternativas de solución que beneficien a la colectividad (VE3). De esa manera, de parte del consenso de los/las D y P, hay compromiso para la implementación de la transversalización de la igualdad de género institucional; aunque reconocen que es un proceso gradual, se inicia desde interacciones igualitarias, de parte de ellos/ellas hacia los/las estudiantes.

Finalmente, en el cruce intercultural, en relación a la política pública institucional, se concluye que cognitivamente existe una identificación de las legislaciones que promueven la inclusión de género en lo participativo y en otros ítems determinantes como la violencia de género y la igualdad de oportunidades. Aunque también, básicamente todos/as los actores, se refieren a la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994 como parte de los procesos de integración ciudadana y educativa de la mujer, lo que deja al descubierto el soporte en los derechos que están definidos en la legislación colombiana para el beneficio de la mujer. Se anota también, que hay un análisis crítico en relación a la

política pública de salud y los índices de embarazos adolescentes, que a mayor ausencia de programas, es mayor el riesgo de los embarazos adolescentes. Es el caso presentado en la zona RU, donde existe un promedio de siete embarazos adolescentes anualmente; contrapuesto a las zonas U, RR y RE, donde hay bajos índices o en el último caso, no ha existido embarazo adolescente durante los últimos tres años. De otro modo, proponen los actores/as del estudio, que el fomento de la paridad entre géneros es fundamental como medio y fin para que las estudiantes específicamente puedan mantener su liderazgo y motivación para participar, lo cual es benéfico, considerando que es necesario que se concienticen tanto hombres como mujeres para el logro de la integración femenina en los espacios políticos y que de lo legal a lo real sea puesto en práctica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Armentia, P. G. (2007). Un estudio sobre la IV Conferencia mundial de las mujeres. *Revista Comunicacion y hombre*, (3), 81-94.
- Barrera, L. (2007). Movimiento feminista en Colombia y su influencia en la salud de las mujeres. *Salud, historia y sanidad*, (3), 38-49.
- Basile, T. (2001). Educación y política. La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo: emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 131-150.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Blanchard, L. (2004). *La crisis del sujeto desde el feminismo filosófico*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17528>. 17 de febrero de 2017

- CEPAL (1989). *Mujer y política: América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (1996). *Formación de los recursos humanos femeninos: prioridad del crecimiento y de la equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (1998). *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la educación*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2003). *Género, previsión y ciudadanía social en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2003). *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2010). *Agendas legislativas y parlamentarias para el desarrollo de los derechos de las mujeres en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2011). *Paridad política en América Latina y el Caribe. Percepción y opiniones de los líderes de la región*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL (2013). *Estudio económico de América Latina y el Caribe 2013: tres décadas de crecimiento*. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/1085estudio-economico-de-america-latina-y-el-caribe-2013-tres-decadas-de-crecimiento>
- Cobo, R. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Barcelona: Cataratas.
- Cobo, R. (2008). *Educación en la ciudadanía*. Madrid: Cataratas.
- Contreras, C. & Pérez, A. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 811-825.
- Cornejo, R. (2003). ¿Feminismo posfeminista? Reflexiones culturales a propósito de "Recuerda cuerpo" de Marina Mayoral. *Bulletin of spanish studies*, LXXX(5), 598-602.
- Damas de Blanco, (2003). Recuperado de <http://www.damasdeblanco.com>
- De Gouges, O. (1789). *Declaración de los derechos de la mujer*

y de la ciudadana. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n31/derechosmujer.pdf>

De Gouges, O. (1791). Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/gouges/1791/001.htm>

Femenias, M. (2007). *El Género del Multiculturalismo*. Buenos Aires: Quilmes Editores.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de Teoría política*. Buenos Aires: Paidós.

Hierro, G. (1995). *Diálogo sobre filosofía y género*. México D.F.: Universidad Autónoma de México.

Javaloy, F. (2001). *Comportamientos colectivos y movimientos sociales*. Madrid: Leavel S.A.

Korenman, J. (2013). Universidad de Maryland, EE.UU. Recuperado de <http://userpages.umbc.edu/~korenman/wmst/programs.html#outside>

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. (2010). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.

Lamus, D. (2009). *Movimiento feminista o movimiento de mujeres en Colombia*. Medellín: *Mujer con voz, la política sí va*, pp.120-134.

León, M. (1982). *Debate sobre la mujer en América Latina y el Caribe*. Bogotá: ACEP.

Luna, L. (1998). *Los movimientos de mujeres: feminismo y feminidad en Colombia (1930-1943)*. España: Universidad de Barcelona.

Luna, L. (1999). La feminidad y el sufragismo colombiano durante el período 1944-1948. *Anuario Colombiano de Historia y de Cultura*, 26, 194-2012.

Luna, L. (2000). El logro del voto femenino en Colombia: la violencia y el paternalismo populista (1949-1957). Ponencia presentada al XI Congreso Colombiano de Historia. Bogotá 22-25 de agosto, 2000.

- Ministerio de Educación (2015). Ley 115 de 1994. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Molyneux, M. (2003). *Movimiento de las mujeres en América Latina. Estudios teóricos comparados*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- OEA (2010). *La participación de los niños y niñas en las Américas*. Montevideo: OEA. Recuperado de <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/A-20-anos-de-la-Convencion.pdf>
- OIT (2004). *La mujer y el derecho internacional: conferencias internacionales*. Organización, p.46. México: SRE/UNIFEM/PNUD.
- OIT (2014). Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/>
- ONU (1992). Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medioambiente y desarrollo. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- ONU (1993). *Conferencia Mundial de los derechos humanos*. Viena.
- ONU (1994). *Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo*. New York: Naciones Unidas.
- ONU (2002). *Objetivos del Desarrollo del Milenio*. Recuperado de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>
- ONU (2012). *Oficina del Alto comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm>
- ONU Mujeres (2011). *El progreso de las mujeres en el mundo*. New York.
- ONU Mujeres (2012). *Informe anual de la ONU*. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2013/6/annual-report-2012-2013>
- ONU Mujeres (2016). Conferencias de la mujer (1975-1995). Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/inter-governmental-support/world-conferences-on-women>

- Pateman, C. (1998). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- PNUD (2008). *Empoderadas e iguales*. New York: Consolidated Graphics.
- PNUD (2012). *Informe del milenio 2012*. New York: ONU.
- PREAL (Progreso Educativo en América Latina) (2006). *Una revisión a la participación escolar en América Latina*. Santiago de Chile: San Marino.
- Presidencia de la República (2016). *Constitución Política de Colombia 1991*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Presidencia de la República (2016). *Leyes colombianas*. Recuperado julio 29 2016: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/leyes> (2016, 29 de julio).
- Sánchez, C. (2005). *Los gobiernos escolares y estudiantes en Honduras. Estudio de su organización y funcionamiento en municipios de cinco departamentos*. Tegucigalpa: UNICEF.
- Taller feminista (2013). Recuperado de <http://tallerfeminista.files.wordpress.com/2009/05/introduccion-a-la-segunda-jornada.pdf>
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2000). *Adopción de marco de acción Dakar*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2000). *Educación para todos en Jomtien*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>
- UNESCO (2014). *Informe Unesco 2014 sobre la igualdad de género y la cultura*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/gender-and-culture/gender-equality-and-culture/the-report/>
- UNICEF (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la convención sobre los derechos del niño: visio-*

*nes y perspectivas*. Bogotá.

UNICEF (2006). *Hacia una escuela de calidad amiga de las niñas y niños. Ideas para la acción*. Bogotá: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

Velázquez, M. (1995). *Las mujeres en la historia de Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Viezzler, M. (1968). *Si me permiten hablar... Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia*. México: Siglo XXI Editores S. A.

Wollstonecraft, M. (2005). *Vindicación de los derechos de la Mujer*. Madrid: Fernández Editores.

---

**Cómo citar este capítulo:**

Aguilar Caro, A. (2017). Historicidad del reconocimiento femenino en contraste con la participación escolar: Una mirada intercultural, departamento del Atlántico-Caribe colombiano. En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idágarra, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas* (pp.107-198). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

## EJE GÉNERO Y FAMILIA

### **REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS FAMILIAS ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA\***

Yolanda Rosa Morales Castro<sup>1</sup>

199

---

\* Este producto muestra los resultados del capítulo cuatro de la tesis doctoral de la autora intitulada: La familia como agente de socialización en el sistema político de Colombia a partir de la instauración de la democracia participativa 1991-2014 en el marco del doctorado en Ciencia política de la Universidad de Zulia en Maracaibo, Venezuela.

1 Trabajadora Social. Especialista en Estudios Pedagógicos. Magistral en Desarrollo Familiar. Doctora en Ciencia Política. Docente e investigadora del grupo de Estudios de Género, Familia y Sociedad de la Universidad Simón Bolívar.  
ymorales@unisimonbolivar.edu.co

## RESUMEN

La investigación estuvo mediada por la forma en que las familias concibieron la participación política mediante las representaciones sociales de sus miembros y la influencia de los agentes de socialización política, en especial la familia. Para el análisis de la categoría y dimensiones, se trabajó con familias residentes en todos los estratos socioeconómicos de Barranquilla, con las cuales se desarrollaron entrevistas a profundidad y el dibujo creativo con los niños y adolescentes; en ambas técnicas se relacionaron las dimensiones de información, actitud y campo de representación y otras categorías que emergieron en el ambiente natural de las familias. Teniendo en cuenta las apreciaciones teóricas, conceptuales y los resultados expuestos en este capítulo, se concluyó que varios son los aspectos que se integran en un proceso de participación política, donde el eje central es el ciudadano y la comunidad, lo cual conlleva a la necesidad de socializar todas aquellas actividades que estimulan una actitud de participación política que conduzca a empoderarse y movilizarse, si es el caso, a fin de resignificar en gran medida las representaciones sociales que hoy se tienen sobre el tema. Se finaliza el estudio con un tinte ideológico y político en defensa de la democracia como modo de vida.

200

Las representaciones sociales<sup>2</sup> (RS) se han consolidado como formas de conocimiento de tipo teórico-práctico que circulan en los intercambios de la vida cotidiana en las sociedades contemporáneas para el entendimiento, la descripción y dominio de los hechos de la vida común de las personas.

---

2 A lo largo del texto se usa la noción de representaciones sociales en plural o, representación social en singular –cuando se habla de casos específicos y concretos– en dos sentidos vinculados, a saber: como constructo epistemológico y como realidad empírica de cara a los procesos de socialización política experimentados por la familia.

Mucho se ha discutido respecto al tema de las RS, de tal manera que sus teóricos e investigadores la han definido pretendiendo aclarar la complejidad del concepto.

Durkheim (2000) toma el concepto para entender el fenómeno que tiene su origen en las relaciones sociales que establecen los individuos en una sociedad. Señala que las representaciones colectivas son: Realidades que sostienen con su sustrato íntimas relaciones y cuya autonomía no puede ser sino relativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del estudio es interpretar las representaciones sociales que tienen los miembros de las familias con relación a la participación política.

Otro de los pioneros en trabajar el tema de las RS fue Serge Moscovici, quien en su obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público* realizó una aproximación a la definición de las representaciones sociales:

[...] como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (1979, p.16)

Estos planteamientos conciben las representaciones sociales como una modalidad de pensamiento práctico que sintetiza la subjetividad social y está orientada hacia la comunicación, la comprensión y el dominio de su entorno social. Este concepto vigente es complementado posteriormente por el mismo Mosco-

vici donde afirma que:

Las RS son imágenes que condensan significados que actúan como sistemas de referencia que permite interpretar lo que sucede, categorías para clasificar y teorías que sustentan el mundo. En otras palabras, una manera de pensar e interpretar la realidad cotidiana. (1986, p.18)

Mediante esta apreciación, las RS se entienden como la manera en que los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medioambiente, las informaciones que en él circulan desde el entorno próximo o lejano.

Las características de las RS que propone Moscovici (1986) en su texto *Psicología Social II* sustentan la tesis anteriormente mencionada, puesto que estas corresponden a la representación de un objeto entendido como cosa o persona, tienen carácter constructivo, autónomo y creativo y, por último, tienen el carácter de imagen, es decir, figuras con un conjunto de rasgos que las definen. Así, las personas van introduciendo en las representaciones ideas, valores y creencias de su grupo, expresando con ello el sentido que le dan a sus experiencias.

202

Otra estudiosa significativa de las RS es Jodelet, quien explica que:

Las representaciones sociales son entendidas como el conjunto de creencias, valores y saberes que hemos aprendido sobre los acontecimientos de la vida diaria, de las personas que se encuentran en nuestro entorno y de nuestra experiencia particular, y en todo caso se encuentra mediado por un lenguaje social. (1993, p.475)

Relacionando los anteriores conceptos, vemos que el entorno

social juega un papel fundamental en la producción y reproducción de las RS, porque en él también se construye conocimiento a través del sentido común proveniente del intercambio de la vida cotidiana –relaciones intersubjetivas–, dando origen a fenómenos colectivos que ocurren en la intercepción entre lo psicológico y lo social. En tal sentido:

[...] la necesidad de saber a qué atenerse ante el mundo que nos rodea, puesto que es necesario adaptarse, actuar en él, controlarlo física e intelectualmente y resolver los problemas que nos plantea; por tal motivo, se construyen representaciones ya que ante este mundo de objetos, personas, sucesos e ideas, no se está equipado únicamente de automatismos, ni se está aislado en un medio eminentemente social, sino que se comparte con otros, se apoya en ellos para comprenderlo, afrontarlo y controlarlo. Por eso decimos que las representaciones son sociales y por eso son tan importantes en la vida cotidiana. (Jodelet, 1993, p.25)

Lo anterior permite inferir que la forma de actuar y de pensar de cada individuo, está relacionada con las experiencias vividas y por aquellas que observan en los demás, situación que se potencializa con la comunicación entre miembros de un grupo o integrantes de una cultura, quienes tienen un mismo lenguaje, el cual puede ser a través de palabras, omisiones, silencios, imágenes o gestos, o una combinación de ellos.

Es importante resaltar que las RS orientan en la manera de significar, designar y definir muchos aspectos de la realidad diaria, la forma cómo interpretarla e influir sobre ella y, en caso contrario, tomar una posición ante ellos y defenderla. Por tal razón las RS implican:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios, para

él no representan simplemente opiniones acerca de, 'imágenes de', o 'actitudes hacia' sino 'teorías o ramas del conocimiento' con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble. Primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Farr, 1984, p.3)

La noción anterior, complementa lo dicho por los teóricos que le antecedieron, dándole un amplio valor en términos de significado al lenguaje propio y a las teorías o ramas del conocimiento, aduciendo su aporte para el descubrimiento y la organización de la realidad. Los conceptos de RS establecidos por los autores no son excluyentes, ni contradictorias entre sí, por el contrario, son incluyentes al referirse a aspectos diferentes pero presentes en todos los fenómenos de las RS.

## **DIMENSIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Las representaciones sociales definidas por Moscovici (1979, p.49) como "Universos de opinión", pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

### a) La información:

Es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos; carácter estereotipado o

difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso. Dimensión o concepto, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social. (Moscovici, 1979, p.45)

Esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

b) El campo de representación:

Expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas. (Moscovici, 1979, p.45)

205

El campo de representación nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.

c) La actitud:

Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. (Moscovici, 1979, p.45)

La actitud se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación, entre otras. Estas tres dimensiones de manera separada no son muy

significativas, pero integradas soportan la hipótesis planteada por Moscovici que al verse en conjunto, completa la estructura de la representación en términos de contenido y de sentido.

## **PROCESOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL**

Dos son los procesos que permiten la construcción de las RS: la objetivación y el anclaje. La objetivación es el proceso mediante el cual los elementos abstractos conceptuales se transforman en imágenes, elementos icónicos; lo abstracto sufre una especie de reificación o cosificación y se convierte en algo concreto y familiar, lo esencialmente familiar y ajeno (Jodelet, 1993).

“Involucra el proceso social de comunicación y el discurso colectivo” (Abric, 2001, p.11). Por esta razón, retiene de manera selectiva ciertos puntos de información recibida: “Para desembocar en un arreglo particular de conocimientos respecto a ese objeto” que conformarán el núcleo central (Wagner, 2011, p.160).

206

El anclaje actúa integrando las informaciones que llegan mediante el proceso previamente descrito a nuestro sistema de pensamiento ya configurado. El lenguaje cotidiano es ver lo nuevo con lentes viejos. Este proceso permite integrar las nuevas representaciones a todo el sistema representacional pre-existente, reconstruyendo permanentemente nuestra visión de la realidad (Jodelet, 1993).

En opinión de González (2010), por su naturaleza social, estos procesos se encuentran inmersos en un contexto histórico ya que poseen una historia como forma de conocimiento, porque surgen, se desarrollan y transforman para movilizar conjuntos sociales e influenciar en instituciones concretas del orden político y social de los modos de vida.

A través del proceso de objetivación se convierte lo abstracto y extraño en concreto y familiar y, a través del proceso de anclaje se incorporan las cosas nombrándolas, clasificándolas y enraizándolas en lo social de acuerdo al significado y utilidad que se les otorga desde la sociedad.

## **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LA FAMILIA**

En la familia, el sujeto inicia su vida, sus primeras experiencias y relaciones, que al mismo tiempo están conectadas a una sociedad; en ella se construyen la identidad individual y social de las personas, situación relevante para la organización social y para la psicología de los individuos.

Son muchas las definiciones que han surgido a través de la historia en torno al concepto de familia, el cual se ha redefinido teniendo en cuenta las características sociales predominantes en cada momento histórico. Para Gough (1982, p.25) “La familia se le define como una pareja u otro grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica y en la crianza y educación de los hijos, la mayor parte de los cuales o todos ellos utilizan una morada común.”

La institución familiar es relevante en el marco de la sociedad, ya que todo individuo vive, a lo largo de su existencia, inmerso en una red de relaciones y actividades conectadas de una forma u otra con lazos familiares.

La familia, tanto desde el punto de vista biológico de la reproducción de la especie, como desde el ángulo social de la transmisión de la cultura, constituye el eje central sobre el que gira el ciclo vital, de acuerdo con el cual transcurre nuestra existencia como individuos y asegura la continuidad de la sociedad de generación en generación”. (Ramírez, 2015, p.32)

Respecto a la transmisión de la cultura o su socialización, se puede deducir que la sociedad y la familia se influyen mutuamente; la sociedad aporta condiciones económicas, socioculturales, normas y valores, y es en la familia como núcleo básico de esta sociedad, donde se concretizan sistemas de creencias y valores que se van transmitiendo de una generación a otra, en el marco de un proceso dinámico de redefinición y resignificación de los mismos. Por esta razón:

La familia es el primer lugar de transmisión de la cultura. Forma parte de una sociedad que se rige por normas. Estas son modos de regulación de la conducta informal que se van generando fundamentalmente por la tradición. La familia y particularmente la pareja, deben actuar de tal forma que aseguren la transmisión de estas normas a través de la función de socialización, esto es mediante la crianza y educación de los hijos. (García, 2008, p.17)

208

En la plataforma de esa transmisión de cultura, el tema de la socialización política, permite hacer referencia a cómo, qué y cuándo aprende la familia acerca de la política y lo político; esto es, un proceso de enseñanza-aprendizaje e interiorización de valores, símbolos y actitudes frente a la política. Visto así, nos situamos ante un proceso cultural que intenta insertar al individuo en su sociedad al hacerlo partícipe del código de valores y actitudes que en ella son dominantes.

Muy a pesar de que la familia es una institución privada y de singularidad, se encuentra inmersa en la sociedad de tal manera que debe ajustarse a las normas y modos de vida presentes en ella.

La socialización política transmitida por las familias puede influenciar en las representaciones sociales de sus miembros,

teniendo en cuenta que la consideración más importante de la familia como agente de socialización política es su relación con el sistema político, en tanto que marco referencial en el que se estructura la organización de la comunidad, la gestión de sus conflictos y la administración de sus recursos.

(...) La familia es entendida como el grupo primario por excelencia, diferenciándose de los demás grupos por su evolución bio-social en una cultura particular. La familia no es única sino polimórfica y multifuncional, lo que se expresa en la variedad de tipologías. (Quintero, 1994, p.19)

Hoy en día no debemos hablar de familia sino de familias, porque existe en nuestra sociedad una tipología ampliada de familias<sup>3</sup> que adquieren dinámicas diferentes por su estructura, roles y tipos de relaciones entre sus miembros. Es importante resaltar las tipologías familiares en el proceso de socialización política, ya que adquieren significancia en la transmisión de valores políticos en la medida en que sus integrantes desarrollen procesos de socialización política al interior de ellas.

Cuando la familia es nuclear, por ejemplo, su estructura está conformada por los padres e hijos; los primeros se encargan de transmitir todo el proceso de socialización política, mientras que en la familia extensa, el proceso de socialización política es transmitido por varios integrantes pertenecientes a diferentes generaciones, como los abuelos, tíos y primos, entre otros.

Esta tipología familiar muestra que las familias han tenido grandes transformaciones; sin embargo, las investigaciones específicas en el campo de la socialización política, han subrayado

---

<sup>3</sup> Tipología familiar: Familia nuclear, extensa o conjunta, trigeracional, ampliada, familias homosexuales, padrastral o madrastral, familias monoparentales entre otras.

la importancia de la familia en el proceso de adquisición de normas políticas en particular. La institución familiar se ha adaptado a nuevas realidades sociales.

(...) Hay un mayor reconocimiento de la autonomía de los hijos, la tolerancia de los padres hacia ellos es muy grande en la actualidad y comparativamente mucho mayor que antes. Se trata de una socialización que es sin duda menos autoritaria, menos directiva y, por tanto la transmisión de los valores se hace mejor. (Percheron, 1990, p.131)

En estos momentos las familias no esperan de los hijos ese apego incondicional a las ideas de sus padres, sino que los orientan para que ellos desarrollen su personalidad y puedan tomar sus propias decisiones en el marco de una socialización menos autoritaria y más democrática, lo cual es una plataforma ideal para socializar<sup>4</sup> los valores y actitudes políticas; sin embargo las familias también están influenciadas por los factores ambientales, los cuales son determinantes en el proceso de socialización política.

Esta afirmación se puede evidenciar en el estudio empírico desarrollado sobre socialización política transferido por las familias de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, donde los sujetos estudiados coinciden que los valores políticos han sido socializados en gran medida al interior de la familia y sin imposición, ya que participan libremente en política, sin sentir presión por parte de ellos (Ríos y Morales, 2015).

La socialización temprana influye sobre las percepciones de

---

4 Anduiza y Bosch (2015, p.191) "La socialización política se refiere al proceso de consolidación de valores explícitamente políticos del ciudadano". Los autores consideran como valores políticos la identificación con un partido desde los padres hacia los hijos, la ideología de izquierda-derecha o el nacionalismo.

los miembros de las familias, pero no implica que la internalización de códigos valorativos, los esquemas perceptivos y las actitudes no puedan sufrir modificaciones producto de experiencias posteriores más directamente vinculadas con el área política.

Las imágenes que construyen los miembros de las familias acerca de la participación política no son arbitrarias sino que provienen del producto de razonamientos de sentido común que incluyen componentes psicosociológicos que conjuntamente con la teoría de las representaciones sociales, constituyen sistemas cognitivos y modelos interpretativos de la realidad, en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen manifestarse en las actitudes de las personas, de manera positiva o negativa hacia el sistema político, sus estructuras y procesos concretos.

## **REPRESENTACIONES SOCIALES Y LOS AGENTES SECUNDARIOS DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA**

Esta noción de las RS da cuenta de la influencia que ejerce el medio o contexto sociopolítico en la forma de pensar e interpretar acontecimientos sociales. Este tipo de creencias y pensamientos no son elaborados personalmente, sino que resultan de un producto de las interacciones y la comunicación social. Por ello, Castorina (2003) plantea que las RS anteceden a cada persona, quienes se apropian de ellas durante las prácticas institucionales o grupales en las que participan. Las Representaciones Sociales (RS) constituyen la categoría que transversaliza todo el contenido, puesto que esta concierne:

A la manera como nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos diarios, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan y a las personas de nuestro entorno próximo y lejano. (Moscovici, 1986, p.473)

También, el sentido común juega un papel significativo en el tema de las RS, ya que es aquel conocimiento que se va construyendo mediante los sucesos y eventos que son producto de nuestra experiencia y por todos aquellos aspectos que forman parte de nuestras tradiciones: comunicación verbal o no verbal entre las personas con quienes nos relacionamos. El conocimiento social es de todos porque traspasa las barreras geográficas para ser conocido por otras comunidades mediante los medios masivos de comunicación. No obstante, varía de una nación a otra.

La asociación entre las RS y los medios como agentes de socialización política, se reflejan en la forma en que las distintas RS son llevadas a la población y se manifiestan de manera precisa o transformada por dichos medios, es decir, que se mantiene en la información brindada, las ideas del mundo socialmente compartidas, o bien se integran nuevas formas de apreciación del mundo que se generan a partir de avances tecnológicos y descubrimientos científicos.

Las mismas RS que se tienen frente al mundo y los demás, operan como un sistema que se retroalimenta en la interacción individuo-sociedad, y se fortalecen o transforman mediante la comunicación.

Los medios de comunicación y las redes sociales juegan un papel fundamental como agente secundario de socialización política, sobre todo la televisión, ya que son influyentes desde dos aspectos: los programas dirigidos a grupos de edades son más frecuentes, creando incluso subculturas, y sus contenidos suelen tematizarse en los grupos de pares; en otro sentido, juegan como filtros de la información que llega a niños, jóvenes o adultos.

Moscovici (1979) hace referencia al rol de la comunicación social, porque está relacionada con los cambios e interacciones que propician la construcción de un universo simbólico consensuado y conlleva a los sujetos a los fenómenos de influencia y de pertenencia social, que son significativos en la elaboración de sistemas intelectuales y sus formas prácticas en la vida cotidiana, en el marco de las relaciones intersubjetivas.

Los medios de comunicación, mediante su rol socializador de la política, pueden incidir de una u otra manera, en el comportamiento de los miembros de la familia al momento de participar en la vida política.

Otro agente de socialización política influyente son los partidos políticos, porque actúan como espejo para la construcción de las representaciones sociales, por su agilidad en moldear lo que quieren mostrar a la sociedad y se han preparado para ejercer un papel protagónico en su proceso socializador, mediante el liderazgo político individual o colectivo y las estrategias de *marketing*.

Los individuos tienen un mundo de apreciaciones basadas en la construcción de sus representaciones y tienen la libertad de expresarlas mediante un marco valorativo o sistema axiológico, independiente de los agentes socializadores que hayan contribuido para ello.

## **REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA**

Acerca de la participación política las RS juegan un papel importante en la dinámica política.

La política incluye aspectos como la participación, entendida como el conjunto de actividades, interacciones, comportamientos, acciones y actitudes que se dan en una sociedad de forma individual o colectiva por los ciudadanos, grupos, partidos e instituciones, las cuales van dirigidas a explicar, demandar, influir o tomar parte en el proceso de decisiones políticas, en el reparto autoritario de valores. (Losada, 2008, p.348)

Es importante resaltar que la participación electoral es una de las formas de participación política<sup>5</sup>, la cual es considerada como una serie de actividades de carácter voluntario mediante el cual los miembros de la sociedad participan en la elección de sus gobernantes, quienes obtienen del sufragio popular su legitimidad de origen. En el lenguaje político es común confundir estos dos términos, situación que se puede observar en el marco de esta investigación donde la mayoría de los entrevistados tiene interiorizado como única forma de RS de la participación política, a la participación electoral (sufragio).

214

La actitud política juega un papel fundamental en el tema de la participación, ya que se relaciona con las creencias y valores que interiorizan los sujetos para guiarlos en la construcción de su pensamiento respecto a un asunto. La actitud política con que se construyen las RS proviene a partir de las predisposiciones adquiridas por los ciudadanos, las cuales se manifiestan a través de distintas formas de participación política. En este sentido:

(...) La participación política es asociada con una forma diferente de hacer política, la cual busca el mantenimiento de la comunidad a través de diversas actividades como el establecimiento de la comunicación pública para la solución de las disputas existentes y la coo-

---

5 Por la falta de claridad conceptual que ronda el espectro político, es frecuente confundir un evento electoral (día de las elecciones) con la participación política, aduciendo que esta última fue alta o baja, sin detenerse a precisar que la participación electoral es una de las formas o expresiones de la participación política, entre otras.

peración entre los miembros individuales y grupales pertenecientes a la comunidad en cuestión. (Franco y Flórez, 2009, p.82-83)

Otro aspecto fundamental en el ejercicio de la participación política está relacionado con la configuración de la subjetividad política en procesos que aproximan los sentidos y las prácticas de acción política en un orden democrático determinado.

En el marco del potencial político se otorga reconocimiento a la acción política como algo inherente al ser humano –recordemos el *zoon politikón* del que nos hablaba Aristóteles como protagonista de la *polis*, desde la antigüedad clásica–, es decir, parte del reconocimiento de la ciudadanía plena<sup>6</sup> de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La política se asume como un ejercicio innegociable que parte de lo individual y se expresa en lo colectivo, cuyo fin es la configuración de sentidos y prácticas que garanticen el bien colectivo; por lo tanto la política en sí es creación. Esta creación se realiza a través de discursos y acciones colectivas que transforman los sistemas de valores y las prácticas sociales colectivas que afectan el bienestar individual y colectivo, impactando las maneras como las personas se relacionan entre sí y que logren cuestionar y transformar los ejercicios de poder que se dan en esta. (Alvarado y Ospina, 2014, p.44)

Es indispensable formar en subjetividades políticas, porque se requieren sujetos capaces de reconocer sus raíces, de trascender las fronteras del individualismo para dejar de ser solos en el mundo y anclar sus historias en redes complejas de inter-subjetividades que les pongan en procesos de interdependencia con los otros. Con la configuración de las subjetividades estaríamos en el camino de una reactualización reflexiva del sentido de

---

<sup>6</sup> Desde el punto de vista jurídico no es una ciudadanía plena porque hasta la mayoría de edad no se puede ejercer la totalidad de los derechos políticos. En tal sentido, sería más adecuado hablar de una ciudadanía restringida para los niños o adolescentes ya que, históricamente, la ciudadanía se manifiesta como una noción de naturaleza política más que social.

lo político y de sus expresiones a partir de una redimensión de la RS que tienen las familias acerca de la participación política.

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Para el análisis de la categoría relacionada con las representaciones sociales acerca de la participación política, se trabajó con familias residentes en los estratos socioeconómicos: 1, 2, 3, 4, 5 y 6, con las cuales se desarrollaron entrevistas a profundidad<sup>7</sup> y se aplicó la técnica del dibujo creativo a los niños mayores de cinco años y a los adolescentes entre 14 y 17; para ambas técnicas se relacionaron las dimensiones de información, actitud y campo de representación como se observa en la Tabla 1; de igual manera emergieron otras categorías a lo largo del estudio que se tuvieron en cuenta para la interpretación de los resultados. Las dos técnicas anteriores y la observación permitieron adentrarse en el contexto de una manera activa, desarrollando anotaciones descriptivas de lo que se observó, siempre con el consentimiento de las personas protagonistas del estudio.

216

Para Hernández *et al.* (2014), la investigación cualitativa no es mera contemplación. Implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones. Las entrevistas son respondidas dentro de una conversación que se desarrolló con 11 familias, donde se utilizó un formato guía por formulaciones abiertas y la investigadora tuvo toda la flexibilidad para manejarla.

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible, abierta; se conoce como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y construcción con-

---

<sup>7</sup> Se aplicaron 23 entrevistas distribuidas en los seis estratos socioeconómicos. Se utiliza el siguiente nemotécnico: E<sub>i</sub>Es<sub>j</sub>i= Entrevista que va de la 23; j= Estrato socioeconómico que va del 1 al 6.

junta de significados respecto a los temas que se están tratando.

Con relación a los niños mayores de cinco años y a los adolescentes, se les aplicó la técnica de las imágenes, quienes mediante un dibujo libre y creativo, plasmaron la representación social que tenían respecto al tema de estudio. Las imágenes ocupan, según Wagner *et. al* (2002) un espacio semántico propio, que puede ser lógicamente independiente de otras formas de saber. El método de comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (1999) permitió hacer una interpretación de la representación social que tienen los miembros de la familia acerca del contexto sociopolítico y el proceso de socialización vivido al interior de la misma.

Las representaciones sociales tienen una función cognitiva y transformadora que no puede reducirse únicamente a la percepción, la memoria o las palabras, particularmente en niveles de interpretación. Siguiendo esta premisa, se pretende que la información que proporcionan los dibujos remitan a aspectos más primarios, previos a la palabra, en tanto que: “las imágenes vienen antes, las palabras luego, histórica y ontogenéticamente” (Mamali, 2006, p.31).

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA CATEGORÍA REPRESENTACIONES SOCIALES (RS) ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA–SUBCATEGORÍA INFORMACIÓN (I)**

Al indagar a los distintos miembros de la familia con relación al conocimiento de la participación política subcategoría (I), se hallaron diferentes manifestaciones y se tomaron como ejemplo las siguientes:

- “Poco conozco la política que hace el gobierno” (E1Es1),
- “No conozco nada, no concuerdo con la política” (E5Es1),
- “No, participo mucho en política, relacionado con los partidos” (E6Es2),

**Tabla 1**  
**Categorización de las representaciones sociales**  
**acerca de la participación política**

Objetivo general	Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Preguntas		
Analizar el proceso de socialización política transferido por la familia a sus miembros, en el contexto del sistema político de Colombia a partir de la instauración de la democracia participativa (1991-2014).	Interpretar las representaciones sociales que tienen los miembros de las familias con relación a la participación política.	Representaciones sociales (Rs)*	Información (I)**	¿Qué tanto conoces sobre participación política? ¿De dónde proviene la información que tienes acerca de la participación política? ¿Qué opinas de las personas que participan en política?		
			Campo de representación (Cr)****	Al pensar en participación política, ¿con qué palabra o imagen la relacionas? ¿Cómo participas en política?		
				¿Cómo te sientes cuando participas en política? ¿Qué es lo que más te gusta cuando participas en política?		
			Participación política (Pp)**	Votar - Participar en campañas electorales - Colaboración a grupos políticos - Contacto con dirigentes políticos y partidistas - Afiliación a un partido político - Participación en protestas políticas. (PpS)*****	¿Generalmente usted vota en las elecciones presidenciales, del congreso o de las autoridades locales? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?	
					¿Usted está afiliado a algún partido político? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?	
					¿Ha participado alguna vez en una protesta política? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?	
		¿Qué opinión le merecen las personas que participan en protestas políticas?				
		*(Rs) = Representaciones sociales				
		**(Pp) = Participación política				
		***(I) = Información				
****(Cr) = Campo representación						
***** (A) = Actitud						
***** (PpS) = Encierra las subcategorías señaladas en la categoría Participación política						

Fuente: Elaboración propia

- “La verdad, no mucho, me imagino es la participación del ciudadano al momento de elegir un mandatario” (E11Es3),
- “Soy un poco apolítico, nunca me ha gustado participar, por eso no tengo un concepto claro” (E16Es4).

En su gran mayoría las familias entrevistadas expresaron tener poco conocimiento acerca de la participación política<sup>8</sup>, lo cual se vio reflejado al momento de definir el término, ya que consideran que esta hace referencia solo a los gobernantes y al hecho de emitir un voto.

Cabe destacar la posición adoptada por algunos entrevistados o entrevistadas, los cuales comentaron no saber nada acerca de la temática, situación que se convierte en un hallazgo importante que emergió como el analfabetismo político que tiene la población objeto y sujeto de estudio.

El peor analfabeto es el analfabeto político, él no ve, no participa de los acontecimientos políticos. El analfabeto político es tan ignorante que se enorgullece e hincha el pecho diciendo que no cree en ella y odia la política: no sabe que en su ignorancia política nace el menor abandonado, el asaltante, y el peor de los ladrones que es el político corrupto. (Tassara, 2005, p.105)

Lo anterior presupone que las circunstancias que generan la falta de información sobre la participación política, exponen a la población a un analfabetismo político y por ende convierten al ciudadano en un espectador de su suerte, dejando en muchas ocasiones a otras personas que decidan por él, ahondando ca-

---

8 La participación política implica a un conjunto de actividades que trascienden el acto electoral. En el marco de la llamada Democracia participativa y protagónica, la participación política se expresa en: contraloría social, parlamentarismo de calle, iniciativas de ley, referéndum en sus variadas modalidades, manifestación y marchas, militancia activa en organizaciones no gubernamentales, grupos de interés y partidos políticos, entre muchas otras.

rencias y mala distribución de recursos; no obstante, es bueno mencionar también que personas y grupos sociales asumen la no participación política como parte de una estrategia política para desacreditar a un sistema político y económico que consideran injustos y opresivos, tal es el caso de los grupos irregulares, los abstencionistas y anarquistas, entre otros.

Con relación al sexo, los hombres mostraron mayor conocimiento en temas de participación política, ya sea porque les interesaba o porque factores externos como la socialización política, la identificación partidista, clientelismo, militancia en partidos políticos, factores de corto plazo en la toma de decisiones, entre otros, pudieron influenciar directamente en sus respuestas, o por el hecho de que por mucho tiempo la participación política fue monopolizada por los varones únicamente en el marco de un sistema patriarcal y clasista que relegaba a la mujer a una situación de inferioridad formal ante el sistema político y jurídico.

220

Paralelamente, en su gran mayoría las mujeres respondieron no interesarles los temas políticos; tal situación pone de manifiesto dos elementos importantes: uno, la persistente discriminación hacia la mujer que se traslada hacia los asuntos públicos y, otro, la profundización del sexismo y el machismo, que en definitiva sirven de explicación a la poca atención en los asuntos de la política por parte de la mujer, aún en el siglo XXI.

En Colombia, muy a pesar de los avances constitucionales y legislativos<sup>9</sup> sobre la participación de la mujer, se superponen aún el atavismo cultural y valorativo que sobre este tema existe en la sociedad.

---

9 Véase los artículos 13, 40, 43 y 104 Constitución de 1991, la Ley Estatutaria 581 de 2000 o Ley de Cuotas, la Ley Estatutaria 1475 de 2011, la Ley 1434 de 2011, la Sentencia C-37 1 de 2000 y la Sentencia C-490 de 2011.

Como se podría observar, las normas legales no necesariamente garantizan un real acceso a los espacios de decisión. Por tanto, los niveles de participación política de la mujer pasan por las relaciones de poder entre los hombres y mujeres, que se caracterizan por inequitativas para las mujeres. Así, nos basta, la igualdad ante la ley, pues existe una cultura sexista<sup>10</sup> y androcéntrica<sup>11</sup>. (Coronel y Sánchez, 2009, pp.77-78)

Por otro lado, hombres y mujeres de estratos socioeconómicos altos y con estudios universitarios tienen un conocimiento más cercano de lo que es participar en política. Se desprende, por consiguiente, que la condición socioeconómica de la población podría jugar un papel catalizador en la información que tienen los sujetos políticos sobre elementos esenciales en una democracia como lo es, la participación política y sus diversas manifestaciones.

221

El sistema político colombiano es para muchos investigadores abiertamente oligárquico, razón por la cual los pobres sienten que no les pertenece y no responde a sus necesidades y aspiraciones individuales y colectivas.

Las respuestas de los estratos socioeconómicos altos, distan de las de los estratos medios y bajos, lo cual podemos visualizar en estas respuestas:

- “Sabe uno que la participación política es el instrumento de la democracia que el país le brinda a los ciudadanos para

---

10 El sexismo imputa las diferencias históricamente instituidas a una naturaleza biológica que funciona como una esencia donde se deducen implacablemente todos los actos de la existencia. Y entre todas las formas de esencialismo, el sexismo es sin duda el más difícil de desarraigar (De Barbieri, 1993, p.9).

11 Visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino. Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. En <http://dle.rae.es/?id=2aQCw98>. Recuperado el día 5 de abril de 2016.

que puedan participar de manera activa y decisiva en las decisiones del país; en ese sentido la interpretación que tengo sobre participación política va dirigida a la posibilidad que tiene la gente de participar, de elegir, de ser elegido en el marco de una democracia institucional” (E20Es5).

- “Sobre participación política activa he tenido la oportunidad de estar pendiente de los procesos democráticos y participar en ellos siendo un líder político y reconocido aquí en mi barrio; siempre he tenido participación activa en los procesos electorales que se hacen en el municipio y que se hacen en Colombia” (E21Es5).
- “Bueno, participación política es la oportunidad que nos brinda la democracia para utilizar los diferentes mecanismos contemplados o no en la Constitución (E22Es5).
- “Cómo votar, estar en una liga de usuarios” (E23Es6).

222

Autores como Anduiza y Bosch (2015, p.188), señalan: “El hecho de que la posición social podría ser un indicador creíble de los valores políticos del ciudadano”. Se desprende, entonces, que la posición social del ciudadano podría reflejar una desigualdad, tanto en la información como en la participación en política.

Por su parte Milbrath (1977, pp.92-106) concluía que: “Las personas de clase alta tienen mayor probabilidad de participar en política que las personas de clase baja... “Es casi universalmente cierto que las personas más prósperas, esto es, con mayores ingresos, tienen mayor probabilidad de participar en política que las menos prósperas”.

Ahondando sobre (I), se precisó ¿De dónde proviene la información que tiene acerca de la participación política?

Para analizar RSI se seleccionaron algunos registros que dan cuenta de la influencia de los agentes de socialización en las RS de la participación política.

- “Vida cotidiana, familia, radio” (E3Es1).
- “Medios de comunicación” (prensa y radio). (E4Es1).
- “Medios de comunicación” (E7Es2).
- “Padres- Ancestro” (E8Es2).
- “Televisión, periódico y radio” (E13Es3).
- “No tengo información” (E16Es4).
- “Medios de comunicación” (E17Es4).
- “Como líder comunitario, como líder social he tenido la oportunidad de obligatorio cumplimiento para todas aquellas personas que nos vamos por el carácter social de ayudar siempre a la sociedad, estar escudriñando para tener conocimiento de todos los políticos que se mueven en todas las actividades que deben ser y, cuando hablamos de participación política hay que tener todo el conocimiento de cómo se participa en política” (E21Es5).
- “Bueno yo lo dividiría en dos partes, primero en mi niñez, mi familia influyó porque afortunadamente tuve el privilegio de conocer todo lo relacionado con el tema porque mi padre fue un líder político en el municipio donde vivo y, posteriormente, esas inquietudes que él nos fue sembrando se fueron desarrollando en mis estudios profesionales; ahorita mismo soy abogada, me especialicé en Derechos Humanos y Derecho Penal y he tenido la oportunidad de participar en muchas actividades políticas” (E22Es5).
- “Del estudio que he hecho de la Constitución, de las lecturas y de la práctica misma” (E23Es6).

Las familias, en líneas generales, consideran que la información referente a la participación política la han obtenido a través

de los medios de comunicación, y un pequeño grupo considera a la familia como agente socializador.

El estrato socioeconómico estableció diferencias en términos de conocimiento y participación en política, siendo significativos los estratos cuatro, cinco y seis, los cuales respondieron tener información sobre el tema, asegurando que se dio en algún momento un proceso de socialización política al interior de la familia sin desconocer que otros factores secundarios de socialización política han podido influenciar a lo largo de sus vidas.

En este orden de ideas, Festinger (1962) asegura que los valores políticos son el principal instrumento mental que utilizan los ciudadanos al procesar información política que interceptan. Una vez reciben la información que encierra un contenido político, muy pocas veces la evalúan de manera lógica; es extraño que las personas se dediquen a reunir todos los datos que permitan hacer una idea objetiva de los hechos y a calcular si estas consecuencias están en desacuerdo con nuestra noción de lo que está bien y lo que está mal. En general, el individuo compara la información que le llega con un valor político que tiene interiorizado, intuye si le cuadra o no con este valor político y adopta una postura de aceptación o rechazo de esta información. Por ello Anduiza y Bosch (2015, p.191) explican:

La socialización política permite consolidar los valores explícitamente políticos del ciudadano. Hay diferentes agentes de socialización con un papel destacado en la socialización política. Estos agentes son los instrumentos, los medios a través de los cuales se transmiten los valores políticos al individuo.

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA CATEGORÍA REPRESENTACIONES SOCIALES (RS) ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA–SUBCATEGORÍA CAMPO DE REPRESENTACIÓN (CR)**

Al indagar a los distintos miembros de la familia con relación al conocimiento de la participación política, sub categoría (CR) se hallaron diferentes manifestaciones y se tomaron como ejemplo las siguientes:

- “Algunos realmente ejercen la función, pero la gran mayoría lo hace para satisfacer sus propias necesidades” (E2Es1).
- “Son iguales, nunca creo en ellos” (E5Es1).
- “Personas que nacen con ese don y otras que buscan lucrarse” (E8Es2).
- “Buscan poder” (E9Es2).
- “Son personas vinculadas a esto para lograr cambios y otras por motivos personales” (E11Es3).
- “No los califico; me intereso poco por eso” (E12Es3).
- “Si se trata de los gobernantes, lo que buscan es su propio beneficio, es un círculo, el cual está regido por una persona” (E14Es4).
- “Son personas consientes de la importancia que poseen para el desarrollo de una sociedad igualitaria” (E19Es4).
- “Que su papel es importante, que se involucran en las decisiones, que hacen valer su decisión ante el país ante las entidades territoriales a las que asisten; son importantes para la democracia porque el insumo básico y fundamental de la democracia es la gente, que la gente participe, que la gente entienda que tiene derecho de elegir, de ser elegido, que sus voces son importantes para tomar decisiones frente a una cosa puntal que afecte o no al ciudadano” (E20Es5).
- “Bueno, me parecen bien, porque no le dejan su suerte a otro. Luchan por ellos y la comunidad” (E23Es6).

Para los estratos uno, dos y tres existe un consenso por parte de las familias al considerar que son los políticos las personas que participan y que estos buscan defender sus propios intereses; sin embargo para los estratos cuatro, cinco y seis la participación en política ha sido en doble vía, de tal manera que reconocen la participación de los políticos y la de ellos dentro del proceso de una manera activa.

Cuando las familias piensan en política se les vienen imágenes tales como:

- “Políticos” (E1Es1).
- “Voto” (E3Es1).
- “Alcaldía, presidencia, mandato” (E8Es2).
- “Político” (E9Es2).
- “Elecciones” (E11Es3).
- “Apoyar un político” (E12Es3).
- “Líderes políticos” (E14Es4).
- “No le paro bola a eso, la verdad” (E15Es4).
- “Negocio” (E16Es4).
- “Con democracia, con el conglomerado social que tiene la oportunidad de poder hacer mostrar sus intereses a través de los medios masivos que permiten la democracia” (E21Es5).
- “Con inclusión, con grupos sociales, con jóvenes, niños, con comunidad y respeto” (E22Es5).
- “Con poder, servicio al otro. Aunque en Colombia muchos la asocian con corrupción” (E23Es6).

Las familias relacionan la política con los líderes y candidatos políticos, votos, corrupción, dinero y elecciones y un pequeño número lo relaciona con democracia, participación y esperanza, a que se cumpla lo prometido en las campañas electorales y los respectivos programas de gobierno de los líderes que logran ac-

ceder a los espacios de poder. En todo caso la teoría a nuestra disposición sobre participación política se ve reflejada, de una manera u otra, en los casos estudiados, por cuanto:

La participación política adopta formas muy variadas, desde la emisión del voto, hasta la protesta política más radical (...) el estatus social, la edad o la pertenencia a asociaciones proporcionan recursos y habilidades cívicas que favorecen la participación. Las actitudes de interés por la política, la politización y el grado de satisfacción o frustración también pueden incidir sobre la participación. (Anduiza y Bosch, 2015, p.60)

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA CATEGORÍA REPRESENTACIONES SOCIALES (RS) ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA–SUBCATEGORÍA ACTITUD (A)**

Al indagar a los distintos miembros de la familia con relación al conocimiento de la participación política, subcategoría (A), se hallaron diferentes manifestaciones y se tomaron como ejemplo las siguientes:

- “Votando” (E2Es1).
- “A través de ir temprano a votar” (E4Es1).
- “De ninguna forma” (E5Es1).
- “Ejerciendo derecho al voto” (E8Es2).
- “Ayudando a buscar votos” (E9Es2).
- “Muy poco participo, si de pronto un político me invita” (E10Es3).
- “Nada más voto” (E12Es3).
- “Nada más voto” (E15Es4).
- “Nada más voto” (E17Es4).
- “Diferentes mecanismos de participación ciudadana” (E19Es4).
- “La participación que yo personalmente he tenido en política ha sido a través de los escenarios de brindar mi voto de

confianza e, inclusive también he tenido la oportunidad de presentar mi nombre en cargos concretos; en ese sentido puedo decir que he tenido esa oportunidad de hacer valer el derecho propio de poder elegir pero también a ser elegido” (E20Es5).

- “Cuando joven participaba en marchas, protestas, hoy me limito al voto” (E23Es6).

Las familias consideran, a grandes rasgos, que la forma como se participa en la política es a través del voto, desconociendo las otras formas de participación política; algunos manifestaron que no participan. Al explicitar cómo se sienten cuando participan en política, los entrevistados respondieron:

- “Poco participo, pero cuando lo hago me siento bien” (E1Es1).
- “Bien” (E4Es1).
- “Limpia, no acepto dinero ni vendo mi conciencia” (E8Es2).
- “Es un deber participar y votar, me siento satisfecho” (E9Es2).
- “Bien, porque cumplo con mi derecho, lo que me da la oportunidad de opinar” (E11Es3).
- “Me gusta colaborar por el ejercicio del voto” (E12Es3).
- “No participo, no me gusta porque no puedo hacer nada para cambiar” (E14Es4).
- “Muy mal porque los dirigentes manejan muy mal la política” (E16Es4).
- “Comprometido por un interés general y buscando siempre un beneficio a través de la participación democrática a la comunidad a la cual me presento” (E21Es5).
- “Me siento bien, aunque a veces uno se desencanta por la ejecutoria de los gobernantes o porque el candidato por el que voté no fue elegido” (E23Es6).

Los que han participado en política manifiestan sentirse bien al momento de hacerlo, debido a que cumplen con un deber y derecho como ciudadano. Otros miembros de la familia dicen participar para que su candidato gane y cumpla las promesas y para ejercer la democracia mediante el voto.

Al preguntarles: ¿Qué es lo que más te gusta cuando participas en política?, respondieron de la siguiente manera:

- “La idea es que cumpla sus promesas” (E2Es1).
- “La persona que califique sea escogida” (E3Es1).
- “Nada” (E5Es1).
- “Que gane el candidato porque voté” (E6Es2).
- “Que no nos engañe” (E9Es2).
- “Que el candidato por el que apoyo gane” (E12Es3).
- “Que gane por el que voté y haga las cosas bien” (E13Es3).
- “Nada, no me gusta” (E14Es4).
- “Que gane un candidato con compromiso” (E18Es4).
- “Poder exigir que se cumpla lo que contemplan los planes de gobiernos y leyes” (E19Es4).
- “El hecho de que decisiones trascendentales estén sujetas a la voluntad del pueblo independientemente si la mayoría se equivoca o no, lo importante es que existe un sistema democrático, con unas garantías específicas que le brindan la oportunidad al ciudadano de sentir que su voz y su voto tienen validez al momento de la toma de decisiones” (E20Es5).
- “Conocer las comunidades, la gente, tratar con las personas, saber qué necesidades básicas tienen, qué expectativas tienen con las personas que se postulan para ser elegidas, sobre todo me gusta lo que tiene que ver con las personas y la comunidad” (E22Es5).
- “Me gusta seguir los debates, las encuestas, las noticias e ir a votar con mi familia” (E23Es6).

Las familias relacionan estas respuestas con los compromisos que adquirieron los líderes políticos en su programa de gobierno o propuestas legislativas. Otros manifestaron interés por los debates políticos y algunos siguen las encuestas; estos últimos, por lo general se inclinan por el que mejor le vaya en las encuestas con el propósito de no perder o sentirse perdedor en las elecciones. Como se puede observar priman sobre todos los factores a corto plazo al momento de decidir por quién votar.

Downs (1957), en su libro *An Economic Theory of Democracy* precisa que la decisión del ciudadano se sustenta en la percepción que tiene acerca de los candidatos que compiten en una elección, en la evaluación que se haga respecto a su desempeño en el pasado, o el beneficio que se pueda obtener acerca de las promesas futuras.

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA CATEGORÍA PARTICIPACIÓN POLÍTICA (Pp)<sup>12</sup>**

Ante esta categoría participación política (Pp) se observan las siguientes respuestas:

- “Sí, es mi deber como ciudadana” (E1Es1).
- “Sí, porque soy buena ciudadana” (E4Es1).
- “Sí, un voto hace la diferencia” (E7Es2).
- “Sí, desde que cumplí 18 años no lo he dejado de hacer” (E8Es2).
- “Sí, para ver si sacan adelante la situación actual” (E10Es3).
- “Deber ciudadano” (E13Es3).
- “Presidenciales nunca. Concejo y cámara sí, como eso pagan por el voto” (E15Es4).
- “Sí, por compromiso hacia la sociedad y para un mejor futuro” (E18Es4).

---

<sup>12</sup> Incluye como subcategoría, cómo votar, participar en campañas electorales, colaboración con grupos políticos, contacto con dirigentes políticos y partidistas, afiliación a un partido político, participación en protestas políticas.

- “Sí, he votado para las elecciones presidenciales, congreso en cámara, en cada una de esas he participado; también he participado; con mi decisión libre de apoyar o respaldar algún nombre en concreto” (E20Es5).
- “Siempre que hay una elección popular en mi país lo he hecho y siempre lo voy a hacer porque considero que cuando nosotros votamos tenemos el derecho a saber si ese voto fue importante o no fue importante y, siempre que hay elecciones lo hago porque es mi derecho como ciudadano” (E22Es5).
- “Sí voto en todas. Pero voto por simpatía con los candidatos no por partidos. Además generalmente voto en blanco en alguna corporación. En la última elección a alcalde voté en blanco” (E23Es5).

Algunas familias, específicamente de los estratos tres, cuatro, cinco y seis manifiestan haber participado en diferentes actividades políticas, tales como marchas, elecciones y postulaciones, asegurando que han participado en política, pero no pertenecen a ningún partido político en concreto.

Ante la pregunta sobre si está afiliado en algún partido político ¿Por qué sí? ¿Por qué no?, responden con las siguientes expresiones:

- “No, con tanto partido que existe” (E2Es1).
- “No, nunca me ha gustado” (E5Es1).
- “No me gusta” (E6Es2).
- “No, pero tengo familia vinculada a partidos y los apoyo” (E9Es2).
- “No, no me interesa, todos tienen buenas propuestas, lo que brinda la posibilidad de variar” (E11Es3).
- “Ninguno, no soy ni azul ni rojo” (E12Es3).

- “No, no me gusta mezclarme” (E14Es4).
- “Ninguno, no me llama la atención” (E16Es4).
- “No he tenido nunca afiliación o disciplina con partidos en concreto, sí he sostenido y construido relaciones de cercanía política con políticos que sí hacen parte de algunas tendencias ideológicas muy concretas, del partido liberal, del partido conservador; yo pudiera decir que no he estado encasillado, ni he estado limitado, yo creo más en los individuos, en los proyectos, en las propuestas programáticas que deben estar por encima de los partidos, igual los respeto y creo que son importantes en una democracia” (E20Es5).
- “De afiliación de partido político, no pertenezco a ningún partido; mis inclinaciones políticas tienen tendencias al socialismo y aquí en nuestro país eso no es mirado con buenos ojos, en primera instancia. Pero mi tendencia política se inclina para la parte social, no va para el centro ni para la derecha” (E21Es5).
- “No estoy afiliado a ningún partido político. En Colombia no hay tradición de afiliarse políticamente a ningún partido. Tú votas por simpatías, por favores, por clientelismo” (E23Es6).

Con relación a la participación política, las familias tienen una apreciación relacionada con el deber de ejercer la democracia mediante el voto, no les atrae pertenecer a ningún partido político porque no les generan confianza y, los que lo hacen, están guiados, en la mayoría de los casos estudiados, por el clientelismo en la búsqueda de un beneficio personal. Según Torcal (2003) esta situación se explica porque en la actualidad se detecta un descenso en el grado de confianza en las instituciones políticas, el apoyo al gobierno, y muy especialmente en la valoración de partidos políticos.

Cuando se les consultó sobre su participación en alguna protesta política: ¿Por qué sí? ¿Por qué no? Algunos respondieron así:

- “No, nunca me ha llamado la atención” (E1Es1).
- “Sí, por convicción, una vez en Venezuela” (E3Es1).
- “No me gusta involucrarme” (E5Es2).
- “No me gusta” (E7Es2).
- “No me parece, es cuestión de buscar la paz” (E10Es3).
- “No, nunca me ha llamado la atención” (E12Es3).
- “No participo, no me gusta porque no puedo hacer nada para cambiar” (E14Es4).
- “Cuando estaba joven me motivaba, era algo personal” (E16Es4).
- “Sí he participado, participé como estudiante universitario en varias oportunidades cuando estuvimos en desacuerdo con la reforma de la Ley de la Educación superior, que rige a las Instituciones de Educación Superior aquí en Colombia. Participé en propuestas ciudadanas por prestaciones de malos servicios públicos en el caso del municipio de Soledad y, participaciones de protesta o rechazo ciudadano frente a situaciones de violencia” (E20Es5).
- “Desde el inicio del bachillerato participaba en protestas estudiantiles, fui representante estudiantil del colegio INEM del municipio de Soledad y hacíamos actividades, marchas pacíficas que tenían como objeto poder conseguir el bien de toda la comunidad Inemita en su momento. Después, en el mismo barrio hacíamos propuestas para conseguir aquellas cosas que se nos fueron negadas, un ejemplo grande de eso fue que hicimos una propuesta porque no teníamos parque y pudimos hacer que el gobernador llegara al parque Muvdi; le hablo del año 1992 y conseguimos que nos crearan el parque Muvdi que hoy en día volvió a ser renovado” (E21Es5).

- “Sí, participé cuando era estudiante de bachillerato y en la universidad cuando los partidos de izquierda motivaban a los jóvenes a protestar. Ahora como adulto marché por la paz de este país” (E23Es6).

Los efectos de la protesta política y de la participación no convencional son más controvertidos. Para algunos, un cierto grado de apatía es saludable para la democracia, ya que reduce las demandas transmitidas al sistema. El aumento de la participación no convencional fue percibido en su momento como una amenaza a la democracia representativa, tal como explican Anduiza y Bosch (2015).

Con relación a la apreciación que tienen sobre las personas que participan en protestas políticas, expresaron lo siguiente:

234

- “Que son personas que apoyan a un partido y por eso pelean” (E2Es1).
- “Bien, porque la política mueve” (E3Es1).
- “No, esto conlleva a pelea” (E4Es2).
- “Estoy de acuerdo, pero que siempre lo hagan pacíficamente” (E8Es2).
- “No me parece que estén actuando bien” (E10Es3).
- “Cuando hay necesidad es bueno que lo hagan” (E13Es3).
- “No tengo un calificativo, son personas sin claridad en sus ofrecimientos” (E16Es3).
- “Es correcto para que no se les vulneren y restituyan sus derechos” (E19Es4).
- “Que tienen sus intereses, sus opiniones y eso le hace bien a la democracia. La protesta es un derecho, lo que pasa es que en Colombia todo se resuelve a bala” (E23Es6).

La participación en protestas políticas en algunas familias se

responde con un NO rotundo, puesto que lo ven como un acto indebido en el ámbito político y social, mientras que las familias de los estratos socioeconómicos más altos, coinciden en que la protesta le hace bien a la democracia.

En tal sentido Parryy, Moyser y Day (1992) en su estudio sobre participación política, concluyen que no se produce un incremento en la percepción del nivel de conocimiento político de los participantes. Solo los que han trabajado en campañas y en el interior de partidos políticos reconocen que han aprendido. Sin embargo, son datos que se basan en la percepción de los propios individuos, que como sabemos no son buenos jueces de sí mismos. Este efecto educativo de la participación se concentra, además, entre los ciudadanos más participativos y con recursos disponibles.

### **Representación social acerca de la participación política aplicada a niños y adolescentes mediante la técnica del dibujo creativo**

En la aplicación de la técnica del dibujo, se presentan seis ilustraciones elaboradas por niños y adolescentes de los diferentes estratos socioeconómicos de Barranquilla, a los cuales se les brindó la oportunidad de elaborar un dibujo entregándoles unas hojas y colores para que plasmaran, de forma libre y creativa, las representaciones que tienen acerca de la participación política. Fue un ejercicio donde participaron desprevenidos y sin presión por parte de la investigadora.

**Ilustración 1**  
**Representación social acerca de la participación política**  
**en adolescente de 15 años de estrato 4**



*Cuando me hablan de participación política, inmediatamente entiendo pienso en democracia, en un pueblo eligiendo a su gobernante; una de las palabras que también viene a mi mente es la corrupción, pues, si hablamos de la democracia la compra y venta de votos está presente. El concepto que yo tengo de participación política es este, democracia, cuando cualquier persona ya sea del común o no, puede ser parte en la política.*

Fuente: Anexo 4. Técnica de dibujo aplicada a familia No. 8

¿Qué interpretación se le da a la ilustración 1?

La lectura hermenéutica del dibujo muestra en sus imágenes, elementos de la participación política, específicamente, la participación en campañas electorales donde el candidato está presentando su programa de gobierno a los espectadores, que son las personas que contemplan la política desde las barreras, pero que también pueden participar esporádicamente. En esta representación hay presencia de los factores a corto plazo que inciden en la decisión del voto como son las campañas electorales y programas de gobierno. Otros aspectos que señala están relacionados con la democracia mediante el ejercicio del voto y la corrupción.

Los factores a corto plazo referidos a la campaña electoral misma son: la imagen de los candidatos y la evaluación que sobre ellos hacen los electores, su experiencia en gobernar o en otros ámbitos no políticos. Sus cualidades o defectos, son los temas más relevantes durante la campaña electoral, o los que tienen mayor acogida o significación o que causan impacto. (Morales, 2015, p.102)

**Ilustración 2**  
**Representación social acerca de la participación política en adolescente de 14 años de estrato 2**

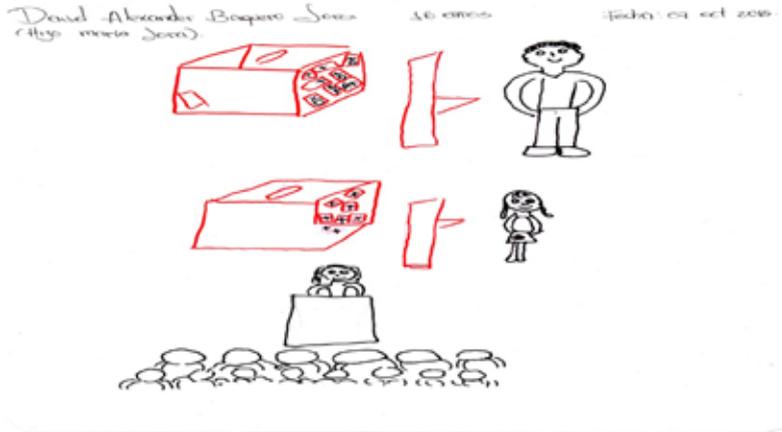


Fuente: Anexo 5. Técnica de dibujo aplicada a familia No. 3

¿Qué interpretación se le da a la ilustración 2?

Se devela mediante la descripción de los textos que acompañan los dibujos, categorías como democracia, mejoras para el país, justicia por el incumplimiento de las promesas y corrupción por la compra y venta de votos y, la inclinación hacia el partido de preferencia; o puede ser por identificación partidista de la familia o por otro agente de socialización que ha influido en el desarrollo de las preferencias políticas. Para revelar esta realidad Eastman (1996) plantea que el punto de encuentro entre la democracia y la corrupción es la gobernabilidad, dando a entender con ello la importancia de la movilización pública, desde luego a partir de la búsqueda continua de una mejor distribución de los diversos recursos públicos y con ello, a una clara y concreta rendición de cuentas sobre su administración.

**Ilustración 3**  
**Representación social acerca de la participación política en adolescente de 16 años de estrato 1**



Fuente: Anexo 6. Técnica de dibujo aplicada a familia No. 2

¿Qué interpretación se le da a la ilustración 3?

Los dibujos están relacionados de igual manera con la participación en las campañas políticas e incluye otro elemento de participación política como es el voto, el cual es reconocido por las familias que formaron parte de este estudio como un elemento de participación política bien interiorizado, independientemente que sea democrático o no. Este acto de participación electoral pudo haber sido socializado al interior de la familia o, por eventos políticos más frecuentes vistos por los ciudadanos y percibidos desde la niñez por otros agentes secundarios de socialización política, que le permitieron ir construyendo representaciones sociales relacionadas con la participación política y se refleja en este dibujo en concreto. Para Anduiza y Bosch (2015, p.28) la participación electoral es una forma de participación esencial y perfectamente integrada en la estructura institucional de la democracia representativa. Con frecuencia, en sentido estricto, el término 'participación electoral' se utiliza como sinónimo de votar.

**Ilustración 4**  
**Presentación social acerca de la participación política de niño de 11 años de estrato 5**



Fuente: Anexo 7. Técnica de dibujo aplicada a familia No. 9

¿Qué interpretación se le da a la ilustración 4?

La figura da muestra de una representación social de la participación política un tanto heterogénea porque comprende varios elementos como es, la postulación a un cargo público, liderazgo desde el gobierno y rechazo hacia la manera como se están operando las políticas públicas, también se percibe el deseo de que haya un cambio en el gobierno o en sus estrategias de desarrollo. En este sentido:

Podríamos definir la participación política como cualquier acción de los ciudadanos dirigida a influir en el proceso político y en sus resultados. Estas acciones pueden orientarse a la elección de los cargos públicos; a la formulación, elaboración y aplicación de las políticas públicas que estos llevan a cabo o a la acción de otros actores políticos relevantes. (Anduiza y Bosch, 2015, p.26)

**Ilustración 5**  
**Representación social acerca de la participación política de niño de 13 años de estrato 3**



*Estudio 6. 13 años. Estrato 3. 11-13 años*

Fuente: Anexo 8. Técnica de dibujo aplicada a familia No. 5

¿Qué interpretación se le da a la ilustración 5?

Este dibujo se orienta hacia una representación social de la participación política muy marcada por la idea de la corrupción, clientelismo, el poder y la influencia de los partidos políticos en la decisión del voto. Arriagada (2013, p.2) expresa que:

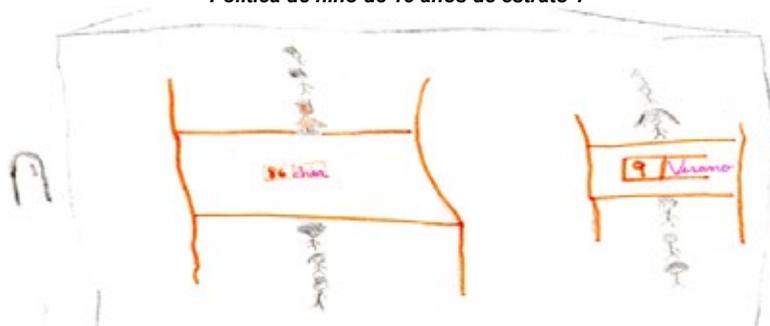
“Muchos autores plantean que las personas deciden participar en un vínculo clientelar, motivados por el interés de satisfacción de sus necesidades. Desde esta perspectiva, el clientelismo sería una relación de intercambio voluntaria entre actores que buscan obtener ventajas de la relación, por tanto estaría marcada por una lógica económica, donde se transan bienes o servicios inmediatos por apoyo político o votos”.

Sin, embargo Auyero (1998), que es uno de los principales estudiosos del fenómeno en los últimos años en Chile, critica el supuesto que se encuentra detrás de la noción de clientelismo

como un simple intercambio de favores por votos, ya que las relaciones clientelares pueden ser mucho más complejas y terminar desembocando, incluso, en la estructuración de vínculos afectivos, irracionales desde la perspectiva de la lógica económica, por cuanto la persona y los grupos terminan perdiendo mucho más de lo que reciben, tal como lo demostraría cualquier evaluación costo-beneficio, en el mediano y largo plazo.

En Colombia estas actividades pueden ser un caldo de cultivo muy fértil para prácticas que rayan en la ilegalidad, como son los actos de corrupción.

**Ilustración 6**  
**Representación social acerca de la participación**  
**Política de niño de 13 años de estrato 1**



Fuente: Anexo 9. Técnica de dibujo aplicada a familia No. 4

¿Qué interpretación se le da a la ilustración 6?

El trabajo hermenéutico de este dibujo muestra la relación de la participación política también referida con el voto y la identificación de dos líderes políticos del departamento, un personaje que se postuló como alcalde y el otro como gobernador respectivamente. Los dos trabajaron aliados políticamente y resultaron elegidos. Aquí priman también los factores a corto plazo que hacen efecto en el nivel de recordación producto de las campañas políticas al momento de decidir por quién votar, como lo dice la autora en la cita anterior.

Las RS acerca de la participación política que muestra este estudio, emergen como un fenómeno inserto en tejido social. Es importante destacar que, a través de la acción de los sujetos sociales actuando en el espacio común de la esfera pública y privada, pueden elaborar y fijar sus representaciones sociales.

Se pudo considerar la información aportada por las personas participantes, como una lectura o una interpretación sobre la realidad que intentan comprender. Sin duda, el acto de interpretación de la realidad se da en aquellos procesos de comunicación e interrelación asentada en la mediación entre un discurso construido de modo colectivo que acaba generando RS.

## **CONCLUSIONES**

242

Con base en las apreciaciones conceptuales y teóricas expuestas en este capítulo producto de la investigación, se infiere varios son los aspectos que se integran en un proceso de participación política, donde el eje central es el ciudadano y la comunidad, lo cual conlleva a la necesidad de socializar todas aquellas actividades que estimulan una actitud de participación política que conduzca a empoderarse y movilizarse, si es el caso.

La información aportada por las familias participantes permite hacer una lectura o una interpretación sobre la realidad que intentan comprender. Sin duda, el acto de interpretación de la realidad se da en aquellos procesos de comunicación e interrelación asentada en la mediación entre un discurso construido de modo colectivo que acaba generando RS con fuerte incidencia en el sistema político en general, ya que de esas RS emergen en el tiempo y espacios identidades políticas y prácticas que sirven, por una parte, para sostener el orden establecido y, por otra, para transformarlo; de ahí su dialecticidad.

El estudio estuvo mediado por la forma en que las familias concibieron la participación política y la influencia de los agentes de socialización como: la familia misma, los grupos de pares, los medios de comunicación y los partidos políticos.

En los estratos 1 y 2 se observó que en los adultos, sus familias de origen poco desarrollaron en ellos un proceso de socialización política y, los que lo hicieron, no fue bajo los principios de la democracia, de tal manera que la socialización se dio por otros agentes secundarios.

Los niños y adolescentes, mediante los dibujos, mostraron una representación social acerca de la participación política, producto de las imágenes, símbolos e imaginarios que han ido construyendo en el marco de la familia y del entorno en el que se mueven como actores sociales y sujetos políticos en desarrollo.

243

Las familias –en su mayoría– relacionan la participación política con el voto en una clara concepción reduccionista de este concepto.

Por su parte, el tema de la corrupción y el clientelismo estuvo presente, afectando negativamente la visión de democracia y atentando contra el equilibrio de los poderes. Por todo esto la democracia sufre un estancamiento porque se debilita y se destruye con la corrupción administrativa del aparato de gobierno en todos sus niveles.

En la medida en que el ciudadano conozca todas las actividades, formas y mecanismos de participación política y las interioricen, hay la probabilidad de que se asuman por parte de la comunidad y se generen nuevas representaciones sociales acerca de la participación política, en búsqueda de una demo-

cracia sustantiva; es decir, que no solo se exprese como forma de Estado y de Gobierno, sino como cultura política generalizada y modo de vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos (Primera edición). En *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alvarado y Ospina (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas, y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá: Manizales Universidad de Manizales; Sabaneta: Siglo de Hombres Editores.
- Anduiza, E. y Bosch, A. (2015). *Comportamiento Político y Electoral* (Segunda impresión). Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Auyero, J. (1998). Todo por amor, o lo que quedó de la herejía. Clientelismo populista en la Argentina de los noventa. En *El fantasma del populismo. Aproximación a un tema (siempre) actual*. Caracas, Venezuela, Burbano de Lara, Felipe (Ed.). Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Castorina, A. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles: de las representaciones colectivas a las representaciones sociales. Ida y vuelta*. Barcelona, España: Gedisa.
- Coronel, E. y Sánchez, R. (2009). *Mujeres en el municipio: participación política de concejalas de Cochabamba*. (Primera edición). La Paz: Universidad Mayor de San Simón.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica, *Debates en Sociología*, 18. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Downs, A. (1957). *An Economic Theory of Democracy*. New York: Harper Collins. En español: Teoría económica de la democracia. Madrid: Ed. Aguilar, 1973.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représen-

- tations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morales*. VI, pp.273-300.
- Durkheim, E. (2000). *Representaciones individuales y representaciones colectivas*. En Sociología y filosofía, pp. 27-58. Madrid: Miño y Dávila Ediciones .
- Eastman, J. (1996). Descentralización y Corrupción: el problema de la Gobernabilidad. En *Descentralización y Corrupción*, Bogotá: Fescol-Milenio, Espinel Vallejo, Manuel (Compilador). (2002), p.25.
- Farr, R. (1984). Social representations: Their role in the design and execution of laboratory experiments. New York: Editions de la Paris
- Festinger, L. (1962). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Primera reimpression. USA: Stamford University Press.
- Festinger, L. (1975). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Franco, B. y Flórez, J. (2009). Aproximación teórico-conceptual de la participación electoral, una discusión aún abierta. *Revista Desafíos*, (21) (2009). Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, pp.259-275.
- García, Y. (2008). *Familias en Colombia: Transiciones hacia el siglo XXI*. Barranquilla-Colombia: Editorial Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1999). The Discovery of. Grounded Theory. Strategies for. Qualitative Research. Aldine 'flr msaction. A Division of Transaction Publishers. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.). Library of Congress Catalogo number 66.28314.
- González, F. (2010). Las autoridades de la UNAM: Una mirada de los estudiantes. En J. Piña (comp.). *El cristal con que se mira*. Diversas perspectivas metodológicas en educación. Madrid/México D.F.: /UNAN/Días de Santos.
- Gough, K. (1982). Los nayar y la definición del matrimonio. El ori-

- gen de la familia. En *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia* (Quinta edición). Barcelona, España: Anagrama.
- Gouh, K. (1989). *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia* (Quinta edición). Barcelona: Anagrama.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). México: McGraw-Hill Education.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómeno, concepto y teoría. Buenos Aires: Paidós.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, conceptos, teorías. En Moscovici, *Psicología Social II: pensamiento y vida; psicología social y problemas sociales*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.
- Losada, A. (2008). Enfoques para el Análisis Político: Historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política. *Papel Político*, 14(1), enero-junio, 2009. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Milbrath, L. & Goel, M. (1977). *Political Participation: How and Why Do People Get Involved in Politics? Paperback*. USA: Rand McNally & Co, pp.92-106.
- Morales Castro, Y. (2015). Comportamiento electoral. Influencia determinante de los factores a corto plazo en la decisión del voto de los electores a la Alcaldía del municipio de Soledad (Atlántico) Colombia, año 2011. *Justicia Juris*, 11(1), 100-107.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social: influencia y cambio de actitudes*. Individuos y grupos (Primera edición). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II. La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Barcelona, España: Paidós.
- Parry, Moyser y Day (1992). *Political Participation and democracy in Britain*, Cambridge. Cambridge: University Press.
- Percheron (1990). *Produccion et transmision des valeurs au sein*

*de la famille, en VV.AA. Du Politique et du social dans l'avenir de la famille. París: La documentation Francaise.*

- Quintero, Á. (1994). *Introducción a la Familia como Sistema Social*. Departamento de Trabajo Social, Universidad de Antioquia. Buenos Aires/Medellín: Editorial Lumen/Hvmanitas.
- Ramírez, W. (2015). *La guerra y el contrato social en Colombia*. Primera Edición. Bogotá, Colombia: Penguin Random House.
- Ríos, P. & Morales, Y. (2015). *El proceso de socialización política transferido por las familias a los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar del distrito de Barranquilla en el marco de la Democracia Colombiana* (Trabajo de grado).
- Tassara, M. (2005). *El drama cultural argentino o por qué no somos un país serio* (Primera edición). Buenos Aires, Argentina: Editorial Dunken.
- Torcal, M. (2003). *Political Disaffection in New Democracies*. Notre Dame: Kellogg Institute.
- Wagner, H., (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Wagner, W.; Kronberger, N. y Holtz, P. (2002). Collective Symbolic Coping with new Technology: Knowledge, Images and Public Discourse. *British Journal of Social Psychology* (41).

## Hemerográficas

- Arriagada, A. (2013). Clientelismo político y participación local. *Polis, Revista Latinoamericana*, 36(2). Recuperado el 24 de marzo de 2016 en <https://polis.revues.org/9389>
- Barbeito, R. (2002). La familia y los procesos de socialización y reproducción sociopolítica de la juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 58. Editorial INJUVE. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/articulo6.pdf> (2016, 24 de marzo).
- Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. En <http://dle.rae.es/?id=2aQCw98>. Recuperado el día 5 de abril de 2016.

- Durkheim, E. (1898). Representations individuelles y representations collectives. Recuperado de: -300).[\(https://www.google.com.co/#q=%EF%82%A7%09Durkheim%2C+E.+%281898%29.+Repr%2C%27%20A9sentations+individuelles+et+repr%2C%27%20A9sentations+collectives.+Revue+de+M%2C%27%20A9taphysique+et+de+Morales.+En+D.+Emile%2C+Repr%2C%27%20A9sentations+individuelles+et+repr%2C%27%20A9sentations+collectives%22.+Revue+de+M%2C%27%20A9taphysique+et+de+Morales+\(Vol.+VI%2C+p%2C%27%20A1gs.+273-300\)](https://www.google.com.co/#q=%EF%82%A7%09Durkheim%2C+E.+%281898%29.+Repr%2C%27%20A9sentations+individuelles+et+repr%2C%27%20A9sentations+collectives.+Revue+de+M%2C%27%20A9taphysique+et+de+Morales.+En+D.+Emile%2C+Repr%2C%27%20A9sentations+individuelles+et+repr%2C%27%20A9sentations+collectives%22.+Revue+de+M%2C%27%20A9taphysique+et+de+Morales+(Vol.+VI%2C+p%2C%27%20A1gs.+273-300)) (2015, 20 de agosto).
- Jiménez, G., A. y Arias Rodríguez, G. (2014). Las representaciones sociales y los medios masivos de comunicación: una vía de encuentro entre ambos conceptos. Recuperado de [https://www.google.com.co/?gws\\_rd=cr&ei=f9ZNVtqCBYGDmQH-24J2gAw#q=+\(Fern%2C%27%20A1ndez%2C+....+la+Revista+Iberoamericana+de+Discurso+y+Sociedad%2C+en+el+2000%2C+difunde+un+....+Page+19+](https://www.google.com.co/?gws_rd=cr&ei=f9ZNVtqCBYGDmQH-24J2gAw#q=+(Fern%2C%27%20A1ndez%2C+....+la+Revista+Iberoamericana+de+Discurso+y+Sociedad%2C+en+el+2000%2C+difunde+un+....+Page+19+) (2015, 20 de noviembre).
- Mamali, C. (2006). The Value of Images for Exploring the Functions of Social Representations: Towards Selfgenerated Pictorial social Representations. A comment on History, emotions and hetero-referential representations by Sen and Wagner (2005). Papers on social representations (1)15: 3.1-3.9. Recuperado de [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2006/15\\_03Mamali.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2006/15_03Mamali.pdf) (2015, 22 de mayo).
- Ramírez, L. (2007). *El funcionamiento familiar en familias con hijos drogodependientes. Un análisis etnográfico*. Recuperado de <http://www.uv.es/>: [http://www.uv.es/lisis/otras-publica/tesis\\_lucia.pdf](http://www.uv.es/lisis/otras-publica/tesis_lucia.pdf) (05 de febrero de 2016)

**Cómo citar este capítulo:**

Morales Castro, Y. R. (2017). Representaciones sociales de las familias acerca de la participación política. En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idágarra, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas* (pp.199-248). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

**LA VIOLENCIA DE PAREJA  
Y SUS REPRESENTACIONES SOCIALES:  
DISTRITO DE BARRANQUILLA, COLOMBIA\***

---

Angélica Orozco Idárraga<sup>1</sup>

249

---

\* Este capítulo es producto de revisión de la literatura especializada en el tema de la tesis doctoral en ciencias sociales sobre Representaciones sociales que tienen las mujeres, los agresores y prestatarios(as) de servicios sobre la violencia de pareja en el distrito de Barranquilla y su Área Metropolitana.

1 Magister en Desarrollo Familiar, Doctorante en Ciencias Sociales, Universidad del Norte. Miembro del Grupo "Estudios de género, familia y sociedad" categorizado en A por Colciencias, Profesora Investigadora Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.  
aorozco1@unisimonbolivar.edu.co

## **RESUMEN**

Es en la primera década del siglo XXI que la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, es considerada como una vulneración a los derechos humanos y trasciende del espacio privado al espacio público como un hecho punible y evitable, configurándose así una ruptura con las tradiciones que la han naturalizado y ubicado en el ámbito privado. El objetivo de este trabajo es hacer una revisión de la literatura científica sobre la violencia de pareja y sus representaciones sociales, que permita develar la complejidad, legitimación y aspectos que la visibilizan. Para ello, se exponen avances de la tesis doctoral en relación con las siguientes secciones: un marco normativo, el contexto de esta problemática, el marco de referencia sobre el tema, así como los estudios empíricos que lo han delimitado. El capítulo concluye con la variedad de enfoques para considerar dichas representaciones y multiplicidad de maneras para nombrarlas.

250

**Palabras clave:** representaciones sociales, violencia de pareja, legitimación, marco normativo, contexto de la violencia.

## **INTRODUCCIÓN**

El derecho a una vida libre de violencia de las mujeres en Colombia, está reconocido en convenciones internacionales de derechos humanos ratificadas por el Estado, por normas y reglamentos destinados a garantizar a las mujeres afectadas por la violencia de pareja una protección integral, por autos de la Corte Constitucional que visualizan la situación de las mujeres y por instituciones con competencia para hacer frente a este flagelo, que constituye una violación de derechos humanos y un obstáculo para la realización del proyecto de vida de las mujeres que lo padecen.

Sin embargo, pese a los avances institucionales y normativos, las violencias contra las mujeres en las relaciones de pareja siguen siendo una realidad en Colombia. Así lo evidencia la tasa de mujeres valoradas por violencia de pareja en el departamento del Atlántico que es de 173,71 por cada 100.000 habitantes. Mientras que dicha tasa en los hombres es tan solo de 17,65, lo que refleja que por el solo hecho de ser mujer el riesgo de ser violentada por su pareja es 10 veces más alto (Verano, 2016, p.40).

Por lo tanto, la tesis doctoral en Ciencias Sociales titulada: Representaciones sociales que tienen las mujeres, los agresores y prestatarios(as) de servicios sobre la violencia de pareja en el distrito de Barranquilla y su Área Metropolitana, desde la teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici (1976), permitirá la identificación, análisis y comprensión de una problemática social y de salud pública que obstaculiza el derecho de las mujeres a gozar de una vida libre de violencias. Es por ello que el objetivo de este capítulo se orientó a realizar una revisión de la literatura científica sobre la violencia de pareja y sus representaciones sociales, para develar la complejidad, legitimación y aspectos que la visibilizan.

El capítulo, que presenta avances de la tesis doctoral, se desarrolla en cuatro secciones: la primera contiene la introducción, la segunda presenta el marco normativo y contexto de la violencia de pareja, la tercera el marco de referencia en relación con la revisión de la literatura sobre el tema, y en la última sección se abordará la variedad de enfoques para considerar dichas representaciones especialmente, en lo referido a la literatura revisada.

## **Marco normativo para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias**

Desde el punto de vista normativo, son innegables los avances realizados por el Estado colombiano para garantizar a las mujeres el derecho a una vida libre de violencia. Esto se evidencia tanto desde la perspectiva internacional como la nacional.

En el ámbito internacional, Colombia ha ratificado los dos convenios de derechos humanos más importantes para la protección de los derechos de las mujeres, a saber: la Convención internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW por sus siglas en inglés), en el marco de la Organización de las Naciones Unidas y la Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (conocida como Convención Belem Do Para por la ciudad brasilera en la cual se firmó), en el marco de la Organización de Estados Americanos.

252

En el ámbito nacional, también se han implementado importantes reformas y avances legislativos encaminados a asegurar a las mujeres el ejercicio de sus derechos en general y del derecho a una vida libre de violencia en particular. Así se pueden señalar los siguientes textos legislativos: Ley 1257 de 2008 (Congreso, 2008) sobre el derecho de la mujer a una vida libre de violencia (Congreso, 2012); Ley 1542 sobre la violencia doméstica, en 2012 (Congreso, 2014); Ley 1719 de 2014 sobre medidas para garantizar el acceso a la justicia de las víctimas de violencia sexual, en especial la violencia sexual con ocasión del conflicto armado; Ley 1761 de 06 de julio de 2015 denominada “Ley Rosa Elvira Cely” por la cual se crea el tipo penal de femicidio como delito autónomo (Congreso, 2015).

Desde el ámbito institucional, normativo y del Poder Ejecuti-

vo, también se pueden señalar importantes avances destinados a acelerar la eliminación de la discriminación contra la mujer, el derecho a una vida libre de violencia y promover la igualdad de género. Entre ellos se destaca: aprobación de la Política Pública de Equidad de Género, junto con el Plan integral contra la violencia (Plazas, 2012), en septiembre de 2012, así como la aprobación de su marco presupuestario en marzo de 2013; adopción, en 2012, de la estrategia interinstitucional (Plazas, 2012) para conceder prioridad a los casos y la atención que se presta a las mujeres víctimas de la violencia, en particular la violencia sexual; fortalecimiento de los mecanismos para el adelanto de la mujer, en especial con la creación de la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (Comité CEDAW, 2013, párrafos 5 y 11); en el ámbito departamental, en el año 2013, la gobernación del Atlántico y el distrito de Barranquilla diseñaron la política pública para la mujer (Concejo de Barranquilla, 2013), la cual ha tenido serias dificultades para implementarse debido a que los bajos presupuestos otorgados, limitan la acción estatal en esta materia.

Todo lo señalado lleva a destacar que desde la perspectiva institucional y normativa, el Estado colombiano, para enfrentar las distintas manifestaciones de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja como un asunto de derechos humanos y reconocido como una pandemia por la Organización de las Naciones Unidas, (2012), ha desarrollado acciones normativas de diversa índole, al igual que políticas públicas en coherencia con los lineamientos contemplados en protocolos y pactos internacionales; sin embargo, estos esfuerzos no han tenido el resultado esperado para mejorar el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia. Así lo ratifica el Documento CONPES SOCIAL 161 (2013) al reconocer que:

Aunque el país ha diseñado en las tres últimas décadas diferentes políticas para las mujeres, los procesos de implementación han sido discontinuos y fragmentados. Lo anterior, conlleva a la afirmación de que en materia de derechos de las mujeres, el país ha avanzado mucho más en normativas que los reconocen, que en acciones que permitan su ejercicio real. (p.7)

### **Contexto de la violencia de pareja en el ámbito nacional, departamental y distrital**

El aumento progresivo de las violencias contra las mujeres, los diferentes reportes obtenidos por parte de las organizaciones sociales de mujeres que exigen mayor celeridad en la justicia de género, y los innumerables casos de impunidad, evidencian que la acción del Estado se ha centrado en proyectar normas o acciones que no han sido suficientes para parar este flagelo, que cobra cada día más vidas, con agravantes y nuevas formas de agresión a mujeres.

254

A continuación se presentan algunos datos estadísticos que permiten evidenciar la magnitud del problema de la violencia de pareja en Colombia en general y en el distrito de Barranquilla y su Área Metropolitana en particular.

**Tabla 1**  
**Comportamiento de la violencia de pareja**  
**según año del hecho, Colombia 2003-2013**

Años	2003	2004	2005	2006	2007	
Casos	37.952	37.554	48.897	50.517	46.310	
Años	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Casos	58.651		57.875	57.761	54.399	44.743

**Fuente:** Elaboración propia a partir de las estadísticas del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses/Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia/Sistema de Información para Análisis de la Violencia y la Accidentalidad en Colombia/Sistema de Información Nacional de Estadísticas Indirectas

Las cifras sobre la violencia contra las mujeres, en el marco de una relación de pareja destacan por su magnitud. De los 54.399 casos de violencia de pareja reportados por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses en el año 2012, el 88 % (47.620) de los casos de las víctimas, fueron mujeres, mientras que en el 12 % (6.779) correspondió a hombres. Esto quiere decir que no se trata de un hecho genéricamente neutro; por el contrario, afecta de manera exagerada a las mujeres.

El mismo informe señaló que el 65,58 % (44.743) de las peritaciones realizadas por maltrato intrafamiliar en el 2013, correspondió a violencia de pareja. En Barranquilla reportaron 1.474 casos de violencia de pareja de los cuales 122 son hombres y 1.352 mujeres (Hernández, 2013).

En la Tabla 2, relativa al departamento del Atlántico, se puede evidenciar que la violencia en las relaciones de pareja afecta a las mujeres de manera desproporcionada. Si se observan las cifras de los años 2011, 2012 y 2013, se puede comprobar que en los períodos, son más de 2.000 mujeres anualmente las que se ven afectadas por este delito.

**Tabla 2**  
**Casos de violencia de pareja según sexo y tipo,**  
**Atlántico, 2010-2013**

TIPO	2010			2011		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
De pareja	135	1.980	<b>2.115</b>	208	2.343	<b>2.551</b>

TIPO	2012			2013		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
De pareja	179	2.065	<b>2.244</b>	179	2.104	<b>2.283</b>

**Fuente:** Humanas Colombia, información obtenida del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2010, 2011, 2012 y 2013

Estas cifras contrastan con la situación en relación con los hombres, quienes apenas sobrepasan los 200 en el 2011 y son menos de esta cantidad para el 2012, manteniéndose la misma cifra en el 2013. De esta forma cobra vigencia el hecho de que el lugar que resulta más peligroso para las mujeres es su hogar y su principal agresor es su propia pareja.

Al respecto señala el PNUD (2012):

La diferencia de agresiones entre los sexos evidencia un alto y desproporcionado registro de violencia física contra las mujeres. En este punto se debe tener en cuenta que culturalmente la mujer dentro de una pareja ha sido asumida como la propiedad del marido, por tanto, esto le daría derecho a agredirla para regular su comportamiento. El marido-padre, decide por la mujer y le castiga cuando considera que ha obrado mal. Del mismo modo, socialmente se han normalizado las violencias como parte de la relación entre la pareja, al punto de validar frases populares que respaldan al agresor y culpan a las verdaderas víctimas. (p.48)

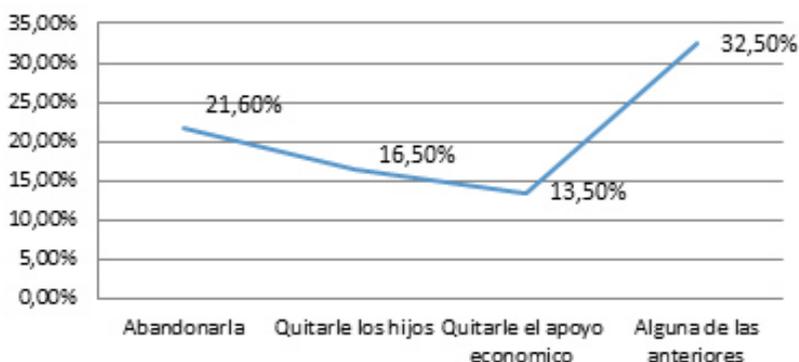
256

Pero como refleja el gráfico 1, las mujeres no reciben solamente violencia física de sus parejas, sino además distintos tipos de amenazas que buscan someterlas y mantenerlas bajo el control o dominio del compañero/esposo que de esta manera las violenta.

En la tabla 3 se muestran las distintas violencias ejercidas contra las mujeres en el departamento del Atlántico, destacando la violencia psicológica con unos porcentajes superiores al 50 % en 2005 y 2010, destacando que para el 2010 supera el 70 %. Este tipo de violencia implica, según la Ley 1257 de 2008:

Degradar o controlar las acciones, comportamientos, creen-

cias y decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza, directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal (artículo 3.a).



**Gráfico 1**

**Porcentaje de mujeres alguna vez unidas que experimentaron amenazas del esposo/compañero, departamento del Atlántico, 2010**

Fuente: PNUD, 2012, Barranquilla. Informe sobre el estado de avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Estado de avance 2012

**Tabla 3**  
**Porcentaje de mujeres que han sufrido algún tipo de violencia y su clasificación en el departamento del Atlántico, 2005-2010**

% de mujeres alguna vez unidas que experimentó violencia física por parte del esposo/compañero		% de mujeres que han sido violadas por una persona diferente al esposo/compañero		% de mujeres alguna vez unidas que experimentaron situaciones de control por parte del esposo/compañero		% de mujeres que han experimentado alguna violencia física por una persona diferente al esposo/compañero
Violencia física 2005	Violencia física 2010	Violencia sexual 2005	Violencia sexual 2010	Violencia psicológica 2005	Violencia psicológica 2010	Violencia física 2010
29,4 %	28,9 %	3,3 %	3,6 %	59,2 %	73,6 %	10 %

Fuente: PNUD, 2012, Barranquilla. Informe sobre el estado de avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Estado de avance 2012

Se puede apreciar en la Tabla 3 que la violencia sexual, específicamente la violación por una persona diferente al esposo o compañero, ha aumentado en el departamento del Atlántico, ubi-

cándose en un 3,6 % del total de mujeres de esa entidad, según los datos del PNUD (2012), basados en la Encuesta Nacional de Demografía y Salud.

**Tabla 4**  
**Violencia de pareja, según departamento, del hecho.**  
**Colombia, enero y febrero de 2015**

DEPARTAMENTO	N° DE MUJERES
BOGOTÁ D.C.	1.540
ANTIOQUIA	576
VALLE DEL CAUCA	485
CUNDINAMARCA	477
ATLÁNTICO	365
SANTANDER	302
BOLÍVAR	214
HUILA	198

**Fuente:** Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses/Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia/Sistema de Información Clínica y Odontología Forense. Fecha de corte: 28-02-2015

En la Tabla 4 se puede apreciar la magnitud de la violencia contra las mujeres en el contexto de una relación de pareja a nivel nacional. El departamento del Atlántico ocupó el quinto lugar a nivel nacional con 365 mujeres afectadas por este delito, ello implica más de una mujer por día. Lo que guarda correspondencia con el informe de SISMA mujer (2015), el cual plantea que:

Durante el actual gobierno (periodo 2010-2014) en promedio cada once minutos una mujer es agredida físicamente por su pareja o expareja, cada treinta minutos una mujer es víctima de violencia sexual cotidiana y cada 3,5 días una es víctima de éste crimen en el contexto del conflicto armado, cada 3,5 días una mujer es asesinada por su pareja o expareja, cada mes seis defensoras son agredidas y siete son asesinadas. (p.2)

Ante esta grave situación de violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja y feminicidios, que según las cifras pre-

sentadas por el Observatorio de Seguridad del Atlántico (2015), este departamento ocupa el primer lugar con el mayor número de feminicidios: en el 2009 fueron asesinadas 31 mujeres; en el 2010, 35; en el 2011, 34; en el 2012, 36; en el 2013, 38; en el 2014, 45; en el 2015, 35; para el año 2016 al mes de abril se han registrado 21 asesinatos (Fernández, 2016).

En el año 2010, en el departamento de Atlántico, la Defensoría del Pueblo, la gobernación del Atlántico, con la Fundación Teknos y la confluencia de mujeres para la acción pública, toman la iniciativa de crear la mesa de seguimiento a la Ley 1257 de 2008. Para el año 2014, se plantea la necesidad de retomar el proceso y para tal efecto se convocan a las entidades vinculadas al tema, con el fin de concertar un plan único de intervención para erradicar este flagelo.

Todas estas entidades deciden continuar la labor de seguimiento de la implementación de la Ley 1257, dando origen a la Mesa interinstitucional para erradicar la violencia contra las mujeres, mediante Decreto N° 000907 de 2015 que reglamenta la mesa como una instancia consultiva, priorizando las líneas de actuación en el departamento del Atlántico, dado el alto registro de violencia contra la mujer, el más alto en los últimos 5 años en el distrito de Barranquilla y su Área Metropolitana.

Todo lo dicho lleva a señalar que la falta de garantías al derecho de las mujeres a una vida libre de violencia y la persistencia de las violencias contra las mujeres en las relaciones de pareja, constituye una violación a sus derechos humanos y un atentado a su dignidad y a la posibilidad de desarrollar su proyecto de vida; no se debe a la falta de mecanismos normativos e institucionales creados por parte del Estado colombiano, tanto a nivel

nacional como regional, en este caso en el departamento del Atlántico, distrito de Barranquilla y su Área Metropolitana. Estas faltas están asociadas a la aplicación de la normativa existente y a las deficiencias en la aplicación de la protección integral, así como al desconocimiento de las concepciones, creencias, estereotipos y representaciones sociales que tienen las mismas mujeres, la comunidad, y los/las prestatarios/as de servicios sobre la violencia de pareja.

### **Violencia de pareja**

Por ser considerada un tema de derechos humanos, la violencia por parte de la pareja masculina hacia la mujer es catalogada como un problema relevante dentro de la salud pública, convirtiéndose en un motivo de preocupación en el ámbito internacional.

260

La mayor dificultad para delimitar la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja se presenta en los componentes incluidos en la definición: pareja y violencia, propuesta por Cifuentes & Echeverri (2014):

Se entiende por pareja, concretamente “pareja sentimental o íntima”, a la formada por dos personas, sean hombre o mujer mayores de edad o adolescentes, que tienen o hayan tenido relaciones íntimas consentidas entre sí a lo largo de un período mínimo de varias semanas, hayan convivido o no de forma continua en el mismo domicilio. Por tanto, esta definición incluye parejas de esposos y exesposos, de novios y exnovios y también parejas íntimas más esporádicas. Se define violencia como una estrategia de control y dominio de la pareja. (p.204)

Es así, que la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja se muestra como un *continuum* de hechos violentos

y abusivos de los hombres, ya sean parejas o exparejas, cuyas manifestaciones se dan desde el punto de vista físico, psicológico, sexual, económico; generando con ello aislamiento, control social, acoso, amenazas, intimidación, coacción, humillación.

Por lo tanto, es una práctica nociva que envuelve una serie de comportamientos y actitudes violentas, además de sentimientos, vivencias y hábitos de relación entre parejas o exparejas que ocasionan daños en la vida de quienes las sufren, en este caso las mujeres. Su principal finalidad es de sometimiento y control de la víctima por parte del agresor por medios coercitivos, generadores de miedo, inseguridad, sufrimiento y dolor. Por sus características y manifestación cíclica es difícil su erradicación, debido a que en algunos casos hace parte de la dinámica interna de las parejas.

En relación con los tipos de violencia de parejas heterosexuales Jhonson, citado por Cifuentes & Echeverri (2014) relaciona cuatro: En el primero, los dos miembros de la pareja actúan como agresores, no hay severidad, se genera por la intención de atraer la atención que se exige en el momento. En el segundo tipo, se da la resistencia violenta, asociada generalmente a las mujeres que agreden en reacción o en respuesta a la del hombre. En el tercero, un miembro agrede al otro para controlarlo; es el caso de los hombres que ejercen violencia como medio de control. Y por último, el terrorismo íntimo, episodios crónicos de violencia cuyas repercusiones implican heridas de gravedad. Las afectaciones de la violencia de pareja se tornan más complicadas por las relaciones de afecto que existen entre la víctima con el agresor (Ariza, S. G., 2009). Es por ello que algunos estudios coinciden en afirmar que la violencia en las relaciones de pareja es poco denunciada.

Este tipo de violencia se incluye entre las diferentes modalidades de la violencia de género, la cual es entendida por la Organización de los Estados Americanos (1994), como un acto de violencia que se fundamenta en la diferencia sexual e históricamente en las relaciones de dominación y aprovechamiento de las mujeres, en lo que respecta a la reproducción, cuidado de los hijos(as) y labores del hogar.

Además, está presente a través de la historia mediante sistemas de representaciones que se vinculan a la noción de violencia simbólica y prácticas ideologías-políticas que refuerzan el orden hegemónico.

262

En este sentido, la noción de violencia simbólica propuesta por Bourdieu (2000), contribuye con la comprensión de los hechos en los que las mujeres que son víctimas de violencia por su pareja validan y justifican estos abusos de manera inconsciente, por ser ejercida de manera simbólica. De esta manera, las mujeres son subordinadas por el poder patriarcal, por medio de mecanismos simbólicos concebidos como naturales y validados por el contrato sexual instituido en el matrimonio y conformación de familias patriarcales, contrato que adquiere responsabilidades económicas y políticas.

Por ello la dominación masculina tiene todas las condiciones para su pleno ejercicio. El privilegio del que han gozado y que universalmente ha sido reconocido a los hombres se afirma, según Bourdieu (2000), “en la objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas, y se basa en una división sexual del trabajo de producción y de reproducción biológica y social que confiere al hombre la mejor parte” (p.49).

Siguiendo al autor en mención, estas relaciones sociales de dominación y de explotación establecidas entre los sexos, se inscribe de manera progresiva en los hábitos y roles asignados a lo masculino y femenino. Para el caso de los hombres, corresponde ubicarlos en lo exterior, público, oficial; por el contrario las mujeres ubicadas en el campo de lo privado, se les asigna todo el trabajo doméstico.

En este contexto, el sexismo, considerado como una actitud negativa y comportamiento que fomenta relaciones discriminatorias, se ha naturalizado como forma de dominación, justificado, por la presunta inferioridad de la mujer frente al hombre, y aunque las quieran excluir de ciertas actividades y roles, son imprescindibles en las relaciones íntimas y sexuales, es decir, relaciones de interdependencia entre el poder estructural de los hombres y el poder diádico de las mujeres (Glick & Fiske, 1996).

263

Según estos autores, estas relaciones de interdependencia generan ideologías sexistas ambivalentes, las cuales se dividen en dos tipos de sexismo: el hostil y el benévolo.

El sexismo hostil está estrechamente relacionado con las actitudes y comportamientos tradicionales y de prejuicio sobre la supuesta inferioridad de las mujeres frente a los hombres bajo los siguientes componentes: paternalismo dominado por la creencia de inferioridad y debilidad de las mujeres frente a los hombres, lo que valida la figura de dominación masculina; la diferenciación de género competitiva, es decir, que las mujeres, según estereotipos, no cuentan con las capacidades para triunfar en los escenarios públicos, por ende deben permanecer en el espacio privado, históricamente asignado a estas, para el cual sí están

preparadas, y los hombres en el ámbito público; la hostilidad heterosexual, que se refiere al poder sexual que poseen las mujeres para manipular a los hombres, lo que las torna peligrosas.

El sexismo benévolo se define como el “conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres, que son sexistas en cuanto que las consideran de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, aunque pueden tener un tono afectivo, así como suscitar comportamientos típicamente categorizados como pro-sociales o de búsqueda de intimidad” (Glick y Fiske, 1996, p.491).

Entre los elementos constitutivos de este tipo de sexismo se resaltan: El paternalismo protector; es decir la figura de hombre en las relaciones de pareja asume el rol de padre que debe proteger y castigar a la mujer. La diferenciación de género complementaria, se refiere a que las mujeres poseen una serie de características positivas, por lo que se tornan en complementarias con las que poseen los hombres. La intimidad heterosexual, que enfatiza en la dependencia que los hombres tienen frente a las mujeres, específicamente en lo referido a la crianza de los hijos e hijas y la necesidad de satisfacer su sexualidad y reproducción.

Estos tipos de sexismo son peligrosos y sutiles porque legitiman formas de relaciones entre hombres y mujeres asimétricas, configurando de esta forma, según Lagarde (2012):

Una mujer cautiva centrada en la expropiación de su propio cuerpo, de su sexualidad, de los bienes materiales y simbólicos de las mujeres; en pocas palabras: seres para los otros, en un proceso que culmina con la expulsión de las mujeres de los espacios de toma de decisiones. (p.8)

Se generan con ello las desigualdades de género fundamentadas en mitos, ideologías dogmáticas que consideran a la diversidad entre hombres y mujeres como fuente de desigualdad que hasta el día de hoy persisten como una forma de subordinación y de violencia.

Estas formas de violencia se arraigan en la dinámica interna de algunas parejas, ocasionando deterioro en la calidad de vida de sus miembros, cuya repercusión se extiende a la comunidad y sociedad en general. Es así que la violencia de pareja puede darse de manera continua o por episodios, generando graves consecuencias como suicidios, homicidios, femenicidios. Este último considerado como asesinato a mujeres por el solo hecho de ser mujeres (Lagarde, 2012), en el que el agresor es el amante, compañero permanente, esposo, exesposo, examante, exnovio (Agatón, 2012).

265

Lo anterior revela una alarmante situación que se debe intervenir de manera inaplazable por su capacidad destructiva. No obstante, se dispone de los medios para eliminarla. Una intervención desde la investigación para el reto de construir nuevas identidades de género y las diferentes formas de entender las relaciones entre hombres y mujeres, son avances importantes que deben propender por líneas de actuaciones para eliminar toda situación de violencia en el contexto de Barranquilla y su Área Metropolitana.

### **Representaciones sociales y violencia de pareja**

Partiendo del hecho de que las representaciones sociales son construcciones psicológicas, históricas y socioculturales que orientan las acciones, no solo desde el punto de vista de las vivencias en la cotidianidad, sino también su proyección a los

escenarios públicos y conformación de identidades sociales, son consideradas de gran relevancia para la identificación, análisis y comprensión de la violencia de pareja y las diversas maneras de su validación y naturalización.

Las representaciones sociales resultan claves para el estudio de la violencia de pareja, porque ayudan a entender que las distintas expresiones de violencia que se dan contra las mujeres y su falta de erradicación, están arraigadas en las estructuras sociales. Al nacer en una cultura el sujeto aprende a ver la realidad social desde esa cultura y, moldeado por los distintos mecanismos socializadores, se convierte en reproductor de esos modelos.

266

Es en estos modelos en donde la desigualdad de género y la violencia son justificadas e, incluso, legitimadas. Por ello es fundamental conocer los modelos de realidades sociales, para poder comprender la falta de atención hacia las mujeres afectadas por la violencia de pareja en Barranquilla y su Área Metropolitana.

En esta perspectiva, Moscovici (1976) afirma que si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, resulta difícil definir el concepto. No obstante, el autor en mención define las representaciones sociales como sistema de valores, de nociones y de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite, no solamente la estabilización del marco de vida de los individuos y de los grupos, sino que constituye también un instrumento de orientación de la percepción de situaciones y de la elaboración de respuestas.

Se debe anotar que el campo de las representaciones socia-

les es uno de los más abordados por diversas disciplinas de las Ciencias Sociales, en la que se incluye la Psicología, Trabajo Social y Sociología.

Los postulados sobre representaciones sociales propuestos por Moscovici son retomados por Denise Jodelet (1986), para quien el concepto de representación social se refiere a “el conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de nuestras experiencias y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (p.475).

Es decir, la representación social, se define por un contenido (información, imágenes, opiniones, actitudes, etc.) el cual se relaciona con un objeto, esto puede ser un personaje social, un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, etc. Por otro lado, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, clase, grupo, etc.), en relación con otro sujeto.

También son definidas estas como construcciones simbólicas que se dan a través de las interacciones sociales. Están formadas por elementos simbólicos que otorgan sentido a las acciones de los actores sociales y la realidad. Las representaciones sociales no solo son formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que su función básica es hacer que lo desconocido se convierta en algo natural (Rizo, 2006).

Moscovici se refirió a tres ejes alrededor de los cuales se estructura una representación: información, campo de representación y actitudes, pero las tres de manera aislada no definen por separado una representación; propuso acabar con la separación entre procesos y contenidos del pensamiento social, separación

según la cual los procesos serían invariantes, mientras que los contenidos estarían culturalmente determinados. Por proceso se entiende, no el mecanismo cognitivo, sino la modalidad de pensamiento.

En el contexto anterior, la teoría de las representaciones sociales en la literatura revisada, permitió analizar la producción, reproducción y naturalización de la violencia de pareja, no solo desde el punto de vista de las experiencias vividas por las mujeres, sino también las relacionadas con los victimarios y presatarios de servicios de las instituciones a las que acuden en búsqueda de solución a su problema.

Con respecto a la función de las representaciones sociales en las relaciones de pareja, algunos estudios mostraron mayor interés en la función justificativa y legitimadora, que permite al hombre agresor validar comportamientos hostiles y coercitivos como formas de garantizar el orden y control en caso de que su poder se vea amenazado. Asimismo, en las víctimas se justifica la resignación, tolerancia y cautela en relación con las representaciones sociales de la femineidad predominante. Tolerancia a la violencia que se mantiene cuando se culpa por dicha agresión por parte de su compañero o relacionan las causas con situaciones ajenas a la voluntad como presión laboral, violencia sufrida en la infancia, consumo de sustancias psicoactivas y alcohol (Ariza, 2009).

Entre algunas de las representaciones sociales hegemónicas de mayor difusión y aceptación, según Florence Thomas, (1994, p.216), citado en Ariza (2009), es la de tener una pareja como condición para obtener reconocimiento social por personas exitosas, parámetro bajo el cual se juzga con mayor rigor a la mujer.

En coherencia con lo anterior, el estudio sobre análisis de contenido de textos de prensa escrita realizado en la ciudad de Medellín, mostró que la información difundida sobre violencia de pareja refleja las representaciones sociales de la población, funcionarios y autoridades. “Estos mensajes, a su vez, mediante el proceso de anclaje, contribuyen a la construcción de las mismas representaciones, por lo cual sirven de guía para los comportamientos y actitudes individuales y sociales” (Ariza, 2009, p.89), que se consolidan en dispositivos de control y de desempoderamiento de las mujeres en la dinámica de violencia de las relaciones de pareja, y son un factor que ayuda a la construcción y reproducción de las mismas (Molina, Moreno & Vásquez, 2010).

En esta misma línea, el estudio realizado en Barcelona sobre representación de la violencia contra las mujeres en la prensa española (*El País/El Mundo*), desde una perspectiva crítica de género, reveló que los medios muestran la violencia contra las mujeres de manera simplista, priorizando solo la agresión física e ignoran el resto de la problemática de la discriminación de género (Vallejo, 2005), así como una baja legitimidad, lo que indica la necesidad de insistir en la desmitificación de creencias que legitiman este tipo de violencia, así como el desarrollo de programas orientados a la promoción, prevención y concientización de la población estudiantil sobre la gravedad de esta problemática (Vieira, 2013).

Entre los factores asociados con la perpetración de violencia de pareja, Jaspaert & Vervaeke (2014) señalaron el uso de la violencia física y la violencia psicológica como medio para la resolución de conflictos en las relaciones de pareja. Así mismo, los bajos niveles educativos, las precarias condiciones sociales de las mujeres, al igual que la pareja como principal agresor, son

factores que se asocian a este tipo de violencia contra las mujeres en contextos donde el modelo patriarcal tiene aún una gran prevalencia (Lafaurie, 2013).

Como factores asociados al cese de la violencia en las relaciones de pareja por motivos de separación, investigaciones realizadas han mostrado que las mujeres que han sufrido la violencia física en la relación de pareja, la posibilidad de poner fin a la relación, es diez veces más alta que para las que han experimentado violencia psicológica (Montero, Baena, Escribá, Cases, & Pérez, 2015), sin desconocer los daños que ocasiona en la vida de las mujeres estos tipos de violencia.

La atención integral a mujeres víctimas de violencia de pareja en el departamento del Atlántico, distrito de Barranquilla y su Área Metropolitana, debe tener en cuenta no solo los daños físicos, sino también los daños psicológicos ocasionados por el *continuum* de violencias que afecta la salud física y mental de la vida de estas mujeres, de tal forma que se brinde la posibilidad de disminuir y erradicar las consecuencias negativas generadas por estas, como son los traumas, miedos, inseguridades, baja autoestima, entre otros, y de esta manera contribuir al rescate de su dignidad, a la restitución de sus derechos y a la reorientación de sus proyectos de vida y el de sus familias.

De la misma forma se debe garantizar que la atención por los prestatarios(as) de servicios de las instituciones competentes sea humanizada, de calidad, rápida y oportuna, para evitar la revitalización, tan frecuente en los funcionarios públicos que atienden esta problemática, para que la atención recibida cumpla con los lineamientos y principios establecidos en la Ley 1257 de 2008 y sus decretos reglamentarios.

### **Aspectos metodológicos identificados en el abordaje de las representaciones sociales en las relaciones de pareja**

En relación con estos aspectos, la revisión de la literatura especializada mostró la variedad de enfoques para considerar dichas representaciones y multiplicidad de maneras para nombrarlas.

Una visión propone los análisis de contenido de prensa escrita en períodos de tiempo determinados, centrándose en el texto, su comprensión y en su desconstrucción, más que en los elementos que están velados y encubiertos. Un ejemplo de ello son las investigaciones realizadas por Ariza S. G. (2009, 2013) sobre las representaciones sociales de la violencia en las relaciones de pareja en la ciudad de Medellín en el siglo XXI.

El análisis del discurso fue otra de las formas de abordaje, desde el enfoque cualitativo; así lo evidencian los estudios realizados en la ciudad de Bogotá, por Molina, Moreno, & Vásquez (2010); en la ciudad de Barcelona por Vallejo (2005) y Folguera, Cots, Laia (2013).

Otros estudios privilegiaron enfoques cuantitativos como los realizados por Vieira (2013); Montero, Baena, Escribá, Cases, & Pérez (2015); Jaspaert & Vervaeke (2014), Lafaurie (2013).

Entre las técnicas utilizadas se encontraron la entrevista en profundidad y los relatos de vida, bajo diseños exploratorios, hermenéuticos y fenomenológicos.

En su mayoría las investigaciones se orientan a identificar las representaciones sociales que tienen las personas sobre la violencia en las relaciones de pareja en las que se analizan opinio-

nes, creencias, percepciones, estereotipos, entre otros aspectos.

En relación con lo explorado en los referentes teóricos, no puede pensarse una representación aislada de las estructuras sociales en las cuales se encuentran inmersas. Los contextos son conceptos relevantes en todas las investigaciones.

Es así que en un escenario de postconflicto donde todas las fuerzas vivas de Colombia confluyen en el fin común de construir una paz duradera, fundamentada en la resolución de los conflictos armados y de otros conflictos existentes en la sociedad, que se exacerban en tiempos de enfrentamiento armado, que requieren ser visibilizados, problematizados e incorporados a la agenda de soluciones duraderas encaminadas a la consolidación de la paz, no pueden dejarse por fuera las desigualdades y discriminaciones estructurales contra las mujeres que operan como obstáculo para la paz.

272

De esta forma, la gobernabilidad democrática en situación de postconflicto es un reto para el Estado colombiano, que debe asegurar un proceso de inclusión que permita evidenciar las situaciones de exclusión y desventaja de grupos en condición histórica de desigualdad, entre ellos, las mujeres, lo que a su vez se conjuga con otras formas de exclusión como la etnia, la edad, la orientación sexual, la posición económica, entre otras.

En este contexto se inscribe la necesidad de la sociedad colombiana de garantizar a la mitad de su población, las mujeres, una vida libre de violencia, como derecho humano fundamental y como requisito para el ejercicio del resto de sus derechos y para el libre desenvolvimiento de la personalidad, como ciudadanas autónomas en una sociedad que busca superar sus conflictos históricos y consolidar la paz.

Cada tipo de violencia se constituye en una vulneración de la dignidad humana, de los derechos humanos, de las libertades fundamentales e impide total o parcialmente a la mujer gozar de dichos derechos y libertades, y su impacto negativo es tanto para la mujer misma como para sus familias y sociedades en donde habitan, que requiere un enfoque integral que abarque el problema en toda su magnitud y proponga una serie de estrategias para erradicar su práctica (Orozco, Fontalvo & Ruiz, 2014).

Estudios orientados a comprender las representaciones sociales de las mujeres agredidas, de los agresores y quienes atienden la problemática sobre la violencia de pareja, han demostrado los cambios y transformaciones que las representaciones sociales de superioridad de género han tenido en el siglo XXI, por la adopción de una “ética civil laicicista, expresada en representaciones sociales emancipadas que consideran esta violencia como un delito y cuestionan los contraderechos patriarcales como el derecho masculino al castigo de la mujer” (Ariza S. G., 2013, p.134).

Finalmente estos avances de los hallazgos encontrados en la revisión de la literatura especializada sobre las representaciones sociales que tienen las mujeres, los agresores y prestatarios(as) de servicios sobre la violencia de pareja en el distrito de Barranquilla y su Área Metropolitana, se constituyen en aportes significativos para la erradicación de esta problemática, considerada como la forma más perversa de discriminación, que permea todas las esferas del accionar humano y que sigue presente en las vidas de las mujeres en todo el mundo.

Asimismo, pueden ser el punto de partida para otros estudios que permitan a las autoridades distritales, departamentales, na-

cionales e internacionales visionar líneas de políticas, planes, programas y proyectos orientados a la solución de esta problemática. Las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, tienen que intervenir de forma más activa y oportuna en la respuesta y oferta a las necesidades de las víctimas que se encuentran inmersas en círculos y relaciones afectivas que se caracterizan por la violencia en la dinámica interna de las parejas (Orozco, López, Fernandez, & et. al, 2016, p.189).

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agatón, I. (2012). *Concepto y modalidades del feminicidio*. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/temasdeciudad/mujer>. 17 de septiembre de 2016.
- Ariza, S. (2009). Las representaciones sociales de la violencia en las relaciones de pareja en la prensa de Medellín en el siglo XXI. *El Colombiano* 2001-2008. La Chiva 2002-2008. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, pp.71-98.
- Ariza, S. (2013). Las representaciones sociales de la violencia en las relaciones de pareja en Medellín en el siglo XXI. *Revista CES Psicología*, 6(1), 134-158.
- Bermúdez, V. (2008). La violencia contra la mujer y los derechos sexuales y reproductivos. *Derecho PUCP*, 61, 81-110.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cifuentes, O. & Echeverri, C. (2014). *Comportamiento de la violencia de pareja en Colombia*. Bogotá: INMLCF.
- Comité CEDAW (2013). Observaciones finales sobre los informes periódicos séptimo y octavo combinados de Colombia. Disponible en: <http://www.equidadmujer.gov.co/Documents/Observaciones-CEDAW-VII-VIII-Informe-Colombia.pdf> (Recuperado el 16 de junio de 216
- Concejo-Barranquilla (2013). Acuerdo Número 012 por el cual

- se adopta la política pública para las mujeres y equidad de género. Recuperado el 17 de septiembre de 2016. Obtenido de <http://www.barranquilla.gov.co/politica-y-planes-institucionales/180-planes-institucionales/160-politicas-publicas-para-las-mujeres-y-equidad-de-genero-en-el-distrito-especial-industrial-y-portuario-en-el-distrito-de-barranquilla>
- Congreso de la República de Colombia (04 de diciembre de 2008). Ley 1257 Normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia. Recuperado el 15 de septiembre de 2016. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co>
- Congreso de la República de Colombia (05 de julio de 2012). Ley 1542 sobre la violencia doméstica. Recuperado el 15 de julio de 2016. Obtenido de <https://www.ramajudicial.gov.co>. Consultado: 17 de septiembre de 2016.
- Congreso de la República de Colombia (18 de junio de 2014). Ley 1719 sobre medidas para garantizar el acceso a la justicia de las víctimas de violencia sexual, en especial la violencia sexual, con ocasión del conflicto armado. Recuperado el 15 de julio de 2016. Obtenido de [www.saludpublicaenlinea.com](http://www.saludpublicaenlinea.com). Consultado: 15 de septiembre de 2016.
- Congreso de la República de Colombia (06 de julio de 2015). Ley 1761 por la cual se crea el tipo penal de feminicidio como delito autónomo y se dictan otras disposiciones (Rosa Elvira Cely). Recuperado: 17 de septiembre de 2016. Obtenido de <http://wp.presidencia.gov.co>
- Conpes-Social-161 (12 de marzo de 2013). *Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres*. Recuperado el 17 de septiembre de 2016, obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/161.pdf>
- Fernández, A. (25 de abril 2016). Feminicidios no se detienen. Colombia: *ADN*.
- Folguera, C. (2013). El varón maltratado. *Representaciones sociales de la masculinidad dañada* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Glick, P. & Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 491-512.
- Heise, L. (1998). *Violence against women: An integrated, ecological framework*. España.
- Hernández, H. (2012). *Comportamiento de la violencia intrafamiliar*. Bogotá, Colombia: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Hernández, H. (2013). *Comportamiento de la violencia intrafamiliar*. Bogotá, Colombia: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Jaspaert, E. & Vervaeke, G. (2014). Factors related to perpetration of intimate partner violence. Exploring the Indirect Effect of Preference Discrepancy on Intimate Partner Violence. *Journal of Family Violence*, 29(8), 829-837.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. *Revista Pensamiento y vida social*, 13, 470-494. Disponible en <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>. Recuperado el 02 de junio de 2015.
- Lafaurie, M. (2013). La violencia intrafamiliar contra las mujeres en Bogotá: una mirada de género. *Revista Colombiana de Enfermería*, 05-22.
- Lagarde, Y. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Corporación Mexicana.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Giraldo, *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Miel, G. (2004). Cambio familiar y maltrato conyugal a la mujer. *Revista Internacional de Sociología*, 37, 7-27.
- Molina, R., Moreno, M. & Vásquez, A. (2010). Análisis referencial de las representaciones sociales sobre la violencia doméstica. Acta. Universidad Católica Colon. *Psicol* 13(2).

- Montero, I., Baena, D., Escribá, V., Cases, C. & Pérez, I. (2015). *Factors Associated with the Cessation of Intimate Partner Violence in Women Attending Primary Care in Spain*. Springer Science+Business Media New York, 453-460.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2ª edición). París: PUF.
- Muñoz, F. (2006). Investigación cualitativa en mujeres víctimas de violencia de género. *Atención primaria en salud*, 37, 407-412.
- Nuria, V. (2002). *Íbamos a ser reinas. Mentiras y complicidades que sustentan la violencia contra las mujeres*. España: Ediciones B.
- Organización de Estados Americanos (1994). Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Convención de Belém do Pará. Disponible en <http://www.cidh.org/basicos/basicos8.htm>. Recuperado el 04 de agosto de 2016.
- Orozco, A., Fontalvo, R. & Ruiz, P. (2014). *Violencias, nuevas subjetividades y Políticas de civilización*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Orozco, A., López, E. & Fernández *et al.* (2016). *Deshilando las violencias de género y construyendo centros de resistencias*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Plazas, M. (Septiembre de 2012). Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres. Recuperado el 17 de septiembre de 2016. Obtenido de <http://www.equidadmujer.gov.co>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2012). Barranquilla Informe sobre el estado de avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Estado de avance 2012. Recuperado el 02 de junio de 2015. Disponible en [http://www.pnud.org.co/2012/odm2012/odm\\_barranquilla.pdf](http://www.pnud.org.co/2012/odm2012/odm_barranquilla.pdf)
- Rizo, M. (2006). Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje

de la ciudad desde la identidad, el *habitus* y las representaciones sociales. En *bifurcaciones*, 6, otoño. Disponible en <http://www.bifurcaciones.cl/006/Rizo.htm#autor>. Recuperado el 01 de julio de 2015.

Salamea, L. (2010). *Estudio sobre tolerancia social e institucional a la violencia basada en género en Colombia*. Bogotá: Editorial Ochoa Impresores Ltda.

SISMA Mujer (2015). *Cinco claves para un tratamiento diferencial de la violencia sexual en los acuerdos sobre la Justicia Transicional en el proceso de paz*. Bogotá, Colombia: Humanas Colombia.

Vallejo, R. (2005). *Representación de la violencia contra las mujeres en la prensa española (El País/El Mundo) desde una perspectiva crítica de género*. Un análisis crítico del discurso androcéntrico de los medios. Recuperado el 15 de septiembre de 2016. Obtenido de Tesis presentada Programa de Doctorado de Comunicación Social: [http://www.dissoc.org/recursos/tesis/Tesis\\_Vallejo.pdf](http://www.dissoc.org/recursos/tesis/Tesis_Vallejo.pdf)

Verano, E. (10 de 05 de 2016). *Plan de Desarrollo Atlántico Líder 2016-2019*. Obtenido de <http://www.atlantico.gov.co>: [http://www.atlantico.gov.co/images/stories/plan\\_desarrollo/Plan\\_Desarrollo\\_Ver\\_PPD2016-2019\\_v.f.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/plan_desarrollo/Plan_Desarrollo_Ver_PPD2016-2019_v.f.pdf). Consultado 15 de julio de 2016.

Vieira, A. (2013). *Representaciones sociales de la violencia de pareja en una muestra de estudiantes universitarios: ¿género, marcan la diferencia?* (Tesis de maestría en Área de subespecialidad en Sistémico, Salud y Familia) Psicología Clínica y de Salud. Portugal: Universidade de Coimbra.

---

**Cómo citar este capítulo:**

Orozco Idágarra, A. (2017). La violencia de pareja y sus representaciones sociales: Distrito de Barranquilla, Colombia. En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idágarra, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas* (pp.249-278). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

***EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS DE LA CUSTODIA Y  
CUIDADO PERSONAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DENTRO  
DE LOS PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y JUDICIALES  
DE FAMILIA***

---

Jennifer Castillo Bolaño<sup>1</sup>

279

---

<sup>1</sup> Abogada. Magíster en Menores en Situación de Desprotección y Conflicto Social, miembro del Grupo de Investigación Estudios de Género, Familias y Sociedad de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Docente e Investigadora en la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Estudiante primer ciclo del doctorado en Administración y Políticas Públicas (Córdoba-Argentina).  
jcastillo@unisimonbolivar.edu.co

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio constituye un acercamiento desde lo teórico a las experiencias y significados de la custodia y cuidado personal de los niños y niñas, partiendo del presupuesto que en materia de custodia y cuidado personal, está basado principalmente en un modelo tradicional patriarcal que sustentan las políticas de cuidado, basado en tres principios que son: la familiarización, materialización y la orientación familiarista (Ierullo, 2015), donde las funciones de cuidado son asumidas por ley por los progenitores (familias), pero recae principalmente en la práctica social y cultural en la mujer.

Para contextualizar, la discusión se abordará desde la perspectiva de género y de los derechos del niño a través de la coparentalidad como el derecho de los niños y niñas a ser cuidados por ambos progenitores, en inclusive se extiende a familiares, constituyéndose el cuidado en un derecho humano fundamental reconocido en la Convención de los Derechos del Niño.

280

Primero recorreremos los aspectos principales del derecho al cuidado que tienen los niños a nivel internacional y luego nacional, y finalmente los aspectos metodológicos que servirán de guía para la construcción del diseño de la propuesta de investigación en el marco del primer ciclo del doctorado en Administración y Políticas Públicas, en el acercamiento a las experiencias en la custodia y cuidado personal en los procesos administrativos y judiciales de familia en sociedades como la colombiana a partir de la Ley 1098/2006 que reconoce a los niños, las niñas y adolescentes como sujetos de derechos, así como los principios de corresponsabilidad, la perspectiva de género y los nuevos reconocimientos de los derechos a las familias del mismo sexo.

## **Una mirada al cuidado desde el marco internacional**

### **Políticas sociales de cuidado compartido**

A nivel internacional, en el aspecto jurídico tenemos en materia de cuidados la Convención de los Derechos del Niño (artículo 3, numerales 2, 3, 5, 9), especialmente el artículo 18, donde se reconoce el principio según el cual ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo de los niños, las niñas y los/las adolescentes. La directriz de la Riad, en el capítulo cuarto, referente al proceso de socialización, literal A respecto a la familia, en materia de custodia y cuidado, establece como una prioridad para el bienestar de las familias el cuidado de los niños, las niñas y, así como las personas mayores.

En materia civil encontramos en concordancia con el artículo 10, numeral 2 de la Convención de los Derechos del Niño (ONU Convención de los Derechos del Niño de 1989), los Convenios de La Haya de 1980, de 1989 (OEA Convenio Interamericano sobre Restitución Internacional de Menores, de 1989) y el de 1993, que hacen referencia a la sustracción internacional de menores, a los mecanismos de cooperación para la garantía y protección en los casos de incumplimiento de los acuerdos de visita y custodia o guarda, por parte de los progenitores o responsables legales que viven en diferentes países de los Estados Parte. Estos pactos surgen a partir de los lineamientos establecidos en la Convención de 1989, el cual implicó en materia de infancia, un cambio de paradigma en las relaciones filio-parentales.

Por otro lado, a nivel legislativo se ha visito la tendencia de regular el cuidado de las personas dependientes bajo los criterios de la igualdad y en especial cuando se relacionan con los derechos de los niños y niñas. En los últimos diez años, en América Latina se han comenzado a plasmar acuerdos como el realiza-

do en el Mercosur 2006 (citado en Grosman, 2007) de unificar el derecho en el área de familia, especialmente en el área de custodia y cuidado personal (Grosman, 2007, Feldestein, 2004); algunas de las más recientes ha sido la de Argentina (2015) y Chile (2013), sobre la coparentalidad.

A diferencia, en Colombia no se ha podido crear una ley específica a pesar de que han ocurrido tres intentos legislativos impulsados a través del activismo social de las organizaciones civiles a favor de la custodia compartida, como es el caso de la Fundación Padres por Siempre y alianzas con partidos políticos; sin embargo consideramos que con la Ley 1098/2006 que reconoce los principios de corresponsabilidad y la perspectiva de género, se deben producir transformaciones en las relaciones filio-parentales (lo privado), en el derecho y las políticas públicas (lo público) que permiten el cuidado compartido por parte de los progenitores. Además, consideramos relevante cómo esta norma ha debido cambiar la práctica en los procesos de familia, y conocer las experiencias y significados que tienen los sujetos que han participado en los procesos administrativos y judiciales de custodia y cuidado personal en los procesos de separación o divorcio.

En las políticas de cuidados se observa en el año 2000 en la Declaración del Milenio (ONU. Declaración del Milenio de las Naciones Unidas de 2000), con la adopción *mainstreaming* de género como principio transversal, los Estados se comprometen a promover la igualdad de los sexos y la autonomía de la mujer como mecanismos eficaces para combatir la pobreza, junto con otros instrumentos como la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) (ACNUR. Convención sobre la eliminación de todas las

formas de discriminación contra las mujeres de 1979. La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (ONU Mujeres, Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres de 1995) (Beijing, 1995), constituyen algunos instrumentos para lograr la transversalización del género en las políticas públicas y el empoderamiento de las mujeres.

El III Informe sobre los Derechos Humanos de la Mujer, reporta que en Colombia, al igual que Nicaragua, a la mujer le corresponde la custodia de los hijos, así mismo en Puerto Rico, a pesar de que se establece la custodia compartida, en la práctica se le otorga a la madre (Escobar, 2004; Romero, 2009) reflejando la inequidad de género en materia de quien está asumiendo la responsabilidad de cuidado de los niños y niñas en las familias. Es por esto importante señalar que el Consenso de Santo Domingo (2013) reconoce el cuidado como un derecho humano, por lo tanto es una responsabilidad que debe ser asumida tanto por hombres y mujeres sin distinción de clase, e incluye a la sociedad y el Estado. Sin embargo, actualmente se observan las sobrecargas en las funciones de cuidado que son asumidas principalmente por las mujeres, lo que representa un obstáculo para incorporarse al mercado laboral, al estudio y les impide disfrutar plenamente de su autonomía; así lo señalaban los Consensos de Brasilia.

El cuidado de los niños y niñas como derecho fundamental de estos, es reconocido en el informe Futuro de las familias y desafíos para las políticas públicas (Arana, 2007); se debatió sobre los roles tradicionales de género en materia de cuidado de personas dependientes como niños(as) y personas mayores. A continuación resumiremos algunas de las principales conclusiones (Arana, 2007):

- Las mujeres siguen siendo las principales responsables del trabajo doméstico y del cuidado de niños, adultos y enfermos.
- Los programas tienden a homologar familia-mujer.
- No se observa progreso en las corresponsabilidades de parte de los varones y los servicios que apoyan el cuidado se centran dentro de las familias.
- Los hombres más jóvenes dan un mayor apoyo en las tareas de cuidado de los hijos, pero no en el trabajo doméstico.
- Aumento de familias con doble ingreso, con jefaturas femeninas, y hogares unipersonales.
- En la región no existen legislaciones que contemplen servicios de cuidado infantil para trabajadores(as) asalariados de modo universal, ni tampoco para los que se encuentran en la informalidad.

José Olivarría, en CEPAL (2007), analiza la necesidad de abordar la masculinidad en el cuidado y en el trabajo doméstico; esto implicaría políticas públicas inclusivas que den una mayor participación de los hombres para que el bienestar familiar deje de ser responsabilidad exclusiva de las mujeres.

La paternidad está tomando nuevas resignificaciones, es por esto que el derecho civil y de familia también debe transformarse ante estas nuevas necesidades sociales para responder a los nuevos retos que por su complejidad ameritan la articulación de las familias, la sociedad, el Estado; de allí la importancia de conocer las experiencias en la custodia y los cuidados personales de las familias que han pasado por procesos administrativos y judiciales, donde el Estado ha impuesto modelos de cuidados analizados en el marco de las políticas de igualdad y de equidad, los derechos de los niños y niñas a partir de la Ley 1098 de 2006.

La investigación realizada por la OIT–PNUD (2013), sobre el Trabajo decente y cuidado compartido: hacia una propuesta de parentalidad, señala que la corresponsabilidad no solo implica que los cuidados sean asumidos por igual entre hombres y mujeres, sino que va a un plano público donde no solo es un asunto de las familias, sino que debe ser responsabilidad del Estado, del mercado laboral y la sociedad en general, constituyéndose la llamada corresponsabilidad social una de las principales políticas públicas para la conciliación entre la vida laboral, familiar y atender las necesidades de cuidado.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Programa de las Naciones Unidas (PNUD) promueven iniciativas conjuntas para superar las inequidades de género en materia de derechos y oportunidades laborales. Una de estas propuestas es conciliar entre la vida laboral y familiar con corresponsabilidad social, esto involucra hombres y mujeres, así como entre familias, Estado, mercado y sociedad en general, con el objetivo de promover la igualdad y combatir la discriminación, especialmente desde el mundo del trabajo.

Las políticas de conciliación entre la vida laboral y el trabajo se están insertando dentro de propuestas de parentalidad, como nuevas medidas de cuidado compartido, sobre todo en el cuidado infantil, tanto en Europa como en América Latina, que en medio de la crisis económica, los Estados se ven enfrentados a asumir los retos ante las desigualdades sociales. Frente a esto aparecen algunas alternativas para la creación de empleos y la reactivación económica, las áreas de los cuidados personales y por otro lado garantizar la igualdad de oportunidades para los trabajadores y trabajadoras con responsabilidades familiares. Toma importancia el derecho fundamental de cuidar y ser cuida-

dos, para esto se requiere el reconocimiento igualitario en el uso de licencias parentales.

Las licencias parentales masculinas son unas políticas para lograr la corresponsabilidad familiar que buscan incentivar la participación de los hombres en las actividades de cuidado para hacer frente a los cambios que están ocurriendo en las morfologías y dinámicas familiares de las sociedades contemporáneas del siglo XXI, donde los hombres no han asumido mayores responsabilidades en el cuidado de los hijos e hijas, así como otros miembros de las familias a cargo de labores domésticas del hogar, persistiendo una desigualdad con respecto a la mujer en el ámbito familiar, doméstico y de cuidado personal.

### **El cuidado de los niños, niñas en la Constitución**

La Constitución Política, especialmente en el artículo 44 y el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 del 2006), conforman junto con el bloque constitucional un conjunto de derechos a los niños, niñas y adolescentes, estableciendo los principios rectores como la protección integral, el interés superior y la corresponsabilidad. Determina el deber de la familia, la sociedad y el Estado para la garantía de estos y su goce efectivo, así como el derecho a que crezcan en el seno de una familia (especialmente la propia), de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

El artículo 42 de la Constitución brinda una protección especial a las familias y reconoce que las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes, la igualdad de la pareja y los miembros de las familias. La Corte Constitucional colombiana frente a esto afirma que:

La familia como institución básica de la sociedad, se fundamenta en la igualdad de derechos y deberes de la pareja y en el respeto recíproco entre todos sus integrantes. Los derechos de los padres deben estar encaminados a garantizar el desarrollo armónico de la familia en especial el de los menores que hagan parte de esta y en ningún momento entorpecer las relaciones entre sus miembros. (Sentencia T-182 de 1996)

La Constitución Política de 1991 determina que los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás (art. 44, párrafo final), así mismo, el artículo 9 de la Ley 1098/2006. Ahora bien, para el ejercicio de la custodia y el cuidado personal de los niños, las niñas y los adolescentes, sus progenitores o representantes legales se guiarán bajo los principios del interés superior, la protección integral y la corresponsabilidad, los cuales son concomitantes en las funciones parentales de cuidado para el goce efectivo de crecer en el seno de una familia bajo el amparo del padre y de la madre.

Frente al derecho de la preservación de la unidad familiar, el derecho de tener una familia y no ser separada de esta, así como otras garantías de protección a las familias como estructura fundamental de la sociedad (Sentencia T-844 de 2011), la Corte Constitucional estableció los siguientes criterios para determinar la intervención del Estado a través de las instituciones de protección para separar a los niños, las niñas y los adolescentes de su unidad familiar:

1. La existencia de claros riesgos para la vida, la integridad o la salud de los niños y niñas;
2. Los antecedentes de abuso físico, sexual o psicológico en la familia;
3. En general todas las circunstancias frente a las cuales el

artículo 44 de la Constitución impone la protección de la niñez, referido a toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos, y,

4. Cuando los padres viven separados y debe adoptarse una decisión sobre el lugar de residencia (Sentencia T-239 de (2014. MP Mauricio González Cuervo).

La intervención del Estado a través de las instituciones (autoridades administrativas o judiciales) se regirán y se interpretarán bajo el principio del interés superior (art. 44 CN, Art. 8 Ley 1098 del 2006), garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos los derechos que son interdependientes y aplicados siempre en un contexto real y a las circunstancias de un caso concreto. Es por esto, que consideramos que la custodia y el cuidado personal en los niños, las niñas y los/as adolescentes es independiente del tipo de familia que integren. Esto incluye las familias homoparentales, o de la convivencia o no de los progenitores, también está al margen de los procesos de separación o divorcio, o de la crisis de pareja o matrimonial. El padre y la madre deben seguir ejerciendo su rol en todas las etapas del desarrollo de los niños, las niñas y los/as adolescentes; la responsabilidad parental, que también puede ser ejercida en determinadas circunstancias por quienes convivan con estos.

El derecho a la custodia y cuidado personal debe ser garantizado por el Estado y las familias de forma corresponsable, porque implica todo lo referente a los deberes de cuidado, como son: la educación, la manutención, la atención, o sea, los progenitores han de acordar con el niño, la niña y el adolescente, según su edad, los valores y principios que les van a inculcar, las formas o los modelos de crianza, el tipo de educación, los

horarios para cumplir, el ambiente donde se desarrollará; en fin, implica también las condiciones sociales, económicas y culturales para la garantía de este derecho.

Para Álvarez (2005), la responsabilidad parental es entendida como el ejercicio de los papeles paternos y maternos que se deben desarrollar en un contexto de responsabilidad solidaria y compartida, procurando un plus de derechos a los niños, las niñas y los/as adolescentes. Picotó (2012) en su obra *La custodia compartida a debate* considera que la igualdad de los progenitores en el cuidado de los hijos y las hijas se fundamenta en el principio de coparentalidad, tanto en los derechos como en los deberes. Implica el derecho de los niños a ser educados por sus dos progenitores, a relacionarse con ellos, relaciones que se deben dar antes y después de la ruptura, la separación, el divorcio o la crisis matrimonial. Lo anterior comprende que el padre y la madre deben seguir asumiendo sus responsabilidades de cuidado, crianza, educación de los hijos e hijas independientemente de los problemas o conflictos como pareja, es decir, este modelo de responsabilidad parental basado en la igualdad, busca garantizar el derecho del niño al cuidado por parte de ambos progenitores.

De acuerdo a la OIT y el PNUD (2013) la parentalidad, también llamada responsabilidades parentales, se refiere a las capacidades, prácticas y funciones propias de las madres y los padres para cuidar, proteger, educar y asegurar el sano desarrollo a sus hijos e hijas y de las personas dependientes. Este concepto refleja una neutralidad en el lenguaje y en las relaciones entre los géneros. No quiere decir esto que desaparezcan las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito de las relaciones familiares y el cuidado de los niños y niñas. Para la

Ley 1098/2006, la corresponsabilidad parental implica no solo que ambos padres deben asumir el cuidado, sino que el Estado y la sociedad asuman un papel esencial con políticas públicas para la conciliación entre la vida laboral, familiar y la atención de las necesidades de cuidado como una función del Estado.

Actualmente las políticas de conciliación entre la vida laboral y el trabajo se están insertando dentro de las propuestas de parentalidad como nuevas medidas de cuidado compartido, sobre todo en el cuidado infantil tanto en Europa como en América Latina, ya que en medio de la crisis económica los Estados se ven precisados, por un lado, a asumir los retos de las desigualdades, la reactivación económica a través de las áreas de los cuidados personales y, por otro, garantizar la igualdad de oportunidades para los trabajadores y las trabajadoras con responsabilidades familiares a cargo, así como el reconocimiento igualitario en el uso de licencias parentales.

Las licencias parentales masculinas buscan incentivar la participación de los hombres en las actividades de cuidado, para hacer frente a los cambios de las dinámicas familiares del siglo XXI. Este cambio rompe con la lógica del hombre trabajador del Código Civil napoleónico del siglo pasado, que refleja el modelo hegemónico de la masculinidad, la figura tradicional de la familia heterosexual con roles definidos, que en materia de derecho civil, hizo que los jueces sentenciaran los estereotipos del hombre proveedor y de la mujer a cargo del cuidado de los niños y niñas; funciones propias en un contexto de una sociedad preindustrial, que aunque con menos fuerza, continúan vigentes.

### **Experiencias de cuidado**

En materia de cuidado de los niños, las niñas y los adolescen-

tes, a nivel jurídico se ha llegado a establecer el rol de cuidadoras a las mujeres, en el marco de una serie de tradiciones que se conocen como criterios "de preferencia materna" o "cuidador primario", que estuvo vigente hasta finales del siglo pasado a nivel de la legislación civil de algunos Estados. En el caso de Argentina y Colombia, países donde se reglamentó que en caso de separación o divorcio, los hijos e hijas menores de cinco años debían quedar bajo el cuidado de la madre (Stilerman, 2004; Pinilla, 2005). Este criterio se fundamenta en la teoría norteamericana conocida como "la doctrina de los años tiernos" (*tender years doctrine*), que concedía la facultad a los tribunales para presumir la custodia a las madres si el niño o la niña era menor de los siete años, y que posteriormente se amplió hasta los dieciséis años (Vara, 2013). De esta manera se estableció el rol de cuidadora a la madre.

Lo anterior es coherente con la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 (principio sexto), que hace una distinción sobre el cuidado de los niños y las niñas de corta edad cuando proclama que no deben ser separados de su madre. Este postulado de preferencia materna es contradictorio con la Convención de los Derechos del Niño de 1989, la cual no hace distinción de edad ni de sexo en el derecho de custodia parental, e introduce la coparentalidad bajo una perspectiva de los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres.

El criterio de la preferencia materna en el cuidado de los niños y niñas no solo es un fenómeno de los países de Latinoamérica. En un estudio de derecho comparado realizado por Ruiz-Almodóvar (1998) en los países árabes, donde analizó la custodia (hadaña) en los Códigos de Estatuto Personal de Argelia, Egipto, Irak, Kuwait, Libia, Marruecos, Siria, Sudán y Túnez, encontró

que el Código Tunecino es el único que se ha alejado algo de la legislación clásica al eliminar el rango de edad para determinar la custodia y la preferencia materna en el cuidado sobre la paterna. En Europa, por ejemplo en España, las decisiones de la guarda y custodia de los niños, niñas y adolescentes, se toman de manera estereotipada a la madre (Arce, Fariña y Seijo, 2005). Frente al cuidado materno García (1998) resalta que solo se discute cuando la madre no es apta para desempeñarla y que los padres-varones simplemente no solicitan la custodia y cuidado personal, porque consideran que las madres son excelentes cuidadoras o porque se despreocupan de esta función, pero también porque consideran que no se les concederá en ningún caso el cuidado de los niños, las niñas y los adolescentes.

292

Retornando a la doctrina de los años tiernos en Colombia, vigente en el sistema jurídico hasta el año 1989, se llegó a determinar que luego de un proceso de divorcio, el cuidado de los niños, niñas menores de siete años y las mujeres con minoría de edad, le correspondía a la madre (art. 411 del Código de Procedimiento Civil modificado por el artículo 1, numeral 214 del Decreto 2282/1989 y derogado por la Ley 1564/2012 Código General del Proceso). Con relación a los hijos e hijas extramatrimoniales, se llegó a establecer que la custodia le correspondía, si eran de corta edad, sin distinción del sexo a la madre; hechos que también son analizados por Corredor (1998). Estos criterios han tenido un fuerte impacto en la cultura judicial hasta nuestros tiempos, especialmente en los procesos de familia, de custodia o tenencia; donde existe una tendencia de otorgamiento favorable a la madre, generalmente motivada por factores de índole social y de género propios de las sociedades patriarcales.

La custodia y cuidado personal como un derecho de los niños

y niñas se conecta con el derecho a tener una familia y no ser separado de ella, implica que los niños y niñas son sujetos de derechos, con subjetividad propia, bajo una relación de igualdad de derechos con sus progenitores. Es decir, las relaciones entre padres e hijos(as) menores de edad son un ejercicio recíproco de derechos y obligaciones, acorde con el paradigma de la protección integral, que reconoce la Convención de los Derechos del Niño y esta se convierte en una especie de mandato normativo al Estado, la sociedad y las familias para la implementación de políticas públicas que busquen una garantía y atención hacia los derechos sociales, económicos, civiles, culturales de la infancia y adolescencia (Dávila y Naya, 2012). Además, implica transformaciones en las relaciones de poder filioparentales y el ejercicio de la patria potestad (Viola, 2012; Quiroz, 2011; Gonzales, 2013).

Manera y Rodríguez (2013) consideran que la Convención de 1989 ha sido apropiada como garantía para la protección integral; sin embargo, son muy pocas las “teorías de la promoción social de la infancia” (p.225), puesto que en la práctica lo que ha ocurrido ha sido una adecuación normativa e implementación de los postulados. En el estudio “La Práctica del Psicólogo Forense con Menores Judicializados por Violencia Familiar en el Marco de la Ley 24.417” realizado por Iglesia, Velásquez y Piekarz, (2008), que los adultos siguen entendiendo a las personas menores de edad como objeto de intervención, ya sea por sus padres, la escuela o el Estado. Así mismo, señala Manera y Rodríguez (2013), que una de las mayores dificultades en la implementación de la protección integral son los procesos culturales, en especial, con respecto a los funcionarios y los operadores de este nuevo sistema de protección integral, puesto que fueron formados bajo el abordaje teórico y práctico del viejo enfoque de

la situación irregular. Lo anterior coincide con la postura de Lora (2006), que considera que el problema de la implementación de la protección integral es la falta de criterios técnicos de interpretación, haciendo referencia al interés superior debido que este puede variar de acuerdo a cada cultura.

Por otra parte, desde los estudios de la antropología de la infancia, el cuidado es un sistema amplio de la práctica cultural que va desde los primeros días de vida hasta el proceso de socialización, así como la enseñanza de los valores de su cultura (Mantgomery, 2009 citado en Castrillón, 2009). Esto nos pone de manifiesto la dicotomía del cuidado como un asunto público o privado (Chiara & Alamillo, 2012; López-Contreras (2015) hacen una crítica muy interesante al recordar cómo antes de la Convención, los niños y niñas no eran un tema de importancia para el sistema jurídico, de relevancia en la esfera pública, por lo cual los asuntos que concernían eran resueltos desde lo privado, es decir, en el ámbito familiar.

Los deberes del cuidado implican las facultades de dirección y orientación a tener en cuenta en el desarrollo de la infancia y la adolescencia (art. 5 de la Convención). En este sentido entenderemos por custodia, como el derecho que tienen los niños, las niñas y los adolescentes de que sus padres, de forma permanente y solidaria, asuman directa y oportunamente su cuidado (ver art. 23 Ley 1098/2006). Aunque como lo hemos expresado anteriormente, el cuidado sigue en gran parte a cargo de las mujeres; esto no es correspondiente con igualdad normativa entre los sexos (De las Heras, 2009) y en este sentido, Gaviria (2006) señala que es muy común que los operadores judiciales asignen el cuidado de los hijos e hijas a las madres, a pesar de que en Colombia con la Constitución de 1991, se obligó al Estado a

orientar sus políticas públicas hacia la búsqueda de lo contemplado en el artículo 13 de la Carta, y el artículo 42 referente a las relaciones familiares basadas en criterios y reglas de la igualdad.

Posteriormente, la Ley 1098/2006 introduce y define por primera vez la perspectiva de género y la responsabilidad parental (arts. 12 y 14), que junto con la Convención de los Derechos del Niño (artículo 3, numerales 2, 3, 5, y 9), especialmente el artículo 18, se reconoce el principio según el cual ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo de los niños, las niñas y los/las adolescentes. De acuerdo a lo planteado nos formulamos los siguientes supuestos: Las experiencias de los sujetos que intervienen en los procesos administrativos y judiciales sobre custodia y cuidado personal en el distrito de Barranquilla, están relacionadas con la cultura patriarcal que influye en los roles de cuidado y los programas y políticas públicas para la garantía de la protección integral, que en materia de custodia y cuidado personal están basadas en enfoques familiaristas, donde se prioriza el cuidado materno.

295

A continuación se describirá –desde la metodología– el acercamiento al diseño de propuesta de investigación que tiene la intención de comprender las experiencias y significados que le han otorgado las personas que han participado en los procesos de custodia y cuidado personal, tanto en la etapa administrativa como judicial en el distrito de Barranquilla, a partir de la Ley 1098 de 2006. Es por esto que se trabajará bajo la metodología cualitativa, para tener un acercamiento desde el propio contexto donde ocurre el fenómeno, con sus actores y las herramientas que nos vaya indicando el proceso investigativo cualitativo (Mas-hall y Rossman, 1999).

La intención es comprender el fenómeno a investigar, teniendo en cuenta que la realidad puede ser internalizada de manera particular por cada individuo, que este le dará su propio significado; de ahí la necesidad de interactuar con los sujetos participantes dentro de su contexto particular para captar la forma cómo los actores interactúan, construyen y comprenden su realidad.

A continuación señalamos algunos autores como Denzin y Lincoln (1994), para los cuales la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa, focalizada; sus métodos se centran en el análisis, la explicación y la comprensión de la complejidad del detalle y del contexto, es decir, el investigador(a) estudia las cosas en su situación natural, tratando de entender e interpretar el significado que las personas les otorgan, los valores, las creencias y que a través de los datos y descripción densa emergen nuevas formas de entender los procesos sociales. Marshall y Rossman (1999) señalan que el proceso investigativo cualitativo supone la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio; es una valoración e intento por descubrir la perspectiva de los participantes.

Para Creswell (1998) la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación, donde el investigador construye una imagen compleja y holista, analiza las palabras, las perspectivas de los informantes y es el conductor del estudio de un hecho o situación natural basado en las distintas tradiciones metodológicas. Es por esto que planteamos este diseño desde lo cualitativo porque compartimos que los hechos sociales no deben ser observados únicamente bajo los parámetros del positivismo, donde el conocimiento es un reflejo de la realidad, a la que se accede a través de la observación controlada y guiada por el método científico de las ciencias básicas donde prima la

objetividad y la neutralidad. A diferencia, la investigación interpretativa, surge como alternativa al positivismo, donde se busca rescatar la subjetividad y el investigador social adopta una actitud de respeto o aprecio hacia el mundo social, pretendiendo ser fiel a la naturaleza del fenómeno que se estudia.

De acuerdo a lo anterior, es importante aclarar que la subjetividad no se centra únicamente en el investigador, sino que abarca también su objeto de estudio, es decir, el paradigma cualitativo es reflexivo. Para Bourdieu y Wacquant (1995) es una específica manera de mirar y analizar los condicionamientos sociales que afectan la práctica de la investigación tomado especialmente de el propio investigador y sus relaciones, con el fin de objetivar al propio sujeto objetivamente. Tendremos en cuenta la reflexividad como el mecanismo que va a permitir la reflexión, tanto para el investigador como para los sujetos de la investigación.

En este sentido, Giddens citado en Durand (s/f), sostiene que “las interpretaciones de los científicos sociales son interpretaciones de interpretaciones; es decir, están enfrentados a una doble hermenéutica que los incluye a ellos mismos como actores sociales” (p.7). Lo anterior requiere por parte del investigador una sensibilidad y ser consiente de que la interacción con los sujetos de la investigación va a tener un impacto o efecto en estos, pero también ellos van a hacer que tenga un efecto en él. Esta es una de las características esenciales de la investigación cualitativa: que las personas no son consideradas objeto de investigación, o que son externas al investigador desde una lógica positivista, sino que el también hace parte, lo que le permite utilizar diversos métodos y técnicas para tener una perspectiva holística.

Esta propuesta de investigación intenta rescatar la perspecti-

va de los actores que, en términos de Geertz (2005) sería tomar el punto de vista del nativo, en este caso son las experiencias y vivencias de las personas de los tres casos de custodia compartida que se analizarán desde la metodología de los estudios de caso y la teoría fundamentada. Se busca la comprensión y el reconocimiento de lo que los otros quieren narrar y expresar. Por esto se busca conocer y comprender las percepciones, experiencias de las personas que intervinieron en cada uno de los casos a estudiar.

El diseño metodológico es flexible y atento a lo que emerge en el trabajo de campo, a los sujetos, al contexto. Así, el investigador no solo observa e interpreta sino que participa plenamente con los sujetos y el contexto, utiliza su intuición, la sensibilidad y la creatividad. En este sentido, Denzin y Lincoln hacen la relación de la actividad del investigador con la del *bricoleur* (1994) y utilizan la metáfora de Nelson y otros (1992), entendiendo la investigación como un proceso interactivo condicionado por la historia personal, la bibliografía, el género, la clase social, la raza y la etnia de la gente que investiga. El *bricoleur* sabe que la ciencia es poder y que todos los resultados son un bricolaje, una creación compleja, densa, reflexiva, a la manera de un *collage* que representa las imágenes del investigador, sus pensamientos, sus interpretaciones.

En cuanto al tipo de diseño, se ha pensado abordar el estudio desde lo fenomenológico, que para Creswell (1998 en Vasilachis, 2006), a pesar de que parte de un contexto conceptual elaborado previamente como guía, va a ser enriquecido o replanteado por los aportes del estudio. La intención es estudiar el estado natural donde se producen los hechos, desde las perspectivas de los propios actores y es por esto que tejaremos este proceso de investigación cualitativa bajo la guía metodológica de la teoría fundamentada, debido a la necesidad expresa de construir en

forma inductiva nuevos conceptos; para esto la población está constituida por los profesionales (abogados, psicólogos, trabajadores sociales, médicos) de los equipos interdisciplinarios que conforman las autoridades administrativas y judiciales del sistema de protección a la infancia y adolescencia que participaron en los tres casos de estudio, junto con las partes (demandante y demandados, es decir los progenitores) y sus representantes; así como los niños, niñas y adolescentes y demás personas que hicieron parte del proceso de custodia y cuidados personales.

Bajo este tipo de diseño fenomenológico, se ha pensado trabajar desde la etnografía que nos permitirá entender las experiencias desde sus propios escenarios culturales, dentro de sus límites espaciales y temporales donde se va a realizar la investigación, pero que a su vez enriquecerían desde lo teórico, herramientas y bases para los estudios sobre custodia y cuidado personal de los niños y niñas en los procesos administrativos y judiciales a que se enfrentan las familias donde el Estado interviene en su regulación, garantía y protección de este derecho.

El proceso de recolección y análisis de datos, siguiendo a Strauss (1984, p.10, en Vasilachis, 2006), se hará teniendo en cuenta como guía los siguientes requisitos:

1. Que la interpretación y recolección estén guiadas por interpretaciones sucesivas realizadas durante la investigación.
2. Que la teoría sea conceptualmente densa, con muchos conceptos y relaciones entre ellos evitando caer en la simplicidad.
3. Que el examen de los datos sea detallado, intensivo y microscópico, con el objetivo de exhibir la maravillosa complejidad que yace en ellos, detrás de ellos y más allá de ellos (p.31).

En la investigación cualitativa la recolección y análisis, es un proceso conjunto, donde el factor humano tiene una gran fuerza pero también representa la debilidad. En este sentido Patton (2002) en Vasilchis (2006) hace la siguiente recomendación:

El analista tiene la obligación de revisar y exponer su propio proceso analítico y sus procedimientos tan completa y verazmente como le sea posible. Esto significa que el análisis cualitativo es un nuevo momento del trabajo de campo en el que el analista debe observar su propio proceso al mismo tiempo que realiza el análisis y da cuenta de él conjuntamente con el informe de los resultados de la investigación. (p.31)

Para dar cuenta de ese proceso citado en el párrafo anterior para la sistematización y análisis de la información, utilizaremos el *software Atlas TI* o el *N vivo*, dependiendo de la facilidad para el uso de las licencias. A través de la teoría fundamentada serán analizados los datos obtenidos en la investigación y el análisis de contenido de casos y jurisprudencia. El acercamiento con interaccionismo simbólico permitirá al estudio no solo observar los comportamientos sino también interpretar los significados y más allá del criterio preconcebido que tienen los actores sociales, puesto que el investigador observa, interpreta y participa plenamente en la vida de los sujetos (Garfinkel, 2006).

Se empleará la triangulación como una alternativa a la validación, una estrategia que agrega rigor y amplitud a la investigación porque combina múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observaciones focalizadas en un estudio singular.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acnur. *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Recuperado de (p.283).
- Álvarez, J. (2005). *La custodia compartida: Génesis del nuevo*

art. 92 del Código Civil. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 137-162.

Arana, V. (2007). Reunión de Especialistas "Futura de las familias y desafíos para las políticas públicas". Informe de la Reunión. Cepal y UNFAPA. Recuperado de: [https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/sintesis\\_reunion\\_especialistas.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/sintesis_reunion_especialistas.pdf)

Arce, R., Fariña, F. & Seijo, D. (2005). Razonamientos judiciales en procesos de separación. *Psicothema*, 17(1), 57-63.

Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1995). *La práctica de la antropología reflexiva. Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Castrillón, X. (2009). ¿Dónde jugarán los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia. *Maguaré*, 23, 433-469. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/15046>

CEPAL (2007). *Reunión de Especialistas "Futuro de las familias y desafíos para las políticas públicas"*. Informe de la Reunión (Verónica Arana). Recuperado de [http://www.cepal.org/dds/noticias/paginas/9/30289/sintesis\\_reunion\\_especialistas.pdf](http://www.cepal.org/dds/noticias/paginas/9/30289/sintesis_reunion_especialistas.pdf)

CEPAL y ONU (2007). *Consenso de Quito*. X Conferencia Regional de la Mujer de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/29489/dsc1e.pdf>

Chiara, C. y Alamillo, L. (2012). La organización de los cuidados, más allá de la dicotomía entre la esfera pública y esfera privada. *Gazeta de Antropología*, 28(2). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/23793>

Colombia, Corte Constitucional. Sentencia C-239 del 09 de abril de 2014. Magistrado ponente Mauricio González Cuervo. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/C-239-14.htm>

Colombia. Corte Constitucional. Sentencia T-182 del 02 de mayo de 1996. Magistrado ponente: Alejandro Martínez Caballero.

Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-182-96.htm>

Colombia. Congreso de la República. Código de Procedimiento Civil.

Colombia. Constitución política de Colombia (1991). Recuperado de: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html)

Colombia. Corte Constitucional. Sentencia T-844 del 08 de noviembre de 2011. Magistrado ponente: Jorge Ingacio Pretelt Chaljub. Tomado directamente de la Corporación. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-844-11.htm>

Congreso de la República de Colombia (8 de noviembre de 2006). Ley de Infancia y Adolescencia. (Ley 1098 de 2006). Recuperado de: [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)

302

Convenio de La Haya. Referente a los Aspectos Civiles de la Sustracción Internacional de Niños, del 25 de octubre de 1980.

Convenio de La Haya. Relativo a la protección del niño, a la Cooperación. En *Materia de Adopción Internacional*, del 29 de marzo de 1993.

Creswell, W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Corredor, J. (1998). *Conflictos en el derecho familia y su vigencia en la práctica judicial*. Bogotá: Doctrina y Ley.

Dávila, P. y Naya. M. (2012). La protección de la infancia en situaciones de riesgo en América Latina a través de los códigos de la niñez. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (19), 99-112.

De las Heras, A. (2009). Una aproximación a las teorías feminis-

tas. *Revista de Filosofía, Derecho y Política Universitas*, (9), 45-82.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). Ingresando al campo de la investigación cualitativa. En *Manual de Investigación cualitativa*. Traducción de Mario Perroné. California, Estados Unidos: Handbook of Qualitative Research.

Durand, S. (s/f). La tradición hermenéutica y sus derivaciones. En Durand, Sonia y Andrés Mombrú.

Escobar, G. (2004). Federación Iberoamericana de Ombudsman. II informe sobre derechos humanos. Derechos de la mujer. Madrid: Trama Editorial.

Feldstein, S. (2004). Armonización legislativa en materia de derecho de familia en el Mercosur: ¿Una necesidad o una quimera? *Suplemento mensual de Derecho Internacional privado y de la integración*. Recuperado de <http://www.caei.com.ar/sites/default/files/d12.pdf>

García, Y. (2008). *Familias en Colombia*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios de Etnometodología*. México: An-thropos. Tr. Hugo Antonio Pérez Henaiz.

Gaviria, C. (2006). La custodia compartida a la luz de la Constitución de 1991. En G. Castellanos *et al.*, *Custodia Compartida Coloquio* (p.230). Cali: Centro Interdisciplinario de Estudios Sociales, CIES.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. España: Gedirsa S.A.

González, M. (2013). La doctrina de la protección integral de los derechos del Niño y Adolescente y aplicación de la Remisión en los casos de adolescentes en conflicto con la Ley Penal en el distrito judicial de Lima Norte 2010-2011 (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima: Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1171>

- Grosman, C. (2007). *Hacia una armonización del derecho de familia en el Mercosur y países asociados*. Buenos Aires: Ed. Lexis.
- Lerullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 971-683. DOI: 10.11600/1692715x.1328020615
- Iglesia, M., Velásquez, M., y Piekarz, W. (2008). Devenir de un cambio: Del patronato de menores a la protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, XV, pp.323-327.
- Legislación Colombia. Congreso de la República. Ley 1098/2006.
- López-Contreras, R. (2015). Interés superior de los niños y niñas: definiciones y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 51-70.
- Lora, L. (2006). Discurso jurídico sobre el interés superior del niño. En: *Avances de Investigación en Derecho y Ciencias Sociales, X Jornadas de Investigadores y Becarios*. Mar de Plata: Ediciones Suárez, 479-488.
- Manera, H. y Rodríguez, M. (2013). ¿Protección de derechos o protección de sujetos? *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en la Lucha*, (9), 221-225.
- Marshall, C., y Rosman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage Publications Inc.
- OEA. Convenio de la Haya, referente a los aspectos civiles de la sustitución internacional de niños de 1980.
- OEA. Convenio internacional sobre restitución internacional de menores de 1989.
- OIT y PNUD (2013). *Trabajo decente y cuidado compartido: hacia una propuesta de parentalidad*. Santiago. Organización Internacional y Programa de las Naciones Unidas para el de-

- sarrollo. Chile: OIT y PNUD.
- ONU. Convención Americana de Derechos Humanos de 1969.
- ONU. Convención de los derechos del niño de 1989.
- ONU. Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979 (CEDAW). Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention552.pdf>
- ONU. Cuarta Conferencia Mundial sobre Mujeres, celebrada en Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995.
- ONU. Declaración de los Derechos del Niño de 1959.
- ONU. Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño de 1924.
- ONU. Declaración del Milenio de las Naciones Unidas de 2000. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Jurisprudencia consultada.
- ONU y CEPAL (2010). XI Conferencia Regional sobre la mujer de América Latina y el Caribe. Consenso de Brasilia. Recuperado de [http://www.cepal.org/mujer/noticias/paginas/5/40235/ConsensoBrasilia\\_ESP.pdf](http://www.cepal.org/mujer/noticias/paginas/5/40235/ConsensoBrasilia_ESP.pdf)
- ONU y CEPAL (2013). XII Conferencia Regional sobre la mujer. Recuperado Consenso de Santo Domingo. Recuperado de [http://www.cepal.org/conferenciamujer/noticias/paginas/6/49916/PLE\\_Consenso\\_de\\_Santo\\_Domingo.pdf](http://www.cepal.org/conferenciamujer/noticias/paginas/6/49916/PLE_Consenso_de_Santo_Domingo.pdf)
- ONU y CEPAL (2013). XX Conferencia Regional sobre la mujer de América Latina y el Caribe. Santo Domingo, 15 a 18 de octubre de 2013. Recuperado de: [https://www.cepal.org/12conferenciamujer/noticias/paginas/6/49916/PLE\\_Consenso\\_de\\_Santo\\_Domingo.pdf](https://www.cepal.org/12conferenciamujer/noticias/paginas/6/49916/PLE_Consenso_de_Santo_Domingo.pdf)
- Picotó, T. (2012). *La custodia compartida a debate*. Madrid: Consejo Editorial. Colección Bartolomé de las Casas.

- Pinilla, A. (2005). La custodia de los hijos: una mirada legal y jurisprudencial. *Cartas de derecho de Familia*, (2)1, 5-35. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Quiroz, M. (2011). *Veinte años de la convención de los Derechos del Niño. Reflexiones sobre el desarrollo jurídico en Colombia*. Bogotá: Criterio Jurídico Garantista.
- Romero, F. (2009). Coparentalidad y género. *Revista de Intervención psicoeducativa en la desadaptación social IPSE-ds*. (0)2, 11-28.
- Ruiz-Almodóvar, C. (1998). *Derecho de Custodia (Hadaña) en los Códigos de Estatuto Personal de los Países Árabes*. Recuperado de [http://www.academia.edu/240019/El\\_derecho\\_de\\_custodia\\_Hadana\\_en\\_los\\_C%C3%B3digos\\_de\\_Estatuto\\_Personal\\_de\\_los\\_pa%C3%ADses\\_%C3%A1rabes](http://www.academia.edu/240019/El_derecho_de_custodia_Hadana_en_los_C%C3%B3digos_de_Estatuto_Personal_de_los_pa%C3%ADses_%C3%A1rabes)
- Stilerman, M. (2004). *Menores: tenencia, régimen de visitas*. Universidad de Buenos Aires: Editorial Universidad.
- Vara, G. (2013). *El interés superior del menor: superior... ¿a qué?* Recuperado de <http://hayderecho.com/2013/10/25/el-interes-del-menor-superior-a-que/>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Ed. Gedisa.
- Viola, S. (2012). Autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes en el Código Civil: una deuda pendiente. *Revista Electrónica Cuestión de Derechos*, 3, Argentina.

---

**Cómo citar este capítulo:**

Castillo Bolaño, J. (2017). Experiencias y significados de la custodia y cuidado personal de los niños y niñas dentro de los procesos administrativos y judiciales de familia. En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idágarra, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas* (pp.279-306). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

EJE HUMANIDADES

## ***LA TEORÍA CRÍTICA: UNA PERSPECTIVA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS MAESTROS\****

Carolina Cecilia De la Hoz Campo<sup>1</sup>

307

---

\* Este capítulo es resultado de la investigación doctoral realizada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Caldas titulada “Las Prácticas educativas para la formación profesional, fundamentadas en el desarrollo de comunidades de aprendizaje y mediadas por la didáctica de proyectos”.

1 Docente de planta de la Universidad Simón Bolívar. Instructora SENA. Docente Catedrática de la Universidad del Atlántico. Doctora en Ciencias de la Educación (RUDECOLOMBIA-Universidad de Caldas). Magíster en Educación (Universidad del Norte). Licenciada en Enseñanza de Tecnologías (Universidad del Atlántico). Tecnóloga Textil (Universidad Autónoma del Caribe). Miembro de los grupos de investigación “Educación, Ciencias Sociales y Humanas” y “Maestros y contextos – Diálogo y sociedad”. Grupo GRACE, Universidad del Magdalena.  
cdelaho30@unisimonbolivar.edu.co

## **RESUMEN**

En el marco de la investigación titulada “Las prácticas educativas para la formación profesional, fundamentadas en el desarrollo de comunidades de aprendizaje y mediadas por la didáctica de proyectos”, se hizo un recorrido del concepto de práctica educativa según el constructivismo (histórico-cultural) y de acuerdo con la teoría crítica (histórico-social); se analizó la información, de lo cual se derivó una dialéctica complementaria que permitió fundamentar de una manera coherente y pertinente este estudio.

**Palabras clave:** Comunidades de aprendizaje, Comprensión, Socio-constructivismo, Teoría crítica, Transformación de las prácticas educativas.

308

## **INTRODUCCIÓN**

Desde la estructura del título es viable entender su naturaleza y finalidad. Incluye las siguientes categorías: Las prácticas educativas porque se planteó un ejercicio de comprensión, de revisión y de su evaluación, para elaborar la propuesta metodológica orientada por la teoría de las comunidades de aprendizaje planteadas por Coll (1997) como un concepto más amplio de educación que requiere aceptar la necesidad de un proceso de reflexión y debate que conduzca al establecimiento de un nuevo contrato social por la educación. Esta necesidad implica una transformación de los procesos pedagógicos en la práctica educativa.

Se suscita entonces la reflexión sobre asuntos relevantes en el contexto educativo, que generan este estudio. Se desarrolló en tres dimensiones: epistémica, empírica y metodológica.

La primera hizo referencia al conjunto de principios y conceptos de naturaleza teórica; la empírica se refirió a la red de prácticas específicas en el contexto social, y la metodológica se desarrolló en coherencia con el problema y los objetivos que orientaron el proceso investigativo.

Se propone responder a los retos educativos impuestos por las nuevas demandas sociales y laborales que emergen de los cambios socioeconómicos provocados por la globalización.

En este horizonte de necesidades y exigencias, se abordó el objeto de estudio de esta investigación en una doble dimensión: La dimensión epistémica a partir del referente teórico constructivista (socio-cultural) y socio-crítico (histórico-social) y en una dimensión empírica constituida por la red de prácticas de formación profesional en el SENA.

309

Se fundamenta epistémicamente la categoría de prácticas educativas como las acciones que dinamizan el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se forman en un espacio de interrelaciones entre los participantes y son abordadas según el constructivismo (histórico-cultural) y la teoría crítica (histórico-social) de Wulf (1997), para obtener una dialéctica complementaria que fundamentó la investigación.

Desde la Teoría Crítica, en cuanto se trató de un esfuerzo investigativo para sentar las bases conceptuales y promover prácticas educativas generadoras de autorreflexión de la *praxis* docente, y la transformación de las pautas y acciones presentes en la formación profesional hacia la configuración de comunidades de aprendizaje.

Las prácticas educativas desde el carácter histórico-social de

la educación, generan el análisis de la dinámica entre las estructuras políticas y económicas y el cumplimiento de su papel sobre la educación. Una teoría crítica de la educación debe ayudar a los maestros en su práctica educativa. En consecuencia, surgen significados y prácticas heterogéneas que se debieron analizar y contrastar, para proponer la articulación de un planteamiento didáctico de conjunto y que sirvan para utilizar las comunidades de aprendizaje como un instrumento de cambio en la educación.

Es evidente que existe multiplicidad de teorías que fundamentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, posturas epistemológicas diversas, y distintas comprensiones. Sin embargo, algunas son obsoletas en la medida que no responden a los retos impuestos a la educación (consecuencia de la evolución de la sociedad, la influencia de las TIC y los efectos de la globalización...) para un satisfactorio desenvolvimiento social y laboral.

La investigación referenciada surgió del conocimiento, análisis y caracterización de las falencias de las prácticas educativas en la formación profesional, en particular en el ámbito institucional del SENA. Unas fragilidades y problemáticas expresadas en unas prácticas en las que predominan las acciones formativas tradicionalistas, y maneras intuitivas de concretar procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La génesis de esta investigación se ubicó en la reflexión acerca de los procesos didácticos, y el desmejoramiento de los niveles de aprendizaje en torno a las prácticas educativas de la formación profesional, en oposición al convencimiento de la importancia de apropiarse de teorías y prácticas educativas efectivas. Las teorías de aprendizaje como la perspectiva de la teoría crítica son una respuesta al requerimiento que lleva a los docen-

tes a concretar acciones fundamentadas epistemológicamente, revestidas de sentido y pertinencia con respecto a las necesidades sociales y laborales impuestas por la sociedad.

Ya en los años 60, Canonge y Ducel (1992) advertían sobre las dificultades con relación al impacto del avance tecnológico en la formación profesional. Ellos mencionaron una serie de obstáculos colectivos e individuales para el avance de las didácticas innovadoras. Entre los colectivos indica los paradigmas mentales, las actitudes, las tradiciones, los prejuicios y la falta de idoneidad. En el plano individual la resistencia al cambio, la ignorancia, la resignación, el sentimiento de impotencia, el conservadurismo técnico y la incapacidad. Estos fenómenos experimentados por los miembros de la comunidad educativa (directivos, instructores, aprendices, padres de familia) orientan la reflexión crítica que llevó a la pregunta investigativa.

311

Esta se cuestiona por los sentidos y significados de los docentes del nivel de formación profesional en relación con las prácticas educativas vigentes, para que al ser develados, se abra una nueva comprensión que fundamente y permita configurar una propuesta metodológica participativa, desde los argumentos teóricos de la perspectiva crítica y de las comunidades de aprendizaje para atribuir pertinencia en el desempeño profesoral e incidir en la transformación de los procesos, acciones y niveles de aprendizaje de la práctica educativa en la formación profesional.

En concordancia con lo planteado en el problema de investigación, los objetivos se estructuraron en un objetivo general que se propone coherente con la definición y delimitación de investigación. Los objetivos y preguntas de investigación deben

ser congruentes entre sí e ir en la misma dirección. Los objetivos y preguntas de investigación establecen qué pretende la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.365).

Como objetivo general se planteó el develar los sentidos y significados de los instructores del SENA en relación con las prácticas educativas vigentes para abrir una nueva comprensión que permita configurar una propuesta metodológica participativa, fundamentada en los argumentos teóricos de las comunidades de aprendizaje, e incidir en la transformación de los procesos, acciones y niveles de aprendizaje de la práctica educativa (formación por proyectos) en la formación profesional basada en competencias.

312

Considerando la descripción señalada en el problema de investigación, es necesario y urgente revisar los procedimientos que están adelantando los docentes del nivel de formación profesional, así como también la visión teórica que fundamentan estos procesos, que son los que direccionan las prácticas educativas, porque es indispensable responder a las necesidades educativas de una comunidad inmersa en un entorno con demandas laborales y sociales nuevas y exigentes, muy diferentes de las planteadas en las últimas décadas del siglo XX.

Ante esta situación se propone la configuración de comunidades de aprendizaje como innovación pedagógica que promueva acciones educativas acordes con las necesidades y características de la sociedad actual. En este sentido, Wenger (2001) considera que conocer requiere una participación activa en comunidades sociales. Y le parece prometedor:

las maneras inventivas de hacer que los estudiantes participen en prácticas significativas, de proporcionar acceso a recursos que refuercen su participación, de ampliar sus horizontes para

que se puedan situar en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar y de hacer que participen en acciones, discusiones y reflexiones que influyan en las comunidades que valoran. Valorar el trabajo de construcción de comunidades y procurar que los participantes tengan acceso a los recursos necesarios para aprender lo que necesitan aprender con el fin de actuar y tomar decisiones que involucren por completo su propio conocimiento. (p.27)

Estos fundamentos describen algunas razones de orden teórico que sustentan la conveniencia de la investigación. Esta mirada teórica proporciona una visión de la educación que pretende responder a los retos que plantea el nuevo escenario social, económico, político, cultural, laboral, apoyado por las tecnologías de información y la comunicación, TIC, y el paso de una economía industrial a una economía del conocimiento, lo cual requiere de nuevos escenarios y acciones acordes a los cambios mencionados.

313

Desde la delimitación contextual, la formación profesional es el nivel educativo en que analizarán las prácticas educativas y más específicamente en el SENA, institución formadora para el trabajo que ha ajustado su oferta a la demanda actual del sector productivo.

Sin embargo eso no es suficiente para ser competitivos, también hubo que contemplar las prácticas pedagógicas establecidas tradicionalmente y así buscar estrategias innovadoras para mejorar las formas de enseñanza y de aprendizaje, diseñando propuestas contemporáneas que incluyan la pedagogía y la didáctica. Asumir los retos que plantea la sociedad en la acción educadora, implica conocer los desarrollos y transformaciones de las prácticas educativas en los distintos períodos históricos.

La evolución y desafíos educacionales exigen transformaciones en el nivel pedagógico, curricular y didáctico para alcanzar los objetivos de formación que apunten a formar jóvenes reflexivos, creativos y autónomos. Por consiguiente, las prácticas educativas deben ser consideradas –en su complejidad– en la interrelación de los docentes y estudiantes con el conocimiento.

Sin embargo, a pesar de todos los recursos y actualizaciones para mejorar la actividad de formación, existen fragilidades en la práctica pedagógica de los docentes porque hace falta un proceso de reflexión profundo sobre las prácticas educativas, que les permita pensarse en relación con los demás, lo cual ayuda a mirarse para poder transformarse y transformar. Es esta necesidad la que promueve la indagación epistemológica desde la teoría crítica.

314

En la medida en que la teoría crítica comprende que la estricta división del trabajo entre teoría y ciencia, por un lado, y práctica social, por el otro, son características de una situación social particular, y por tanto cambiables, el valor de las teorías no se puede determinar únicamente en el marco de la investigación e independientemente de la práctica social. (Wulf, 1997, p.157)

Por lo anteriormente planteado, es vital una propuesta pedagógica que sirva de ruta metodológica para mejorar los niveles de enseñanza y de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad del nivel educativo de formación profesional.

### **Prácticas educativas según la teoría crítica (histórico-cultural)**

La teoría crítica de la educación es el fundamento epistemológico adoptado, porque concibe el pensamiento social en el terreno de la educación. Independientemente de la fuente o el origen de la ciencia crítica de la educación hay elementos comunes a las diversas fuentes.

Según Wulf (1997), se requiere la reflexión sobre los límites sociopolíticos de las ideas pedagógicas, por lo cual rechazó la autonomización idealista de lo pedagógico en relación con lo social y la perspectiva de las finalidades de las prácticas educativas con sus condiciones sociales concretas. La teoría se entiende como una elaboración a partir de la práctica educativa. Se tiene en cuenta la intervención tecnológica, las ideologías, los objetivos educativos y la “responsabilidad pedagógica”, cuya evaluación se hace en relación con su práctica.

El referente principal es el sujeto en su devenir, de lo cual surge la pregunta clave de todo proceso educativo: ¿Cómo estructurar el campo pedagógico para ayudar al sujeto que se educa a desarrollar su conciencia y a construir su identidad histórica?

Según la concepción socio-crítica, los procesos de autorreflexión y autocrítica son permanentes. Esta es una teoría de la práctica educativa por y para la práctica que permite detectar lo que es posible en un contexto social determinado para mejorar la *praxis* educativa en sus rasgos característicos y permanentes. Esta teoría contempla, entre las diversas orientaciones que influyeron, y aún actualmente lo hacen, la ciencia de la educación; la teoría crítica (Horkheimer, 2000), la dialéctica de la ilustración (Horkheimer & Adorno, 2007), la dialéctica negativa (Adorno, 1975), el hombre unidimensional (Marcuse, 1972) y la relación entre el conocimiento y el interés (Habermas, 1982). No se hará referencia a cada una de estas orientaciones, sin embargo, se señala el estímulo de los trabajos de Habermas (1988) a la teoría crítica. En sus trabajos, se hace implícito el pensamiento educativo de la escuela de Frankfurt<sup>2</sup>, la cual afirma el carácter

---

<sup>2</sup> La Escuela de Frankfurt surgió en el Instituto de Investigación Social de Frankfurt del Meno, como una consecuencia de los acontecimientos, que desde la década de los años veinte se iniciaban en Europa. Plantea la necesidad de desarrollar una reflexión global sobre los procesos que consolidan la sociedad burguesa-capitalista y el significado de la teoría ante tal consolidación. La Escuela devuelve a la Filosofía y a la Ciencia Social su carácter de análisis crítico, no solo en relación con la teoría, sino, también, con la *praxis* y la conjunción histórica de ambas.

histórico y social de la educación, apoyándose en una teoría crítica de la sociedad, de la ciencia y del sujeto.

El aporte de Habermas es clave en las teorías del conocimiento, la comunicación, el lenguaje y en la de los roles, de la acción, de la socialización y la social. En su primera conferencia en 1965 en Frankfurt, posiciona una filosofía del saber y de la crítica social cuya finalidad es la autoreflexión de la ciencia. Allí establece un lazo estrecho entre teoría de la sociedad, filosofía crítica del saber y ciencia. El interés por la autonomía y la emancipación, es común a estos tres ámbitos en la medida en que estos no tienen en cuenta solo los procesos de formación individual, sino también los procesos de educación de la humanidad. Es solo con referencia al proceso de desarrollo de la especie que los procesos de formación y emancipación individuales se pueden evaluar convenientemente. Los procesos de formación individual dependen de una manera global, del estado de desarrollo histórico-social y de la situación de la “especie humana” (Wulf, 1997, p,138).

316

La idea anterior es central en la teoría crítica de la educación e implica construir un enlace entre razón y práctica, razón instrumental y razón crítica. Habermas (1982) explica que el interés rector del conocimiento puede tener varias justificaciones, un interés técnico (alcanzar una disposición lo más amplia posible sobre los objetos), un interés práctico (comprender las cuestiones

---

Para los filósofos y sociólogos que hacían parte de ésta, la crítica política era la pieza central de la teoría. La denominación de Teoría Crítica fue acuñada por Horkheimer y se extendió después como la definición más específica del sentido de la Escuela. Tanto Horkheimer como Adorno establecen el significado básico de “Teoría Crítica”, esto es, el análisis crítico-dialéctico, histórico y negativo de lo existente en cuanto “es” y frente a lo que “debería ser”, y desde el punto de vista de la Razón histórico-universal. Por tanto, para comprender el rumbo y la dinámica de la sociedad burguesa que se organiza económicamente a través del capitalismo, se hace indispensable la síntesis de las tres grandes concepciones críticas anteriores a la Escuela: Hegel-Marx-Freud aplicados dialécticamente en el examen de las direcciones de la relación entre racionalidad-irracionalidad y sus efectos sociales e históricos.

primordiales de la vida), y un interés emancipatorio (eliminar la dominación humana).

El interés rector del conocimiento es explicado por Habermas así:

...no es un simple instrumento de adaptación de un organismo a un ambiente cambiante, ni el acto de un ser racional puro. El conocimiento es, sobre todo, una contemplación distante de los problemas de la vida. (Wulf, 1997, p.139)

Se plantean tres intereses cognitivos de forma coyuntural, como la expresión de una situación histórico-social en la que se hace una distinción entre el interés por la dominación del mundo, la comprensión humana y la emancipación.

Habermas se interesa por la función de la teoría científica contemporánea para la sociedad, pues la ciencia se ha convertido en una “fuerza productiva” instrumentalizada por el sistema dominante y sus intereses. La crítica de Habermas y de los científicos es científica y es ideológica. En él se enriquece la ciencia con la autorreflexión que incluye siempre, por anticipación, la crítica. Cuando “la idea de teoría de la sociedad esbozada en un objetivo práctico, se toma en serio, debe unir la pretensión de cientificidad a una estructura científica basada en la práctica” (Wulf, 1997, p.140).

En la transmisión de la teoría y la práctica, deben estar presentes teoremas críticos que resistan la crítica científica. Los teoremas deben ser utilizados y verificados en la reflexión de los grupos escogidos y la selección de estrategias apropiadas a la resolución de cuestiones tácticas.

En síntesis, la teoría crítica armoniza las afirmaciones verda-

deras, verídicas y justificadas en un proceso de producción de conocimiento respecto a una teoría esbozada con sentido práctico. Y esto ocurre porque el objetivo no es la simple crítica, sino la organización de los procesos de explicitación y el desarrollo de estrategias aceptadas. La teoría crítica toma la práctica como campo de acción y esta es condición afín con la caracterización de la formación profesional que establece un período de práctica en el proceso formativo porque lo concibe como el espacio para hacer efectivas las teorías y los principios prácticos. En consecuencia, la relación teoría/crítica adquiere un nuevo matiz que deriva en un nuevo interés por la práctica educativa.

En el curso de la historia, la teoría crítica ha desarrollado una serie de conceptos de base que se encuentran estrechamente ligados los unos a los otros. Se trata de estructurar un encadenamiento del pensamiento para que los contextos de los conceptos respectivos resulten dentro de un contexto global. Entre estos está la relación de teoría y práctica que se encuentra en el centro de la teoría crítica y de las ciencias sociales críticas.

Desde la perspectiva de esta teoría, no basta con la producción de conocimiento, porque las teorías deben expresar un interés por el mejoramiento de las situaciones sociales, reflejando las condiciones de su producción y su utilización. En consecuencia, la teoría debe preguntarse por su fundamentación ideológica y sus posibilidades de impactar la práctica social. Las comunidades de aprendizaje son coherentes con la convicción de que la articulación entre la teoría y la práctica que han suscitado, responden a la necesidad del cambio educativo mencionado y que es indispensable concretar. La utilidad de las comunidades de aprendizaje reside en su posibilidad para cambiar las prácticas educativas y la organización habitual de las instituciones educa-

tivas formales, como en su capacidad para movilizar recursos ajenos a estos centros educativos y ponerlos al servicio de la formación y la educación de las personas (Coll, 2001).

Sin embargo, las iniciativas de configuración de comunidades de aprendizaje como alternativa educativa, tienen orígenes disciplinares, teóricos y conceptuales distintos entre sí. Por esto, responden a preocupaciones educativas diferentes, implementación de distintas estrategias y conformación y desarrollos comunitarios diversos.

La teoría crítica parte de la evaluación del carácter histórico-social de la educación y de la interrelación entre el sistema educativo y la estructura de la sociedad. En este contexto, se hace un análisis sobre la influencia de los sistemas económicos y políticos en el sistema educativo. Surge así la pregunta por la función del sistema educativo en relación con la sociedad. “Una teoría crítica de la educación debe ayudar a los maestros en su práctica educativa” (Wulf, 1997, p.164).

La teoría crítica evidencia la verdadera situación social de la educación, mediante la crítica ideológica<sup>3</sup>. Esta debe atender múltiples objetivos: las teorías, los métodos, los planes de formación, los objetivos y los medios en el campo educativo, para ser analizados y develar los intereses sociales implícitos sobre ellos. En el centro de la reflexión está la denuncia de la opresión, de la injusticia social, del exceso de poder, de la reificación<sup>4</sup> y de la autoalienación.

---

3 Según Wulf, este término significa un develamiento de las condiciones sociales de producción y de las racionalizaciones y los efectos de sus falsas interpretaciones, normas y teorías, que resultan de una comprensión ideológica de la situación social y de las posibilidades de intervenir sobre dicha situación.

4 Para Wulf, es la acción o efecto de convertir algo en cosa. En ocasiones, se utiliza también el término cosificación. En el contexto de la teoría crítica, es el resultado de la producción de bienes y el intercambio de bienes para mantener el orden social.

La teoría crítica debe analizar sus causas sociales y sus expresiones institucionales para vislumbrar posibilidades de cambio y proponer objetivos constructivos para la educación.

Wulf (1997) concibe los objetivos de la teoría crítica, de modo que, además de la crítica a las estructuras perversas en el campo educativo, una teoría crítica de la educación está exigida igualmente a construir. No se puede limitar a la crítica ideológica, sino que debe desarrollar perspectivas de intervención que puedan servir como puntos de referencia para la crítica ideológica y la elaboración de una teoría de la educación. Porque más allá de la crítica a los procesos errados y a los conceptos insuficientes, implican una fundamentación que pueda servir de palanca para transformar la realidad.

320

El propósito de esta teoría es la crítica, y es también el mejoramiento de la práctica educativa. Este mejoramiento como objetivo de la teoría crítico-constructiva, ha conquistado su propio espacio de legitimación en el terreno de la investigación en educación. Con ella se pueden encontrar las pistas para una nueva práctica de la educación y así ayudar a los prácticos a mejorar su trabajo.

El objetivo central de la investigación, no es solamente un análisis que muestre la dependencia de los campos frente a las estructuras macro sociales, sino también el mejoramiento constructivo de las prácticas. Para alcanzar este objetivo, la teoría crítico-constructiva de la educación y la investigación a ella ligada se orientan hacia el nivel de acción de los prácticos. (Wulf, 1997, p.167)

En la presente investigación se ha descrito un problema en relación con las prácticas educativas, por lo cual se rastreó este concepto según las concepciones constructivista y socio-crítica.

En esta, el valor de las teorías no se puede determinar solo en el marco de la investigación independientemente de la práctica educativa, pues tiene el deber de definir el valor de las teorías en la medida en que influye la práctica social. En ese sentido, se retoman esos argumentos explicativos frente al fenómeno objeto de estudio de este trabajo.

Considerando los aportes de Consuegra y otros (2015) se establece que:

la práctica sociocrítica se da a través de las didácticas, que propician los diálogos de saberes. Esta práctica construye el conocimiento a partir de la problematización que suscita un diálogo reflexivo como condición previa para abordarla, generando un ambiente de aprendizaje dialógico y democrático. (p.12)

Así mismo se han tenido en cuenta los aportes científicos de Alexander Ortiz (2011) con respecto a su análisis donde resalta que la conceptualización de qué es un modelo pedagógico facilitará identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos, con vista a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa

Tal como se ha señalado anteriormente este estudio reflexiona las prácticas educativas del SENA y propone las comunidades de aprendizaje como innovación pedagógica para mejorar los niveles de aprendizaje en la formación profesional.

## **METODOLOGÍA**

Desde el punto de vista metodológico, la investigación de referencia ha permitido proponer la categoría emergente de comunidades de aprendizaje, fundamentada desde la teoría crítica y la constructivista en torno a las prácticas educativas en la formación profesional.

Dada la importancia de la doble función de la teoría en esta investigación, como insumo y producto, el propósito consistió en crear un entramado conceptual ligado a cada uno de los componentes de la investigación. La pretensión se centró en que el lector reconozca el devenir investigativo, con sus hallazgos, en coherencia con la fundamentación epistemológica que la orientó y los aportes teóricos que emergieron como producto de la investigación.

Obviamente esta intención teórica estuvo referenciada en contextos prácticos específicos que para el efecto se centraron en la formación profesional del SENA.

Metodológicamente, la investigación se estructuró teniendo en cuenta la naturaleza propia del objeto epistémico y empírico claramente delimitado (Sandoval, 1996).

322

En cuanto a los primeros, los objetos epistémicos, en esta investigación correspondieron a todo el constructo teórico-conceptual sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las prácticas educativas. Pensar las prácticas educativas<sup>5</sup> planeadas y reflexionadas por los autores del proceso educativo desde el enfoque pedagógico en que se inscriben y enmarcadas en el contexto de la formación profesional<sup>6</sup>, requirió indagar rigurosamente su dimensión epistémica, la cual se explicará desde los referentes del enfoque constructivista<sup>7</sup> socio-cultural, y el so-

---

5 Las prácticas educativas se definirán y analizarán ampliamente más adelante, sin embargo ahora se hace referencia a estas ya que son papel fundamental de la educación, en la construcción del conocimiento es un desafío su transformación e interrelación de los docentes y estudiantes con los conocimientos.

6 Se alude a la formación profesional porque es el contexto que enmarca la presente investigación, la cual se define como "el proceso educativo teórico-práctico de carácter integral, orientado.

7 Se recurre al principio constructivista para comprender y explicar mejor los procesos de desarrollo, de aprendizaje y los procesos educativos, así como para fundamentar propuestas de innovación en educación.

cio-crítico<sup>8</sup> histórico social para luego ser caracterizada desde su dimensión empírica.

La dimensión empírica de este objeto de estudio se hizo evidente en la manera en que los docentes implementan su acción de formación, y las actuaciones de los estudiantes en torno a las actividades formativas en los ambientes de aprendizaje. Si bien los procesos de influencia educativo se analizaron desde escenarios presenciales con didácticas tradicionales, actualmente se han venido realizando investigaciones sobre prácticas educativas en entornos de enseñanza y de aprendizaje no presenciales, ya sea a nivel virtual o híbridos, así como didácticas innovadoras, que plantean nuevos retos, tales como nuevas formas de interacción educativa, potenciadoras de los procesos de aprendizaje, además de ayudar a crear comunidades y redes de investigación en la educación.

323

El desarrollo del referente teórico de las categorías centrales de esta investigación y la aproximación al contexto empírico, sustenta este esfuerzo investigativo para responder a los retos de la educación actuales.

El proceso metodológico se llevó a cabo en coherencia con el problema y con los objetivos de la investigación; su diseño se estructuró en fases que se siguieron de manera progresiva y se llevaron a cabo de una forma dinámica cíclica (Bonilla, 2005), lo que promovió una permanente retroalimentación y ajuste al proceso investigativo. Esto se concretó en unos momentos donde se describieron las operaciones diversas que se adelantaron en cada una de las fases.

---

<sup>8</sup> La concepción socio-crítica pone en evidencia las verdaderas condiciones sociales de la educación y debe visualizar la posibilidad de intervención y de cambio.

Desde De Miguel (1989), se identifican tres fases constituidas por, la fase de decisión, aquí se identificaron los elementos que constituyen la formación profesional y se reflexionó sobre las prácticas educativas vigentes, implementadas por los docentes. Esto generó una concienciación de la situación en el contexto. Así surgió la decisión que determinó el problema de investigación, los objetivos, se delimitó el marco teórico y las actividades de la investigación. Siguió la fase de elaboración y ejecución del plan, que inició con un proceso de cuestionamiento de las prácticas educativas vigentes a la luz de los referentes teóricos que se estaban siguiendo, se hizo con la participación de los docentes involucrados en la investigación, y consistió en identificar los elementos constitutivos de sus prácticas educativas, confrontándolos con los postulados de aprendizaje emergentes de comunidades de aprendizaje en el marco de la teoría socio-constructivista y teoría crítica. Posteriormente se sistematizó la información obtenida y por último se hizo un plan de análisis para establecer la propuesta metodológica que resultó de esta investigación. Esta se diseñó de manera participativa e interactiva como una alternativa de actuación, a partir de la comprensión de los participantes sobre sus prácticas educativas en la formación profesional. Con base en la consideración de la secuencia anterior se finaliza con la fase de aplicación de los conocimientos; se llegó a analizar la propuesta metodológica diseñada desde las comunidades de aprendizaje, socializándola y aplicándola durante su elaboración. Esto fue el resultado de la interactividad que se generó en su elaboración con los participantes en la investigación hacia el colectivo de docente institucional.

## **CONCLUSIONES**

La estructura de la investigación se cierra con algunas reflexiones obtenidas a partir de su fundamentación conceptual y

metodológica. En esta dirección, es obligatoria la referencia a la pregunta que orientó la investigación, el cumplimiento de sus objetivos y los principales rasgos que describen las prácticas educativas que prevalecen en la formación profesional.

Un aporte importante es la propuesta metodológica de las comunidades de aprendizaje como práctica educativa innovadora para promover el mejoramiento de las acciones educativas en la formación profesional.

Como aporte académico se plantea la comprensión de las prácticas educativas vigentes en la formación profesional, resultado de su análisis que sustenta los principios básicos que marcan la pauta de prácticas fundamentadas en teorías emergentes.

El primer objetivo se centró en caracterizar los antecedentes y fundamentos teóricos que han marcado el desarrollo de las comunidades de aprendizaje como práctica educativa y los elementos de la formación profesional por competencias, mediada por proyectos formativos.

En relación con lo anterior, se realizó una rigurosa indagación de los fundamentos epistemológicos que sustentan las comunidades de aprendizaje, con el centro en la visión socio constructivista (Coll, 2001), la teoría crítica (Wulf, 1997) y los antecedentes, la conceptualización de la formación profesional y la didáctica de proyectos lo que implicó aplicar las técnicas de historias profesionales (Colás & Buendía, 1994) con los investigadores del grupo CREA, para descubrir sus estructuras conceptuales y teorías que los animan a organizar los conocimientos elaborados en sus prácticas profesionales. En este horizonte, la participación de los integrantes del grupo CREA y de los instructores

y coordinadores del SENA, mediante la técnica de historia de profesionales, permitió lograr el segundo objetivo.

El segundo objetivo fue referido a establecer los principales retos, necesidades, y escenarios de desarrollo de las comunidades de aprendizaje como práctica educativa, y que contribuyen a superar los agotamientos teóricos, pedagógicos y didácticos actuales en las prácticas educativas y articular aportes teóricos según las disciplinas que intervienen en el análisis, los enfoques y las metodologías que contribuyen a la consolidación de nuevas perspectivas y el desarrollo de propuestas educativas innovadoras. Así se ha contribuido a sentar las bases para la transición hacia un paradigma de comprensión de las prácticas formativas en el contexto de la formación profesional. Las bases se han expresado en los argumentos que se han incluido respecto a las categorías y principios epistemológicos que permiten abrir paso a la crítica de las prácticas educativas, lo que deriva en que se renueve un espacio discursivo del conocimiento como práctica social, que permite comprender la realidad y a partir de ello dotarla de nuevos sentidos.

El tercer objetivo específico, tiene que ver con la evaluación de las prácticas educativas actuales en el marco de la formación profesional y las necesidades de orientación teórica desde la perspectiva del desarrollo de comunidades de aprendizaje. Respecto a este objetivo, se logró una valoración crítica de los agotamientos teórico-prácticos como base para establecer los criterios conceptuales de nuevas prácticas educativas. Esto se hizo a partir del análisis de diversas tendencias teóricas que incurson en la actual transición paradigmática del conocimiento, y de la lectura comprensiva de algunas prácticas educativas en

la formación profesional con base en la revisión del Modelo Pedagógico Institucional –MPI–, el marco conceptual y pedagógico para la implementación de la formación por proyectos –FPP– en el SENA, y la sistematización de la experiencia de los instructores derivada de esta investigación, orientada a la renovación de las prácticas educativas.

Al inicio de la investigación, se hizo el diagnóstico, el reconocimiento, el análisis y la caracterización de la crisis de las prácticas educativas en el contexto de la formación profesional. El trabajo de campo realizado ha ratificado que dicha crisis se sigue expresando en prácticas educativas magistrales, con deficiencias en los procesos de inducción, planeación y ejecución de la didáctica de proyectos.

Retomando a Canonge y Ducel (1992), se encuentra que muchos académicos se resisten al cambio ya desde los años setenta, y advierten que el constante avance tecnológico crea obstáculos en la adopción de nuevos métodos educativos, entre los que están las mentalidades, las actitudes, la falta de idoneidad y las tradiciones que adoptan concepciones pedagógicas y prácticas obsoletas.

Uno de los mayores problemas de la teoría y la práctica en la formación profesional integral en ese actuar convencional que impide el desarrollo de las competencias de pensamiento establecidas para tal fin, para responder al reto que impone la sociedad actual, es la obsolescencia de las prácticas actuales por la insuficiencia conceptual y la escasa claridad instruccional respecto a los procesos formativos. A pesar de las transformaciones de los modelos pedagógicos, la incursión de las teorías de aprendizaje actuales y la posibilidad de las pedagogías activas,

se sigue practicando una educación meramente operativa sin la participación activa, la reflexión y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Uno de los desarrollos derivados de esta investigación es el rastreo de las teorías de aprendizaje que fundamentan el desarrollo de comunidades de aprendizaje como una vía reflexiva, analítica y comprensiva que contribuya a la transformación de las prácticas educativas vigentes.

Mediante la investigación técnica y social elaborada en este estudio, se propone el mejoramiento de la calidad de las acciones y procesos pedagógicos con el soporte de una propuesta conceptual y metodológica de la formación profesional. Se trata de un ejercicio reconstructivo porque surgió de las experiencias educativas, de las indagaciones teóricas y de la formulación de operaciones para innovar las prácticas educativas.

Frente a los problemas de las prácticas educativas vigentes, la propuesta que se aporta en esta investigación es la metodología participativa, que le da sentido a unas prácticas innovadoras. Esta propuesta se elaboró recogiendo un conjunto de teorías de aprendizaje, centradas en teorías críticas, articulada con el análisis del contexto social para pensar nuevas posibilidades didácticas. De ese desarrollo conceptual, se pueden derivar transformaciones en las prácticas pedagógicas, lo cual inducirá a nuevas prácticas educativas, nuevos abordajes metodológicos, mejores maneras de aprender y la adopción de prácticas que promuevan la participación y la interacción de los participantes en la formación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1975). *Dialéctica Negativa*. Madrid: Taurus.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bonilla, E. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Norma.
- Canonge, F., & Ducel, R. (1992). *La educación técnica*. Barcelona: Paidós.
- Colás, P. & Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Coll, C. (2001). *Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del fórum universal de las culturas*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Consuegra, J. y otros (2015). *Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Simón Bolívar*. (Comp. Falla, S.). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- De Miguel, M. (1989). La metodología de la investigación participante y desarrollo comunitario. *Jornadas de educación permanente*. Gijón: UNED.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa, II*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1988). *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barce-

Iona: Paidós ICE/UAB.

Horkheimer, M. & Adorno, T. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal.

Marcuse, H. (1972). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Seix Barral.

Ortiz, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: El pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Revista Praxis*, 7, 121-137.

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá D.C.: ICFES.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wulf, C. (1997). *Introducción a la Ciencia de la Educación: entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia ASONEN.

**Cómo citar este capítulo:**

De la Hoz Campo, C. C. (2017). La teoría crítica: Una perspectiva para mejorar la práctica educativa de los maestros. En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idágarra, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas* (pp.307-330). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

## ***EL PENSAMIENTO ECONÓMICO-ESTÉTICO DE SPINOZA PARA PENSAR LA COMUNIDAD***

---

Ana María Ayala Román<sup>1</sup>

331

---

<sup>1</sup> Candidata a Doctora en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Becaria CONICYT-PCHA/Doctorado Nacional/2014-63140076. Licenciada y Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle (Colombia).  
anamariaayala@gmail.com

## RESUMEN

La Época Moderna inaugura un tipo de pensar fundamentado en un sujeto, titular del pensamiento, y de un cuerpo; esta característica del sujeto va a ser crucial para pensar la construcción del cuerpo político o comunidad, puesto que el individualismo relacionado con esta concepción propone la constitución y permanencia de una comunidad solo cuando existe un orden impuesto por la ley, ley que viene a ser trascendente o soberana. Este es el caso de Hobbes, para quien la institución de la comunidad se da en la inmanencia del derecho natural, pero solo se conserva cuando se erige un poder trascendental. Esta investigación tiene como objetivo reflexionar, desde el pensamiento de Baruch Spinoza, la posibilidad de la existencia de una comunidad instituida desde la inmanencia y flujo de los afectos (economía-estética), y no desde una soberanía trascendente. Para tal objetivo se analizará el pensamiento ontológico-político del pensador holandés, a la vez de lecturas contemporáneas sobre los tópicos centrales de la investigación (estética política, comunidad, afectos, etc.).

332

## INTRODUCCIÓN

A finales de la época de los 70 Michel Foucault realiza un viraje con respecto al proyecto que tenía cuando escribió *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber* (2001). Este nuevo proyecto lo acercó a estudiar textos antiguos, tanto de griegos como de latinos.

Debía escoger: o bien mantener un plan establecido, acompañándolo de un rápido examen histórico de dicho tema del deseo, o bien reorganizar todo el estudio alrededor de la lenta formación, en la Antigüedad, de una hermenéutica de sí. Opté por este último partido. (Foucault, 2001, p.10).

Este nuevo proyecto foucaultiano se enfoca en las formas au-

tónomas de construcción del sujeto, es decir, de prácticas de liberación, caracterizadas por la desnormalización del sujeto frente a las prácticas de sujeción. Las prácticas de liberación están relacionadas con una elaboración de la propia vida, el sujeto realiza una “obra de arte personal”. El estudio de los clásicos griegos y romanos le permite a Foucault mostrar la existencia de prácticas donde se afirma la propia libertad, donde se busca dar con una cierta ética que no se instituya desde prohibiciones universales. Esta ética pretende dar una cierta forma a la propia vida. Ahora, si bien estas formas de elaboración de la propia vida implican una salida política a la dominación en las sociedades disciplinarias y de control, no es clara en Foucault la implicación de la comunidad en esta propuesta, por lo que podríamos considerar que el filósofo solo elabora una salida individual. Con esto no se está diciendo que Foucault haya caído en un pensamiento de corte liberal, donde lo importante es el individuo, solo se está afirmando el problema de establecer una solución a la liberación en términos de comunidad, y que, a su vez, esta idea para pensar la comunidad no se funde desde la idea de representación. Una respuesta posible a este problema, o tal vez el olvido en la obra de Foucault de este carácter de comunidad para caracterizar la liberación del sujeto de la sujeción, puede ser explicado por la temprana muerte del filósofo, que truncó el plan reciente de su filosofía.

El problema anteriormente enunciado ha sido objeto de diversas lecturas y aproximaciones desde teorías filosóficas contemporáneas. El objetivo de esta investigación pretende otorgar, desde la recepción contemporánea de la obra de Baruch Spinoza, una aproximación a este problema, en particular a partir de las lecturas sobre la obra de Spinoza de Gilles Deleuze, Felix Guattari y Antonio Negri.

Ahora, ¿cómo permite Spinoza dar cuenta de la liberación de

la sujeción desde una perspectiva comunitaria y no individual? Debe tenerse en cuenta que no existe una distinción entre lo político y lo ético en el pensamiento spinocista, puesto que es en la *Ética* donde se encuentran las bases de la formación de la comunidad política y el desarrollo de su pensamiento acerca de la servidumbre y libertad humana.

La verdadera política de Spinoza es su metafísica. Contra las potencialidades de ésta se descargan la polémica del pensamiento burgués y las tentativas de mistificación que discurren bajo la sigla “spinozismo”. Pero la metafísica spinozista se articula como discurso político, y en este campo desarrolla específicamente algunas de sus potencialidades. Aquí debemos intentar identificarlas. (Negri, 1993, p.357)

334

La metafísica spinocista, mostrada de manera magistral en la *Ética*, trata sobre la producción: la producción de la realidad por parte de la potencia de Dios, producción que se muestra como necesaria (no dependiente de la voluntad o pensamiento de Dios, sino de su naturaleza, de su potencia de producir). Esta producción puede verse en los modos finitos, cuerpo y pensamiento (hombre), donde estos son definidos tanto por su constitución (ideas y cuerpos simples) y su poder afectivo.

En efecto, es la producción de afectos el nodo del pensamiento político de Spinoza, pues es en esta producción donde se establece la relación de unos cuerpos con otros, lo que permite dar cuenta del entramado que conforma la comunidad. Esta forma de definir los modos finitos que instala Spinoza permite otra posibilidad para pensar al hombre, no como sujeto-cartesiano: consciente de sí y propietario de un cuerpo, sino desde su capacidad de ser afectado y, por tanto la singularización de los modos finitos pasa no solo por la manera como están constituidos, sino por la relación que establece con otros (relaciones entre inten-

sidades), dándose así una singularización que siempre compromete otro cuerpo, otro pensamiento<sup>2</sup>.

[...] Todo lector de Spinoza sabe que los cuerpos y las almas no son para él ni substancias ni sujetos, sino modos. No obstante, si uno se conforma con pensarlo teóricamente no ha hecho lo suficiente. Pues, en concreto, un modo es una relación compleja de velocidad y de lentitud en el cuerpo, pero también en el pensamiento, y es un poder de afectar y de ser afectado, del cuerpo o del pensamiento. [...] Concretamente, si se definen los cuerpos y los pensamientos como poderes de afectar y de ser afectados, muchas cosas deberían cambiar. Se definiría un animal o a un hombre no por su forma ni tampoco como un sujeto; se lo definiría por los afectos de los que es capaz. (Deleuze, 2009, p.151)

Por lo dicho anteriormente, es posible establecer que Spinoza entrega una manera singular de pensar la comunidad, como relaciones de flujos de intensidades, esto es de potencias (*conatus*), permitiendo, a partir de ello, una perspectiva distinta para el desarrollo de la vida humana. Sin embargo, para poder establecer todas las implicancias políticas del giro que realiza Spinoza, en relación con la construcción de la comunidad, es necesario elaborar desde su propio pensamiento una “economía-estética” que permita comprender las implicancias de este horizonte.

Esta propuesta de trabajo se enmarca en un plano de orden postmetafísico o no representativo<sup>3</sup>. Ahora bien, hablar de la co-

2 Es necesario destacar en este punto la posibilidad el quiebre de Spinoza con respecto al proyecto que se puede dilucidar en el pensamiento occidental desde Tomás de Aquino y pasando por su contemporáneo Descartes. Tal pensamiento se funda en una concepción particular de Dios (como ente voluntarioso y sapiente, acto puro), de los entes (como entidades contingentes y dependientes de la voluntad de Dios) y el hombre (entidad contingente pero privilegiada, ya que encarna el atributo del pensamiento).

3 El pensamiento metafísico de la Época Moderna, así como lo vislumbró Heidegger, está orientado por una separación entre sujeto/objeto, esta separación se funda en una concepción del hombre como ego en cuya certeza se instituye lo otro, es decir el objeto. En un pensamiento como este, el pensar sólo puede ser representacional y la verdad es vista como certeza. Sobre la base del pensamiento representacional, la comunidad es sólo vista como suma de individuos, es decir, de egos.

unidad nos lleva a pensar “lo común”, que Spinoza no pone en una identidad (raza, pueblo, territorio, idea), sino más bien en aquello que nos hace singulares: la potencia de ser afectados y de afectar, que en cada cuerpo y pensamiento es diferente. La diferencia que se da en los cuerpos y los pensamientos se encuentra determinada por la forma de expresión de la potencia de Dios en cada uno, además del modo como está compuesto un cuerpo. En este sentido, podemos encontrar la razón por la que Spinoza afirma que una misma cosa puede afectar de diversas formas a diferentes cuerpos (Cfr. Spinoza, 2009, pp.183-186). En relación con lo anterior, podemos ver en Spinoza: 1) Un pensamiento que se alza sobre lo común pero que no niega las diferencias, y con esto, los conflictos que son inherentes a todo pluralismo (a este respecto podemos ver una cercanía de Jacques Rancière, puesto que ahí donde hay conflicto hay política). 2) Un pensamiento que piensa lo político y, con ello a la comunidad, como producción desde la potencia humana y no como una representación. Recordemos que para Spinoza, a diferencia del pensamiento representacional de Descartes, las ideas no son representaciones que un yo se forma de otro-objeto, sino que la idea es una forma de expresión de la potencia de pensar. Dicho de otra manera, el pensamiento no es propiedad de un sujeto, sino una forma de expresión de una potencia común.

Ver la política como potencia del hombre y a la comunidad como un resultado de la producción de afectos, sugiere encargarse de varios problemas de índole económico y estético (no representativo), pues como se dijo anteriormente, si la potencia del hombre se entiende como el poder de afectar y ser afectado, y esta afectación no se encuentra dentro del plano representacional (donde hay una separación entre sujeto/objeto) sino dentro de un plano estético (en la inmanencia del cuerpo), la política

de Spinoza deberá encargarse de la organización de dicha afectación (economía), para de esta forma elevar el poder de acción, que es lo mismo que elevar el *conatus*.

La propuesta de este proyecto es acercarse a la elaboración de un concepto de “economía-estética” donde se piense a la economía como organización de los flujos de potencias. Esta organización tiene dos aspectos: 1) Por un lado, pensar el límite del cuerpo político o comunidad que se forma, pues Spinoza es claro en afirmar que toda potencia tiene sus límites, puesto que si no existiera se llegaría a la muerte. Este límite está fijado por el *conatus* tanto, del modo finito como de la comunidad, en tanto que la muerte aparece cuando se da una relación contraria a la fuerza afectiva (Cfr. Spinoza, 2009, pp.211-212). Además, este aspecto nos permite realizar una crítica al pensamiento político tradicional que tiene como base antropológica pensar un individualismo a ultranza, y con ello, el deseo ilimitado de los individuos. 2) Por otro lado, una economía pensada como organización de intensidades de afectos sugiere una dimensión estética, puesto que podemos vincularla al tema de la felicidad y con ello decir que la economía que se generaría en el pensamiento de Spinoza, es una economía que organiza las potencias para producir una vida bella, es decir, feliz (en tanto que lo bello y lo feliz es para Spinoza maneras de afectación positivas, pues aumentan la potencia de acción). La estética de Spinoza tendrá como plano al cuerpo, pues es en este donde se dan los afectos, así podemos entender por qué Spinoza no conceptualiza términos como “belleza”, “fealdad”, “arte”, pues esta conceptualización solo se puede hacer cuando la experiencia estética deviene otra cosa, en este caso, deviene concepto y, es en esta conceptualización donde lo que en un primer momento era inmanente ahora es una trascendencia que funciona como ley (imperativo estético).

co). La estética spinocista se da en la inmanencia, en un plano de inmanencia que es el cuerpo (siguiendo a Deleuze). Es en este plano de inmanencia donde las afecciones se producen y con ellas la belleza y la fealdad. En relación con el primer punto, podemos señalar que la construcción de una lectura “económico-estética” de la obra de Spinoza, responde a una nueva aproximación a la obra del autor.

En efecto, la pregunta que guiará esta investigación consiste en dilucidar: ¿Cómo el pensamiento económico-estético de Spinoza ayuda a pensar una posibilidad de comunidad feliz, esto es, activa y libre?

Para desarrollar esta investigación se abordará el problema a partir de tres objetivos específicos, vinculados cada uno de ellos al desarrollo de cada uno de los tres capítulos de la investigación, de modo que la conclusión dé cuenta del objetivo general de la investigación, el que consiste en la construcción de una interpretación económica-estética para el pensamiento político de Baruch Spinoza.

338

### **Objetivo general**

Construir una interpretación “económico-estética” del pensamiento spinocista que exprese desde el modo político de su pensamiento el cruce de los conceptos de “comunidad” y “felicidad” como contrapartida a la soberanía trascendente.

### **Objetivos específicos**

- Contraponer la crítica spinocista al proyecto de subjetividad trascendente en pro de un pensamiento inmanente sobre la vida humana.
- Describir, relacionar y analizar la *αἰσθησις* spinocista con el

pensamiento inmanente, es decir, sobre el cuerpo.

- Describir y analizar la relación entre economía de los afectos, comunidad y felicidad.

## MARCO TEÓRICO

A la fecha, las lecturas más reconocidas en relación con la interpretación de la obra de Spinoza en claves políticas se podrían categorizar del siguiente modo:

1. Rescate de las pasiones como hecho fundamental en la explicación de la conformación política. Esta lectura destaca el naturalismo spinocista, así como la concepción del hombre como potencia (deseo). Un rasgo fundamental de este tipo de interpretación es la de centrarse en el estudio de la Ética y la analítica de las pasiones realizada por Spinoza, además de señalar la importancia de la desvalorización de las pasiones tristes. Dentro de esta interpretación encontramos a autores como: Robert J. McShea (1968) quien afirma que la razón es una pasión, la finalidad del hombre, como criatura racional, es conservarse a sí mismo a través del entendimiento. Mercedes Allende Salazar Olaso (1988) realiza un estudio exhaustivo de la Ética donde analiza la imaginación, el conocimiento verdadero, el cuerpo y las pasiones. Gregorio G. Kaminsky (1998) resalta el develamiento que realiza Spinoza de los mecanismos y procedimientos político-imaginarios, la superstición y las ilusiones, pues tienen su origen en las pasiones tristes. Diego Tatián (2002) hace un análisis de la positividad de las pasiones en la conformación política. Inmaculada Hoyos Sánchez (2012) destaca el elemento dinámico y materialista del naturalismo spinocista, así como la identificación de la ontología de Spinoza con una ontología de las pasiones. Fernan-

do A. Bahr (2005), efectúa un examen de las pasiones del miedo y la esperanza y la rehabilitación de ésta última en relación con el concepto de multitud en el Tratado Político.

2. Spinoza como contractualista. Esta lectura sobre la política de Spinoza hace énfasis en conceptos utilizados por Spinoza, tales como: “derecho natural” y “contrato social”. Cabe aclarar que la mayoría de estas lecturas intentan realizar un vínculo del pensamiento de Spinoza con el de Thomas Hobbes. A la vez, existen interpretaciones que ven a Spinoza como el precursor del pensamiento de Rousseau. Aunque estos vínculos a veces prestan atención a las diferencias entre los pensadores, siguen manteniendo una noción contractual del pensamiento spinocista. Esta lectura puede encontrarse en los siguientes autores: Walter Eckstein (1944), quien afirma que Rousseau traslada el concepto ético de autonomía a la esfera política y esta libertad ética fue un concepto fundamental en la ética spinocista. J. W. Gough (1967) asevera que la teoría de la obligación política de Spinoza se corresponde estrechamente con la de Hobbes; tal correspondencia se encuentra en la concepción spinocista del derecho natural. Lucien Mugnier-Pollet (1976) reflexiona sobre el pensamiento político de Spinoza centrado en conceptos como: “ley natural”, “estado de la naturaleza”, “contrato”, “contrato social”, “derecho”, “paz”, “seguridad”, “poder absoluto”, “relaciones internacionales”, y “libertad de pensamiento”. F. Tinland (1985) construye una relación entre democracia y legitimidad política. Leiser Madanes (2001) expone la herencia de Descartes y Hobbes en el pensamiento de Spinoza y la radicalización que hace este último de los primeros. W. Bartuschat (2012) realiza un análisis sobre el derecho natural, poder indivi-

dual y las condiciones de conservación del Estado. Luis Salazar (2002) elabora una comparación entre la teoría de la obligación política de Hobbes y la perspectiva realista de los procesos políticos de legitimación en el pensamiento de Spinoza. W. R. Daros (2008) reflexiona sobre el concepto de “derecho” en relación con el concepto de “poder natural”, además de analizar el origen del pacto social centrado en la utilidad común. José García Leal (1982), al igual que Gough, comparte la correspondencia entre Hobbes y Spinoza en lo que respecta al derecho natural, pero presta particular interés en las diferencias sobre el contrato social y las partes que participan de este. André Campos (2009) afirma que el pensamiento político de Spinoza no se opone estrictamente al pensamiento contractualista, sino que intenta corregirlo y darle un nuevo significado desde su interior; Spinoza reconstruiría conceptos contractualistas como los de “naturaleza”, “Dios”, “individuo”, “ley natural”, “poder”, o “Ley”. Ricardo Hurtado Simo (2008) construye un camino común entre Rousseau y Spinoza que se encontraría en el pensamiento sobre la democracia.

3. Relación entre Maquiavelo y Spinoza. Este tipo de interpretaciones se enfocan principalmente en el realismo político de los dos pensadores, y, como consecuencia, la crítica a las utopías. Se resalta la lectura e influencia del florentino sobre el pensador holandés, sobre todo en la crítica a la tradición filosófica y la religión. Entre los intérpretes de Spinoza en esta línea, encontramos a: Louis Althusser (2008), quien sostiene que en los dos filósofos se afirma la vía real del materialismo. Carla Gallicet Calvetti (1972), sostiene que la condición natural del hombre descrita por Spinoza es próxima a la de Maquiavelo, por ello guardan una afi-

nidad en su pensamiento político. Carlo Altini (1972), declara que los dos pensadores se enfocan en la pacífica estabilidad de las formas del poder político y la impotencia humana como causa de la inestabilidad de las formas políticas. Humberto Schettino (2002), analiza la noción de “imperio” como concepto fundamental en el pensamiento político de los dos autores; sostiene que es posible encontrar un mismo modelo teórico en los dos autores que se denomina: “realismo sofisticado”. Steven C. Smith (2007) asegura que, al igual que Maquiavelo, Spinoza asume una actitud realista hacia las pasiones y trata de diseñar una realidad política para los hombres que no pretende ser perfecta. Filippo Lucchese (2011) hace una lectura guiada por las interpretaciones de Althusser y Negri sobre Spinoza, resalta la innovación en el pensamiento de Maquiavelo y Spinoza en la reinención de los sentidos de conceptos para describir la realidad. Jaime Rubio Angulo (1999) asevera que Spinoza descubre en Maquiavelo la advertencia a los ciudadanos de que las instituciones políticas y los procedimientos políticos, de quienes gobiernan en un miedo constante a la población, son peligrosos para la libertad de todos. Juan Manuel Forte (2009) apunta que en Maquiavelo y Spinoza se dan elementos de cierta tradición republicana, puesto que es esta tradición la que intenta suprimir o minimizar la dominación.

4. Interpretación de “plebe”, “vulgo” y “multitud”. Esta interpretación del pensamiento de Spinoza consiste en tomar conceptos que aparecen en el Tratado Teológico-Político y el Tratado Político. Con tales conceptos se pretende abordar temas como el poder popular y constituyente. Además de lo anterior, se pretende recuperar estos conceptos en

oposición al de “pueblo”. Dentro de los exponentes de esta interpretación se encuentran: Antonio Negri y Michel Hardt (2004), quienes proponen a la multitud como multiplicidad irreducible a un uno –conjunto diferenciado–, la multitud es un concepto de clase – clase de las singularidades productivas. La multitud es la potencia ontológica –dispositivo que desea recrear el mundo–. Marilena Chaui (1996, 2004) construye una relación entre multitud y democracia; hace un análisis del concepto “vulgo” en el Tratado Teológico Político como constitutivo del campo político. Paolo Virno (2003) realiza el análisis del concepto de “multitud” en las sociedades postfordistas. Afirma que la “multitud” es contraria a “pueblo”; la multitud es un conjunto de singularidades que actúan concertadamente en la esfera pública. Maurizio Lazzarato (2006) realiza un cambio del concepto “clase” por el de “multitud”, este análisis se enfoca en la relación entre multitud y cooperación en una producción inmaterial –producción de afectos, creencias y deseos.

5. Interpretación del pensamiento de Spinoza desde el giro afectivo. Esta interpretación está relacionada con la interpretación que realiza Gilles Deleuze (1975 & 2009) del pensamiento de Spinoza. Dicha interpretación busca destacar el plano del cuerpo en su poder de afectar y ser afectado, y con ello, la producción de afectos se vuelve central en el pensamiento político, tanto de Spinoza como el de Deleuze. Los siguientes autores están esta línea de interpretación: Brian Massumi (2002) renueva el empirismo radical y la teoría de la percepción de Bergson a través de la filosofía de Deleuze, Guattari y Foucault. Con lo anterior busca relacionar una lógica cultural de la variación de cuestiones como el movimiento, el afecto y la sensación.

Además, vincula su teoría con medios culturales como la arquitectura, el arte digital y el cine. Rosi Braidotti (2006) propone el concepto de “sustentabilidad ética” como una forma de constitución de formas de subjetividad que pasan por la afectividad, fuerzas e inter-relacionalidad. La pregunta central del análisis es: ¿qué puede un cuerpo? Alexander Carnera (2012) desarrolla una teoría que conecta el valor de la vida y la producción (autogestión), para tal desarrollo se basa en la teoría afectiva de Deleuze y Guattari (cuerpo sin órganos), en la autogestión se producen valores con base en la construcción de buenos encuentros que son subjetivados a través del cuerpo, a través de las capacidades afectivas.

344

Este breve recorrido por las interpretaciones sobre el pensamiento político de Spinoza permite ver el autor como un continuador de líneas de pensamiento (como la de Maquiavelo y Hobbes) o como un autor original que permite destacar aspectos innovadores y por tanto, posibilidades de repensar lo político. Ahora bien, este recorrido también permite observar que en ninguna de ellas existe un acercamiento explícito al pensamiento económico-estético del autor. De ahí que sea importante rescatar esta dimensión de su pensamiento para pensar problemas políticos actuales, desde coordenadas distintas a la modernidad más clásica. Cabe señalar, que dentro de las líneas interpretativas esbozadas anteriormente, esta investigación considera retomar, de manera crítica, aquellas que ven las pasiones como hecho fundamental de la conformación política, esto porque las pasiones o afectos son de vital importancia en el pensamiento de Spinoza y permiten desarrollar el aspecto estético de esta investigación. También se tendrá en cuenta la línea interpretati-

va, donde el concepto de “multitudo” es central, puesto que este concepto permite analizar la posición spinocista donde la política no nace del individuo, sino desde las singularidades que no pueden ser pensadas sino en relación, estableciendo a partir de ello una lectura política que rompe con la idea moderna del individuo como eslabón último del aspecto político-social. Por último, es fundamental para nuestro trabajo de investigación, la línea interpretativa inaugurada por Deleuze, pues la teoría de los afectos es de gran importancia para elaborar el concepto de economía-política que queremos construir aquí, puesto que tiene relación con la organización de los afectos para así lograr una comunidad feliz.

### **MARCO METODOLÓGICO**

El desarrollo de esta tesis tendrá como eje central la lectura y análisis de textos spinocistas que tienen relación directa con los problemas y objetivos propuestos anteriormente. Es necesario resaltar que la investigación propuesta tiene como objetivo elaborar un concepto de economía-estética para interpretar el pensamiento spinociano sobre la comunidad, resaltando la relación de la potencia política de la comunidad con la felicidad, y contraponiendo el pensamiento spinocista con el de una soberanía trascendente (por fuera de la potencia de la comunidad), por tanto la investigación se inscribe en una metodología hermenéutica-constructiva, en tanto se pretende no solo realizar una exégesis interpretativa del pensador holandés, sino construir una categoría con la cual leer su pensamiento. Este proceso constructivo permite leer de manera crítica las diversas interpretaciones que se han hecho sobre la filosofía spinocista, por lo que permite una lectura propia y novedosa. Las etapas que se han formulado para esta investigación son las siguientes:

## **SELECCIÓN, CLASIFICACIÓN Y REVISIÓN DE OBRAS**

La investigación se centrará en los libros: *Ética demostrada según el orden geométrico*, *Tratado teológico-político* (1976) y *Tratado político* (2010). Estas obras serán trabajadas en su idioma original para realizar de manera más rigurosa la interpretación de los diversos conceptos y analizar las diversas acepciones, en una primera etapa considerando las diferencias de interpretación desde el propio autor, y en una segunda etapa (segundo momento metodológico) permitirá confrontar las diversas interpretaciones que autores contemporáneos otorgan a los términos presentes en la obra de Spinoza.

En un segundo momento se seleccionarán textos específicos que permiten analizar la crítica spinocista al proyecto de subjetividad trascendente. Para hacer tal selección se tendrá en cuenta la crítica explícita de Spinoza a la filosofía cartesiana, por tanto se trabajarán textos de René Descartes y, para analizar más a fondo esta crítica, se remontará este problema a Tomás de Aquino (del que Descartes es un heredero filosófico) y Averroes (cuyo pensamiento resuena en Spinoza).

En un tercer momento se seleccionarán, clasificarán y revisarán las obras de autores contemporáneos (sobre todo, franceses e italianos, tales como: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Étienne Balibar, Jacques Rancière, Jean-Luc Nancy, Giorgio Agamben, Antonio Negri y Roberto Esposito) para vincular el pensamiento spinocista a problemas políticos actuales, distinguiendo entre los autores contemporáneos que reciben la obra de Spinoza, y aquello que aportan a la investigación desde el contexto para los problemas abordados. En este último punto se tendrá como principal criterio de selección los temas que en esta investigación son centrales: comunidad, soberanía,

biopolítica, biopoder, multitud, cuerpo, relación entre estética y política.

### **CLASIFICACIÓN Y ANÁLISIS CRÍTICO DE CONCEPTOS**

Para desarrollar esta fase se tendrá en cuenta dónde y cómo son definidos los conceptos. Los conceptos que se trabajarán son: persona, soberanía, orden, sujeto, pensamiento, potencia, afectos (cap. 1). Cuerpo, inmanencia, pasiones, deseo, control, imaginación (cap. 2). Afectos, poder político, amor, cuerpo político, multitud, democracia, comunidad, felicidad (cap. 3).

Después de este registro de conceptos se pasará a establecer relaciones entre los mismos, para de esta forma develar posibles maneras de entenderlos. Recuérdese que este análisis estará haciendo énfasis en el concepto de economía-estética. Para ello la interpretación se construirá a partir de la crítica de estos conceptos, y se articulará desde un análisis deconstructivo que permita la formación de nuevas formulaciones desde el interior de cada concepto. En otras palabras, la formulación crítica tendrá siempre presente la delimitación de lo político-moderno para –desde sus propias determinaciones– abrir nuevos espacios de pensamiento político. Para esto se tendrá en cuenta: 1) procesos históricos en los que se ha construido el concepto, 2) los diversos usos y acepciones del concepto, 3) mostrar la relación y diferencia entre los conceptos, 4) describir las estructuras de pensamiento que se encuentran tras los conceptos.

Este proceso crítico-deconstructivista permite realizar un proceso constructivo, pues al develar las estructuras de pensamiento –tras los conceptos– posibilita la construcción de otras. Este es el objetivo de proponer (construir) una categoría de economía-estética en el pensamiento de Spinoza que permita pensar

la política, la comunidad y la felicidad desde un pensamiento no-representacional.

Cabe señalar que el análisis crítico, además de contemplar los textos descritos anteriormente, estará acompañado de la lectura de artículos de revistas especializadas sobre los diferentes problemas que se abordarán en esta investigación.

### **CONCLUSIONES**

El pensamiento de Spinoza realiza una superación de la metafísica tomista-cartesiana, en tanto se concibe al hombre, no como un individuo al que le pertenece un cuerpo y un pensamiento (idea apoyada en el dogma de la encarnación), sino como una potencia que afecta y es afectada por los demás. En esta perspectiva, el pensamiento de Spinoza nos posiciona en un terreno que no solo da cuenta del hombre sino, ante todo, en el campo político, pues no se puede hablar de hombre como un ser individual, sino como un ser que necesariamente es, en relación con los otros.

348

El pensamiento estético de Spinoza se encuentra en el terreno de la inmanencia. A Spinoza no le interesa conceptualizar trascendentalmente sobre la belleza, la fealdad o el arte, es decir, no le interesa hacer definiciones, puesto que comprende lo estético desde la sensibilidad o las afecciones que un cuerpo pueda producir con otros cuerpos. Es aquí donde lo estético se relaciona con la felicidad y la comunidad, pues está lejos de ser una satisfacción personal (al modo cartesiano), sino que la felicidad es una producción que se da en la relación afectiva entre cuerpos. De esta forma, para Spinoza es importante organizar los flujos de efectos y, sobre todo, fijar límites (que no son trascendentes o imperativos morales) para que el *conatus* aumente y, por tanto aumente la capacidad de actuar.

El pensamiento económico de Spinoza se encuentra en la organización o gobierno de los afectos. Es de importancia recordar que en Spinoza son fundamentales para toda vida humana buena: la libertad, la felicidad, la actividad y estas solo pueden estar ahí donde los afectos estén activos dentro de los límites singulares. El pensamiento económico de Spinoza tendría como objetivo un “gobierno de sí” que sea útil a la consecución de dichas virtudes.

A la pregunta: ¿Cómo el pensamiento económico-estético de Spinoza ayuda a pensar una posibilidad de comunidad feliz, esto es, activa y libre? Se podría afirmar que la construcción de una economía-estética en el pensamiento de Spinoza permitiría pensar una política, desde la comunidad, por fuera de los límites del pensamiento representacional, es decir, posibilitaría pensar una política inmanente para que, de este modo, el poder político hiciera de la vida humana una vida activa, liberada de la servidumbre de los afectos tristes y de quienes los manipulan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende Salazar Olaso, M. (1988). *Spinoza, filosofía, pasiones y política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Althusser, L. (2008). *La Soledad de Maquiavelo. Marx, Maquiavelo, Spinoza*. Madrid: Akal.
- Altini, C. (1972). *Spinoza, lettore del Machiavelli*. Milán: Università Cattolica.
- Bahr, F. (2005). Spinoza. El miedo, la esperanza y la vida política. en *Magíster. Revista Miscelánea de Investigación*, 21.
- Balibar, É. (2011). *Spinoza y la política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bartuschat, W. (2012). Spinoza über Macht und recht in der politik. En *Teoría*, 32(2), 153-167.

- Bertrand, M.(1983). *Spinoza et l'imaginaire*. París: Presses Universitaires de France.
- Braidotti, R. (2006). The Ethics of Becoming Imperceptible. En *Deleuze and Philosophy*. Edinburgh: University Press, pp.133-159.
- Campos, A. (2009). A endoreconstrução do contrato social em Spinoza. En *Conatus: Filosofia de Spinoza*, 3(5), 11-25.
- Chauí, M. (1996). La plebe y el vulgo en el Tractatus Politicus. En H. Giannini, P. Bonzi & E. López (editores), *Coloquio Internacional Spinoza*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, pp.69-95.
- Chauí, M. (2004). *Política en Spinoza*. Buenos Aires: Gorla.
- Carnera, A. (2012). The affective turn: The ambivalence of biopolitics within modern labour and management. En *Culture and Organization*, 18, 69-84.
- Daros, R. (2008). *Contrato social, derechos privados y educación en la Modernidad*. Rosario: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.
- Daros, R. (2008). El poder natural como derecho y el contrato social de racional utilidad en Baruch Spinoza. En *Pensamiento: Revista de Investigación e Información filosófica*, 64(239), 71-96.
- Deleuze, G. (1975). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Deleuze, G. (2009). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Eckstein, W. (1944). Rousseau and Spinoza: Their Political Theories and Their Conception of Ethical Freedom. En *Journal of the History of Ideas*, 5(3), 259-29.
- Forte, J. M. (2009). La vis dominandi en la tradición republicana: Maquiavelo y Spinoza. En *Res Pública*, (21), 85-95.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad* (tomo 2). México:

- Siglo Veintiuno Editores.
- Gallicet Calvetti, C. (1972). *Spinoza, lettore del Machiavelli*. Milán: Università Cattolica.
- García Leal, J. (1982). La teoría del contrato social: Spinoza frente a Hobbes. En *Revista de Estudios Políticos*, 28, 125-194.
- Gough, J. W. (1967). *The Social Contract*. Oxford: Clarendon Press.
- Hurtado Simo, R. (2008). Tres visiones sobre la democracia: Spinoza, Rousseau, Tocqueville. En *A Parte Rei*, 56, 1-22.
- Kamisnky, G. (1998). *Spinoza: la política de las pasiones*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lucchese, F. (2011). *Conflict, Power, and Multitude in Machiavelli and Spinoza: Tumult and Indignation*. London-New York: Continuum.
- Madanes, L. (2001). *El árbitro arbitrario: Hobbes, Spinoza y la libertad de expresión*. Argentina: Editorial Universidad de Buenos Aires.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke: University Press.
- McShea, R. (1968). *The Political Philosophy of Spinoza*. Nueva York-Londres: Columbia University Press.
- Mugnier-Pollet, L. (1976). *La philosophie politique de Spinoza*. París: Vrin.
- Negri, A. (1993). *La anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en B. Spinoza*. Barcelona: Anthropos.
- Negri, A. & Hardt, M. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Buenos Aires: Debate.
- Rubio Angulo, J. (1999). Libertad y potencia en Spinoza. En *Universitas Philosophica*, 32. Recuperado de [351](http://www.javeria-</a></p></div><div data-bbox=)

na.edu.co/publicaciones/uniphilo/resumen/res\_32g.htm

Salazar, L. (2002). El problema de la obligación política en Hobbes y Spinoza. *En Diánoia*, 47, 67-88.

Sánchez Hoyos, (2012). La ontología naturalista de Spinoza como ontología de la Pasión. *En Logos*, (45), 95-122.

Schettino, H. (2002). *Política e imperium en Maquiavelo y Spinoza*. *En Diánoia*, XLVII, 37-66.

Smith, Steven C. (2007). *Spinoza y el libro de la vida. Libertad y redención en la ética*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Spinoza, B. (1976). *Tratado Teológico-Político*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editorial Trotta.

Spinoza, B. (2010). *Tratado Político*. Madrid: Editorial Alianza.

Tatián, D. (2002). *La cautela del salvaje: pasiones y política en Spinoza*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Tinland, F. (1985). Hobbes, Spinoza, Rousseau et la formation de l'idée de démocratie comme mesure de la légitimité du pouvoir politique. *En Revue philosophique de la France et de l'étranger*, (2), 195-222.

Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vidas contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.

---

**Cómo citar este capítulo:**

Ayala Román, A. M. (2017). El pensamiento económico-estético de Spinoza para pensar la comunidad. En A. Aguilar Caro, Y. R. Morales Castro, J. Castillo Bolaños, C. C. De la Hoz Campo, M. Ayala Román, A. Orozco Idágarra, & A. M. Contreras Duarte, *Estudios Doctorales Femeninos. Aportes desde las Ciencias Sociales Humanas* (pp.331-352). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

*Estudios doctorales femeninos: Aportes desde las Ciencias Sociales y Humanas*, es una apuesta no solo por cumplir el rigor científico de comunicabilidad de resultados de investigación; integra unidad y separación. La primera, porque hace parte de diálogos interminables que iniciaron en el país austral y luego fueron haciendo eco en los países de origen, de quienes confluíamos en los estudios de educación intercultural. Lo segundo, encontrar un espacio propicio desde la Universidad Simón Bolívar y el Programa de Trabajo Social, para la conformación de la Red Inter1, en julio de 2015 y seguir aunando los esfuerzos por lo epistémico, y en este caso dar visibilidad al empoderamiento femenino desde lo académico; todo ello producto de estudios que fortalecen las líneas de los diferentes grupos de investigación que aquí confluyen y aportan nuevos conocimientos, como la comprensión de las realidades sociales en países de América Latina: Colombia, Costa Rica y Chile.

**Aura Inés**

*Los cambios transforman el camino*

EDICIONES  
 UNIVERSIDAD  
SIMÓN BOLÍVAR



ISBN 978-958-5430-03-7



9 789585 430037