

**ISSN 1794-7030**  
**ISSN en línea 2539-3375**

# Hojas Y HABLAS

**Revista Científica**  
**Fundación Universitaria Monserrate**  
**Unimonserrate**



**Av. Calle 68 N° 62-11**

**PBX: 390 22 02**

**Bogotá - Colombia**

**<http://www.unimonserrate.edu.co>**

**<http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/>**

**E-mail: [revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co](mailto:revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co)**

**Edición No. 17, enero - junio de 2019**



*Hojas y Hablas* es una revista semestral de investigaciones que busca aportar a la construcción de una comunidad académica interesada en la reflexión e investigación en ciencias sociales. Está indexada en Dialnet y en el Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases, hace parte del directorio y del catálogo de Latindex y está en Google Scholar.

#### HOJAS Y HABLAS No.17

ISSN en línea: 2539-3375

ISSN: (impreso hasta el 2015): 1794-7030

DOI Revista *Hojas y Hablas*: 10.29151/hojasyhablas

Periodicidad: Semestral

Años de existencia: quince. (Indexada desde el 2012)

Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate

Av. Calle 68 No. 62-11

3902202 Ext 119

revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co

Bogotá - Colombia

#### Rector

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

#### Vicerrector Académico

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

#### Vicerrector Administrativo y Financiero

Carlos Iván Martínez Urrea, Pbro.

#### Vicerrector de Pastoral y Bienestar

Marcos Alexander Quintero Rivera, Pbro.

#### Director de Investigación

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

#### Editora

Carolina Rodríguez Lizarralde. Mg. en Política Social. Coordinadora

Editorial Fundación Universitaria Monserrate.

editoriauniversitaria@unimonserrate.edu.co

#### Editora Invitada

Eucaris Olaya. Doctora en Trabajo Social, Profesora Asociada, Departamento de Trabajo Social Universidad Nacional de Colombia.

euolaya@unal.edu.co

#### Comité Editorial

**Magaly del Socorro Bustos Coral.** Mg. en Educación. Coordinadora de Investigación del Instituto de Estudios en Familia.

Fundación Universitaria Monserrate.

coorinvestigacioninstitutofamilia@unimonserrate.edu.co

**Luis Alberto Arias Barrero.** Mg. Desarrollo Educativo y Social.

Coordinador de Investigación Escuela de Ciencias Humanas y Sociales. Fundación Universitaria Monserrate. coordinacioninvestigations@unimonserrate.edu.co

**Uriel Ignacio Espitia Vásquez.** Mg. en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos. Docente de la Escuela de Educación.

Fundación Universitaria Monserrate.

uriel.espitia@unimonserrate.edu.co

**Cristina Rafaela Ricci.** Mg. en Metodología de la Investigación Científica. Institutos Superiores de Formación Docente. Buenos Aires - Argentina. crcristinaricci@yahoo.com.ar

**Jesús Ernesto Urbina Cárdenas.** Doctor en Educación y Ciencias Sociales. Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta - Colombia. jeruc24@hotmail.com

**Lucy Gómez Mina.** Doctora en Educación. Universidad Francisco de Paula Santander - Cúcuta - Colombia. lugomi60@hotmail.com

**Mario Germán Gil Claros.** Doctor en Filosofía. Universidad Santiago de Cali - Colombia. mariogil961@gmail.com

**Rodrigo Jaramillo Roldán.** Doctor en Educación. Universidad de Antioquia - Colombia. rjaram857@gmail.com

#### Comité Científico

**Jorge Benedicto Baeza Correa.** Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Católica Silva Henríquez - Chile. jbaeza@ucsh.cl

**Hugo Rangel Torrijo.** Doctor en Ciencias Políticas. Universidad de Guadalajara - México. hugo.rangel@mail.mcgill.ca

**Héctor Raúl Grenni.** Doctor en Historia de América Latina. Universidad Don Bosco - El Salvador. hectorgrenni@hotmail.com

**Alexander Javier Montes Miranda.** Doctor en Educación. Universidad de Córdoba - Colombia. amontes20@gmail.com

**José María Siciliani Barraza.** Doctor en Filosofía. Universidad de La Salle y Universidad San Buenaventura - Colombia. josemariasiciliani@gmail.com

**Yolanda Puyana Villamizar.** Mg. en Estudio Integral de Población. Universidad Nacional de Colombia - Bogotá, Colombia. ypuyanav@gmail.com

#### Comité de Arbitraje

**Izabel Solyszko Gomes.** Doctora en Trabajo Social. Universidad Externado de Colombia. izabel.solyszko@uexternado.edu.co

**Oscar Emilio Laguna Maqueda.** Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Mujeres y Relaciones de Género. Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, México. oscarlaguna1@gmail.com

**Lizeth Reyes Ruiz.** Doctora en Psicología. Universidad Simón Bolívar. lireyes@unisimonbolivar.edu.co

**José Eduardo Cifuentes Garzón.** Doctor en Educación y Sociedad. Secretaría de Educación de Cundinamarca. josecifuentes1980@gmail.com

**Jaime Hormigos Ruiz.** Doctor en Sociología. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España). jaime.hormigos@urjc.es

**José Alexander Herrera Contreras.** Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Autónoma del Estado de México. majagual77@hotmail.com

**María del Pilar García Chitiva.** Mg. en Educación. Centro de Estudios Aeronáuticos CEA -Aeronáutica Civil. pilargarciach@gmail.com

**Juan Carlos López Marín.** Mg. en Administración y Planificación Educativa. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. juanlo.072@gmail.com

**Jorge Andrés Cárdenas Santamaría.** Mg. en Estudios Literarios. Universidad Nacional de Colombia. card89@hotmail.com

**Francisco Javier Patiño Prieto.** Docente del Programa de Trabajo Social. Fundación Universitaria Monserrate. fpatino@unimonserrate.edu.co

**Yamile Patricia Zapata Maya.** Mg. en Política Social. Organización Caritas, Italia. yamipatozo@hotmail.com

**Alexander Pereira-García.** Mg. en Estudios Sociales. Corporación Universitaria Minuto de Dios. alexanderpereiragarcia@gmail.com

**Barbara Zapata Cadavid.** Mg. en Intervención en Sistemas Humanos. Universidad Nacional de Colombia. barbarapeople28@gmail.com

**Luz Ángela Rojas Cajamarca.** Mg. en Política Social. Pontificia Universidad Javeriana. angelarrojas97@yahoo.es

**Scarlet Yamely Sotomayor Tacuri.** Mg. en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO - Ecuador. scarletsotomayor@hotmail.com

**Juliana Inés Parra Aldana.** Mg. Derechos Humanos y Democracia, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-México. julianaparraa@gmail.com

**Paula Andrea Rodríguez Alvarado.** Mg. en Ciencias por el programa Integración de América Latina. Escuela Superior de Administración Pública. paula.andrea.30@gmail.com

**Laura Daniela Aristizabal González.** Fondo de Acción Urgente para América Latina. ldaristizabal@gmail.com

**María Carolina Perdomo Galindo.** Subdirectora Institucional. Corporación Infancia y Desarrollo. subgestioninstitucional@cid.org.co

**Diana Marcela Ávila Fuentes.** Mg. en Familia, Educación y Desarrollo. Docente Fundación Universitaria Monserrate. diana.avila@unimonserrate.edu.co

**Jonathan Ojeda Gutiérrez.** Mg. en Ciencias con especialidad en género-mujer rural. Universidad Autónoma Chapingo, México. nunatak\_82@hotmail.com

**Edward Jaime Ortiz García.** Mg. en Estudios Socioterritoriales. Universidad de Caldas. edortizg@unal.edu.co

**Irina Nicole Granados Rodríguez.** Mg. en Educación. Corporación Universitaria Minuto de Dios. irinagranados@gmail.com

**Magaly Calderón Uribe.** Mg. en Psicología Social. Universidad Cooperativa de Colombia. maquical@gmail.com

**Ingrid Zuleima Robles Sánchez.** Mg. en Política Social. Pontificia Universidad Javeriana. ingrid.robles@gmail.com

**Diego Montoya Sotelo.** Mg. en Educación. Universidad Piloto de Colombia. diegomontoya21@gmail.com

**Dora Manjarrés Carrizalez.** Mg. en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional. dmanjarres@pedagogica.edu.co

**Anderson Geovany Rodríguez Buitrago.** Mg. en Docencia e Investigación Universitaria. Fundación Universitaria Juan de Castellanos. arodriguez@jdc.edu.co

#### Corrección de Estilo

Carolina Rodríguez Lizarralde

#### Traducción

**Lizette Antonia Mendoza Huertas.** Directora Programa de Educación Bilingüe - Escuela de Educación - Fundación Universitaria Monserrate.

**Carolina Rodríguez Lizarralde.** Editorial Universitaria. Fundación Universitaria Monserrate.

#### Diagramación

**Camilo Andrés Fajardo Quintero.** Comunicación Organizacional. Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate.

© Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate

Los artículos podrán ser reproducidos parcial o totalmente, solo con fines educativos, sin ánimo comercial y citando siempre la fuente completa y a los autores.

Cada autor es responsable de las opiniones contenidas en su artículo.

Hojas y Hablas publica bajo la Licencia Creative Commons 4.0



# CONTENIDO

Editorial.....	7
1. Poliamor. Estudio en las ciudades colombianas de Medellín y Pereira.....	12
2. Nutrición relacional: configuración de identidades como red sistémica entre familia e instituciones educativas en primera infancia.....	28
3. Narrativas alternativas de la migración de familias venezolanas en Bogotá.....	45
4. La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo.....	58
5. Las Narrativas Cantadas farianas en el conflicto armado colombiano.....	74
6. Reflexiones sobre el proceso de investigación cualitativa: una experiencia de trabajo acerca del empoderamiento de las mujeres y el conflicto armado.....	86
7. Retos de las reformas educativas en América Latina.....	103
8. Retratos del juego en Colombia: una mirada desde la documentación pedagógica.....	118
Instrucciones para autores.....	136

# CONTENTS

Editorial .....	7
1. Polyamory. A study in Colombian towns of Medellin and Pereira.....	12
2. Relational nutrition: configuration of identities as a systemic network between families and educational institutions in early childhood.....	28
3. Alternative narratives of migration from Venezuelan families in Bogotá.....	45
4. Narrative research as a social construction of knowledge, an epistemological and methodological approach from the qualitative methods.....	58
5. The Farianas Singing Narratives in the Colombian Armed Conflict.....	74
6. Reflections on the qualitative research process: a work experience about the empowerment of women and the armed conflict.....	86
7. Challenges of educational reforms in Latin America.....	103
8. Portrayal of the game in Colombia: A glance from the pedagogic documentation.....	118
Instructions for authors.....	136

# Editorial

## Familia, Desarrollo Social y Políticas Públicas

La temática que aborda el presente número de la Revista Hojas y Hablas permite articular tres categorías: Familia, Desarrollo y Políticas Públicas, siendo relevantes para el ejercicio investigativo y la reflexión de prácticas y acciones profesionales que acompañan las dinámicas institucionales y el devenir histórico de las poblaciones en los territorios.

Esta presentación es un reconocimiento al equipo editorial de la Revista, porque asume un desafío complejo, retomando los aportes reflexivos y críticos de investigadoras e investigadores que amplían el debate académico, especialmente, porque las relaciones emergentes en la contemporaneidad atraviesan escenarios privados que se visibilizan en lo público, interrogan las subjetividades hegemónicas y establecen un diálogo polifónico con el contexto social, cultural, político y económico.

En cada uno de los artículos se descubren nuevos términos que van más allá de lo semántico, donde el lenguaje logra nuevas concepciones y prácticas en las relaciones humanas, con el ambiente y la vida misma. Palabras como Poliamor, Nutrición Relacional, Migración de familias venezolanas, narrativas cantadas, retratos del juego y empoderamiento de mujeres, se constituyen en significados que interpelan dinámicas, relaciones y vínculos, brindando elementos en la construcción de conocimiento, posibilitando transformar imaginarios y prácticas en el cotidiano.

Desde otro ángulo, el conjunto de los artículos es vigente con la actualidad, estableciendo un diálogo reflexivo con la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, en tanto que las tres categorías: familia, desarrollo y políticas públicas son elementos transversales a los diecisiete objetivos propuestos, y asegura que, si bien, y en general, las personas viven mejor que hace una década, aún persisten conflictos y graves problemas estructurales que requieren de políticas, acciones y propuestas que contribuyan a la transición de sociedades más sostenibles y resilientes.

Existe un llamado para que la humanidad logre sostener acciones que contribuyan a cuidar la vida en el planeta, y en especial, a superar situaciones que parecen imposibles de mejorar. Tanto la sostenibilidad como la resiliencia, son conceptos teleológicos que trazan horizontes sociales, se fundan en procesos individuales y colectivos, fortalecen tejidos de red y dinamizan vínculos y afectos que se dan desde la familia, las instituciones y el mismo Estado, como ente responsable de garantizar los derechos humanos y pleno disfrute del ejercicio político y ciudadano.

De esta manera, los aportes que en esta ocasión trae la Revista Hojas y Hablas, nos sitúa en sus contenidos y los estructura en dos momentos: el primero, se concentra en las investigaciones sobre la familia, el desarrollo y las políticas públicas, y el segundo versa sobre propuestas de abordaje frente a temas de interés nacional, como lo son el conflicto armado, las reformas educativas y el lugar del juego en la educación inicial, además de reflexiones epistemológicas, a saber: la investigación narrativa, ejemplificada en narrativas cantadas.

Sobre la primera parte de este número, y en sintonía con las formas de amar y sostener vínculos familiares, el artículo Poliamor. Estudio en las ciudades colombianas de Medellín y Pereira, propone un análisis comparado en dos ciudades del país. Presenta el contexto histórico de las ciudades y las rupturas que las parejas poliamorosas y las relaciones abiertas hacen a las concepciones tradicionales de los vínculos erótico afectivos.

Las claridades de la investigación denotan unas diferencias de la formación de ideas tradicionales sobre la familia, donde la idea de “familia antioqueña” tiene un corte más conservador frente a la construida en la región cafetera. Además, sus procesos de colonización y características sociodemográficas sitúan las redes familiares con experiencias particulares del relacionamiento de pareja.

El artículo analiza las relaciones que se construyen en valores fundamentales como la libertad y propone esquemas de relacionamiento que van más allá de la fidelidad, posicionando su concepción de lealtad. Los relatos rescatados por este artículo son muestra de cómo se enriquecen las interacciones cotidianas, construyendo un sentido del amor poco restrictivo, en el cual su fundamento es romper con las ideas de control y posesión del otro o la otra.

Bajo este panorama, podría decirse que la vinculación poliamorosa y de relaciones abiertas contemplan el valor de la libertad, como noción moderna, y lo traduce a una experiencia concreta, donde sitúa el amor como el motor de la generación de vínculos de pareja. Cabría interrogarnos sobre ¿por qué hay un sentido de posicionar el amor como el centro de relacionarse con el otro (pareja)?, a lo cual, de forma superficial podría conectarse con la necesidad de nutrición relacional. En otras palabras, las nuevas expresiones de vinculación y construcción de familias nos revelan la carencia de respuestas a preguntas que interpelan nuestras relaciones y otras dinámicas que rompen con esquemas que han sido hegemónicos en la sociedad.

Con las consideraciones previas, es posible afirmar que la configuración de espacios alternos de vinculación familiar compromete la visión de sociedad y genera una reconfiguración de la organización social del cuidado. Bajo este referente, el artículo Nutrición relacional: configuración de identidades como red sistémica entre familia e instituciones educativas en primera infancia, posiciona las subjetividades sentipensantes, aquellas que formulan una coherencia entre el sentir, el pensar y el hacer en la socialización infantil, dada principalmente desde la red familiar y educativa.

Ahora bien, las autoras vinculan estos escenarios de cuidado bajo una lógica sistémica, que en términos de políticas valdría la pena revisar ¿cómo se alimentan las políticas de primera infancia de la nutrición relacional dadas en los espacios de socialización?, lo cual en un sentido amplio, nos lleva a considerar la educación inicial como un conjunto de iniciativas que trascienden la noción de desarrollo -futuro deseable-, puesto que llevan implícitos procesos de construcción emocional desde las comunidades de aprendizaje y cuidado, procesos que ponen a prueba las ideas sobre las relaciones familiares desde el modelo neoliberal del Estado.

Con estos aportes, se propone una organización sistémica sobre los cuidados, como eje central las relaciones familiares y escolares, las cuales son importantes en tanto instauran un lugar de enunciación en niñas y niños, el mandato social y la vinculación con los otros. Las autoras enfatizan en que la construcción relacional, basada en el amor, comprende las interacciones entre las instituciones tradicionales de reproducción social y las nuevas formas de crianza que sitúan las emociones como ejes fundamentales.

De otro lado, el artículo Narrativas alternativas de la migración de familias venezolanas en Bogotá expone el trasfondo de los procesos migratorios y pone de manifiesto la construcción de vínculos y redes ante situaciones contingentes. El proceso de migración venezolana, fenómeno coyuntural que ha desbordado la capacidad de respuesta institucional y social, reconfigura la red comunitaria venezolana en territorios ajenos en búsqueda de lo que consideran como bienestar.

El artículo, con un abordaje cualitativo, permite evidenciar desde las narrativas venezolanas los efectos de las violencias que han enfrentado las personas migrantes en un territorio considerado “hermano”, reconociendo que se han quebrado expectativas y posibilidades de mantener una vida digna. Se identifica que persiste la violencia cultural, las situaciones de discriminación y exclusión a las personas migrantes en una ciudad como Bogotá. Sin embargo, las narrativas que se denominan alternativas permiten ubicar las agencias y saberes con los cuales se han fortalecido los vínculos entre coterráneos; además, con las expresiones solidarias de colombianos y colombianas, se amplía la red construida en el extranjero.

El texto ofrece un contraste interesante entre las nociones y percepciones de la población venezolana migrante en Colombia. Más allá del panorama de las violencias que recaen sobre la población migrante, se amplía el horizonte de convivencia y se fortalecen las redes de apoyo en un territorio que evidencia tensiones y rupturas. Siguiendo la línea de esta presentación, resaltamos la construcción de redes como respuesta a las demandas emocionales, aunque desde un orden más amplio: el comunitario.

Con estos acercamientos a los contenidos de la Revista, es posible establecer que “lo público y privado son dos caras de una misma moneda”. Hay una constante demanda que posiciona a las familias como parte de la agenda pública, el escenario académico y la responsabilidad del Estado. Es un llamado para continuar el diálogo entre investigadoras, investigadores, funcionarias y funcionarios, así como la ciudadanía en general que tiene interés por hacer otras lecturas que interroguen la vida y lo cotidiano.

La academia requiere avanzar en la producción del conocimiento, y lo que presenta la Revista Hojas y Hablas en esta edición, se constituye en un compromiso académico para interpelar y debatir las diversas formas de ser y estar en el mundo, ofreciendo a sus lectoras y lectores textos muy bien fundamentados, con posturas reflexivas que alimentan iniciativas, experiencias y nuevos conocimientos al campo de las ciencias sociales y humanas.

*Eucaris Olaya*  
*Doctora en Trabajo Social*  
*Profesora Asociada*  
*Departamento de Trabajo Social*  
*Universidad Nacional de Colombia.*

*Editora Invitada No. 17 Familia, Desarrollo Social y Políticas Públicas*

# Editorial

## Family, Social Development and Public Policies

The present issue of Hojas y Hablas Journal connects three categories: Family, Development and Public Policies, relevant to the research and reflection on practices and professional actions that involve institutional dynamics as well as historical evolution of populations in different territories.

This presentation expresses a recognition to the editorial team work, because they assume a complex challenge when considering the contributions and critical reflections from researchers that amplify the academic discussion, especially, since currently relations emerge in private scenarios and reflect in public ones, they also question the hegemonic subjectivities and establish a polyphonic dialogue with social, cultural, political and economic contexts. Each article present new concepts which meaning expresses new ideas and practices in human relations with environment and life itself. Words such as Polyamory, Relational nutrition, migration from Venezuelan families, Singing Narratives, Portrayal of the game and empowerment of women are meanings that produce interpellations to networks, relations and dynamics, as well as give some elements to knowledge construction for the transformation of imaginaries and practices in daily life.

From another point of view, the articles published apply at present, establishing a reflective dialogue with “The 2030 Agenda for Sustainable Development” since the categories: family, development and public policies are cross-cutting to the seventeen objectives, and affirm that thought people live in better conditions than one decade before, conflicts and structural problems persist, so policies, actions and proposals that contribute to the transition to more sustainable and resilient societies are required. Both sustainability and resilience are teleological concepts that draw social horizons, construct individual and collective processes, strengthen network fabrics and move links and affections from the family, the institutions and the State as responsible institutions to guaranteeing human rights and citizenship and political exercise.

Thus, this Hojas y Hablas Journal issue contributions, are distributed in two moments. The first one focuses on research on family, development and public policies. The second moment presents proposals of national interest as armed conflict, educational reforms and the place of game in early childhood education, besides epistemological reflections such as narrative research exemplified in sung narratives.

About the first part of this issue, following the ways of loving and maintaining family links, the article Polyamory. A study in Medellin and Pereira –Colombian Cities a comparative analysis in two cities is proposed. It shows the historical context of the cities and the deconstructions of the traditional conceptions of erotic and emotional links that polyamorous couples and open relationships do.

The research manifests differences in the shaping of traditional ideas about family, where the idea of “Antioqueña family” has a conservative belief, in contrast to the one constructed in the coffee region. Furthermore, the colonization processes and sociodemographic characteristics situate familiar networks with particular couple relationship experiences.

The article analyses the relationships that are built in fundamental values as freedom and proposes schemes of relationship that go further fidelity, placing the concept of loyalty. The narratives presented in this article show how daily interaction are enriched when constructing a less restrictive love concept, which breaks with the ideas of control and possession of the other.

Under this scenario, it could be said that the polyamorous and open relationships contemplate the value of freedom, as a modern notion which gives rise to a concrete experience, where love is placed as the engine that generates couple links. We might wonder why there is a sense of placing love as the centre of relating to the other (couple), to which it could be superficially connected with the need for relational nutrition. In other words, the new expressions of linking and family building reveal the lack of answers to questions about how our relationships and other dynamics break with schemes that have been hegemonic in society.

As previously stated, it is possible to affirm that the configuration of alternative spaces of familiar linking are committed to the vision of society and reconfigures the social organization of care. Regarding this, the article Relational nutrition: configuration of identities as a systemic network between families and early childhood educational in-

stitutions establish subjectivities which feeling, thinking and doing are coherent in childhood socialization, given mainly from the family and educational network.

Now, the authors relate these scenarios of care under a systemic logic, which in terms of policies would be important to review: How are the early childhood policies fed by relational nutrition in the socialization spaces?, What does it imply to consider initial education as a set of initiatives that transcend the notion of development -desirable future-, since there are implicit processes of emotional construction inside the communities of learning and care, processes that test ideas about family relations from the neoliberal model of the State.

This article proposes a systemic organization of care, as a central axis in school and family relationships, which are important for creating a place of enunciation in girls and boys and a social mandate to connect with the others. The authors emphasize that relational construction, based on love involves the interactions between traditional institutions of social reproduction and new forms of parenting that place emotions as fundamental axes.

On the other hand, the article Alternative narratives of migration from Venezuelan families in Bogotá exposes the background of the migratory processes and shows the construction of links and networks in contingent situations. The process of Venezuelan migration, a circumstantial phenomenon that has overflowed the capacity of institutional and social response, reconfigures the Venezuelan community network in foreign territories in search of what they consider well-being.

From Venezuelan migrants' narratives, this article, with a qualitative approach, highlight the effects of the violence that they have faced in a territory considered "brother", recognizing that expectations and possibilities of maintaining a dignified life have been broken. It is identified that cultural violence, situations of discrimination and exclusion of migrants in a persist in Bogotá city. However, the narratives, so-called alternative, allow to locate the agencies and knowledge with which the links between fellow citizens have been strengthened; besides, with the Colombian people's expressions of solidarity, the network built abroad is extended.

The paper offers an interesting contrast among the notions and perceptions of the migrant Venezuelan population in Colombia. Beyond the landscape of violence that falls on the migrant population, the horizon of coexistence is expanded as well as the support networks are strengthened in a territory that reveals tensions and ruptures. Following the line of this presentation, from a wider order: the community, the construction of networks to answer to emotional demands is revealed.

With the content of this Hojas y Hablas issue, it is possible to establish that "the public and the private are two sides of the same coin". There is a constant demand that places families as part of the public agenda, the academic scenario and the responsibility of the State. It is a call to continue the dialogue among researchers and officials as well as citizens in general who are interested in drawing other conclusions and in questioning daily life. Academy requires to move forward in the production of knowledge, and what is presented in this Hojas y Hablas Journal issue, is constituted as an academic commitment to question and discuss the different ways of being and live in the world, offering to readers well informed articles, with reflective approaches that feed initiatives, experiences and new knowledge in social and human sciences field.

*Eucaris Olaya*  
*Social Work PhD.*  
*Associated Professor*  
*Social Work Department*  
*Universidad Nacional de Colombia.*

*Editor Invited No. 17 Family, Social Development and Public Policies*

## **Poliamor. Estudio en las ciudades colombianas de Medellín y Pereira** **Polyamory. A study in Colombian towns of Medellin and Pereira**

Isabel Cristina Bernal Vélez <sup>1</sup>  
Mireya Ospina Botero <sup>2</sup>  
Carolina Rincón Ramírez <sup>3</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n17a1

### **Resumen**

Este trabajo presenta componentes significativos de la investigación Pareja abierta y/o poliamor: características de esta realidad en las ciudades de Medellín y Pereira, realizada entre el 2016 y 2017 en la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad Católica de Pereira. Se hace especial énfasis en las diferencias que se encuentran en cada una de estas regiones colombianas, surgidas de los antecedentes sociales y culturales asociados a la monogamia y al catolicismo, a partir de los cuales se han demarcado las relaciones amorosas tradicionales conformadas por una pareja heterosexual, a través del establecimiento de pautas que se han convertido en referentes sobre la manera “indicada” para configurar las relaciones afectivas y sexuales. Actualmente, existen diferentes tipologías amorosas: relaciones abiertas o poliamorosas, conformadas por más de dos personas que deciden establecer vínculos afectivos y conforman nuevos estilos de relaciones que resignifican el encuentro con esquemas más libres, abiertos e inclusivos, asumiendo una postura crítica y reflexiva sobre nuevas maneras de vivir el amor<sup>4</sup>.

**Palabras clave:** Poliamor; Pareja abierta; Dinámica relacional; Parejas.

### **Abstract**

This paper shows significant components of the “Open and polyamory relationship: characteristics of this reality in Medellin and Pereira” investigation that was realized between 2016 and 2017 by the Universidad Pontificia Bolivariana and Universidad Católica de Pereira. Special emphasis is placed on the found differences in each of these Colombian regions, arising from the social and cultural background associated with monogamic and catholic perspectives, which love, in traditional relationships, is formed by a heterosexual couple as well as the establishment of guidelines that have become references on the “indicated” way to configure affective and sexual relationships. Nowadays, there are several amorous typologies: open and polyamory relationships, conformed by more than two people who decide to establish affective bonds and create new styles of relationships to re-signify freedom, opened and inclusive schemes, assuming a critical and reflective posture about new ways of living love.

**Keywords:** Polyamory; Open relationship; Relational dynamics; Couples.

<sup>1</sup> Magister en Terapia Familiar UPB. Especialista en Familia. Especialista en Terapia Familiar Sistémica. Coordinadora del Área de Asistencia del Centro de Familia de la UPB. Docente titular de la Especialización en Familia y Maestría en Terapia Familiar de la UPB. Investigadora del Grupo de Investigación en Familia UPB. isabel.bernal@upb.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6223-904X>

<sup>2</sup> Magister en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Sexualidad. Especialista en Psicoterapia y Consultoría sistémica. Psicóloga. Profesional en Desarrollo Familiar. Directora Centro de Familia Universidad Católica de Pereira. mireya.ospina@ucp.edu.co. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4571-8377>

<sup>3</sup> Trabajadora Social, auxiliar de investigación, Semillero de Investigación en Familia UPB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7445-1766>

<sup>4</sup> Los resultados de esta investigación no representan la posición de las Universidades de las cuales proceden las investigadoras con respecto a la posición doctrinal desde una perspectiva católica, la cual no desconoce la propuesta de los padres sinodales reunidos en torno al papa Francisco en el sínodo de 2015, en el cual mencionan algunos desafíos peculiares para la atención de las parejas y las familias.

## Introducción

El presente artículo da cuenta de un análisis comparado de los principales hallazgos de la investigación *Pareja abierta o poliamor: características y dinámicas de esta realidad en las ciudades de Medellín y Pereira* en Colombia entre los años 2016 y 2017, realizada por un equipo de profesionales y auxiliares de investigación de la Universidad Católica de Pereira y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. El estudio partió del enfoque de la investigación cualitativa, bajo el paradigma hermenéutico y la modalidad del interaccionismo simbólico, el cual reconoce que las personas expresan sus realidades desde su vivencia cotidiana, y le dan explicaciones a partir de sus propias particularidades, insumos que utilizaron los investigadores para acercarse al análisis de los significados, partiendo también de posicionamientos teóricos expresados por autores como Thalmann (2008), Cerdeira (2015), Goldenberg (2012), entre otros. Se contó con una muestra de manera aleatoria bajo la técnica de bola de nieve y 10 entrevistas que saturaron la muestra. En la muestra aleatoria se identificaron factores en común entre ambas ciudades; por lo que respecta a la edad, la mayoría de los entrevistados se encuentran entre los 20 y 40 años. Así lo manifiestan Bernal y Ospina (2018):

Con respecto a la edad en la ciudad de Pereira y Medellín, se encuentra un aspecto similar en que la edad promedio está entre los 20 y 40 años; lo que indica que son jóvenes y adultos en etapa reproductiva y que están en un ciclo vital en el que se definen distintos aspectos relacionados con su estilo y proyecto de vida (p. 74).

Otro aspecto en común, es que la mayor parte de las personas entrevistadas tienen estudios de nivel superior. En la ciudad de Pereira predominan las personas provenientes de

las ciencias sociales y en Medellín prevalece el campo de las artes escénicas. Además, tanto en Medellín como en Pereira, los miembros de las relaciones abiertas y poliamorosas investigadas no se identifican con ninguna comunidad religiosa, a excepción de una persona.

Referente a las tipologías relacionales, se encontró que en ambas ciudades las relaciones poliamorosas se establecen como grupo de unión, entendido como la relación en la que todos los miembros tienen relaciones amorosas entre sí, a diferencia de la red de relaciones interconectadas en la que cada uno tiene diferentes relaciones poliamoristas distintas de sus parejas, es decir, los compañeros de una persona no son del otro, y de las relaciones mono/poli, donde un compañero es poliamorista y el otro es monógamo (Ospina y Bernal, 2018).

Esto se puede enriquecer por lo dicho por Cerdeira (2015) y Cerdeira y Goldenberg (2012), con respecto a las tipologías de las relaciones poliamorosas, en donde existen varias modalidades: una de ellas denominada “grupo de unión”, caracterizada porque todos los miembros tienen relaciones amorosas entre sí; por otra parte, la “red de relaciones interconectadas” se refiere a que cada uno tiene diferentes relaciones poliamoristas distintas de sus parejas, es decir, los compañeros de una persona no son del otro; finalmente, las relaciones “mono/poli”, donde un compañero es poliamoroso y el otro es monógamo.

Con base en lo anterior, para comprender las dinámicas relacionales del poliamor y la pareja abierta en ambas ciudades se recurre a un análisis histórico, el cual muestra algunas diferencias en los procesos de colonización, las cuales tienen que ver con los distintos lugares geográficos en los que se realizó la investigación, la idiosincrasia

de sus habitantes y la diversidad de posturas frente a la vida. Estas diferencias permiten una comprensión acerca de la singularidad de su proceso y las consecuentes implicaciones a la hora de asumir el fenómeno amoroso.

Los resultados que se muestran dan cuenta de los siguientes componentes que se desarrollaron en la investigación, a saber: caracterización general de las relaciones de pareja abierta y poliamorosa, motivaciones que los llevó a establecer esta dinámica relacional, resignificación del concepto de relación de pareja y aspectos concernientes a la fidelidad. En cada uno de ellos se desglosan las categorías emergentes, utilizando fragmentos de las mismas narrativas de las personas participantes del proceso investigativo, teniendo en cuenta las realidades de las ciudades colombianas a las cuales se hace alusión.

## Metodología

La investigación se realizó de manera paralela en las ciudades de Medellín –Centro de Familia, Grupo de Investigación en Familia y Semillero de Investigación en Familia Universidad Pontificia Bolivariana- y Universidad Católica de Pereira y su Centro de Familia. Para alcanzar los objetivos planteados, se trabajó bajo la modalidad de investigación cualitativa propuesta por Galeano (2004), quien la define como un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y otros actores sociales. Esta forma de investigar es incluyente, holística, permite la diversidad, la pluralidad, la variedad de perspectivas y de postulados, sin perder criterios

de validez y profundidad. Al permitir articular, argumentar, crear conexiones, construir y reconstruir, toma en cuenta los elementos del interaccionismo simbólico que permiten entender las dinámicas relacionales amorosas desde los significados atribuidos por los participantes. La información se obtuvo a través de la entrevista semiestructurada, y los participantes fueron hallados por medio de la técnica “bola de nieve”.

En la investigación se reunieron 18 casos entre las dos ciudades. En cuanto a la tipología relacional amorosa, algunos participantes se consideraban poliamorosos, otros se identificaron en una relación abierta, y otros se asumieron en ambas. Respecto a la orientación sexual, se halló gran pluralidad puesto que algunos se reconocían como homosexuales, heterosexuales e incluso pansexuales. Es importante resaltar que cada una de las narrativas está identificada con la denominación EP, para hacer referencia a los entrevistados en la ciudad de Pereira, y EM para los entrevistados en la ciudad de Medellín, acompañados del número correspondiente a la entrevista realizada.

## Resultados y discusión

### Antecedentes históricos del proceso de colonización en Medellín y Pereira<sup>5</sup>

Según la investigación realizada por Sanclemente (2010), el proceso de colonización tuvo una trayectoria distinta para la ciudad de Medellín (departamento de Antioquia - Colombia),

<sup>5</sup> Medellín: capital del departamento de Antioquia, es el segundo centro económico más importante de Colombia y una de las principales sedes financieras, industriales y culturales del país. La ciudad tiene un peso significativo en el producto nacional. Los sectores industriales de mayor importancia son el textil, el químico, el de los alimentos, las bebidas y el turismo (Cepal, s.f. p. 1). Pereira: Ubicación geográfica según Corporación Autónoma Regional de Risaralda –CARDER- (2002). El Municipio de Pereira se localiza en el centro-occidente del territorio colombiano, es un valle formado por la terminación de un contra fuerte que se desprende de la Cordillera Central y estratégicamente como parte del abanico central del país dentro de la región cafetera. (p. 11).

de la que se gestó para el caso de la ciudad de Pereira (departamento de Risaralda - Colombia); ambos tuvieron dos estilos que marcaron diferencias culturales importantes, entre otras cosas por los componentes étnicos que estuvieron involucrados.

Una de las características que tuvo la colonización antioqueña (1870), en el oriente del antiguo Caldas, fue la presencia predominante de un grupo humano, en cierta forma homogéneo desde el punto de vista étnico, en donde las etnias afrocolombianas e indígenas fueron poco recurrentes. Situación muy diferente se configuró en la margen izquierda del río Cauca, por la influencia de otros grupos indígenas, entre los que cabe destacar los Gorrones, Jamundíes y Lilís en 1536, que marcaron un polimorfismo regional y, comparativamente, una menor homogeneidad de la población, que fue dando origen al departamento de Risaralda. Esta diversidad cultural, posiblemente fue uno de los motivos por los cuales el influjo de la tradición católica no tuvo igual fuerza que en Antioquia.

En la época precolombina a Pereira llegaron colonos de origen antioqueño, caucanos procedentes de Cartago y a ello habría que agregar los grupos afrocolombianos procedentes del Cauca y los nativos que estaban establecidos en Pindaná de los Cerrillos. “Diferentes etnias, diferentes culturas, hicieron de Pereira una ciudad en donde la multiculturalidad era y es la nota predominante. No puede extrañar entonces que se presentaran comportamientos diferentes en múltiples aspectos” (Zuluaga y Granada, 1999, p. 37). En esta perspectiva coinciden autores como Duque, Friede y Jaramillo (1963), al plantear que Pereira, en su hospitalidad a sus moradores,

consiguió una organización social en la que era notoria su identidad de ciudad abierta, libre, con un pensamiento comunitario, político, incluyente y respetuoso.

De otro lado, según el historiador Jaime Montoya Ferrer<sup>6</sup>, desde el punto de vista del desarrollo histórico y económico de las ciudades estudiadas, en Medellín tuvo mucho que ver la influencia del catolicismo en la configuración de una concepción de familia nuclear con roles muy definidos y claramente diferenciados para hombres y mujeres. El primero se asume como proveedor económico y la mujer como cuidadora del hogar. La cultura estuvo siempre muy centrada y orientada profundamente a los valores de las creencias religiosas, en donde la familia es el centro y el núcleo de la sociedad, lo que se considera como un valor distintivo de esa cultura, pese a que este patriarca podía tener otra familia, incluso tenía varias mujeres y con todas ellas tenía hijos, lo que se consideraba como parte del proceso de expansión y ocupación de nuevos territorios.

En este orden de ideas, la configuración de la familia antioqueña está marcada por estructuras patriarcales con una fuerte presencia de la madre, quien es referente de abnegación, sumisión y entrega en virtud de la crianza de los hijos, mientras que el padre siempre ha estado a la cabeza del poder. No obstante, con el paso del tiempo, la mujer comienza a tener una participación más activa en la sociedad, siendo parte del mundo académico y laboral, asimismo, su palabra empieza a tener más eco en las relaciones familiares, por esto, palabras como confianza, participación, toma de decisiones y cuidado, se fueron afianzando en las tradiciones antioqueñas, que hoy le apuestan más a una crianza participativa (Agudelo, 2006).

<sup>6</sup> En entrevista concedida en julio de 2016 en la Universidad Católica de Pereira.

Además, bien es cierto que la familia antioqueña es una de las más conservadoras, comparada con los complejos culturales de otras regiones colombianas mencionados por Virginia Gutiérrez de Pineda: el complejo cultural andino o americano, santandereano y el litoral, fluvio minero o negroide, situación que se ve reflejada cuando se habla del tema religioso, las imágenes culturales femeninas y la tipología familiar

La religión en Antioquia constituye un fuerte marcador de identidad, “posiblemente el más determinante”; una identidad ligada a la aceptación de la moral cristiana, que vigila los comportamientos de los individuos que se comparten en los cultos, involucrándolos tácitamente al colectivo dentro del ambiente social propiciado por las festividades religiosas (Gutiérrez, 1975, como se citó en Sandoval y Moreno, 2008, p. 149).

Por su parte, Duque et. al (1963), manifestaron que la situación en Pereira fue totalmente distinta a la vivida en Medellín, puesto que los líderes políticos promovían relaciones horizontales y democráticas que contribuían a la inclusión de diferentes ideologías políticas, a diferencia de los referentes políticos en la ciudad de Medellín, quienes, por lo general marcaban relaciones jerárquicas y se dividían fuertemente en dos pensamientos, de izquierda o de derecha.

En la actualidad, en ambas ciudades se vienen asumiendo nuevas posturas políticas, religiosas y diversas formas de concebir la vida, las cuales permiten mayor libertad social e individual, y que tienen que ver con la democratización del trabajo, la asimilación de los derechos, la autonomía, la toma de decisiones, y el manejo de las jerarquías y pautas comunicacionales. Por otra parte, emergen nuevos roles familiares, en los cuales la figura masculina no solo tiene el papel de proveedor, sino que participa en las

labores domésticas, de crianza y cuidado, entre otras, mientras la mujer es más activa en el mundo académico, laboral y en la toma de decisiones. Actualmente, se constituyen parejas que optan por conformar una relación distinta a la tradicional, abiertas y poliamorosas, las cuales deciden ir más allá de los modelos tradicionales y establecen sus propias reglas y límites, sin importar lo acostumbrado por la sociedad y las costumbres regionales, tal como aceptar a una tercera o cuarta persona en la relación y en algunos casos permitir relaciones sexuales con personas externas a quienes conforman la relación.

### **Características de las relaciones de pareja abierta y poliamorosa**

A continuación, se profundizará en las características de las relaciones de pareja abierta y poliamorosa, haciendo énfasis en las similitudes y diferencias encontradas en la ciudad de Medellín y Pereira, no sin antes, conceptualizar el significado de ambas tipologías relacionales. Para Villa, Ramírez y Zapata (2016, como se citó en Ospina y Bernal, 2018), el poliamor “es una construcción de relacionamiento erótico afectivo no monógamo, en donde convergen de manera simultánea, consentida y consensuada los miembros que la practican, independientemente de su orientación sexual y de las múltiples formas de convivencia o no convivencia que se dan entre sus integrantes” (p. 284-285).

Por otra parte, Araújo (2013) manifiesta que “las parejas abiertas cubren una franja del diverso mundo de eso que se llama amor y que no contempla relaciones cerradas, ni la monogamia sucesiva, ni las relaciones sexuales o afectivas sin renunciar a la pareja” (p.2). En este sentido, las personas que conforman esta tipología relacional,

tienen la posibilidad de tener relaciones sexuales con externos, siendo este un asunto consensuado desde el comienzo de la relación en el que le dan primacía a la libertad y la sinceridad. Además, en la relación abierta “los amantes son eximidos de los convenios de una relación monogámica que implica fidelidad y exclusividad sexual. Es una relación que puede ser duradera porque no está supeditada a los requerimientos de una relación cerrada y formal” (Arias y Bohórquez, 2013, p. 28).

Para dar cuenta de una caracterización de las relaciones de pareja abierta y poliamorosa, se hace un recorrido por aspectos demográficos, tales como: edad, escolaridad y credo religioso; se incluye también la tipología de relación que constituyen, esto para el caso de las relaciones poliamorosas. Por otro lado, se describen las motivaciones que le dieron origen a la relación; allí se muestra una variada gama de situaciones que la configuraron, que se perfilan desde la mera experimentación, hasta la construcción de un proyecto de vida perdurable a largo plazo.

Los relatos de las personas entrevistadas coinciden con lo planteado por los autores Jenks (2014) y Silva (2014), citados en Ospina y Bernal (2018), quienes afirman que las personas que conforman relaciones poliamorosas y de pareja abierta se ubican entre los 20 y 40 años de edad, tienen un nivel educativo universitario y en algunos casos de posgrado, no profesan una religión específica, aunque sus padres les formaron bajo los lineamientos de la religión católica y en sus familias de origen practican los valores concernientes a este credo. En este sentido, los participantes de la investigación se caracterizan por cuestionarse la manera tradicional de establecer relaciones amorosas. Asimismo, se logró

evidenciar que las personas que constituyen estas modalidades relacionales no se sienten identificadas con una doctrina religiosa, porque conciben la libertad afectiva y sexual desde una perspectiva diferente, incluso a la que fueron educados.

En cuanto a la edad, en Medellín las relaciones poliamorosas y abiertas están conformadas por adultos jóvenes que están cimentando sus proyectos de vida, algunos vienen de relaciones monógamas y otros han optado por preferir el poliamor desde siempre. Coinciden las personas de ambas ciudades que, cuando incluyen un tercero o cuarto en la relación es siempre más joven, con una visión abierta del mundo y con el deseo de impregnar un nuevo aire, darle un nuevo significado o abrirse al mundo de una manera que no ha sido la usual para ellos.

Quienes conforman la modalidad relacional abierta o poliamorosa en la ciudad de Medellín, suelen ser poliamorosos y abiertos simultáneamente, sin existir una clara evidencia en cuál de las relaciones se inicia primero, pero siempre con el conocimiento y consentimiento de los involucrados y la participación activa de todos quienes la constituyen; además, se cuenta con el aval de los integrantes para que estas relaciones se den de manera simultánea. Por el contrario, en la ciudad de Pereira es fácil identificar quiénes conforman una relación abierta y quiénes una poliamorosa.

Sobre las profesiones y ocupaciones en Pereira, existe multiplicidad respecto a la dedicación académica y laboral de los participantes en la investigación; los de Medellín, en su mayoría pertenecen a las ciencias humanas y sociales, con afinidad a las artes escénicas y culturales. Referente al componente religioso, tanto en Medellín como en Pereira, la mayoría de los entrevistados



manifestaron no identificarse con ningún credo en específico, pese a ser criados en familias conservadoras y tradicionalistas, bajo estándares católicos.

Frente al tipo de unión, siete de las diez personas entrevistadas en Medellín conforman la modalidad de unión libre, dos de los integrantes de una de las triejas<sup>7</sup> se casaron por lo civil, y un participante se cataloga como soltero. Respecto a la durabilidad de las relaciones, se puede inferir que éstas tienen una permanencia superior a los cuatro años, siendo la trieja la que demuestra mayor perdurabilidad, lo cual es referido así por uno de los entrevistados: “De relación llevamos como 16 años, 4 años con... y con mi compañero que murió hace dos años, llevábamos 10” (EM1).

De otro lado, Thalmann (2008) propone la jerarquía como otro elemento para comprender las tipologías poliamorosas, considerando que existe una relación de pareja central, alrededor de la cual se agregan otras personas. Teniendo en cuenta lo anterior, ambas ciudades comparten esta realidad jerárquica para las relaciones poliamorosas. Debido a que es frecuente que el inicio de la relación se dé entre dos personas y alrededor de estas se van incluyendo nuevos integrantes que dan lugar a lo denominado “relación igualitaria”, en ella no existe jerarquía alguna, todos los miembros de la relación se encuentran en un mismo nivel y con los mismos derechos, así la relación está basada en un principal y único fin, el cual es la igualdad para todos sus integrantes; esta modalidad solo se presentó en uno de los

casos. Así lo manifestó uno de los entrevistados ante la pregunta “¿Quién manda aquí? Aquí no manda nadie, aquí mandamos todos” (EM4).

En lo que respecta a las relaciones poliamorosas, existen variaciones respecto al número de integrantes y las dinámicas manejadas dentro de ellas; para la ciudad de Pereira, todas las relaciones están conformadas por tres personas, y en Medellín han llegado a ser conformadas hasta por cuatro miembros; en lo que sí se presenta variación es en la significación para sus participantes, pues mientras unos se asumen como un proyecto de vida familiar, otros solo la ven como una relación momentánea de experimentación. Para el caso de Medellín, es una premisa el verse siempre identificados como una familia con idea de perdurabilidad en el tiempo, como lo expresó uno de los participantes:

Pero inicialmente yo creo que la gente sí se asusta, ¡uy!, ¡cómo así que ustedes no son una pareja, sino que son tres, son cuatro! Nosotros no explicamos nada, muy rápido véannos vivir y apenas nos ven vivir empiezan a darse cuenta de que somos una familia más, que aquí es desde la mirada del otro que se le pone realmente malicia (EM4).

### **Motivaciones que llevan a la conformación de pareja abierta y/o poliamorosa**

Según Villa, Ramírez y Zapata (2016) las parejas abiertas se definen como una relación estable entre dos personas, cuyo consentimiento es

<sup>7</sup> Se pueden utilizar diferentes nominaciones para nombrar este tipo de relaciones, según el número de las personas que las compone; trieja es aquella que está conformada por tres personas, cuatrieja por cuatro, quintieja por cinco.

la libertad de tener relaciones sexuales con otras personas de manera paralela a su pareja. De esta manera, por su mismo carácter, se encuentra que son de tipo esporádico, y sus deseos radican en una experimentación a conocer algo nuevo; no existe un involucramiento afectivo, sino meramente sexual. Se pueden vincular por una afición, pasatiempo, manera de ver la vida o simplemente por una atracción erótica, que no incluye la cercanía emocional, que puede terminar en cualquier momento. Como se ha mencionado, en esta forma de percibir el amor hay una ambivalencia entre ambas ciudades, ya que en una se considera como experimentación y en otra como forma de vida, en la cual se ven vinculados como familia, con durabilidad en el tiempo. Frente a esto el siguiente fragmento:

Yo me decía: tengo que buscar algo para rehacer las cosas bien, pero yo no daba con qué; entonces conocí a D que es extrovertida, amigable, aventurera, de una energía brutal... yo decidí presentarle a L y ellas se conocieron y tuvieron feeling, y yo vi en D esa chispa que nos faltaba (EP1).

Otro de los motivos, que aparecen en los resultados como elementos configuradores de la relación poliamorosa, es que sus participantes cuestionan los parámetros en los que primaba el control y la falta de libertad; se asumen a sí mismos como “no adaptados a la monogamia”. Así lo muestra el siguiente relato:

La sensación de asumirnos juntos, pero a la vez en libertad, es decir, yo te encontré, tengo un vínculo contigo, creamos una historia, tenemos unas emociones juntos y sentimientos; por un acto de libertad quiero estar contigo y siendo consecuente con ese acto, pues obviamente, estoy vinculado contigo, pero no me siento forzado (EM7).

Además, algunas relaciones poliamorosas se establecen como familias con proyección hacia el futuro, en donde prima el amor por el otro y por sí mismos, el respeto por la singularidad de cada integrante del vínculo y la honestidad; lo anterior, se evidencia en la siguiente reflexión: “Nosotros no somos cama, ese es un espacio mínimo de nuestra vida, nosotros somos cotidianidad, somos profesión, somos vida social, somos otras cosas, somos mucho amor” (EM4). En este sentido, se puede inferir para el caso de Medellín, que las personas que configuran relaciones poliamorosas lo hacen bajo premisas de confianza, equidad y respeto, construyendo su relación, con miras a mantenerse y a perdurar a través del tiempo.

Así, las diferencias históricas y culturales entre ambas ciudades y su influencia en la manera de conformar vínculos afectivos y sexuales, cabe realizar las siguientes precisiones. En el caso de Medellín, su origen estuvo marcado por la homogeneidad étnica, por una cultura conservadora y una moral cristiana, que permeó significativamente la manera de concebir el concepto de familia nuclear, con marcadas diferencias entre el rol del hombre, como proveedor económico, y el rol de la mujer, como ama de casa. Aspectos que fueron cambiando con el transcurrir del tiempo, especialmente con la inserción de la mujer al mundo académico y laboral. Referente a la manera de establecer relaciones poliamorosas, los entrevistados conciben sus relaciones con proyección hacia el futuro, se ven como una familia, e incluso se plantean la posibilidad de tener hijos.

Contrario a lo anterior, en Pereira, desde un inicio existió diversidad étnica y cultural, constituyéndose como una ciudad libre, inclusiva y diversa, tal vez por el poco influjo religioso o



debido a que la cultura esta permeada por la influencia de las regiones aledañas, por ejemplo, el Valle del Cauca<sup>8</sup>. Para este caso, las personas que conforman relaciones poliamorosas y abiertas no se visualizan como una familia ni tienen tanta proyección hacia el futuro, por el contrario, consideran volver a construir relaciones monogámicas. Durante el proceso investigativo se dieron diferencias para acceder a las fuentes de información, las personas de Pereira se mostraban más abiertas y espontáneas frente a la posibilidad de ser entrevistadas; mientras que en Medellín fue más complejo debido a la existencia de tabúes o por el temor al señalamiento.

### **Resignificación del concepto de relación de pareja**

El concepto de pareja, derivado del amor romántico, ha sido durante décadas el que ha demarcado la manera “ideal” de relacionarse con otro (a) de manera amorosa, promoviendo creencias como:

El amor debe perdonar y justificar todo, debe haber una entrega total a la persona, la vivencia del amor viene cargada de experiencias muy intensas de felicidad o de sufrimiento y cualquier señal de altibajo en el interés o amor de la otra persona requiere de atención y vigilancia... (Ospina y Bernal, 2018, p. 64).

Sumado a esto, el amor romántico ha estado relacionado con el patriarcado, en el cual el hombre asume la posición de poder y la mujer de entrega, abnegación y sumisión, así lo afirma Pérez (2015) quien establece “que el concepto de

Amor Romántico es producto de las sociedades patriarcales que lo rigen, siendo este un ideal mitificado por la cultura, con gran carga machista, individualista y egoísta” (p. 5). Por otro lado, en el libro los puntos de vista de Marx y Engels sobre el matrimonio y la familia, el autor Riazánov (2017) afirma que “la monogamia no procedía del amor individual con el cual no tenía nada de común, porque los matrimonios eran siempre matrimonios de interés” (p. 23). En este sentido, se podría asumir que inicialmente los matrimonios se concebían por una utilidad o beneficio más no por amor recíproco.

De estos parámetros se intentan alejar las personas que pertenecen a las relaciones que analizamos, quienes no dejan de estar propensas a señalamientos sociales. Ospina y Bernal (2018) manifiestan que:

Las relaciones poliamorosas y las parejas abiertas son concebidas como una nueva forma de amar, se diferencian de las demás tipologías relacionales en aspectos como honestidad, libertad y equidad, pues son valores que no son establecidos para crear un ideal personal sino como un logro del ser humano de desligarse del control y la posesión (p. 130).

Durante la investigación emergieron significados compartidos por los participantes de las relaciones poliamorosas y las parejas abiertas de las dos ciudades, puesto que consideran que la ideología de la relación que experimentan tiene que generar unos cambios en la forma como se vinculan con sus compañeros; así, dos de los aspectos que surgen relevantes en esta resignificación de pareja, tienen que ver con considerar los

<sup>8</sup> El Departamento del Valle del Cauca está localizado en la parte suroccidental de Colombia. Tiene como límites los departamentos de Chocó y Risaralda al Norte, Tolima y Quindío al Este, Cauca al Sur, y el Océano Pacífico al Occidente (Marino y Vásquez, s.f., p. 44).

vínculos que establecen como relaciones libres y menos controladoras, e ir más allá de la fidelidad. Galdeano (1995) enuncia: “si antes la idea de orden, fidelidad, permanencia eran fundamentales para una realización en el amor, (...) hoy se exalta la libertad, la independencia, la autosatisfacción, la vida lúdica, el disfrute de lo novedoso” (p. 186).

De esta manera, las personas que tienen como estilo relacional ser pareja abierta o poliamorosa indican la importancia de tener una apertura, en aras de considerar nuevas personas que ingresan a la relación, dado que ya no son dos, sino tres o más los integrantes de la misma. En este sentido, aparece un cambio en la mirada de la fidelidad, entendiéndola como la lealtad y el cumplimiento de los compromisos preestablecidos. Lo anterior fue expresado como “hablar honestamente, decirnos si ella estuvo con alguien, pues contarnos esas cosas, contarnos las cosas” (EM10).

Aparece además un cambio en la mirada de la fidelidad, por lo que se resignifica la concepción que se tiene de ella, al considerar que ya no solo es una persona con la que se genera un vínculo afectivo y sexual, sino que es con una cantidad superior a dos y esto implica ser leales a los acuerdos que se establecen. Los participantes se alejan de la idea del amor romántico, que tradicionalmente ha permeado las relaciones de pareja y se centran en la apertura de vivir nuevas experiencias tanto afectivas como sexuales.

En cuanto a las relaciones libres y menos controladoras, el significado que se da a ese vínculo es una construcción que se hace desde la experiencia, en la interacción cotidiana que se entabla con el otro; así, cuando la relación se vive sobre la base del control y la posesividad, las personas se

saturan, al punto de considerar al otro como una pertenencia. Goldman (2010) en su lucha contra las estructuras convencionales como la familia y el matrimonio apoya la noción del amor libre de la siguiente manera: “¿Amor libre? ¡Como si el amor pudiera no ser libre! El hombre ha podido comprar cerebros, pero ni todos los millones del mundo han podido comprar el amor” (p. 99). Como se mencionó anteriormente, tanto para los miembros de las relaciones poliamorosas como de pareja abierta, esta característica del control o posesividad es justo de lo que intentan alejarse, manifestando que, “cuando tú estás con una pareja y estás centrada en esa persona y entonces no me contesta [el teléfono], o la preocupación, vienen las angustias. En una relación libre no hay tanta complicación, por ser tan abierto tú ya vas con la mentalidad y sabes qué puede pasar y qué no puede pasar” (EP3).

En este sentido, en las relaciones poliamorosas se resignifica la concepción del otro como pertenencia y se teje cotidianamente una relación basada en la libertad, teniendo en cuenta los acuerdos y límites que se establecieron desde el inicio de la relación. Con respecto a la pareja abierta, uno de los discursos que evidencia la manera en la cual los participantes de estas relaciones conciben la libertad y los beneficios que esta trae para su relación, es el siguiente:

Como persona no tener que esconderme y estar vendiendo un montón de ficciones y cosas que no soy y simplemente poder ser como verdaderamente soy, sin tener que hacer más y sin tener que pretender cosas que no son, esa libertad me parece como el mayor beneficio en una relación abierta (EP5).



Otro de los entrevistados concibe la libertad de la siguiente manera:

Hay que ser condescendiente definitivamente porque es de un lado y de otro, porque vos no podés pretender tener un millón de parejas y que la otra persona se te entregue a vos en cuerpo y alma, uno tiene que ser laxo en ese sentido, tiene que ser flexible y entender que si eso fue lo que uno quiso para uno el otro también tiene esa posibilidad de hacerlo y no es fácil, en el sentido que a nosotros nos han educado para poseer al otro (EM3).

En los relatos se afirma que pertenecer a este tipo de relaciones implica un desligamiento de las construcciones realizadas a lo largo de la vida, ya que no les ha permitido sentirse plenos y a gusto con factores como la libertad, que la resaltan como un beneficio. El significado lo construyen al considerar que los integrantes de la relación son tan libres que tienen dominio de su cuerpo, su vida y los deseos que surjan en ella. No se limitan, ni limitan a los otros, a vivir sus experiencias amorosas. Las personas que se vinculan a las relaciones poliamorosas o a las relaciones de pareja abierta consideran que tener una relación con más de una persona les lleva a comprender que el amor es tan grande que puede ser entregado a varias personas al mismo tiempo, dado que entienden que esta es una manera diferente de entregar su afecto.

### **Más allá de la fidelidad**

En este punto, los participantes hacen referencia a un aspecto conceptualizado como lealtad, y es contar las cosas y respetar los acuerdos dados en la relación. Este concepto se reafirma de la siguiente manera: “el campo semántico de la palabra fidelidad incluye principalmente el tema de

la confianza, la fe y la palabra empeñada, por lo tanto, se alude a la infidelidad cuando existe una ruptura, ausencia o falta de confianza o fe” (Carmacho, 2004, p. 2).

En las relaciones de tipo poliamorosas, cuando una nueva persona llega a la relación se pretende establecer un consenso entre todos; si esto no se da y la nueva persona se vincula solo con uno de los miembros, se asume como desleal y rompe el acuerdo, lo que puede llevar a una ruptura. En este sentido, si una persona quiere integrar un vínculo poliamoroso, todos los miembros de la relación deben estar de acuerdo, además, este nuevo integrante debe tener su orientación de vida bien definida, tal como se expresa en este relato:

Una persona que por ejemplo piense en llegar debe de tener no solo la mente abierta, muy abierta, sino las posibilidades de vida muy abiertas y que su familia y que sus parientes no le vayan a generar un conflicto y si se lo generan, tenga la capacidad de educar, porque para nosotros eso es fundamental, también como educadores que somos, la posibilidad de transformar, porque no es solamente estar ahí sino que hay que mover cosas en tu sitio de trabajo, en tus sitios de interacción social, en tus sitios de encuentro (...) entonces claro eso hace que la persona diga, no yo no soy capaz, no muchas gracias, muy queridos, pasé muy bueno, chao (EM1).

En las relaciones poliamorosas, la fidelidad radica en el orden de no incluir a nadie más en la relación (fuera de las personas que ya la conforman); sin embargo, para otros participantes la fidelidad está en contar que alguien llega y en contemplar, entre todos, la posibilidad de ser

incluido en la relación. Aquí los participantes aluden a que la fidelidad debe ir más allá del aspecto sexual y convertirse en lealtad; es decir, en contar las cosas, en tener en cuenta a los compañeros de la relación cuando se toman decisiones de quién entra o no a la relación, de considerar a los otros como partes importantes con voz y voto en todo lo concerniente a ella. De esta manera, la fidelidad, el contar y decir las cosas se convierte en una construcción compleja en la que se tiene en cuenta todas las perspectivas de quienes participan de la relación; algunos de ellos mencionan que, “la fidelidad es más una lealtad, si yo estoy con una persona o con dos personas, y si yo quiero y me nace estar con más personas, sea leal y sépale decir a esas personas que quiere estar con otras, ya está en manos del otro que te de la luz verde que puedes hacerlo o no” (EP7).

De otro lado, los participantes de la investigación manifestaron que uno de los desafíos más grandes es desaprender modelos tradicionales de pareja y construir otros que estén más alineados a su manera de concebir y sentir el amor hacia otros, lo cual es avalado por autores que afirman que estas modalidades relacionales surgen “como una crítica moderna al amor cortés, al amor burgués, al amor victoriano, al amor romántico, a todas las formas de amor tradicional” (Lagarde, 2005, p. 415).

A continuación, se expone uno de los relatos que ejemplifica lo anterior: “algo que fue un revolcón en mi vida, fue la construcción de otros modelos de relaciones de pareja, porque uno tiene que empezar a construir ciertas pautas de conducta desde lo más simple hasta lo más complejo dentro de la convención y el modelo machista tradicional” (EP9).

Como se puede evidenciar, las personas que conforman relaciones abiertas o poliamorosas luchan por desaprender esquemas convencionales, derivados del amor romántico, y se empeñan en construir nuevos parámetros que guíen su relación, acorde a sus expectativas e ideologías. De esta manera, los cinco componentes mencionados con anterioridad: la sinceridad, la libertad de pensamiento, los celos, la madurez y la apertura sexual, se convierten en estándares indispensables para la configuración del vínculo, conformando así una identidad que los diferencia respecto a las demás relaciones de pareja.

## **Conclusiones**

Respecto a la conformación de las relaciones poliamorosas, que en un inicio son provenientes de modelos monogámicos, en los cuales existe poca adaptación a factores como el control y su falta de libertad, inician de una pareja principal en donde se busca un involucramiento de una tercera persona para que establezca unos cambios en las dinámicas cotidianas, sugiriendo que las relaciones se vuelven monótonas y aburridas y que la inclusión de otra persona puede ser un factor que las revitaliza. Es importante resaltar que en las parejas abiertas implica lo contrario, ya que son relaciones que son conformadas por una pareja primordial y cada uno de sus miembros tiene contacto sexual con otras personas, con las cuales no están involucradas afectivamente.

En el contraste de ambas ciudades (Medellín y Pereira), llama la atención que, pese a ser zonas colindantes que tienen un arraigo cultural similar y conservan algunos rasgos propios de la idiosincrasia de esa región del país dada por los procesos de colonización, se evidencian algunas diferencias por factores propios de los contextos,



en los cuales cada uno de estos departamentos se fue constituyendo. Sobre las profesiones y ocupaciones, en la ciudad de Pereira existe multiplicidad respecto a la dedicación académica y laboral de los participantes en la investigación; para la ciudad de Medellín es claro encontrar que en su mayoría pertenecen a las ciencias humanas y sociales, con afinidad a las artes escénicas, a la vida bohemia y cultural.

La gran mayoría de personas que conviven bajo la dinámica de relacional abierta y poliamorosa en Pereira, coinciden en la posibilidad de volver a constituir relaciones monogámicas, contrario a lo manifestado en la ciudad de Medellín, donde tan solo dos personas conciben la idea de conformar nuevamente este tipo de relación. En este sentido, en una región perciben esta modalidad de relación como algo transitorio, pasajero o simplemente como una manera exploratoria de conformar una relación; por el contrario, para otros es percibida como la forma en la cual se puede dar inicio a una nueva familia, vista ésta con posibilidad de permanecer unidos a lo largo del tiempo.

Pareciera que Medellín, por ser culturalmente tradicionalista y conservadora, los entrevistados fueron más reservados con la información; muchas personas que fueron referenciadas con este estilo relacional en el momento de ser contactadas prefirieron quedar en la reserva y no suministrar sus datos personales, algunos incluso solicitaron a la persona intermediaria no trasladar su identificación a las investigadoras. Por el contrario, en la ciudad de Pereira nadie se negó a la entrevista, demostrando con esto más apertura para ofrecer la información.

En este orden de ideas, las relaciones poliamorosas y abiertas en la ciudad de Pereira suelen ser más públicas, enmarcado en el respeto a las diferencias, mientras que, en la ciudad de Medellín, si bien no son soterradas y algunas hacen evidente su relación, otros prefieren socializarla en pequeños grupos de amigos, pares académicos o culturales. Quienes conforman esta modalidad de relación abierta o poliamorosa en la ciudad de Medellín, tienden a ser poliamorosas y abiertas simultáneamente, sin existir una tendencia clara en cuál de las relaciones se inicia primero, pero siempre con la participación activa de todos quienes la constituyen, para permitir el ingreso de alguien nuevo a la relación; por el contrario, en la ciudad de Pereira es fácil identificar quiénes conforman una relación abierta y quiénes una poliamorosa.

Existe una clara coincidencia en estratos socioeconómicos, poca afinidad con el catolicismo pese a que sus familias practican dicha religión, visión de género, apartada de los estereotipos comunes asignados al hombre y a la mujer, en este sentido, la repartición de los oficios del hogar es equitativa, todos los involucrados en la relación (ya sea hombre o mujer) pueden ser proveedores económicos y las decisiones se toman siempre de manera consensuada. Además, se asemejan en la concepción de la fidelidad y percepción de la posesividad; esta experiencia permite entender al otro en su propia libertad, comprendiendo la relación como una forma de vivir el amor que se sale de los parámetros culturalmente establecidos, posibilitando que las personas se pregunten y critiquen sobre estándares habituales, pero al mismo tiempo generen sus propios lineamientos, respecto a esta forma de concebir las relaciones amorosas.

Es así como los miembros de las relaciones poliamorosas y abiertas marcan una nueva forma de construir vínculos afectivos y sexuales con otros, desaprendiendo y creando parámetros acordes a sus ideologías y aspiraciones que les permiten vivir sus relaciones en plena libertad y comodidad. De esta manera, los participantes de la investigación cuestionan los estándares derivados del amor romántico, y en su mayoría, se niegan a construir relaciones tradicionales de pareja por aspectos que se pueden vivenciar como la posesividad, los celos, el engaño, las mentiras y los roles convencionales asignados a cada género. Así, con el paso del tiempo emergen nuevas formas de relacionarse afectivamente.

## Referencias bibliográficas

- Coll, C. (1991). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Bogotá, Colombia: Cerebro.
- Agudelo, A. (12 de noviembre de 2006). Familias antioqueñas: por una crianza participativa. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.com/portal/resultados/detalles/?idx=37028>
- Araújo, E. (26 de junio de 2013). Parejas abiertas, ¿tiene final feliz? Recuperado de: <http://m.primerahora.com/estilos-de-vida/lola/nota/parejasabiertastienenfinalfeliz-932548/>
- Arias, K. y Bohorquez, M. (2013). Amores y amares: una exploración en los encuentros eróticos-afectivos de sujetos jóvenes (tesis pregrado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Bernal, I. y Ospina, M. (2018). Puntualizaciones del amor: nuevas interpretaciones y paradigmas. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Camacho, J. M. (2004). Fidelidad e Infidelidad en las Relaciones de Pareja. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Dunken.
- CEPAL. (s.f.). Ciudad de Medellín, Colombia. Perfil sociodemográfico básico. Recuperado de [www.cepal.org/celade/noticias/paginas/2/40392/4\\_Medellin.pdf](http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/2/40392/4_Medellin.pdf)
- Cerdeira, A. (2015). Entre la libertad y la igualdad: principios y dilemas de la ideología poliamorista. *Cuadernos Pagu*, (44), 391-422.
- Cerdeira, A. y Goldenberg, M. (2012). Poliamor y monogamia: construyendo diferencias y jerarquías. *Artemis*, (13), 62-71.
- Corporación Autónoma Regional de Risaralda -CARDER. (2002). Agenda Ambiental del Municipio de Pereira. Recuperado de <http://documentacion.ideam.gov.co/open-biblio/bvirtual/005574/home/Per.pdf>
- Duque L., Friede J. y Jaramillo J. (1963). Historia de Pereira. Pereira, Colombia: Club Rotario de Pereira.
- Galdeano, J.M. (1995). La vida en pareja: evolución y problemática actual. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=1tbpWPcLOp8C&pg=PA182&dq=Significado+de+ser+pareja+aproximacion+antropologica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjkuu2XgaDbAhWjzVkkHaQfCZIQ6AEINDAC#v=onepage&q=Significado%20de%20ser%20pareja%20aproximacion%20antropologica&f=false>
- Galeano, E. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín, Colombia: Editorial EAFIT.
- Jenks, R. (2014). Una encuesta en línea que compara parejas abiertas y poliamorosas. *Electronic Journal of Human Sexuality*. 17. Recuperado de: <http://www.ejhs.org/>
- Lagarde, M. (2005). Para mis socias de la vida: claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres, los liderazgos entrañables, las negociaciones en el amor. Madrid, España: Horas y horas.
- Marino, L. y Vásquez, J. (s.f.). Características geográficas del Valle del Cauca. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8387/1/caracteristicas%20geograficas%20del%20valle.pdf>
- Ospina, M. y Bernal, I. C. (2018). Reconociendo diversidades: de la monogamia al poliamor en las personas de educación superior. En M. A. González (Comp.), *Diversidades e inclusiones. Desfronterizar lenguajes económicos, socioeducativos y culturales*

- (pp. 282-307). Pereira, Colombia: Universidad Católica de Pereira.
- Pérez, N. (2015). Deconstruyendo el amor romántico para prevenir la violencia de género. (Tesis pregrado). Universidad de la Laguna, Facultad de Educación. Tenerife. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3475/Deconstruyendo%20el%20Amor%20Romantico%20para%20prevenir%20la%20Violencia%20de%20Genero%20%20%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Riazánov, D. (2017). Los puntos de vista de Marx y Engels sobre el matrimonio y la familia. El socialista centroamericano, (25), 1-32. Recuperado de: <https://www.elsoca.org/pdf/cuadernos/Cuaderno%20No%2025-matrimonio%20y%20familia.pdf>
- Sanclémente, J. C. (2010). La colonización antioqueña, el emprendimiento y su aporte a la competitividad regional y nacional. Estudios Gerenciales, 26(114), 119-147. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/212/21218572006.pdf>
- Sandoval, M. y Moreno C. (2008). Virginia Gutiérrez de Pineda: aportes al desarrollo del pensamiento social, del conocimiento de la familia y la formación de nación en Colombia. Revista de Antropología y Sociología, (10), 107-154. Recuperado de [http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/virajes10\\_5.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/virajes10_5.pdf)
- Silva, B.J. (2014). Notas a partir d observacao de redes sociais na internet: o “poliamor”. Anais de Semana de Ciencias Sociais da Universidade Federal do Espirito Santo, (1), 1-15.
- Sínodo de Obispos. (2015). XIV Asamblea General Ordinaria - La vocación y la misión de la familia en la Iglesia y en el mundo contemporáneo. Recuperado de: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/synod/documents/rc\\_synod\\_doc\\_20151026\\_relazione-finale-xiv-assemblea\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20151026_relazione-finale-xiv-assemblea_sp.html)
- Thalmann, Y. (2008). Las virtudes del poliamor, la magia de los amores múltiples. Barcelona, España: Plataforma editorial.
- Villa, K., Ramirez, M. y Zapata, S. (2016). Relatos de vida de una familia poliamorosa en la ciudad de Medellín. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, V. y Granada, P. (1999). Génesis de un Mito. La Pereirana. Pereira, Colombia: Gráficas Buda.



## **Nutrición relacional: configuración de identidades como red sistémica entre familia e instituciones educativas en primera infancia**

### **Relational nutrition: configuration of identities as a systemic network between families and educational institutions in early childhood**

Camila del Pilar Díaz Carranza<sup>1</sup>  
Mónica Paola Medina García<sup>2</sup>  
Carolina Sánchez Güiza<sup>3</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n17a2

#### **Resumen**

Si un sistema es un conjunto de elementos en interacción, según la teoría de Bertalanffy, establecer una analogía con la educación en los primeros años de vida del ser humano implica reconocer a la familia e instituciones educativas de atención a la primera infancia como parte indispensable de los microsistemas que nutren y configuran identidades en cada uno de los individuos inmersos en esa red sistémica. El presente artículo de reflexión surge de la investigación en curso denominada Nutrición relacional desde el ámbito familiar e institucional en primera infancia de la Unimonsserrate y está organizado en cuatro apartados: el primero es una introducción de acuerdo con la problemática alrededor de las formas de violencia que se evidencian en nuestra sociedad. El segundo, que se denomina enfoque sistémico: características y relaciones con la configuración de identidades en primera infancia, define las relaciones y concepciones de lo sistémico, individuos e identidades. El tercer apartado, abarca los argumentos relacionados con los aportes nutricionales desde el contexto familiar. Posteriormente, el cuarto apartado menciona los aportes desde las instituciones educativas de primera infancia.

**Palabras clave:** Familia; Nutrición Relacional; Primera Infancia; Enfoque Sistémico; Identidad; Educación.

#### **Abstract**

If a system is a set of interacting elements, according to Bertalanffy's theory, establishing an analogy with education in the first years of the human being's life implies recognizing the family and educational institutions from early childhood as an indispensable part of the microsistemas that nurture and configure identities in each person immersed in that systemic network. The present reflection paper is part of the Unimonsserrate research "Relational nutrition from the family and institutional environment in early childhood" and is organized into four sections. The first is an introduction about evident violence in our society. The second is called systemic approach: characteristics and relationships with the configuration of identities in early childhood and defines the relationships and conceptions of the systemic, individuals and identities. The third section covers the arguments related to nutritional contributions from the family context. Subsequently, the fourth section mentions the contributions from early childhood educational institutions.

**Keywords:** Family; Relational Nutrition; Early Childhood; Systemic Approach; Identity; Education.

Recibido: 27/03/2019 / Aprobado: 02/05/2019

<sup>1</sup> Magistra en Familia, Educación y Desarrollo de la Unimonsserrate. Correo: cddiaz@unimonsserrate.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5548-1775>

<sup>2</sup> Magistra en Familia, Educación y Desarrollo de la Unimonsserrate. Correo: mpmedina@unimonsserrate.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0365-5219>

<sup>3</sup> Magistra en Familia, Educación y Desarrollo de la Unimonsserrate. Correo: csanchezg@unimonsserrate.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7024-3356>

## Introducción

En Colombia, de acuerdo con el Informe Forensis de Vélez (2015), el 77% de los casos de violencia contra niños, niñas y adolescentes fueron producidos por sus propios familiares, entre los que se cuentan a padres, madres, padrastros, madrastras, hermanos, tíos, abuelos y otros familiares no consanguíneos. Así mismo, el 64% de los casos se presentaron en la vivienda, como principal escenario de agresión para los niños y las niñas.

Para el contexto de Bogotá, y según cifras de la Personería de Bogotá, en el año 2018 las Comisarías de Familia y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) atendieron cerca de 13.957 casos de violencia intrafamiliar en la ciudad, lo que indica que diariamente se atienden al menos 66 hechos de acoso y maltrato al interior de los hogares. De lo anterior, es posible identificar que estas formas de violencia explícita hacen parte de una problemática cultural que se ha gestado y tiene raíces históricas que son indispensables reconocer, con el fin de transformar el presente y futuro de la sociedad, donde los lugares que se piensan seguros, en realidad, son los más riesgosos y vulnerables debido a las formas violentas de relación que emergen, se naturalizan y permanecen.

La violencia que ha dejado nuestra historia se ve representada en nuevas formas que permanecen en diferentes ámbitos como la familia, la escuela, el barrio, la comunidad, entre otros, como lo refiere Martínez (2013) en su propuesta de no violencia, desde la cual sostiene que parte de la crisis de nuestra sociedad se sustenta en el “imagi-

nario atávico que legitima la violencia como método para dominar y destruir el mal” (p. 33)

Por otra parte, pero de la mano, las relaciones entre adultos y niños son estrategias de supervivencia mediadas por relaciones de poder, donde quien define las normas y las formas de interacción y resolución de conflictos en los primeros años de vida es el adulto, principalmente, a partir de mecanismos como la represión e imposición, lo que, de cierto modo invisibiliza la consciencia y reflexión conjunta, siendo el espejo de una sociedad que trasciende en una cultura impuesta por infinitas circunstancias.

En este sentido, las formas culturales heredadas permean la sociedad y se observan desde las prácticas profesionales en instituciones educativas, en las cuales las familias y maestros pueden perpetuar prácticas de violencia adquiridas inconscientemente. Se evidencian algunas dificultades en el ámbito socio afectivo de los niños y las niñas, en sus relaciones y reacciones compulsivas de agresión desde los primeros años de vida o situaciones de multiplicidad de violencias al interior de las familias.

Por lo anterior, comprender las prácticas de cuidado y nutrición relacional<sup>4</sup> permite hacer una lectura desde un enfoque sistémico de las relaciones e interacciones que, desde la primera infancia se hacen presentes, se reflejan en las formas de relación de los niños y las niñas en sus primeros años de vida, además de configurar nuevas identidades, formas de encontrarse y relacionarse con las otras personas.

<sup>4</sup> La categoría de prácticas de cuidado y nutrición relacional hace referencia a las formas de cuidado, crianza y amor que en las familias y escuelas de atención a la primera infancia que se visibilizan bajo el concepto de Nutrición relacional propuesto por Linares (2012), en tanto, el amor complejo que todo individuo requiere desde componentes emocionales, cognitivos y pragmáticos.



Cada ámbito y microsistema deja ver un mundo de relaciones importantes de comprender en las que la nutrición relacional, como lo plantea Linares (1996), es el concepto principal de análisis, el cual permite entablar conexiones entre las familias e instituciones educativas que atienden a la primera infancia. De esta manera, reflexionar alrededor de las formas y acciones que se brindan a niños y niñas, en torno del cuidado de sí mismos y de las relaciones que entabla con otros, son parte fundamental para el resto de la vida.

El concepto de la nutrición relacional ha sido trabajando e investigando principalmente en España, a través de estudios de pilotaje en instituciones educativas con adolescentes, debido a la preocupación por fenómenos disruptivos que se producen en el marco educativo. Dichos estudios permiten un análisis de la emergencia de la nutrición relacional en los vínculos entre profesores y estudiantes, para así mismo promover procesos de enseñanza y aprendizaje significativos.

En esta misma línea, Ecuador realizó una investigación en la Universidad Católica, donde se refiere a las relaciones nutricionales de un sistema familiar que depende básicamente de los roles y normas que se asignen dentro del hogar para cada uno de sus miembros, esto permitió que cada uno pueda tener suficiente autonomía para tomar decisiones acordes a la edad en la que se encuentra y de esta manera hacer una construcción socio-emocional, que les permitiera sobrevivir, subsistir y adaptarse a su entorno.

Otras investigaciones en Bogotá, describen fenómenos relacionales en el caso de padres separados con sus hijos adolescentes o el embarazo de adolescentes, los cuales abordan de manera holística una red de relaciones y situaciones que desde un enfoque sistémico complejo permiten

comprenderlas. La Secretaría de Salud de Bogotá (2018) realizó un estudio sobre el significado del embarazo y el sistema relacional de la familia, en el que se concluye que durante el embarazo se lleva a cabo el proceso emocional más importante para el niño, en el que influye evidentemente la familia y quienes rodean al bebé para capacitar física, moral y cognitivamente al nuevo miembro de la familia, para que en un futuro éste pueda ser capaz de desenvolverse de forma asertiva a nivel social.

En este orden de ideas, las tendencias en las investigaciones muestran que las relaciones entre los sistemas familiares influyen directamente en la formación de la dimensión socio-afectiva de sus hijos. Desde esta perspectiva, permitir una mirada reflexiva alrededor de la nutrición relacional en las familias e instituciones educativas en los primeros años de vida, es parte de comprender cómo estas relaciones e interacciones posibilitan la configuración de identidades.

### **El enfoque sistémico: Características y relaciones con la configuración de identidades en primera infancia.**

En este apartado, el análisis del enfoque sistémico es fundamental para incluir la nutrición relacional en los contextos en donde transita la infancia actualmente (escuelas de primera infancia o jardines) y como parte indispensable para la configuración de identidades y transformación de formas de violencia a formas de relación que nutran al individuo.

Bertalanffy en 1969 formuló la teoría general de sistemas, que, aunque surge de un modelo biológico denominado “organicista”, que conceptualizaba a los organismos como sistemas abiertos en constante interacción, el mismo autor en 1976 lo

transformó en un concepto más humanista para la percepción de la naturaleza humana y sus relaciones. Este nuevo enfoque influyó en la psicología para el estudio de las realidades, la comunicación y las estructuras, empezando a entender su complejidad.

Este intento por comprender las relaciones humanas como sistemas, introdujo otra forma de interpretación del mundo. Así pues, la totalidad, según Bertalanffy (1976) “es un conjunto de elementos en interacción” (p.37), se caracterizan porque cualquier cambio en alguna de las partes afecta a los demás y ocasionalmente al sistema (sinergia) y sin embargo tiende a conservar la identidad (entropía).

Acorde a lo anteriormente señalado, cada individuo podría ser un sistema, y cada espacio en el que se encuentra dicho sistema se considera como un supra sistema: la familia, por ser el medio en el que se está inmerso en los primeros años de vida, y en la actualidad, las instituciones educativas para la primera infancia son otro medio de interacción en los que transita la infancia. Son, de esta manera, un sistema abierto y autopoietico por las relaciones constantes que mantiene con el medio en el que se encuentra inmerso:

Una maquina autopoietica es una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que: 1) generan los procesos (relaciones) de producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y 2) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico (Maturana, 2004, p. 69)

Siguiendo lo anterior, estas relaciones e interacciones transforman y, por tanto, son consti-

tutivos en la construcción del ser, son parte de las experiencias de vida, de las narrativas y las relaciones que se generan desde allí. Desde la gestación y durante los primeros años de vida, el ser humano se encuentra inmerso en un primer sistema familiar y en un sistema educativo. Son medios, que hacen parte de la comprensión y transformación de identidades. Esta totalidad, comprende también todo un tejido social, cultural, político y económico como componentes interactuantes con el individuo desde sus primeros años de vida.

Por otra parte, Bourdieu habla de un espacio social en el que existen distintos tipos de capital: económico, social, cultural, relacionados con campos de poder que constituyen desde la infancia a los seres humanos, conformando un habitus como:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos (Bourdieu, 2007, p. 86).

Es decir, el habitus funciona como estructura que se transfiere desde lo social y genera prácticas sociales que se determinan como constitutivas del ser humano. En este sentido, cada espacio en el que transita la infancia es una estructura estructurante o un componente esencial que constituye a cada individuo y lo configura de acuerdo a las experiencias, situaciones, relaciones e interacciones que genera.

Las relaciones sociales y las relaciones que se tejen con los sistemas externos tienen que ver con

el componente cultural que proporciona significados, ellas nutren las construcciones de cada individuo, pues “el ser humano es a la vez un ser cultural y social, en todo lo que hace, piensa y quiere” (Sacristán, 2010, p.110). Es un ser que, además, se encuentra en un sistema más amplio, en un ambiente que, desde la ecología profunda, propone Capra (1996) “reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en los procesos cíclicos de la naturaleza” (p. 28), es decir somos parte de un mundo natural que depende de todos y es para todos.

Todas estas relaciones e interacciones que se pueden establecer conforman un legado importante y hacen parte de una narrativa, que como la describe Linares (2012) “es algo que el ser humano hace ininterrumpidamente a lo largo de su existencia, en un proceso de complejidad progresiva, desde la vida intrauterina hasta bien avanzada la edad adulta” (p. 96) por lo tanto, dota de significados al individuo, aquél que va configurando una narrativa, en donde, sin duda el significado de la experiencia relacional es enorme.

Plantear el concepto de identidad implica entonces, definirlo desde un enfoque sistémico, lo que requiere recordar a Bateson (1956) alrededor de un concepto importante denominado cismogénesis que es “un proceso de diferenciación en las normas de la conducta individual resultante de la interacción acumulativa entre los individuos” (p. 98), por lo tanto, las interacciones y narrativas que emergen a partir de cada legado relacional van constituyendo identidades.

En este orden de ideas, la identidad “es un producto narrativo especializado” que se configura a lo largo de la vida y es dirigida por la nutrición relacional: “vivencia de ser complejamente ama-

do” como un proceso decisivo para la constitución de la personalidad (Linares, 2012, p. 98), en tanto, la identidad pertenece a una dimensión personal del ser humano que se enriquece con las experiencias relacionales que se tejen en la vida.

Así mismo, aquellas relaciones que se tejen a lo largo de las interacciones en las relaciones de vida desde la gestación se encuentran definidas por un contexto cultural que constituye la personalidad como aquella “dimensión individual de la experiencia relacional acumulada, en diálogo entre pasado y presente, y encuadrada por un sustrato biológico y por un contexto cultural” (Linares, 2012, p. 94). De esta manera, el pasado forma parte de una historia importante, pero además sujeta a transformarse desde los diálogos que se puedan emplear en el presente, en una nueva narrativa sujeta por la nutrición relacional que se posibilite para cada individuo.

Desde esta mirada, se sustenta la función decisiva de la familia, pero además de la educación en la configuración de identidades que, desde la primera infancia, específicamente desde la gestación, empiezan a ser determinantes y se accionan en los diferentes contextos en los que se encuentran niños y niñas.

Es así como, involucrar en la familia e instituciones educativas de primera infancia, experiencias, relaciones e interacciones amorosas que se vivan en la cotidianidad, teniendo en cuenta que, un individuo depende del amor que recibe, pero al mismo tiempo de cómo lo perciba, supone reconocer a un individuo como ser histórico-social-relacional que confluye en un contexto que lo configura y una cultura que lo constituye.

Nuestra realidad cultural determina una tendencia a la competitividad, el individualismo y

las formas de violencia que se han transferido y se deben comprender para actuar sobre la educación inicial, la familia e instituciones educativas, trabajando alrededor de las prácticas que nutren la conformación de individuos para una sociedad libre de violencia. Según Sacristán (2010), la cultura “nos proporciona un sentido del ‘nosotros’ como miembros de un grupo social que tiene una trayectoria histórica; nos da conciencia de ser continuadores de ‘otros’, pero semejantes a ‘nosotros’ (p. 104). Reconocer esto, nos permite tener empatía y desde allí generar un reconocimiento del otro.

### **La nutrición relacional: componente esencial para la comprensión en la configuración de identidades en el ámbito familiar.**

El ámbito familiar es uno de los microsistemas indispensables en los que la infancia se configura y construye las primeras relaciones, comprende aspectos culturales y sociales que hacen parte de una comunidad en la que se encuentra inmerso. A partir del enfoque sistémico, se define a la familia como un “conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior” (Espinal, Gimeno y González, 2000, p. 2). En este sentido, la familia es entendida como un grupo con una identidad propia y como escenario en el que tiene lugar un amplio entramado de relaciones.

Según Bronfenbrenner (1986) la familia es el microsistema más importante porque configura en mayor medida el desarrollo de la persona desde su concepción. La familia, como una totalidad, se construye mediante un sistema de valores y creencias compartidos por las experiencias vividas a lo largo de la vida, y por los rituales y costumbres que se transmiten generacionalmente, podríamos comprender que existen varios tipos de familia y

estructuras familiares.

Para Hernández (1997), “la familia puede definirse desde cuatro dimensiones: institución social, grupo, constructo cultural y conjunto de relaciones emocionales”. De lo anterior, podríamos interpretar que la familia es un sistema que se ve permeado por elementos culturales, sociales, emocionales (valores, creencias), organizacionales (límites, normas) y un conjunto de identidades y roles, que van determinando dinámicas relacionales complejas que se evidencian, a través, de las prácticas de amor (reconocimiento, validación y afecto) y cuidado que se tejen dentro de ella.

Se presume que la familia tiene prácticas de cuidado que pueden ser visibles en la convivencia, en las relaciones de reconocimiento, validación o invalidación de los integrantes (conyugal o parento-filial), por lo anterior, se construyen narrativas dependiendo del lugar en el que se posiciona el otro y que pueden ser influenciadas por el mito familiar o pautas que pueden ser legado de generación en generación, un ejemplo de ello puede ser “la letra con sangre entra” (Cervantes, 1615, cap. XXI) refiriéndose a un castigo generalmente físico para educar o corregir. Desde esta mirada sistémica de la familia, la relación con un concepto sistémico relacional como la nutrición relacional permite generar reflexiones interesantes para comprender la importancia de las relaciones que allí se tejen.

El concepto de nutrición relacional se desarrolla inicialmente por Linares (2012) quien es psiquiatra por la Universidad de Granada, psicólogo por la Universidad de Barcelona, doctor en medicina por la Universidad Autónoma de Barcelona y terapeuta sistémico español, quien denomina la nutrición relacional como la conciencia de ser complejamente amado, por lo tanto, el amor

es un fenómeno relacional complejo que incorpora elementos cognitivos y pragmáticos a los componentes emocionales. Este sistema de relaciones basadas en el amor configura la personalidad de cada individuo desde la “vivencia subjetiva de ser amado” (p. 28). La nutrición relacional es una de las bases conceptuales para comprender los procesos educativos de los individuos de manera sistémica. En esa medida, las relaciones que se enmarcan desde la gestación y los primeros años de vida con padres y cuidadores incluyen un pensar, sentir y hacer amoroso, que se configura en procesos relacionalmente nutricios para la formación y crecimiento de cada ser humano.

Desde esta mirada, es indispensable interpretar los tres componentes que plantea Linares (2012). En el aspecto cognitivo, se encuentra un concepto fundamental que es el reconocimiento, “como aquella necesidad de verse como un individuo con capacidades y características propias, validado desde su sentir, necesidades y habilidades, en el caso de los padres hacia sus hijos se determina como la capacidad para reconocerlos y valorarlos adecuadamente, que en algunos casos puede ser una descalificación o fracaso de la valoración de las cualidades personales por parte de figuras relevantes del entorno relacional” (Linares, 2012, p. 30).

En este aspecto, se establece una relación con las concepciones de infancia de los padres de familia, en la medida en la que contemplan al individuo niño o niña como un ser con gran potencial y por tanto validan su sentir como parte del reconocer que hace parte de un contexto. Por otro lado, desde una mirada como profesionales investigadores en contextos educativos y de trabajo con familias, se tiende a observar la poca validación social de la infancia, al mantener creencias en las cuales el entendimiento hace parte de etapas pos-

teriores, por lo tanto, la invalidación y descalificación dan forma a aquella concepción de infantes como personas con menor agencia para la toma de decisiones.

En relación con los componentes pragmáticos, que hacen referencia a las prácticas y acciones amorosas concretas durante la socialización, involucrando aspectos como la protección y normatividad. Es dentro de estas prácticas que se configuran nuevas identidades, que permiten que se demuestre o no el amor como fenómeno relacional complejo desde lo pragmático (hacer), lo cognitivo (pensar) y emocional (sentir). Esto supone la materialización de las creencias o concepciones de las familias en su accionar, lo cual puede ser coherente o no. Aunque se concibe al niño como un ser con capacidades y habilidades para involucrarse en un grupo, sin embargo, perdura la preocupación e inseguridad por reconocerlo. O se concibe el amor desde la cercanía, cuidados, afectos y amor que pueden en lo pragmático ser impedidos por las dinámicas de trabajo y desvinculación afectiva.

Otra de las prácticas en las familias se genera a partir de lo normativo en las cuales permanecen formas de premio-castigo que develan formas de violencia que se transmiten consciente o inconscientemente, en las cuales, la consciencia de cada acción desde lo real se invisibiliza y no permite un pensamiento crítico y reflexivo frente a las propias acciones, sino la adquisición de la norma de carácter represivo o como una forma de poder dentro de una lucha de poderes.

La desnutrición relacional de las familias que podrían estructurar formas de violencia se constituye al concebir la figura del hijo parentalizado, el abandono físico y/o emocional de uno de los padres, la brecha generacional, pautas relacio-

nales sobreprotectoras, ausencia de norma, crítica o reflexión ante ella o diferencias relacionales evidentes entre géneros, entre otras. Todo lo anterior configura identidades, en donde es posible normalizar algunas formas de violencia que van construyendo una narrativa en el individuo.

Con lo anterior, también cobra importancia la influencia del sistema externo o macro sistemas que confluyen en el sistema familiar e individual, como las extensas jornadas laborales, el cuidado de los niños y las niñas a los abuelos o nanas, el uso constante de aparatos tecnológicos, el aislamiento que facilita la entropía y por tanto el deterioro del sistema.

Finalmente, el componente emocional supone el cariño y la ternura como los elementos más importantes en el contexto parento-filial, son sentimientos de entrega y disponibilidad para el otro, por quien se haría cualquier cosa. Cabe afirmar que el cariño y la ternura son los componentes del amor complejo más vulnerables en el corto plazo, pero más resistentes en el largo: se afectan fácilmente, pero no les cuesta recuperarse (Linares, 2012)

Las interacciones en el ámbito familiar para brindar un ambiente nutricional requieren de componentes de cariño y ternura que son subjetivos de acuerdo a las características de cada familia, pero necesarios para construir esa consciencia de ser amado. En este sentido, Linares (2012) afirma que “la familia de origen es, el sistema relacional de mayor relevancia en lo que a la construcción de la personalidad se refiere, puesto que en ella se producen los intercambios más influyentes sobre el desarrollo narrativo e identitario” (p. 102).

La familia es para el niño su primer núcleo de convivencia y de actuación, donde irá mode-

lando su construcción como persona a partir de las relaciones que allí establezca y, de forma particular, según sean atendidas sus necesidades básicas (Brazelton y Greenspan, 2005). Este proceso de construcción de su identidad se dará dentro de un entramado de expectativas y deseos que corresponderán al estilo propio de cada núcleo familiar y social.

Es entonces, como las interacciones y relaciones en la familia aportan y nutren la configuración de identidades en los niños y las niñas desde la primera infancia, pues como mencionan Espinal, Gimeno y González (2000), la familia permanece en contacto entre sí a partir, “de una serie continua de intercambios que suponen una mutua influencia y no una mera causalidad lineal, sino bidireccional o circular, que tiende a mantenerse estable” (p. 5). En este sistema se encuentran unos subsistemas importantes que se especifican a continuación.

### **Subsistemas conyugal y parental: roles decisivos**

El entorno familiar del niño está conformado por dos dimensiones relacionales: la conyugalidad y la parentalidad. En la familia estos dos subsistemas se consolidan como indispensables dentro de las dinámicas familiares y cada uno tiene una función específica y un rol nutricional relacional, que permite a los hijos configurar su identidad con las interacciones entre todos los miembros de la familia, pero además a la organización y funcionamiento de los subsistemas.

Cada uno tiene características específicas que plantea Linares (2006) dentro de cinco axiomas; en el primero hace referencia a la dimensión individual de cada subsistema, pero a la vez su funcionamiento varía de acuerdo a factores cul-

turales, como por ejemplo cuando recae más sobre la mujer la función parental. Lo anterior, puede llevar a un proceso de reflexión, en el cual es determinante comprender el contexto cultural y concepciones de la pareja para analizar los vínculos relacionales nutricios que se están edificando en cada subsistema.

En el segundo axioma, Linares (2006) deja ver el papel fundamental que tiene en la relación la historia que cada miembro de la pareja tiene con sus familias de origen y por tanto cómo esta historia permea la construcción y el camino presente. En el tercer y cuarto axioma, nombra esa relación estrecha que tienen estos dos subsistemas desde parámetros complejos, en la que estas dos son independientes, pero al mismo tiempo dependientes la una de la otra.

En este sentido, estas dos dimensiones son interdependientes, porque cada una actúa como un pequeño sistema que se debe fortalecer constantemente desde las relaciones e interacciones que se tejan entre la pareja, los padres con los hijos, pero a la vez son dependientes, porque se necesitan la una de la otra para mantener una armonía en el sistema familiar que influye, además, en la construcción de identidad de los individuos y de estas formas de relación, dependiendo si son formas de represión, castigos, descalificaciones, ausencias o por el contrario cariño, diálogo, reflexión y validación, que puedan transformar la historia de una sociedad.

El quinto y último axioma, menciona el componente eco-sistémico en cada subsistema que “está sometido a la evolución del ciclo vital y al influjo de los más variados factores ambientales” (p. 75), es decir, su comprensión requiere una mirada holística, cultural, política, histórica y social que permea a los individuos y configura for-

mas de relación.

En el subsistema conyugal Linares (2006) describe que:

Se fundamenta en una reciprocidad cognitiva, emocional y pragmática, mediante la cual ambos miembros negocian un acuerdo que implica un pensar amoroso (reconocimiento y valoración), un sentir amoroso (ternura y cariño) y un hacer amoroso (deseo y sexo, principalmente). Todo ello exige el intercambio, es decir, un ejercicio de dar y recibir de forma equilibrada, con un importante componente igualitario (p. 386).

Por consiguiente, comprender los vínculos relacionales nutricios desde un pensar, sentir y hacer amorosos hacia los niños y las niñas, supone reconocer la configuración del subsistema conyugal, es decir, conocer las relaciones simétricas o complementarias de la pareja que influyen en la configuración de identidad de los hijos. La conyugalidad, se contrapone a la relación que se espera en la parentalidad, pues es una relación desigual en la que dar y recibir no pueden estar equilibrados, sin embargo, también asume componentes cognitivos, emocionales y pragmáticos, y este último tiene grandes diferencias, pues según Linares (2007),

El hacer amoroso parental consiste, fundamentalmente, en el ejercicio de la sociabilización. Ésta no es otra cosa que una preparación adecuada para integrarse en la sociedad, y se compone de dos integrantes de igual importancia: la normatividad, que debe garantizar el respeto de la sociedad por el individuo, y la protección, encargada de que ese respeto sea recíproco (p. 385).

En este orden de ideas, es del rol parental involucrar a los hijos en una sociedad y esto implica una preparación para la vida en comunidad que requiere de unas normas iniciales que se generan en casa y un ejercicio de autoridad. Linares (1996) plantea que una de las características esenciales en esta relación es la circularidad, pues ella:

Preside las funciones parentales nutricias, mediante las cuales los padres suministran a sus hijos nutrición emocional a través de circuitos paralelos e interconectados que tienen que ver con el reconocimiento, el amor y la valoración. Sintiendo queridos, reconocidos y valorados los niños son capaces de integrar normas y seguridad en proyectos personales coherentes. Además, comunican a los padres que ellos también son valorados y queridos, lo cual les permite nutrirse nutriendo (p. 76).

Por ende, entender las relaciones como un sistema que es circular y se alimenta constantemente, es reconocer que los vínculos son recíprocos y complementarios, por ejemplo, la forma en que un niño o una niña resuelve un conflicto puede poner en evidencia las prácticas de nutrición relacional y cuidado que se están constituyendo dentro del hogar.

La conyugalidad y la parentalidad actúan dentro de un sistema familiar autopoiético y dependiente de un intercambio constante y constituyente de identidades. Es decir, no es una relación lineal sino bidireccional en la cual todos son nutridos y así mismo configurados en su identidad, lo que permite una circularidad que al mismo tiempo crea transformación al continuar generación tras generación y transcribir una historia familiar y social.

En estas dinámicas familiares, la personalidad individual se forja en contacto con las dos dimensiones mencionadas, a través, de “su organización (cohesión, adaptabilidad y jerarquía características) y mitología (valores y creencias, clima emocional y rituales propios) en procesos regidos por la nutrición relacional” (Linares, 2012, p. 107).

Dichos procesos de nutrición relacional inician desde las narrativas que el individuo emprende desde la gestación, los componentes pragmáticos y emocionales que se generen desde allí, “el bebé, y el niño sin duda, de forma arrolladora son auténticas máquinas narrativas, que construyen infinitas historias de ternura, de soledad, de alegría, de miedo, de consuelo y de tantos matices como se nos pueda ocurrir” (Linares, 2012, p. 97), referente a ello este sistema familiar genera unas reacciones que ponen en juego los componentes cognitivos, pragmáticos y emocionales frente a la narrativa relacional del individuo.

### **Nutrición relacional: concepto sistémico básico en la educación inicial para la configuración de identidades**

A continuación, se construye un análisis desde otro microsistema indispensable en el cuál transita la infancia en la sociedad contemporánea: las instituciones educativas de primera infancia, que conforman un espacio esencial en el que niños y niñas pueden entablar relaciones nutricias que configuren identidades en ese flujo bidireccional familia, comunidad, equipo educativo.

La nutrición relacional en el ámbito educativo implica aquellas formas de relación que nutren y promueven el desarrollo socio-afectivo entre maestro y estudiantes, pero además involucra a todo un equipo educativo presente en un espacio que hacen parte de una cotidianidad que también

configura identidades, pues la educación en primera infancia es un sistema importante que está presente en lo cotidiano de los niños y las niñas hoy, constituye relaciones e interacciones en la experiencia de vida que van conformando parte importante en la narrativa de cada individuo y por tanto de las relaciones que generan y acumulan en este otro sistema del que hace parte.

En este sistema educativo, en el cual la institucionalidad hace parte en la construcción de saberes, desde un enfoque sistémico se puede visualizar cómo un sistema complejo con múltiples elementos en relación, abierto al medio, y compensados homeostáticos<sup>6</sup> entre sus elementos, los cuales son tres tipos: humanos, materiales y conceptuales o simbólicos. Entre estos elementos, se establecen relaciones informativas de las que podemos distinguir los siguientes tipos:

A. informaciones que se establecen el paradigma normativo o axiológico. B. informaciones para desarrollar la operatividad del sistema (legislación, planes, programas, presupuestos, objetivos...). C. informaciones para la acción educativa (métodos, asignación de recursos, materiales, coordinación...). D. informaciones para implementar la ejecución educativa (procedimientos, instrucciones, evaluaciones...) (Ballester, 2012, p. 21).

Todos estos procesos dentro de la escuela constituyen un tejido sistémico en constante interacción, que requiere de reflexión por parte del equipo de educadores, en pro de los aportes nutri-

cios que se generan a niños y niñas en la configuración de identidades, que aludan a las necesidades sociales en las cuales se encuentra la emergencia por la solidaridad, formación de pensamiento crítico, la conciencia social, ética y política.

Así, es importante que converjan todos los aspectos requeridos para un desarrollo integral desde la primera infancia: las relaciones sociales, aquellos vínculos afectivos que van más allá de las palabras descriptivas, las narrativas, cada experiencia e interacción con otro, que constituye y configura identidades en la escuela. En palabras de Loris Malaguzzi (2011):

La escuela es, en realidad, un organismo vivo, un sistema. Decir que es un sistema, significa poner el acento sobre el dinamismo y la constructividad de las relaciones e interacciones entre pares, de manera que cada parte actúa, en el organismo como totalidad y viceversa (p. 52).

Por ende, se supedita la identidad al ser social, el que se configura con el otro y es permeado tanto cognitivamente como emocionalmente, logrando generar relaciones que dependen de la cercanía (familia-escuela) siendo algunas más complejas en vínculos que otras.

De este modo, la nutrición relacional en la escuela ya no depende de la combinación e interrelación de conyugalidad y parentalidad, pero sí de dimensiones relacionales que reflejan diferentes universos de vínculos, horizontales y verticales. “Por ejemplo, en la escuela el niño vivirá

<sup>5</sup> “Cannon, hace más de cincuenta años, inventó la homeostasis y transformó al organismo en una red de procesos, dándonos la segunda visión fisiológica de su autonomía” (Maturana, 1992, p. 118). Por ende, entender las instituciones como un entramado de redes, es de vital importancia para una compleja comprensión desde el enfoque sistémico-complejo.

por una parte su relación con los maestros entre sí, con el equipo directivo y con los psicólogos. Y, desde luego, el grupo de compañeros equivaldrá a la fraternidad<sup>6</sup> (Linares, 2012, p. 108).

De esta manera, el sistema escuela es un constituyente de identidades que se sustenta desde diferentes autores que han aportado a la pedagogía como lo es por ejemplo Jean Piaget (1997), quien en su teoría del aprendizaje lo describe como un “proceso de organización de estructuras que se van asimilando y acomodando en las estructuras ya existentes causando desequilibrios cognitivos que se transforman de acuerdo con las experiencias vividas” (p.65). Luego, Vygotsky (2012) hace énfasis en la importancia de lo social y cultural para la adquisición de aprendizajes como fruto de un proceso colaborativo, con otros y en un ambiente, es decir la interacción como componente esencial de aprendizaje.

Bruner (2008) además plantea que la información que recibe el niño debe ser dotada de sentido para él y de esta manera logrará un aprendizaje significativo, de allí que se desglosan las escuelas constructivistas en las cuales el niño es partícipe activo de su conocimiento. El funcionamiento humano, según Bandura (1984) se explica en la reciprocidad triádica, la cual se enfoca en que la conducta, los factores personales cognoscitivos y los acontecimientos del entorno son determinantes en los procesos de enseñanza aprendizaje especialmente en la primera infancia.

Desde una perspectiva psicocultural de la educación, en la que distintos autores aportan a la construcción pedagógica de conocimiento, se encuentra Bruner (2008) quien dentro de sus postulados describe que:

La escuela juega un papel crítico en la formación del yo, no solo porque proporciona herramientas o habilidades fundamentales para la supervivencia social de los individuos sino porque es, después de la familia, el principal espacio de valoración y legitimación del yo, en otras palabras, es el espacio donde se experimenta la autoestima. No obstante, nuestra escuela es elitista, discriminadora, descalificadora y desconfirmante, sin hablar de otras plagas como racismo y el autoritarismo. Ninguna de ellas le hace bien a la autoestima y a la formación de una identidad yoica autónoma, crítica y propositiva (Bruner J, 2008, p. 29).

Por lo tanto, la escuela de hoy, y especialmente las instituciones educativas que atienden la primera infancia, tienen el gran reto de vencer concepciones academicistas, en las cuales se da prioridad a las construcciones de conocimiento o transmisión de saber a quienes no lo tienen: los niños y las niñas, deponiendo la importancia de las relaciones y lo afectivo, como parte esencial de una construcción de saberes. En esta misma línea, es necesario comprender que,

Los niños no aprenden por una relación lineal de causa-efecto ni por un tipo de enseñanza que realizamos de manera directa con ellos. Su aprendizaje es mérito, en gran parte, de los niños, de sus actividades y del uso de los recursos que poseen (Malaguzzi, 2011, p. 55)

Es decir, de unas habilidades y saberes que el niño trae consigo y pone en diálogo en otro espacio es lo que le permite o no seguir potenciando estas habilidades. Aquí, entra a jugar un rol fundamental el guía, en la medida que puede limitar o

<sup>6</sup> Sociedad íntima, hermandad, cofradía. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014).

favorecer el aprendizaje a través, de las relaciones e interacciones. Lo anterior entonces sugiere que la nutrición relacional en la escuela también emplea componentes cognitivos, pragmáticos y emocionales, por ejemplo, en lo cognitivo, la valoración y reconocimiento, que parte de promover un proceso autónomo y protagonista en la construcción de conocimiento del individuo. A partir de esto, surgen cuestionamientos de cómo el maestro está posicionando al niño, de qué manera se comunica con él, cómo corrige y cómo concibe el desarrollo socio-afectivo del mismo, en el que está involucrado, así como las familias y todo un equipo educativo que se encuentra en un espacio institucional determinado.

Como lo menciona Malaguzzi (2011), “lo que de verdad es importante es sembrar un terreno que haga emerger los acoplamientos estructurales entre lo cognitivo, lo relacional y lo afectivo” (p. 55) desde la llegada de las familias y niños a la institución como un espacio acogedor, de encuentros e interacciones constantes que nutra no solo al niño, niña sino además a las familias y todo un equipo educativo que forman parte de esa red sistémica en la que se configuran además identidades, en el tejido de relaciones e interacción de saberes que se va tejiendo para conformar narrativas.

De esta manera, la pedagogía relacional es una estrategia válida para un sistema educativo al comprender:

El sistema como una conjunción de elementos en interacción dinámica que tienen una finalidad común. Su fuerza se encuentra en poder expandir y cualificar las formas y los instrumentos relacional-interactivos que son los que mejor aseguran el flujo de las expectativas, actividades, intercambios, cooperaciones, conflictos, elec-

ciones y el poder aclarar los problemas cognitivos, afectivos y expresivos. Entre sus objetivos está el poder reforzar en cada niño el sentido de su propia identidad a través del reconocimiento de los coetáneos y adultos, hasta que el niño pueda sentir ese grado de seguridad y de pertenencia que le permite aceptar y participar en la transformación de las situaciones que vive (Malaguzzi, 2011, p. 55).

En este sentido, dar fuerza a la idea de fomentar las redes comunicativas entre los individuos que confluyen en esta red sistémica: padres de familia, maestros, equipo educativo, niños y niñas, partiendo de los intercambios, los diálogos y la afectividad, que se proporcione en los primeros años de vida, seguramente serán las bases nutricias para la configuración de identidades que forjen una personalidad autónoma, segura, crítica, reflexiva y que además funciona como un potente transformador de las diferentes violencias que permean consciente e inconscientemente las prácticas pedagógicas en la familia e instituciones desde la primera infancia.

## Conclusiones

Las reflexiones finales del presente artículo involucran un análisis desde la nutrición relacional como componente sistémico es indispensable en una red familia e instituciones educativas para la configuración de identidades de todos los individuos que hacen parte y que transforman una sociedad desde las primeras formas de relación e interacción que se puedan gestar en aquella red sistémica desde la primera infancia.

El enfoque sistémico, teorizado por Bertalanffy, constituye un modelo explicativo y relacional para la comprensión de realidades y configuración de identidades de niños y niñas de primera

infancia, enmarcados en micro y macro sistemas que transforman y pluralizan la dimensión de aprendizajes conjuntos y relaciones entre maestros-padres-niños y niñas.

De esta manera, en un sistema donde las partes se relacionan con el todo y el todo con las partes, es indispensable pensarnos en una transformación desde las relaciones nutricias fundamentadas en el amor, en brindar ambientes de calidad para forjar una educación inicial que de paso a seres humanos para sí mismos, para los otros y para un mundo que es de todos. En este sentido, considerar la familia como un sistema, es entenderla como un conjunto con identidad propia y diferenciada, con una dinámica específica que se autorregula y mantiene procesos de cambio en su interacción con los macro sistemas en los que se encuentra. Además, permanece inmersa en un contexto social, cultural, político y económico cambiante, tal como las relaciones que se generan en su interior.

La nutrición relacional permanece entonces, dentro de procesos de configuración de identidades en los niños y las niñas, a partir, de la interacción de las dimensiones conyugal y paternal nutriéndose entre sí. Además, se evidencia desde la narrativa del individuo y construye formas de interactuar distintas.

Por otro lado, la escuela, por ser un espacio en el que transita la infancia desde sus primeros años de vida, debe encontrarse permeada de posibilidades en las que se generen relaciones, interacciones y conocimientos constantemente en cada uno de los momentos del día y espacios con todas las personas que están allí, que al mismo tiempo brinde oportunidades de aprendizaje especialmente en la socialización y desarrollo socioafectivo, determinantes para encaminar procesos

constitutivos de la identidad de individuos para una sociedad.

Sin embargo, estos sistemas familia y escuela nombrados anteriormente no corresponden a ámbitos dependientes, sino interdependientes, como lo son los subsistemas conyugal y parental; de allí es entonces indispensable que exista una correspondencia, una conexión con cada uno de los sistemas que confluyen y nutren a los individuos niño-niña con las relaciones e interacciones que se generan entre ellos. De esta manera, la conexión entre familia y escuela, dentro de un trabajo conjunto y solidario por la configuración de identidades desde la infancia, que se nutran de percepciones de ser amados a partir el cuidado del ser, del otro y de lo otro, conforman una totalidad, un sistema capaz de nutrir a individuos en formación, en una red de relaciones coherentes y comprometidas, como totalidad a un contexto político, social, cultural y económico que transforme.

Maturana (2008) argumenta que es el amor aquella emoción que posibilita el lenguaje, es la emoción central en la historia evolutiva humana, el amor como la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia, es decir, rescata la importancia de las emociones en medio de un pensamiento constituido por paradigmas en donde la racionalidad tiene una valía superior y las emociones son la expresión simple del ser humano no pensante.

Nos encontramos en el dilema entre el propósito individual y el propósito social, pues la necesidad de ser competitivo genera una negación del otro y por ende una pérdida de tejido social. En virtud de ello, es importante reconocer el educar como un proceso de transformación en la convivencia con otro, en ese espacio compartido, en esas

relaciones de aceptación e interacción recíproca en el que es indispensable la reflexión. Actualmente, estos planteamientos difieren de una educación que estimula la competencia, la negación del otro, la apropiación y explotación del mundo natural antes que la coexistencia desde la aceptación legítima del mismo.

Es entonces el amor, las relaciones y emociones que se generan desde la primera infancia en un ambiente nutricional (familia – escuela), que aportan directamente a la configuración de identidad de los individuos. Teniendo en cuenta que estamos inmersos en y para una sociedad que debe reconocer a la primera infancia como un ciclo de vital indispensable, y siendo conscientes del compromiso en la transformación de las dinámicas relacionales para la configuración de una sociedad de la no violencia.

En este marco, se propone una nueva mirada a la educación como red sistémica familia-instituciones educativas para la primera infancia, pero además una visión holística en la cual se comprenda un macro sistema histórico, cultural, político, económico y social esencial en la configuración de identidades de los individuos inmersos en el mismo. Es también, replantear metodo-

logías de enseñanza-aprendizaje basados en ideas especialmente enfocadas al desarrollo académico para poner énfasis en las relaciones socio-afectivas y extraordinarias capacidades de niños y niñas, durante sus primeros años de vida, que permita entender una nueva concepción sobre las identidades como un proceso de transformaciones y reorganizaciones de manera permanente que convierten a las familias, pero en especial a ellas y ellos en individuos ejecutores, constructores de su conocimiento, capaces de comprender las ideas de los otros y de sí mismos.

Lo anterior, exige repensar el quehacer relacional con los niños y las niñas en su crianza y en la educación inicial. El llamado es a querer saber, descubrir y entender cómo son y cómo piensan, pero también como sienten, su potencial de involucrarse dentro del mundo, cómo sus redes más próximas (familia y escuela) les brindan las herramientas para fortalecerse y configurar una identidad que podría construirse desde las relaciones amorosas, coherentes y empáticas que transformen nuestra sociedad e individuos en seres relacionales, sociales, históricos que aporten a la misma y desdibujen poco a poco pautas culturales de violencia.

## Referencias bibliográficas

- Ballester, L y Colom, A. (2012). Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas. Barcelona, España: Octaedro.
- Bandura, A. (1984). Teoría del aprendizaje social. Madrid, España: Editorial Calpe.
- Bertalanffy, L. (1976). Teoría General de los Sistemas. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P, (2007). El sentido práctico. Argentina. Editorial: Siglo veintiuno.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bruner, J. (2008). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, España: Morata.
- Cervantes, M. (1615). Don Quijote de la Mancha. Madrid, España: Alicante.
- Espinal, I, Gimeno, A y González, (2000) F. El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. Universidad autónoma de Santo Domingo y centro cultural Poveda. España.
- Fundación Carulla. (2015). Libro Horizontes, orientaciones pedagógicas y operativas para la implementación de la experiencia educativa aeioTU. Cartografía curricular, Fundación Carulla.
- Greenspan, S. (2005). Las necesidades básicas de la infancia. Barcelona, España: Graó
- Hernández, A. (1997). Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve. Bogotá, Colombia. Editorial El Búho.
- Linares, J. L. (1996). Identidad y narrativa. La terapia familiar en la práctica clínica. Barcelona, España: Paidós.
- Linares J & carreras A, (2006). Diálogos sobre personalidad, identidad y narrativa. Recuperado de <http://www.unizar.es/acarras/Tex.Dialogosidentidad.pdf>
- Linares, J. (2007). La personalidad y sus trastornos desde una perspectiva sistémica. *Revista clínica y salud*. 18 (3), 381-399.
- Linares, J. L. (2012). Terapia Familiar Ultramoderna. La Inteligencia Terapéutica. Barcelona, España: Herder.
- Malaguzzi, L. (2011). La educación infantil en Reggio Emilia. Madrid, España: Ed. Octaedro.
- Martínez, C. (2013). En medio de una crisis de civilización: reflexiones sobre algunas evidencias. Bogotá, Colombia. Recuperado de 7096-Texto del artículo-32904-1-10-20140721
- Maturana, H (1992) El sentido de lo humano. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (2008) Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile, Chile: Colección Hachette/Comunicación.
- Maturana, H y Varela, F. (2004) De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organiza-

ción de lo vivo. Santiago de Chile, Chile: Grupo Editorial Lumen.

Piaget, J. (1997). *Psicología del niño*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> edición). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=IQK7oMq>

Sacristán, G. (2010) *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid, España: Editorial Morata.

Vélez M. (2015) *Comportamiento de la Violencia Intrafamiliar*. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/49523/Violencia+intrafamiliar+primera+parte.pdf>. Fundación Ideas para la Paz

Vygotsky, L. (2012). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, España: Austral.



# Narrativas alternativas de la migración de familias venezolanas en Bogotá

## Alternative narratives of migration from Venezuelan families in Bogotá

Edward Johnn Silva Giraldo <sup>1</sup>  
Sandra Milena Bautista <sup>2</sup>  
Gloria Cristina García Vargas <sup>3</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n17a3

### Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo la identificación de narrativas alternativas de la migración en familias provenientes de Venezuela, ubicadas en el barrio Unir de la Localidad de Engativá en Bogotá. Esta investigación se realizó a través de un estudio cualitativo descriptivo, mediante la estrategia metodológica del análisis de narrativas, la cual permitió dar cuenta de los relatos de cinco familias que han vivido la situación de la migración. En cuanto a las narrativas dominantes, se identificaron como categorías emergentes: factores de riesgo, narrativas de exclusión, de desintegración familiar y de explotación laboral. Con relación a las narrativas alternativas surgieron: el agenciamiento personal, la corresponsabilidad parental/comunitaria y las redes de apoyo. Los resultados indican posibilidades de acción que surgen a través del trabajo en red y las narrativas alternativas para el fortalecimiento de las relaciones de confianza colaborativas y el desarrollo de proyectos en común. Se concluye que indagar por los acontecimientos extraordinarios favorece el agenciamiento personal y la corresponsabilidad entre las familias y la comunidad barrial.

**Palabras clave:** Migración; Narrativas alternativas; Redes de apoyo; Familias.

### Abstract

This study aimed to identify alternative narratives of migration in families from Venezuela, currently located on Unir neighborhood in Engativá Locality of Bogotá. This research was conducted by a qualitative descriptive study, through methodological analysis of narrative strategy, which allowed to account life stories of five families who have lived in migration situation. In this process emerged dominant narratives such as risk factors, narratives of exclusion, family disintegration and labor exploitation. Regarding to alternative narratives, the following concepts emerged: personal agency, parental and community co-responsibility, and support networks. The results indicate possibilities of action that arise through networking and alternative narratives for the strengthening of relationships based on confidence, collaboration and the development of common projects. It concluded that investigating extraordinary events favors personal agency and co-responsibility between families and local community.

**Keywords:** Migration; Alternative narratives; support networks; Families

<sup>1</sup> Docente del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Semillero de Investigación Psicología, Conflictos y Culturas de Paz. E-mail: esilvagiral@uniminuto.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7219-3137>

<sup>2</sup> Estudiante del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Semillero de Investigación Psicología, Conflictos y Culturas de Paz. E-mail: sbautista@uniminuto.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7300-282X>

<sup>3</sup> Estudiante del programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Semillero de Investigación Psicología, Conflictos y Culturas de Paz. E-mail: ggarcia10@uniminuto.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1214-5966>

## Introducción

Esta investigación se propuso como objetivo la identificación de narrativas alternativas de la migración en familias venezolanas. Para este propósito, se realizó inicialmente una revisión teórica basada en el fenómeno social de migración, las redes de apoyo y las narrativas. En cuanto a la migración, según Hardoy y Satterthwaite (citado por Dabas, 1998), la situación de ruptura de la red en familias migrantes se ve agravada cuando se carece de empleo, vivienda y en general de los servicios básicos. La ausencia o precarización del trabajo, el aislamiento relacional y la fragilidad de los soportes relacionales, conduce a personas migrantes a una zona de vulnerabilidad. Adicionalmente, cuando los miembros de la familia se ven obligados a emigrar de manera indocumentada, pueden surgir procesos de desintegración, reordenación, reintegración, recomposición o nuevas construcciones de roles familiares (Sandoval, Román y González, 2015). Por tanto, la migración es un fenómeno de múltiples dimensiones que implica cambios en la dinámica, composición, relacionamiento, funcionamiento y organización familiar (Román, Sandoval y González, 2014).

Para emigrar existen razones voluntarias y forzadas, que generan rupturas familiares, afectivas, socio-culturales, políticas y económicas. Existen dos tipos de migración, la migración progresiva y la migración familiar. La progresiva ocurre en etapas y se da cuando un miembro de la familia viaja primero, preparando las condiciones del viaje para el siguiente; y la familiar sucede cuando la familia emigra junta (Inclán, 2014). La conjunción de factores políticos y económicos, como la pobreza, los bajos salarios, inseguridad en servicios de salud y la falta de oportunidades laborales, han provocado un creciente aumento de los flujos migratorios, obligando a familias

venezolanas, enteras o parciales, a buscar alternativas y exponerse a cruzar las fronteras en difíciles condiciones.

Sin embargo, el derecho a migrar, es un principio básico voluntario de las personas para desarrollarse, donde las posibilidades de vida le sean más favorables o donde encuentren estabilidad, tratando de no poner en riesgo la vida ni los derechos de niños y niñas (Sandoval, Román y González, 2015). La migración se convierte en un proyecto de vida que pasa a ser el centro de atención de la familia, por tanto, es imprescindible conocer las expectativas de las familias para entender su condición emocional, estructural, y funcional (Inclán, 2014).

Teniendo en cuenta el fenómeno social de la migración, el trabajo de investigación se realizó con base en la siguiente pregunta ¿Cuáles son las narrativas de la migración de un grupo de familias venezolanas que se encuentran ubicadas en el barrio Unir de la localidad de Engativá? De este modo se tuvieron en cuenta las categorías teóricas de narrativas dominantes y narrativas alternativas. Las narrativas dominantes hacen referencia a los relatos saturados que se expresan como verdades, conocimientos unitarios y normalizadores. Las narrativas alternativas enfatizan en la redefinición de los significados que dan sentido a las vidas de las familias migrantes, permitiendo el reconocimiento de sus capacidades y posibilidades de acción, a través de la indagación de los acontecimientos extraordinarios (White y Epston, 1993).

### **Redefinición de las narrativas dominantes a través de las redes de apoyo**

En el proceso de la migración también se pueden dar relaciones interculturales desiguales

que se expresan a través de la xenofobia, la exclusión y el rechazo (Sandoval, Román y González, 2015). Por esto, la generación de un nuevo mapa de red se convierte en una de las posibilidades de evitar la marginalidad (Dabas, 1998), ya que, desde las relaciones de colaboración, solidaridad y ayuda mutua se promueven vínculos comunitarios que faciliten la convivencia, la realización integral de las necesidades humanas fundamentales y el afrontamiento de los problemas de la vida diaria (Arango, 2018). Es decir, las redes básicas de apoyo social de la comunidad contribuyen a la creación de nuevas prácticas de convivencia.

Se evita la marginalidad cuando confluyen las funciones de la red de apoyo, tales como la compañía social, la cual hace alusión al grupo que cuida, comparte y dedica tiempo valioso para el desarrollo de actividades conjuntas. La función de apoyo emocional refiere al rol de escucha, comprensión y estímulo que asumen personas cercanas; mientras que la guía cognitiva se entiende como la orientación que brinda modelos de relación y conocimientos para la vida; la regulación social es el reconocimiento de las normas, los límites, las responsabilidades y la resolución positiva de los conflictos; la ayuda material y de servicios se relaciona con la gestión pertinente, oportuna y necesaria para acceder a beneficios materiales y servicios sociales, sin entrar en una pauta asistencialista, así como el acceso a nuevos contactos que favorecen la conexión con otras personas para construir posibilidades de acción (Sluzki, 1996).

Para McCubbin y Patterson (citado por Dabas, 1998), la capacidad de gestión de las familias migrantes, beneficia la lectura contextual y el fortalecimiento de las redes de apoyo con la comunidad y las instituciones. En este sentido, se requiere la gestión de los recursos personales, los

recursos internos del sistema familiar y el apoyo social. Durante el proceso de migración y reubicación geográfica muchos lazos sociales son dejados atrás, lo cual les implica a los miembros de la familia el reto de fortalecer las habilidades adaptativas para desarrollar una nueva red (Sluzki, 1996). Hay que considerar las etapas del proceso de ajuste de las familias migrantes, tanto en lo relacionado al manejo de la pérdida como a la integración al nuevo entorno, ya que se deja atrás las calles, los olores, el aire, las mascotas, familiares, vecinos, costumbres, el estilo de vida, la escuela y el trabajo (Inclán, 2014).

Una red social personal, estable, activa y confiable protege de enfermedades y actúa como agente de ayuda (Sluzki, 1996). Según Dabas, E. (1998), la red es entendida como un sistema abierto, multicéntrico y de intercambio dinámico entre colectivos, donde se construyen formas de relación, basadas en el respeto, la solidaridad, el entendimiento, la comprensión y la cooperación, para generar un tejido protector que favorece la creación de alternativas en la resolución de problemas y la satisfacción de necesidades. Para Medina (2014) las redes de apoyo comunitario promueven el trabajo basado en la ayuda mutua, la cual es un eje fundamental del bienestar social, familiar y personal. Pero se necesita pensar en una lógica de red distinta a la mercantil y competitiva, en la que se reconozcan las capacidades de las familias (Machín, 2010).

Pensar y actuar en red implica pasar de un interés puesto únicamente en el carácter individual, a un enfoque que incluye el contexto de interacción (Dabas, 1998). Es decir, la comprensión del fenómeno de la migración requiere la lectura compleja de la trama de emociones que se movilizan durante dicho proceso de ajuste, no sólo para adaptarse, sino para volver a crear



nuevos sentidos de pertenencia y construcción de vínculos. Según Silva (2018) se hace necesario cambiar los marcos de referencia para afrontar la coyuntura actual de polarización y rivalidad por la que atraviesa el país, mediante la construcción de redes solidarias y perspectivas que orienten el trabajo comunitario. El reto consiste en redefinir la orientación individualista que señala, califica y excluye, por una perspectiva comunitaria que reconoce las capacidades y dignifica a todas las personas a través de narrativas alternativas de agenciamiento personal y colectivo (Bello, 2010). La perspectiva comunitaria permite reconocer las capacidades, agencias, saberes, prácticas, y no sólo sus carencias, como sucede con las aproximaciones asistencialistas, paternalistas e iluministas, donde las personas son vistas como seres vacíos (Riquelme y Pareja, 2010). Según Marta (2007), para generar redes de apoyo se requiere la construcción de vínculos recíprocos de intercambio, confianza y responsabilidad a través de la escucha múltiple y el fortalecimiento de un tejido relacional constituido por redes de parentesco, de amistad y vecindario.

### **Narrativas alternativas**

La naturalización de las relaciones mercantilizadas tiende a establecer categorías y clasificaciones como pobre, rico, exitoso y fracasado. Estas narrativas dominantes validan la carrera desenfadada de tener y tener más. Tal como refiere White y Epston (1993) una narrativa dominante de exclusión impone relatos saturados que empobrece la identidad de las personas. Por ejemplo, las noticias que emiten algunos medios masivos de información señalan a los migrantes como los responsables del desempleo, la caída del salario y la inseguridad pública (Galeano, 2014). Por tanto, se requiere transformar la visión fragmentada que separa a “los de adentro” con “los de afuera”, por

una visión del “nosotros” como comunidad (Silva, Carrillo y Silva, 2019). Según Santos (2013), la cultura occidental ha difundido un pensamiento abismal, que consiste en establecer líneas radicales que dividen la realidad social entre los que están “de este lado de la línea” y los que están “del otro lado de la línea”. Tal división legitima que un grupo sea tratado como subhumano.

Con base en lo anterior, es necesario hacer alusión a la violencia cultural como narrativa dominante que justifica la resolución de los conflictos por vías violentas (Galtung, 2003). Recurrir a vías violentas para resolver los conflictos reproduce dualismos como amigo-enemigo, y abajo- arriba (Martínez, 2015). Uno de los pasos para deslegitimar relatos saturados de violencia es rebatir modelos de pensamiento que justifican la agresión, la discriminación y la exclusión a partir de causas naturales, hereditarias y filogenéticas (Silva, 2018). Frecuentemente, se recurre a la violencia para resolver conflictos interpersonales que son superables por medio del diálogo y de la comprensión mutua (Boff, 2015).

Según White y Epston (1993) hay narrativas dominantes que descalifican a las personas por su color de piel o nacionalidad y niegan aspectos significativos de sus experiencias. Las personas que han vivido la situación de la migración se sienten descalificadas o disminuidas, pero también vale reconocer que cuentan con conocimientos y prácticas de vida que merecen ser escuchadas. Estas narrativas alternativas, que se dan a través de la técnica de las conversaciones de reautoría favorecen el agenciamiento personal y comunitario. La reautoría se emplea para enriquecer la nueva narrativa e incluir aquellas experiencias que no encajan con la narración dominante (White y Epston, 1993).

El reconocimiento de la capacidad de agencia en las personas migrantes permite recuperar, fortalecer y ampliar sus potencialidades y posibilidades de acción. Cuando las personas sostienen diálogos generativos hay lugar para la expresión de sus diversas experiencias y las múltiples circunstancias en que han estado involucradas; en estas conversaciones las personas intercambian experiencias, perspectivas, sentimientos y reconstruyen significados que puedan dar sentido a sus vidas y relaciones (Schnitman, 2015). Por ello, es necesario fomentar espacios de encuentro para conversar sobre el pasado, imaginar el futuro y reconstruir el presente desde experiencias compartidas (Lederach, 2000), a través de la estrategia vinculadora, que hace referencia a las demostraciones genuinas de reconocimiento; la estrategia mediadora que se entiende como conversaciones creativas, facilitadoras y colaborativas para la toma de decisiones; y la estrategia responsabilizadora que enfatiza en las acciones generadas de manera conjunta para llevar a cabo proyectos en común (Linares, 2012).

## Metodología

Esta investigación fue realizada entre los meses de agosto y diciembre de 2018, se desarrolló a través de un estudio cualitativo descriptivo,

mediante la estrategia metodológica del análisis de narrativas, la cual permitió dar cuenta de los relatos de cinco familias que han vivido la situación de la migración. Las familias que participaron en la investigación se caracterizaron por ser provenientes de Venezuela, tener hijos en etapa escolar o en proceso de escolarización, estar vinculadas a empleos informales (ayudantes de construcción, vendedores ambulantes y colaboración ocasional en labores domésticas), así como por presentar condición de hacinamiento en sus lugares de vivienda.

Para recoger sus narrativas se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales alrededor del fenómeno social de la migración. Asimismo, los diarios de campo permitieron el registro de la información suministrada por las y los participantes en la matriz de categorías ordenadas por las investigadoras en narrativas dominantes y narrativas alternativas de la migración. Se desarrollaron cinco grupos focales con las familias para redefinir narrativas dominantes y generar relatos alternativos de la migración; cada grupo focal se orientó a partir de temas propuestos por las familias, teniendo en cuenta sus experiencias vividas como se relacionan a continuación en la Tabla 1.

**Tabla 1. Grupos focales realizados con las familias**

Grupos focales	Preguntas Orientadoras
Conociéndonos	¿Cómo construir relaciones de confianza y colaboración?
Rutas de Encuentro familiar y comunitario	¿Qué nuevas posibilidades de acción encuentra a través de la conversación con otras familias?
Entornos protectores	¿Cómo tejer una red de apoyo?
Convivencia social	¿De qué nuevas maneras se podría conversar para promover la solidaridad y la colaboración?
Diálogos sobre la migración	¿Cómo las narrativas alternativas de la migración generan nuevas posibilidades de acción?

Fuente: Elaboración propia.



El proyecto se desarrolló a través de dos etapas. La primera etapa consistió en la aplicación de una entrevista semiestructurada a un profesor de la Fundación Casa de los Sueños, la cual permitió un acercamiento inicial para indagar sobre la demanda de ayuda y realizar lectura de contexto. En la segunda etapa, se realizaron los grupos focales con las familias, propiciando conversaciones apreciativas a través de las preguntas orientadoras que estimularon la solidaridad, la colaboración y el reconocimiento de los distintos saberes y experiencias. Es decir que, a través de las preguntas, las familias observaron sus narrativas en un ejercicio permanente de meta-comunicación, la cual se entiende como el proceso de reflexión y observación de los modos de interacción (Castillo, 2009).

En cada uno de los encuentros fue posible promover intercambios culturales a través de la música, la comida y las tradiciones. Los encuentros se desarrollaron teniendo en cuenta las siguientes características: la acogida y construcción de un entorno de confianza, la elección conjunta del tema, el círculo de la palabra y el cierre simbólico basado en reflexiones y aprendizajes (Schnitman, 2015). El papel de profesionales en formación de la carrera de Psicología fue acercar a las personas a dialogar unos con otros y entre ellos (Silva, Valderrama y Pérez, 2019), favoreciendo la participación de las familias en los procesos de investigación, no como objetos de estudio, sino como sujetos en relación (Silva, Valderrama y Pérez, 2019). Por tanto, las preguntas orientadoras posibilitaron conversaciones que aportaron estima y no estigma (Watzlawick y Ceberio, 2008). Según Anderson (1999), las conversaciones enfatizan en hablar con el otro, aprender con el otro y reconocer la expresión de múltiples puntos de vista, facilitando la redefinición de narrativas rígidas que establecen discursos de verdad.

## Resultados y discusión

Los resultados se organizaron a través de las categorías teóricas narrativas dominantes y narrativas alternativas de la migración. En cuanto a las narrativas dominantes, se identificaron como categorías emergentes los factores de riesgo, las narrativas de exclusión, de desintegración familiar y las narrativas de explotación laboral. Con relación a las narrativas alternativas surgieron el agenciamiento personal, la corresponsabilidad parental y comunitaria, y las redes de apoyo. A continuación se analizan cada una de ellas.

### *Factores de riesgo*

Las familias refieren que deben salir a trabajar, lo cual les implica dejar a sus hijos bajo el cuidado de personas extrañas “hay familias que provienen de Venezuela, que no cuentan con redes de apoyo” (C. Gutiérrez, comunicación personal, 23 de agosto, 2018). Sin embargo, cuando no reconocen personas de confianza, llevan a sus hijos a realizar labores informales, interrumpiendo sus actividades escolares, lo cual genera otro factor de riesgo (Morad, Bonilla y Rodríguez, 2011). La migración puede tener un efecto psicosocial traducido en sentimientos de abandono y vulnerabilidad, especialmente cuando no hay personas de confianza que cuiden de los niños o sean expuestos a riesgos (Sandoval, Román y González, 2015): “me preocupa mucho que los niños no estén escolarizados, hay padres que no han logrado inscribir a sus hijos a un colegio” (C. Gutiérrez, comunicación personal, 23 de agosto, 2018). Entre más necesitada está la familia en términos económicos, mayor es la probabilidad de que la niña o el niño ingresen al mercado laboral en detrimento de sus estudios. Por consiguiente, la escolarización y los programas comunitarios funcionan como un indicador de integración

protectora (López et. al, 2018).

Otro factor de riesgo se relaciona con la situación de hacinamiento, pues “cuando llegamos no teníamos dinero para rentar un apartamento y vivíamos de 16 a 20 personas en un mismo apartamento, durmiendo en el piso, muy amontonados” (H. Chacón, comunicación personal, 11 de octubre, 2018) y manifestado en que “me preocupa el tema del respeto ya que adultos desconocidos se quedan con los niños mientras los padres trabajan, me preocupa el tema posibles abusos” (C. Gutiérrez, comunicación personal, 23 de agosto, 2018).

### *Narrativas de exclusión*

El sentimiento de exclusión, dada su nacionalidad, es frecuente en las narraciones al afirmarse que “no he podido conseguir trabajo, porque cuando se dan cuenta que soy venezolana me ponen muchas trabas” (M. Moreno, comunicación personal, 11 de octubre, 2018). La violencia cultural se relaciona con aspectos simbólicos que justifican y legitiman la desigualdad social (Galtung, 2003), porque “así como nos han tendido la mano, también nos han discriminado, yo no conocía ese término de xenofobia, aquí es donde vine a saber que era” (L. Bermúdez, comunicación personal, 29 de noviembre, 2018). Estos modelos de pensamiento validan la desigualdad, la dominación y la violencia psicológica (Galtung, 2003) pues “los lugares no deberían tener fronteras, las fronteras las ponemos los seres humanos al juzgar y criticar a los demás” (K. Arias, comunicación personal, 11 de octubre, 2018).

Los relatos saturados están enraizados en narrativas dominantes culturales que asignan a la persona la categoría de “migrante problema”, por tanto, la redefinición consiste en separar el

problema de la identidad de la persona (White y Epston, 1993). Las familias señalan que circulan narrativas de estigmatización, especialmente por su nacionalidad venezolana; pero a través del proceso de ajuste y adaptación han contribuido a redefinir discursos homogeneizadores y totalizadores teniendo en cuenta que “lo que está pasando con los venezolanos en el barrio no se puede generalizar” (K. Arias, comunicación personal, 11 de octubre, 2018).

### *Desintegración familiar*

Se reconocen también emociones de tristeza al evocar a los familiares que quedaron en su lugar de origen (Montaño y Orozco, 2009). “Yo me siento muy triste porque no me pude despedir de mi padre cuando me vine para Bogotá y tengo un año acá y no he sabido nada de él” (K. Arias, comunicación personal, 29 de noviembre, 2018). Otro reto que afrontan los padres y madres migrantes, es la redistribución de los roles, ya que en ocasiones los miembros de la familia deciden viajar en diferente época, teniendo que afrontar la separación (Morad, Bonilla y Rodríguez, 2011) “me vine de Venezuela con mi hijo, pero allá quedó mi esposo con mi otro hijo”. Las migraciones significan una crisis tanto para quienes migran, como para quienes se quedan en los lugares de origen (López et. al, 2018).

La experiencia de separación familiar se relaciona con el momento de la despedida: “fue difícil decir adiós por teléfono, pero no tuve tiempo de ir... me hizo falta un beso y la bendición de mami para seguir luchando” (K. Arias, comunicación personal, 29 de noviembre, 2018). Asimismo, juega un papel relevante la ausencia o el mantenimiento del vínculo con los seres queridos y el plan de ruta para preparar el reencuentro “no pierdo la esperanza y la fe en Dios que, algún día



no muy lejano, vuelva a encontrarme con mi familia” (L. Vélez, comunicación personal, 11 de octubre, 2018) “ahora todos estamos separados, en la casa quedó solo mamá y papá” (L. Álvarez, comunicación personal, 11 de octubre, 2018). Algunos miembros de la red dejada atrás son mantenidos a través de cartas, llamados telefónicos o recuerdos; mientras que otros vínculos se consideran perdidos del mapa emocional y funcional (Sluzki, 1996). Por ejemplo, niñas, niños y adolescentes pierden una fuente importante de seguridad al distanciarse de los amigos del barrio y compañeros de clase con quienes han establecido una base de confianza recíproca y deben comenzar de nuevo en otro territorio, además los padres envueltos en sus propios esfuerzos adaptativos resultan menos accesibles como fuente de apoyo (Sluzki, 1996).

#### *Narrativas de explotación laboral*

En cuanto a lo laboral, las familias señalaron que se exponen a jornadas y labores extenuantes de trabajo, especialmente cuando están indocumentados “a mí me ha tocado muy duro, yo entro a trabajar a las 7 a.m. y salgo a las 10 p.m., y el pago no es el que debería ser, se aprovechan que soy venezolana” (K. Arias, comunicación personal, 06 de septiembre, 2018) considerando que “si no hay trabajo no hay con qué comer y estos padres se esfuerzan muchísimo buscando trabajo, pero les ha sido muy difícil y los que consiguen trabajo terminan siendo explotados laboralmente” (C. Gutiérrez, comunicación personal, 25 de octubre, 2018). Según Foucault (citado por White y Epston, 1993), es necesario confrontar los estereotipos y moldes preestablecidos que subyugan a las personas porque “hay padres que trabajan hasta más de doce horas por 10, 15, 20 mil pesos, hombres y mujeres” (C. Gutiérrez, comunicación personal, 25 de octubre, 2018).

#### *Agenciamiento personal*

Hay familias que conciben la migración como una oportunidad laboral y educativa, ya que encuentran la posibilidad de emprender iniciativas desde la gastronomía y además conseguir que sus hijos ingresen al sistema educativo (Montaño y Orozco, 2009). Una de las narrativas muestra que, “a pesar de tener mi profesión en ingeniería de petróleo, también aprendí a hacer arepas y empanadas, lo cual me ha permitido encontrar otras fuentes de ingreso” (K. Arias, comunicación personal, 29 de noviembre, 2018). Así, las mujeres migrantes trabajan largas jornadas laborales en oficios distintos a los que realizaban en su lugar de origen, pero con la consigna de brindar a sus hijos un futuro mejor (Unzueta, Vicente y Ruiz, 2011).

Las familias cuentan que, cambiar de lugar les ha significado explorar y desempeñar otros oficios que no tienen relación con las profesiones que estudiaron, pero consideran esta actividad laboral como una opción temporal mientras consiguen una estabilidad económica. Las experiencias vividas que están fuera del relato dominante constituyen una fuente para la generación de relatos alternativos. Por esto, cuando las personas indagan sobre sus acontecimientos extraordinarios y redefinen sus relatos saturados, pueden experimentar un sentimiento de agencia personal que les permite sentirse capaces de intervenir en sus propias vidas y en sus relaciones (White y Epston, 1993), celebrando que “ya conseguimos donde vivir, los niños ya están estudiando y nosotros estamos trabajando” (Bejarano, M. Comunicación personal, 3 octubre, 2018). La capacidad de agencia también les permite a los padres elegir entornos protectores para el cuidado de sus hijos al relatar que “estoy buscando un trabajo de medio tiempo para estar más pendiente de mis hijos”

(Ramos, G. Comunicación personal, 10 octubre, 2018).

### *Corresponsabilidad parental y comunitaria*

Las familias reconocen el apoyo social de la Fundación Casa de los Sueños en cuanto al desarrollo de las tareas pedagógicas de sus hijos, pues “en la mañana van al colegio y en la tarde asisten a la fundación donde recibe acompañamiento en tareas” (C. Gutiérrez, comunicación personal, 23 de agosto, 2018). Reiteran que no desean delegar el rol parental en el profesor de dicha organización, debido a que “los padres, hemos aprendido que la Fundación es un lugar que brinda acompañamiento pedagógico, no es una guardería. Los padres traemos los niños, pero no nos olvidamos de ellos, estamos pendientes” (L. Vélez, comunicación personal, 27 de septiembre, 2018).

También surge el interés de aprender estrategias relacionales para acercarse a sus hijos, generando “estrategias para fortalecer la relación padres e hijos. Por ejemplo, a través de la enseñanza del idioma francés los padres e hijos se reúnen a aprender juntos” (C. Gutiérrez, comunicación personal, 04 de agosto, 2018). Se afirma que “es muy chévere poder jugar con mis hijos, uno generalmente no piensa en esas cosas aquí, sino en tratar de sobrevivir” (L. Álvarez, comunicación personal, 27 de septiembre, 2018). Cuando los padres transmiten reconocimiento con acciones que corresponden a su función parental, los hijos ingresan a un sistema de colaboración mutua y se benefician al recibir atención, comprensión, cariño y acompañamiento en la toma de decisiones (Silva y Valderrama, 2015). Entoences, “somos responsables de la educación de nuestros hijos, no es solo una labor del colegio” (Ramos, G. Comunicación personal, 3 octubre, 2018).

### *Redes de apoyo*

La generación de redes de apoyo con familiares, vecinos, amigos y líderes comunitarios ha favorecido la capacidad de agencia, mostrando por ejemplo que “yo no tenía trabajo porque no contaba con los papeles, pero busqué orientación y ya tengo trabajo”, “yo me siento muy agradecida con la Fundación, con ustedes por estos espacios en los que podemos hablar, manifestar como nos sentimos...” (L. Bermúdez, comunicación personal, 22 de noviembre, 2018).

La construcción de vínculos recíprocos de confianza y responsabilidad fortalecieron el tejido relacional de las familias migrantes que está constituido por las llamadas redes de parentesco, de amistad y vecindario (Silva, Carrillo y Silva, 2019). “Lo que más le apasiona es tener la oportunidad de colaborar, de ayudar a la comunidad, en especial a los niños - niñas y ver reflejada en su cara la alegría y felicidad, además que son muy agradecidos por los espacios que se les brindan” (C. Gutiérrez, comunicación personal, 22 de noviembre, 2018). Las personas que allí laboran afirman que “me apasiona acompañar a las familias para crear estrategias de trabajo conjunto” (C. Gutiérrez, comunicación personal, 22 de noviembre, 2018), logrando reconocer que “todos somos seres humanos, pero necesitamos un apoyo para salir adelante con nuestras familias” (L. Bermúdez, comunicación personal, 29 de noviembre, 2018). Cuando se da el respeto mutuo, el compromiso proactivo y los ciclos de dignidad relacional, se promueve el apoyo social (Lederech, 1998) siendo conscientes que “estamos aprendiendo a identificar las personas de confianza que cuidan de nuestros hijos, mientras nosotros trabajamos” (Ramos, G. Comunicación personal, 3 octubre, 2018).



## Conclusiones

Esta investigación dio cuenta de cómo un grupo de familias venezolanas redefinieron narrativas dominantes sobre la migración, a través de un proceso conversacional. Las narrativas dominantes de exclusión no permiten reconocer la fuerza transformadora de las familias migrantes en la sociedad (Boff, 2015). Como señala White y Epston (citado por Silva, Valderrama y Pérez, 2019) es necesario indagar con las familias aquellos acontecimientos extraordinarios que contrasten los relatos saturados, y promuevan los relatos alternativos de agenciamiento personal y familiar.

Las familias señalaron que las narrativas alternativas basadas en el trabajo en red promueven relaciones de confianza y colaboración para el desarrollo de sus proyectos vitales desde la corresponsabilidad parental y comunitaria. Es decir, que las redes de apoyo comunitarias invitan a convivir en la diversidad, generando capacidades familiares. En el marco del fenómeno social de la migración, se requieren configurar sistemas de corresponsabilidad para el desarrollo de un trabajo coordinado con propósitos comunes, en el que se reconozca el saber y la experiencia de todas las personas. Para este propósito, el profesional en Psicología se convierte en una guía relacional que acompaña a las personas y grupos para identificar sus propios recursos, alternativas y posibilidades de acción; permitiendo que las familias consigan reorganizar sus proyectos vitales e integrarse en los entornos receptores.

Las familias migrantes reconocen las funciones de la red como estímulo para reorganizar sus roles y proyectos. Por ejemplo, la compañía social y el apoyo emocional son funciones que permiten vislumbrar posibilidades de acción, ya que a través de las conversaciones se genera

solidaridad, en el que cada familia se siente escuchada, comprendida, reconocida y capaz. Las relaciones de confianza y colaboración promueven también el acceso a nuevos contactos, pues mediante la conversación se comparten experiencias ocupacionales y una red de apoyo que actúa como estrategia de recomendación para la búsqueda y consecución de empleo. Asimismo, la conversación requiere de la estrategia vinculadora (Linares, 2012) para reconocer la diversidad; la estrategia mediadora para resolver los conflictos sin recurrir a la violencia, y de la estrategia responsabilizadora para generar sistemas de ayuda sin caer en pautas asistenciales. Por tanto, el trabajo con las familias migrantes, desde la Psicología, no puede estar encaminado hacia la implementación de programas asistenciales y paternalistas, limitados a entregar ayudas (Román, Sandoval y Gabino, 2014).

En conclusión, el fenómeno social de la migración no puede definirse a partir de discursos totalizadores y versiones únicas que desconozcan la experiencia vivida y la capacidad de influencia que han desarrollado las personas para afrontar los problemas. Por este motivo, fue necesario identificar adjetivos que atribuían significados victimizantes sobre las familias migrantes y posteriormente se redefinieron ciertas categorizaciones, lo que contribuyó a la generación de narrativas de agenciamiento. Esta redefinición de narrativas dominantes se realizó través de una conversación que buscó separar el problema de la identidad de las familias migrantes. En cuanto a las narrativas de agenciamiento, las familias descubrieron capacidades parentales y de gestión de redes de apoyo desde sus propias experiencias, sin caer en una pauta asistencialista.

Lo mencionado invita a profesionales en Psicología a reconocer las capacidades de las

familias migrantes mediante la generación de narrativas alternativas de agenciamiento. El proceso de descubrir capacidades en la familia implica superar la visión enfocada en el disfuncionamiento familiar, pues cuando se enfatiza en lo que mejor saben hacer las familias, se configura una red protectora basada en la corresponsabilidad y la capacidad de respuesta de madres y padres ante el cuidado de sus hijos, y por ende el cuidado de las relaciones con otros familiares y vecinos.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, H. (1999) Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque postmoderno de la terapia. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Arango, C. (2018). Psicología comunitaria de la convivencia. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Boff, L. (2015). Derechos del corazón. Una inteligencia cordial. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Bello, M. (2010). Impactos sociales y culturales del desplazamiento. Narrativas alternativas: rutas para construir la identidad. En efectos psicosociales y culturales del desplazamiento. Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Corporación Avre y Fundación Dos Mundos.
- Castillo, F. (2009) Sobre el poder y las organizaciones. En Consultoría colaborativa. Consultoría colaborativa. Intervención sistémica en redes y organizaciones. Guadalajara, Red Américas.
- Dabas, E. (1998). Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Galeano, E. (2014). Los diablos del diablo. Bogotá, Colombia: Ediciones Le Monde diplomatique.
- Galtung, J. (2003). Violencia Cultural. España: GernikaGogoratz.
- Inclán, J. (2014). Contribuciones al enfoque sistémico. Modelo Ecológico Roberto Clemente para familias inmigrantes. En pensamiento sistémico nuevas perspectivas y contextos de intervención. Red Europea y Latinoamericana de Escuelas Sistémicas
- Lederach, J. (2000). El ABECÉ de la paz y los conflictos: Educación para la paz. Madrid, España: Editorial Catarata.
- Linares, J. (2012). Terapia familiar ultramoderna. La inteligencia terapéutica. Barcelona, España: Herder.
- López, S., Rodríguez, C., Aristizábal, L. y Barriga, L. (2018). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. Hojas y Hablas, (16), 10-26.
- Machín, J. (2010). Modelo ECO2: redes sociales, complejidad y sufrimiento social. REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales. Vol. 18, No. 12.
- Martínez, C. (2015). De nuevo la vida. El poder de la no violencia y las transformaciones culturales. Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Medina, R. (2014), cambios modestos, grandes revoluciones: terapia familiar crítica. Guadalajara: red Américas.
- Montaño, L. y Orozco, M. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7(2), 837-860.
- Morad, M. Bonilla, G. y Rodríguez, M. (2011). Vida familiar, vínculos parentales y

migración transnacional colombiana: cambios y permanencias. *Confluente. Rivista di Studi Iberoamericani*, 3(1), 62-82.

Riquelme, E. y Pareja, P. (2010). Salud mental comunitaria. Una experiencia de psicología política en una comunidad afectada por la violencia. Perú. *Demus: Estudios para la defensa de los derechos de la mujer*.

Román, R. Sandoval, E. y Gabino, J. (2014). Familia, migración y políticas públicas. Una relación compleja. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, p. 32-57.

Román, R., Sandoval, E. y González, J. (2015). Cuidado en el marco de la migración infantil. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 7, p. 28-44.

Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago. Ediciones Trilce.

Schnitman, D. F. (2015). *Proceso generativo y prácticas dialógicas. Diálogos para la transformación. Experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*, 2. Ohio: WorldShare Books.

Silva, E. J. y Valderrama, J. C. (2015). Postconyugalidad: La relación entre padres separados e hijos adolescentes. *Revista Tesis Psicológica*, 10 (1), 46-59.

Silva, E. (2018). *Lectura crítica de las narrativas de violencia*. En ejercicios de construcción

de narrativas mediáticas desde la investigación en comunicación social. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Silva, E. Valderrama, J. y Pérez, D. (2019). Tejiendo redes y narrativas comunitarias con las familias. En el lenguaje de las redes: tejido de saberes en el trabajo psicosocial con familias. Bucaramanga, Colombia: Editorial EIDEC.

Silva, E. Carrillo, J. y Silva, C. (2019). Tejido de cuidado mutuo en familias migrantes. En el lenguaje de las redes: tejido de saberes en el trabajo psicosocial con familias. Bucaramanga, Colombia: Editorial EIDEC.

Sluzki, C. (1996). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona, España: Gedisa.

Unzueta, G. Vicente, T. Ruiz, A. (2011). Re-configurando los vínculos familiares a través de las fronteras. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. Vol. 3.

tzlawick, P. y Ceberio, M. (2008). *Ficciones de la realidad, realidades de la ficción: estrategias de la comunicación humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

White, M. y Epston, D. (1993) *Medios Narrativos para fines terapéuticos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.



# La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo

## Narrative research as a social construction of knowledge, an epistemological and methodological approach from the qualitative methods.

Johan Andrés Nieto Bravo <sup>1</sup>

Mario Alejandro Angarita Mendoza <sup>2</sup>

Juan David Muñoz Velázquez <sup>3</sup>

Gustavo Alejandro Labrador Mancilla <sup>4</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n17a4

### Resumen

En la sociedad hay diferentes grupos poblacionales en espacios o condiciones de vida vulnerables, los cuales son invisibilizados y excluidos de la misma por las mitificaciones o prejuicios sociales. Por ello, se genera la necesidad de que estos recobren la voz negada y se les empodere en su capacidad de expresión, logrando re-significar su propia realidad y la que les circunda. En esa necesidad de re-significación de la experiencia humana, es preciso que más allá de identificar o describir las formas de vida de cada uno de los individuos, puedan ser ellos mismos quienes muestren al mundo su propia humanidad. La interpretación y comprensión de su ser-en-el-mundo es por ende el objetivo de la presente investigación, y por ello la narrativa como escenario de interpretación hermenéutica se convierte en el pilar fundamental para lograrlo. En la fundamentación, discusión de la interpretación y la comprensión se discurrirá en varias nociones conceptuales aportadas por autores como Paul Ricoeur y otros, que le permiten quien lee reconocer cómo la hermenéutica y las narrativas son espacios propicios de investigación de las ciencias humanas que permiten interpretar y re-significar la vida de los individuos.

**Palabras clave:** Narrativa; Hermenéutica; Interpretación; Comprensión.

<sup>1</sup> Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Magister en Educación, Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Católica de Córdoba. Docente Investigador de la Universidad Santo Tomás. Investigador del Instituto de la Haya para la Paz, los Derechos Humanos y la Justicia Penal Internacional. Miembro de la red teológica Amerindia. profesorjohannieto@gmail.com o johannieto@ustadistancia.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8608-8511>

<sup>2</sup> Licenciado en Filosofía, pensamiento político y económico. Auxiliar de procesos investigativos, docente de educación básica y media. Coordinador de procesos de acreditación de calidad. marioangarita@ustadistancia.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2876-6054>

<sup>3</sup> Licenciado en Filosofía, pensamiento político y económico. Auxiliar de procesos investigativos, docente y líder social en escenario de construcción de paz y pastoral educativa. juanmunoz@ustadistancia.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6620-4004>

<sup>4</sup> Filósofo, profesor universitario e investigador en el área de la Filosofía de la Educación, en la Universidad Santo Tomás. Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Católica de Córdoba en Argentina. gustavolabrador@ustadistancia.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3717-1407>

### Abstract

In society, there are different population groups in vulnerable spaces or living conditions, which are invisible and excluded from it due to social prejudices. Therefore, the need consists in regaining the denied voice, empowering from their capacity of expression as well as re-signifying their own reality and the nearest reality that surrounds them. In the need for resignification human experience, it is necessary that beyond identifying or describing the ways of life of each individual, it can be themselves who in a lively voice, and with help from Academy, show us the world their humanity. As a result, interpretation and understanding of their being-in-the-world is the objective of the present research, where the narrative as a stage of hermeneutic interpretation becomes the fundamental pillar to achieve it. In the fundamental discussion of interpretation and comprehension will be run in several concepts contributed by authors such as Paul Ricoeur and others, which allow us to recognize how hermeneutics and narratives are propitious spaces for researching in human sciences because they allow to interpret and re-signify individual lives.

**Keywords:** Narrative; Hermeneutics; Interpretation; Comprehension.

(Recibido: 28/03/2019 / Aprobado: 29/05/2019)

## Introducción

En el ámbito académico, la investigación narrativa se ha labrado un lugar importante dentro de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas, donde ha abierto su camino en la esfera de la investigación científica de carácter social; es en este espacio académico donde encuentran cabida las reflexiones del presente texto. Para autores como García y Munita (2016) la investigación narrativa tiene su origen en la necesidad de reconocer las diversas formas de comprender y describir el actuar de los grupos humanos, ya que nos pone en contacto con la especial manera en que se relatan las situaciones y cómo estas son comprendidas y re-significadas. Así pues, la investigación de carácter narrativo se presenta como una nueva exploración social, la cual, custodiada por el llamado “giro narrativo”, vivido en la década de los setenta del siglo XX, ve la necesidad de “recuperar relatos olvidados y explorar diversas formas de escritura, que respondieran a la crisis de los grandes relatos hegemónicos” (García y Munita, 2016, p. 159). La narrativa se desarrolla como una forma de producción de discursos reflexivos y empíricos que se apartan del objetivo de promover códigos universales, con el fin de aproximarse a la realidad concreta, determinada, habitual y propia de cada sujeto.

La investigación de carácter narrativo parte de las experiencias y acontecimientos vividos desde las voces y sentires de sus protagonistas, lo que permite tener cercanía a sus comportamientos, motivaciones e interacciones, como elementos característicos y complejos que, al constituirle, reconocen que “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible”

(Ricoeur, 2006, p. 10-11), de allí su aporte a la construcción de un conocimiento científico y estructurado. Para Blanco (2011), la narrativa es una “propuesta de considerar nuevas formas de llevar a cabo investigación social, entre otras, concebir a la escritura como un método de investigación y no meramente como una forma final de presentación de resultados” (p. 137), en cuanto reconoce como principio la participación de los sujetos de investigación en la construcción del sentido existencial, experiencial y cognitivo que se conecta con la propia historia y la realidad contextual del territorio en donde se desarrolla.

Ahora bien, para dar peso y valor a la narración como método de investigación, el presente artículo abordará en primer lugar el tema de la hermenéutica como lugar epistémico de la investigación narrativa, pues “una acción deja una huella, pone su marca, cuando contribuye a la aparición de pautas que se convierten en los documentos de la acción humana” (Ricoeur, 2002, p. 179). Picontó Novales (2005) afirma que, a criterio de Ricoeur, la inquietud más importante de la hermenéutica es presentar un mundo frente al texto, para él, el conocimiento propio de sí mismo lleva al sujeto a dejarse cuestionar por lo que se llama “la cosa del texto”, que en este caso serán las narraciones de las experiencias de vida. Es en esta dinámica, Ricoeur (1975) da al texto un carácter liberador en una doble vía: el texto como cosa limitada de valor normativo en su encuentro con el lector, y por otro lado la comprensión crítica a la que llega el intérprete.

En segundo lugar, se pretende dar validez a la investigación narrativa dentro de la investigación cualitativa, ya que “los mismos especialistas aceptan que la investigación narrativa comparte una serie de características con otras formas o estilos de hacer investigación del enfoque

cualitativo, entre los más conocidos están los que se identifican como autobiografía y relatos de vida” (Blanco, 2011, p. 140), es por ello que los investigadores cualitativos se valen de un gran número de procesos hermenéuticos para hacer comprensibles las experiencias de vida narradas y estudiadas, (Denzin y Lincoln, 2012) ya que la sociedad está constituida por individuos con sentires y pensares diferentes del mundo y de sus realidades, los cuales estamos llamados a estudiar y comprender.

Finalmente se abordarán las características de la narrativa y la relevancia de esta en el contexto actual, para ello se parte de la premisa que la narrativa “es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que –mediante un proceso reflexivo– se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar , Domingo, y Fernández, 2001, p. 20), llevándonos a reconocer que la construcción de relatos es parte de la interpretación que seres humanos hacen de su experiencia y la de los otros, otorgando sentido a su mundo.

### **Hermenéutica como lugar epistémico de la investigación**

La manera en la que es comprendida y transmitida la historia de la humanidad ha cambiado con el transcurrir del tiempo. En un primer momento, se hizo bajo los criterios de la tradición oral y luego para ser más fieles al contenido propio se encontró en la escritura una manera de salvaguardar la esencia de las narraciones de los pueblos. Sobre la escritura se pueden tejer cantidad de cuestiones acerca de su propósito, sintaxis, texto, entre otros elementos propios. Sin embargo, y como se enunció antes, se desarrollará una descripción acerca de la interpretación que se hace de la escritura, y en este

caso en concreto del texto como discurso fijado por la misma (Ricoeur, 2002). Para Ricoeur (1984) el texto tiene una doble dinámica o tarea: Ad Intra, que conduce la estructura de la obra y Ad extra, que la proyecta fuera de sí misma, engendrando un mundo que será la “cosa” del texto. Por tanto, la tarea de la hermenéutica es la de reconstruir la doble función del texto (Villaverde, 2006).

Ricoeur (2001) hace una contraposición entre la lengua y el discurso: la primera es definida como un conjunto de signos, la cual es atemporal y virtual; el discurso por su parte lo define como un “acontecimiento del habla”, por lo tanto, tiene dimensión temporal, que se actualiza en cada momento y está dispuesto a un sujeto que lo pronuncia y a un interlocutor que lo recibe. De este modo, el discurso tiene en sí un poder que se trasmite hacia el exterior y que trasciende per se al quedar expuesto a la comprensión. Lo anterior lo constituye en una objetivación que culmina en el distanciamiento con la fijación aportada por la escritura – tradición oral (Wicks, 2005).

En el discurso escrito no hay intercambio directo entre sujeto escritor y lector, pese a que exista una relación de conocimiento implícita; por ende, la coherencia entre la intención y la significación pueden distanciarse y reemplazarse por un significado indeterminado y solo correspondiente a las características en las que se dé la lectura y la escritura. Sin embargo, el texto escrito permite que la narración sea un lugar de encuentro entre sujetos separados por el tiempo y el lugar, y que entre ellos se desarrolle una relación de sentido dependiente de las intenciones sujetas al ejercicio de interpretación. De este modo, el texto dice a otro algo acerca de lo que es dicho y cómo es dicho, siendo referente del discurso. De este modo, allí se encuentran quien dice (escritor), lo dicho y la forma en la que esto es dicho (referente)

y a quien se ha dicho (lector). Dicha relación entre temporalidad, intención, destinatario original y mundo circundante, genera un espacio intersubjetivo en el que la interpretación articula el tiempo de lo escrito con el tiempo de lo leído; comprometiendo *la verdad* de la escritura como posibilidad hermenéutica. Con ello se hace objetivo el distanciamiento propiamente dicho y las características del texto (Wicks, 2005).

El concepto de texto no se agota en el discurso escrito (Ricoeur, 1984); por tanto, al no haber una referencia ostensiva y al autor no determinar el significado del mismo, se debe interpretar la proposición de mundo hecha por el texto, es decir la posibilidad de *ser-en-el-mundo* (Wicks, 2005). El fin último del texto es la mediación de la auto comprensión, donde el lector contextualiza la realidad y profundiza en la *comprensión de sí* en la búsqueda de nuevas formas de ser en el mundo. Debe *apropiarse* del texto para descubrir su propuesta y *desapropiarse* para hacer una crítica objetiva de auto comprensión para *ser-en-el-mundo* (Wicks, 2005).

Paul Ricoeur, al abordar la discusión sobre la propuesta del texto y la autorreflexión del lector para *ser en el mundo*, por medio de la exploración e interpretación del mismo, sintetiza la cuestión identificando las siguientes características (Londoño, 2007):

1. El texto narrativo ofrece al lector un mundo donde puede habitar, apropiándose del texto y por ende de su *ser-en-el-mundo*.
2. El lector es quien hace posible la referencia al mundo del texto en el contexto

real, suponiendo una crítica objetiva de la realidad o irrealidad en la historia, o construyendo su propia realidad a partir de lo que lee.

3. La hermenéutica permite interpretar la realidad del texto con todos los mundos posibles, el cual ya ha sido interpretado, pero que permite y exige necesariamente una interpretación y comprensión de sí mismo y de su realidad respecto al texto.

La propuesta Ricoeuriana descarta la idea de un sujeto auto-fundante, pues la noción de sí mismo no puede equipararse con la del cogito<sup>5</sup> y por el contrario supone que toda comprensión de sí debe acrisolarse por los textos y por la consideración de la alteridad como constitutiva de la identidad personal. (Londoño, 2007). Ricoeur en el ser-en-el-mundo conjura la primacía de la subjetividad afirmando que, “en la medida que el sentido de un texto se automatiza de la intención subjetiva de su autor, el problema esencial no consiste en encontrar, detrás del texto, la intención perdida, sino en desplegar, ante el texto el mundo que abre y descubre” (Ricoeur, 2002). El objetivo es extraer el fundamento interpretativo del escenario de la conciencia en relación consigo misma al contexto de mundo abierto por los textos. De este modo, la subjetividad pasa de ser el origen de la interpretación, a ser el punto de llegada del mismo. (Londoño, 2007). La hermenéutica tiene una función crítica respecto de la sociedad, no solamente es interpelarse respecto del texto y del ser-en-el-mundo de la persona consigo misma, sino de serlo en relación con el contexto circundante. Lo anterior, supone entonces que la hermenéutica debe lograr una interpretación

<sup>5</sup> En Descartes, el cogito se presenta como la forma de volver al sí mismo y reconocer la existencia objetiva del ser-en-el-mundo. De ahí su máxima cogito ergo sum.

de la sociedad, posibilitando la comprensión y transformación (Romero, 1981).

Habermas (citado en Romero, 1981) plantea que las ciencias sociales y humanas deben ser diariamente interpeladas e interpretadas, pues la realidad circundante de un modo u otro les da sentido o significación. Para Gadamer (1977) la realidad social es un paradigma desarrollado continuamente sobre las relaciones sociales y sus dimensiones, generando un hito de interpretación y comprensión humana que se desenvuelve dentro de un contexto-límite históricamente preciso que no se debe perder de vista; esto hace que se genere claramente una crítica de ideologías, un análisis de sistemas sociales y la realización de una filosofía de la historia como ejes fundamentales para entender y comprender el mundo (Romero, 1981).

La comprensión del mundo y de la realidad social, desde una perspectiva Ricoeuriana, debe ser investigada y profundizada en un proceso interpretativo conexo a la comprensión existencial en la explicación científica. Dicho proceso interpretativo, y la articulación de la comprensión existencial (comprender) de Heidegger, así como de Gadamer (1977), junto al análisis del carácter metodológico/científico (explicar) reivindicado por Habermas (citado en Romero, 1981), se sintetizan en la verdad y el método (Gadamer, 1977), los cuales están ligados dialécticamente. Ricoeur (1984) considera que, si la explicación es el itinerario de la comprensión, el método y la verdad no son polarizantes sino instrumentos constitutivos del proceso dialéctico (Novales, 2005). Para desarrollar estos elementos, Ricoeur (1984) profundiza en el análisis del texto, el conocimiento histórico y la teoría de la acción social. En este sentido, esta investigación se presenta como punto de partida en la resignificación del ser-en-el-mundo de quienes de un modo u otro han

sido anulados e invisibilizados por la sociedad. La interpretación y comprensión del mismo, a través de la narrativa como un escenario de investigación y configuración social de la hermenéutica, es pues preponderante ya que permite al lector realizar una lectura holística y sobre la base de la alteridad de las realidades de los menos favorecidos.

### **Las narrativas y su lugar dentro de la investigación cualitativa**

Al abordar el enfoque de la investigación narrativa, es necesario ubicarla dentro de la investigación cualitativa, con sus métodos sistemáticos, calificadores y de recolección de la información que son aplicados al estudio de un fenómeno o problema expresado y comprendido a través de las narrativas, cuyas generalidades reposan en la fenomenología, el constructivismo, el naturalismo y la hermenéutica. Al identificar el punto de partida de la investigación cualitativa, es conveniente recordar que encuentra su origen en la realidad y los fenómenos sociales, los cuales deben ser estudiados e interpretados, con el propósito de hallar sentido a los mismos; por tanto el proceso de recolección de los datos dentro de este tipo de investigación busca proporcionar la mayor comprensión de los significados y experiencias de los individuos o comunidades sujeto de estudio, y por consiguiente “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 2014, p. 358).

La investigación cualitativa se caracteriza por asumir el enfoque inductivo, lo cual lleva al investigador a conocer el terreno en el que se está insertando, por ello Denzin y Lincoln (2012)

afirman que “la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo” (p. 48), desarrollando un conjunto de prácticas materiales y exegéticas que hacen perceptible el mundo y lo innovan a través de diversas técnicas de recolección de datos. De esta manera, la elección de los procesos de investigación obedecen a las problemáticas que se hayan expresado y están sometidas a unas situaciones espacio temporales determinadas, que permiten a esta metodología asumir una orientación interpretativa y científica del mundo, propiciando que cada investigador realice sus estudios inmerso en los contextos y realidades, con la intención de comprender e interpretar los fenómenos, partiendo del valor y significado que le dan sus protagonistas y su entorno. Entonces, la investigación cualitativa emplea diversos métodos con el ánimo de asegurar el juicio del fenómeno en cuestión, desplegando una atmósfera de acciones interpretativas, en la cual no se prioriza una sola metodología de investigación, puesto que “tiende a ser flexible en su metodología. La forma específica de recolección de información se va definiendo y transformando durante el transcurso de la investigación, dadas las condiciones naturales en las que se realiza” (Martínez, 2011, p. 14).

Empleando diversos recursos, este paradigma investigativo procura que cada método o práctica contribuya al conocimiento de manera sistemática y complementaria, por lo cual “la investigación cualitativa constituye un campo interdisciplinario, transdisciplinario, y a veces contradisciplinario, que entrecruza las humanidades con las ciencias sociales y físicas” (Denzin y Lincoln, 2012, p

56), donde existe un compromiso con la visión científica y con la comprensión exegética de las experiencias de los individuos, sus comunidades y sus vivencias, donde cada investigación es diferente la una de la otra, al no contar con procedimientos estandarizados.

En coherencia con lo anterior, investigar desde un enfoque cualitativo es asumir un compromiso con la sociedad, ya que a través de sus preguntas y las respuestas obtenidas a las mismas, permite que la experiencia humana, que es a su vez una experiencia comunitaria, sea dotada de sentido y valor, la cual busca contribuir a la construcción social, ya que encuentra sus problemas de estudio en la misma sociedad, pues “la sociedad la conforman seres humanos que sienten y piensan, y sus interpretaciones del mundo deben ser estudiadas” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 67); por tanto, su tarea es la de realizar una observación objetiva de las experiencias e interacciones humanas, donde el investigador tiene la responsabilidad de ocupar un papel activo frente a las mismas, pero en el que este recibe una mirada individual del “otro” como sujeto observado, en palabras de los autores: “no existen, pues observaciones objetivas, sino sólo observaciones situadas socialmente en (y entre) los mundos del sujeto observador y el observado” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 83), pues todo depende de la mirada y el filtro<sup>6</sup> con el que se realice dicha observación.

Para generar una construcción de conocimiento desde la investigación cualitativa es necesario conocer su base epistémica. Al

<sup>6</sup> El sujeto determina la realidad desde el filtro que le proporciona el mundo de la vida. Es decir que solo se ve lo que se sabe. La construcción de los filtros con los que se interpretan la realidad dependen de las relaciones que el sujeto tiene con la realidad inmediata y por ende, en la narración, la lectura de quien escribe y quien lee se fusionan en un espacio intersubjetivo de interpretación.

respecto, se puede afirmar que está “fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido que se interesa en las formas en el que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis et. al 2006, p. 25). Por ello, la principal característica de este tipo de investigación reside en el aporte del significado y la interpretación, teniendo como punto de partida los contextos de los actores sociales.

En este sentido, Vasilachis et. al (2006) afirman que son rasgos característicos de la investigación cualitativa: la conciliación de las metodologías y las hipótesis; el punto de vista de los protagonistas y su diversidad (puesto que cada uno puede tener una mirada propia del mismo fenómeno); y la capacidad reflexiva del investigador y de la investigación, ya que la interacción entre el investigador y los actores sociales (de sus sentires y pensares) hace parte del proceso de comprensión, interpretación y encuentro de sentido de la experiencia observada. Por lo tanto, “los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y de conceptualizar, una cosmovisión unida a una perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad” (Vasilachis et. al, 2006, p. 27), de tal manera que frente a las realidades estudiadas se presenta el reto de particularizar y reconocer lo que es distintivo de cada situación, alejándose de las comparaciones que no aportan nada al interés científico de la misma.

El enfoque cualitativo en investigación identifica en los datos construidos y recogidos por investigadores, la fuente primaria que valida el proceso de investigación, por lo tanto, “los métodos de investigación, los datos y el análisis de estos deben mostrar, las formas de la cultura y de

la acción social que se desea investigar” (Atkinson como se citó en Vasilachis et. al, 2006, pp. 29-30); en tal medida la diversidad de las técnicas y de los testimonios deben ser coherentes con las diferentes características del contexto social que se está estudiando, los cuales conducen a hipótesis y resultados. Dicha interpretación se hace valiéndose de diversas metodologías, así la observación de carácter 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 dar cuenta de él conjuntamente con el informe de los resultados de la investigación” (Vasilachis et. al, 2006, p. 30).

El modelo cualitativo se preocupa de la vida de los individuos, de sus tradiciones, de sus conductas y de sus interacciones, de su vida comunitaria; por eso la interpretación de las narrativas como una manera de representación de la vida no se considera de forma individual, sino como parte de un todo social, los cuales representan el quehacer de una comunidad dotada de pleno sentido, y que requiere ser estudiada y comprendida. En ese orden, el propósito de recurrir a la investigación con enfoque cualitativo es entender el valor que los actores sociales dan a su existencia, al igual que dar razón de sus contextos y la influencia de los mismos, reconocer posibles situaciones de investigación y dar respuesta a los cuestionamientos identificados. Como consecuencia de esto, “los resultados de la investigación cualitativa inspiran y guían a la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales” (Vasilachis et. al, 2006, p. 31), por ello se afirma que la investigación cualitativa requiere de una gran sensibilidad y compromiso sociopolítico.

Denzin y Lincoln (2012) hacen una división de la historia de la investigación cualitativa en ocho

etapas o momento. Algo claro para sus detractores es que esta división la realizan solo a partir del ámbito anglosajón, ya que en los países de habla hispana se ha vivido otro proceso, donde el diseño metodológico de investigación cualitativa hace una clara resistencia a ser calificada desde unos criterios que le son ajenos al espacio sociocultural en el que se suscribe. Sin embargo, cabe anotar que a nivel de referencias bibliográficas frente a la investigación cualitativa, la propuesta de Denzin y Lincoln (1994) propone que “los comentarios y críticas que suscita ponen en evidencia la diversidad de tendencias, escuelas, concepciones y perspectivas presentes en nuestros días en la investigación cualitativa” (Vasilachis de Gialdino, y otros, 2006, p. 38).

Finalmente, cabe anotar que las dinámicas más recientes de investigación cualitativa no necesariamente siguen el patrón clásico del investigar, a saber, el de la deliberación metódica y filosófica; sino que, por el contrario, lo van desarrollando y enriqueciendo a lo largo del ejercicio de investigación. Frente al argumento epistemológico dentro del enfoque cualitativo, cabe recordar que todo investigador emprende su tesis desde un paradigma o supuesto, que considera el aspecto ontológico (la realidad y su naturaleza), epistemológico (el lugar del conocimiento), axiológico (los valores y la ética de la investigación) y metodológico (el paso a paso de la investigación). La investigación cualitativa, desde su lugar epistémico, busca cuestionar la manera como la realidad puede ser construida, la correlación con quien la produce y el alcance de consecuencias. Actualmente, desde la investigación cualitativa y sus reflexiones epistemológicas, se presenta la coincidencia frente a lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico de tres paradigmas: el materialista-histórico, el positivista y el interpretativo. En

múltiples investigaciones observamos la manera en que dichos paradigmas contribuyen al desarrollo y resultados de las mismas, puesto que estos hacen parte de lo que se podría llamar “la epistemología del sujeto cognoscente”, quien es el sujeto ubicado en un contexto específico, el cual a partir de su postulado epistémico y procedimental desarrolla la investigación, llevándole al encuentro del “sujeto conocido”.

### **La narrativa, una apuesta en la investigación y cimentación del conocimiento**

El paradigma hermenéutico desde el cual se sitúa la presente comprensión de la narrativa “adopta una ontología relativista, una epistemología transaccional y una metodología hermenéutica dialéctica” (Lincoln y Guba, 2012, p. 29). La narrativa se presenta como una forma de estudiar y comprender la manera como los individuos captan su realidad, buscando “recobrar el sujeto en la investigación, el tiempo de relación y la reflexión en un compromiso con la persona, con el modo de relacionarnos, con el cuidado en el proceso, recuperando “el sujeto” como investigador o investigadora y como partícipe” (Rendon Pantoja y Angulo Rasco, 2017, p. 134); en una sociedad donde los grandes discursos han perdido valor y relevancia, “hemos abocado a refugiarnos en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales, que tienen un potencial para representar la experiencia vivida” (Bolívar y Porta, 2010, p. 203).

En un mundo que se muestra global, donde los individuos son considerados ya no ciudadanos de un país, sino del mundo, los sujetos abrigan una necesidad fundamental de relatar sus referentes de identidad, donde encuentran como lugar seguro el abrigo en el propio yo. Así, la narrativa se presenta como un instrumento que permite incorporarse

al orbe de la identidad y de las personas desde su cotidianidad. Para Porta y Flores (2017) la narrativa hace del narrador un protagonista de la acción relatada, como actor o como observador preocupado, el cual se muestra cuestionado por el quehacer de los demás y por el juicio narrativo que reconoce en la singularidad de cada situación.

En consecuencia, la narrativa, desde el contexto hermenéutico, da significado y advierte las dimensiones epistemológicas, afectivas y de interacción de los sujetos: por lo tanto, narrar las vivencias personales e interpretar dichas situaciones, desde la mirada de quienes las viven, propicia un giro epistemológico en el proceso investigativo que consiste en el reconocimiento de la importancia del carácter discursivo de la singularidad, a la manera como los seres humanos viven y dan valor al contexto y realidad, representándose y expresándose a través de sus historias. Esas singularidades potencian diversas subjetividades, convirtiéndose en un elemento indispensable para comprender la sociedad. En este punto es relevante reconocer que la narrativa tiene un campo de acción dentro de la investigación de carácter hermenéutico cualitativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) como resultado del fenómeno que se investiga, el cual proporciona un escenario para edificar y examinar los fenómenos representativos, y un método de investigación capaz de generar, mediante la reflexión, modificaciones en las prácticas frente a la realidad estudiada.

Ahora, la narrativa tiene la característica constitutiva de la experiencia observada como relato vital, el cual se caracteriza por estar motivado por el investigador y recogido desde la voz exacta de la entrevista al sujeto, sin recibir un complemento de otras fuentes (Vázquez, 2005); y también como historia de vida la cual

necesita de la “consulta de otras fuentes además de la entrevista, tales como cartas, diarios (...) y la consideración de elementos más complejos como el tiempo, con el fin de reconstruir el acontecer completo o parcial de la vida” (Vázquez, 2005, p. 58). En consecuencia, trae consigo una estructura como método de recopilación de experiencias, pues, “esta es una forma de construir realidad, de ordenar la experiencia, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos” (Bolívar y Porta, 2010, p. 204). Desde el ámbito hermenéutico, se toma como referente filosófico a Paul Ricoeur (2004), quien presenta “una filosofía sobre el sentido del sentido” (p. 9), ya que la hermenéutica no se preocupará por lograr la afinidad de la subjetividad del autor con la subjetividad del interprete, sino que su interés será alcanzar un encuentro entre el discurso del texto y del intérprete. Se retoma esta idea porque el objetivo de este último apartado es el de reconocer el qué y el cómo de la narrativa dentro del proceso investigativo.

Es a través de los relatos que los individuos examinan y desentrañan su experiencia de vida. Por tanto, “las estructuras narrativas, en efecto, constituyen el marco por el que los humanos dotan de sentido a su mundo” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 21), pues proporciona formas de exégesis, interpretación y metas para la acción que contribuyen a la construcción de significados a nivel social e individual. Frente al cómo de la investigación narrativa, Antonio Bolívar (2001) afirma que la trama argumental establece el relato narrativo, pues una narrativa es una cadena de sucesos, cuyo significado comparece por su lugar en la distribución total de la trama. Lo importante es reconocer la manera como los individuos hacen memoria de sus experiencias y las relatan, ya que esto ayuda a la reconstrucción de los significados. Ahora bien, “el tiempo se hace tiempo humano en la

medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una concisión de la existencia temporal” (Ricoeur, 2004, p. 39). Este elemento de temporalidad en la crónica, es lo que permite al investigador dotar de coherencia las experiencias compartidas.

La investigación narrativa no se puede limitar a la mera recolección y análisis de datos, ya que actualmente se cuenta con una estructura epistemológica y metodológica que lleva a ser generadora de conocimiento con validez objetiva y necesarios para la comprensión de los fenómenos sociales; para Paul Ricoeur, la existencia busca percibir cómo un discurso escrito o verbal, entendido como un relato de vida, debe ser leído o escuchado por lo tanto comprendido y dotado de sentido. Por lo general, una investigación de carácter narrativo empieza con la recolección de relatos auto-biográficos, a través de un diálogo que busca intencionalmente abarcar dimensiones de la persona a criterio del investigador; dicho relato es analizado partiendo de unos juicios, para luego dar significado al mismo. En virtud de lo anterior, se debe decir, “que los humanos, son organismos que, individual y socialmente, generan historias vividas; por lo que el estudio de la narrativa es el análisis de los modos como los humanos viven su mundo” (Bolívar , Domingo, y Fernández, 2001, p. 27).

La narrativa habla de la dimensión sensible de la experiencia, de las interacciones, lo dificultoso de estas y la particularidad de las situaciones de individuos. Como carácter de discernimiento, la narrativa reconoce el valor y pormenores de los significados, sus implicaciones en las experiencias de estos (sentires, pensamientos, motivaciones, sueños), que en la mayoría de los casos no logran ser comunicados en definiciones

y expresiones reales, entendibles, como sucede en el razonamiento lógico-formal. Es allí donde el experimento de hacer una definición científica de los comportamientos e interacciones humanas, ha motivado la necesidad de comprender los acontecimientos sociales como discurso, en los cuales los mismos protagonistas, a partir de un ejercicio personal de comprensión, le dotan de significado y sentido a nivel hermenéutico. Lo anterior, ratifica que una hermenéutica narrativa reconoce la comprensión de los laberintos psicológicos de las narraciones que las personas conciben de los problemas y las disyuntivas de la vida (Bolívar , Domingo, y Fernández, 2001).

Otro aporte de la investigación narrativa es su alcance político y social, ya que “desde sus orígenes en la antropología social e historia oral, la narrativa se ha empleado para investigar personas marginadas por razón de género, clase o raza” (Bolívar , Domingo, y Fernández, 2001, p. 61). Como ya se mencionó, este abordaje tiene un compromiso con la comprensión y construcción de una mejor sociedad, al dar voz a aquellos que les ha sido arrebatada, o que, por sus contextos, sus experiencias no han sido documentadas. No obstante, se debe tener cuidado de llevar la acción de la narrativa solo al plano personal, pues esto desconectaría el componente social y político que le da sentido y significado a la misma, incurriendo en el error advertido por Denzin, (1989) de promover la idea utópica de que entendemos cuando no es así, o que hemos encontrado relatos y narrativas significativas cuando no lo son cayendo en prácticas culturales autoritarias. Es así como Bolívar (2016) lo explica:

En este tiempo, las personas se ven impelidas a construirse sus propias vidas, que ya no vienen dadas por un marco institucional, con la inseguridad o riesgo que genera este continuo

tomar decisiones propias. Una búsqueda del propio sentido de la vida mediante su “puesta en orden” del relato. De modo paralelo al fin de siècle anterior, la pérdida de fe en el racionalismo ilustrado y en las explicaciones totales del mundo (“grandes narrativas” o “metarelatos”), han abocado a refugiarse en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales (p. 342).

Por esto, se debe aceptar que las historias de vida<sup>7</sup> son el resultado de la construcción y reconstrucción que el individuo y lo que le rodea hace permanentemente de sí mismo, pues la sociedad está en constante cambio y no le proporciona una base ética, política, social, de la cual pueda asirse como referente de vida, puesto que, “las nuevas formas de saturación social, dan lugar a tantas voces y ecos, que el yo auténtico o identidad personal se esfuma o desmorona, porque un yo plenamente saturado deja de ser un yo” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 71), de allí la importancia de hacer una dialéctica de la reconstrucción del yo. Por esto, la investigación narrativa tiene la tarea de identificar la manera de fusionar lo personal, que resulta inseparable de los discursos e historias de vida, con la dimensión política, ya que en ésta última lo personal se despliega y es desde ella que la historia de vida adquiere sentido (Bolívar, 2016).

Para finalizar con este apartado, es

importante tener en cuenta que, “la hermenéutica filosófica constituye uno de los principales fundamentos de la investigación narrativa porque este enfoque interpreta vivencias lingüísticas y pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos.” (Porta y Flores, 2017, p. 683), lo cual permite vínculos con la narración. Como afirma Apel (1985) “todas las corrientes de la filosofía contemporánea convergen desde hace unos decenios en la problemática del sentido, la comprensión y el lenguaje” (p. 265), por esta razón, se presenta una aproximación desde una mirada filosófica, donde se exhiben nuevas clasificaciones de la ideología social como es el enfoque narrativo en la investigación:

[...] un campo de indagación sensible, donde el análisis es ante todo interpretativo, hermenéutico, donde lo que importa es la sutil relación -no equiparable- entre vida, experiencia y palabra, y donde lo emocional, en el profundo sentido de la relación dialógica, es un factor determinante [...] (Arfuch, 2011, p. 190)

La narrativa obtiene un lugar importante a

<sup>7</sup> Para pensadores como Denzin (1987) hay una diferencia entre life history y life story, pues la historia de vida reconstruye la narrativa vital de un sujeto recogida por un investigador con todo un entramado de datos adjuntos a nivel familiar, documental, pictórico, entre otros (Martín, 1995)). Mientras que el relato de vida, “se refiere exclusivamente a la reconstrucción biográfica. Es decir, la historia de vida engloba al relato de vida” (Martín, 1995, p. 47)

nivel hermenéutico en el marco de la investigación en ciencias sociales, pues dota de significado la experiencia humana. Por tanto, la orientación investigativa narrativa<sup>8</sup> resiste el problema hermenéutico, desde el inicio de los términos de la exégesis, puesto que, “hay interpretación allí donde existe sentido múltiple, y es en la interpretación que la pluralidad de sentidos se hace manifiesta” (Ricoeur, 1975, p. 17), ya que toda lectura de un discurso constantemente está ligada a una sociedad, cultura o movimiento del conocimiento (Nieto, 2017).

Esto complementa el pensamiento de Mélich (2006), quien concibe al hombre como *homo narrans* que está en medio de un gran número de historias, causantes de confusión, pues al vivir en la práctica cotidiana de la resistencia, busca el sentido de la vida, por ello:

[...] solamente a través de la narración, del relato siempre dinámico y cambiante de nuestra existencia, cada ser humano puede inventar el sentido de su vida. Y es a través de las narraciones que nos cuentan y que nos contamos como configuramos nuestra identidad, una identidad siempre en devenir, siempre provisional [...] (Mélich, 2006, p. 43)

El valor que la hermenéutica tiene en este contexto, es que instala por sobre todo supuesto genérico e indefinido y sobre toda aspiración, la experiencia auténtica de los individuos, por esto, dentro de las investigaciones narrativas se da un nuevo valor a la subjetividad desde una perspectiva democrática de los saberes pues “estas

investigaciones privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad, los tonos divergentes y la otredad” (Arfuch, 2005, p. 23), por tanto la narrativa es entendida como una manera de comprender el actuar y el sentir de los sujetos que transforman desde su comprensión, de cuya experiencia emerge un conocimiento, una manera de interpretar la realidad. También contribuye a entender cómo las sociedades se han conformado y comunicado a través la experiencia individual y colectiva, dando identidad a sus integrantes y llevándolos a participar de las significaciones inherentes a la cultura.

A partir de esto, resulta relevante visibilizar la fuerza que adquiere la investigación narrativa como una apuesta política y ética (Arias, 2015), en donde el rol de cada investigador y la responsabilidad social frente capital inmaterial del conocimiento “aporta la posibilidad de aproximarse a vivencias sociales desde relatos individuales y también, a la resignificación subjetiva de la realidad a propósito de los cambios de ésta mientras se narra a lo largo del tiempo” (Arias y Alvarado, 2015, p. 178).

## Conclusiones

El estudio de los problemas y fenómenos de los pueblos ha exigido que las investigaciones narrativas cobren un lugar de importancia en el campo de las ciencias sociales. Dichos procesos investigativos deben ir más allá de una descripción de fenómenos y de una explicación sucinta de las realidades humanas; por ende, la fuerza investigativa tiene que irrumpir con mayor amplitud en el campo del análisis, comprensión e interpretación de las mismas. De este modo,

<sup>8</sup> El despliegue del espacio biográfico en la investigación se ve “configurado por innumerables narrativas en las que el “yo” se enuncia para y por un otro —de las maneras más diversas, también indirectas, elípticas, enmascaradas—, un gesto que pone en forma —y por ende, en sentido— esa incierta vida que todos llevamos, ese caótico flujo de sensaciones, vivencias, imágenes, palabras y memorias, cuya unidad, como tal, no existe por fuera del relato” (Arfuch, 2016, p. 238).

y sobre la base de los métodos cualitativos de investigación, emerge la narrativa como horizonte del campo hermenéutico; desde ella se pretende resignificar y visibilizar la realidad de aquellos sujetos que socialmente han sido invisibilizados o anulados; así, la relación entre el ser-en-el-mundo de éstos actores sociales y la interpretación que se da desde la aproximación al discurso escrito permiten que se ahonde holísticamente en la pregunta por la consecución de nuevos conocimientos, cuya finalidad sea develar la manera en que es comprendida la realidad y restituir la palabra de aquellos que no la tienen o les ha sido coartada.

La narrativa desde el campo de la investigación hermenéutica no es tan solo una aproximación subjetiva a la realidad de los actores menos favorecidos o invisibilizados, se trata de un campo de conocimiento que le permite a cada lector sensibilizarse acerca del ser-del-otro, es decir de su alteridad, llevándole a interpretarlo y comprenderlo para actuar en la consecución con

los nuevos modos de ser-en-el-otro, un aprendizaje de la alteridad a partir del “reconocimiento de lo humano en medio del “paisaje en ruinas” que ha ocasionado el devastador paso de la razón instrumental” (Nieto y Rodríguez, 2017, p. 94), y con lo cual se explicita un tránsito paradigmático necesario, entre una investigación que “objetivizó” instrumentalmente lo humano, y una investigación que reconoce su subjetividad.

Investigación cualitativa, hermenéutica y narrativa son pues un campo muy amplio de aproximación para la generación de nuevos conocimientos que permitan ahondar en los paradigmas de las ciencias sociales, y aún más, son un escenario de resignificación de *ser-en-el-mundo* de diferentes actores sociales que están ubicados en polos opuestos, quienes a través de la interpretación y comprensión del otro se encuentran, relacionan y construyen nuevas formas de *ser-y-hacer-en-el-mundo*.

## Referencias bibliográficas

- Apel, K. O. (1985). *La transformación de la filosofía*. Tomo I. Madrid, España: Taurus.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Arfuch, L. (15 de Noviembre de 2011). Reflexiones en torno a la creación del espacio biográfico. Entrevista a Leonor Arfuch. *Revista de Educación*, 185-192. (M. C. Sarasa, Entrevistador)
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. En *Magis*, 9(18), pp- 227-244. doi: 10.11144/Javeriana.m9-18.smnr
- Arias, . (2015). Conversación sobre la (s) paz(ces): perspectivas y tensiones. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), pp. 430-436.
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa. Apuestas metodológicas para la construcción social de conocimientos científicos. En *Revista CES Psicología*, 8(2), pp. 171-181
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época* (67), 135-156.
- Bolívar , A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 201-212. Obtenido de <http://200.16.240.69/ojs/index.php/>
- Bolívar , A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Estudios e Pesquisas em Educacao Superior*, 2(2), 341-365. Obtenido de <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIESup>
- Denzin , N. K. (1989). *Interpretative Biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa* (Vol. I, págs. 43-100). Barcelona: Gesida, S.A.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García, R., & Munita, H. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(34), 155-178.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Ciudad de México, México: Mc Graw Hill Education.
- Lincoln, Y. y Guba, G. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En *Manual de Investigación Cualitativa. Paradigmas y*

- perspectivas en disputa Vol. I. (pp 27-78).  
Barcelona: Gedisa.
- Londoño, M. A. (2007). la comprensión de sí en la comprensión de un texto: anotaciones sobre la hermenéutica de Paul Ricoeur. San BuenaventuraUniversity.
- Martín García, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida. En Aula 7 Universidad de Salamanca. pp. 41-60
- Martínez Rodríguez, J. (2011). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. SILOGISMO (8), 1-33.
- Mélich , J. C. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Nieto, J. A. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. En Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía. 10(1). pp. 173-196. DOI: <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2149>
- Nieto, J. A. y Rodríguez, J. P. (2017). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. En Revista Hallazgos 14(28). pp. 83-104. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X>
- Picontó Novales, T. (2005). Hermenéutica, argumentación y justicia en Paul Ricoeur. Madrid, España: DYKINSON, S. L.
- Porta, L. G., & Flores, G. N. (2017). Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica., 2(6), 683-697.
- Rendon Pantoja, S., & Angulo Rasco, J. F. (2017). Investigación cualitativa en educación. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores.
- Ricoeur, P. (1975). Hermenéutica y estructuralismo. Buenos Aires, Argentina: La Aurora.
- Ricoeur, P. (1984). Educación y política. Buenos Aires, Argentina: Editorial Docencia.
- Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción . Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2002). Del texto a la Acción. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración I - Configuración del tiempo en relato histórico (Quinta ed., Vol. I). México: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. ÁGORA, 25(2), 9-22.
- Romero, R. M. (1981). Hacia la construcción de una teoría de la interpretación: En torno al debate Habermas-Gadamer. España: Revista Española de Investigaciones Sociológicas .

- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Giménez Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., . . . Soneria, A. J. (2006). Estrategias de investigación cualitativa (1ra Edición ed.). (E. G. S.A., Ed.) Barcelona.
- Villaverde, M. A. (2006). Paul Ricoeur: Los caminos de la hermenéutica. Agora.
- Wicks, A. E. (2005). La hermenéutica como camino hacia la comprensión de sí (Vol. 61). Chile: Revista de Filosofía, Universidad de Chile .



## Las Narrativas Cantadas farianas en el conflicto armado colombiano

### The Farianas Singing Narratives in the Colombian Armed Conflict

Rosanna Martínez Gil<sup>1</sup>  
Jorge Enrique Ramírez Calvo<sup>2</sup>  
Francisco de Asís Perea Mosquera<sup>3</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n17a5

#### Resumen

Este artículo describe algunos resultados de la investigación “Incidencia de las Narrativas Cantadas del conflicto armado en Colombia en la construcción de las identidades de los actores de las FARC-EP” realizada en 2017 por la Corporación Universitaria Minuto de Dios con el grupo de investigación Narrativas Cantadas y Descolonización en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (en adelante ETCR), de Vigía del Fuerte en Antioquia y Ponderos en la Guajira. Se trata de un estudio realizado a la producción musical de algunos de los integrantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) como Cristian Pérez, Lucas Iguarán y Julián Conrado, en donde se devela aspectos como el significado de sus dinámicas, el sentido de sus prácticas, las interacciones entre los miembros del grupo armado con la población civil, así como la relación de estos con el ambiente y con la naturaleza. Es importante aclarar que la investigación aún se encuentra en desarrollo, y que uno de los puntos de partida son la Narrativas Cantadas como categoría de análisis, la cual se encuentra en permanente construcción, y es a partir de las claridades que hemos logrado de donde se parte para el análisis de narrativas del conflicto armado.

**Palabras clave:** Narrativas Cantadas; conflicto armado; identidades e interacciones; FARC-EP.

#### Abstract

This article describes some results of the research “Incidence of Singing Narratives of the Colombian armed conflict in the identity construction from FARC-EP actors” led by Corporación Universitaria Minuto de Dios and carried out by the research team Sing Narratives and Decolonization in the Territorial Training and Reincorporation Spaces (ETCR in Spanish) of Vigía del Fuerte in Antioquia and Ponderos in La Guajira. This is a study that makes about the musical production of Revolutionary Armed Forces of Colombia (FARC-EP) and its members: Cristian Pérez, Lucas Iguarán and Julián Conrado. According to that production, aspects such as the meanings of their dynamics were revealed, at the same time that the sense of practices and interactions between members of the armed group with the civilian population, as well as the relationship with environment and nature. It is important to clarify that our research is already in process and one of the starting points have been the Singing Narratives as a category of analysis, which is in permanent construction and is based on clarities that we have obtained from where we start for the analysis of the Colombian armed conflict narratives.

**Keywords:** Singing narratives; Armed conflict; Identities and interactions; FARC-EP.

<sup>1</sup> Magíster en Educación en la línea de etnicidad, colonialidad e interculturalidad y Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente y líder del grupo de investigación Narrativas Cantadas y descolonización de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Correo: rosanna.martinez@uniminuto.edu. ORCID: [orcid.org/0000-0002-1383-2311](https://orcid.org/0000-0002-1383-2311)

<sup>2</sup> Magíster en Tecnología aplicada en la Educación y Licenciado en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional, docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO. Correo: jorge.ramirez@uniminuto.edu

<sup>3</sup> Magíster en Docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Biología y Química de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Decano e investigador de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Correo: fperea@uniminuto.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7754-4573>

## Introducción

El conflicto armado y político en Colombia es un tema de gran importancia para la actualidad del país y genera fuertes polémicas a nivel mundial dada su prolongada duración y necesidad de pronta solución; en especial, cuando se ha avanzado en un proceso de conversaciones que derivó en la firma de un acuerdo de paz y cese al fuego, con acciones concretas como la dejación de armas, entrega de bienes y la voluntad política de los ex integrantes de las FARC-EP de reincorporarse a la sociedad y participar de las instituciones del Estado, luego de estar activos desde 1964. Para Colombia, esta situación es todo un reto, pues desde entonces nuestras generaciones nacieron y se desarrollaron en medio del conflicto, es decir que el conflicto ha hecho parte de la vida, de lo cotidiano, al punto de naturalizarse y no ofrecer una lógica diferente a la de la violencia, como lo podemos apreciar en el documento ¡Basta ya! del Centro de Memoria Histórica (2013): “desentrañar las lógicas de la violencia contra la población civil es desentrañar también lógicas más amplias de la guerra: el control de territorios y el despojo de tierras, el dominio político electoral de una zona, la apropiación de recursos legales o ilegales.” (p 15), acciones que provocaron dificultades económicas, sociales, políticas y sobretodo heridas profundas que se deben empezar a curar, superando la victimización de las comunidades.

Como equipo de investigación vemos oportuno orientar los intereses investigativos hacia el tema del conflicto armado y político como forma de contribuir desde la academia a la comprensión de dicho fenómeno, y de aportar a la construcción de la paz desde el reconocimiento de las identidades individuales y colectivas de los excombatientes como camino a su reincorporación a la vida civil y su participación en la sociedad, lo cual se configura a partir del análisis de las

Narrativas Cantadas, que es una categoría de análisis en construcción, compuesta y compartida durante el conflicto por miembros de las FARC-EP.

Bajo este propósito, el equipo investigador se dio a la tarea de recolectar en los ETCR de Vigía del Fuerte en Antioquia y Pondoires en la Guajira, Narrativas Cantadas compuestas y transmitidas por integrantes de la guerrilla en épocas en que se desarrollaba el conflicto armado. Luego se escucharon y analizaron las narrativas obtenidas, con el fin de ubicar temas comunes y aspectos destacados para organizarlos por tópicos como: imaginario de país, reconocimiento de personajes, identidades y organización, cotidianidad, entre otros, que constituyen categorías de análisis sobre sentidos y significados.

En este artículo se abordará la cotidianidad y el reconocimiento de los personajes con relación al fortalecimiento de procesos identitarios, ya que las narrativas presentan expresiones sociales individuales y colectivas en aspectos como las formas de organización y actuación en el diario vivir nómada, los lugares por donde se desplazaban, los modos de hacer sus rutinas, las situaciones del país, los acontecimientos y los eventos, que se convierten en asuntos emergentes de gran importancia en las interacciones de los integrantes del colectivo.

## Contexto: conflicto armado y político en Colombia

De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), el conflicto armado y político es un fenómeno heterogéneo, lo cual nos permite pensar que está asociado a factores como permanencia del problema agrario, entrada y propagación del narcotráfico, limitaciones

para la participación política de los habitantes, fragmentación institucional y territorial del Estado; además de las exigencias y presiones del contexto internacional. Como podemos apreciar, dichos aspectos fomentan y legitiman la expresión de violencias desde diferentes lógicas de la guerra, entre las cuales se identifican: el control de territorios, el despojo de tierras, la hegemonía político electoral, así como la expropiación de recursos y desalojo de habitantes. Además, es necesario reconocer que en el escenario están presentes los sujetos como actores con diferentes grados de responsabilidad, entre los cuales aparecen a) la guerrilla, que cifra la violencia en la conservación de la libertad y en la protección de los bienes, b) los paramilitares, que se caracterizaron por implementar una violencia contra la integridad física y c) los agentes del Estado, que actuaron fuera del mandato legal.

Dado el panorama anterior, podemos reconocer que los sujetos de determinados territorios son sometidos a permanentes violencias como la exclusión de los habitantes en todo sentido, la impunidad para los integrantes del Estado o sus representantes, el despojo de tierras y pertenencias de los pobladores y el destierro de sus territorios, que hacían parte del diario acontecer. dadas las profundas diferencias e injusticias contra los pobladores, propiciando inestabilidad en el país. Los aspectos nombrados llevan a pensar que la violencia está presente en la disposición del orden político y social de nuestro país, y que de esta manera ha entrado a formar parte de las prácticas cotidianas, es decir, está inserta en la cultura. Por lo tanto, es necesario comprender que las relaciones entre ciudadanos y de estos con el Estado están fundamentadas en los Derechos Humanos, por lo que el conflicto armado debe ser entendido como el resultado de procesos sociales y políticos frente a los cuales las personas pueden

reaccionar y participar contribuyendo a su trámite y salida desde sus derechos.

Además del panorama descrito, encontramos en el documento del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) cifras preocupantes frente a las consecuencias del conflicto armado. Son muchas las personas que han muerto como consecuencia del conflicto armado y el porcentaje más alto (81%) fueron civiles desarmados; asesinatos que se llevaron a cabo por medio de masacres colectivas, así como también de forma selectiva, pues en general los civiles en el conflicto son considerados prolongación del enemigo (Botero, 2004, p. 8). Otras formas de violencia reconocidas en el conflicto armado han sido el secuestro, el desplazamiento forzado, la violencia sexual, el reclutamiento, las minas antipersonales y la destrucción de bienes; prácticas marcadas de deshumanización que lamentablemente aún se implementan.

Como se puede apreciar, Colombia ha estado atravesada por la violencia y, dentro de las formas que tenemos para enfrentarla, encontramos la memoria, la resistencia y las solidaridades. Los actos violentos debilitan los valores de las comunidades y de las personas, quebrantado las bases de la identidad colectiva, como lo podemos evidenciar en la afirmación “la vida cultural, las relaciones sociales, costumbres y creencias fueron alteradas por la guerra” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p. 64), lo que trae como consecuencia el aislamiento y la desconfianza, así como el establecimiento de nuevos órdenes sociales basados en el autoritarismo.

Además, otra problemática en esta guerra es el asesinato de líderes sociales, así como también de líderes espirituales, como aquellos sabios portadores de los conocimientos ancestrales de

los pueblos indígenas y afrocolombianos, los cuales son compartidos de forma oral, siendo muy lamentable su desaparición, ya que se interrumpió la transmisión de saberes para los integrantes de las comunidades a las cuales pertenecían, pérdida que se puede ver como un atentado a la base cultural de las identidades de las poblaciones.

## **Narrativas Cantadas**

Las Narrativas Cantadas son una categoría de análisis que surgió a partir de una pregunta existencial del profesor Francisco Perea Mosquera. Esta categoría se ha construido y fortalecido desde el 2009 a través de diversas investigaciones realizadas, desde tesis de pregrado y maestría, en la Universidad Pedagógica Nacional y la Corporación Universitaria Minuto de Dios; esta última institución ha contribuido con el respaldo a investigaciones realizadas entre 2015 y 2019. “La categoría de las Narrativas Cantadas se sustenta en el concepto de cultura, entendida como una forma de estar, relacionarse, apropiarse los valores culturales y concebir el mundo, sin ser estas formas universales, como tampoco asociadas exclusivamente al territorio” (Perea et al, 2017, p. 44). De ahí el interés en este momento por las narrativas de las FARC, las cuales están directamente relacionadas con el territorio colombiano y este con las prácticas e identidades, aspectos que ayudan en este proceso investigativo a visibilizar un momento histórico político específico como fue el conflicto armado, así como la posibilidad para realizar una reconstrucción de la memoria desde la vida de unos de sus participantes.

Como categoría de análisis, las Narrativas Cantadas ofrecen la posibilidad de diálogo entre investigadores y personas en proceso de reincorporación de las FARC-EP alrededor de los

temas de músicas, identidades, conflicto armado y construcción de paz. Esta categoría, entre otros aspectos, permite expresar diferentes formas de ver y estar en el mundo, además de diversas maneras de relación entre individuos ligados a las culturas, a los valores propios, a los conocimientos otros, así mismo tienen relación con las pedagogías decoloniales, “pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia (...), pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Lara, 2015, p. 2), las cuales nos permiten definir procesos identitarios que derivan de la construcción de memoria y ayudan a entender el mundo en que se vive, para situarse desde la categoría de Narrativas Cantadas en un momento histórico-político específico y un pensamiento de frontera para reconocer otra forma de denunciar y visibilizar las problemáticas, así como de observar otras lógicas y formas de pensar.

## **Metodología**

La investigación en desarrollo, y de la cual se deriva este artículo, se ubica en el paradigma cualitativo interpretativo que emplea “métodos de análisis y explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen investigador y participantes” (Vasilachis et. al, 2006, p. 24). Nuestra acción consistió en ubicar y seleccionar Narrativas Cantadas, producidas por integrantes de la actual organización social y política Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común (FARC), como se denomina el nuevo partido conformado por excombatientes de la anterior guerrilla.



Seguidamente, se acude a las características de la categoría de análisis Narrativas Cantadas agrupadas en: momento y memoria; cultura, valores y praxis; identidad, decolonialidad y diversidad musical; y epistemologías, procesos y diálogos, lo que permite realizar un primer análisis y la identificación de las siguientes categorías emergentes: personas o personajes, líderes propios, líderes sociales, personas del común, identidades políticas, culturales y territoriales; por último, la cotidianidad referida a elementos de camaradería, amistad, relaciones, afectos y vínculos.

Con respecto al paradigma cualitativo interpretativo, consideramos necesario lo encontrado en Pérez (2004) que lo define como:

Alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos nuevos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía, el interaccionismo simbólico, etc. Varias perspectivas y corrientes han contribuido al desarrollo de esta nueva era, cuyos presupuestos coinciden en lo que se ha llamado paradigma hermenéutico, interpretativo -simbólico o fenomenológico (p. 26).

A la luz de nuestra investigación, declaramos que se hará uso de datos de naturaleza cualitativa pues este paradigma tiene como característica fundamental no separar el objeto del sujeto de investigación. En esta misma línea, también reflexionamos lo expresado por Strauss y Corbin (1990 citado en Vasilachis, et. al 2006, p. 31) al afirmar que el paradigma comprensivo interpretativo “se ocupa de la vida

de las personas, de historias, de comportamientos, pero además del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales”. facilitando de esta manera una interpretación sobre el fenómeno estudiado, que como lo manifiesta la investigación cualitativa “está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias de otros” (Morse, 2005, citado en Vasilachis et. al, 2006, p. 31), garantizando una interpretación a partir de la compilación de información proveniente de varias fuentes como documentos sobre el conflicto armado, narrativas y relatos de los participantes, y por supuesto las Narrativas Cantadas.

Para el análisis de las Narrativas Cantadas producidas por integrantes de la entonces guerrilla FARC-EP en sus momentos de confrontación, se tuvieron en cuenta relatos obtenidos en entrevistas a desmovilizados de esta organización, quienes al volver a escuchar algunas piezas musicales como “Miguel el arriero”, “El Animalito”, “Guerrillerita”, “Pentonita”, entre otras trabajadas más adelante, permitieron evocar recuerdos, eventos, sucesos y situaciones que en sus voces nos permitieron complementar los análisis.

En este sentido, se puede afirmar que la información considerada en la investigación y las categorías de análisis surgieron del encuentro con: a) las Narrativas Cantadas seleccionadas a partir de tópicos acordados por lo integrantes del equipo investigador, b) la interacción y acompañamiento permanente de las personas en proceso de reincorporación, y c) con base en la teoría trabajada sobre conflicto armado. Estos aspectos en conjunto aportaron al análisis de las prácticas propias de los integrantes de la organización, desde lo teórico a los contenidos de las narrativas, así como desde lo particular de estas

a la identificación de tópicos que pueden elevarse al nivel de categorías emergentes. A continuación, se describirá el análisis de diferentes Narrativas a partir de las categorías identidad, personas/personajes y cotidianidad.

## Identidad

Una de las características de las Narrativas Cantadas es crear y fortalecer procesos identitarios en las familias, los grupos y las comunidades, porque “la identidad se expresa mediante diversas redes que interactúan constantemente, lo social, lo familiar, lo individual” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, p. 29); además, la identidad se hace presente en las narrativas, tal y como lo expresan Perea et. al (2017) en el libro *Narrativas Cantadas y descolonización*, como una forma de hacer praxeología, pues “la música reconstruye la realidad de quien la escribe al involucrar en sus producciones los lugares, las situaciones histórico-políticas, sus conocimientos, las experiencias”, entre otros aspectos que se hacen presentes en las músicas y en el fortalecimiento de la identidad. Para Grossberg (1996), esta “es siempre un efecto temporario e inestable de relaciones que definen identidades marcando diferencias” (p. 152), las identidades no son directrices establecidas dentro de una sociedad, por el contrario, son cambiantes y se construyen a través de la interacción con los otros; dichas interacciones generan discursos y prácticas que pueden ser “aceptadas” y hasta “rechazadas” a pesar que se construyen desde las realidades de las personas y desde los momentos históricos y políticos en que se desenvuelven.

Al hablar de Narrativas Cantadas e identidades se hace referencia a una coproducción, donde las narrativas portan y producen lo que les permite interpelar prácticas y discursos de los sujetos y los colectivos en los diferentes contextos.

Las Narrativas Cantadas, compuestas por integrantes de las FARC-EP como Cristian Pérez, Lucas Iguarán, Julián Conrado, Adán Izquierdo, Martín Batalla, Jesús Santrich, entre otros, tuvieron y tienen como objetivo plasmar y recrear momentos, discursos, espacios y formas del ver el mundo y de pensar a la sociedad colombiana desde sus sentires y expectativas como combatientes y hoy, como civiles, aspectos que ayudaron a la construcción de la identidad fariana. Ejemplo de esto, es la Narrativa Cantada de Julián Conrado: “Llora la paz a Cano” que dice:

“(…) Cuentan la historia, cuentan la hazaña, Simón Bolívar que le diría, que con odio bombardearon, con las bombas más pesadas, que lo tenían cercado, imposible se escapara, que ametrallaban, desembarcaban, que eran miles de soldados, que lo hallaron desarmado, solo en una quebrada (...)”

Esta narrativa expresa sentimiento de indignación y la expresión de denuncia por parte del compositor frente a la muerte de Alfonso Cano, uno de los actores del proceso de paz, y relata ese acontecimiento histórico-político que impactó a la sociedad y que ayudó a construir la identidad de las FARC al evocar un momento doloroso.

Otro ejemplo del proceso identitario es el descrito por un entrevistado en el ETCR ubicado en Conejo, Guajira (2017), quien afirmó que,

Hay una marcada identidad por lo nuestro, aunque hemos querido respetar y además hacer honor a todo ese acervo musical colombiano, hay también canciones que marcan la época, por ejemplo, para el mes de diciembre hay una canción que se llama “25 en la guerrilla”, que tiene que ver con la época de diciembre, es una época que marca los sentimientos de todos, entonces, tal vez,



seguramente en diciembre, esa es la canción que más se escucha.

El entrevistado se refiere a la Narrativa Cantada de Lucas Iguarán, que dice en una de sus estrofas:

“Está listo el buñuelo y la natilla, también algunas botellas de ron, comienza el 25 en la guerrilla donde también se quiere al niño Dios. Que laboriosos se ven por el campamento los guerrilleros contentos cumpliendo con su función, arruman leña como hormigas alimento cuando les anuncia el tiempo un invierno arrollador. Y los cantores van y afinan su guitarra y las mujeres se comparan pa’ ver cuál se ve mejor, mientras que otros se ponen a asear las armas y unos cuantos tiros cargan a parte de un proveedor (...)”

La identidad está expresada en sus tradiciones como celebrar el 25 de diciembre, acontecimiento que no es ajeno para muchas personas, dado su legado religioso e incorporado en sus actividades de la cotidianidad como preparar los alimentos, sus vestimentas (uniformes) y la limpieza de las armas. Estos aspectos se reflejan en la cita: “en el campo de lo humano todo es cultura, artificio. Es decir, es vivencia, es tiempo-espacio, contexto, significado, comunicación. Como no se trata de un proceso biológico que se desenvuelve naturalmente, es necesario aprenderlo, reproducirlo” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, p. 28).

Este proceso de comprensión y análisis de las Narrativas Cantadas de las FARC requirió de un acompañamiento por parte de algunas de las personas en proceso de reincorporación, ubicados en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación de Vigía del Fuerte y Conejo en la

Guajira, quienes no solo compartieron información sobre los compositores más conocidos, sino que ayudaron a investigadores a entender términos específicos o propios, dinámicas y situaciones encontradas en las narrativas que permiten dar sentido a las músicas compuestas y escuchadas no solo en los momentos de conflicto, sino además en la cotidianidad, aspectos que ayudaron a comprender sus identidades.

### **Personas y personajes**

En las Narrativas Cantadas de las FARC-EP se encuentran presentes diversos personajes que existieron, existen y/o estuvieron relacionados con los exintegrantes de la FARC, referido a individuos y grupos que tuvieron un reconocimiento en las prácticas por parte del colectivo y que se mantienen en la memoria como acontecimientos que marcaron la historia de la organización guerrillera.

Algunas de estas narrativas fueron dedicadas a las mascotas que los acompañaron, como la canción de Cristian Pérez al cusumbo que tenía Jesús Santrich, titulada “*el animalito*” que dice en el coro “*Ahí viene Santrich con su animalito, viene por ahí con su cusumbito*”, esta narrativa está compuesta con versos que abordan diferentes temáticas, al tiempo que ameniza un espacio o un momento determinado: “*mira como camina, dicen que es bonito, ella lo asimila porque es farianito, vamos a bailar el animalito, que es un meniaito bien preparadito, la nueva Colombia tiene que llegar, todos a la calles, todos a luchar*”. Esta narrativa no solo hace visible a un ser que los acompaña (mascota), sino que además de ambientar y entretener, envía un mensaje de esperanza frente a la Colombia que se anhela tener.

También encontramos Narrativas Cantadas dedicadas a resaltar el papel de la población civil, tal y como lo expresó el cantautor Lucas Iguarán en una entrevista que le hacen en el 2007 en el CRB-Voz de la resistencia: “se le componen canciones al campesino porque es una persona que comparte con nosotros alegrías, sufrimientos, alimentos (...)”. La narrativa *“Miguel el arriero”* visibiliza el papel de estos hombres y mujeres que día y noche recorren los caminos transportando sus productos, cargando y descargando las mulas, *“Miguel el arriero, Miguel guerrillero, así se juega la vida, la enjalma, el sombrero, la silla de cuero, la herradura, las hebillas. Y se va Miguel en la oscuridad (...)”* quienes son invisibles a la comunidad, pero contribuyen no solo a la economía sino a la sociedad al sembrar y cultivar los campos de los cuales nos alimentamos. Además, se encuentran narrativas dedicadas a las familias y los miembros que las conforman como la madre, los padres y los hermanos, de todos aquellos que esperan el regreso de su ser querido guerrillero, otras dedicadas a los obreros y lavanderas.

Así mismo, hay canciones a los soldados, aquellas personas que no son vistas como un “enemigo” sino como un compañero que ha tomado el camino equivocado, tal y como se expresa en las narrativas *“soldado bolivariano”* y *“hermano soldado”* de Lucas Iguarán en las que se expresa “una invitación al hermano soldado y al hermano policía, se aclara que todos nosotros somos de la clase baja, de la clase explotada y por qué nos tendríamos que matar por un ideal, por defender una paz supuestamente del Estado y (...) se hacen matar por un sueldo” (Entrevista, 2017).

Otro de los personajes importantes es el guerrillero, quien está presente en varias narrativas como “guerrillerita”, “oye tú, guerrillera” y “el guerrillero nuevo”, entre otras, que en palabras de

un entrevistado, estas narrativas están “dedicadas a ese guerrillero nuevo, hombre o mujer que ingresa a las filas, que viene llegando apenas y que de alguna manera va adquiriendo una experiencia novedosa desde el momento en que sale de su casa, con las pocas cosas que puede cargar en la mochila, en un morral, y dirigirse por cualquier camino hacia donde está el campamento más cercano a recibir las primeras inducciones o instrucciones políticas y militares”, describiendo el diario vivir y sentir en el interior de la guerrilla.

Por supuesto, ¿cómo dejar de lado a líderes comunitarios y a esos comandantes que estuvieron en la lucha permanente? Quienes están presentes en narrativas como “El guerrero por la paz”, “Tango para Manuel Marulanda”, “Canción a Marulanda” y “Manuel está vivo”, entre otras narrativas que, en ritmos de vallenato, llanero, corridos y hasta tangos, están dedicadas a Manuel Marulanda, fundador de la organización y quién inspiró e inspira la lucha permanente por una “Colombia nueva”. Incluso, en un artículo escrito por el secretariado de las FARC-EP el 27 de marzo de 2017, luego de 9 años de su fallecimiento, afirmaron que “Manuel Marulanda ocupa el pedestal del héroe campesino, del revolucionario invencible, del irreductible jefe rebelde que libró mil batallas militares y políticas sin haber sido nunca derrotado”.

Así mismo, narrativas dedicadas a todos los hombres que iniciaron la organización se observan en la canción compuesta por la mexicana y activista Judith Reyes titulada *“Marquetalia”*, un corrido que describe ese proceso y en especial “a todos nuestros compañeros, que han dejado pues su rastro en esta lucha” (Entrevista. 2017). Otra es la Narrativa Cantada *“llora la paz a Cano”*, compuesta por Julián Conrado y dedicada a Guillermo Sáenz. Las narrativas dedicadas a los

líderes de la organización son múltiples y variadas, además visibilizan a todos esos personajes que han hecho historia durante la época del conflicto armado en Colombia.

## **Cotidianidad**

Es necesario reconocer que la organización FARC tiene una producción musical propia que se advierte desde comienzos de los años 80, en donde expresan pasajes importantes de la guerra, les cantan a los territorios, a acciones militares sobresalientes, también manifiestan un valor muy alto a las mujeres combatientes y por los campesinos (...) “ya que muchos de los integrantes tienen allí su origen” (Entrevista, 2018).

Tanto en *Narrativas Cantadas*, como en entrevistas a exintegrantes de las FARC, se evidenció un distanciamiento con los órdenes jerárquicos establecidos por la institucionalidad, en donde la cotidianidad pasa por una cultura de la apropiación, en el sentido de verse según De Certeau (2000) como “una manera de practicar”, es decir, a partir de una mirada a las prácticas cotidianas que reconoce las “maneras de hacer”. Vemos en las letras de las narrativas que se apartan de la verdad impuesta y resaltan las formas de movilización propias de la resistencia, dando gran peso a la libertad que producen las propias prácticas. En palabras de De Certeau (2000) “Los mecanismos de resistencia son los mismos de una a otra época, de uno a otro orden, pues subsiste la misma distribución desigual de fuerzas y los mismos procedimientos de elusión sirven al débil como último recurso” (p. 23).

También es común encontrar, tanto en las letras de las narrativas como en las entrevistas, un rechazo a la uniformidad impuesta por el poder estatal en donde se hace evidente la necesidad de

establecer una superioridad a todo nivel. Es decir, invitan a ocuparse de las “diferentes maneras de marcar socialmente la diferencia producida en un dato a través de una práctica” (De Certeau, 2000, p. 30), que puede entenderse como distanciarse de la racionalidad impuesta por la modernidad en el sentido del establecimiento del orden jerárquico en diferentes instituciones. La categoría de cotidianidad comprende la camaradería, la amistad, las relaciones, el afecto, los vínculos en general, así como los sentidos de vida y muerte, así como rituales y concepciones.

Se puede afirmar que todas las letras están impregnadas por su ideología, en algunas expresada de forma directa y en otras con empleo cuidadoso de metáforas. La organización tiene una compleja estructura militar: “escuadra 12 integrantes, guerrillas 2 escuadras, compañía 2 guerrillas, columna 2 compañías, frente 2 columnas y finalmente un bloque 2 frentes”; por tanto, “existe un reglamento estratégico que se da a conocer a todos los que ingresen a formar parte de organización” (Entrevista, 2017), además las milicias desempeñan un papel importante, ya que actúan en las ciudades y municipios desde la clandestinidad; una de las principales tareas de los milicianos es contribuir en la formación política de las comunidades, así como participar en la construcción de colectivos capaces de reaccionar contra la autoridad y el opresor, lo que se convierte en prácticas cotidianas de los miembros de la organización, claridad que se tiene desde el ingreso a la organización, se construye y refuerza en su diario vivir; de ahí la disponibilidad permanente a pesar de las condiciones ambientales, ya que se trata de personas en permanente movilidad, es decir, su característica es ser una población nómada, caminante, sin lugares fijos, lo que da una particularidad sobre su cotidianidad apartada del común sedentario, en donde el riesgo está

presente en todos los momentos de vida.

La cotidianidad también la advertimos en la guerra, en donde las prácticas responden a lógicas expresadas en las tácticas desarrolladas para atacar y defenderse del “enemigo” y que se expresan en varias de sus narrativas, como lo dijo un entrevistado en 2017: “nosotros también le cantamos a eso de la guerra, porque era necesario dejar grabado para la memoria esos acontecimientos que nos marcaron de tristeza, de nostalgia, del nuestro que fue a combate y no regresó”. Frente al riesgo que acompaña a todo guerrillero, se permite reconocer el sentido de la vida que también entra a formar parte de las prácticas de la cotidianidad como vivir el presente, porque (...) “es además la historia de ir al combate y no sabes si vas a regresar, por eso nosotros decíamos que el guerrillero hombre o mujer vivía su día como si fuera el último día de su vida, con gran intensidad de la misma forma se vivía el amor y el afecto también, o sea no había tiempo como para el mañana” (...) (Entrevista, 2017). Esto lo podemos apreciar en la narrativa “Pentonita” que dice: “Pentonita farianita me piden los guerrilleros, que aplique con mañítica la táctica de ramplero, si la cosa esta durita tengo que ablandar primero”. Este explosivo fue de uso permanente en las acciones bélicas y lo relacionan de manera lúcida con el amor, en cuanto “táctica del ramplero”, por la necesidad de un trato delicado y cuidadoso, y “si la cosa esta durita” indica la necesidad de ser muy paciente y estar expectante a cualquier señal, como si se tratara de una conquista.

También se puede apreciar como parte de lo cotidiano la responsabilidad frente a los combates y la camaradería entre integrantes del grupo, como lo reconoce un entrevistado cuando dice que (...) “la cotidianidad de un hombre valiente, de un hombre guapo, que murió en la

primera línea de fuego batiéndose porque era el jefe de la unidad en la que estaba, dio ejemplo ahí de valor, generalmente ese tipo de comandantes hacían eso, o sea eran los primeros que estaban y si había que salir era el último que salía, cuando ya habían salido todos”. Lo anterior deja ver una gran responsabilidad de quien lidera un comando, además el cuidado por los compañeros y la lealtad con la misión encomendada, aspecto que podemos apreciar en la narrativa “*Guerrillero Nuevo*” que dice, “*te vio partir sin esperar tu regreso porque el guerrillero no promete volver...*”, en donde la responsabilidad pasa por la misión y su papel en la lucha armada que puede derivar en pérdida y ausencia.

Frente a las músicas escuchadas y producidas por integrantes de la organización FARC-EP se puede afirmar que tienen la posibilidad de movilizar otras músicas, no comerciales, que recrean la cotidianidad de las vidas de los excombatientes, que contienen expresiones y aires de diferentes regiones de Colombia, que difieren en prácticas, es decir, podemos reconocer prácticas cotidianas generales así como específicas de los territorios que permiten ser cantadas y bailadas, y ponen en escena voces silenciadas que producen identidades musicales a partir de acontecimientos propios de la guerra.

En algunas letras de las Narrativas trabajadas se ve la importancia de la praxis, en cuanto articulación de la teoría y la práctica para ser expresada de forma libre, es el caso del fragmento musical “*si un día las chispas de un trueno toca su pecho sereno el hombre muere feliz, pero su ejemplo se extiende como un vendaval que enciende las ganas de compartir*” en donde podemos apreciar el sentido de la muerte como una continuidad de la vida que se define en las Narrativas Cantadas, donde los seres no desaparecen, sino que por el



contrario cada una de sus acciones son recordadas, son enseñanzas que perduran y se transmiten al interior de la organización.

Con relación a las acciones militares propias de la organización, lo cotidiano lo podemos apreciar en llamados a las acciones de las redes urbanas en diferentes lugares de Colombia (Bogotá, Cali y Medellín) que comparten la opresión, la indiferencia, la exclusión y la inequidad. Se hace un llamado a oponerse a lo establecido que, al tratarse de una realidad compartida, se convierte en una manera de hacer en la cotidianidad. Se resalta la importancia del colectivo en las luchas sociales, la protesta, las movilizaciones como formas legítimas para expresar la inconformidad frente a la injusticia social, económica, política y educativa, es decir como formas de resistencia.

Se hace un especial reconocimiento a las mujeres, siempre se dirigen a ellas con respeto y galantería como lo apreciamos en la narrativa el “*helicóptero*” que dice, “*he de conquistar tu amor, amor desinteresado, le voy a poner a volar un helicóptero averiado*”, así mismo las letras de las Narrativas Cantadas presenta declaraciones hacia la mujer combatiente “*morenita sabes que te quiero será por eso que me desprecias, voy a perderme por los caminos de mi dura vida guerrillera*”, además lo vemos ratificado en una de las entrevistas que menciona “en cualquier comando que salía, salía una mujer, siempre había una mujer” (Entrevista, 2018).

### **A manera de conclusión**

Frente a las músicas escuchadas y producidas por integrantes de la organización FARC-EP, se

puede afirmar que estas tienen la posibilidad de movilizar otras músicas no comerciales y recrean la cotidianidad de las vidas de los excombatientes de diferentes regiones de Colombia. En el mismo sentido, podemos manifestar que las Narrativas Cantadas compuestas y compartidas al interior de las FARC dan a conocer su comprensión y funcionamiento de país, expresando sentires, vivencias, ideologías, prácticas de resistencia, manifestación de inconformidad, entre otros, que están inmersos en la cotidianidad, en el diario vivir y en relación con los otros que desde sus miradas “son hermanos de lucha”.

Por tanto, desde el análisis e interpretación de Narrativas de las FARC en el marco del conflicto armado, consideramos que lo obtenido en este ejercicio investigativo se puede convertir en un aporte para los procesos de reincorporación de los excombatientes, a partir del conocimiento y comprensión de ese otro desde sus músicas, quienes formarán parte de la sociedad civil después de la firma del acuerdo de paz.

Finalmente, es importante reconocer nuestro papel como docentes en los procesos de reintegración a la vida civil y en la transformación de la cultura, haciendo uso de la memoria como alternativa para contar la historia, motivando a nuestros estudiantes frente a la reconstrucción de la historia a partir de la memoria de los sujetos que tuvieron protagonismo en el conflicto armado en Colombia, así como también con manifestaciones de humanidad y sensibilidad de los integrantes de grupos insurgentes en sus prácticas sociales cotidianas y sus aportes a la construcción de la paz.

## Referencias bibliográficas

- Botero Ospina, M. (2004). Conflicto y desarrollo regional: soluciones de convivencia. Grupo de Estudios Regionales, Universidad del Rosario. Documento de Investigación 4.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad. Bogotá. Recuperado de <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf>
- CRB-Voz de la Resistencia. (29 de diciembre de 2007). Entrevista al canta autor guerrillero Lucas Iguarán. Recuperado de <https://resistencia-colombia.org/medios/crb/1098-entrevista-al-cantautor-guerrillero-lucas-iguaran>
- De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer, Universidad Iberoamericana. México. Recuperado de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/de-certeau-michel-la-invencion-de-lo-cotidiano-1-artes-de-hacer.pdf>
- Grossberg, L. (1996). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En: Cuestiones de identidad cultural compilado por Stuart Hall y Paul du Gay, pp. 148-180. Buenos Aires, Argentina: Amorrourtu.
- Herrera M., Pinilla, A. y Suaza L. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales – Colombia: 1900 – 1950. Bogotá, Colombia.
- Lara, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. Revista Analéctica, 1(10). Recuperado de <http://www.analectica.org/articulos/lara-pensamiento/?pdf=423>
- Perea, F., Martínez, R., Pérez, P., Reyes, D., y Ramírez, J. (2017). Narrativas Cantadas y descolonización. Una forma de hacer praxeología. Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.
- Pérez Serrano, G. (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos, Madrid, España: La Muralla.
- Secretariado Nacional de las FARC-EP (27 de marzo de 2017). A 9 años de la partida de Manuel Marulanda Vélez. Recuperado de <https://www.farc-ep.co/comunicado/http-www-farc-ep-co-comunicado-a-9-anos-de-la-partida-de-manuel-marulanda-velez.html>
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Giménez Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N. y Soneira, A. J. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa S.A. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>



## Reflexiones sobre el proceso de investigación cualitativa: una experiencia de trabajo acerca del empoderamiento de las mujeres y el conflicto armado

### Reflections on the qualitative research process: a work experience about the empowerment of women and the armed conflict

Yolima Amado Sánchez <sup>1</sup>  
Martha Elena Saboyá Ramírez <sup>2</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n17a6

#### Resumen

Este artículo tiene como propósito presentar algunos de los análisis derivados de la experiencia investigativa realizada durante los años 2016 y 2017, en el marco del proyecto de investigación titulado “Procesos de redefinición del rol social femenino a la luz de la ética de género”, en tres regiones de Colombia, con nueve organizaciones sociales de mujeres. En esta ocasión, y fundamentalmente con objetivos pedagógicos, presentamos algunas reflexiones que surgieron en el marco del quehacer investigativo, en tres momentos diferentes: en retrospectiva, en la mirada puntual sobre los dos años que duró la investigación y en prospectiva. El trabajo significó para las autoras el encuentro con situaciones y circunstancias inesperadas que reclamaron una atención que trascendió el cumplimiento de un cierto plan de investigación, en procura del reconocimiento de la complejidad de las situaciones de las participantes; un ejercicio del que se derivó un cuestionamiento ético acerca del lugar de la investigación, de la academia y de la sociedad civil, ante las complejidades de la realidad social colombiana.

**Palabras clave:** Investigación cualitativa; producción escrita; subjetividad; mujeres; conflicto armado.

#### Abstract

The purpose of this article is to present some of the analyzes derived from the research experience carried out during the years 2016 and 2017, within the framework of a research project entitled: “Processes of redefining the female social role, in light of gender ethics”, in three regions of Colombia, with nine women’s social organizations. On this occasion, and fundamentally with pedagogical objectives, we present some reflections that emerged within the framework of the investigative work, in three different moments: in retrospect, in the point of view on the two years that the research lasted and in prospective. The work, meant for the authors the encounter with unexpected situations and circumstances that demanded attention for a certain research plan, in search of recognition in the middle of complex situations of the participants; an exercise that led to an ethical questioning about the place of research, academia and civil society, given the complexities of Colombian social reality.

**Keywords:** Qualitative research; written production; subjectivity; women; armed conflict.

<sup>1</sup> Magister en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura y Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia; docente universitaria e investigadora, autora del libro ¡Todos a-formar! La producción escrita de los estudiantes universitarios: Los obreros del Alma Mater y de varios artículos en revistas científicas del país. Profesora de tiempo completo del Instituto de Estudios en Familia, de la Fundación Universitaria Monserrate-Unimonserrate. Correos electrónicos: yamados@unimonserrate.edu.co, yamados@unal.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-8002>

<sup>2</sup> Magister en Política Social de la Universidad Externado de Colombia y Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia. Docente universitaria e investigadora, autora de varios artículos en revistas científicas del país. Profesora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Regional Zipaquirá. Correo electrónico: masara16@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9331-8813>

## Los tiempos del proceso de investigación

*“Hemos adquirido conocimientos sin precedentes sobre el mundo físico, biológico, psicológico, sociológico. La ciencia ha hecho reinar, cada vez más, a los métodos de verificación empírica y lógica. Mitos y tinieblas parecen ser rechazados a los bajos fondos del espíritu por las luces de la Razón. Y, sin embargo, el error, la ignorancia, la ceguera, progresan, por todas partes, al mismo tiempo que nuestros conocimientos” (Morin, 2009)*

El presente artículo obedece a la intención de aportar elementos de análisis para el ejercicio formativo en investigación, especialmente, en el caso de quienes nos ocupamos de la investigación de fenómenos sociales, que las más de las veces, implican el encuentro con circunstancias, realidades, complejidades y fenómenos más allá de los previstos durante el frío periodo de la planeación del proceso. En nuestro caso, asumir el desarrollo del proyecto obedeció a la asignación de una responsabilidad vinculada con las tareas propias de la distribución del tiempo contractual en las diferentes funciones sustantivas, en nuestra calidad de docentes universitarias<sup>3</sup>.

Presentaremos el recuento de tres momentos que resultaron cruciales a lo largo del proceso de investigación desarrollado por las autoras, pues implicaron la toma de decisiones, la realización de ajustes en momentos no planeados, el reconocimiento de contradicciones, la confrontación con las posturas personales y profesionales, y el reclamo ético suscitado en el encuentro mismo con las comunidades, propio de la etapa del trabajo de

campo; así mismo, buscamos compartir algunas particularidades derivadas de las conversaciones que realizamos, como producto del acercamiento a las realidades sociales encontradas, en contraste con los puntos de vista sobre el papel de la investigación, de cara a la docencia y a la construcción de sociedad.

Igualmente, nos interesa destacar el papel que cumple la investigación social cualitativa, como ese giro en la mirada que constituye aquel “retorno al sujeto” que menciona Galeano (2018), y que nos brinda la posibilidad de adentrarnos en el vasto, dinámico y cambiante universo de lo “social”, aunada a cierta demanda por contribuir al proceso de la reivindicación de las ciudadanías y a la construcción de conocimientos diversos, contrastantes, que aporten a la revisión y visibilización de los procesos sociales, en la perspectiva de aportar reflexiones y argumentos que posicionen debates tendientes a desnaturalizar las situaciones de inequidad e indignidad que padecen nuestras compatriotas, desde el reconocimiento de la corresponsabilidad que tenemos, como parte de la sociedad civil.

Decidimos construir el artículo considerando tres momentos, por cuanto nos permitirá, a manera de línea de tiempo, identificar el recorrido de cara a algunas consideraciones propias de los contextos académicos y extraacadémicos que nos han venido impactando a lo largo de nuestra formación profesional, para luego pasar a identificar los aspectos formales dentro de los cuales se proyectó la investigación y los aprendizajes obtenidos, tanto en el terreno personal como profesional,

<sup>3</sup> El proyecto en cuestión, fue financiado durante los años 2016 y 2017 por la Fundación Universitaria Cervantina San Agustín –Unicervantina, actualmente denominada Fundación Universitaria Unicervantes. El proceso se truncó, por la terminación de los contratos de las autoras y por la posterior decisión de no renovarlos, por parte de las directivas de la institución universitaria.



durante la ejecución y, finalmente, realizar apuntes –a manera de proyección– sobre el para qué de la investigación.

### **En retrospectiva**

Las docentes investigadoras fueron formadas por la Universidad Nacional de Colombia, con diferencia aproximada de veinticinco años entre una y otra. Una de ellas avizoró su interés por formarse en el pregrado en Trabajo Social en los años 70, época que para la universidad pública fue de gran convulsión estudiantil en el país, por cuestionamientos que se adelantaban en torno a asuntos internos, pero igualmente a asuntos externos. Respecto a los internos el gran debate surgía por la consabida reforma educativa, que propugnaba por la tecnologización de la educación y la ampliación de cobertura en los niveles de educación básica, media y superior, pero sin contar con estrategias o recursos que fueran garantes de que la cantidad no sacrificara la calidad. Desde luego, aparecían otros temas de interés nacional, como el auge de la producción marimbera para el mercado internacional y su impacto en la producción nacional, al lograr desplazar cultivos alimenticios, a su vez el consumo interno empieza a apreciarse y en los medios universitarios y a usarse, por algunos, como inhihibidor de tensiones.

Eran evidentes, con mayor o menor resonancia, los conflictos regionales por las luchas que el Estado libraba en contra de organizaciones políticas al margen de la ley las cuales en su momento reivindicaban la justicia social, precepto considerado válido por el conglomerado estudiantil, que, además, debatía acerca de la propiedad de la tierra y la necesidad de defensa y apoyo al movimiento campesino e indígena. Respecto a los contextos externos, la comunidad educativa se interesaba por cuestionarse sobre la guerra que Occidente,

pero específicamente, que Estados Unidos sostenía en el continente asiático en contra de Vietnam y los desastres humanos que se derivaban del uso del agente naranja, químico que neutralizaba de manera devastadora a nacionales asentados en esos territorios, pero también, a los mismos combatientes occidentales, al ocasionar muerte, mutilación, malformaciones genéticas, deforestación y contaminación ambiental.

En lo concerniente a la institucionalidad universitaria, ocurrió el cierre de varios programas formativos en ciencias humanas y sociales en universidades privadas, y el “vuelo” al monte de algunos docentes y estudiantes que creyeron en la transformación radical de la sociedad y los cambios a favor de los pobres mediante la acción armada. Al interior del programa académico de Trabajo Social en los años 70, “se da inicio a expresiones de un movimiento académico y político que intentaba renovar los encuadres filosóficos, teóricos y metodológicos de la profesión, conocido como La Reconceptualización” (Leal y Malagón, 2006, p.3), esto es, de cuestionamiento al contenido de los planes curriculares que contaban con una estructura que gravitaba de manera sostenida en el funcionalismo. Se polemizaba en torno a la cuestión de la investigación científica, a la importancia de la cuantificación como elemento consustancial para lograr objetividad, principalmente en apego al positivismo con sus variados enfoques y, desde luego, a la búsqueda de la pretendida científicidad mediante la adopción, para las ciencias sociales, de las metodologías y esquemas propios de las ciencias básicas.

El énfasis, por esos años, de los trabajos investigativos se centraba en los estudios narrativos, descriptivos, comparativos todos ellos, con intención de preservar “la objetividad” poniendo distancia del objeto investigado, evitando el debate

sobre lo que durante mucho tiempo se postuló como principio, la llamada “neutralidad valorativa”, propuesta por Max Weber. Con el avance de los años y los debates sobre el tema, se abren paso planteamientos que cuestionan el paradigma dominante: “Todo proceso de conocimiento (y por supuesto de conocimiento científico) tiene su raíz en opciones alternativas que adoptamos según juicios de valor previamente establecidos [...], juicio de valor es a menudo la selección del problema a estudiar e incluso de las hipótesis que se fabrican, juicio de valor existe en la selección de variables”. (Prats, 2011, p.14); sin embargo, esto no significa que el producto final de nuestra actividad no pueda dar como resultado un conocimiento objetivo, pues las investigadoras sociales somos capaces de actuar en base a la racionalidad y los juicios de valores podrán quedar circunscritos a las opiniones personales, sin que los mismos desdibujen las reflexiones derivadas del proceso o limiten el encuentro con las y los participantes.

La otra docente, formada en el programa de Psicología a partir de los últimos años de la década del 90, ingresó a la universidad en las épocas convulsas que sobrevinieron a la Constitución del 91, signadas principalmente por hechos violentos derivados de los embates del fortalecimiento del narcotráfico en el país y las constantes noticias acerca de las tomas guerrilleras y las confrontaciones armadas. No obstante, su vinculación a la educación superior se desarrolló casi al margen de las reflexiones y análisis concomitantes con la realidad del país. Los contenidos de las asignaturas estaban dirigidos a la formación en torno a corrientes, autores, datos y contenidos que, en apariencia, parecían desligados del acontecer nacional, salvo en el caso de algunas asignaturas electivas que se acercaban a asuntos tales como el proceso de reincorporación a la vida civil de ex combatientes.

El quehacer investigativo, por llamarle de algún modo, concernía a la lectura de textos solicitados por docentes y la posterior escritura de reseñas y ensayos que, en algún sentido, resultaban ser mero parafraseo; las evaluaciones, por su parte, buscaban establecer qué tanto de lo planteado en las clases era susceptible de ser repetido, en un ejercicio mnemotécnico, que parecía situar a autores y sus obras, como poseedores de las explicaciones y, por tanto, a los saberes como inmutables y estáticos. El ejercicio de análisis de las cuestiones contemporáneas no parecía ser relevante en las aulas, empero, fuera de ellas, en los pasillos se sostenían y propiciaban debates sobre las más variadas cuestiones, tanto aquellas que tenían que ver con el proceso de continuada intención de reforma de la Universidad, los reparos provenientes de la posible privatización de la universidad pública, la movilización de la ciudadanía en favor de algunas causas sociales, así como con la reflexión sobre la complejidad política, económica y social del país y de Latinoamérica, en términos generales.

Los actores en conflicto eran reconocidos como bandos disímiles, las guerrillas, los paramilitares, los grupos narcotraficantes y el Estado, sin embargo, eran solo algunos quienes se tomaban la tarea de analizar a profundidad los fenómenos, de reconocer las historias. Para los demás, en la ciudad y más aún, en el campus, tales realidades habían pasado a ser parte del espectáculo del país, que se alternaban con las emociones derivadas de la participación de la selección Colombia en los mundiales de fútbol, y los efectos de la ampliación de la franja televisiva tras la creación de los canales privados de televisión. Se esperaba con ansia el cambio de siglo y los avances tecnológicos que traerían nuevas opciones de acceso a la información y las comunicaciones. Los trabajos escritos dejaron de ser mecanografiados en máquinas de escribir, se imponía el uso de los ordenadores, y

con ellos, de los motores de búsqueda en la red.

Luego, un evento internacional atenazó las perspectivas de análisis, los hechos del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos de América, la discusión sobre el terrorismo, el “golpe” a ese país, y la nimiedad de unas muertes respecto a otras. La movilización social, tanto en la universidad como fuera de ella, bien pronto empezó a ser estigmatizada como acto “terrorista” y la zozobra proveniente del norte del continente, ambientada con imágenes y videos de los ataques que se repetían una y otra vez, se expandió entre la ciudadanía. La necesidad de garantizar la seguridad, junto a la reverberación de los miedos fruto del copioso intercambio de información de toda índole y grado de veracidad en la red, incrementó la distancia entre las realidades de la pantalla y las de la cotidianidad.

Aun así, podríamos afirmar que el efecto no fue de sensibilización respecto a la complejidad social, más bien de saturación y de indistinción, “indiferencia por saturación, información y aislamiento” (Lipovetsky, 2000, p. 44), los medios de divulgación de información se diversificaron pronto, así como las adaptaciones tecnológicas para la comunicación, y los hechos o sucesos del mundo empezaron a divulgarse por diferentes vías, haciendo incluso de las muertes de los congéneres, un espectáculo más en el escaparate del entretenimiento.

En cuestión de apenas ocho o diez años la vida social en nuestro país, así como las posibilidades del acceso a la información, fueron drásticamente afectadas por la globalización de los gadgets tecnológicos. Y mientras en Occidente el recrudecimiento de las acciones bélicas contra el “terrorismo” eran televisadas y retransmitidas, como si se tratara de un ejercicio ejemplarizante,

en el país se imponía en el imaginario social la necesidad de la “seguridad” ante el “terrorismo” doméstico, a la par de la diversificación de las opciones del entretenimiento y de la necesidad de proteger lo propio,

Mass-mediática del aumento de la violencia en el mundo moderno: la guerra está a nuestras puertas, vivimos sobre un barril de pólvora, fíjense en el terrorismo internacional, los crímenes, la inseguridad en las ciudades, la violencia racial en las calles y en las escuelas, los atracos, etc.” (Lipovetsky, 2000, p. 69).

Una individuación “necesaria” que empujaba los propósitos de cada quien hacia la inmediatez, y que, en términos de la producción del conocimiento, parecía sostenerse en el imperativo de la pululación de artículos e investigaciones sobre los más diversos asuntos, ahora, supeditados a los estándares internacionales, a los criterios de la sociedad del conocimiento que se acompasó al tenor de la masificación y proliferación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Ahora bien, a lo largo de este periodo de tiempo que nos hemos permitido caracterizar brevemente, atendiendo a los momentos de formación profesional de las investigadoras, es preciso señalar que la pretendida objetividad de las ciencias básicas intentaba imponerse en los escenarios de la investigación social y se reiteraba la necesaria distancia que debía asumirse respecto del investigado, en aras del conocimiento científico.

Para el grupo en el que se ubican el positivismo y el pospositivismo, es esencial que el investigador adopte una postura distante y no interactiva como condición de rigor, que permita excluir los juicios valorativos o cualquier otra influencia derivada de la visión propia, tanto del investigador

como de los sujetos objeto de investigación, de los análisis e interpretaciones, que dan origen a los resultados y las conclusiones de la investigación (Sandoval, 1996, p. 29).

Muy seguramente, si se realizara una revisión documental de los trabajos investigativos realizados durante las décadas del 70 y 80, incluso 90, se encontrarían tesis con pretensión de establecer generalizaciones sobre la realidad social o de explicar hechos con la pretendida intención de inferir que lo investigado en unas latitudes puede encontrarse en igualdad de condiciones en otras. Un modelo que, hemos de reconocer, se articulaba con las disposiciones que, en materia económica y de política pública, estaban siendo definidas para el país en su conjunto, es decir, provenientes de las políticas aperturistas y el modelo neoliberal, dependiente de las formulaciones y corrientes intelectuales extranjeras y de los lineamientos de los organismos multilaterales (Castañeda, 2002, p. 111), tanto en términos de su proyección social, como de la proyección de su producción investigativa.

En la última década del siglo pasado y la primera del presente siglo, acompasado con el fenómeno de la globalización emergieron nuevas miradas y posturas epistemológicas que cuestionan el entramado tradicional de acercamiento a la realidad, el cual históricamente pretendió abordar las realidades mediante miradas reduccionistas, simplificantes y en desarticulación entre sus variados componentes. Entendimos cada vez más y, gracias a estudiosos como Morin (2009), que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser, por necesidad, multifacético; que el acercamiento a las realidades sociales sólo es posible en conexión con tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas, raciales, contextos, certidumbres relativas e incertidumbres siempre

presentes.

Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad (Morin, 2009, p. 11).

Nuestra manera de acercarnos a la realidad sin duda incorporó estos planteamientos, en el entendido que sólo podremos comprender lo concreto y específico en la diversidad, esto es, en la mirada necesaria al conjunto de elementos imbricados en los contextos, así como a las relaciones entre ellos.

La investigación cualitativa si bien surgió, desde el nacimiento de las ciencias humanas en el siglo XIX, y se expresó en estudios investigativos en el siglo XX, se vio opacada por el apogeo de la corriente positivista, “sin embargo, la crisis experimentada por las ciencias humanas desde los años 60 y 70 y los replanteamientos epistemológicos y metodológicos que se han realizado a partir de ella, contribuyeron a su resurgimiento” (Martínez, 2011, p. 11). A partir de estas metodologías, empiezan a reconocerse variadas formas para abordar las preguntas y los cuestionamientos que, sobre las realidades sociales, el investigador se plantea y para lo cual indaga y profundiza en lo mediato y en lo inmediato, en el reconocimiento de entornos y contextos, en el reconocimiento de lo multicultural y en las connotaciones de orden económico, social, político y ambiental, entre otros. En este marco de posibilidades, quienes nos ocupamos de la investigación, buscamos entender la perspectiva de los investigados (individuos, grupos o comunidades) acerca de los fenómenos

que los conflictúan, para comprender sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, para conocer la forma en que participantes perciben subjetivamente su realidad e indagan sobre lo que realizan para transformar o mantener sus condiciones de vida.

### **En la mirada puntual de los dos años de ejecución del proyecto**

En el trabajo de campo realizado durante el año 2016, que tenía como pretensión la identificación de ciertas transformaciones en el rol de las mujeres, en razón de su vinculación a organizaciones sociales, bien pronto nos topamos con la brecha entre nuestras búsquedas y las realidades sociales que ellas habitaban, pues el encuentro con las mujeres vinculadas a las nueve fundaciones y colectivos que visitamos –tres de la costa Atlántica, tres de la costa Pacífica y tres de la ciudad de Bogotá– nos trajo de presente la crudeza de sus cotidianidades y lo aislados que estamos de ellas. Hemos de reconocer, incluso, que corrimos el riesgo de reproducir y ahondar en las exclusiones, repitiendo discursos descontextualizados, interrogando por categorías y cuestiones que no se aproximan lo suficiente a la condición de vida de las personas, familias y comunidades que sobreviven en medio de circunstancias de profundo malestar económico, político, social y cultural.

Esa escisión que reconocemos y damos por sentada, entre el quehacer intelectual y académico y las experiencias de vida de los seres humanos que, por supuesto, atienden a diversas circunstancias fenomenológicas, puede ser pasada por alto e invisibilizada. Empero, al incursionar en las comunidades, estas nos revelan complejidades y multi-determinaciones más allá de saber organizado sobre la realidad social, en la medida en que nos confronta con las perspectivas subjetivas, que

como bien sabemos, tratan de ser expurgadas del discurso científico y de la producción investigativa como tal.

Nuestro proceso de trabajo de campo no fue una excepción a tal reconocimiento. Varias situaciones nos confrontaron con esa característica de la investigación de los fenómenos sociales, mencionada por diversos autores como complejidad, es decir, la cualidad dinámica y cambiante de las relaciones humanas, de los vínculos con el otro y de las dificultades para establecer conclusiones universalizadoras de las decisiones de los seres humanos, situadas en un contexto particular, “la complejidad emerge desde lo social, porque no es posible la predictibilidad del rumbo de las comunidades de seres humanos” (Salazar, 2004, p. 23). En la medida en que el devenir de las observaciones fluctúa de acuerdo a las historias de las personas y de sus particulares formas de interpretar y contar sus acontecimientos, unas que cambian atendiendo a circunstancias que construyen y redefinen las historias a medida que se van narrando, “la complejidad comienza a aparecer cuando uno se plantea la pregunta por el sentido de la historia y se da cuenta que el único sentido de la historia es el que se va construyendo conforme hacemos historia” (Salazar, 2004, p. 23).

Los fenómenos y las problemáticas sociales han de ser comprendidas e investigadas desde el reconocimiento de la realidad social como una red de relaciones sociales diversas y cambiantes, y quienes nos ocupamos del ejercicio de la investigación social, estamos llamados a tratar de vislumbrar tales relaciones y determinantes para establecer aquellos factores que, en cada caso y dependiendo de la pregunta de investigación planteada, tienen mayor pertinencia y relevancia para caracterizar las interacciones de los fenómenos y los factores que dan asidero a tal complejidad.

Ahora bien, en el método definido propiamente para el ejercicio de investigación, siguiendo la tradición de las ciencias derivada del Aristotelismo, en el Primer Libro de la Metafísica, el recorrido empieza con el reconocimiento del estado de la cuestión y se proyecta como el marco conceptual a partir del cual los análisis se irán articulando; así las cosas, la investigación se sostuvo en cuatro momentos clave. La etapa de formulación de la investigación, que nos permitió establecer los puntos de partida y la pregunta de investigación propiamente hablando, a saber: ¿Transforma la mujer su mundo privado y la visión de lo público, a partir de su participación activa en organizaciones gestadas y direccionadas por mujeres?

Tal proceso se afirmó principalmente en el ejercicio de escritura y en el debate entre las investigadoras, atendiendo a sus intereses, formación y proyección del trabajo investigativo, así como a los requerimientos institucionales que definían unos lineamientos, plazos, procesos, recursos y marco administrativo predefinido; en algún sentido, homogeneizante, pues tales presupuestos, como seguramente ocurre en otras instituciones educativas, son un marco en el que difícilmente se distinguen durante esta etapa las implicaciones y dinámicas diferenciales derivadas de asuntos tan relevantes como el tipo de investigación a realizar, la población objeto de estudio o el método elegido para el desarrollo.

Posteriormente adelantamos la etapa de diseño, en la que definimos los derroteros y justificaciones en términos del método, el tiempo, las estrategias, las técnicas, los lugares y las personas participantes en la investigación, estableciendo, por supuesto, las categorías de análisis, que en el caso de la investigación que adelantamos, fueron concretadas tras el ejercicio de revisión del estado del arte, principalmente sobre la cuestión de los

cambios y permanencia en los roles sociales de las mujeres, así como de las características históricas de las organizaciones sociales de mujeres en el país. Por supuesto, establecimos las categorías de análisis fundamentales que nos permitirían definir los sentidos de la investigación, así como la información que esperábamos recabar durante la etapa del trabajo en campo. Tales categorías fueron: Rol sociocultural, Organización de la mujer, Participación de la mujer, Empoderamiento y Equidad de género.

Es claro que anticipábamos que otras categorías de análisis podrían emerger, en razón de la dinámica de la investigación cualitativa, en la medida en que es inductiva, holística, humanista, sistemática e implica una interacción entre investigadores y las personas que son causa del estudio, comprende a las personas en su propio marco de referencia, busca atender a las comprensiones y perspectivas de quienes participan en la investigación, y en especial, permite que todos los contextos y las personas participantes se constituyan como potenciales ámbitos de indagación (Ortiz, 2012, p. 17-19).

Luego, atendiendo a los tiempos y compromisos institucionales, empezamos el trabajo en campo, que inició con el establecimiento de contacto con las organizaciones que pretendíamos que hicieran parte del proceso, es decir, nos acercamos por primera vez a la realidad social, más allá de la que habíamos vislumbrado a partir de la revisión de la literatura seleccionada. Durante esta etapa, la de la ejecución, los inconvenientes más allá de las previsiones y los cronogramas empezaron a hacerse presentes: poca y errada información sobre las organizaciones sociales de mujeres reconocidas, desinterés o negativas directas por parte de las lideresas para aceptar la convocatoria a participar en la investigación –en su mayoría, debido a la

expectativa de retribuciones económicas, al desinterés por cuenta del “manoseo” institucional y por temor a hacer visible el trabajo organizativo en razón de riesgo a la seguridad de las comunidades–, y retraso en los tiempos previstos para la realización del trabajo en campo, generado por la escasa disponibilidad de tiempo de las lideresas, la dinámica de trabajo propia de cada organización, dificultades de acceso vial, entre otras.

Superados estos obstáculos y ajustados los tiempos institucionales –el cronograma establecido contractualmente– para el inicio de la ejecución del proyecto, las investigadoras empezaron la labor de encuentro con las organizaciones, con las lideresas y las personas vinculadas, llevando como insumos las lecturas previas y los instrumentos diseñados a partir de las técnicas definidas durante el diseño: entrevistas estructuradas, entrevistas semi-estructuradas, grupos focales y registros de observación de las dinámicas relacionales.

Bastaron pocos minutos de encuentro para empezar a indagar un poco sobre las realidades de aquellas mujeres, y al hacerlo, bien pronto nos conmocionamos, pues tras el saludo de bienvenida los relatos se hicieron escuchar, como si llevaran mucho tiempo estancados, y descubrimos que aprehender la realidad de las otras y los otros, incluso desde el lugar de investigadoras y con los referentes conceptuales previstos, no nos exentaba del dolor y de la angustia, más bien, pronto nos sumergía en una confrontación que nos ponía de cara a una experiencia que acostumbrábamos situar en otros, no en nosotras mismas: la generalización de la indiferencia, esa distancia respecto a las realidades y padecimientos del otro.

Lipovetsky (2000) señaló que “las cuestiones cruciales que conciernen a la vida colectiva conocen el mismo destino que los discos más

vendidos de los hit-parades, todas las alturas se doblagan, todo se desliza en una indiferencia relajada” (p. 13); en nuestro caso, de profesionales egresadas de la Universidad Nacional de Colombia, relativamente conscientes de las vicisitudes y problemáticas del país, docentes universitarias que en diversas ocasiones habían presentado a sus estudiantes lecturas, videos, ensayos y reflexiones sobre temas diversos de la cuestión social, lo que menos parecía anticiparse en el encuentro con las organizaciones, era tal confrontación, pero ocurrió. Nuestros saberes previos nos pusieron de presente que uno de los problemas que aqueja a las organizaciones sociales en el país y a las comunidades en general, no era solo la desatención del Estado, era la desatención de la sociedad civil en general, incluida la academia y sus investigadores e investigadoras. Las historias que empezamos a escuchar nos revelaron pronto que nuestros conocimientos eran, por decirlo menos, insuficientes y casi obsoletos, pues al margen del quehacer intelectual, las necesidades, problemáticas, privaciones e indiferencia ante el padecimiento de las y los compatriotas, tienen unas dimensiones que sobrepasan los efectos del mero dato estadístico.

Las condiciones de contexto, los estragos del abandono, el desplazamiento forzado, la pobreza, la exclusión, los embates de diferentes tipos de violencias y la marginalización en la que vivían las lideresas y sus comunidades, contrastaban con los esfuerzos colectivos, con los ejercicios de reconciliación, con las estrategias de afrontamiento ante el aparataje institucional, con la resiliencia y la construcción de escenarios para la consolidación de la ciudadanía y la paz que ellas desplegaban por diversos medios y con sus particulares saberes y experiencias.

Nuestro acercamiento como investigadoras se sostenía en la aceptación implícita de que

“la finalidad primordial es la comprensión de las experiencias individuales y/o colectivas en condiciones espacio-temporales, la aceptación de la diferencia y de la singularidad de los individuos como de sus grupos, como fundamento de la tarea comprensiva” (Martínez, 2011, p. 19); no obstante, tal comprensión, la escucha necesaria durante el trabajo de campo, nos cuestionó subjetivamente y causó profundas vacilaciones y confrontaciones sobre el propósito de la investigación y de nuestro “rol”, en contraste con las realidades y experiencias que nos iban siendo relatadas, nos atreveríamos a plantear que puso en tela de cuestión la “utilidad” o los “aportes” que una investigación como la nuestra podrían brindar, más allá del mero reconocimiento por la producción derivada.

Del tal titubeo emergió la necesidad de ampliar la perspectiva, pues los relatos escuchados dejaban entrever asuntos más apremiantes, más profundos y estructurales que aquellos propuestos a partir de nuestras cinco modestas categorías, por lo que definimos, ya no como lineamiento institucional sino como necesidad del proceso, la flexibilización de la aplicación de las técnicas para la recolección de la información. Además, surgieron varios interrogantes, incluso sobre el lugar de la producción académica para reescribir e interpretar la pluralidad social, en tanto se corría el riesgo de silenciar y replicar las voces de manera deliberada, al tenor de las implicaciones o lecturas que pudieran derivarse de cada “producto”; fue precisamente por esta vía que logramos cernir que nuestro interés investigativo, aunque implícito, atendía al

interés de reconocer en esa complejidad, una “que señala la inexistencia de un observador neutral y puro, y que, por el contrario, el observador/concebidor debe observarse y concebirse en su propia observación” (Salazar, 2004, p. 24).

Así las cosas, más allá de los objetivos propuestos o de la pregunta de investigación proyectada, nos aprestamos a escuchar, a servir de amanuenses para aquellos relatos y por esa vía empezamos a hacer explícito que uno de los propósitos y compromisos derivados del proceso de investigación, sería el de garantizar que en la producción escrita derivada se hiciesen visibles fragmentos de sus testimonios, de sus luchas y reivindicaciones, de sus dificultades y problemáticas, todo aquello que, para quienes deambulamos por el desierto, es meramente indiferencia vaciada de sentido, una ausencia que torna lo exterior en fenómeno frío que no genera compromiso alguno (Lipovetsky, 2000, p. 37).

Surgió entonces, como asunto a desarrollar, una categoría emergente: la inmanencia<sup>4</sup> de la guerra, fundamentalmente enfocada a establecer, de entre los relatos, las historias de vida y los esfuerzos de las mujeres de las organizaciones para hacerle frente a los embates de las violencias padecidas y propugnar por la construcción de la paz. En algún sentido, sin perder de vista los objetivos propuestos, nos ocupamos de ir entretejiendo las reflexiones en términos de la proyección, de las dificultades manifestadas e identificadas, como alternativas susceptibles de ser reconocidas por

<sup>4</sup>Utilizamos el término «inmanencia» en el sentido del: “carácter de aquella actividad o acción del agente que se da en él y que tiene en el mismo agente su propio fin, “permaneciendo”, por ello, en el interior de quien la ejecuta”. En otras palabras, como aquella propiedad o cualidad de una cierta realidad o fenómeno que permanece encerrada en el interior de sí misma, latente, aunque no evidente siempre, pero consustancial. Tomado de: <http://www.webdia-noia.com/glosario/display.php?action=view&id=182&from=action=search%7Cby=I> Revisado el 25/07/2016.

la sociedad civil y por otras y otros investigadores, las circunstancias estructurales que, para las nueve organizaciones sociales participantes en la investigación, habían signado su constitución de tal forma, que no sólo se ponía en riesgo permanente su sostenimiento, sino la vida misma de las lideresas y de las mujeres vinculadas.

En esta perspectiva, aprovechamos las ventajas de la investigación cualitativa para librarnos del riesgo de reducir las historias, experiencias y relatos a meros números y cifras acumulables reveladoras de tendencias, en un intento que compartimos con muchos investigadores sociales, no sólo del país, sino de aquellas regiones que han sido recientemente azoladas por los conflictos internos y las confrontaciones armadas, quienes también tratan de ponerle rostro, historia y trascendencia social a los relatos, de modo que los futuros lectores puedan verse comprometidos con los textos que se presentan, en la medida en que son testimonios vivos, voces de resistencia, confirmaciones de empeños colectivos e individuales para hacerle frente a la exclusión, la inequidad y la muerte.

En nuestro país se destaca el trabajo realizado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, cuyos informes, a partir del 2008<sup>5</sup> develan trozos del horror que por cuenta de la guerra han soportado millones de colombianos y colombianas, así como historias de resistencia, reconciliación y reconstrucción, análisis y herramientas

metodológicas para emprender el trabajo de la memoria, entre otras muchas publicaciones. De tal prolija producción nos permitimos destacar el Informe General del Grupo de Memoria Histórica ¡Basta Ya!, Colombia: memorias de guerra y dignidad<sup>6</sup>, que reunió, como si de un “memorial de agravios”<sup>7</sup> se tratase, testimonios de cientos de miles de víctimas, un esfuerzo que se sostuvo, como el de las publicaciones derivadas del proyecto de investigación que desarrollamos, en la responsabilidad ética y moral que reconocimos, como colombianas y como profesionales, con las víctimas en el país. En esta misma perspectiva, en los últimos veinticinco años, entidades estatales como el Alto comisionado para la Paz, el Ministerio del Interior y la Unidad de Víctimas, por mencionar algunas, las universidades, diferentes organismos multilaterales, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, han producido cientos de miles de páginas acerca de la población víctima del conflicto armado interno en el país, de los factores, efectos, estragos e iniciativas de transformación<sup>8</sup>, desde perspectivas jurídicas, económicas, estadísticas, políticas, periciales y sociales.

A pesar de lo anterior, hemos de reconocer que tal esfuerzo y sus impactos aún se sostienen, a lo sumo, en los escenarios académicos y de discusión sobre las reglamentaciones políticas y jurídicas; desafortunadamente, su divulgación y reconocimiento entre la sociedad civil es limitado, situación que seguramente contribuye a la indiferencia de la población, principalmente urbana,

<sup>5</sup> Aludimos al Informe del caso de la masacre de Trujillo divulgado en 2008 y titulado: “Trujillo: Una tragedia que no cesa”, disponible en: [http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2008/informe\\_trujillo.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2008/informe_trujillo.pdf)

<sup>6</sup> Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

<sup>7</sup> De esta forma es descrito y presentado por el Centro Nacional de Memoria Histórica.

<sup>8</sup> En una simple revisión con el buscador Google de las palabras: “Conflicto armado en Colombia siglo XXI pdf”, se obtiene más de medio millón de resultados, lo que nos reafirma que la producción escrita ha sido abundante y diversa.

sobre los hechos de guerra y confrontación armada, así como de las consecuencias y efectos que han tenido sobre todo el país. Doris Lamus (2000), a propósito de la investigación social sobre la violencia en Colombia se preguntó sobre la cuestión de “los aportes que esta enorme masa crítica de científicos sociales hace, efectivamente, en materia de encontrarle salidas a una problemática de larga data y con efectos cada vez mayores y más complejos en el tejido social, la cohesión, la confianza y la esperanza de los colombianos” (p. 2); así mismo, sobre los límites y aportes de las investigaciones que realizamos, principalmente, los docentes universitarios.

Como mencionamos antes, nuestra investigación no tuvo por objetivo indagar sobre las particularidades del conflicto armado interno, no obstante, el encuentro fue inevitable, así como aquel relacionado con las diferencias y similitudes entre las nueve organizaciones participantes, en ese sentido, el proceso tomó sus propios rumbos y los análisis se escribieron, más al ritmo de los encuentros con las mujeres que en procura del cumplimiento del cronograma, de ahí que sean muchos los hilos que quedan apenas enunciados, como insumo para nuevas investigaciones, pues un análisis como el que realizamos, más allá de la pretensión de ubicar conclusiones cerradas y temas acabados, aporta elementos que permiten mantener “al día” las reflexiones y proyecciones que han de seguirse realizando para continuar contribuyendo al conocimiento de las complejas realidades sociales que se entrelazan en los barrios y comunidades más excluidas del panorama nacional, destacando los esfuerzos de quienes son protagonistas desde las iniciativas populares y colectivas, que a su vez se proyecten para resignificar el devenir político, social y económico, y en lo posible, dinamizar y propiciar transformaciones legislativas que atiendan a las realidades identificadas.

Corroboramos que la labor investigativa en campo exige preparación, pues no está exenta de tensiones, dilemas, conflictos y riesgos, todo lo cual se exagera por las condiciones del país, sumido en la polarización y los desacuerdos de diversos actores políticos y armados frente a la firma del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, fruto de los diálogos entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP). Conocer de antemano estas circunstancias del contexto político, nos alertó sobre la importancia de asumir un proceder previsivo y cuidadoso, tanto para las personas participantes en la investigación, como para nosotras como investigadoras.

Nuestras credenciales –que supusimos, también operarían como escudos– fueron los carnés de la Institución de Educación Superior a la cual representábamos y las comunicaciones de presentación oficial, lo cual daba garantías de seguridad a las lideresas acerca de nuestra identidad y de la actividad académica que adelantábamos. La postura respetuosa frente a sus relatos, los cuales fueron transcritos de manera fiel, así como el compromiso de confidencialidad frente a las narrativas sobre las cuales nos pidieron reserva, son algunos de los aspectos a destacar, que facilitaron, a pesar de las situaciones coyunturales y de riesgo a la integridad, el encuentro con las mujeres de las organizaciones, que, además, dan cuenta de la ética asumida frente a los desempeños investigativos.

Temores y tensiones hicieron presencia en algunos territorios más que en otros, pero todos fueron asumidos con responsabilidad y desde una postura ética asertiva, lo que favoreció el desarrollo de los procesos de búsqueda de la información para su posterior análisis. La acogida por parte de las lideresas y de todas las mujeres con las cuales

tuvimos contacto, cumplió el papel de disipador frente a las prevenciones que pudimos tener, al ir descubriendo que los esfuerzos que adelantan para convertirse en “nuevas mujeres”, tanto en la escena privada como pública, exigiéndoles tenacidad, reciedumbre y empuje a toda prueba.

### **En el momento de cierre**

Ahora bien, en el marco del cumplimiento de los productos definidos institucionalmente como sustentos de la investigación, se escriben diversos tipos de documentos: artículos remitidos a evaluación por pares académicos, ponencias presentadas en diversos escenarios, en su mayoría, también universitarios, y en nuestro caso, un libro<sup>9</sup> en el que nos propusimos, además de presentar los resultados de la investigación, articular las reflexiones, adaptaciones, cambios y contingencias propias del proceso realizado, como estrategia que nos permitiese convertir la obra escrita en material bibliográfico para trabajar en las aulas.

La escritura hace parte de los propósitos y fundamentos de la investigación, pues es el soporte primario de divulgación de los análisis y a la vez, contribuye al acervo bibliográfico que será tenido en cuenta para subsiguientes investigaciones. Tales productos se inscriben sin embargo en una lógica que, las más de las veces, atiende preferentemente a exigencias burocráticas de medición más que a finalidades éticas o de transformación social, a lo cual, desde luego, aspiraríamos.

La producción escrita, aunque ha aumentado sustancialmente en los últimos años, parece supeitada a cuestiones como el puntaje, la citación de los autores en otros artículos, la clasificación en categorías y los requisitos<sup>10</sup>, y no propiamente al interés de contribuir desde la investigación social, a la transformación de las dinámicas, políticas y realidades sociales, tal como lo plantea Lamus cuando afirma que:

Hay necesidad de replantear y reestructurar de manera profunda y seria el trabajo de investigación en este campo si se quiere que todo ello no sea solo el laboratorio y el observatorio permanente de los "científicos" sociales, sino el lugar donde gobernantes, estrategas, políticos, dirigentes y sociedad civil acudan en busca de las recomendaciones que se instrumentan y evalúan (2000, p. 9)

A pesar de lo anterior, consideramos que la producción escrita que nos permita, como investigadoras y como ciudadanas, acercarnos a la complejidad de las realidades sociales del país, a las historias que se siguen escribiendo y que se reescriben como fruto de la labor investigativa, y que han de proseguir a pesar de las mediciones y categorizaciones, ya que reconocemos la responsabilidad ética y social que tenemos con el país, pero además, porque el ejercicio de producción escrita implica acercarnos a otra producción bibliográfica que sirve de insumo para comprender en contexto, y articulado al devenir histórico la dinámica

<sup>9</sup> Titulado preliminarmente: “Entre el conflicto armado y el empoderamiento de las mujeres: Nueve organizaciones colombianas”, y que por dinámicas propias de la terminación de la vinculación a la institución universitaria que financió el proyecto, se encuentra en una suerte de limbo editorial, pues cuestiones como la definición de los derechos de autor y los derechos patrimoniales del financiador han dificultado la publicación del mismo.

<sup>10</sup> En la actualidad son varios los analistas de la cuestión, en su mayoría, profesores universitarios que “deben” publicar sus artículos en ciertas revistas científicas y no en otras, por exigencias que no se compadecen con los supuestos de la divulgación científica propiamente dicha; por ejemplo, el artículo: Uribe Tirado, Alejandro (2017). *Publindex se usa como no se debe*, Revista Alma Mater, (n° 668), Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/31686/1/PUBLINDEX%20ALMA%20MATER.pdf>

social, sus contradicciones y los compromisos que unos y otras hemos de establecer para la instrumentalización e implementación de acciones concretas que apunten a dar respuesta desde diversos lugares disciplinares, administrativos y gubernamentales a las necesidades identificadas entre la población participante en las investigaciones de esta índole.

Nuestras reflexiones, surgidas del encuentro con las lideresas y con las mujeres vinculadas a las organizaciones sociales, así como con las autoras y autores consultados a lo largo del proceso, que por el momento están consignadas en el libro que esperamos publicar pronto, tienen la intención de convertirse en herramienta y material de debate, para acercarnos con investigadores e investigadoras, con funcionarios y funcionarias, con ciudadanos y ciudadanas, a la realidad social del país, eso que apenas es esbozado en los textos, pero que palpita en las comunidades y en las calles, en los campos y en las historias de colombianos y colombianas que cotidianamente, sin mayor reconocimiento y exponiendo su integridad, insisten en transformar al país por medio de iniciativas, procesos de participación y movilización de diversa índole, (re) construyendo el tejido social, pues de él depende su supervivencia y la de sus vecinos, hijos y amigos.

En lo concerniente a las reflexiones derivadas del proyecto de investigación, es decir, al cumplimiento del objetivo del proceso, entendido como “generar conocimiento a través de la resolución del problema establecido al inicio del

estudio” (Ugade y Balbastre, 2013, p. 180), y habida cuenta de las dificultades para el acercamiento a los fenómenos sociales en razón de las diversas explicaciones de las realidades experimentadas por las personas participantes en la investigación, limitadas por los recursos, los cronogramas y los plazos prescritos para la generación de resultados, es pertinente mencionar que a esta altura algunos de los discernimientos y análisis propuestos tras la culminación del proceso de investigación aparecen identificados en el apartado final bajo el título “Para no concluir”.

En primer lugar, como ha sido asunto de este artículo, nos ocupamos de reflexionar a partir de las dificultades del proceso investigativo mismo, en razón de la distancia entre la urbe y la ruralidad, entre la academia y las realidades sociales; así mismo, el inesperado encuentro con la afectación del conflicto armado como una realidad latente y no como una situación histórica superada o en vía de solución, más bien, como un factor de riesgo para el desarrollo de la investigación y por supuesto para las personas participantes.

Posteriormente, nos ocupamos de presentar los procesos de cada organización, a partir de los relatos obtenidos, prestando especial atención a la articulación y consolidación de las organizaciones de mujeres, entrelazadas en algunos casos a partir de las secuelas de las historias particulares de muerte, desplazamiento, exclusión, discriminación y despojo; dicho de otro modo, en vinculación con todas aquellas situaciones que consolidan lo que varios investigadores<sup>11</sup> designan como pobreza estructural<sup>12</sup>; presentamos entonces

<sup>11</sup> Tales como: Haughton y Khandker (2009); Ravallion (1998); Verdera (2007).

<sup>12</sup> Es decir, aquella que se enraiza en la desigualdad, las necesidades básicas insatisfechas y la acentuación y perpetuación de condiciones de exclusión para ciertos sectores de la población –con mayores efectos para las mujeres, pues persisten las diferencias de oportunidades entre los sexos y apenas se avanza en el camino hacia la equidad–, derivada, como si de un círculo vicioso se tratase, de la misma violencia.



los procesos organizativos como iniciativas de resiliencia y resistencia colectiva ante las realidades sociales individuales, y por esa misma vía, como puentes y agentes de gestión social para el acceso y garantía de los derechos de la población vinculada. Unos esfuerzos organizativos y de gestión desde lo local, que a su vez proponen y propugnan por alternativas para la reconciliación y la superación del conflicto armado en el país.

Como puede evidenciarse en múltiples investigaciones y artículos de prensa, en informes y publicaciones de diversa índole, los embates del conflicto interno armado continúan campeando en diferentes áreas del país a manos de diversos actores, de ahí que el esfuerzo por la reconstrucción del tejido social, por la garantía de los derechos de las poblaciones más vulneradas sea una necesidad vigente, y una lucha que se constituye en el común denominador de la mayoría de las organizaciones sociales, a la que infortunadamente, agentes sociales y políticos diversos se oponen, condenándonos, como país, a la perpetuación de la guerra<sup>13</sup>, en un movimiento que pone en la escena pública, desde la clandestinidad, pero deambulando bajo el abrigo de la impunidad, a “pacificadores” violentos que se hacen sentir precisamente en los territorios más excluidos y desiguales. “El asesinato de líderes y defensores de derechos humanos es un fenómeno creciente que tiene en alerta a todas las organizaciones sociales, especialmente a aquellas que abanderan procesos en zonas históricamente golpeadas por el conflicto armado y en las que nuevos actores ilegales buscan establecer dominio territorial” (Osorio, 2017).

En las organizaciones sociales participantes pudimos identificar algunas características inquietantes en términos de su dinámica de funcionamiento: liderazgos solitarios, falta de operatividad de los comités de trabajo, carencia de recursos propios, escasa formación académica de algunas lideresas y sobre carga laboral no remunerada –en el caso de estas últimas–, problemáticas que podrían constituirse en ingredientes que pueden poner en riesgo la sostenibilidad de las organizaciones, y quizá no sólo de las nueve que hicieron parte de nuestra investigación, sino de otras que operan en el país, como contención y refugio, como alternativa de supervivencia en vista de la desatención estatal, tanto a los derechos individuales de ciudadanos, como a las responsabilidades que el mismo Estado tiene con las organizaciones sociales y que están consagradas constitucionalmente.

En esta misma perspectiva, se hizo latente la responsabilidad y deuda histórica que tenemos respecto a las organizaciones sociales en el país, cuyos esfuerzos y aportes a la construcción de nación son invisibilizados, subalternizados, expropiados, cuando no, negados y eliminados sistemáticamente en beneficio de unos pocos acumuladores de capital, pues

El mecanismo de exclusión más directo es tal vez la violencia, cuyas motivaciones son, entre otras, la consolidación del poder político, la salvaguarda del bienestar de las élites, el control de la distribución de los recursos, la apropiación de territorios y recursos y el favorecimiento de ideologías basadas en la supremacía de una única identidad y un solo conjunto de valores (PNUD, 2016, p. 17).

<sup>13</sup> Aludimos aquí a la escabrosa realidad del asesinato sistemático de líderes y lideresas sociales y de defensores de derechos humanos, que desde el año 2018 y hasta el 30 de abril de 2019, ya asciende a 317 colombianos y colombianas asesinadas, según el estimado de Instituto Nacional de Medicina Legal. Nodal (16 de mayo de 2019). Informe revela que 317 líderes sociales fueron asesinados en los últimos 15 meses. Noticias de América Latina y El Caribe. Recuperado de: <https://www.nodal.am/2019/05/en-los-ultimos-15-meses-fueron-asesinados-317-lideres-sociales/>

Un proceso continuado en el que las mujeres, al menos aquellas que hicieron parte de la investigación y quienes hacen parte o lideran organizaciones de base comunitaria, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, en general, hacen frente, a la vez que resignifican y redimensionan su lugar en la sociedad y los alcances de sus aportes a la construcción de país, más allá del umbral del rol doméstico históricamente asignado, ampliando su perspectiva en torno de la posibilidad de la participación política, de la asunción y ejercicio de poder, de la consolidación de iniciativas independientes de las decisiones de los pater familias, y en esta vía, de la transformación social de los estereotipos de género, no sólo en el marco de las prácticas de cuidado que siguen asumiendo, sino además, en los espacios de discusión comunitaria y en los territorios en los que poco a poco se han ido posicionando como protagonistas sociales, y ya no sólo como víctimas o testigos.

Finalmente, consideramos que el Estado y las Instituciones de Educación Superior deben dar pasos efectivos para el cumplimiento del postulado planteado en la Ley 30 de 1999, Título sexto - Capítulo I:

La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a

procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

Efectivamente, evidenciamos que la docencia y la investigación son baluartes de los niveles de la educación superior, pero cumplirán su total función cuando se articulen al desarrollo y avance de la sociedad, de las regiones y de los territorios, desde donde se aportan los hechos y las realidades sociales para producir nuevos conocimientos. Tal como lo menciona la Conferencia Regional de Educación Superior en América latina y el Caribe:

Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos, lo cual exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades (CRES, 2008, p.5).

Es que cuando avancemos hacia esta aspiración afirmaremos que la educación efectivamente estimula e impulsa el desarrollo social y se dan pasos en pro de la articulación entre el saber científico y el saber popular, bajo la consideración que los aprendizajes serán mutuos.



## Referencias bibliográficas

- Castañeda Berbal, E. (2002). Colombia: equidad social y educación en los años 90, UNESCO, IPE. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129516s.pdf>
- Galeano Marín, M. (2018). Estrategias de investigación cualitativa: el giro en la mirada. Medellín, Antioquia. Fondo Editorial FCSH, Universidad de Antioquia.
- Lamus Canavate, D. (2000). Investigación social y violencia en Colombia, Revista Reflexión Política, vol. 2 (3). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/110/11020310.pdf>.
- Leal, G., Malagón, E. (2006). Historia del trabajo social en Colombia: de la doctrina social de la Iglesia al pensamiento complejo. Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/tsocial/files/4112/8498/8737/Historia-Historia%20del%20Trabajo%20Social%20en%20Colombia-2.pdf>.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismos de Investigación: Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo, (8). Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- Morin, E. (2009), Introducción al pensamiento complejo, México, D. F. Editorial Gedisa. Recuperado de: [http://www.pensamiento-complejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar\\_Introduccion-al-pensamiento-complejo\\_Parte1.pdf](http://www.pensamiento-complejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf)
- Nodal (16 de mayo de 2019). Informe revela que 317 líderes sociales fueron asesinados en los últimos 15 meses. Noticias de América Latina y El Caribe. Consultado el 18/05/2019. Disponible en: <https://www.nodal.am/2019/05/en-los-ultimos-15-meses-fueron-asesinados-317-lideres-sociales/>
- Ortiz, L. (2012). Curso de Investigación Cualitativa. UNAD, Bogotá, Colombia. Recuperado de: [http://www.academia.edu/15022913/Curso\\_Investigaci%C3%B3n\\_Cualitativa\\_-\\_Ligia\\_Ortiz\\_Zepeda\\_Autora\\_de\\_la\\_Actualizaci%C3%B3n](http://www.academia.edu/15022913/Curso_Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_-_Ligia_Ortiz_Zepeda_Autora_de_la_Actualizaci%C3%B3n)
- Osorio Granados, M. (2017). Líderes sociales: los silenciados y los que resisten. Colombia 2020, El Espectador. Colombia. Consultado el 2/12/2017. Disponible en: <https://colombia2020.elespectador.com/territorio/lideres-sociales-los-silenciados-y-los-que-resisten>
- PNUD (2016). Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2016, Desarrollo humano para todos. Disponible en: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016\\_SP\\_Overview\\_Web.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf).
- Prats, J. (2011). Las ciencias sociales en el contexto del conocimiento científico. La Investigación en Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/prats-%20que%20son%20las%20ccss.pdf>
- Salazar, I. C. (2004). El paradigma de la complejidad en la investigación social. Educere, Vol. 8, (Nº 24). Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Sandoval Casilimas, C. (1996). Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo cuarto. ICFES, Bogotá, Colombia.



## Retos de las reformas educativas en América Latina Challenges of educational reforms in Latin America

Iván José Medina Payarez <sup>1</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n17a7

### Resumen

En las últimas décadas los países de América Latina han realizado una importante ola de reformas a los sistemas educativos para afrontar problemáticas, necesidades y retos que han surgido en el marco de procesos de globalización, recomendaciones de organismos transnacionales, y dinámicas internas de cada estado. Este artículo de reflexión aborda temáticas como la cobertura, la desigualdad, la calidad educativa y la formación docente en el contexto de las políticas públicas.

**Palabras claves:** Reforma Educativa; Cobertura; Calidad Educativa; Desigualdad; Formación Docente; Políticas Públicas.

### Abstract

In the last decades Latin American countries have made an important wave of reforms to the educational systems in order to face problems, needs and challenges that have emerged in the globalization context, recommendations from transnational organizations and internal dynamics of each state. This reflection paper analyzes topics such as coverage, inequality, educational quality and teacher training in public policies.

**Keywords:** Education Reform; Coverage; Educational Quality; Inequality; Teacher Training; Public Policies.

Recibido: 30/01/2019 / Aprobado: 13/05/2019

<sup>1</sup> Magíster en Educación de la Universidad de Sucre. Correo: medinaivan30@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9782-0723>



## 1. Introducción

Es pertinente reflexionar sobre las reformas educativas que se han gestado a nivel de los países de América Latina, y en este contexto reconocer los retos que siguen pendientes en tópicos relacionados con cobertura, desigualdad, y calidad educativa. En este sentido, se destacan avances en materia de cobertura, especialmente en el nivel de educación básica, lo cual ha estimulado el problema de la desigualdad en los sistemas educativos.

El crecimiento sistemático de las tasas de cobertura a nivel de América latina refleja los efectos de una política que se ha inclinado por garantizar el acceso al sistema educativo y en una apuesta gubernamental se han diseñado programas especiales para fortalecer la canasta educativa, afianzando servicios de alimentación, transporte e incentivos para el ingreso y permanencia en el sistema.

Ahora bien, en el marco de las reformas educativas se ha subrayado la necesidad de priorizar “una educación que incorpore efectivamente a las grandes mayorías latinoamericanas a la actual sociedad de la inteligencia” (García-Huidobro, 2009, p. 32). En este contexto, López (2009) advierte que “el acceso a la escuela no es condición suficiente para acceder al conocimiento” (p. 36). Por tanto, se considera necesario el diseño e implementación de programas especiales que tengan como foco aspectos relacionados con la calidad educativa y que impacten directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se promueven desde los centros escolares.

Los avances logrados en materia de cobertura educativa han tenido incidencia en la profundización de problemas asociados a la desigualdad en el sistema educativo. Esto considerando la falta de condiciones básicas en aspectos como la

infraestructura física e infraestructura tecnológica, en oportunidades de formación de los equipos docentes y la escasez de materiales educativos de alta calidad en los establecimientos educativos ubicados en zonas de difícil acceso, preferentemente en áreas periféricas y rurales.

Desde la reflexión propuesta por este artículo, se analizan referentes de organismos multilaterales, académicos y estudiosos de las reformas, a fin de profundizar diversas perspectivas relacionadas con la ampliación de cobertura, el problema de la desigualdad y los programas de calidad educativa. También se hace referencia a los cambios y dinámicas que se han generado a partir de las reformas educativas, considerando la influencia de las declaraciones de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante UNESCO) enmarcadas en el movimiento de educación para todos.

Los hallazgos en la revisión de los referentes teóricos confirman que siguen vigentes importantes desafíos para los sistemas educativos de Latinoamérica, especialmente en la disminución de las brechas sociales y el acceso a una educación de calidad para todos. Esto reitera la necesidad de un sistema de educación inclusiva que permita superar los problemas de exclusión y desigualdad que predominan en la mayor parte de los sistemas educativos, especialmente, en los niveles de educación media y educación terciaria.

## 2. Retos de las reformas educativas en América Latina

Cuestionarse sobre los retos sociales en los estados latinoamericanos después de la implementación de reformas en el sector educativo, implica realizar un profundo análisis del impacto que han

tenido esas transformaciones de política pública a la luz de dos grandes variables o categorías a tener en cuenta: en primer lugar, abordar el tema de la cobertura en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo, y en segundo lugar, la calidad educativa asociada concretamente a los aprendizajes de los estudiantes y a los procesos de formación docente relacionados con aspectos fundamentales de la gestión pedagógica curricular.

Dado el comportamiento de la matrícula en las últimas décadas, se puede precisar que se han dado más avances en materia de ampliación de cobertura, en términos de crecimiento de la matrícula especialmente en sectores poblacionales históricamente excluidos, que en mejoras significativas a la calidad de la educación, representadas en el desarrollo de mejores aprendizajes de estudiantes, considerando los resultados de pruebas internacionales y domésticas, es decir, pruebas estandarizadas que miden los niveles de desempeño de los educandos en correspondencia a referentes de calidad internos de cada Estado, y que se han reconocido por la comunidad internacional como competencias básicas.

En este contexto es pertinente señalar que:

Según datos de la UNESCO, entre 1970 y 1997 la educación primaria en América Latina y el Caribe se había duplicado (pasó de 45.000.000 a 85.000.000 de matriculados), la secundaria se había triplicado - pasó de 10.000.000 a 29.000.000 - y la superior casi sextuplicado - saltó de 1.600.000 a 9.400.000. (García-Huidobro, 2009, p. 22).

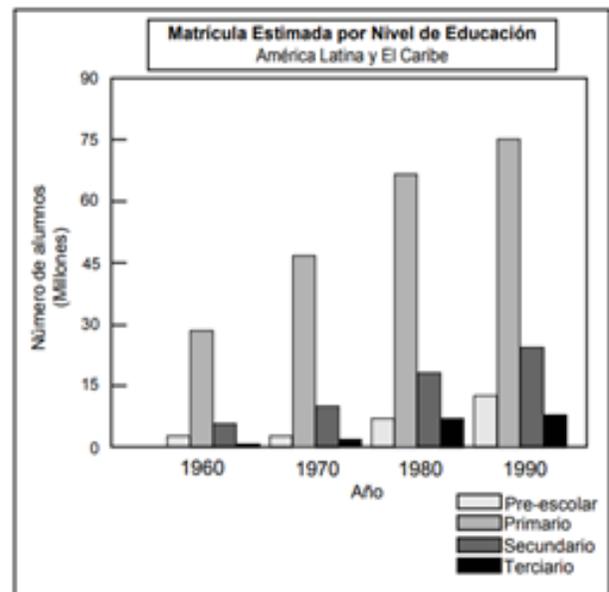
Estas cifras oficiales confirman que las políticas que se han venido desarrollando a nivel de los Estados latinoamericanos han impactado positivamente los indicadores de cobertura. A nivel

general, para el periodo definido entre 1990 y 2007 se había logrado una meta alentadora que compensaba de cierto modo las pretensiones de los reformistas, considerando que “la asistencia escolar de niños entre 12-14 años se elevó del 84% al 94%, y en la población de entre 15 y 18 años el aumento fue de más de 15 puntos porcentuales llegando al 76%” (García-Huidobro, 2009, p. 23).

Este esfuerzo de los países obedece a la relevancia que se le ha otorgado al derecho a la educación primaria, teniendo en cuenta que “fue el primero en ser establecido en los tratados internacionales, forma parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y desde ahí ha sido incluido en todos los instrumentos internacionales relacionados” (OREALC/UNESCO, 2013, p. 59).

En el mismo sentido, la información que se presenta en el gráfico reitera el aumento sistemático de las tasas de cobertura en todos los niveles

**Gráfico No. 1. Matrícula estimada por nivel de educación en América Latina y el Caribe.**



**Fuente:** Schiefelbein 1995. Bulletin 37, y UNESCO Statistical Yearbook 1995 (cómo se citó en Puryear, 1996).

del sistema educativo.

En el gráfico se representan los datos oficiales de la matrícula en los diferentes niveles del sistema educativo a nivel de los países de América Latina y el Caribe, proyectando el aumento más significativo en el nivel de educación básica primaria, en el que se destaca un incremento de cuarenta y cinco millones de alumnos matriculados entre 1960 y 1990.

En este sentido, y frente a la explicación del aumento de cobertura educativa, López (2009) sostiene que “un factor que fortaleció esta expansión de la cobertura en la educación primaria es la masiva incorporación de los adolescentes a las escuelas, fenómeno que se verificó especialmente durante la década pasada” (p. 37). El argumento para el crecimiento de los niveles de cobertura en la educación primaria es el incremento sostenido de la matrícula que se registró en el nivel inicial de enseñanza como consecuencia de las estrategias que se han implementado en varios países en materia de políticas de atención a la primera infancia.

Lo expuesto anteriormente, permite señalar que el acceso a los niveles de enseñanza medio y superior se constituye en uno de los principales desafíos que debe enfrentar la región para mejorar sus indicadores con respecto al aumento de matrícula y permanencia en el sistema.

## **2.1 El problema de la desigualdad**

Las reformas enfocadas en aumentar la cobertura educativa han significado para la región una serie de “cambios estructurales en la forma de entregar servicios sociales y educativos desde el gobierno central, de manera que la educación sea administrada y gestionada por las provincias, las comunas o bien por sectores privados” (Guzmán,

2005, p. 1). En este tipo de decisiones y maniobras de los gobiernos de la región se percibe la intención premeditada de delegar en los entes territoriales las tareas administrativas propias del sector, en muchos casos, sin garantizar la transferencia de los recursos necesarios que garanticen una atención oportuna a las necesidades más importantes.

En el mismo sentido, Navarro (2006) afirma que “las reformas descentralizadoras buscan corregir este centralismo incompetente” (p. 439), adjudicándole a las burocracias centrales el entorpecimiento de las decisiones acertadas que beneficien directamente a las comunidades educativas y promuevan una educación con igualdad de oportunidades para todos.

Desde este contexto, Fanfani (2007, citado en Gorostiaga y Tello, 2011) afirma que “si bien se ha registrado un aumento en la cobertura de los sistemas educativos, no han mejorado los resultados de aprendizaje y persisten, o se han agravado en algunos casos, las desigualdades sociales y regionales” (p. 367). En esta medida, el aumento en las desigualdades educativas no solo ha sido importante al interior de cada Estado, sino que también, ha tenido repercusiones entre países de la región.

Ahora bien, es importante considerar lo señalado por García-Huidobro (2009) con relación a que “el aumento de las oportunidades educativas se acompañó de gran desigualdad y de una creciente segregación educativa” (p. 29). Esto permite visualizar que el problema ha crecido en los últimos años como producto de los logros en cobertura. Además de la calidad, se ha producido la desigualdad en términos de condición social y esto lo critica precisamente López (2009) en el sentido de reconocer que “ya no alcanza con que todos los niños tengan la oportunidad de ingresar

en la escuela. La expectativa hoy es que además permanezcan en ella, logren completar el nivel medio de enseñanza y como resultado de esa experiencia aprendan” (p. 36). Esto evidentemente demanda que los Estados latinoamericanos continúen en la búsqueda de los mecanismos para cerrar las brechas sociales que pueden estar ahondando los problemas de desigualdad.

Desde esta perspectiva puede afirmarse que, en líneas generales, el acceso y la permanencia en la educación primaria está cerca de su universalización (López, 2009). Sin embargo, como se señaló antes, se han generado nuevos problemas que impiden la consolidación de un sistema educativo de calidad para todos, es decir, que trate de superar las brechas sociales que se siguen acrecentando entre ricos y pobres, entre sectores favorecidos y grupos poblacionales que han sido históricamente excluidos, como los afro-latinoamericanos, los indígenas, los raizales, entre otras franjas de la sociedad.

Esta situación se plantea con mayor claridad en García-Huidobro (2009) quien sostiene que:

Cuando se afirma la necesidad de la misma educación para todos se está postulando una educación que congregue a los socialmente distintos (los hijos de los pobres y los hijos de los afortunados) en la misma escuela, sin negar que pueda haber escuelas variadas en cuanto a visiones religiosas (católicas, protestantes, judías, laicas...), a métodos pedagógicos, a preferencias culturales (p. 33).

Al respecto Gajardo (2012), atendiendo a la creciente importancia que cobran las desigualdades en los sistemas educativos, sostiene que “las pruebas disponibles muestran que tanto el acceso a una educación de calidad como el rendimiento

de los niños se asocia fuertemente con el origen social de las familias” (p. 11). Lo que supone que las condiciones socioeconómicas pueden ser determinantes que engrosan las desigualdades en el sector educativo. Por su parte, Decibe (2003) resalta que en América Latina la desigualdad se constituye en uno de los principales problemas del sistema educativo, reflejándose en el incremento de las diferencias con relación a los aprendizajes de estudiantes de diferentes regiones en los cuales las brechas son cada vez más importantes.

Como se puede observar, la grave situación de la desigualdad se configura en un nuevo desafío para los sistemas educativos. Esto reitera la necesidad de avanzar en el fortalecimiento de una escuela inclusiva que permita no solo el acceso a todos, sino que también posibilite que todos puedan alcanzar los estándares de calidad básicos definidos en referentes nacionales e internacionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, la reflexión apunta al siguiente cuestionamiento: ¿las desigualdades sociales terminan constituyéndose en aliciente para seguir agudizando la situación de fragmentación que enfrenta la sociedad latinoamericana en la actualidad? En este contexto, es pertinente considerar las tensiones que subsisten en las comunidades que han sido objeto de diferentes formas de exclusión social. En el ámbito educativo, se analiza lo sustentado por García-Huidobro (2009) con relación a que,

No solo hay proporcionalmente menos pobres que ricos en las escuelas de la región; también los resultados escolares siguen el origen de clase. El proceso escolar al que se integran los más pobres no posee la calidad requerida para compensar las diferencias socioculturales de sus hogares de origen: no solo van menos años a la escuela, sino que aprenden en ella menos que quienes

vienen de hogares más acomodados (p. 24).

En atención a la problemática de la desigualdad en el campo educativo, se reconoce en todos los países de la región que los estudiantes que pertenecen a familias que ostentan una alta posición económica asisten a establecimientos mejor dotados, en los que se dispone de más y mejores recursos, y en los que no hay oportunidades de acceso para los estudiantes que pertenecen a sectores sociales con bajos ingresos económicos. Esta realidad es el principal argumento para explicar las diferencias en los desempeños entre unos y otros. Por lo tanto, acá se asoma otro de los principales retos de las reformas educativas en el contexto latinoamericano.

Lo anterior en sintonía con lo sustentado por Blanco y Cusato (2014) en el sentido de registrar que:

La desigualdad de oportunidades educativas, en función del nivel socioeconómico de los estudiantes, es una de las más agudas en la región, de lo que se deduce que la educación no está siendo capaz de romper el círculo vicioso de la pobreza y de la desigualdad social” (p. 1).

Entonces, se destaca una perspectiva que pone en entre dicho los avances que se han conseguido en materia de cobertura y en el cierre de las brechas de desigualdad educativa que persisten en los sistemas educativos de América Latina, y en tal sentido se afirma que:

El derecho a la educación todavía no es efectivo para toda la población en los países de América Latina. Todavía hay muchos niños y niñas que experimentan barreras para su pleno aprendizaje y participación; ya sea porque están excluidos de la educación o porque reciben una de menor calidad que redundan en inferiores resultados de

aprendizaje (Blanco y Cusato, 2014, p. 1).

Ahora bien, es pertinente tener en cuenta lo afirmado por López (2009) con relación a que “las desigualdades educativas no solo son aún muy profundas dentro de cada país, sino que además persisten grandes desigualdades entre los países de la región” (p. 38); lo que permite señalar que nos encontramos frente a un panorama educativo bastante complejo, considerando que no solo son las graves desigualdades internas en los Estados, sino también, las que se evidencian entre los diferentes países de la región y que también tienen fuertes incidencias en el desarrollo integral de América Latina.

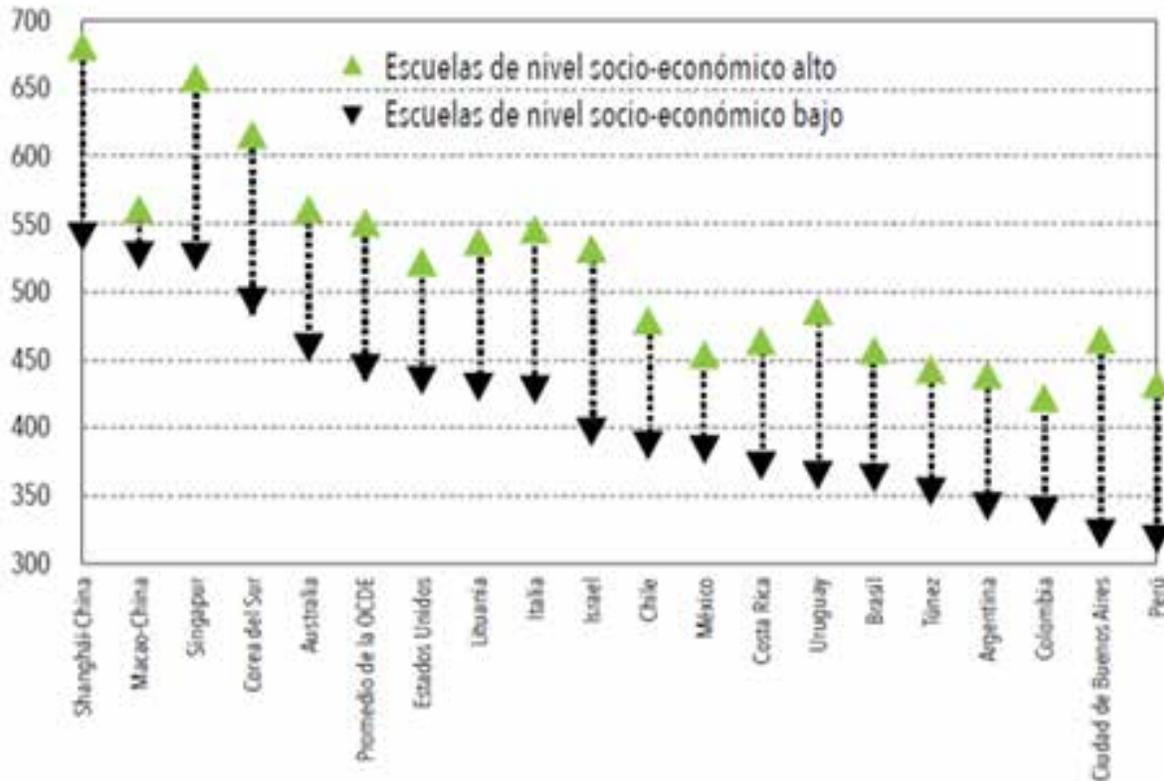
El reto o desafío de avanzar hacia una educación para todos implica reconocer que “la equidad en educación significa hacer efectivos, entre otros, los derechos a la igualdad de oportunidades, a la no discriminación y a la participación” (Blanco y Cusato, 2014, p. 1), lo cual demanda una efectiva inclusión social que permita materializar el ideal de la declaración universal de los derechos humanos, y en el caso particular del análisis propuesto en este artículo, del derecho a una educación de calidad para todos y todas. Esto se garantiza con igualdad en el acceso e igualdad en la calidad de la educación que se brinda y en los logros de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en todas sus dimensiones del desarrollo humano.

Rivero (2000) afirma que “la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes” (p. 111). En tal sentido, es necesario diseñar los ajustes que imponen las demandas sociales de las comunidades y principalmente las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En el siguiente gráfico se observa el puntaje promedio de escuelas de algunos países latinoamericanos y de otros continentes, en el que se evidencia las diferencias educativas, en términos de desempeño de los estudiantes de acuerdo a su nivel socio-económico.

Al respecto hay que advertir que la rápida expansión de la cobertura educativa ha llevado a una desigualdad endógena al sistema, no sólo en términos de los logros educativos alcanzados diferencialmente, sino además por el deterioro en la calidad de la enseñanza y la desigualdad en los desempeños educativos. (Trucco, 2014, p. 13).

**Gráfico No. 2. Puntaje promedio de escuelas de nivel socioeconómico bajo y alto en Matemáticas, 2012.**



Fuente: OCDE (2013). PISA 2012. Vol. II, Cuadros II.4.2 y B2.II.15 elaborado por Alejandro Ganimian, Proyecto Educar 2050. Bs As (Como se citó en Tiramonti, 2014).

En el gráfico 2 se ratifica el factor socioeconómico como una variable con incidencia en los desempeños y aprendizajes de los estudiantes, tal y como se muestra para los países focalizados en el estudio, en el que predominan mejores resultados para los establecimientos educativos de nivel alto, en comparación a las escuelas de nivel socio-económico bajo.

Avanzar hacia un Estado que haga frente al problema de la desigualdad y posibilite pensar un sistema educativo con calidad supone según Rivero (2000) “un doble imperativo: disminuir o superar las crecientes condiciones de pobreza para mayorías nacionales y tomar en cuenta las exigencias propias de los procesos de globalización y de modernización en nuestras sociedades” (p.114).

Desde esta misma perspectiva, es pertinente destacar la relación de la ampliación de matrícula que se ha logrado en los últimos años y la asociación con la calidad, y la desigualdad en educación:

A manera de conclusión sobre las huellas visibles de la desigualdad en educación, López (2009) sostiene que:

Los efectos de estas crecientes desigualdades sobre las prácticas educativas son múltiples. En principio, en ellas se apoyan las desigualdades educativas que pueden registrarse hoy en la región. Cuando se analizan los factores que subyacen a las diversas trayectorias educativas de niños y adolescentes de diferentes grupos sociales, estas desigualdades estructurales aparecen recurrentemente en el centro de las indagaciones (p. 41).

Por tal razón, es imperioso reconstruir el horizonte de las políticas públicas, desde la práctica en los distintos niveles del sector educativo, promoviendo una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa, generando condiciones de justicia social en la que las diferencias se valoran como oportunidades de enriquecer los procesos curriculares desde un enfoque inclusivo y equitativo.

## **2.2 Calidad educativa**

Por otra parte, con relación a la calidad educativa, como subcategoría de análisis, es importante señalar que es en esta área es donde menos impacto se ha conseguido con las reformas que hasta ahora se han implementado de manera sistemática por los Estados de la región. En este sentido, García-Huidobro (2009) sostiene que “teniendo como referente la ampliación que se

ha producido en la cobertura educativa, muchos coinciden en que hoy la problemática de la educación latinoamericana pasó de la cantidad a la calidad” (p. 32). Asimismo, Gajardo (2012) señala que “si existe un desafío común a todos los países del mundo, es el de responder al imperativo de la mejora de la calidad de los aprendizajes” (p. 66).

En el siguiente cuadro se observan los porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en las pruebas de matemáticas, lectura y ciencias. En consecuencia, es indiscutible que en los Estados que ha resultado exitosa la expansión de la matrícula no han sido tan efectivas las estrategias diseñadas para avanzar en el mejoramiento de la calidad educativa, en términos de potenciar mejores desempeños y aprendizajes de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, Tedesco (1994) sostiene que:

Los resultados obtenidos no son congruentes con el esfuerzo realizado tanto por los gobiernos como por las familias: tasas de repetición muy altas o logros de aprendizaje muy bajos indican que, aun para resolver el problema de la cobertura, es necesario modificar la calidad de la oferta pedagógica (p. 5).

Ahora bien, estos elementos permiten señalar que el desafío de mayor relevancia para los sistemas educativos en la región es mejorar la calidad de la educación en favor de potenciar mejores aprendizajes de los estudiantes y trascender a una educación que incorpore efectivamente a todos los estudiantes en edad escolar y a la vez potencie sus aprendizajes.

**Cuadro 1. Porcentaje de estudiantes debajo del nivel 2 o sobre el nivel 5 en Matemáticas, Lectura y Ciencias**

Países	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Debajo nivel 2	Niveles 5 y 6	Debajo nivel 2	Niveles 5 y 6	Debajo nivel 2	Niveles 5 y 6
Argentina	66,5	0,3	53,6	0,5	50,9	0,2
Brasil	67,1	0,8	49,2	0,5	53,7	0,3
Chile	<b>51,5</b>	<b>1,6</b>	41,1	0,4	<b>34,5</b>	<b>1,0</b>
Colombia	73,8	0,3	51,4	0,3	56,2	0,1
Costa Rica	59,9	0,6	<b>32,4</b>	0,6	39,3	0,2
México	54,7	0,6	33,0	0,6	47,0	0,1
Perú	<b>74,6</b>	0,6	<b>59,9</b>	0,5	<b>68,5</b>	<b>0,0</b>
Uruguay	55,8	1,4	47,0	<b>0,9</b>	46,9	<b>1,0</b>
OCDE	<b>23,1</b>	<b>12,6</b>	<b>18,0</b>	<b>8,4</b>	<b>17,8</b>	<b>8,3</b>
Finlandia	12,3	15,3	11,3	13,5	7,7	17,1
Francia	22,4	12,9	18,9	12,9	18,7	7,9
Estados Unidos	25,8	8,8	16,6	7,9	18,1	7,5
Shanghai-	3,8	55,4	2,9	25,1	2,7	27,2

Fuente: Pisa 2012 (Citado en Tiramonti, 2014).

Asimismo, López (2009) sostiene que:

El gran desafío que enfrenta hoy la región para poder avanzar hacia una educación de calidad para todos es el de poder saldar la deuda histórica que hay en términos educativos, y dar respuesta además a las nuevas demandas que surgen de este nuevo y difícil escenario. (p. 45).

Frente a esta realidad, surgen diversas posibilidades de intervención, entre las que se destacan el aprovechamiento de los desempeños de los estudiantes en evaluaciones de los aprendizajes. Frente a esta estrategia, Murillo y Román (2010) sostienen que es necesario hacer frente a:

La imperiosa necesidad de generar condiciones y recursos para que las escuelas ofrezcan una educación integral acorde a las necesidades de un pleno desarrollo e inclusión social, las sistemáticas y generalizadas evaluaciones nacionales entregan poderosas señales que hacen del logro cognitivo lo prioritario e importante de medir y monitorear en el campo educativo formal. (p. 99)

Así, considerando que “el aprendizaje es el fin último del sistema escolar y sin información acerca de esta dimensión no puede hablarse de política educativa orientada a resultados” (Navarro, 2006, p. 448), se le otorga un valor agregado a las pruebas y herramientas de seguimiento a los

aprendizajes.

En sintonía con lo anterior, se puede afirmar que, para avanzar hacia una meta de inclusión educativa integral, se impone la necesidad de identificar nuevas estrategias que partan de un profundo conocimiento de este complejo escenario y que puedan aprovechar sus recursos y su especificidad como base para la formulación de políticas que logren hacer frente a la desaceleración de los logros educativos (López, 2009).

Sin duda, la calidad es el tema que ha cautivado la atención y la acción de los distintos actores del sector educativo: organizaciones transnacionales, gobiernos centrales, entidades territoriales, organizaciones de maestros, investigadores, padres de familia y gobiernos locales. Esta consigna tiene como una de sus principales preocupaciones problemas asociados a “la alta repetición de los primeros grados y la baja tasa de terminación y permanencia de la primaria y secundaria” (Molina, 2000, p. 9).

Entonces, para avanzar hacia una verdadera inclusión en educación es imperativo garantizar que todos los estudiantes puedan alcanzar los referentes de calidad propuestos, es decir, que se requiere de una educación de calidad para todos y todas. Al respecto en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) “se establece como finalidad principal satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos” (p. 4). Esto se constituye en un verdadero desafío para las acciones de política educativa que trazan las nuevas tendencias que deben abordarse desde las reformas del sector en los países de la región.

### **2.2.1 La formación docente en las políticas de calidad educativa**

Frente a la formación docente en las políticas de calidad educativa, es pertinente tener en cuenta lo afirmado por Molina (2000) con relación a que “la región sigue teniendo sus tradicionales problemas sobre cómo hacer más atrayente la profesión docente, mejorar la formación de los docentes y mejorar el ejercicio de la profesión docente” (p. 9). Este complejo, pero importante escenario, tiene incidencia directa en el mejoramiento de la calidad educativa y se ha constituido en uno de los principales ejes de las políticas y reformas de los últimos tiempos. En este aparte del artículo se van a presentar algunas reflexiones sobre las formas como se han venido transformando los procesos de formación docente y su incidencia en el logro de mejores aprendizajes en los estudiantes. Este asunto es determinante en una agenda para el mejoramiento, considerando su “relación con la calidad de la educación, la problemática principal con que se enfrenta la conducción política del sector educación en la actualidad –relativa a los profesores– es cómo mejorar su desempeño” (Aguerrondo, 2016, p. 100).

En este sentido, es importante reconocer que el rol docente es un factor determinante en una propuesta que se encamine a mejorar la calidad de la educación, sin embargo, nos encontramos frente a una realidad muy distante, teniendo en cuenta, lo sustentado por Torres (2000a) con relación a que “el protagonismo docente en el cambio educativo ha estado presente desde siempre en el discurso de la reforma, sin que tal afirmación haya logrado hasta la fecha conceptualizarse ni plasmarse adecuadamente en políticas y medidas” (p. 8). Esto sugiere en tanto que el desarrollo profesional docente y los procesos de formación de los maestros sigan configurándose en uno de los retos para las reformas de política educativa.

Si bien es cierto, la realidad muestra que una de las tareas pendientes en las agendas de política educativa pública es precisamente la problemática de la formación de docentes, teniendo en cuenta que esta tiene incidencia en los logros de aprendizaje de alumnos y alumnas. En este sentido, es pertinente tener en cuenta que el enfoque que se promueve en este artículo sobre formación docente es el propuesto por Sarabia y Flores (2005) en el que se conciben “todas las acciones, actividades y programas que funcionan organizadamente en pos de una formación eficiente” (p. 46). Sin embargo, sigue vigente como lo señaló en su momento Castro (1991), que “la formación docente en América Latina parece no responder, en general, a las necesidades socio-culturales de sus respectivos países ni a los desafíos que el desarrollo científico tecnológico plantea a la enseñanza del presente inmediato y del futuro próximo” (p. 65). Esta realidad es evidente en las agendas de política educativa pública y se constituyen en un desafío importante para las reformas de la presente década.

Al respecto del rol docente en los procesos de mejoramiento de la calidad, es apropiado reflexionar que la función docente se halla en el centro mismo de los problemas planteados en el mundo entero, dada la expansión de la educación y la necesidad de adaptarla a las nuevas necesidades de los seres humanos y de la sociedad. En este contexto, se resalta la importancia del rol de los docentes frente a los mismos retos que han surgido producto de las transformaciones que se han dado en la sociedad desde las dinámicas políticas, culturales, económicas, ambientales, religiosas, tecnológicas y científicas. Esta realidad se fundamenta en el reconocimiento de que:

La adaptación de los sistemas escolares y los requisitos de las sociedades modernas exige una preparación mucho más amplia y profunda del personal docente llamado a preparar a los jóvenes a vivir y trabajar dentro del marco de una organización económica y social cada vez más compleja. (UNESCO 1966, citado en Torres, 2000a, p. 7).

Esta realidad implica realizar, según Molina (2000):

Una búsqueda por nuevas formas de capacitación, estando ellas caracterizadas por modalidades donde el Estado deja de ser su único proveedor y aparecen como nuevos oferentes las universidades y las ONG, y con modalidades que combinan cada vez más lo presencial con las técnicas a distancia, que con los avances de la tecnología empiezan a estar más a la mano. (p. 10).

En lo relacionado con las formas de operacionalización de la política educativa en términos de formación docente entre los países de la región, se reconocen tres prioridades: la profesionalización docente, la capacitación como estrategia fundamental para la incorporación en el trabajo docente de las reformas educativas y el mejoramiento profesional de los docentes (Sarabia y Flores, 2005). En consecuencia, desde estas líneas de trabajo se han enfocado la mayor parte de las políticas de formación docente de los estados latinoamericanos.

En la actualidad, la investigación ha documentado la relevancia del denominado aprendizaje horizontal, entre pares académicos, es decir, entre educadores concretamente. En este sentido,



Torres (2000b) sostiene que “los docentes aprenden en la práctica, pero que no basta con aprender haciendo, [pues] hay que aprender haciendo reflexivamente para desarrollar una práctica superadora” (p. 382). Esta tendencia es precisamente la que en los últimos años ha venido tomando fuerza en los procesos de formación docente en países como Colombia, dado que se afianza la profesionalización docente y se logran importantes espacios de capacitación in situ, es decir, formación docente en los ambientes donde desarrollan las prácticas pedagógicas de maestros y maestras.

En todos los casos se ha reconocido que la formación docente es un componente fundamental en un programa que defina como meta el mejoramiento de la calidad educativa de niños, niñas y jóvenes; y que necesariamente, como se ha evidenciado en varios países de la región, se deben proponer acciones concertadas con institutos de investigación, directivos, docentes, instituciones educativas, actores del gobierno central, actores de los gobiernos sub-nacionales y/o locales, y las facultades de educación de universidades. En esta medida, se ha insistido en la necesidad de encontrar consensos entre los actores educativos con el propósito de construir una política pertinente a las necesidades reales de los contextos en que se movilizan los estudiantes.

### 3. Conclusiones

En las últimas décadas se han evidenciado importantes avances en los sistemas educativos de los países latinoamericanos, en lo que corresponde especialmente a ampliación de cobertura. La matrícula en educación básica primaria se ha duplicado, y está cerca de lograr la cobertura universal; sin embargo, sigue siendo un reto para los países de la región aumentar sus indicadores de acceso en los niveles de media y en educación terciaria, donde a pesar de los avances, todavía persisten porcentajes significativos de población que se encuentra excluida.

Con relación a la calidad educativa, representada en el logro de mejores aprendizajes de los estudiantes, teniendo en cuenta los resultados de pruebas internacionales e internas de cada país, se detecta que los avances no han sido significativos. También se han evidenciado serios indicios de desigualdad entre la educación que reciben los sectores sociales menos favorecidos frente al servicio educativo que se les brinda a estudiantes provenientes de familias con altos ingresos económicos.

De igual manera, se destaca la desigualdad económica como un factor determinante en los programas de educación, teniendo en cuenta que,

las escuelas donde asisten los estudiantes de estrato socioeconómico alto obtienen mejores resultados que las Instituciones Educativas en las que estudian los grupos poblacionales más vulnerables. Además, las escuelas de clase alta están mejor dotadas de material didáctico, equipos, textos, infraestructura física y tecnológica que el resto de centros escolares.

Las condiciones socioeconómicas pueden ser determinantes que engrosan las desigualdades en el sector educativo. En este sentido, la desigualdad se configura en un importante desafío para los sistemas educativos de los países de la región. Esta realidad demanda acciones de mejora encaminadas al fortalecimiento de una escuela inclusiva, que se esfuerce no solo en garantizar el acceso, sino también, en la construcción de un currículo que favorezca los aprendizajes de todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación.

Para avanzar hacia la prestación de una educación de alta calidad es importante resolver las tareas pendientes en las agendas de política pública educativa, relacionadas con la formación de docentes, reconociendo que es un factor de incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes, y la evidencia reitera que es un componente fundamental en los programas de mejoramiento de la calidad educativa.



## Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (julio de 2016). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Conferencia llevada a cabo en Brasilia, Brasil. Recuperado en: [http://www.oei.es/docentes/articulos/desafios\\_politica\\_educativa\\_reformas\\_formacion\\_docente\\_aguerrondo.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf)
- Blanco, R. y Cusato, S. (2014). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. 1-20. Recuperado en: [http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Desigualdades\\_BLANCO.pdf](http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Desigualdades_BLANCO.pdf)
- Castro, E. (1991). La formación docente en América Latina. Un desafío que requiere respuesta. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000900/090086SB.pdf>
- Decibe, S. (2003). Educación básica: las reformas pendientes. Revista iberoamericana de educación, (31), 49-90. Recuperado en: [http://132.248.192.201/documentos/docs/4.\\_Educacion\\_basica\\_las\\_reformas\\_pendientes.pdf](http://132.248.192.201/documentos/docs/4._Educacion_basica_las_reformas_pendientes.pdf)
- Gajardo, M. (2012). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? PREAL Serie Documentos, (65), 5-19. Recuperado en: <http://educacion.udd.cl/files/2015/04/La-educacion-tras-dos-decadas-de-cambio.pdf>
- García-Huidobro, J. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, 19-33. Recuperado en: <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. Revista Brasileira de Educação, (47), 363-388. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27519919006>
- Guzmán, C. (2005). Reformas Educativas en América Latina: Un Análisis Crítico. Revista iberoamericana de educación, (36), 1-11. Recuperado en: <http://rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF>
- López, N. (2009). Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina. Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, 35-45. Recuperado en: <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>
- Molina, C. (2000). Las reformas educativas en América Latina: ¿hacia más equidad? Artículos de Gerencia Social, 1-40. Recuperado: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Las%20reformas%20educativas%20en%20america%20latina.pdf>
- Murillo F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. Revista iberoamericana de educación, (53), 97-120. Recuperado en: <http://rieoei.org/rie53a05.pdf>
- Navarro, J.C. (2006). Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas. El estado de las reformas del Estado en América Latina, 433-474. Recuperado en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35383599>
- OREALC/UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. Revista iberoamericana de educación, (23), 103-133. Recuperado en: <http://rieoei.org/rie23a03.htm>
- Puryear, J. (1996). La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos. Recuperado: [https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/educacion\\_AL\\_problemas\\_desafios\\_puryear.pdf](https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/educacion_AL_problemas_desafios_puryear.pdf)

- Sarabia, L. y Flores, I (2005). La Formación de maestros en América Latina estudio realizado en diez países. Recuperado en: [http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_maestros\\_america\\_latina\\_PROEDUCA2.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf)
- Tedesco, J. (1994). Tendencias actuales de las reformas educativas. Proyecto principal de educación en américa latina y el caribe, (35), 3-8. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000998/099895s.pdf>
- Torres, R. (2000a). Balance y Perspectiva de la Formación Docente en América Latina. Revista ciencia y sociedad, (3), 368-394. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/870/87011294004.pdf>
- Torres, R. (2000b). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. Los docentes protagonistas del cambio educativo. Bogotá, Editorial Magisterio Nacional. Recuperado en: [http://www.oei.es/docentes/articulos/reformas\\_educativas\\_dpcentes\\_organizaciones\\_docentes\\_AL\\_torres.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/reformas_educativas_dpcentes_organizaciones_docentes_AL_torres.pdf)
- Trucco, D. (2014). Educación y desigualdad en América Latina. Serie Políticas Sociales, (200), 13-18. Recuperado en: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36835/S2014209\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36835/S2014209_es.pdf?sequence=1)
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado en: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)



## Retratos del juego en Colombia: una mirada desde la documentación pedagógica Portrayal of the game in Colombia: A glance from the pedagogic documentation

Sandra Marcela Durán Chiappe<sup>1</sup>  
María Consuelo Martín Cardinal<sup>2</sup>  
Jenny Maritza Pulido González<sup>3</sup>  
Erika Liliana Cruz Velásquez<sup>4</sup>

DOI: 10.29151/hojasyhablas.n17a8

### Resumen

Este artículo presenta el resultado de la investigación titulada “Retratos del juego en la Educación Inicial desde las propuestas que hacen maestras en ejercicio y agentes educativos en diversos contextos del territorio nacional, en el marco de procesos de acompañamiento desarrollados por docentes-investigadoras de la Licenciatura en Educación Infantil: una mirada desde la documentación pedagógica”, cuyo objetivo central fue estudiar los juegos de niños de primera infancia en unidades de servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, ubicadas en zonas del posconflicto, a través de la documentación fotográfica. Se enmarcó en una investigación de corte cualitativo con enfoque analítico-interpretativo, que recurrió al material fotográfico como testimonio de experiencias. El proceso de análisis de la imagen fotográfica fue el resultado de una construcción en la que intervinieron tareas de selección, agrupación, codificación e interpretación. Los resultados de este estudio muestran cómo, a partir del acompañamiento, las maestras y agentes educativos proponen una variedad de experiencias de juego, que van desde el juego de exploración hasta los juegos de reglas; están presentes basándose en su disponibilidad lúdica y corporal, reconociendo el acervo lúdico de las comunidades; diseñan ambientes que acogen los diferentes tipos de juego y aprovechan los objetos del territorio para promover desarrollos cognitivos, sensoriomotores y sociales. Dentro de las conclusiones, se resalta el valor de los procesos de acompañamiento in situ para generar resignificaciones de las prácticas relacionadas con el juego, reivindicando su lugar como actividad rectora en la Educación Inicial.

**Palabras Clave:** Juego; Documentación Pedagógica; Educación Inicial; Acompañamiento.

1 Doctora en Educación Social, Universidad de Granada (España), magister en Educación, especialista en Gerencia Social de la Educación y licenciada en Educación Preescolar de la UPN. Docente Titular e Investigadora de la UPN. Miembro del Grupo de Investigación Educación Infantil Pedagógica y Contextos. Correo electrónico: smduran@pedagogica.edu.co. ORCID: 0000-0003-3919-268X

2 Magister en Desarrollo Educativo y Social CINDE- Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Educación y Reeducación Psicomotriz y licenciada en Educación Preescolar de la UPN. Docente e Investigadora ocasional de tiempo completo de la UPN. Miembro del Grupo de Investigación Educación Infantil Pedagógica y Contextos. Correo electrónico: mmartin@pedagogica.edu.co. ORCID: 0000-0001-5564-7782

3 Magister en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Lúdica y recreación para el desarrollo social y licenciada en Educación Preescolar de la UPN. Docente e Investigadora ocasional de tiempo completo de la UPN. Miembro del Grupo de Investigación Educación Infantil Pedagógica y Contextos. Correo electrónico: jepulido@pedagogica.edu.co. ORCID: 0000-0003-1034-300X

4 Magister en Desarrollo Educativo y Social CINDE- Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Investigación Social y licenciada en Educación Preescolar de la UPN. Docente e Investigadora ocasional de tiempo completo de la UPN. Miembro del Grupo de Investigación Educación Infantil Pedagógica y Contextos. Correo electrónico: elcruzv@pedagogica.edu.co. ORCID: 0000-0002-8040-4827

### Abstract

This article is the result of the research: “Portrayals of the game in Initial Education from the approach of excising teachers, and educating agents in different contexts of the national territory, within the framework of escort processes developed by teachers-researchers of Universidad Pedagógica Nacional - Child Education Department”. Its objective is to study games from early childhood through photographic documentation at Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF in spanish) services, located in post conflict areas. The research was performed on a qualitative framework with an analytic-interpretative emphasis, which drew upon the photographic material as evidence of the experiences. The analytic process of photographic images is the result of selection, grouping, coding and translation. The results of the study show how the teachers and educational agents, by escorting process, put forward a great variety of game experiences, from scouting and exploring games, to rules games; all these are based on their ludic and corporal availabilities, acknowledging the community’s moral and cultural ludic values; designing environments that welcome different game types and take advantage of objects within the territory in order to promote cognitive, sensorimotor and social developments. The conclusions highlight the value of the escort processes on-site in order to generate resignifications of the related praxis with the game, claiming its place as a governing activity in Initial Education.

**Keywords:** Game; Pedagogic Documentation; Initial Education; Escorting Process.

(Recibido: 03/06/2019 / Aprobado: 19/06/2019)

## Introducción

La Ley 1804 de 2016 establece la política del Estado para el desarrollo integral de la primera infancia. Allí se contemplan unas líneas de acción que incluyen la cualificación del talento humano que implica el fortalecimiento de la Educación Inicial, entendida como:

Un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (Ley 1804 de 2016, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De Cero a Siempre”).

Partiendo de esta concepción de la Educación Inicial, se ha requerido por parte de las entidades del Estado el establecimiento de programas de formación dirigidos a los agentes educativos con el fin de cualificar sus prácticas docentes, a través, entre otras, de la estrategia de acompañamiento pedagógico, la cual permite bajo una perspectiva de reconocimiento y valoración, transformar dichas prácticas.

En el marco de esta política y como resultado del contrato interadministrativo 1459 entre el ICBF<sup>5</sup> y la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2016 se cualificaron 6.560 agentes educativos en 20 departamentos de

Colombia y 172 municipios focalizados para acciones del pos conflicto y la construcción de paz, a través del diplomado Fiesta de la Lectura, el cual se constituyó en una valiosa oportunidad para conocer el trabajo de las maestras y agentes educativos de educación inicial en diferentes territorios del país, y cuyas experiencias no son frecuentemente visibles, por lo que merecen ser comunicadas, en la perspectiva de entender qué acontece en las instituciones educativas que trabajan con la primera infancia en el país y cómo las maestras y agentes educativos enriquecen las mismas a través del acompañamiento pedagógico.

En ese contexto emergió la presente propuesta de investigación-creación, cuyo propósito principal radicó en estudiar, a través de la documentación fotográfica, los juegos de niñas y niños de primera infancia dentro de unidades de servicio del ICBF, ubicadas en zonas del posconflicto. Para tal efecto, se plantearon como propósitos específicos 1) caracterizar a partir de las documentaciones fotográficas el juego de niños de primera infancia, 2) identificar el papel del adulto, las interacciones que establece con niños, espacios, ambientes y el lugar de los objetos en el juego a partir de las documentaciones fotográficas y, 3) generar espacios de reflexión con las maestras y agentes educativos, sobre su práctica pedagógica en Educación Inicial, a través de las documentaciones fotográficas.

5 El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Entidad es la entidad del estado colombiano que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia, brindando atención especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos.

La investigación abordó tres ejes conceptuales: el juego en la Educación Inicial, la documentación pedagógica y los procesos de cualificación y acompañamiento a maestras y agentes educativos en ejercicio. Con respecto al juego en la Educación Inicial, vastas son las elaboraciones con las que se cuenta en el ámbito académico, entre las que se pueden señalar los referentes clásicos de las perspectivas psicoanalíticas expuestas, entre otros, por Freud (1975), Kleine (1929), Winnicott (2008); las teorías psicológicas como las de Piaget (1973), Wallon (1984) y posestructuralistas, como las desarrolladas por Vigotsky (1987) y Bruner (1988); elaboraciones socio históricas sostenidas por autores como Huizinga (1998), Caillois (1997), Duvignaud (1982), y las relaciones juego – escuela, expresadas en autores como Reyes (1990), Reyes y Malaver (2000), Glanzer (2000) y más recientemente Sarlé, Rodríguez y Rodríguez (2010), Ruiz y Abad (2011), Durán (2012), Martín y Durán (2015), por lo que este artículo enfatizará en la documentación pedagógica y los procesos de cualificación y acompañamiento a maestras y agentes educativos, de modo que puedan comprenderse los lugares desde los que se cimentó la investigación.

Si bien es cierto que, los estudios sobre juego son extensos y los maestros reconocen su importancia en la primera infancia, también es innegable que en muchas de las instituciones de Educación Inicial son escasas las experiencias de juego, o eso fue lo que se encontró al inicio del acompañamiento. El juego en el territorio nacional era “usado” para aprender y/o para entretener; no obstante y después de un proceso de acompañamiento continuo y sistemático, el juego afloró como fin en sí mismo, lo que permitió develar las particularidades y diversidad del territorio en cuanto a la riqueza social y cultural, vale la pena destacar que el juego dirigido que se

halló al comienzo y en el que se indica al niño qué hacer, cómo, con qué y con quién, no permitía ver cómo la infancia juega su cultura para comprenderla, no permitía reconocer los tipos de juego que estaban estrechamente relacionados con las formas en que los niños juegan en los diferentes momentos de desarrollo y, por último, el juego como medio de aprendizaje no permitía vislumbrar en el ambiente y los objetos posibilidades para dialogar con la riqueza de cada territorio. El acompañamiento a los maestros fue lo que nos llevó a reflexionar sobre el diseño de ambientes para el juego en cada institución, como una oportunidad valiosa para revelar las identidades del territorio y las posibilidades para leer la infancia con esas particularidades y sello que deja ver las diferentes maneras de ser niño y de ser maestro en cada región. Precisamente, estas experiencias son la fuente de inspiración para esos retratos del juego, que hoy brindan posibilidades para mostrar espacios genuinos que permitan comprender la infancia y la Educación Inicial.

### **En relación con la documentación pedagógica**

La documentación pedagógica, como lo propone Hoyuelos (2007), consiste en comprender lo que niñas y niños hacen y cómo lo hacen. En este proceso, hay una intencionalidad que orienta el contenido y la forma de realizarla. Para Riera (2015) y Dolci (2011), ante todo se requiere una actitud abierta de escucha, una cierta sensibilidad que le permita al adulto sorprenderse y asombrarse ante los procesos de los niños, sus conquistas y sus descubrimientos.

En esta línea, Altimir (2007) propone un trayecto que es necesario transitar para elaborar las documentaciones, este camino inicia con la escucha, concebida como: “una actitud receptiva que presupone una mentalidad abierta, una

disponibilidad de interpretar las actitudes y los mensajes lanzados por otros, y, al mismo tiempo, la capacidad de recogerlos y legitimarlos” (p. 37).

Esta escucha sensible guía la observación activa, luego la interpretación de lo observado y, por último, la construcción misma de la documentación, que implica la selección y organización de los diferentes materiales, para poder transmitir un mensaje. Dicho autor plantea que el primer mensaje que contiene la documentación es que hay un adulto interesado por lo que hacen los niños.

Es necesario resaltar que el acto de documentar está marcado por concepciones, intereses y prioridades. El objeto de la documentación, la selección de imágenes que se hace, la organización y presentación, muestran una concepción de infancia, de maestro, de educación. En el acto de documentar se construye cultura, “una cultura de la infancia que requiere una escucha afinada y matizada, una escucha hacia el otro, pero también hacia uno mismo” (Bonás, 2011, p. 54).

Desde la perspectiva Reggiana<sup>6</sup>, la documentación pedagógica, se concibe como:

Una forma narrativa, una comunicación intra e interpersonal, porque ofrece a quien documenta y a quien la lee, un momento de reflexión y de conocimiento. Los lectores pueden ser los colegas, los niños, los padres y cualquiera que haya participado o quiera participar en este proceso. Un material abierto, accesible, utilizable, es decir legible (Rinaldi, 2011, p. 96).

Desde este panorama, la documentación se convierte en una oportunidad para construir el saber pedagógico de manera colectiva, como lo señalan integrantes de la Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2012):

Documentar requiere una decisión colectiva, no es posible documentar solo, porque es necesario que el otro pueda comprender, estar dispuesto a desnudarse y aceptar la crítica; por eso, en la documentación vemos una disposición ética del trabajo del maestro, o de los maestros (p.133).

Sumado a lo anterior, Dahlberg, Moss y Pence (2005) insisten en que la documentación pedagógica es una herramienta que inaugura una práctica reflexiva y crítica frente a los discursos dominantes en educación inicial, que permean y ejercen poder en los maestros y sus actuaciones. Proponen que las instituciones infantiles se constituyan en foros de la sociedad civil, para la participación y el diálogo en una ética del encuentro. Se resalta así, el papel de la documentación pedagógica para darle voz e identidad a los centros y sus actores.

Este último elemento cobra especial importancia en el contexto colombiano, puesto que a la Educación Inicial se le asignan contenidos, formas de trabajo e intencionalidades fuera de su campo y especificidad, buscando generalmente que sea el momento previo al siguiente nivel, la escala que prepara para la escuela primaria. Por lo tanto, la documentación, favorece la identidad de la Educación Inicial, en la medida que muestra lo que hacen los niños y sus procesos de desarrollo en la autenticidad del acontecer cotidiano de las instituciones educativas.

<sup>6</sup> Propuesta pedagógica desarrollada en las escuelas infantiles de Reggio Emilia – Italia.

También permite evidenciar las prácticas de la maestra frente al juego, resultado de sus trayectorias formativas y experiencias a partir de las cuales han construido un saber que precisa ser reconocido para desde allí, sustentar procesos de cualificación y acompañamiento. Desde este punto de vista, los procesos de cualificación liderados por el equipo de investigación partieron del reconocimiento de que el saber se construye en relación intersubjetiva y en contexto situados. Por tanto, es el diálogo el que permite ahondar y develar la trayectoria de aquello que para los maestros ha significado su práctica, los acontecimientos que han marcado su identidad, vivencias y quehacer, generando la movilización de saberes y prácticas (Mariño, 2010). En últimas, su decir y pensar acerca de las relaciones que establece con aquello que es como profesional, sus efectos y los saberes que ha logrado decantar es una experiencia viva y atesorada con un valor único.

## Metodología

El proceso de la investigación-creación recopiló su repositorio documental y fotográfico, situado poblacionalmente en agentes educativos intencionalmente focalizados en diferentes municipios aislados e identificados para acciones del postconflicto, y quienes participaron en el proceso de cualificación a través de la Estrategia Fiesta de la Lectura 2016; el cual tuvo una importante presencia a nivel nacional y permitió el reconocimiento de saberes y significativos procesos de reflexión, resignificación de prácticas y fortalecimiento del quehacer profesional en las regiones, específicamente en experiencias documentadas en los departamentos de Bolívar, Chocó, Córdoba, Huila, Norte de Santander, Tolima, Santander, Sucre, Nariño y Valle del Cauca.

Los agentes educativos que participaron en este Diplomado de cualificación, en su gran mayoría madres comunitarias y otro número importante de maestras titulares y auxiliares pedagógicas de centros de desarrollo infantil, fueron caracterizadas con una experiencia laboral promedio entre 3 y 5 años en atención a la primera infancia y principalmente con un nivel de formación Técnica Profesional y quienes aproximadamente en un 60% tomaban por primera vez este tipo de diplomado, y otro 40% estaban participando en la segunda etapa del mismo. Este proceso de formación fue a su vez certificado por el cumplimiento de una propuesta académica, comprendida por 36 horas de formación presencial, 28 horas de trabajo autónomo, 16 horas para conferencias con expertos y jornadas de socialización de experiencias, y 40 horas de proceso de acompañamiento presencial en cada una de las unidades de servicio.

Este estudio también se enmarcó en una investigación de corte cualitativo con enfoque analítico-interpretativo, que recurrió al material fotográfico como testimonio de experiencias que dan cuenta de diferentes acontecimientos que están situados en contextos particulares y que son portadores de multiplicidad de sentidos. El proceso analítico de la imagen fotográfica fue el resultado de una construcción en la que intervinieron tareas de registro, selección, depuración, agrupación, organización, codificación e interpretación. Este material, además de constituirse en memoria de lo acontecido, permitió espacios para lecturas reflexivas frente al trabajo pedagógico en Educación Inicial. Ello puede sintetizarse en las siguientes acciones:

- Revisión de actas e informes del proceso de acompañamiento<sup>7</sup>. Se volvió sobre los archivos digitales compilados a partir de los informes elaborados por el equipo de tutores pedagógicos.

- Identificación y selección de registros fotográficos. Se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes criterios: relación del niño con los objetos de juego, relación del niño con el ambiente y el espacio en donde se desarrolla la experiencia de juego, interacciones niño-niño en el contexto de experiencia lúdica, interacciones niño-maestro, niño-agentes educativos en experiencias de juego.

- Acopio de los registros fotográficos depurados y creación de una base de datos con la selección preliminar de los registros. Para ello, se creó una matriz de clasificación que permitiera asignar la nomenclatura y la codificación general en una base de datos.

- Codificación y clasificación temática por categorías deductivas. Una vez organizada la respectiva matriz, se procedió a introducir la información complementaria de cada uno de los registros hasta consolidar la base de datos del repositorio fotográfico seleccionado.

- Construcción y definición de descriptores como marcos interpretativos de las fotografías seleccionadas. A partir del proceso de lectura en profundidad de cada registro fotográfico clasificado previamente por categoría, se procedió a describir textos cortos que sintetizaran los elementos más relevantes con respecto al contexto particular de la experiencia de juego registrada, respondiendo principalmente al ¿Qué juegan?,

¿Cómo juegan?, ¿Dónde juegan?, ¿Con quién juegan? y ¿Con qué juegan?

- Análisis del contenido visual e identificación de aspectos recurrentes para la definición de categorías inductivas. Con los textos preliminares de descriptores fue posible identificar rasgos comunes y puntos de conexión entre registros que fueron posteriormente señalados con filtros, como elementos recurrentes.

- Agrupación de registros por categorías inductivas y organización temática de la documentación. Los elementos recurrentes permitieron una reorganización de los registros, otorgando una articulación entre las categorías deductivas y las emergentes.

- Creación de las composiciones narrativas. Construcción de textos para cada fotografía según las categorías, los cuales fueron puestos a discusión y posterior reelaboración.

- Diseño y creación de una instalación modular efímera, que permitiese la socialización pública de la Documentación Pedagógica.



**Sincelejo (Sucre). CDI Semillas de Amor**

<sup>7</sup> Para este proceso fue necesario retomar los diferentes productos derivados del Contrato Interadministrativo No 1459 de 2016 suscrito entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y la Universidad Pedagógica Nacional para el desarrollo del Diplomado Fiesta de la Lectura en 20 departamentos de Colombia.

## Resultados de la investigación

Vale la pena destacar que, durante el proceso de acompañamiento la mirada sobre el juego en las UDS<sup>8</sup> fue resignificándose en razón al trabajo con las maestras y agentes educativos de las instituciones, encontrando caminos para reconocer el juego como un lenguaje privilegiado en la infancia. En este escenario, los principales hallazgos los constituyen las siguientes categorías: lo más jugado en el territorio nacional, el rol de la maestra y del agente educativo, los ambientes y, los objetos que intervienen en las experiencias de juego.

### Lo más jugado en el territorio nacional

A partir del proceso de acompañamiento, se logran disipar tensiones que existen alrededor del juego, descubriendo el potencial social y cultural del mismo, desde el diseño de una variedad de experiencias. Al respecto se destaca:

- Juegos de exploración: explorar con el cuerpo y los sentidos, los objetos y el ambiente. Estos juegos son los más frecuentes en los bebés, quienes para conocer el mundo lo prueban, lo huelen, lo escuchan, lo toman en sus manos y lo tocan. En este momento, para responder a ¿qué es esto? necesita de espacios, objetos y tiempos que permitan explorar las características propias de su entorno. Malajovich (2017) expresa que este tipo de juego le permite al bebé explorar, descubrir su cuerpo y aprender disfrutando sin un objetivo concreto.

- Juegos pre-simbólicos: aparecer-desaparecer, construir-destruir, llenar-vaciar, contrastes sentido y significado. El juego pre-

simbólico es un tipo de juego que soporta la adquisición de la función simbólica. En este, niños y niñas a través del cuerpo y el movimiento expresan elaboraciones y comprensiones sobre lo que sienten y viven, sobre lo que necesitan y ello es lo que les permite establecer relaciones con el mundo exterior y comunicarse con él (Ruiz de Velazco y Abad, 2011).

- Juegos simbólicos: representar el mundo y transformar realidades. Es el juego del como si..., el cual permite a niños acceder a “representaciones del mundo como experiencia vital, formas de pensar y sentir diferentes a la suya propia” (Abad y Martínez, 2016, p. 55). En estos juegos la pregunta que se hacen es ¿qué puedo hacer con esto? y se ven enfrentados a grandes desafíos y construcción de otros significados.

- Juegos de construcción: posibilidad de inventar y crear el mundo. Estos juegos permanecen durante toda la infancia, pues son esenciales para explorar colores, tamaños, formas, pesos, pero también son muy importantes para representar el mundo y para construir escenarios diversos. Permiten edificar pensamiento a partir de la resolución de problemas que conciernen a la pregunta sobre cómo figuras geométricas planas y en volumen pueden encarnar personajes, lugares y situaciones de la vida cotidiana. Sarlé (2017) plantea que,

El juego de construcción permite el planeamiento de la acción con base a modelos conceptuales que anticipan no sólo la forma final de la imaginación, sino que obligan a separar el modelo final (producto) tanto en sus partes componentes como en el proceso de construcción (p. 93).

- Juegos con el cuerpo: se reconocen aquí

<sup>8</sup> Diferentes modalidades de atención del ICBF, las cuales se denominan en sentido general Unidades de Servicio

juegos de persecución, escondite, esenciales para construir estrategias en las que se resuelven problemas propios de cada juego. Para Ruiz de Velasco y Abad (2011), estos permiten experimentar límites entre el equilibrio y el desequilibrio, así mismo se encuentran relacionados con la pérdida momentánea de seguridad, separación y afirmación de la identidad. Por último, se genera placer al momento de intentar nuevas conquistas motoras.

- Juegos de puntería: observar, apuntar y atinar. Coordinación y mucha precisión son los ingredientes en los que el cuerpo y el objeto entran en diálogo para conseguir el propósito.

- Juegos de reglas: algunos son de competencia (agón) y otros de azar (alea), recogiendo los términos empleados por Caillois (1997). El actuar del otro afecta o impacta las propias acciones. Cobra importancia el turno y las jugadas mediadas por el problema que plantea el juego.

- El juego de la ronda es parte fundamental de la tradición lúdica de los territorios de todo el país; refleja la cultura, el momento histórico, las concepciones de infancia, de mujer y de sociedad. Este tipo de juego potencializa los vínculos entre adultos y niños, además de favorecer una serie de habilidades articuladas con aspectos como la música, el lenguaje, el cuerpo, el movimiento y las emociones.

Estos juegos tienen en común la libertad, el placer y la gratuidad como características que los constituyen. La libertad, expresada en crear las condiciones para que el niño elija a qué jugar, cómo jugar, con qué y con quién. El placer, que se expresa en el goce y el disfrute por lo que se crea, por lo que se conoce, por las conquistas

que se logran cuando se juega; y la gratuidad que se representa en las sensaciones, emociones y conocimientos que permite avanzar en la relación con otros y con el entorno.

### **Los ambientes que provocan experiencias de juego**

En el marco del proceso analítico, se visibilizaron los diferentes tipos de ambientes que crearon las maestras y agentes educativos durante el proceso de acompañamiento, con el fin de ser habitados por niñas y niños. Se observaron las posibilidades que brindan los ambientes creados para enriquecer el juego en los diferentes lugares: patio, calle, aula, pasillos, aprovechando los recursos que tenían a su alcance, así como las características arquitectónicas de los espacios.

De acuerdo con lo anterior, para emprender la tarea de transformar los espacios, los educadores desarrollan nuevas formas de percibirlos, a medida que se van sintiendo “dueños” del lugar, se lo apropian y se atreven como lo plantea Eslava (2017):

Juguemos nosotros con el aula, con sus cuatro paredes, apropiémonos de ellas, incorporémoslas a nuestro mundo demoliendo las paredes de ladrillo del aula convencional: ¿Y si fueran transparentes? ¿Y si fueran cortinas? ¿Y si fueran pizarras? ¿Y si fueran multicarpas? ¿Y si fueran nuestras? (p. 174).

Los ambientes que lograron evidenciarse son:

- Ambientes para esconderse: especialmente diseñados para satisfacer el deseo de permanecer oculto, contenido en la intimidad y alejado por unos momentos de la mirada del adulto. Estos ambientes pueden ser construidos para albergar un

juego simbólico, como la casa, la cueva o un juego pre simbólico, en el que el deseo de esconderse se manifiesta en la búsqueda de lugares pequeños, cubiertos, los cuales generan emoción y acciones complementarias como entrar-salir, estoy-no estoy, yo-no yo (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

- Ambientes para recorrer que inscriben un límite en el espacio, con diferentes configuraciones, en dos y tres dimensiones. Viviendo el placer de la repetición, siguiendo el recorrido una y otra vez, trayectorias que evocan aquellos juegos de seguir al otro (capitán), que propone diferentes rutas, obstáculos y acciones desafiantes que superan los propios miedos. Los espirales, laberintos, líneas, son posibles formas en que se reproducen con ayuda de elementos para ser transitados. Los recorridos nos remiten al andar, al deambular, a los itinerarios lúdicos como actividad infantil válida por sí misma. Son juegos de acción sobre el territorio, que permiten su apropiación (Eslava, 2005).

- Ambientes para descubrir: responden a la necesidad de niñas y niños de descubrir por sí mismos el mundo que los rodea por medio de la disposición de variedad de objetos cuidadosamente seleccionados y a su alcance, los cuales invitan a comparar, probar, resolver problemas, asombrarse con los hallazgos y comprobar hipótesis, a través de acciones como llenar y vaciar, apilar, organizar en serie, rodar, equilibrar, las que se llevan a cabo con gran concentración y satisfacción (Goldschmied, 2007).

- Ambientes para moverse: escenarios que en su configuración abierta y múltiple permiten a los niños moverse en libertad, a su propio ritmo, descubriendo sus posibilidades motrices de manera autónoma. Esto implica, como lo propone Szoke (2016) “que el adulto deja tiempo y espacio al niño, no interviene de manera directa en sus movimientos y juegos, deja que éste desarrolle

su actividad autónoma libremente, siguiendo su propia imaginación” (p.41). Son disposiciones y estructuras polivalentes que garantizan la seguridad y el placer de moverse en el espacio, balancearse, rodar, girar, deslizarse, movimientos centrados en sí mismo que provocan sensaciones vestibulares y contribuyen a la construcción de la conciencia de sí; “y también otros juegos tales como equilibrarse, saltar al vacío, reptar, caminar, trepar, correr, empujar, lanzar acciones dirigidas hacia el exterior que favorecen el placer de la competencia motriz en el espacio” (Aucouturier, 2018, p. 71).

- Ambientes para explorar: escenarios, donde mientras se juega, se reconoce las propiedades de los objetos, se aprende lo que puede hacer con ellos y se da rienda suelta a la curiosidad (Tardos, 2014). Su creación alimenta el interés espontáneo por explorar:

...los niños realizan acciones exploratorias utilizando todos los sentidos, hacen descubrimientos experienciales y acciones transformadoras según sean sus habilidades manipulativas y los materiales de los que disponen. Actúan sin temor a equivocarse, a través del ensayo/error y repiten las acciones las veces que quieren y necesitan (Edo, Blanch y Anton, 2016, p. 72).

- Ambientes para sentir: lugares donde despiertan los sentidos y disfrutan de las sensaciones que producen los objetos en el cuerpo. Estos contextos contruidos con un material atrayente y estético invitan a percibir los contrastes y matices a través de una experiencia sensorial: “...con valores sensitivos diferentes, de forma que cada uno pueda sintonizarse según las características individuales” (Hoyuelos, 2005 p. 177). Son ambientes que aprovechan las

características del espacio interior y exterior como la luz, la sombra, el aire, la naturaleza con sus olores y texturas particulares, de tal manera, que se brinde a los niños la oportunidad de sentir su entorno plenamente. Allí habría que preguntarse: “¿Qué paisajes cromáticos, microclimas, aromas, formas, luces pueden contribuir al aprendizaje de los niños? ¿Cuáles son las cualidades sutiles del espacio que hacen crecer a una comunidad de aprendizaje?” (Cavallin, Quinti, Rabotti, y Tedeschi, 2017, p. 194). Ello implica atender a los pequeños detalles del espacio y a los elementos que este contiene, para provocar una experiencia sensorial diversa.

- Ambientes para representar: escenarios del como sí, donde los niños se identifican con otros recreando distintas escenas. En tal sentido, los materiales que se incluyen en estos ambientes y su disposición deben responder a los intereses y deseos de los niños y estar elaborados de forma tal que permitan múltiples usos e interpretaciones. Se pueden disponer elementos que se relacionan con la vida cotidiana -la casa, la familia- como con los oficios, profesiones y situaciones del entorno social y cultural, sin dejar de lado, la posibilidad de representar escenas fantásticas producto de su imaginación.



**Galeras (Sucre). Nuevo amanecer**

## **El rol del maestro y agente educativo que acompaña las experiencias de juego**

Como resultado del proceso analítico relacionado con esta categoría, se encontraron diferentes capacidades que poseen las maestras y agentes educativos para acompañar las diferentes experiencias de juego que se proponen en su práctica pedagógica con una presencia atenta, estable, disponible y cercana:

- Maestras y agentes educativos con una actitud lúdica relevante y caracterizada por sus capacidades expresivas y manifestaciones espontáneas de deseo, alegría, goce, disfrute, placer y complicidad, que las involucra activamente en las experiencias de juego con niñas y niños. En este sentido, Calmels (2018) considera que “una actitud lúdica es una predisposición, que se convierte en un deseo legítimo de entrar en diálogo con el otro a través del juego” (p. 52). Este diálogo es posible gracias a una presencia corpórea activa, por medio de la cual el niño se puede identificar plenamente con el adulto y encontrar una participación conjunta, en donde lo actitudinal constituye una base sobre la cual el juego es posible. Así, aunque se manifiesta generalmente una disposición y deseo natural propio por jugar, cada maestro asume la complicidad de enseñar a jugar y juntos adentrarse al campo lúdico, experimentando libertad y el seno de su rigor. En palabras de Soto y Violante (2015), el acto de jugar presupone tanto actitud lúdica como diálogo lúdico, el cual también demanda de marcos de significación compartida entre jugadores, dado que el juego sólo se produce si estos quieren y aceptan jugar.

- Maestras y agentes educativos con plena disponibilidad corporal. Esto permite establecer una proximidad y diálogo tónico con niños y niñas por medio de su postura corporal,

presencia corpórea, movimientos, acercamientos y distanciamientos. La disponibilidad corporal implica referirse a la presencia del cuerpo en sus diversas manifestaciones, como los gestos, la mirada, el contacto físico y la voz; conlleva tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar (Calmels, 2018). Jugar deja señales en el cuerpo, y en este sentido interacciones tónico emocionales y físicas que el adulto realiza junto con el niño como reír, gritar, asombrarse, arrodillarse, acostarse, correr, perseguir, buscar, saltar, trepar, lanzar, recibir, rodar y deslizarse. Jugar permite disponer el cuerpo para entrar en comunicación y expresarse.

- Maestras y agentes educativos con amplias capacidades de sensibilidad e interacción a través del lenguaje no verbal. Por medio de miradas, tacto, tono e intensidad de la voz, gestos y sonrisas se brinda seguridad y confianza; la persona adulta que se implica en la experiencia de juego de niños tiene la capacidad de interactuar sin juzgar, permitirse aceptar la expresión libre de sus emociones, dar sostenimiento, inspirar nuevos retos y provocar favorablemente el potenciamiento de su desarrollo. Paniagua y Palacios (2005) consideran que el grado de sensibilidad que un maestro tenga hacia los niños, es decir, su capacidad de escucha y de interpretar sus señales emocionales, implica un alto nivel de empatía, no sólo por la manera en cómo se entiende al niño, sino que, en cierta medida, se siente con él.

Otra de las capacidades está referida a proyectar un rol que permita brindar seguridad física y afectiva, lo cual implica estar disponible cuando los niños demanden ayuda para superar un reto motor o se encuentren en diferentes vicisitudes emocionales para su afirmación y continuidad con su proceso de exploración y autodescubrimiento; por ejemplo, palabras cálidas

y convincentes de ánimo, apoyo y motivación o gestos afables.

Teniendo en cuenta lo anterior, es un reto para cada maestra y los agentes educativos “ponerse en juego” y entregarse al descubrimiento del campo lúdico de los niños que hace parte de su exuberante riqueza y su condición dinámica. Como plantea Fajn “es parte del torbellino, del movimiento, del tiempo que se invierte para su progresiva apropiación y conquista” (2017, p. 116).

- Maestras y agentes educativos con capacidad creativa para configurar escenarios diversos y atrayentes a los intereses de los niños. Es importante resaltar aquí las diversas maneras e intencionalidades que tienen las maestras para proponer espacios y oportunidades para el juego, especialmente con recursos del entorno y objetos propios de su territorio.

- Maestras y agentes educativos que reconocen el acervo lúdico y tradicional de las comunidades en donde se desempeñan, convocan y vinculan a las familias a participar activamente en propiciar encuentros lúdicos y experiencias significativas de juego entre padres e hijos. De acuerdo con Soto y Violante (2015), los escenarios de Educación Inicial deberían ser el espacio donde los juegos tradicionales se recreen, transmitan y continúen en la memoria de los niños.

Desde esta perspectiva, reconocer el contexto familiar, barrial y comunitario, le permite a cada maestro ser un “puente generacional” (Fajn, 2017, p. 125) y entablar diálogos lúdicos con los repertorios de juego que se han transmitido generacionalmente, pero también, tener una apertura sensible y de bienvenida a lo que los niños reinventan, rediseñan y recrean, a partir de sus propios descubrimientos lúdicos, que

hacen parte de la circulación de un saber y que en una dinámica de consensos colectivos recobran sentido.

Por ello, es importante comprender la relación que existe entre el juego y el acceso del niño a su cultura. Cuando se sumerge en un campo lúdico, también se juega la cultura para apropiarla. Por tanto, el sistema lúdico de cada cultura, compuesto por el conjunto de juegos, juguetes y tradiciones lúdicas, se convierten en el telón de fondo y escenario para jugar el juego. Calmels (2014) plantea cómo el juego tradicional es un reservorio lúdico que guarda la memoria de una comunidad y preserva su identidad.

### **Los objetos que intervienen en las experiencias de juego**

En el contexto de esta investigación, se hace alusión a materiales desestructurados, sin un propósito definido en el ámbito lúdico, como lo son tubos de cartón, cajas, telas, trozos de madera, semillas, recipientes, entre otros. Todos absolutamente cotidianos, sin mayor límite que el deseo de niños y niñas por actuar sobre estos, los cuales enriquecen la experiencia sensorial en razón a su escasa uniformidad, multiplicidad de formas, texturas, colores, olores, tamaños y que se diferencian de los productos de plástico u otros materiales sintéticos, los cuales son fundamentalmente homogéneos y excesivamente presentes en la vida de la infancia, a decir de Goldschmied y Jackson (2007).

Durante el desarrollo de la investigación, se halló una amplia variedad de experiencias a través de las cuales los objetos tienen vida en la escuela infantil. A continuación, se alude a:

- Objetos que invitan a descubrir: son objetos

cotidianos que al ser modificados potencian la comparación de materiales, densidades, tamaños, formas, olores, colores y demás propiedades en procura de encontrar nuevas posibilidades de juego. Por ejemplo, la estrategia del cesto de los tesoros, a la cual se hizo referencia páginas atrás, promueve oportunidades reales para elegir, rechazar, comparar, contemplar, transformar y transformarse en interacción con el objeto. En niños y niñas más grandes, jugar a descubrir a través de la interacción con los objetos facilita “la estructuración del pensamiento y del lenguaje” (Bonastre y Fusté, 2007, p. 69), ofreciendo innumerables posibilidades para la acción y construcción de relaciones en sus propios ritmos.

- Objetos para simbolizar: permiten elaborar el mundo adulto, construir mundos posibles, sumergirse en escenarios para recordar, imaginar, recrear. El juego con cajas, telas, trozos de madera se constituyen en plataformas para la construcción de refugios, escenarios, atuendos, (...), asumiendo roles, entregándose a la evocación de lo vivido, la elaboración del presente, la proyección de lo anhelado. Entre estos objetos se ubica también la muñeca, ilustrando el propio universo emocional y cognitivo de niños y niñas, depositando en ella lo que ocurre en su entorno, expresando sentires que generalmente no se manifiestan verbalmente. Como lo indica Michelet (2002), “la muñeca juega un papel de transferencia sobre el cual se apoya el niño para construir su afectividad” (p. 83).

- Objetos que convocan: invitan a la construcción de proyectos comunes y a vivir con los demás el placer de jugar. Simbolizar a través de la construcción de escenarios para el juego puede ser un acto solitario que se enriquece y potencia al jugar con el otro, a pensar en el proyecto que se emprende y toma forma en las distintas construcciones que emergen del juego

infantil. Así, podría atribuirse a los objetos de juego una función relacional, entendida como los vínculos que se tejen entre el niño y los materiales, o el juego con otras personas. Así, los objetos se resignifican, invitan a ser observados, tocados, dispuestos: necesitan de la acción de los otros para revestirse de sentido en el marco de una intención compartida.

- Objetos que potencian el disfrute del movimiento y el placer de reconocer las capacidades del cuerpo, balancearse, perder y recuperar el equilibrio, sostenerse, inclinarse, extenderse, replegarse. Movimientos que invitan a pensar, a cuidar de sí mismo, de los otros. Uno de los objetos relevantes en esta subcategoría es la pelota, a la que Froöbel definió como el primer Don. Para Michelet (2002), este objeto “tiene como función la estructuración de la personalidad del niño” (p. 80), en tanto posibilita la simbolización de diversos objetos, la ausencia y la presencia cristalizadas en su movimiento, la relación con el entorno, así, la pelota “reunirá a los niños alrededor de numerosas formas de juego” (p. 81).

- Objetos que permiten el tránsito de la exploración a la experimentación que, al ser manipulados, posibilitan el descubrimiento de sus características, propiedades y, al ponerlos en contacto con otros favorecen la construcción de relaciones, hipótesis, nuevos interrogantes. Reunir, separar, llenar, vaciar, apilar, hacer sonar, medir, comparar, oler, armar, desarmar, ensayar, acciones que a decir de Michelet (2002), abarcan tareas sensorio motrices, lógico matemáticas, asociativas y mediadas por el interés o la imaginación.

La selección de los objetos ha de tener presente que no tengan “una finalidad lúdica preestablecida, pero que sean fácilmente

combinables entre sí: objetos recuperados de la naturaleza, recolectados en casa, en el comercio o en la industria” (Majem y Òdena, 2001, p. 43). El juego heurístico enriquece lo enunciado y además acrecienta las posibilidades de entregarse tranquila y contemplativamente al juego con objetos.

- Objetos sonoros que acompañan el juego siendo cómplices de las exploraciones infantiles, que progresivamente encuentran movimientos, ritmos, armonías, ruidos, tales como tarros, tapas, ollas, que se van modificando para recordar eventos observados, vividos y estimulando el juego del como si, fundando una orquesta o simplemente irrumpiendo la sonoridad usual de la escuela infantil, a través de una atmósfera en la que se hace partícipe a otros.

- Objetos que hablan del territorio, de los lugares que se habitan, de las prácticas relevantes. Como lo señala Jaulin (1981) “El objeto refleja una práctica social y cultural, constituye una suerte de nudo de relaciones, lugar de interacción de los individuos y de universos en cuyo seno ellos inventan su vida” (p. 207). Los objetos comportan lo que determinado grupo social considera importante, necesario y característico. Los objetos que llegan a la escuela infantil visibilizan el espacio que se cohabita, pero también lo foráneo, las urdimbres culturales que nos hacen diferentes y por ello valiosos. De allí la preponderancia de ofrecer un mundo rico en experiencias sensoriales, emocionales, cognitivas, corporales, en las que los objetos se constituyan en columnas estructurales para que niños y niñas accedan al conocimiento de distintas formas de ser y estar.



Encuentro de formación 2016

## Conclusiones

El proceso de acompañamiento pedagógico que soportó esta investigación se convirtió en el puente de interlocución para acercarse y comprender saberes de las maestras y agentes educativos que trabajan en Educación Inicial, a través de procesos de cualificación estructurados, buscando resignificar y fortalecer experiencias de trabajo comprometidas con la infancia y reconociendo los ritmos particulares del desarrollo de cada niño.

El análisis fotográfico permitió evidenciar que, en el proceso de acompañamiento se avanzó con las maestras en la comprensión del juego en la primera infancia como posibilidad que tienen niños y niñas para leer el mundo, entender cómo funciona y relacionarse con otros. Como espacio para experimentar, resolver problemas, ensayar, cometer errores, el juego le permite a la infancia comprender la sociedad y la cultura en la que está inmerso. Así, se trabajó en la necesidad de entender que la infancia necesita espacios y tiempos para comprender la realidad y su lugar en ella.

Durante el proceso se evidenció mayor posicionamiento pedagógico por parte de las maestras, reivindicando el juego como actividad rectora en la Educación Inicial y como experiencia

placentera, libre, espontánea y seria, que demanda ser pensada y provocada en diferentes escenarios y ambientes retadores para niños y niñas.

En este contexto, resulta preponderante para el adulto reconocerse como sujeto emocional, lúdico y corporal, quien resignifica sus propias prácticas, lo cual exige un proceso transformador de las maneras como observa, escucha, provoca y acompaña las experiencias de juego en niños, de tal forma que pueda admirar el asombro, las preguntas, las búsquedas y la incertidumbre. Se trata entonces, como lo plantea Riera (2015), de una presencia activa capaz de sentir con receptividad y respeto lo que les acontece en la escuela infantil. Así, es fundamental construir con maestras y agentes educativos maneras en las que se potencie el juego y se le otorgue el lugar privilegiado como escenario genuino de la infancia para expresarse, comunicarse y relacionarse.

De esta manera, en el diseño de los ambientes para la educación inicial se requiere por parte de maestros, “ponerse en los zapatos” de niñas y niños, para comprender cómo habitan el espacio que les rodea, su percepción, qué les cautiva, en dónde se detienen. Es necesario prestar atención a los detalles del espacio, que pueden impulsar diversidad de acciones, y a partir de allí enriquecer lo existente mediante la distribución del mobiliario, la disposición de objetos, el aprovechamiento del espacio, sin olvidar la riqueza del terreno exterior, que con nuevas configuraciones y combinándolos con objetos no estructurados, contribuyen a hacer la experiencia de habitar el espacio todo un desafío motor, cognitivo y social.

En la observación de maneras en las que niños y niñas interactúan con los objetos, es posible reconocer la complejidad que va ganando este proceso, sincronizándose con las necesidades

y oportunidades de movimiento, el deseo por ver más, explorar, experimentar, conocer las posibilidades de su cuerpo en interacción con distintos elementos y escenarios. Desde este punto de vista, podría pensarse en tránsitos marcados por la observación, el conocimiento a través del contacto corporal y la contemplación que, a decir de Bajtim (2005), es activa y productiva, entrelaza y ordena la realidad, con el fin de acercarse a acciones profundas y luego a simbolizaciones más estructuradas.

Los objetos comportan también relaciones de orden afectivo y cognitivo que cristalizan el imperioso deseo por descubrir y capturar en los materiales la evocación de lo amado/lo anhelado. La acción sobre estos, traduce las palabras aún no pronunciadas y de allí la necesidad de observar las maneras por las cuales niños y niñas se acercan y consumen en el contacto con el objeto, pues “los objetos tienen voz, conservan la elocuencia de las palabras que no decimos, actúan como espejo de nuestros rostros últimos” (Brailovsky, 2012, p. 20).

La investigación también aportó relevantes construcciones académicas en torno al proceso de acompañamiento, que evidencia el nivel de corresponsabilidad de la Licenciatura en Educación Infantil con los propósitos misionales de la Universidad Pedagógica Nacional y, en consecuencia, con las demandas y necesidades educativas propias de las realidades socioculturales de las infancias del país, consolidando procesos que le permiten reconstruir y develar las experiencias significativas y la incidencia que como Programa tiene en la movilización de concepciones y prácticas educativas en diferentes contextos del territorio nacional.

## Referencias bibliográficas

- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona, España: Grao.
- Abad, J., y Martínez Vérez, V. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5 (2), p.p. 54-70.
- Altimir, D. (2007). Escuchar para documentar. En: Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Barcelona, España: Octaedro-Rosa Sensat.
- Aucouturier, B. (2018). Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. Barcelona, España: Grao.
- Bajtim, M. (2005). Estética de la creación verbal. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Brailovsky, D. (2012). La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bonás, M. (2011). El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones en torno a la documentación. En: Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Barcelona, España: Octaedro.
- Bonastre M. y Fusté S. (2007). Psicomotricidad y vida cotidiana, 0 - 3 años. Barcelona, España: Grao.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, España: Gedisa.
- Caillois, R. (1997). Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2018). El juego corporal. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Calmels, D. (2014). El espacio habitado: en la vida cotidiana y la práctica profesional. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Cavallin, I., Quinti B., Rabotti, A. y Tedeschi, M. (2017). Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), p.p. 181-197.
- Dahlberg G., Moss P. y Pence A. (2005). La documentación pedagógica: una práctica para la reflexión y la democracia. En: Más allá de la calidad en la educación inicial. Barcelona, España: Grao.
- Dolci, M. (2011). Afinando la vista para captar los momentos. En: Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Barcelona, España: Octaedro.
- Durán S., Martín, C. (2015). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Inicial. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria Monserrate.
- Durán, S. (2012). Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá-

- Colombia. Tesis Doctoral. Universidad de Granada: España.
- Duvignaud, J. (1982). El juego del juego. México: Fondo de Cultura Económica.
- Edo, M., Blanch, S. y Anton, M. (2016). El juego en la primera infancia. Barcelona, España: Octaedro.
- Eslava, C. (2005). Territorios de la Cultura Infantil. En: Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona, España: Grao.
- Eslava, C. (2017) Entorno y Educación: un tejido invisible. Un viaje de la ciudad al aula. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6 (1), p.p. 157-179.
- Fajn, S. (2017). Jugar en la primera infancia. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Freud, Sigmund. (1975). Más allá del principio de placer (Traducción José Luis Etcheverry). Buenos Aires, Argentina y Madrid, España: Amorrortu Editores.
- Glanzer, M. (2000). El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Goldschmied E. y Jackson S. (2007). La educación infantil de 0 a 3 años. Madrid, España: Morata.
- Hoyuelos, A. (2005) La estética en el pensamiento y obra pedagógica de L. Malaguzzi. Barcelona, España: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. Aula de infantil, Número 39.
- Huizinga, J. (1998). Homo ludens: el elemento lúdico de la cultura. Madrid, España: Alianza.
- Jaulin, R. (1981). Juegos y juguetes, ensayos de etnotecnología. España: Siglo veintiuno editores.
- Klein, M. (1929). La personificación en el juego de los niños. Obras completas, Contribuciones al psicoanálisis. Recuperado de <http://www.elortiba.org/mklein/melanie.%20Klein.6.10.htm>
- Majem T. y Òdena Pepa. (2001). Descubrir jugando. Barcelona, España: Octaedro - Rosa Sensat.
- Malajovich, A. (2017). Nuevas miradas sobre el nivel inicial. Argentina: Homo Sapiens Editores.
- Mariño, G. (2010). El diálogo en la educación de jóvenes y adultos. Dos propuestas pedagógicas para implementarlo: el taller dialógico / la recuperación de experiencias laborales. Bogotá: Organización de Estados Iberoamericanos – OEI, Instituto para el Desarrollo Educativo – IDIE. Recuperado de: <http://www.germanmarino.com/phocadownloadpap/DIALOGO%20EN%20LA%20EDUCACION%20JVENES%20ADULTOS.pdf>
- Ley 1804 de 2016, Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De Cero a Siempre”.

- Michelet, A. (2002). El juego del niño: avances y perspectivas. Québec, OMEP. Ministerio de Educación.
- Paniagua, G. y Palacios. J. (2005). Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad. España. Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1973). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2012). Documentar una mirada nueva. Barcelona: Octaedro
- Reyes-Navia, R. (1990). Una mirada al juego educativo. Bogotá, Colombia: Ediciones Antropos.
- Reyes-Navia, R. y Malaver, M. (2000). Jugar, dibujar, leer ¿los diferencian los niños? Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Riera, M. (2015). Del mirar al observar. En: Complejidad y relaciones en la educación infantil. Barcelona: Octaedro.
- Rinaldi, C. (2011) Documentación y Evaluación. ¿Cómo se relacionan? En: En Diálogo con Reggio Emilia. Lima, Perú: Norma.
- Sarlé, P. (2017). La escuela infantil: identidad en juego. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, (11), p.p. 1-11. Recuperado de: <http://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3644>
- Sarlé, P., Rodríguez Sáenz, I., y Rodríguez de Pastorino, E. (2010). El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. Recuperado de [http://www.oei.org.ar/lineas\\_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf](http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf)
- Soto, C. y Violante, R. (2015). Pedagogía de la Crianza. Un campo Teórico en construcción. Argentina. Paidós.
- Tardos, A. (2014). El adulto y el juego del niño. Barcelona, España: Octaedro.
- Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- Wallon, H. W. (1984). La evolución psicológica del niño. Madrid, España: Crítica.
- Winnicott, D. (2008). El juego: exposición teórica. Realidad y juego. Barcelona, España: Espasa Libros.



---

## INSTRUCCIONES PARA AUTORES

*Hojas y Hablas* es una revista semestral de investigaciones de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonserrate, interesada en la reflexión e investigación en pedagogía, lenguaje y en las distintas disciplinas de las ciencias sociales. Es arbitrada por pares académicos y está indexada en Latindex y en el Sociology Source Ultimate de EBSCO host Research Databases.

### Tipos de artículos:

*Hojas y Hablas* recibe artículos originales e inéditos, resultado de investigación o en proceso de investigación; de reflexión; de revisión; estudios de caso y reseñas de libros.

**1) Artículo resultado de investigación o en proceso de investigación. (20 páginas).** Documento que presenta de modo detallado resultados originales de proyectos terminados de investigación. El cuerpo del artículo debe contener: Título, resumen y palabras clave en español e inglés. Introducción. Metodología. Resultados y discusión. Conclusiones y Referencias.

**2) Artículos de reflexión. (15 páginas).** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico recurriendo a fuentes originales. El cuerpo del artículo debe contener: Título, resumen y palabras clave en español e inglés. Introducción. Reflexión del problema. Conclusiones y Referencias.

**3) Artículo de revisión (20 páginas).** Documento que resulta de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones publicadas o no, sobre campos

científico o tecnológico, con el fin de dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de mínimo 50 referencias. El cuerpo del artículo debe contener: Introducción. Metodología. Discusión y resultados. Conclusión y Referencias.

**4) Estudio de caso.** El cuerpo debe contener: título, resumen y palabras clave en español e inglés. Introducción. Metodología (cualitativa vs cuantitativa). Tablas o figuras. Conclusiones y Referencias.

### 1. Envío de los trabajos.

Los artículos deben ser enviados en formato Word, a través del OJS - Open Journal System, previo registro como autor en <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/user/register>  
Mayores informes: [revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co](mailto:revistahojasyhablas@unimonserrate.edu.co)

**2. Presentación de los artículos.** Los artículos deberán ser enviados así:

- Letra Times New Roman de 12 puntos.
- Interlineado de 1.5
- Márgenes de 2.0 cm. en toda la hoja.
- Título del artículo en español e inglés. (Máximo 12 palabras).
- Nombres y apellidos completos de los autores.
- Correos electrónicos de los autores.
- Indicar el tipo de artículo.
- Indicar si pertenece a algún grupo o semillero de investigación.
- Informar el origen de los apoyos o financiación para la investigación (si los hay).
- Las tablas, gráficos o imágenes se ubican después

---

del párrafo donde se anuncian. Deben contar con título, con los datos de la fuente de donde fueron tomadas y estar enumeradas de acuerdo con su orden de aparición en el documento. Deben ser enviadas en su archivo original y abierto, con una resolución de mínimo 300 dpi. Es responsabilidad de los autores enviar a la revista los permisos de publicación de las figuras que así lo requieran.

### 3. El cuerpo del documento debe contener

- **Resumen en español e inglés** (máximo 200 palabras). El resumen debe contener la pregunta de la investigación y los principales hallazgos.
- **Palabras clave** en español e inglés (mínimo 3 y máximo 6) que sean relevantes en la investigación y que se encuentren en el Tesauro y en los motores de búsqueda.
- **Introducción:** presenta el propósito de la investigación y los antecedentes bibliográficos que fundamentan la hipótesis y los objetivos.
- **Metodología:** incluye la descripción del lugar, población, tiempo utilizado y método de investigación aplicado.
- **Resultados y discusión:** presenta los resultados obtenidos en la investigación y señala similitudes o divergencias con aquellos reportados en otras investigaciones. En la discusión se resalta la relación causa-efecto derivada del análisis.
- **Conclusiones:** presenta los resultados relevantes relacionados con los objetivos e hipótesis de la investigación. Incluye, preferentemente, citas de artículos publicados en revistas periódicas de amplia circulación relacionadas con el tema.

### • Referencias en Normas APA 6a. Edición.

#### 4. Responsabilidad ética de los autores

- Las opiniones y afirmaciones que aparezcan en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y se espera que éstos aseguren la calidad, el rigor científico y el respeto por los derechos de autor y de propiedad intelectual.
- Los autores no podrán remitir a otra revista su artículo mientras esté en proceso de arbitraje en la *Revista Hojas y Hablas*.
- Es responsabilidad de los autores evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados (relaciones financieras, institucionales, de colaboración o de otro tipo entre evaluadores y autores).
- Los autores deberán dar los créditos de todas las personas o instituciones que hayan participado en la investigación.
- Si los autores incluyen en su artículo apartes de trabajos anteriores, éstos deberán ser citados y referenciados para no incurrir en plagio.
- La selección y aprobación final de un artículo dependerá del concepto académico de los pares evaluadores y de la voluntad de los autores para realizar las modificaciones dentro de los plazos establecidos por la Dirección Editorial de la *Revista Hojas y Hablas*.
- Si alguno de los pares académicos solicita cambios, los autores se comprometen a realizar los ajustes en el plazo que le sea indicado por la Dirección Editorial de la *Hojas y Hablas*.
- Si un autor encontrara un fallo o imprecisión en el contenido de su artículo publicado, será su responsabilidad dar aviso a la Coordinación Editorial de la

## **5. Proceso de evaluación y dictamen por parte de los evaluadores académicos**

- Todo artículo original publicado por la *Revista Hojas y Hablas* pasará por un proceso de revisión y evaluación por parte de dos (2) pares o árbitros académicos especializados en el área que cubre la revista.
- Los pares pueden ser miembros de la entidad editora - La Unimonstrate- así como de otras Instituciones de Educación Superior a nivel nacional e internacional.
- El proceso de evaluación es “doblemente ciego”, en el cual ni autores ni pares conocen sus respectivas identidades.
- Si los dos pares aceptan con o sin modificaciones y el autor acoge las correcciones, el artículo se publica.
- Si uno de los pares evaluadores rechaza, la editorial asignará un tercer par evaluador.
- Si el tercer evaluador acepta con modificaciones y el autor las acoge las correcciones, el artículo se publica.
- Si el tercer evaluador acepta con modificaciones, pero el autor no las acoge, el artículo no se publica.
- Si el tercer evaluador rechaza, el artículo no se publica.
- Si un artículo es rechazado por uno de los pares evaluadores, el editor de la *Revista Hojas y Hablas* designará un tercer par evaluador para dirimir si se publica o no.

## **6. Responsabilidad ética de los Pares Evaluadores. Los Pares Evaluadores se comprometen:**

- A aceptar únicamente los trabajos que correspondan a su especialidad académica.
- A hacer una segunda lectura para evaluar si sus sugerencias de cambios y/o ajustes han sido tenidos en cuenta por parte de los autores.
- A respetar la confidencialidad del dictamen de los artículos.
- A hacer evaluaciones estrictamente académicas.
- A no difundir por ningún medio el contenido recibido para su revisión.
- A informar a la Dirección Editorial de la *Revista* si evidencian plagio en los materiales que están revisando.
- A informar si el material a evaluar en todo o en parte puede entrar en conflicto de intereses con sus propias investigaciones.
- A no usar para sus investigaciones personales la información contenida en los manuscritos.
- A revisar los trabajos de manera objetiva, indicando las razones del rechazo, así como la claridad y coherencia en la orientación a los autores para que mejoren el artículo.
- A entregar la evaluación en los plazos acordados con la Dirección Editorial de la Revista.
- Todo Par Evaluador contará con título de Magíster o PhD.

---

7. **La Revista Hojas y Hablas** publica bajo los lineamientos de la **Licencia Creative Commons 4.0, Atribución – No comercial – Compartir igual**: “El beneficiario de la licencia tiene el derecho de copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas para fines no comerciales”. (*Creative Commons*, 2018).

8. **Vacuna antiplagio**: La *Revista Hojas y Hablas* cuenta con los servicios de la **Vacuna Antiplagio Xci Detecting Xcientia Research Community – EE-UU**, con un espectro de búsqueda y análisis de 52 billones de páginas actuales y archivadas; rastreadores en 10 millones de páginas web diarias; búsquedas en más 40 millones de artículos, libros y registros de conferencias y una exploración de 70.000 publicaciones científicas.

### 9. Normas de citación y referencias en Normas APA 6ª. edición.

#### Ejemplos de referencias

• **Artículo de revista electrónica sin doi:**

Apellidos completos e iniciales de los autores. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen, (número), 20-26*. Recuperado de <http://www.unimonserrate.edu.co>

• **Artículo de revista con doi:**

Apellidos completos e iniciales de los autores. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen, (número), 30-36*. doi: xxxxxxxx

• **Artículo de periódico impreso con autor:**

Apellidos completos e iniciales de los autores. (Día, mes y año). Título del artículo. Nombre del periódico, p. 20-40.

• **Artículo de periódico impreso sin autor:**

Título del artículo. (Día, mes y año). *Nombre del periódico*, p. 10.

• **Artículo de periódico electrónico con autor:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Día, mes y año). Título del artículo. *Nombre del periódico, 20-40*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/>

• **Libro impreso:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título del libro*. Ciudad - País. Editorial:

• **Libro electrónico sin doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título del libro*. Recuperado de: <http://www.xxxxxxxx>

• **Libro con doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título del libro*. doi: xxxxxxxx

• **Capítulo de libro:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). Título del capítulo. En: iniciales de los nombres de los nombres y apellidos completos de los (editores), *Título del libro*. páginas (pp. 3-10). Ciudad-País: Editorial.

• **Capítulo de libro electrónico sin doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). Título del capítulo. En: iniciales de los nombres y apellidos de los editores o compiladores (Ed.). *Título del libro*, 20-40. Recuperado de: <http://www.xxxxxxxx>

• **Capítulo de libro con doi:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). Título del capítulo. En: iniciales de los nombres y apellidos completos de los editores

---

o compiladores (Ed.). *Título del libro*, 20-40. doi: xxxxxxxx

• **Autor corporativo, informe gubernamental:**

Nombre de la organización. (Año). Título del informe (Número de la publicación). Recuperado de: <http://www.xxxx.xxxx>

• **Tesis de grado:**

Apellidos completos e iniciales de los nombres de los autores. (Año). *Título de la tesis*. (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución. Lugar de publicación.

• **Simposios y conferencias:**

Apellido, A., & Apellido, A. (Mes, Año). Título de la presentación o ponencia. En A. Apellido del Presidente del Congreso. (Presidencia), Título del simposio. Simposio dirigido por Nombre de la Institución Organizadora, Lugar. Ejemplo:

• **Blogs:**

Apellidos, A. (Fecha). Título del post [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://xxxxxxx>

• **Página web:**

Apellidos e iniciales de los nombres. (Fecha). *Título de la página*. Lugar de publicación. Recuperado de <http://www.xxxxxxxxxx>

• **Película o cinta cinematográfica:**

Apellidos del productor y apellidos del director. (Año). *Nombre de la película*. País: productora.

• **Fotografías:**

Nombre de la fotografía y apellidos de los fotógrafos. (Lugar. Año). Nombre de la colección. Ubicación.

**Notas aclaratorias de la Editorial:**

• Los artículos deben ajustarse a lo solicitado en las Instrucciones para Autores. Se otorga al Editor (a) y al Comité de Publicaciones, la responsabilidad de dictaminar la procedencia o no de las contribuciones para ser remitidas al proceso de arbitraje por el equipo de expertos.

• El envío de un artículo a la *Revista Hojas y Hablas* implica que los autores autorizan su reproducción y difusión en otros medios, tanto físicos como electrónicos, siempre y cuando se cite la fuente y no tenga fines comerciales.

• La recepción de un artículo no implica el compromiso de la *Revista Hojas y Hablas* para su publicación.

• La *Revista Hojas y Hablas* se reserva la facultad de hacer las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las Normas APA, de conformidad con los criterios de la Dirección Editorial.

• Ni el Editor, ni el Comité de Publicaciones de la Unimonserate son responsables de las ideas o conceptos emitidos por los autores en sus artículos, pero sí se reservan el derecho de publicación según el contenido de los textos.

---

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

*Hojas y Hablas* is a Fundacion Universitaria Unimonstrate half-yearly research journal interested in reflecting and researching on pedagogy, language and social studies. It is refereed by academic peers and indexed in Latindex and in Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases.

### Types of papers

*Hojas y Hablas Journal* accepts the submission of original or unpublished articles, product of research results or research in process; reflection, review and case studies articles and book reviews.

**1. Result of Scientific Research or research in process article(20 pages):** Material that presents original results of completed research projects in detail. The structure generally used has: Title, Abstract, Keywords in Spanish and English, Introduction, Metodology, Results, Discussion, Conclusions and references.

**2. Article of reflection (15 pages):** Document presenting research results finished from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a theme, using original sources. The structure generally used has: Title, Abstract, Keywords in Spanish and English, Introduction, reflection on the problem, Conclusions and references.

**3. Review Article (20 pages):** Document resulting from a completed investigation where the results of other research, published or not (on scientific or technological fields) are analyzed, systematized and integrated, in order to account for the advances and trends of development. This article has the characteristic of having a careful bibliographic review of at least 50 references. The structure generally used

has: Introduction, Metodology, Discussion, Results. Conclusions and References

**4. Case Study:** The structure generally used has: Title, Abstract, Keywords in Spanish and English, Introduction, Metodology (qualitative and quantitative), Tables and figures, Conclusions and references.

### 1. Papers Delivery:

Papers must be sent in Word through OJS – Open Journal System after registering as Author at <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/user/register>

For more information:

[revistahojasyhablas@unimonstrate.edu.co](mailto:revistahojasyhablas@unimonstrate.edu.co)

### 2. Presentation of Papers. Papers must be submitted as follows:

- Font Times New Roman 12 points
- Spacing 1,5cm
- Margins 2.0cm
- Article title in English and in Spanish (maximum 12 words)
- Author's full name
- Author's e-mail address
- Type of article
- Indicate if the author belongs to a research group or a research seedbed.
- Inform the origins of support or funding for the research project (if provided)
- Tables, graphs or images must be located after the paragraph where they were mentioned. They must have a title, present the source data, and be enumerated in order of appearance. It is author's responsibility to send the journal the authorizations for its use when required.



---

### 3. Structure of the Papers:

- **Abstract in English and in Spanish** (máximo 200 words). The abstract must present the research question and the main results.

- **Keywords** in English and in Spanish (mínimo 3 and máximo 6)

- **Introduction:** It presents the research purpose and the bibliographic background that bases the hypothesis and the objectives.

- **Methodology:** It includes the description of place, population, duration, research method applied.

- **Results and discussion:** It presents the results obtained and points out the similarities or divergences with those reported in other research works. In the discussion, the cause-effect relationship derived from analysis is highlighted.

- **Conclusions:** It presents the relevant results related to the research objectives and hypothesis. It should include citations of articles (related to the same topic) published in periodical journals of wide circulation.

- **References taking into account APA rules 6th edition.**

### 4. Ethical responsibility of the Authors

The opinions and statements appearing in the articles are the sole responsibility of authors, and are expected to ensure quality, scientific rigor and respect for copyright and intellectual property rights in the articles they submit to the journal.

The articles must be original and unpublished and should not be simultaneously in the process of evaluation, or have editorial commitments with any other publishing house.

- It is the responsibility of the authors to avoid any conflict of interest in the publication of data and results (financial, institutional, collaborative, or other relationships between evaluators and authors).

- The authors must give the credits to people or institutions that have participated in the research.

- If the authors include in their article excerpts from previous works, they should be cited and referenced so they do not incur plagiarism.

- The selection and final approval of an article will depend on the academic concept of peer reviewers and the willingness of the authors to make the modifications within the deadlines established by Hojas y Hablas Editorial Board.

- If any of the academic pairs requests changes, the authors commit to make the adjustments within the term indicated by the Editorial Board of the Journal.

- If an author finds a fault or inaccuracy in the content of his/her published article, it will be his/her responsibility to inform the Editorial Board of Hojas y Hablas Journal.

### 5. Process of evaluation and opinion by the academic evaluators

- Every original article published by Hojas y Hablas Journal will undergo a process of review and evaluation by two (2) peers or academic arbitrators specialized in the area covered by the journal.

- The peers can be members of the publishing entity - La Unimonserrate- as well as other national or international Higher Education Institutions.

- The evaluation process is “doubly blind”, in which neither authors nor peers know their respective identities.

- If both pairs accept the article with or without modifications and the author accepts them, the article is

---

published.

- If an article is rejected by one of the peer reviewers, the Editorial Board of the Journal will designate a third evaluator.
- If the third evaluator accepts with modifications and the author accepts them, the article is published
- If the third evaluator accepts with modifications, but the author does not accept them, the article is not published.
- If the third evaluator rejects, the article is not published.
- If the article is rejected by one of the two peers, the Hojas y Hablas Journal editor will assign a third evaluator to settle if the paper will be published.

#### **6. Ethical responsibility of the Evaluating Peers. The Evaluation Pairs commit:**

- To accept only the jobs that correspond to their academic specialty.
- To do a second reading to evaluate if their suggestions for changes and / or adjustments have been taken into account by the authors.
- To respect the confidentiality of the opinion of the articles.
- To do strictly academic evaluations.
- Not to disseminate by any means the content received for review.
- To inform the Editorial Board of the Journal if they evidence plagiarism in the materials they are reviewing.
- To inform if the material to be evaluated in whole or in part may conflict with their own investigations.
- Not to use the information contained in the manuscripts for personal investigations.
- To review the works objectively, indicating the

reasons for the rejection, as well as the clarity and coherence in the orientation to the authors to improve the article.

- To deliver the evaluation within the deadlines agreed with the Editorial Board of the Journal.

All Evaluating Pair will have a Master's degree or PhD.

**7. Hojas y Hablas Journal** publishes under the guidelines of the **Creative Commons 4.0 License, Attribution - Noncommercial - Share the same**: "The licensee has the right to copy, distribute, display and represent the work and make derivative works for non-commercial purposes." (Creative Commons, 2018).

**8. Anti-Plagiarism System:** *Hojas y Hablas Journal* has the services of the Xci Detecting Anti-plagiarism Xcientia Research Community - EE-UU, with a search and analysis spectrum of 52 billion current and filed pages; trackers on 10 million daily web pages; searches for over 40 million articles, books and lectures records and an exploration of 70,000 scientific publications.

#### **9. Citation rules and references in APA Standards 6th. edition.**

##### **Examples of references**

- **Electronic journal article without doi:**

Surnames and initials of author's names (Year). Article title. Name of the journal, volume, (number), 20-26. Retrieved from <http://www.unimonserrate.edu.co>

- **Journal article with doi:**

Surnames and initials of author's names (Year). Article title. Name of the journal, volume, (number), 30-36. doi: xx.xxxxx

- **Printed newspaper article with author:**

Surnames and initials of author's names (Day,

---

month and year). Article title. Name of the newspaper, p. 20-40.

• **Printed newspaper article without author:**

Article title. (Day, month and year). Name of the newspaper, p. 10

• **Electronic newspaper article with author:**

Surnames and initials of author's names (Day, month and year). Article title. Name of the newspaper, 20-40. Retrieved from: <http://www.eltiempo.com/>

Printed and electronic books - printed and electronic book chapters

• **Printed book:**

Surnames and initials of author's names (Year). Title of the book. City - Country. Editorial:

• **Electronic book without doi:**

Surnames and initials of author's names (Year). Title of the book. Retrieved from: <http://www.xxxxxxxxxx>

• **Book with doi:**

Surnames and initials of author's names (Year). Title of the book. doi: xx.xxxxx

• **Chapter of the book:**

Surnames and initials of author's names . (Year). Title of the chapter. initials of the names and surnames of of the (editors), Title of the book. pages (pp. 3-10). City-Country: Editorial.

• **Chapter of electronic book without doi:**

Surnames and initials of author's names . (Year). Title of the chapter. In: initials of the names and surnames of the editors or compilers (Ed.). Title of the book, 20-40. Retrieved from: <http://www.xxxxxxxxxx>

• **Book chapter with doi:**

Surnames and initials of author's names (Year).

Title of the chapter. In: initials of the full names and surnames of the editors or compilers (Ed.). Title of the book, 20-40. doi: xx.xxxxx

• **Corporate author, government report:**

Organization name's. (Year). Title of the report (Publication number). Retrieved from: <http://www.xxxx.xxxx>

• **Thesis:**

Surnames and initials of author's names . (Year). Title of the thesis. (Undergraduate, master's or doctoral thesis). Name of the institution. Publication place.

• **Symposia and conferences:**

Surname, A., & Surname, A. (Month, Year). Title of the presentation or presentation. In A. Last name of the President of the Congress. (Presidency), Title of the symposium. Symposium directed by Name of the Organizing Institution, Place. Example:

• **Blogs:**

Surnames, A. (Date). Title of the post [Message in a blog]. Retrieved from <http://xxxxxxxx>

• **Web page:**

Surnames and initials of the names. (Date). Page title. Publication place. Retrieved from <http://www.xxxxxxxxxx>

• **Film or film tape:**

Surname of the producer and surnames of the director. (Year). Name of the movie. Country: producer.

• **Photographs:**

Name of the photo and surnames of the photographers. (Place, Year). Name of the collection Location.

**Explanatory notes of the Editorial:**

- 
- The articles must conform to what is requested in the Instructions for Authors. It is granted to the Editor and to the Publications Committee, the responsibility of dictating the origin or not of the contributions to be sent to the arbitration process by the team of experts.
  - The sending of an article to *Hojas y Hablas Journal* implies that the authors authorize its reproduction and dissemination in other media, both physical and electronic, as long as the source is cited and has no commercial purposes.
  - The reception of an article does not imply the commitment of *Hojas y Hablas Journal* for its publication.
  - ***Hojas y Hablas Journal*** reserves the faculty to make the modifications that it considers opportune

in the application of the APA rules, in accordance with the criteria of the Editorial Board.

- Neither the Editor nor the Publications Committee of Unimonserrate are responsible for the ideas or concepts issued by the authors in their articles, but they do reserve the right to publish according to the content of the texts.

## **REVISTA HOJAS Y HABLAS**

*Hojas y Hablas* No. 17, enero-junio de 2019. ISSN en línea 2539-3375

Periodicidad semestral: enero - junio

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE - UNIMONSERRATE**

Av. Calle 68 N° 62-11

Bogotá – Colombia

