

Ruralidad y educación rural en Colombia

Una mirada integral desde el maestro investigador

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
(compilador)



RURALIDAD Y EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

Presidente de la República de Colombia

Gustavo Francisco Petro Urrego

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra de Educación Nacional

Aurora Vergara Figueroa

Viceministro de Preescolar, Básica y Media

Óscar Sánchez Jaramillo

Directora de Calidad para la Educación

Preescolar, Básica y Media

Liliana María Sánchez Villada

Subdirectora de Fomento de Competencias

Lady Marcela Cascavita

Coordinadora Formación de Docentes

y Directivos

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

**MINISTERIO DE CIENCIA,
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN**

Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación

Yesenia Olaya Requene

Líder Equipo Humanidades y

Ciencias Sociales

Dirección de Gestión de Recursos

para la CTel

Milena del Carmen Rodríguez Cárdenas

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Rectora Universidad de los Andes

Raquel Bernal Salazar

Decano Facultad de Educación

Jorge Baxter

**Investigador principal del proyecto “La Investigación en la Escuela
y el Maestro Investigador en Colombia”**

Hernando Bayona-Rodríguez

26 de noviembre del 2020 - 4 de septiembre del 2022

**Investigadora principal del proyecto “La Investigación en la Escuela
y el Maestro Investigador en Colombia”**

Nancy Palacios Mena

22 de septiembre del 2022 - 26 de noviembre del 2022

Coordinadora del proyecto

Leonor Delgado Vanegas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Rector Universidad Autónoma de Bucaramanga

Juan Camilo Montoya Bozzi

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP)**

Directora IDEP

Cecilia Rincón Verdugo

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ITM

Rector Institución Universitaria ITM

Alejandro Villa Gómez

RURALIDAD Y EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA
UNA MIRADA INTEGRAL DESDE EL MAESTRO INVESTIGADOR

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
(compilador)

Universidad de los Andes
Institución Universitaria ITM

Bermúdez Gutiérrez, Luis Miguel, compilador.
Ruralidad y educación rural en Colombia. Una mirada integral desde el maestro investigador/ Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez (compilador). – Bogotá : Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes ; Medellín : Institución Universitaria ITM, 2024. | XVIII, 210 páginas : ilustraciones ; 17 x 24 cm.

ISBN 9789585122987 (rústica) | ISBN 9789585122994 (electrónico)

Capacitación docente - Colombia | Formación profesional de maestros – Colombia | Prácticas de la enseñanza

Clasificación: CDD 370.71–dc23

SBUA

Primera edición: septiembre del 2024

© Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
(compilador)

© Universidad de los Andes, Facultad de Educación
Ediciones Uniandes
Carrera 1.ª n.º 18A-12, bloque Tm
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 601 339 4949, ext. 2133
<http://ediciones.uniandes.edu.co>
ediciones@uniandes.edu.co

© Institucion Universitaria ITM
Sello Editorial ITM
Calle 75 n.º 75-101
Medellín, Colombia
Teléfono: 604 440 51 00 ext. 5197
<http://catalogo.itm.edu.co>
editorialitm@itm.edu.co

ISBN 9789585122987 (rústica)

ISBN *E-book*: 9789585122994

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.22430/9789585122987](https://doi.org/10.22430/9789585122987)

Impresión:

Divegráficas S.A.S.

Carrera 50 n.º 35-62

Teléfonos: (604) 322 50 96 | 311 733 60 21

info@divegraficas.com

Medellín, Colombia

Corrección de estilo: Martha Cecilia Caballero Jerez
Diagramación interna: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Diseño de cubierta: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Ilustración de cubierta: Felipe Rodríguez Rodríguez

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

Institución Universitaria ITM | Vigilada Mineducación. Reconocimiento de carácter académico: Resolución 6190 del 21 de diciembre de 2005, Mineducación. Reconocimiento de personería jurídica: Decreto 180 del 25 de febrero de 1992, Minjusticia. Renovación acreditación institucional de alta calidad, 8 años: Resolución 013595 del 24 de julio de 2020, Mineducación

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial

Contenido

| | |
|---|-----|
| LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS | IX |
| INTRODUCCIÓN. LA EDUCACIÓN: UN ALIADO ESTRATÉGICO FUNDAMENTAL PARA LAS RURALIDADES | XI |
| Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez | |
| CAPÍTULO 1. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN PARA LOS JÓVENES COLOMBIANOS DURANTE LOS AÑOS 90 | 1 |
| Liana Katherine Devia Olaya Loren Katherine Vargas Herrera Gonzalo Valdez Martínez | |
| CAPÍTULO 2. LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA SOBRE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD | 33 |
| Edwin Hernando Agudelo Agudelo | |
| CAPÍTULO 3. MAGINARIOS SOCIALES DE LAS MATERNIDADES Y LAS PATERNIDADES EN ESTUDIANTES DE BARRANCAS, LA GUAJIRA | 63 |
| Mario Alejandro Duarte Orozco Jéssica Mouthon Martínez | |
| CAPÍTULO 4. HISTORIAS DE MATERNIDAD TEMPRANA EN SUAITA, SANTANDER | 97 |
| Jaime Iván Osorio Pereira | |
| CAPÍTULO 5. HUERTAS CASERAS: ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA MONTAÑITA, CAQUETÁ | 125 |
| Luis Gerardo Iriarte Castro | |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 6. INTEGRACIÓN DE SABERES DE LOS PADRES DEL CONTEXTO RURAL AL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS | 151 |
| Berny Janneth Rocha Pino | |
| CAPÍTULO 7. LA ESCUELA RURAL ENTENDIDA DESDE LOS JÓVENES DE FUENTEDEORO, META | 175 |
| Elizabeth Tintinago Palechor | |
| CAPÍTULO 8. VISIÓN CRÍTICO-AFECTIVA DE LA NEUROEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN RURAL | 191 |
| Ibaldo Elías Fandiño Gámez | |
| SOBRE LOS AUTORES | 229 |

Lista de recursos gráficos

Tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 2.1. Ecuación de búsqueda | 41 |
| Tabla 2.2. Top 10 de las revistas más citadas | 43 |
| Tabla 2.3. Cocitación de autores | 45 |
| Tabla 4.1. Relación del tipo de información aportada por la participante principal | 105 |
| Tabla 5.1. Tabulación de la información de la entrevista final a participantes de la investigación | 137 |
| Tabla 6.1. Objetivos, categorías e instrumentos | 159 |
| Tabla 6.2. Resultados por categorías de análisis | 161 |
| Tabla 7.1. Categorías y subcategorías | 179 |
| Tabla 8.1. Ejemplo de cuestionario realizado y aplicado por el investigador | 199 |
| Tabla 8.2. Posibilidades de pensamiento experiencial | 202 |
| Tabla 8.3. Relación de los contenidos de clase con la vida diaria (docente) - Antonia Santos | 203 |
| Tabla 8.4. Relación de los contenidos de clase con la vida diaria (docente) - Villa Rosa | 203 |
| Tabla 8.5. Percepción de los estudiantes sobre los valores que el profesor transmite en la clase | 209 |
| Tabla 8.6. Acerca de la alimentación saludable (docente) | 210 |
| Tabla 8.7. Descripción del ambiente de una clase normal de la asignatura - Antonia Santos | 211 |
| Tabla 8.8. Descripción del ambiente de una clase normal de la asignatura - Villa Rosa | 212 |

Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 2.1. Producción científica de educación inclusiva y comunicación dialógica | 42 |
|--|----|

| | |
|--|-----|
| Figura 2.2. Áreas temáticas de investigación | 46 |
| Figura 2.3. Afiliación por institución | 48 |
| Figura 2.4. Publicación de estudios relacionados con ruralidad | 49 |
| Figura 5.1. Resultado de la pregunta 2 de la encuesta diagnóstica | 132 |
| Figura 5.2. Resultado de la pregunta 3 de la encuesta diagnóstica | 132 |
| Figura 5.3. Resultados a la pregunta 4 de la encuesta diagnóstica | 133 |
| Figura 5.4. Resultado de la pregunta 3 de la encuesta final a estudiantes | 134 |
| Figura 5.5. Resultado de la pregunta 6 de la encuesta final a los padres de familia | 136 |
| Figura 8.1. Conocimientos que imparte (Antonia Santos) | 201 |
| Figura 8.2. Conocimientos que imparte (Villa Rosa) | 201 |
| Figura 8.3. Estrategias aplicadas por el docente para que se interesen en la clase - Antonia Santos | 204 |
| Figura 8.4. Estrategias aplicadas por el docente para que se interesen en la clase - Villa Rosa | 205 |
| Figura 8.5. Comparativo Antonia Santos-Villa Rosa en cuanto a la relación con el profesor | 207 |
| Figura 8.6. Comparativo Villa Rosa - Antonia Santos (ambiente en clases) | 210 |

Introducción. La educación: un aliado estratégico fundamental para las ruralidades

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

En el contexto histórico de la firma de los acuerdos de paz entre el Estado colombiano y las Fuerzas Revolucionarias de Colombia (FARC), la ruralidad se convirtió en el centro de atención de la política pública por ser el principal escenario en el que se desarrollarán las estrategias de paz, reconciliación y reparación de las víctimas. Así se refleja en la política nacional de paz con la Reforma Rural Integral (RRI), que busca superar la pobreza y la desigualdad entre el campo y la ciudad sobre un proyecto de desarrollo construido alrededor de la biodiversidad, el cuidado del agua, la soberanía alimentaria, el desarrollo sostenible y la justicia social (n. d., 2016).

En este sentido, la educación se convierte en un aliado estratégico fundamental, por lo cual el acuerdo final dispone del Plan Especial de Educación Rural (PEER), en el que se acogen modelos educativos que se adaptan a las necesidades de los territorios y contribuyen a una educación inclusiva que reconoce la diversidad y responde a las particularidades de las poblaciones rurales. De acuerdo con esto, es de vital importancia conocer el trabajo de quienes ya vienen liderando programas y proyectos que apuntan a una educación en contexto, participativa y con equidad, puesto que sus experiencias son un recurso valioso para proyectar una política educativa pertinente en las escuelas y colegios de las zonas rurales del país.

Teniendo en cuenta lo anterior, este capítulo introductorio presenta las experiencias pedagógicas, investigativas y de innovación de ocho maestros que desarrollan su práctica en los contextos rurales o que tienen a la ruralidad como parte de sus reflexiones. Inicialmente, se hará un recorrido sobre la ruralidad y la educación rural en Colombia para que el lector conozca la evolución de este contexto y su política educativa. Esto, con el propósito de comprender cómo las visiones urbano-céntricas y la mirada económica relacionada con la superación

de la pobreza, la productividad en el campo, la cobertura y la calidad dejaron desarticulados, o en segundo plano, aspectos coyunturales de la agenda educativa como la participación de la familia y la juventud en la escuela, la convivencia, el medioambiente, la maternidad y paternidad tempranas, la violencia de género, la inclusión y la discapacidad, así como las orientaciones para poder integrar estos temas a los currículos y establecer las pedagogías y las didácticas más pertinentes para desarrollarlos en el aula rural.

Se mostrarán, a manera de presentación, dichas experiencias y su aporte al quehacer de la educación para luego concluir que la práctica educativa en los territorios nos muestra la necesidad de leer y comprender la ruralidad en plural, es decir, como ruralidades, lo cual implica mantener como principio el enfoque territorial y la construcción de redes de saber y práctica en los territorios, como forma propia para la transferencia del saber y el conocimiento, y el fortalecimiento de la relación escuela-familia-comunidad.

Ruralidad y educación rural en Colombia

A partir de los discursos civilizatorios que emergieron desde finales del siglo XVIII en el contexto del despotismo ilustrado de la América española, la ciudad se constituyó en el espacio ideal para el desarrollo del progreso económico, el orden social y la pulcritud. A la par de esto, se estableció la urbanidad como el principal dispositivo de educación corporal, con el que se buscaba erradicar los comportamientos salvajes, las conductas insalubres, la apariencia desaliñada y sucia y, en general, toda práctica que denotara la ausencia de los valores de civilidad del mundo occidental (Pedraza Gómez, 2011; Romero, 2001). Así, lo urbano y la urbanidad se convirtieron en fronteras simbólicas frente a la ruralidad y en parámetros de diferenciación social frente al sujeto campesino, al cual se le asoció desde el principio con la pobreza y lo rural como el lugar habitado por las capas inferiores de la sociedad como indígenas, mestizos, pobres y negros.

Desde entonces, en América Latina y Colombia, el campesino se ha establecido como un “otro” subalterno, narrado desde una perspectiva urbana y centralizada desde la cual se le construye de una manera homogénea y genérica, esto es, como un individuo que habita un territorio amplio cuyas principales actividades económicas y de subsistencia suceden alrededor de la agricultura,

la ganadería, el trabajo de jornal y la economía familiar de pancoger (Salgado Araméndez, 2002). Por esto, los espacios rurales y sus habitantes son imaginados como comunidades estáticas, analfabetas o ignorantes, ancladas a un pasado bucólico que poco o nada se transforma con el tiempo.

Desde la tradición marxista, el campesinado también ha sido narrado, en un sentido amplio, como una masa homogénea que constituye una clase social que, al igual que la clase trabajadora o proletaria, se encuentra sujeta a los mecanismos de opresión del sistema capitalista. Por tanto, el sujeto campesino antes que individuo es, ante todo, una fuerza de trabajo social y política que se construye desde una identidad colectiva.

En el caso particular de Colombia, además de lo anterior, la violencia ha sido una de las principales plataformas para describir la ruralidad; esto quiere decir que, históricamente, en este espacio diferenciado de lo urbano de modo radical persisten fenómenos como el desplazamiento, el reclutamiento forzado y el cultivo de productos ilícitos; además, es el lugar donde suceden manifestaciones de extrema violencia como las masacres y a sus habitantes se les atribuye, con alguna frecuencia, pertenecer a grupos guerrilleros, paramilitares o del narcotráfico. De allí que la aproximación que durante años ha tenido el Estado sobre determinadas regiones rurales se hiciera bajo el enfoque del orden público y la lucha contra el narcotráfico, contribuyendo con esto a la estigmatización del sujeto campesino en las llamadas zonas de conflicto (Ciro Rodríguez, 2018).

Estas interpretaciones generalizantes sobre la ruralidad y el campesinado determinaron, a su vez, las políticas educativas que estuvieron centradas, en un principio, en los anhelos de superación del atraso y la pobreza. Para esto, la lucha contra el analfabetismo estuvo en el núcleo de la agenda pública mediante dos estrategias. La primera fue liderada por las escuelas radiofónicas en cabeza de la Iglesia por medio de la organización Acción Cultural Popular (ACPO) y la cadena radial Radio Sutatenza para llegar de manera rápida a una masa adulta campesina que requería con urgencia desarrollar habilidades básicas de lectoescritura y aritmética, así como reforzar la identidad católica a través de la radio (Banco de la República, 2017).

La segunda estrategia buscó la tecnificación del campo y la superación del lastre premoderno que representaba la ruralidad en Colombia, con lo cual, se llevó a cabo el Programa de Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), que

pretendía la vinculación de varias escuelas primarias a un centro educativo regional de educación secundaria, con el fin de impartir contenidos técnico-agropecuarios para hacer de los jóvenes trabajadores agrícolas y artesanos rurales (López, 2006; Toledo *et al.*, 1978).

No obstante, desde los años 60 en el gobierno de Alberto Lleras Camargo se venía discutiendo acerca de la precariedad de la infraestructura educativa, la ausencia de personal docente cualificado, la deserción escolar y la asistencia alternada a los centros educativos, pues la infancia campesina no asistía diariamente a clases, sino día de por medio, lo cual redujo el tiempo de enseñanza en 50 % en comparación con las zonas urbanas (Urrea Quintero, 2017).

A esa problemática se sumaban otras como la disparidad en las edades o las dificultades de acceso y vías de comunicación para llegar a las instituciones educativas. Para mitigar esta situación se creó, con el apoyo de Unesco, el modelo de escuela unitaria que consistía en encargar a un solo maestro la enseñanza en los cinco grados iniciales. Esto, con el fin de procurar la asistencia permanente a la escuela, hacer más eficiente la administración educativa y garantizar que la población rural finalizara el ciclo de educación básica primaria.

Posteriormente, entre las décadas de los setenta y ochenta, con base en la experiencia de las escuelas unitarias, se da paso a la creación de la Escuela Nueva, un modelo basado en la pedagogía activa, centrado en la participación del estudiante y el trabajo colaborativo. Su mayor aporte consistió en la adecuación de un sistema respetuoso de los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, el desarrollo de currículos que favorecen las relaciones entre la escuela y la comunidad y la promoción flexible de grado. Con esto, se consiguió un mejoramiento de la calidad y la cobertura educativa, y el modelo fue replicado con éxito en otras regiones de América Latina y el Caribe (Perfetti, 2003).

En este punto, es importante señalar el impacto de la geopolítica internacional sobre la educación en el contexto de la Guerra Fría, pues Latinoamérica, al pertenecer al eje de los Estados Unidos, se vio influenciada por las concepciones de progreso, bienestar y crecimiento económico como herramientas para prevenir la expansión del comunismo. Así, la educación rural en Colombia, bajo la guía de diferentes organismos multilaterales, entró en la lógica de formar para el capital humano, es decir, preparar individuos capacitados para el trabajo y la productividad en el campo, como insumo para la superación de la

pobreza en el largo plazo (Urrea Quintero, 2017). Esta tendencia internacional se vio reflejada en el artículo 64 de la Ley General de Educación, en la que se definió el servicio de educación campesina y rural como aquella que comprende “la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos”.

En cuanto a las políticas públicas que sobrevivieron a partir de la década de los noventa, los planes decenales de educación constituyen un importante indicador de cómo se ha concebido la educación rural en los últimos 30 años, por ejemplo, en el Plan Nacional Decenal de Educación 1996-2005 se resaltó el interés por superar las condiciones de desigualdad y ofrecer una atención diferencial a la población rural bajo principios de favorabilidad. Por su parte, el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 enfatizó en la atención a la primera infancia rural y la educación inicial con cobertura universal. Y, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 se apunta con mayor claridad al cierre de brechas, al desarrollo rural a partir de la educación, al mejoramiento y reconocimiento del docente rural, y al fortalecimiento de la educación media, técnica, tecnológica y superior.

De igual modo, los planes de desarrollo nacionales que se construyeron en la misma época estuvieron enfocados, principalmente, a mejorar los indicadores de cobertura en la secundaria y el preescolar, la permanencia en el sistema educativo, la superación de la inequidad en la relación campo-ciudad, el aumento de la calidad y la superación de la pobreza (Perfetti, 2003).

Como se describe, la educación rural ha girado en torno al cierre de brechas socioeconómicas, al aumento de la cobertura y al desarrollo rural, lo cual ha sido fundamental para el crecimiento de varios de estos indicadores, incluso, para el mejoramiento de los aprendizajes de la población estudiantil, puesto que la pobreza es uno de los factores que más afecta la permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, esto ha producido una mirada homogénea desde el centralismo y lo urbano que, paralelamente, creó el imaginario de que el campo, a pesar de su desigualdad y de ser un espacio apacible al no tener los “vicios” o las problemáticas propias de la ciudad, está ausente de los conflictos familiares, sociales y de convivencia. Esto contribuyó a que quedaran ocultos temas coyunturales en educación como el embarazo temprano y la violencia de

género, la juventud rural, el trabajo y el maltrato infantil, la inclusión, la discapacidad y la atención a la diversidad, el enfoque territorial, así como la relación del sujeto campesino con el medioambiente, aspectos que en la actualidad demandan nuevos abordajes y mayor atención tanto institucional como pedagógica desde la educación rural.

Prácticas educativas que transforman los contextos rurales

Como se puede comprobar, la ruralidad es un mundo complejo que posee sus propias particularidades y retos que, por lo general, pasan inadvertidos debido a la visión urbano-céntrica y centralista con la que tradicionalmente se han abordado las necesidades de los contextos rurales y de sus habitantes. Sin embargo, también es claro que Colombia viene desarrollando desde la segunda mitad del siglo XX importantes intentos en materia de política educativa, sobre todo para la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad. No obstante, la desfinanciación y la falta de continuidad en estos ha hecho que lo recorrido hasta ahora no sea suficiente.

En el 2018 se creó el Plan Especial de Educación Rural (PEER) como una forma de contribuir desde la política educativa con la construcción de una paz estable y duradera después de la firma del Acuerdo de Paz entre la guerrilla de las FARC y el Estado colombiano, tomando a la educación como un eje articulador entre la escuela, la comunidad, la sociedad y el Estado, con el fin de cerrar las brechas históricas en la ruralidad.

A pesar de que el PEER abre una posibilidad como lineamiento de política para pensar la educación rural del siglo XXI en el ámbito del posconflicto, también es cierto que esta sigue manteniendo un carácter prescriptivo que necesita aterrizar en las particularidades de los territorios y sus comunidades. En ese sentido, el trabajo en investigación y la sistematización de la práctica pedagógica que los maestros han realizado desde la ruralidad o las regiones, se constituyen en un valioso aporte para analizar cómo se abordan pedagógicamente los retos propios de la ruralidad desde la vivencia en el territorio. Por esto, es relevante el ejercicio de identificar, sistematizar y conocer su trabajo, pues permite ver de primera mano cómo se están afrontando los retos que les impone su

contexto, lo cual es importante como insumo para orientar la política de educación rural en consonancia con la realidad y las necesidades de sus actores.

Atendiendo a esto último, dentro del programa La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Universidad de Los Andes, la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) se dieron a la tarea de sistematizar, por medio de artículos en publicaciones indexadas o capítulos en libros, las experiencias pedagógicas e investigativas de docentes de aula de todo el país.

El presente libro responde a los objetivos de esta iniciativa y muestra lo importante que resultó para el conocimiento y comprensión del trabajo que en educación están realizando los profesionales docentes de las poblaciones rurales. Esto es aún más importante, dada la relevancia que adquirió el campo en la agenda de paz en Colombia. En este sentido, mediante los capítulos aquí expuestos, se podrá comprender la educación rural desde la práctica y experiencia de sus protagonistas.

Los capítulos 1 y 2 abordan el tema de la juventud y la discapacidad, respectivamente, y aunque lo hacen de manera general, cada uno dedica un apartado de reflexión centrado en la ruralidad, lo cual termina por ampliar el análisis de la política educativa en este sector.

El trabajo del capítulo 1 se dirigió al análisis del discurso obtenido de fuentes documentales (libros, revistas y política pública) sobre la educación del sujeto juvenil en esta década, la cual se centró en dos aspectos: la educación para el trabajo y la educación preventiva. El primero buscaba la inserción de los jóvenes al mercado laboral, la reducción de la pobreza y garantizar el acceso a la educación superior, con el fin de enfrentar los desafíos del sistema económico en el contexto de la globalización, mientras que con el segundo se buscaba prevenir el reclutamiento forzado, la delincuencia, la drogadicción y el embarazo temprano. A pesar de que esta era una política nacional, el énfasis sobre la juventud rural se enmarcó en el cierre de brechas de cobertura y calidad educativa entre lo rural y lo urbano, el desempleo y la prevención de la violencia en el conflicto armado.

Lo anterior muestra la continuidad de la mirada hacia el trabajo y la superación de la pobreza que ha caracterizado no solo la política educativa rural, sino

también la de juventud. Esto último confirma la urgencia de ampliar el enfoque de desarrollo rural hacia otros aspectos de la agenda educativa como las violencias basadas en género, la maternidad y paternidad tempranas, la violencia intrafamiliar, la sostenibilidad ambiental, la socioemocionalidad, el mejoramiento de los aprendizajes y, como se verá a continuación, la inclusión y la discapacidad.

El capítulo 2 se refiere a la población estudiantil en situación de discapacidad y aborda este tema a partir del análisis bibliométrico. Uno de los principales aportes de este trabajo muestra que América Latina es una de las regiones que menos ha desarrollado producción científica sobre discapacidad e inclusión educativa y que la mayoría de las publicaciones que circulan alrededor de la inclusión en la ruralidad giran alrededor de las tecnologías de la información y la comunicación, y el cierre de brechas digitales.

Por su parte, en los capítulos 3 y 4 se muestra cómo en el contexto educativo rural se demandan acciones para abordar el embarazo temprano, tema que ha sido una permanente preocupación tanto para la política pública en salud como para la de educación, aunque con el inconveniente de mantener el énfasis en las estrategias de prevención dirigidas de manera primordial a los contextos urbanos, a pesar de que este fenómeno es uno de los principales factores que tradicionalmente han generado desigualdad económica y han ampliado la brecha entre las mujeres rurales y las urbanas.

De acuerdo con el Ministerio de Salud y Protección Social y Profamilia (2015) la fecundidad adolescente asciende al 17,4 % entre jóvenes de 15 a 19 años, lo cual ha afectado principalmente a las mujeres más pobres de las zonas rurales y con menor nivel educativo; por tal razón, en el capítulo 3 se pone en evidencia que, en los significados que los adolescentes y jóvenes construyen sobre este fenómeno, persisten sesgos de género sobre la base de la heteronormatividad; es decir, mientras que para las niñas el embarazo puede significar suspender sus estudios, su vida social y dedicarse de lleno al ejercicio de la maternidad, para los varones puede representar convertirse en hombre, gozar de la paternidad, como por ejemplo jugar fútbol con sus hijos, y no perciben con el mismo realismo que su vida deba cambiar radicalmente.

En ese sentido, los estereotipos de género que sustentan la cultura patriarcal en la región Caribe de Colombia han contribuido a que la división sexual del trabajo y los roles frente a la maternidad-paternidad sean claramente

diferenciados y asumidos como hechos naturales. En este caso, las niñas reconocen que su labor debe estar determinada, principalmente, por el cuidado de su hijo y las labores domésticas, mientras que para el varón su función social se desarrollará en lo público, en el mundo del trabajo y en proveer el sustento material, sin que esto implique necesariamente una obligación frente a las labores diarias del cuidado, educación y crianza de los hijos.

El trabajo expuesto en el capítulo 4 muestra, mediante el enfoque biográfico-narrativo, los determinantes individuales, familiares y socioeconómicos del embarazo temprano a partir de las trayectorias de vida de cinco estudiantes adolescentes. Se encontró que en todas las historias persistían prácticas de violencia y maltrato en el núcleo familiar, poca o nula información sobre derechos sexuales y reproductivos y una alta vulnerabilidad socioeconómica. De igual modo, se hizo evidente la importancia de adoptar un currículo integral de educación para la sexualidad desde el preescolar hasta el grado 11, con enfoque de derechos, en el que se mantenga un apoyo intersectorial que permita prevenir la maternidad temprana y el embarazo subsiguiente.

El principal aporte de estas dos experiencias es que comparten el objetivo de ofrecer recomendaciones para la construcción de proyectos de educación integral de la sexualidad dentro de las instituciones educativas, lo cual es de suma importancia porque fortalece la educación pertinente y en contexto. Aunque ambas investigaciones se dan en la ruralidad, ninguna aludió al matrimonio infantil, pese a que este es considerado como una de las principales situaciones de riesgo para el embarazo temprano en estas zonas (Mahtani, 2022). Esta es una invitación a comprender que también existe la heterogeneidad y, por lo tanto, no se puede hablar de una ruralidad en sentido genérico, sino de ruralidades.

Los siguientes apartados se centran en el mejoramiento de los aprendizajes y la convivencia escolar y familiar en las escuelas y colegios rurales. En ese sentido, el capítulo 5 explica cómo las huertas en el hogar se convierten en una poderosa herramienta didáctica para mejorar la convivencia tanto familiar como escolar. Además, logra aprendizajes significativos relacionados con la conciencia ambiental, el aprovechamiento de los residuos o los recursos con los que cuentan las fincas, y el fortalecimiento de una postura bioética y agroecológica que busca la sostenibilidad ambiental y la seguridad alimentaria en los procesos productivos de la economía familiar.

También, la huerta familiar contribuyó a crear un lugar común para la transmisión de saberes no solo en torno al conocimiento, catalogación y siembra de plantas medicinales y comestibles, sino como un espacio de encuentro para el intercambio socioemocional entre padres e hijos en el que se busca fortalecer los lazos familiares y propiciar un diálogo más recíproco y horizontal. Lo anterior, entendiendo que la familia es el primer espacio social para la reconciliación y la construcción de paz, pues es allí donde se reproducen primero las marcas de la violencia, pero, al mismo tiempo, donde es posible sanar las heridas transmitidas generación tras generación.

Frente a esto último, la propuesta correspondiente al capítulo 6 es un ejemplo interesante de las ventajas que tiene la alianza entre la familia y la escuela no solo para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino como una herramienta de transformación social en el medio rural.

Mediante la reconfiguración del modelo vertical en el que el docente es la única fuente de conocimiento y el aula el único espacio para obtenerlo, esta experiencia pone de manifiesto la importancia de integrar los saberes de los padres al contexto escolar, con el fin de valorarlos y reconocerlos como parte de la construcción colectiva del conocimiento que viene de una ancestralidad, y de un saber hacer y ser en el campo.

Así, cuando el padre, la madre, el abuelo o el vecino de la vereda enseña a la siguiente generación en su propia finca o parcela cómo sembrar el lulo, cómo cuidar el jardín, cómo secar y pesar el café, cómo abonar la tierra, o cómo germinar y trasplantar el frijón, el padre de familia empieza a ser enunciado, con la ayuda mediada de la escuela, como alguien que ostenta un saber que cumple la función primordial de preservar la cultura.

Por ejemplo, tradicionalmente se sabe que la siembra de determinadas plantas se debe hacer cuando la luna está en menguante, algo que puede ser retomado por el docente en la escuela para explicar los movimientos de la tierra y la mecánica de los cuerpos celestes, o tal vez para analizar cómo el sabedor calcula empíricamente unidades de peso, masa y volumen, tal como ocurre en la región cafetera colombiana donde los automóviles Jeep Willys son cargados con sacos de café para su transporte, y donde el cultivador y comerciante cafetero saben por su experiencia que un *yipao* tiene una cantidad y peso determinado del producto con solo verlo.

En estas experiencias pedagógicas los saberes que emergen en la interacción cotidiana dejan de ser subalternos para convertirse en parte de la memoria y de la identidad colectiva que, al ser integrados y reconocidos por la escuela, se constituyen en formas de resistencia frente a la visión universalista y hegemónica proveniente de la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000) con la que, tradicionalmente, se han invisibilizado e infravalorado los saberes campesino y ancestral en la ruralidad.

En ese sentido, al permitir que la educación rural rescate este conocimiento integrando a todos sus actores de una forma horizontal, colaborativa y que rompa con el maltrato y la violencia intergeneracional, se empiezan a fortalecer el tejido familiar y los lazos comunitarios. Esto permite mejores condiciones para que la nueva generación vea más atractivo emprender una trayectoria de vida dentro el territorio. De la misma manera, la apropiación de los saberes tiene una directa relación con la soberanía alimentaria, pues su rescate implica comprender y valorar técnicas empíricas de agricultura, la conservación de semillas nativas y esquemas comunitarios de autoconsumo e intercambio de productos con conciencia ambiental.

Todo esto, al ser llevado a la sociabilidad escolar, al currículo, a los proyectos educativos institucionales (PEI), a los proyectos transversales, pedagógicos o científicos, permite que este legado cultural no solo se transmita por tradición oral, sino que pueda ser sistematizado y divulgado por medio de la investigación, la innovación y la práctica pedagógica en el propio medio rural. Por esta razón, la escuela no se puede limitar al espacio físico o la infraestructura que garantiza la atención y la cobertura, sino que debe ser entendida como un lugar cultural y simbólico en el que convergen los significados de quienes la habitan a diario, especialmente en las zonas rurales dispersas, donde las instituciones educativas son, por lo general, la única presencia del Estado.

Este es el caso que caracteriza a la experiencia que se presenta en el capítulo 7, en el que la autora expone la relación que los niños y adolescentes entretienen con su colegio, más aún cuando este es una residencia escolar o internado en el que los estudiantes rurales no solo desarrollan su dimensión cognitiva y académica, sino también las relaciones familiares y convivenciales por el hecho de vivir en la institución, debido a las largas distancias, las deficiencias en vías terciarias y la ausencia de transporte.

En ese sentido, la escuela vivida cobra un significado especial como espacio compartido y habitado por estudiantes indígenas, campesinos y colonos, quienes al tener a sus familias lejos, inevitablemente, construyen lazos más fuertes de sociabilidad. Los espacios amplios y abiertos donde se ubica la institución educativa representan para ellos una ventaja no solo en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en su dimensión socioafectiva, ya que se tiene en todo momento la oportunidad de explorar libremente el entorno, lo cual proyecta a la escuela como un continuo con el campo, en el que por momentos no existen las fronteras y donde la relación escuela-territorio se convierte en una enorme aula.

La experiencia también expone las demandas de los estudiantes, quienes reclaman del sistema escolar y de sus docentes pedagogías activas que vayan más allá del aula y en las que se aproveche al máximo el territorio, con el fin de producir aprendizajes significativos que concuerden con la realidad de su contexto. Esto muestra la importancia de generar procesos de innovación educativa en las zonas rurales dispersas, de manera que se garanticen las trayectorias educativas completas y sus habitantes vean la utilidad y la pertinencia de los saberes escolares.

Una de las mayores problemáticas que debe enfrentar la educación rural en los territorios más olvidados del país es que los centros escolares solamente cuentan con primaria y, en el mejor de los casos, se completa la educación posprimaria, pues la educación media y posmedia sigue teniendo una baja representatividad en las zonas rurales del país. Esto se convierte en un factor de riesgo para fenómenos como la deserción escolar, el trabajo infantil, el reclutamiento forzado, el desplazamiento o la migración juvenil a los centros urbanos.

Al respecto, es importante analizar la práctica pedagógica en la ruralidad con el fin de integrar nuevas metodologías, tal como lo presenta el capítulo 8. Aquí se pone de manifiesto la importancia que tiene la aplicación de las neurociencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje en dos colegios de la zona rural del departamento del Atlántico. Se plantea cómo la plasticidad del cerebro permite que se desarrollen estrategias en el aula que mejoren los ambientes de aprendizaje, estimulen la creatividad, el pensamiento crítico-reflexivo, el desarrollo de la autonomía, la empatía y el trabajo colaborativo.

En ese sentido, se resalta cómo, al integrar el entorno y la realidad de los estudiantes, se generan redes neuronales que potencian las habilidades socioemocionales, las cuales son fundamentales no solo para mejorar el logro educativo, sino para permitir la creación de vínculos con el territorio y la comunidad. Esta experiencia nos invita a reflexionar sobre cómo se pueden complementar los modelos pedagógicos de los colegios rurales con propuestas emergentes que ayuden a responder mejor a la forma en la que aprenden los estudiantes de estos contextos, más aún, teniendo en cuenta los desafíos que en educación implica el cumplimiento de la agenda de paz.

Conclusión. Hacia la construcción de redes de saber y práctica en lo rural

La brecha que históricamente ha tenido el campo en Colombia ha causado que el conocimiento occidental y académico propio de lo urbano esté casi ausente en la ruralidad dispersa. Así, el 64,8 % de programas de educación superior está concentrado en Bogotá, Antioquia, Atlántico, Valle del Cauca y Santander. Así mismo, de los estudiantes de zonas rurales que culminaron la educación media, solamente el 22 % accede inmediatamente a un programa de educación superior, sea profesional, técnico o tecnológico (MEN, 2018). Lo anterior, además de otras condiciones como la ausencia de infraestructura, la cobertura, la conectividad y la deserción del sistema educativo, ha generado un déficit de profesionales universitarios que provengan, permanezcan y se desarrollen en los territorios.

Esto ha causado que las comunidades aisladas hagan frente a esta ausencia con el recurso y el saber disponibles en su cultura y territorio, lo cual concurre en un tejido de conocimiento que, aunque vivo en la tradición oral, necesita persistir por medio de su sistematización. Y esta tarea es la que están asumiendo el maestro y la escuela, al ser ambos la principal presencia del Estado y del conocimiento occidental en muchos territorios apartados del país. Por tanto, las instituciones educativas, y en particular su cuerpo docente, adquieren un papel fundamental como gestores del conocimiento y como articuladores entre estos dos mundos epistemológicos que son el saber ancestral y el conocimiento moderno occidental.

En ese sentido, si bien en los contextos académicos de las ciudades las redes de conocimiento se conectan a partir de los profesionales, las universidades,

los programas de maestría y doctorado o los centros de pensamiento, en la ruralidad los protagonistas son los sabedores, el campesino, los abuelos, el líder comunal y el propio territorio como espacio dinámico de sociabilidad.

Es en este punto donde la educación rural, el maestro y su práctica pedagógica toman relevancia como nodo articulador para la conformación de comunidades de saber y práctica en las veredas donde el saber acumulado por la comunidad es sistematizado con la mediación de la escuela para ser incorporado como un insumo del aprendizaje significativo y en contexto; para esto es necesario articularlo con los avances científicos, tecnológicos y culturales que nos ofrecen la ciencia, la tecnología y la innovación.

Por esto, la función social de la escuela en la ruralidad debe fundamentarse en el enfoque territorial para conocer las particularidades del contexto y articular la educación propia, como es el caso de las comunidades indígenas, raizales y afrocolombianas. Esto quiere decir que no hay una forma unívoca de concebir la educación en la ruralidad. No se trata solamente de referirnos a ella de manera genérica, sino de entenderla desde su diversidad porque cada contexto es un universo que posee sus propias características, es decir, una educación en las ruralidades, la cual reconozca las particularidades de sus actores y el territorio que habitan.

En consecuencia, el campesino debe asumirse como sujeto de saber vinculado a la escuela. De ahí la importancia de entrelazar a la práctica educativa su experiencia, conocimiento empírico y sus vivencias cotidianas compartidas en comunidad como elementos que construyen relaciones sociales y de conocimiento más horizontales, así como relaciones productivas sustentables dentro de los territorios.

Por esta razón, la escuela está llamada a romper con el estereotipo que reconoce a los habitantes de la ruralidad desde la carencia para darles un lugar preponderante en la triada conocimiento-escuela-comunidad, de manera tal que todo esto se ponga al servicio de crear bienestar social por medio de proyectos productivos comunitarios, agroecológicos o ecoturísticos que garanticen la soberanía alimentaria y la prosperidad económica, pero siempre de acuerdo y enlazado a sus tradiciones culturales.

Precisamente, las experiencias pedagógicas e investigativas presentadas en esta obra como producto del programa La Investigación en la Escuela y el

Maestro Investigador en Colombia muestran esta articulación. Valiéndose de los métodos e instrumentos de investigación propios del conocimiento occidental, los maestros mostraron cómo, a partir de los saberes ancestrales mediados por la educación, lograron solucionar problemáticas del contexto como la convivencia, el conflicto intergeneracional, el embarazo temprano, la inclusión y la soberanía alimentaria. Todo esto indica que la mejor manera de llevar el desarrollo humano a las ruralidades es mediante la conformación de redes de saber y práctica veredales, a partir de un híbrido entre lo occidental y lo ancestral que tenga a la escuela como nodo articulador.

Referencias

- Banco de la República. (2017). *Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994)*. Banco de la República.
- Ciro Rodríguez, E. (2018). Las tierras profundas de la “lucha contra las drogas” en Colombia: la Ley y la violencia estatal en la vida de los pobladores rurales del Caquetá. *Revista Colombiana de Sociología*, 41(1), 105-133. <https://doi.org/10.15446/rcs.v41n1Supl.66292>
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159. <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>
- Mahtani, N. (2022, 11 de octubre). Mas de 400 000 niñas adolescentes de entre 10 y19 años se casaron en Colombia en 2020. *El País*. <https://shre.ink/cjRb>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026*. <https://shre.ink/cjpz>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Rural de Educación Superior. Estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-374283_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (n. d.). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (n. d.). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. <https://shre.ink/cjos>

- Ministerio de Salud y Protección Social y Profamilia (2015a). *Resumen ejecutivo. Encuesta Nacional de Demografía y Salud*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/ENDS-libro-resumen-ejecutivo-2016.pdf>
- N. D. (2016). *ABC del acuerdo final. Cartilla pedagógica. Acuerdo final para la terminación del Conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. <https://www.ica.gov.co/colombia-siempra-paz/cartilla-abc-del-acuerdo.aspx>
- Pedraza Gómez, Z. (2011). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Universidad de los Andes. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/55346>
- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. <https://shre.ink/cjoV>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lan-der (editor) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Romero, J. L. (2001). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Siglo XXI.
- Salgado Araméndez, C. (n. d.). *Los campesinos imaginados*. <https://shre.ink/cjs8>
- Toledo, A., Niño, A. J., Buriticá, G., Díaz, D., y Bueno, L. (1978). Concentraciones de desarrollo rural. CDR: un caso de transferencia. *Revista Colombiana de Educación*, (1), 1-11. <https://doi.org/10.17227/01203916.4938>
- Urrea Quintero, S. E. (2017). Las agencias internacionales, su papel en la creación y expansión del modelo Escuela Nueva. *El Ágora USB*, 17(1). <https://doi.org/10.21500/16578031.2813>

Capítulo 1. Finalidades de la educación para los jóvenes colombianos durante los años 90*

Liana Katherine Devia Olaya
Loren Katherine Vargas Herrera
Gonzalo Valdez Martínez

Este artículo está basado en la tesis de maestría titulada *El joven colombiano en las políticas educativas de los años 90*. Su objetivo es comprender cómo se ha abordado la educación para jóvenes de Colombia en el contexto de la globalización de la década del 90. La investigación se adelantó desde la perspectiva de la arqueología-genealogía con la que se analizaron 323 documentos de periódicos, política pública, revistas y libros que contenían el discurso sobre este asunto. Lo anterior permitió la identificación de dos finalidades de la educación: la preventiva, en la que se les prepara en el ámbito de la sexualidad y la evitación de situaciones de delincuencia, y la que les capacita para la vida laboral; ambas están comprendidas en políticas gubernamentales asociadas a la globalización económica, la seguridad de la población y la superación de la pobreza, siendo las dos últimas las que más influyeron en la educación rural. Se dedicó un apartado a los jóvenes de los sectores rurales, donde se visibilizan sus limitaciones de acceso y calidad de la educación en comparación con los de sectores urbanos.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122987.01>

Introducción

El joven colombiano en las políticas educativas de los años 90 es una tesis de maestría que aborda el surgimiento de un discurso educativo sobre los jóvenes y que tiene como epicentro de producción a las ciudades de Bogotá y Medellín. Las condiciones de aparición de esta práctica discursiva se dan en medio de acontecimientos de órdenes judicial, legal y económico tales como la existencia de una preocupación por la protección de la población juvenil vinculada a fenómenos de violencia, sicariato, delincuencia y pandillaje; el reconocimiento legal de los derechos y deberes de los jóvenes a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, y la realización de acciones educativas orientadas a la inserción de estos en las dinámicas sociales (Programa Presidencial Colombia Joven *et al.*, 2004).

Las temáticas planteadas se centraron en el desarrollo de la vida juvenil dentro de colegios y universidades. La mayoría de las investigaciones adelantadas concentró su mirada en la crisis del servicio educativo ofertado a la juventud, haciendo énfasis en la calidad, la cobertura, los contenidos de aprendizaje y las relaciones entre los estudiantes y los profesores (Programa Presidencial Colombia Joven *et al.*, 2004).

De acuerdo con esto, el artículo aborda las finalidades del discurso educativo para los jóvenes en Colombia a partir del análisis de los documentos producidos durante la década de los noventa. Por lo tanto, se hace énfasis en la educación preventiva, referida a la violencia y la sexualidad, y la educación para el trabajo. Así mismo, se trata la categoría de joven en la dinámica educativa de las zonas rurales del país.

El estudio fue desarrollado mediante la perspectiva arqueológico-genealógica propuesta por Michel Foucault, con la que se rastreó el surgimiento de los saberes y los poderes que configuraron al sujeto joven; para esto, se privilegió la revisión de documentos históricos elaborados por las instituciones que hablaban de la educación de los jóvenes desde las miradas local, nacional e internacional. Esta opción se sustentó en la posibilidad de observar el lugar desde donde se define el discurso educativo, el sistema de enunciados y conceptos que lo caracterizan, la lógica de los mecanismos de poder (Foucault, 1991a) y las estrategias de aplicación de los discursos (Foucault, 2014). Este capítulo está organizado en 4 secciones cuyo contenido se describe a continuación.

En la sección de “Metodología” se explica la perspectiva arqueológica-genealógica describiendo el paso a paso del ejercicio investigativo desde la revisión, selección y clasificación de documentos, pasando por el proceso de identificación de las regularidades discursivas, a partir de la elaboración de familias semánticas y de significación, para establecer las relaciones entre las categorías conceptuales con los objetos de estudio y las temáticas presentes en el discurso de la educación de los jóvenes.

En los “Resultados” se muestran los hallazgos de la investigación en forma de enunciados; son dos finalidades de la educación para jóvenes que fueron más recurrentes durante la revisión documental: *la educación preventiva y la educación para el trabajo*. Además, se elabora un apartado muy importante que busca profundizar la categoría de jóvenes rurales en la educación colombiana.

En la “Discusión” se presentan cinco argumentos que permiten interpretar los resultados de la investigación y cómo estos se relacionan con las temáticas abordadas y con otros elementos externos.

En las “Conclusiones” se entrega una síntesis de las estrategias de configuración discursiva de los jóvenes, reconociendo que estas finalidades de la educación marcan una pauta para comprender la manera como se configuró el joven (urbano y rural) desde las prácticas sociales, políticas y económicas de los años 90.

Metodología

Este trabajo asumió como perspectiva metodológica la arqueología-genealogía planteada por el filósofo Michel Foucault. El estilo de indagación desarrollado por dicho autor no constituye una secuencia de pasos por seguir, sino *una caja de herramientas*, un conjunto de recursos que el investigador usa según las exigencias del problema de investigación. La concepción de la caja de herramientas supone la utilización de una lógica de estudio y unos instrumentos de análisis para emprender un proceso de búsqueda. En palabras de Foucault (1987): “[...] no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas” (p. 12).

La actividad investigativa se constituyó en un ejercicio de análisis histórico sobre el comienzo de los conceptos, en el que se describieron los acontecimientos

y fuerzas que participan en la configuración de los términos objeto de estudio (Foucault, 2014). Aunque la exploración del surgimiento de los conceptos implicó un rastreo en documentos del pasado, para esta modalidad de estudio las preguntas provinieron del presente.

Para el tratamiento del problema de investigación se siguieron las reglas metodológicas expuestas por Foucault y Léonard (1982): “[...] elección del material en función de los datos del problema; focalización del análisis sobre los elementos susceptibles de resolverlo; establecimiento de las relaciones que permiten esta solución. Y, por tanto, indiferencia a la obligación de decirlo todo” (p. 42).

La fuente primaria estuvo compuesta por un archivo documental de 1042 textos publicados entre los años 1990 y el 2000, discriminados en 171 artículos de revista, 86 de política pública, 695 artículos de periódico y 89 libros de organizaciones y fundaciones, de los cuales fueron seleccionados 341 para desarrollar el respectivo análisis.

Los documentos presentan diversos lugares desde donde se habló acerca de la educación de los jóvenes, los cuales fueron clasificados según la siguiente tipología: (1) los discursos legales y de políticas públicas que abordan el tema educativo o de juventudes en los ámbitos internacional, nacional y distrital, (2) los discursos académicos y científicos contenidos en artículos de revistas especializadas que estudian la relación educación-jóvenes y educación-globalización, (3) los textos en los que circulan los discursos cotidianos que expresan el sentido común de la época sobre la educación y la juventud (*Revista Semana* y periódico *El Tiempo*), y (4) los discursos y propuestas de las organizaciones no gubernamentales que trabajaban, desde la educación no formal, con los jóvenes de la ciudad de Bogotá.

De acuerdo con Foucault (1991b), el abordaje de los documentos implicó un ejercicio de organización, recorte, distribución y definición de unidades, conjuntos y relaciones en el propio tejido documental. En el proceso de análisis documental se llevaron a cabo los siguientes procedimientos: inicialmente, los documentos fueron seleccionados por su relación con el problema de investigación; luego, se efectuó un ejercicio de tematización que permitió visibilizar las categorías más propias del discurso, por último, se construyeron familias semánticas y de significación. La aplicación de las técnicas para la elaboración del archivo documental hizo posible la liberación de un dominio de signos, frases

y proposiciones que estaban contenidos en unidades de discurso como el libro o el autor, para luego identificar las regularidades y relaciones en cuanto a los conceptos, los objetos de estudio y las temáticas presentes en el discurso de la educación de los jóvenes.

Los elementos escogidos para la resolución del problema de investigación se centraron en cuatro aspectos: (1) la identificación de las fuerzas o acontecimientos presentes en el surgimiento de la educación de los jóvenes, (2) el rastreo de la manera en que los discursos educativos definen, conciben y caracterizan a los jóvenes de la ciudad, (3) la descripción de los características del discurso educativo globalizado, y (4) la exposición de los objetivos, estrategias, acciones y prácticas presentes en el discurso educativo aplicado a los jóvenes de la ciudad de Bogotá.

El artículo solo aborda el último de estos elementos, señalando las finalidades formativas de la educación de los jóvenes colombianos en los años noventa. La prevención de la violencia, la postergación de los embarazos adolescentes y la vinculación exitosa de los jóvenes al mercado laboral constituyen las intenciones pedagógicas que marcaron gran parte de las acciones educativas orientadas a dicha población. Así mismo, se realiza un énfasis en las condiciones diferenciales que tiene la juventud rural colombiana, dando cuenta de los problemas de acceso a la educación e inserción al mundo del trabajo.

Resultados

Las finalidades de la educación de los jóvenes durante los años 90 se expresan de manera recurrente en dos conceptos: la prevención y la capacitación para el trabajo. La descripción de ambos términos establece la manera en que se formaba al sujeto joven para el futuro y los intereses económicos y gubernamentales presentes en la práctica educativa.

La educación debe ser preventiva

El enunciado que da título a este apartado sostiene la importancia de “[...] fortalecer los procesos de prevención a la población joven en estado de vulnerabilidad y alto riesgo, desplegando acciones que procuren el mejoramiento de su

relación con la ciudad y el desarrollo pleno de sus capacidades” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1999b, p. 12). Lo anterior expresa la existencia de una concepción dual de los jóvenes, los cuales eran vistos como sujetos vulnerables que podían ser peligrosos para la sociedad. De esta visión surgió la necesidad de intervenir, desde el hogar y la escuela, con programas educativos sobre esta población.

La prevención hacía parte de las finalidades de los mecanismos disciplinarios y de seguridad, ya que mostraba el esfuerzo en vigilancia y regulación de las instituciones, en este caso la escuela, sobre los estudiantes. El objetivo de esta acción apuntaba a la reducción de riesgos futuros para la sociedad, derivados del incremento de la delincuencia juvenil, el pandillaje o el consumo de drogas. La regulación del empleo y el desempleo, la demanda y la oferta educativa fueron los mecanismos usados para prevenir que estos fenómenos anómalos se inscribieran en la realidad (Foucault, 2016).

La violencia llegó a la escuela

La década de los noventa es recordada por el incremento de la violencia en el país y la inserción de este problema en la cotidianidad de la escuela, lo que hizo necesario que las instituciones educativas asumieran el tratamiento de esta, siendo la escuela el espacio donde se contrarrestaba la configuración de una juventud violenta o peligrosa para la sociedad. El incremento de la violencia hizo posible la intervención educativa, pero, al estar aquella más asociada al conflicto armado y la lucha contra el narcotráfico, propició que en las escuelas y colegios rurales se reforzaran estrategias para la prevención del reclutamiento, lo cual terminó por estigmatizar al joven rural como potencial miembro de grupos al margen de la ley (Ciro, 2018).

Paralela a este problema emergió en los 90 una preocupación por la desigualdad de la juventud en los contextos nacional (Concejo de Bogotá, 2000) e internacional (Banco Mundial, 1996) debido a que la vulnerabilidad, en términos de exclusión social, en la que vivían los jóvenes era considerada como una de las causas de la vinculación de esta población en actividades peligrosas o amenazantes para la sociedad. Esta idea generó una relación directa entre las condiciones sociales de los jóvenes y los problemas de seguridad como la delincuencia, el pandillaje, la drogadicción y el incremento de manifestaciones

de violencia; en el caso de la juventud rural, la propensión a pertenecer a un grupo armado a cambio de un sustento económico que mejore sus condiciones de vida.

Los discursos convocaban a la sociedad a garantizar el tratamiento de la violencia juvenil mediante la promoción de la no violencia desde las instituciones de educación. La prevención permitiría el desarrollo armonioso de la personalidad, la garantía de los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida de esta población. La anterior meta social motivó la realización de ejercicios de sensibilización sobre los efectos perjudiciales que trae la violencia, utilizando campañas informativas, programas educativos y de capacitación (Naciones Unidas, 1995b).

Para el caso de las instituciones educativas rurales la prevención se enfocó en las violencias asociadas al conflicto armado, que tienen como una de sus principales consecuencias el abandono del campo por parte de los jóvenes. Aunque la migración juvenil a la ciudad es un fenómeno mundial que tomó mayor fuerza a partir de la segunda mitad del siglo xx, para el caso colombiano hubo elementos adicionales que aumentaron las razones para establecerse en la ciudad, como las masacres, el reclutamiento forzado, la victimización y la estigmatización como actores del conflicto desde la niñez.

Además, existen factores económicos, sociales y culturales que han impulsado el fenómeno migratorio, impidiendo, entre otras cosas, el relevo generacional en las actividades agropecuarias y los procesos de innovación social y económica en las zonas rurales. Los bajos salarios, el trabajo informal esporádico y el desempleo están entre las principales causas que impulsan a los jóvenes a abandonar sus territorios. Según Pardo (2017), las razones de la migración a la zona urbana se dan por oportunidades laborales (42,3 %), seguidas por amenaza de riesgo por la violencia (21,5 %), y por factores educativos (18,3 %).

Por lo anterior, las actividades de capacitación se justificaron señalando la relación directa que poseen la educación y la violencia, ya que, según los discursos de la época, la delincuencia era el resultado de un entorno agresivo, así como de la carencia de oportunidades de estudio, sana recreación y trabajo para los jóvenes (Redacción *El Tiempo*, 1999a). Adicionalmente, se consideraba que las condiciones de marginación o exclusión de los jóvenes los ubicaban en un lugar de indefensión y sometimiento en el interior y el exterior de las instituciones

educativas (Urquijo, 1999). Todo lo anterior, hacía que la violencia se convirtiera en una alternativa de sobrevivencia ante la falta de oportunidades de acceso a la educación (Pérez y Mejía, 1999).

La violencia juvenil favoreció la creación de espacios de reflexión en las escuelas rurales y urbanas. De esta manera, la escuela se convirtió en un centro de atención social desde dos enfoques. El primero, planteado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 1994), mostraba cómo la violencia del país estaba influyendo e insertándose en la escuela, por lo cual los niveles de agresividad estaban perjudicando no solo a colegios de bajas condiciones económicas, sino también a los de mejores condiciones. Es decir, se notaba una permeabilidad general de la violencia en el espacio donde se estaban formando las nuevas generaciones.

La segunda mirada, planteada por Romero y Montaña (1999), creía que la escuela era la responsable de la violencia en el país no solo porque tenía contacto directo con los jóvenes y niños, sino porque también era generadora de violencia por medio de la imposición, la exclusión y el autoritarismo (Urquijo, 1999). Bajo este argumento, se posicionó la interpretación de que problemáticas sociales como el desempleo, la drogadicción, la delincuencia, la prostitución o la violencia estaban relacionadas con las experiencias negativas que se tenían en el ámbito educativo (Niño Corredor y Duarte Valencia, 1998). Así, la escuela se convirtió en un espacio donde se ejerció la violencia de manera indiscriminada a todos los estudiantes por parte de los maestros, los directivos y la comunidad educativa, debido a la incomprensión de las condiciones sociales de los jóvenes (Unesco, 1995).

La escuela legitimaba formas de violencia y no hacía nada para mitigarlas. De acuerdo con la Federación Colombiana de Educadores (Bernal Medina, 1996), “[...] hay una escuela que ha deformado al personaje. Primero, creando violencia al interior de ella. Luego, no aceptándola que es como olvidarse de eso y tapar” (p. 44). En consecuencia, apareció el término de violencia escolar que señala:

Una forma que adopta el conflicto y también una de las tantas vías posibles para su resolución. En la escuela asiste, se da, se genera, se potencian expresiones violentas como el tráfico de armas, las amenazas, las intimidaciones, el vandalismo

y la presencia de grupos armados que desestabilizan el ambiente educativo. (Urquijo, 1999, p. 26)

La violencia escolar generó en la comunidad educativa la necesidad de proteger a los jóvenes de forma inmediata y eficaz contra todas las formas de violencia, descuido o trato negligente por parte de la institución escolar. Esto motivó la promoción y demanda de nuevas propuestas educativas como la *cultura de paz* (Unesco, 1999), la educación centrada en los derechos humanos (Cherry, 1995) y la pedagogía alternativa (Gélvez, 1992) a partir de las cuales se incentivaron estrategias como el desarme voluntario en varios colegios de Bogotá y los proyectos de conciliación en los que participaba toda la comunidad educativa de la ciudad (Arias, 1998). Así mismo, surgieron iniciativas internacionales como los proyectos de apoyo a alternativas de educación no formal (Cepal, 1994), puesto que la violencia escolar no era solo un fenómeno nacional, sino que también se presentaba en otros países.

También, desde la ley se impulsaron diferentes estrategias planteadas por el Congreso de la República como la prestación del servicio social, la resolución de problemas de la comunidad y la educación para la rehabilitación social de los jóvenes que habían naturalizado la violencia como la única alternativa de resolver sus conflictos (Niño Corredor y Duarte Valencia, 1998).

Para el caso de la educación rural, los discursos de prevención de la violencia estuvieron orientados a evitar el reclutamiento forzado y a que los jóvenes ingresaran a economías ilegales como la de los cultivos ilícitos. Esto generó un enfoque de orden público en las estrategias de paz que se desarrollaron y se reflejó en la Cumbre Social Rural realizada con la participación de organizaciones campesinas, en la cual se origina un documento para la adopción de un contrato social rural (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 1996). Dentro de sus principales acciones estuvo la política de pacificación que consistía en tres componentes: inicio de un proceso de paz, sometimiento a la justicia para grupos armados que rechacen el proceso de paz, y una política de represión a la delincuencia común que niega la seguridad en el campo colombiano (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 1996).

Este documento se constituyó en el principal antecedente para que en el año 2000 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) planteara el Plan de Educación

Rural (PER) que, en un proceso proyectado a 10 años, buscó el mejoramiento de las condiciones de convivencia en los territorios mediante su articulación con los temas de calidad y cobertura, pues se considera que los jóvenes y adolescentes que hayan recibido una educación de mejor calidad, son menos propensos al crimen, a unirse a grupos armados o a dedicarse a otras actividades delictivas (MEN, 2018).

La institución escolar y la sexualidad

La promoción de un espacio de educación sexual para los jóvenes colombianos surge por la preocupación pública sobre dos problemas sociales: el incremento en los embarazos a temprana edad y la visibilización de las enfermedades de transmisión sexual. Ante estos flagelos se hizo necesaria la intervención directa del Estado desde diferentes iniciativas. En el plano educativo, las instituciones tenían como objetivo la superación de los elementos que impedían una orientación sexual adecuada a los estudiantes; entre ellos, se destacan la desinformación sobre los asuntos de la sexualidad a causa de los prejuicios sociales (Redacción *El Tiempo*, 1998), la baja formación de los profesores en el tema y la resistencia de los padres a hablar del tema con los hijos (Unesco, 1998).

Lo anterior motivó un interés por establecer los vacíos informativos que tenían los jóvenes, los maestros y los padres respecto a la sexualidad (Cepal, 1994). Para esto, el Gobierno desarrolló un debate acerca de los contenidos y alcances de la formación en temas de sexualidad de los niños y jóvenes, así como el papel de los docentes en el proceso (Unesco, 1998).

La discusión nacional sobre la educación sexual produjo los fundamentos pedagógicos que orientaron esta nueva área de estudio. En primer lugar, se estableció que “[...] la educación sexual que se imparta debe atender las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos, según su edad” (Sarmiento Anzola, 1995, p. 247). En segundo lugar, según Guerrero (1999), “[...] la educación sexual es un objeto con historia y, como tal, presente en las tradiciones y culturas de pueblos y comunidades, de muchas maneras como los mitos, los ritos, las creencias, los tabúes, las prácticas [...]” (p. 39); es decir, la enseñanza de la sexualidad debía tener en cuenta el contexto y la diversidad cultural de los educandos desde una perspectiva de conocimiento popular. En tercer lugar,

esta alcaldía sostuvo que “[...] la educación sexual hace parte de la formación integral de cada ser humano” (p. 110), convirtiéndola en un componente imprescindible de la vida de las personas; además, que “[...] la educación sexual implica construir significados, significaciones y propuestas de sentido a partir de una noción de la sexualidad y la cultura sexual” (p. 34), lo cual permitía que el sexo fuera asumido desde el plano de las decisiones y proyectos personales.

No solo el debate fue una de las estrategias de intervención; también lo fue la encuesta realizada por el Programa Presidencial para el Sistema Nacional de Juventud Colombia Joven (Cepal, 1994), en el que se mostraron la escasa educación sexual de los adolescentes y la ignorancia en los métodos de planificación. Estos aspectos influyeron en la reglamentación de la propuesta de los derechos sexuales y reproductivos a cargo del Estado, la cual buscaba promover el derecho a la información y servicios de salud sexual y reproductiva.

La propuesta de educación sexual señalaba a la escuela como responsable de la formación en sexualidad con la finalidad de que los niños y jóvenes fuesen responsables sobre sus propias decisiones reproductivas. Por ende, se estableció en 1993, mediante la Resolución 03353 del MEN, la obligatoriedad de la educación sexual en las instituciones educativas, ya que esta constituía “[...] un derecho de niños, púberes y adolescentes y compete al Estado, a través del Ministerio de Educación, definir la forma en que esta debe impartirse en centros docentes de todo el país” (Unesco, 1997, p. 2).

Tras la sanción de este mecanismo legal de control de la sexualidad de los jóvenes, la educación sexual se hizo obligatoria en las instituciones educativas. La justificación de esta estrategia se sustentaba en la filosofía liberal de la Constitución de 1991 que consideraba la sexualidad como una “[...] parte esencial de la conducta humana y que tanto padres como profesores deben ser conscientes de que la finalidad última de la educación es el respeto a la dignidad” (Unesco, 1997, p. 1).

La expedición de la política pública fue celebrada por el Gobierno nacional en cabeza del Viceministerio de la Juventud (1995), ya que “[...] por primera vez se asume, desde la pedagogía, una posición para afrontar los retos, posibilidades y problemas derivados de la cultura sexual existente, proponiendo una educación sexual intencionada, sistemática, interdisciplinaria, ética, científica y humanística” (p. 21). Esto quiere decir que desde los años 90 la educación sexual sería

incluida y tendría un lugar formal en la propuesta pedagógica de cada institución educativa, involucrando de manera transversal todas las áreas del saber.

La circulación de la educación sexual en la escuela implicó, por un lado, la revisión de las propuestas curriculares y los planes de estudios para garantizar la adopción obligatoria de la educación sexual como un programa especial; por el otro, la reflexión de los docentes acerca de la manera en que debían dar las clases sobre diversos contenidos de la sexualidad y establecer un acercamiento directo y frecuente con la población joven. Con esto se motivó la formación de docentes más sensibles al drama vital de los estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 1999).

El MEN confirma la urgencia de los cambios en las instituciones escolares, señalando: “[...] gran parte del problema en la formación sexual de los jóvenes está en la ausencia de orientaciones claras y de una política educativa que incluya parámetros de una educación sexual efectiva. Es decir, sin tapujos y a tiempo” (Redacción *El Tiempo*, 1993).

En consecuencia, la educación sexual se convierte en un programa de intervención hacia los jóvenes que exige la actividad investigativa de los maestros. Desde la visión de la Guerrero (1999), la ejecución de la educación sexual se hace y diseña dentro de la escuela, incitando a las comunidades educativas a “[...] convertir la sexualidad en objeto de estudio y de intervención pedagógica, dentro del marco de una política educativa que exige a todas las escuelas colombianas diseñar, ejecutar, evaluar y poner a funcionar en contextos proyectos pedagógicos de educación sexual” (p. 26).

Otro de los énfasis dados por Guerrero (1999) al proyecto de educación sexual supuso la meta de construir una nueva cultura sexual en la ciudad. Ello implicaba el “[...] desarrollo de nuevos valores para la convivencia en la cultura sexual colombiana, ya que propone educar en la identidad para la tolerancia, la reciprocidad, la ternura, el diálogo, la responsabilidad, la conciencia crítica, el amor y el cambio” (p. 35). Lo anterior da cuenta de los esfuerzos hechos por el Gobierno distrital para asumir la sexualidad desde una perspectiva amplia en la que: (1) las problemáticas no eran un asunto de los adultos, sino que concernían a los jóvenes y niños; (2) la responsabilidad no recaía en las instituciones, sino en toda la sociedad, y (3) el sexo deja de ser un tema privado o íntimo para convertirse en un aspecto a regular por la sociedad.

Como consecuencia lógica de un enfoque de la sexualidad centrado en los derechos humanos y la creación de nuevos sentidos, la educación sexual se orientó en potenciar la toma de decisiones autónomas para que los jóvenes puedan “[...] enterarse no solo de las consecuencias que pueden generar sus actos, sino también de las formas en que se pueden prevenir los riesgos” (Alba, 1996, párr. 1). De esta manera, se consideraba que el conocimiento pertinente y suficiente sobre sexualidad favorecía las relaciones con la pareja, la familia y el entorno. Los jóvenes recibieron capacitación acerca de las enfermedades de transmisión sexual y el SIDA, el fomento de hábitos sexuales responsables y la planificación familiar encaminada a la prevención de la maternidad y la paternidad precoces, de acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 1995, p. 6).

La política de educación sexual buscaba brindar apoyo a las familias con escasos conocimientos en esta para enseñar y orientar a los hijos de la manera más pertinente. Según Urquijo (1999), esto sería un logro de la política educativa en educación sexual ya que “[...] desde que se aprobó en los colegios la enseñanza de la educación sexual los padres se sienten más tranquilos acerca de los conocimientos y la información que están recibiendo sus hijos sobre la sexualidad” (p. 3).

En cuanto a los entornos rurales, el discurso de la educación sexual entre 1990 y el 2000 estuvo centralizado en la salud maternoinfantil, el parto institucionalizado y la disminución de la mortalidad infantil. Esto muestra una diferencia en cuanto a los énfasis tomados en los colegios urbanos que estuvieron más enfocados en la prevención del embarazo en adolescentes, las enfermedades de transmisión sexual y el Sida (Díaz Gómez y Gómez Muñoz, 2020).

Sin embargo, algunas esferas de la sociedad cuestionaron la labor del Gobierno y del programa de educación sexual. Por ejemplo, desde la educación religiosa se mencionó que “[...] la educación sexual está tan atada a la educación religiosa que podría pensarse cualquier intromisión del Estado en este tema como una lesión a la libertad de cultos” (Guerrero, 1999). Poniendo en tela de juicio el tipo de formación que se estaba llevando a cabo en las instituciones educativas monseñor Pedro Rubiano Sáenz, arzobispo de Cali y presidente de la Conferencia Episcopal de Colombia, dijo que “[...] los padres de familia deberían estar alerta para exigir de los docentes una formación íntegra en cuanto a educación sexual” (*Revista Semana*, 1997b, p. 37). A esto se sumaron algunos

cuestionamientos que hacían los padres sobre “[...] el tipo de educación sexual que reciben sus hijos en el colegio” (*El Tiempo*, 1999c, p. 5C).

La educación para el trabajo

Esta parte de la investigación está centrada en mostrar las relaciones encontradas entre la educación y el trabajo, siendo la educación el escalón para que el joven ingrese al mundo laboral.

La educación para el trabajo considera componentes específicos de educación para jóvenes y adultos, y de formación profesional básica, de modo que se facilite el acceso al trabajo productivo constituyendo una respuesta integral para quienes han estado al margen de la oferta educativa habitual (Unesco y Ceaal, 1997, p. 37).

Para comprender por qué se comienza a enlazar la educación con la problemática del empleo juvenil es pertinente hacer una descripción de dos juicios contruidos sobre la juventud. Por un lado, la mirada que la posiciona como un grupo influenciado en el que se presentan problemas familiares, sociales y económicos que, en estas condiciones, puede caer en la delincuencia (Lizarraso Arias *et al.*, 1996). Por otro lado, la concepción del joven como parte de un conglomerado lleno de desesperanza ante la indiferencia de los demás grupos sociales y la imposibilidad de centrarse en un futuro claro (DNP, 1995).

En estas dos miradas de la juventud saltan a la vista preocupaciones en el ámbito social por la situación profesional y educativa de los jóvenes. En primer lugar, las referidas a las condiciones de pobreza que fuerzan al joven, a muy temprana edad, a abandonar sus estudios y buscar trabajo (Cepal, 1999), lo cual conlleva la interrupción del proceso educativo, limitando las aspiraciones de una mejor remuneración y un mejor empleo (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1998). En consecuencia, el desempleo es un factor que generaba la exclusión de los jóvenes tanto hombres como mujeres.

En segundo lugar, se menciona como un factor problemático la escasa participación de los jóvenes en el ámbito laboral, pues hay cierta discriminación para su ingreso a partir de la exigencia de condiciones particulares como el nivel de educación, la situación económica familiar y la experiencia laboral (Cepal, 1999).

En tercer lugar, se indica la escasez de opciones de trabajo formal, lo que genera un mayor afán entre los jóvenes para acceder a uno, aceptando empleos mal remunerados. Según el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (1998): “[...] el menor crecimiento del empleo formal redundó en un aumento significativo de los requisitos educacionales para acceder a muchas ocupaciones, incluso con bajos salarios” (p. 13).

En cuarto lugar, se encuentra la desigualdad en el acceso a la educación superior, ya que no todos los jóvenes disponen de las condiciones económicas necesarias para hacer investigación, ingresar a una universidad o fomentar un empleo propio (Naciones Unidas, 1995a). A esto se suma la crisis de la educación técnica y profesional que da cuenta de la baja capacitación del joven para poder ingresar al ámbito laboral (Banco Mundial, 1996).

Por consiguiente, de acuerdo con Redacción *El Tiempo* (1999a), era dramática la situación que vivían los jóvenes: “[...] no pueden estudiar por falta de plata y de cupos ni trabajar por falta de empleo o petición de experiencia, con la que no cuentan por obvias razones” (p. 4A). Por lo tanto, se encontraban en una dinámica sin salida, ya que no poseían dinero para estudiar y tampoco contaban con la experiencia para poder incorporarse al ámbito laboral, propiciando la proliferación de grupos juveniles sin ninguna ocupación (MEN, 2017).

Además, estaba la problemática de la deserción escolar: “[...] por razones económicas, familiares o de deserción, 500 000 muchachos abandonan anualmente sus estudios y entran a una población laboral que los castiga con el más alto desempleo por grupo de edad” (Redacción *El Tiempo*, 1999a, p. 4). Los jóvenes que abandonaran el estudio no eran empleados, siendo la deserción de la educación un camino hacia la desocupación.

La sociedad comenzó a responder de diferentes maneras ante dichas problemáticas, convirtiendo la falta de empleo en el principal justificante de acciones de intervención. Por un lado, se crearon más instituciones educativas (Arias, 1998) y se amplió la oferta de capacitación frente a la demanda del mercado laboral mediante instituciones no formales o no universitarias (Banco Mundial, 1996). Por otro lado, se reglamentó la actividad de empresarios para que tuvieran “[...] la obligación de dar una capacitación de tres meses teóricos y tres prácticos [a sus trabajadores]” (Cepal, 1994, p. 52). La capacitación consistía, según la Alcaldía Mayor de Bogotá (1999a), en la realización de “[...] talleres sobre

asuntos específicos dentro del mundo laboral de vital importancia, pues les dan herramientas para desempeñar un trabajo determinado y cualificado” (p. 54).

La propuesta de *capacitación para el trabajo* tenía cuatro finalidades. De acuerdo con el artículo 26 de Ley 375 de 1997, la primera se encaminaba a la reducción inmediata de la violencia y la migración de los jóvenes a las ciudades; para esto se buscó “[...] ampliar y garantizar las oportunidades de vinculación laboral de los jóvenes y el desarrollo de programas de generación de ingresos, principalmente a través de la formación y capacitación para el trabajo y la implementación de proyectos productivos.”

La segunda finalidad pretendía las garantías de acceso a los procesos de formación y capacitación para hombres y mujeres. Para esto, se promovieron medidas que garantizaran “[...] la igualdad de oportunidades de formación y capacitación de mujeres en el trabajo, así como programas destinados a sensibilizar a los empleadores en relación con los beneficios de la educación de las mujeres.”

El tercer objetivo buscaba la transformación de la productividad en los ámbitos regional y nacional, ya que, como lo plantean la Unesco y la Ceaal (1997), “[...] la transformación productiva vigente en la región demanda actualizar, aumentar y mejorar las competencias que otorgan la educación y la capacitación” (p. 22). En este sentido, se afirma que la productividad era el elemento que establecía una relación directa entre los procesos educativos y el empleo. La consecución de la transformación productiva de la sociedad requería “[...] modificaciones profundas en los sistemas de educación, capacitación e innovación tecnológica” (*Revista Semana*, 1997a). El cuarto propósito apostaba por la satisfacción del interés de los jóvenes por conseguir un empleo, ya que se consideraba que el éxito de la formación se daba en la medida que se tenía “[...] la oportunidad de conseguir un empleo” (Redacción *El Tiempo*, 1999b, p. 20).

Esta visión fue la que tuvo mayor influencia en las políticas de educación rural, tal como se comprueba en el artículo 64 de la Ley General de Educación de 1994 que, específicamente, la ubicó en el fomento de actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras y agroindustriales que mejoren la calidad de vida y desarrollo humano de los campesinos. De igual modo, este énfasis se resaltó en MEN (2017) al propender por una educación diferencial para la juventud rural bajo principios de favorabilidad que contribuyan a superar las brechas socioeconómicas que la separan de sus pares de las zonas urbanas.

Para dar cumplimiento a las finalidades descritas, se creó el *servicio especial de educación laboral* conformado por “[...] instituciones educativas o instituciones de capacitación laboral, en el que [el joven] podrá obtener el título en el arte u oficio o el certificado de aptitud ocupacional correspondiente” (Cepal, 1999, p. 87). Adicionalmente, en concordancia con el párrafo 1 del artículo 26 de la Ley 115 de 1994, se desarrolló el *Sistema de Información y Orientación Profesional y Ocupacional* con el que el MEN, en alianza con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el sector productivo establecía las demandas de formación mediante “[...] la racionalización en la formación de los recursos humanos, según los requerimientos del desarrollo nacional y regional.”

Otras medidas adoptadas consistieron en el establecimiento de orientaciones curriculares para *la educación media técnica* la cual, según el artículo 32 de la Ley 115 de 1994, “[...] prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para la continuación en la educación superior”. En este tipo de educación asumió un lugar importante el SENA, como la institución que coordinaba y llevaba a cabo la educación media técnica o formación laboral. El papel central del SENA queda consignado en el párrafo 1 del artículo 32 de la Ley General de Educación de 1994 cuando señala que

Para la creación de instituciones de educación media técnica o para la incorporación de otras y para la oferta de programas, se deberán tener una infraestructura adecuada, el personal docente especializado y establecer una coordinación con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA u otras instituciones de capacitación laboral o del sector productivo.

El SENA alcanzaría un reconocimiento nacional, puesto que “[...] en sus primeros años pudo traducir eficientemente las necesidades de capacitación y adiestramiento de la mano de obra en procedimientos de instrucción y aprendizaje” (Redacción Judicial, 1998, p. 2). Su mérito residía en poder articular de manera satisfactoria los procesos de instrucción con el campo laboral.

La propuesta de capacitación para el trabajo generó beneficios para los jóvenes debido a que: (1) permitió su integración en la sociedad mediante el acceso

a la información, a la educación y, por supuesto, al empleo (Naciones Unidas, 1999); (2) promovió la movilidad social aumentando la oferta educativa y el acceso a empleos de mayores ingresos y prestigio social (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1998); (3) mejoró la calidad de la formación para el trabajo y amplió las ocupaciones calificadas (Concejo de Bogotá, 1995), y (4) aumentó la productividad de los pobres y su acceso a trabajos formales e informales, confiriendo más aptitudes, actitudes y conocimientos (Banco Mundial, 1996).

Finalmente, es importante señalar que la propuesta de capacitación laboral hacía parte de una meta por la formación de un tipo de sujeto que asumiera las necesidades del sistema económico. El joven se convertía, así, en una mano de obra que se adaptaba a los cambios tecnológicos de la sociedad globalizada. En palabras de la Cepal (1994), se abogaba por

[...] un sistema educativo que capacite a los estudiantes para hacer frente a las necesidades de un sistema económico que requiere una mano de obra productiva y para adecuarse a la innovación tecnológica. Así, los sistemas vigentes son modificados en función de tales objetivos. (p. 113)

La adaptación a las exigencias del mercado requería la creación de empleados que asuman cualquier tipo de trabajo, evitando que se centraran en una sola opción. Esto implicaba que, independientemente de los intereses personales, los trabajadores debían estar dispuestos a las exigencias laborales del contexto. Por lo tanto, adquirió importancia en la educación la creación “[...] en el estudiante [de] una actitud general para el trabajo, antes que la capacitación para un oficio concreto [...]” (Arias, 1998, p. 1). En otras palabras, los estudiantes formados se convertían en trabajadores flexibles que, ante los constantes cambios tecnológicos y de los mercados, se adaptaban rápidamente (Banco Mundial, 1996).

Las poblaciones rurales tienen menos educación que las urbanas

Este último aspecto de la investigación está centrado en profundizar sobre la categoría de jóvenes rurales. Si bien este concepto ha estado presente de manera implícita en las anteriores finalidades al hablar de la educación juvenil

colombiana, en este apartado tendrá un énfasis especial. En la década de los noventa:

[...] la juventud rural se constituye en un sector social heterogéneo, con particularidades de estrato, étnicas, regionales y de género, asociadas a distintas y escasas oportunidades de acceso a la enseñanza, a la información, al empleo y a los servicios sociales en general. (DNP, 1995, p. 1)

Es decir, es un grupo social diverso afectado por la desigualdad, que presenta una serie de particularidades y problemáticas que son propias de este sector, como la falta de oportunidades y el bajo nivel de educación expresado en los altos índices de analfabetismo; en consecuencia, se presenta una alta migración de los jóvenes rurales a los sectores urbanos.

El Estado hizo intentos de democratización como la promoción de la participación y representatividad de las minorías étnicas y de la juventud rural en los procesos consultivos y decisorios del desarrollo y progreso de la juventud; de esta manera, la participación se convierte en un recurso indispensable para el fortalecimiento de los sectores rurales y urbanos-marginales; así, el derecho a la educación se convirtió en una exigencia primordial para la juventud tanto urbana como rural.

[...] pues mientras los chicos del sector rural reclaman una educación fundamentada en la ciencia y la tecnología que aporte soluciones a sus regiones y haga atractivo el ejercicio profesional en sus lugares de origen, los jóvenes del sector urbano demandan una formación más cercana al diario vivir y con una mayor disponibilidad de acceso a nuevas tecnologías. (*Revista Semana*, 2000, p. 120)

En cuanto a la educación de los jóvenes rurales, se hace énfasis en las brechas de cobertura y calidad que existen entre los sectores rurales y urbanos. De acuerdo con lo reportado por Cepal y Orealc (1992), la educación rural presenta tasas de escolarización más bajas que el promedio nacional, al punto de que el 50 % de la población joven solo ha cursado seis años o menos de educación básica. También, se presentan altos indicadores de deserción escolar y de repitencia escolar.

La baja calidad de la educación rural se debía, según las políticas públicas, a problemas relacionados con los docentes, la infraestructura y el currículo. En primer lugar, las áreas rurales no contaban con la cantidad adecuada de profesores para brindar el acceso a la educación básica. En la década de los noventa, el DNP (1995) señalaba que el 70 % de los docentes oficiales trabajaba en las zonas urbanas y el 30 % en las escuelas rurales. En la educación privada hay 80 000 docentes, casi todos (95 %) están ubicados en zonas urbanas.

Así mismo, se señala que existe una fuerte desconexión de los educadores con las comunidades rurales, ya que la mayoría de estos no reside en los pueblos o veredas donde funciona la escuela.

En segundo lugar, la infraestructura escolar de las zonas rurales era bastante limitada, al punto de que los estudiantes que deseaban adelantar sus estudios de educación secundaria debían desplazarse a los centros urbanos o cabeceras municipales. Tal situación aceleraba el fenómeno de migración de los campos a las ciudades, ya que “[...] muchos de los jóvenes rurales que logran asistir a la escuela secundaria no regresan al campo o a su pueblo de origen” (Cepal y Orealc, 1992, p. 57).

En tercer lugar, los planes curriculares con los que se adelantaba la educación rural eran poco adecuados para los jóvenes rurales, en especial aquellos que pertenecían a comunidades étnicas. Según Cepal y Orealc (1992), el ambiente pedagógico de la época señalaba la importancia de una educación cercana a la vida de las comunidades, poniendo en duda los proyectos educativos elaborados desde las instituciones centrales.

La intención de los Gobiernos y los organismos internacionales por el mejoramiento de la educación rural se materializó en la creación de normativas y programas de intervención. Con la expedición de la Ley 29 de 1989 y lo expuesto por el DNP (1991) se avanzó en la descentralización de la planta de personal docente hacia los municipios. Con esto se pretendía la transferencia de profesores hacia las zonas rurales aumentando la cobertura del sistema educativo.

La Ley General de Educación promovió la creación de un servicio de educación campesina y rural que fomentaba la educación técnica en actividades agrícolas que permitían el desarrollo de las capacidades productivas de los jóvenes. De esta manera, se lograría un aumento en la productividad de alimentos y el mejoramiento de los ingresos económicos de las poblaciones rurales.

Discusión

Ya fueron descritas las finalidades de la educación para los jóvenes durante los años 90, dando un énfasis a los problemas y proyectos presentes en los sectores rurales. Ahora relacionaremos estos hallazgos con elementos externos, aportando a la interpretación de los resultados y el establecimiento del significado de material analizado. Para esto se han determinado cinco puntos de discusión existentes entre las temáticas abordadas.

En un primer punto se debe señalar cómo el concepto de *juventud* tiene su comienzo en los años 60, época en la que, de la mano de los movimientos estudiantiles, artísticos y armados, esta población toma relevancia como forjadora del cambio mundial. Sin embargo, a partir de los años 80 el concepto de *joven* sufre un desplazamiento de sentido, nombrando las situaciones sociales que vivían las personas de edades intermedias. Así, el término deja de hacer referencia a sujetos rebeldes y contestatarios, enfocándose en la necesidad de la regulación de este grupo poblacional con miras a garantizar la inclusión social de los jóvenes vulnerables, la seguridad del sistema social frente a los jóvenes peligrosos y la productividad del capital humano que demanda el contexto de globalización económica (joven como recurso humano).

Otra característica del concepto se centra en la diferenciación de los jóvenes institucionalizados y los no institucionalizados. Un gran porcentaje de la población joven no tenía acceso a las oportunidades sociales, presentando una condición de marginalidad. En el ámbito educativo, no todos los jóvenes se vinculaban a los colegios para terminar sus estudios de bachillerato, debido a que sus familias no contaban con los recursos necesarios para tener acceso a la educación o vivían en zonas rurales que no ofertaban el servicio educativo.

Ante este panorama, muchos jóvenes se enfocan en la creación de colectividades y espacios de socialización tales como las tribus urbanas, los grupos juveniles o las pandillas. Entre los más pobres, los vínculos con la delincuencia o los grupos armados posibilitan una respuesta o salida para la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, vivienda y servicios públicos, entre otras. En este contexto se posicionan las políticas públicas de juventud que proyectan el éxito social para quienes contaban con recursos económicos, y la inclusión

productiva en la sociedad para quienes no tenían posibilidades económicas y oportunidades sociales (Sáenz Obregón y Ariza Montañez, 2012).

Como segundo punto, el discurso educativo en los años 90 se manifiesta como un ejercicio de poder que dirige sus estrategias a la población joven. Estas personas debían ser conducidas, controladas y gobernadas por las instituciones educativas con la finalidad de aumentar su capital humano (capacidad productiva), un elemento indispensable para competir en el naciente mercado globalizado y aumentar la productividad del país. Así mismo, el gobierno sobre los jóvenes pretendía mantener las condiciones de seguridad del país, ya que la vinculación de estos en pandillas y grupos armados ponía en juego la estabilidad del Estado (Foucault, 2016).

En un tercer punto de discusión, el interés por la educación de los jóvenes se desarrolla en sincronía con el proceso de instauración de las políticas neoliberales. Según Bayona *et al.* (2021), la educación neoliberal en Colombia comienza con las políticas de descentralización, que se inician con la Ley 24 de 1988. En este punto, el MEN deja de ejercer control sobre los colegios y los docentes, pasando a ser regidos por los entes territoriales. Las instituciones educativas se empiezan a concebir como empresas prestadoras de servicios educativos y los docentes como insumos de esta industria; los resultados académicos comienzan a ser estimulados por la competencia, desconociendo el contexto y las condiciones de las comunidades educativas y, tanto docentes como estudiantes, comienzan a ser medidos cuantitativamente para obtener oportunidades universitarias.

En 1991 se instaura la nueva Constitución enmarcada en un enfoque de derechos, pero con elementos de la lógica del libre mercado; desde este punto se empieza a hablar sobre la calidad educativa, un concepto proveniente del mercado en el que la educación se mide por su efectividad en la transmisión de determinados conocimientos y habilidades. La educación será asumida como un producto que debe tener determinadas propiedades para ser de calidad. Los jóvenes, en este paradigma, pasarán a ser un bien que demuestra una adecuada formación si alcanza los resultados académicos medidos por pruebas estandarizadas y demuestra competitividad para ingresar al mundo laboral.

La formación de capital humano será central en la educación de los jóvenes rurales y urbanos. Ambos tendrán que asimilar, comprender y aplicar las innovaciones tecnológicas y los conocimientos científicos para aumentar la

productividad del país y mejorar sus ingresos económicos. Sin embargo, en el contexto rural, el campo de acción se concentrará en la producción de alimentos de precios competitivos y productos agroindustriales con valor agregado, mientras que en el ámbito urbano existe una intención marcada por la provisión de servicios y el manejo de la información.

Como cuarto punto de discusión, los procedimientos, las leyes y las acciones orientados a la educación de los jóvenes colombianos fueron elaborados por las organizaciones internacionales y los Gobiernos, logrando posicionar la idea de que la educación es un asunto prioritario del Estado y la sociedad civil. Dicha forma de ejercer el gobierno expresa la manera en que el ejercicio de la soberanía en la globalización pasa de ser un asunto exclusivo de los Estados para convertirse en una compleja red de poderes internacionales, nacionales y locales que actúan con potencias diferenciadas (Hardt y Negri, 2005).

En el plano internacional, la Asamblea General de la ONU inaugura una época de programas orientados a la población joven con la declaración de la celebración del Año Mundial de la Juventud en 1985. Durante la década de los noventa, la Unesco jugó un papel central en la elaboración de los análisis, reflexiones y cálculos que definieron la agenda de las naciones. En el nivel nacional, a pesar del liderazgo de la Presidencia de la República, el MEN y las alcaldías locales, la responsabilidad de la educación es promovida como un ejercicio compartido del Estado y la sociedad civil. Serán responsables de la educación tanto el sector público como el privado, tanto los maestros como los padres de familia, tanto los estudiantes como los directivos de las instituciones. Cada uno tendría una responsabilidad en el sistema educativo; los profesores velaban por garantizar la escolaridad de los estudiantes, los padres se encargaban de propiciar las condiciones económicas para que los estudiantes ingresaran al sistema educativo, los estudiantes legitimaban la funcionalidad de la educación formal por medio de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas. En conclusión, la responsabilidad compartida de la educación hace que el fracaso de las políticas de Estado y otras estrategias para promover el empleo o la transición del bachillerato al trabajo sea reconocido por todos y, sobre todo, asumido por todos (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996).

Como quinto punto, el concepto de calidad educativa durante los años 90 se puede interpretar como un mecanismo de seguridad que permite la división

binaria entre lo permitido —la buena o alta calidad de la educación— y lo prohibido —la baja calidad de la educación—. De esta manera es ubicado, por un lado, lo aceptable o lo óptimo de la educación y, por el otro lado, aquello que el país no estaría dispuesto a dejar pasar, con lo cual se genera una nueva distribución de las instituciones y de las funciones de la sociedad (Foucault y Léonard, 1982). Los esfuerzos se concentran en evitar una imagen negativa de la educación frente a la mirada global. Surgen enunciados como “el joven debe ser preparado para el trabajo”, “el joven debe ser productivo y competitivo”, pero estas afirmaciones no están encaminadas a mejorar la situación del joven, sino que son un medio de instrumentalización para ser parte de la fuerza de trabajo.

En el ámbito rural, la calidad educativa se expresó en los intentos de reducción de la brecha entre la educación urbana y rural por medio de programas que impulsaron el acceso y la cobertura en términos de la disminución de las tasas de deserción, de migración a lo urbano, de analfabetismo, de desigualdad y de violencia, buscando el fortalecimiento de la economía rural a partir de la formación técnica agrícola. A su vez, la calidad educativa en los contextos urbanos se centró en el acceso de los jóvenes a la educación secundaria y superior, buscando garantizar el incremento de los ingresos económicos mediante la vinculación al mundo laboral y la promoción del emprendimiento.

Finalmente, desde una mirada internacional que correlacione los hallazgos de esta investigación, es necesario ver las similitudes y diferencias predominantes entre el joven colombiano y el de América Latina. En el plano de las semejanzas, se establecen tres puntos de relación: las condiciones de pobreza, la necesidad de educación y la vinculación al trabajo.

La situación existencial de los jóvenes en el continente es definida, según las Naciones Unidas (1999), con las siguientes tipologías: (1) El joven que solo estudia, quien gracias a las posibilidades económicas de su núcleo familiar satisface los costos del estudio y el mantenimiento que este implica (comida y vestido). Este segmento constituye la mitad de la población joven en países como Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Salvador. En el contexto rural, la tipología del estudiante no es relevante debido a la temprana inserción al mundo laboral o a la conformación de familias. (2) El joven que solo trabaja y, por ende, se identifica como adulto. Entre el 60 % y 90 % de la población juvenil de las clases populares hace parte de esta categoría. La condición de trabajadores del

sistema productivo es predominante en los hombres que, en su mayoría, se vinculan al mundo productivo, mientras que las mujeres, en gran parte, realizan su actividad productiva en las labores del hogar. (3) Los jóvenes que estudian y trabajan a la vez son un grupo predominante en países como Chile, Colombia, México y Brasil. La característica central de esta categoría consiste en la inserción al mundo laboral para poder pagar los estudios, aspirando a mayores posibilidades de empleo a futuro con la adquisición de un título y la experiencia en el mundo laboral. (4) Por último, se encuentran los jóvenes que no estudian y no trabajan, siendo la cifra más alta y de mayor predominancia en los sectores rurales de Bolivia y Costa Rica. En síntesis, la situación de vulnerabilidad y exclusión social posee una alta presencia en los jóvenes latinoamericanos, lo que hace evidente la carencia de oportunidades educativas y laborales.

En el contexto de las singularidades, la población joven colombiana se diferencia de la latinoamericana por la vinculación masiva a los fenómenos de violencia. El conflicto armado surgido en los años 60 ha reclutado de manera legal e ilegal a miles de jóvenes rurales que, asumiendo la figura de soldados, guerrilleros o paramilitares, han sido víctimas y victimarios de una cruda guerra. A su vez, las organizaciones delincuenciales expresadas en pandillas o grupos narcotraficantes han vinculado a sus filas a jóvenes de las barriadas populares que ponen en peligro su vida por la adquisición de las mercancías que simbolizan el éxito social, en un contexto marcado por la pobreza y la exclusión (Ospina, 2015, p. 217).

La relación de los jóvenes con la violencia ha originado un discurso que los define como sujetos peligrosos. Bajo este concepto, desde los años 90, se ha gestado un conjunto de estrategias gubernamentales orientadas a atender la preocupación social por la participación juvenil en los fenómenos de inseguridad que amenazan la acumulación económica y la crisis de las instituciones escolares, familiares y productivas en su función de socialización de sujetos que contribuyan al desarrollo del país. Así mismo, se elaboró una respuesta violenta e ilegal que pretende la garantía del orden eliminando los jóvenes que incomodan o estorban: la limpieza social. Dicha mirada concibe a los jóvenes populares como desechos sociales, es decir, objetos inservibles y descartables de los cuales se deshacen los miembros biempensantes y bienhablados de la sociedad (Martín-Barbero, 1998, pp. 22-25).

Conclusión

A partir de esta investigación, es importante reconocer una serie de estrategias de configuración discursiva de los jóvenes de sectores rurales y urbanos: la prevención y la preparación para el futuro. Las medidas de prevención de los riesgos presentes en el contexto social (embarazos, delincuencia y consumo de drogas, entre otros) basaron su acción en la ocupación del tiempo libre de los jóvenes. De esta manera, se justifican, bajo un criterio moral y económico, la definición de las actividades y el empleo del tiempo en los jóvenes como mecanismos de control que garantizan la disciplina mediante la regulación exacta del tiempo aplicado a fines alejados de la impureza, el defecto y la improductividad (Foucault, 2009).

La vinculación de todos los jóvenes en edad escolar a la educación básica, que a partir de la Ley 115 de 1994 es de carácter gratuito y obligatorio, constituye una acción que busca la permanencia de los estudiantes en un espacio sano donde sean protegidos de los riesgos sociales existentes. En este lugar serán sometidos a talleres preventivos que persiguen el objetivo de prepararlos en temas relacionados con el ejercicio responsable de la sexualidad y la resolución pacífica de los conflictos, garantizando la toma de decisiones bajo los criterios esperados.

De otro lado, la preparación de los jóvenes por parte de los colegios se ocupará de la formación de los aprendizajes básicos que permiten la vinculación de las personas en los sectores formales e informales de la economía. La metodología utilizada para el suministro de la educación básica comprende la inculcación de conocimientos en el campo de las matemáticas, las ciencias, el lenguaje y la tecnología, con los cuales los jóvenes mejoran sus niveles de capital humano y mejoran la productividad de su trabajo. El incremento de sus capacidades y aptitudes mediante mayores niveles de formación garantizará la integración de la población joven en actividades políticas y económicas, y aumentará el nivel de ingresos, superando de esta manera la marginación y la pobreza (Tedesco, 1998).

En síntesis, estas finalidades marcan una pauta para comprender la manera como se configuró el joven desde las prácticas sociales, políticas y económicas. Teniendo en cuenta que los años 90 fueron un momento cuando se dio la

apertura económica en el país, generando un cambio en las políticas nacionales que fueron encaminadas hacia el neoliberalismo, esto representó un hito al poner al joven como objeto de preocupación de las políticas que anhelaban seguridad y productividad.

Referencias

- Alba, J. (1996, 15 de abril). ¡Qué difícil situación! Mi hijo adolescente va a ser padre. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-318130>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (1999a). *Primer Encuentro Distrital de Jóvenes. Bogotá Joven: piénsala créala*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (1999b). *Bogotá Joven: piénsala, créala. Hacia una política integral para la juventud*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Arias, J. (1998, 14 de mayo). Plan para frenar violencia juvenil. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-777747>
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. <https://shre.ink/cxqf>
- Bayona, H., Baquero, L., y Hernández, O. (2021). *Cuatro décadas de discursos del Gobierno sobre calidad docente: un análisis desde los Planes Nacionales de Desarrollo (1974-2018)*. Universidad de Los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/50563>
- Bernal Medina, J. A. (1996). La elaboración y concertación del Plan Decenal de Educación. *Revista Educación y Cultura* (41), 41-44. https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2041.pdf
- CEPAL, y OREALC. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/2130>
- Cherry, S. S. (1995). Tareas de los preadolescentes. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-273459>
- Ciro Rodríguez, E. (2018). Las tierras profundas de la “lucha contra las drogas” en Colombia: la ley y la violencia estatal en la vida de los pobladores rurales del Caquetá. *Revista Colombiana de Sociología*, 41(1), 105-133. <https://doi.org/10.15446/rcs.v41n-1Supl.66292>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1994). *Panorama social de América Latina 1994*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/1231>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1999). *Panorama Social de América Latina 1998*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/1255>
- Decreto 295 de 1995. [Alcaldía Mayor de Bogotá]. Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá. 1 de junio de 1995.
- Departamento Nacional de Planeación. (1991, 19 de marzo). Plan de apertura educativa 1991-1994. Documento MEN-DNP-UDS-DEC-2518. <https://doi.org/10.17227/01203916.5260>
- Departamento Nacional de Planeación. (1995, 28 de junio). Política de juventud. Documento CONPES DNP 2794. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/2794.pdf>
- Díaz Gómez, B. L., y Gómez Muñoz, P. A. (2020). *Salud sexual y reproductiva rural, una aproximación integral del individuo, desde la comunidad de Chíquiza, Boyacá, para su entendimiento desde la salud pública* [tesis de maestría, Universidad el Bosque]. <http://hdl.handle.net/20.500.12495/4432>
- Foucault, M. (1987). *Microfísica del poder*. Paidós.
- Foucault, M. (1991a). *El sujeto y el poder*. Carpe Diem.
- Foucault, M. (1991b). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-Textos.
- Foucault, M. (2016). *Seguridad, territorio, población*. FCE.
- Foucault, M., y Léonard, J. (1982). *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Anagrama.
- Gélvez, G. (1992, 26 de julio). Proyecto al encuadernado. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-165196>
- Guerrero, P. (1999). Evaluación de los procesos pedagógicos del Proyecto Nacional de Educación Sexual. En Alcaldía Mayor de Bogotá, e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP (editores), *Vida de maestro 03. El amor eres tú...* (pp. 36-42). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/227>
- Hardt, M., y Negri, A. (2005) *Imperio*. Paidós.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (1998). Una escuela para el nuevo milenio. *Magazín Aula Urbana*, (5), 12-13. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1532>

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Ministerio de Educación. D. O. 41.214. 8 de febrero de 1994.
- Ley 375 de 1997. Por la cual se crea la ley de juventud y se dictan otras disposiciones. D. O. 43079. 9 de julio de 1997.
- Lizarazo Arias, D., Cañon, A., y Lizarazo, P. (1996). *Jóvenes actuando: una guía para la acción juvenil*. ICBF.
- Martín-Barbero, J. (1998) Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubides Cipagauta; M. C. Laverde Toscano; C. E. Valderrama (editores), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. (pp. 22-37). Universidad Central; Siglo del Hombre Editores.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (1996). *Contrato Social Rural para Colombia 1996*. <http://bibliotecadigital.agronet.gov.co/handle/11348/3590>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85242.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. (1996). *Informe conjunto. Colombia: al filo de la oportunidad*. Presidencia de la República. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/130>
- Naciones Unidas. (1995a). *La acción en favor de los jóvenes y la educación para el año 2000 y años subsiguientes*. Conferencia Mundial de los Ministros Responsables de la Juventud. Lisboa. Naciones Unidas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113316_spa
- Naciones Unidas. (1995b). *Proyecto definitivo de programa de acción mundial para los jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes*. Nueva York. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1999). *Informe sobre el tercer período de sesiones del Foro Mundial de la Juventud del sistema de las Naciones Unidas*. Portugal. Asamblea General de las Naciones Unidas
- Niño Corredor, M. L., y Duarte Valencia, D. M. (1998). *Apropiación espaciotemporal por los jóvenes de Ciudad Bolívar. Informe final*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/356>
- Ospina, W. (2015). *Pa que se acabe la vaina*. Planeta.

- Pardo, R. (2017). *Diagnóstico de la juventud rural en Colombia. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia*. Rimisp. <https://bit.ly/3pnrIww>
- Pérez, D., y Mejía, M. (1999). Escuela y juventud en los procesos populares. En Alcaldía Mayor de Bogotá, e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP (editores), *Vida de maestro 01. La violencia en la escuela* (pp. 97-120). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1958>
- Programa Presidencial Colombia Joven, Agencia de Cooperación Alemana GTZ, y UNICEF Colombia. (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003*. Universidad Central. <https://bit.ly/42Z0Pg1>
- Proyecto de Acuerdo 014 de 2000. [Concejo de Bogotá]. Por medio del cual se establece el Consejo Distrital de Juventud, los Consejos Locales de Juventud y se dictan otras disposiciones. 1 de enero de 2000. [No publicado].
- Redacción El Tiempo. (1993, 22 de junio). Los errores de una mala formación sexual. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-142483>
- Redacción El Tiempo. (1998, 22 de mayo). Suicidio de joven estudiante. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-754440>
- Redacción El Tiempo. (1999a, 7 de julio). Juventud: sí futuro. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-896600>
- Redacción El Tiempo. (1999b, 15 de julio). Jóvenes líderes tejedores. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-919092>
- Redacción El Tiempo. (1999c, 13 de junio). Sexualidad: una nota. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-909603>
- Redacción Judicial. (1998, 24 de enero). Menores, servicio social y no militar. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-767308>
- Revista Semana. (1997a, 13 de octubre). Educación por lo alto. *Semana*. <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/educacion-por-lo-alto/34181-3/>
- Revista Semana. (1997b, 22 de septiembre). Juegos peligrosos. *Revista Semana* 803. <https://www.semana.com/nacion/articulo/juegos-peligrosos/33971-3/>
- Revista Semana. (2000, 2 de octubre). *La Hora de la Verdad*. *Revista Semana* 957. <https://www.semana.com/vida-moderna/articulo/la-hora-verdad/43469-3/>
- Romero; M. E., y Montaña, F. (1999). Memoria: la escuela, la casa del saber. En Alcaldía Mayor de Bogotá, e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP (editores), *Vida de maestro 04. El colegio de la esquina* (pp. 90-102). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/169>

- Sáenz Obregón, J., y Ariza Montañez, V. (2012). Adolescencia peligrosa y regulación de la población en Colombia en la primera mitad del siglo xx. En R. Ríos Beltrán; J. Sáenz Obregón (editores), *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia* (pp. 17-38). Universidad Nacional de Colombia.
- Sarmiento Anzola, L. (1995). Una nueva oleada de modernismo. *Cuadernos de Economía*, 14(22), 240-252. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/13897>
- Tedesco, J. C. (1998). Educación, mercado y ciudadanía. *Revista Colombiana de Educación*, (35), 29-39. <https://doi.org/10.17227/01203916.5420>
- Unesco. (1991). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. <https://bit.ly/3NJamTW>
- Unesco. (1995). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 36. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101061_spa
- Unesco. (1997). *A la escucha de la juventud: como asociarla a los ideales de la UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105867_spa
- Unesco. (1998). *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116140.locale=es>
- Unesco. (1999). *Manifiesto de la juventud para el siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118448_spa.locale=es
- Unesco, y CEAAL. (1997). *Los aprendizajes globales para el Siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147350.locale=es>
- Urquijo, A. (1999). *Jóvenes, conflicto-convivencia y derechos humanos en el ámbito educativo*. Fundación Cepecs.
- Viceministerio de la Juventud. (1995). *Programas del Viceministerio de la Juventud*. Ministerio de Educación Nacional.

Capítulo 2. La divulgación científica sobre la población estudiantil en situación de discapacidad*

Edwin Hernando Agudelo Agudelo

Este trabajo busca caracterizar la divulgación científica, en revistas académicas destacadas entre los años 2001 y 2020, sobre las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad. Para el análisis de la información se utilizaron mapas y redes de cocitaciones propios de la bibliometría científica. Con esto, se organizó la revisión a partir de tres categorías: la inclusión educativa, la comunicación y la comunicación dialógica. Los resultados muestran que Inglaterra, Estados Unidos y España aportan el 32,21 % de publicaciones sobre el tema, siendo este último el único país hispanohablante de la lista, lo que indica que la ciencia en este campo se comunica principalmente en inglés y que es limitada la diversidad idiomática del conocimiento en cuanto a las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad. Ningún país latinoamericano se encuentra en el listado de producción científica de alto impacto en este campo. Finalmente, se hace una reflexión sobre la ausencia de investigaciones, desde la ruralidad, con respecto al objeto de estudio, y se concluye sobre la necesidad de ampliar este tema en América Latina a partir de la promoción de líneas que aborden la discapacidad y la inclusión con enfoque territorial. Este artículo hace parte de la revisión sistemática de la tesis doctoral titulada *Modelo de comunicación dialógica para el fortalecimiento de la educación inclusiva: el caso de instituciones educativas públicas de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia*.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122987.02>

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) estima que en el mundo alrededor de 95 000 000 de niños (1 de cada 20), con edades hasta los 14 años, tienen alguna discapacidad moderada o severa. En Colombia, según cifras del año 2018, se tiene a 1 418 065 personas con discapacidad, de las cuales 152 365 son menores en edad de escolarización (Prosperidad Social, 2019). Es así como “[...] esta decreciente participación en el sistema educativo se ve reflejada, finalmente, en el acceso a la educación superior donde se estima que es solo del 5,4 % de la población con discapacidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 11). Por tal razón, esta temática se ha convertido no solo en un aspecto de interés, sino que se ha puesto en consideración en los distintos Gobiernos a lo largo del mundo¹ y en los académicos especializados en las distintas áreas del conocimiento (Allan, 2021; Sedano Quiroz y Urdaneta Salazar, 2020).

Esta situación de desigualdad se agudiza en los estudiantes que habitan y estudian en zonas rurales. Si bien el Ministerio de Salud y Protección Social en su Registro para Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) muestra un 2,6 % de la población colombiana en esta condición, se estima que el porcentaje puede ser mayor dado que, en zonas rurales dispersas y aun en las cabeceras municipales de las regiones más apartadas del país, persiste la ausencia institucional que se encargue de la caracterización, atención y seguimiento a esta población (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020).

A esto se suma el hecho de que en estas zonas las personas con discapacidad están sujetas a prejuicios y creencias en las que son señaladas de enfermas o anormales; además, son vistas con lástima, condescendencia e infantilización al ser percibidas como individuos incapaces de tomar sus propias decisiones, situación que les ubica en un lugar subordinado como ciudadanos. Lo anterior tiene como consecuencia que se reduzcan las posibilidades de acceder al sistema educativo, de ubicarse en un empleo e, incluso, de recibir oportunamente

¹ Frente a la brecha existente entre las personas sin discapacidad y las personas en condición de discapacidad que terminan los estudios primarios (Observatorio Nacional de Discapacidad, 2014) y entre otras ausencias inclusivas, los Objetivos de Desarrollo Sostenible pactaron el objetivo 4 que propone: “Garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos los niños, niñas y jóvenes en secundaria para el 2030” (Jahan, 2015).

atención médica o asistencia social con enfoque diferencial, lo cual aumenta el riesgo de caer en la pobreza (Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura [FIDA], 2019).

En este sentido, el desarrollo rural y la práctica educativa no pueden verse de manera unívoca y homogénea; por el contrario, se debe apuntar a comprender el territorio y sus habitantes desde la diferencia y, para lograrlo, la inclusión debe empezar a materializarse desde las formas de comunicación.

Lo anterior significa adaptar el sistema educativo y las prácticas de aula para que el contexto escolar en su conjunto esté en la capacidad de educar con inclusión y equidad; esto implica adecuar el currículo a uno más flexible que contemple los ritmos de aprendizaje de cada persona sin importar su diferencia, y adoptar nuevas metodologías de evaluación formativa que contribuyan a la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar para que no se vean en la obligación de abandonar por barreras en el acceso o la ausencia de estrategias efectivas de inclusión en la escuela (Castro Rodríguez y Carbajales Carballo, 2017).

Se hace relevante, por lo tanto, el tema de las formas de comunicación, porque es mediante el acto comunicativo que se puede materializar y hacer real la inclusión educativa. Es decir, que se debe asegurar que todos los procesos de lenguaje y transferencia del conocimiento que se dan en la escuela tengan en cuenta las diferentes formas en que la diversidad humana se expresa y comunica. En este sentido, es importante conocer los planes individuales de ajustes razonables (PIAR) que en Colombia representan uno de los principales avances que la educación ha tenido para garantizar que los estudiantes con discapacidad sean integrados en las aulas regulares. Al respecto, el Decreto 1075 de 2015 en su artículo 11 sostiene:

Planes individuales de ajustes razonables (PIAR): herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad, basados en la caracterización pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos para el estudiante, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el plan de mejoramiento institucional (PMI).

Con los beneficios que tuvieron los PIAR para la inclusión educativa en Colombia se esperaría una considerable producción académica sobre la reflexión y sistematización de sus resultados, en especial, en el tema de la comunicación de los estudiantes con discapacidad en el aula. No obstante, en la revisión bibliométrica fue evidente la ausencia de trabajos que den cuenta de este campo de estudio en el contexto urbano, pero sobre todo en el rural.

Esto muestra lo invisibilizada que está la discapacidad en los territorios rurales del país y las desventajas que esto trae a sus estudiantes frente a los procesos educativos que llevan a cabo sus pares que transcurren en la vida urbana (Quezada García y Huete García, 2017). Lo anterior, porque la ruralidad ejerce un panorama aún más complejo para los estudiantes en situación de discapacidad, en aspectos como el traslado por las trochas y vías sin pavimentar o sin señalización, y el acceso limitado a las tecnologías educativas que se ofrecen para posibilitar su comunicación en el aula.

Este paisaje social es reconocido por varios estudios (Abello *et al.*, 2021) y ha llevado a que publicaciones sobre el campo identifiquen a la discapacidad rural como el hecho de ser doblemente abandonado por el Gobierno (Mercado y González, 2018). Por esto, es muy importante la caracterización de la producción académica en torno a la inclusión desde la comunicación, puesto que permite identificar dónde se encuentran los principales progresos sobre el tema y en qué aspectos es necesario avanzar.

Finalmente, es de resaltar que la revisión sistemática se hizo desde preguntas como ¿cuáles son las revistas más destacadas con publicaciones acerca de las formas de comunicación en la población estudiantil en situación de discapacidad?, ¿cuáles son los países de origen de los autores que hablan sobre el tema? y ¿cuáles son las principales universidades que tienen publicaciones en este sentido?

Los elementos enunciados fueron una guía de un trabajo que privilegió la revisión sistemática como propuesta para identificar lo que hace poco se ha divulgado científicamente sobre las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad. De acuerdo con lo anterior, se siguió una ruta metodológica propuesta en seis etapas que son contempladas en el desarrollo del ejercicio y que, al final, conversan con la discusión de este trabajo.

Metodología

Revisión sistemática de la literatura

El objeto de estudio comprende la revisión de la literatura académica, en revistas relevantes en la opinión pública, acerca de las formas de comunicación que tiene la población estudiantil en situación de discapacidad, con el fin de caracterizar la manera como la comunidad académica está mirando la educación inclusiva en la escuela. Para esto, se relacionaron artículos, autores y temáticas que han abordado dicho objeto de estudio, usando la revisión sistemática de la literatura como método de investigación y la búsqueda bibliométrica que rastreó tres categorías: inclusión educativa, comunicación y comunicación dialógica.

Varios autores coinciden en que la revisión sistemática de literatura es un proceso en el que se clasifica, evalúa e interpreta la información y permite desarrollar conocimiento (Alkhowaiter, 2020; Botella y Gambará, 2006; Hanafizadeh *et al.*, 2014). Sánchez-Meca (2010) propone seis etapas para la construcción de una revisión sistemática de literatura o un metanálisis y el presente estudio lo adaptó así: formulación del problema, búsqueda de los estudios, codificación de los estudios, cálculo del tamaño del efecto, análisis estadístico e interpretación, y publicación de la revisión.

Para este estudio las preguntas de investigación y la ruta para resolverlas se formularon dentro de las tres categorías temáticas mencionadas que orientaron la revisión bibliométrica. La primera (inclusión educativa) permitió que el tema de la discapacidad se delimitara en el campo de la educación, puesto que esta la aborda, generalmente, desde la epistemología de la inclusión educativa. Las otras dos categorías (comunicación y comunicación dialógica) se escogieron para rastrear la discapacidad desde sus formas de comunicación, puesto que la inclusión en educación empieza desde los parámetros comunicativos, en especial los que garanticen un diálogo en el que todos los interlocutores, sin importar su condición, cumplan su función de emisor y receptor. Con estas categorías se formularon las siguientes preguntas (RQ):

RQ1: ¿Cuáles son las revistas más destacadas que tienen publicaciones acerca de las formas de comunicación en la población estudiantil en situación de discapacidad?

RQ2: ¿Cuáles son los principales países de origen de los autores que hablan sobre las formas de comunicación de población estudiantil en situación de discapacidad?

RQ3: ¿Cuáles son las principales universidades que tienen publicaciones de alto impacto en torno al tema de las formas de comunicación en la población estudiantil en situación de discapacidad?

En la etapa de búsqueda se debían escoger los estudios que permitieran una organización en el proceso de revisión de la literatura (Alkhowaiter, 2020). Para esto, se llevó a cabo una estructura que consistió en realizar una exploración entre los documentos indexados desde enero del 2001 hasta junio del 2020 en la base de datos de Scopus, encontrando un total de 1310. Cabe señalar que se priorizó la búsqueda en esta base de datos por considerarse una de las más importantes en cuanto a documentos científicos y académicos, gracias a su amplio contenido de producción científica (Cañedo *et al.*, 2010). Además, Scopus permite recuperar los documentos con base en las limitaciones y recomendaciones de revisiones anteriores.

La clasificación específica de los estudios a partir de las tres categorías propuestas permitió delimitar los hallazgos y definir los criterios de inclusión de forma deductiva. Este paso fue significativo para ayudar a la delimitación de la data que realmente sea de interés y aporte al estudio (Sánchez-Meca, 2010). Una vez se tenían las lecturas relacionadas con las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad, se procedió a la etapa de codificación. Para esta parte, Sánchez-Meca (2010) recomienda, después de seleccionar las lecturas de acuerdo con los criterios establecidos en el proceso de revisión, caracterizar las variables y la codificación de cara a la construcción de la matriz de datos. En este paso se tuvieron en cuenta los términos clave: comunicación, estudiantes en situación de discapacidad, formas de comunicación población estudiantil discapacitada y formas de comunicación escolares en situación de discapacidad.

Dentro de los artículos analizados y seleccionados manualmente se tuvieron en cuenta capítulos de libros, editoriales, prefacios, prólogos, índices de temas y autores, actas de conferencias e informes de simposios, revisiones de sitios web, eventos, conferencias, casos publicados en revistas, documentos, discursos y tesis en español e inglés. En esta tarea importante para el estudio se

encontraron resultados variados que incluso se contrapusieron, lo que ayudó a la consigna de no tomar en cuenta temáticas que no tuvieran que ver con el tema del estudio. De forma sincrónica con el diseño de las características de la investigación fue necesario calcular las cifras que indicaron la magnitud del impacto obtenido en cada estudio (Sánchez-Meca, 2010). En este paso, las principales editoriales se limitaron a Taylor & Francis, Springer, Emerald, JSTOR y Science Direct en el campo de las ciencias humanas y sociales. La exploración inicial dejó 215 artículos de los cuales, luego de aplicar criterios de inclusión y exclusión, resultó la supresión de 149 estudios.

Para el análisis descriptivo de los datos se utilizaron tablas y gráficos en una hoja de cálculo de Excel. Los estudios se ubicaron en dos filas de dicho instrumento, lo cual permitió llevar a cabo las comparaciones entre las investigaciones sobre las formas de comunicación, población estudiantil en situación de discapacidad y revistas académicas relevantes en la opinión pública. Conjuntamente, ayudó a alimentar la base de datos, a arrojar los resultados de este proceso de revisión y a identificar el efecto en cada antecedente. La etapa del análisis estadístico en cada estudio requirió describir las características encontradas para obtener un mapeo de las investigaciones que se involucraron. Para este paso también se contó con el criterio de pares (la revisión por pares es una herramienta usada en la valoración crítica de los manuscritos enviados por los expertos a las revistas científicas) que hicieron un proceso de calidad en las investigaciones seleccionadas con contrapreguntas que juzgaron si la temática tenía que ver con las formas de comunicación de los estudiantes en situación de discapacidad y si había una metodología, método y técnica de análisis de los datos claramente descritos.

Para la publicación de la revisión se clasificaron en una hoja de cálculo de Excel los datos: ID del estudio, autores, año de publicación, título del estudio, nombre de la revista, afiliación del autor (universidad y país de afiliación), diseño de investigación, análisis de datos, técnica, tema de investigación y número de citas; estructura similar a la de otras investigaciones empíricas (Botella y Gambara (2006); Clarke (2009); Sánchez-Meca (2010); Sánchez-Meca y Botella (2010):

La última etapa en la realización de una revisión sistemática o metaanálisis, como la de cualquier otra investigación, es su publicación. Al tratarse de una

investigación empírica, las secciones que debe incluir el informe escrito del metaanálisis son las típicas de un estudio empírico: introducción, método, resultados y discusión y conclusiones. (Sánchez-Meca, 2010, p. 9)

Resultados

Análisis bibliométrico

Con el fin de desarrollar adecuadamente la investigación en curso, se realizó un análisis de redes o mapa de cocitaciones, que es un enfoque utilizado en la bibliometría científica; este ofrece la posibilidad de visualizar toda la red de conocimiento de una temática y facilita la identificación de las subáreas de investigación. Este procedimiento se basa en análisis de cocitaciones entre documentos, en el cual se identifica la lista de referencias de cada trabajo; de esta forma, aquellas que aparecen con mayor frecuencia son consideradas las más relevantes dentro de la temática. En este caso, los ejes temáticos son discapacidad, población estudiantil, educación inclusiva y la comunicación o comunicación dialógica. Este ejercicio de análisis bibliométrico permitió conocer más a profundidad el tema, analizando los contextos donde se presentaban los estudios sobre la población estudiantil en situación de discapacidad, reconociendo la profundidad de los trabajos y comprendiendo la influencia de la comunicación en la inclusión educativa para, de esta manera, poder conocer las zonas donde se desarrollaron las investigaciones, el país de origen y la revista donde se publicó, entre otros aspectos que se relacionan con las preguntas y el propósito de esta investigación.

Ecuación de búsqueda

La exploración de los documentos indexados desde enero del 2001 hasta junio del 2021 en la base de datos de Scopus dejó un total de 1310 disponibles. Véase la figura 2.1. No obstante, por haberse encontrado un número alto de investigaciones, se refinó la búsqueda para considerar los documentos que permiten el acceso completo. La tabla 2.1 muestra los resultados finales de la ecuación de

búsqueda con los criterios, tipos de documento y revistas tenidos en cuenta, entre otros, dejando como resultado 149 documentos de alto impacto publicados acerca de las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad. Las variables analizadas en conjunto fueron “comunicación o comunicación dialógica” y “educación inclusiva”. Con el fin de ampliar el rango de búsqueda e información presente en las bases de datos, se decidió usar “educación inclusiva” en lugar de “discapacidad”, pues los resultados con este último término apuntaban, en su mayoría, al área de la salud y dejaban de lado procesos sociales que se llevan a cabo, por ejemplo, en las instituciones educativas. Esto permitió conocer el estado del arte sobre el desarrollo de la calidad educativa en el nivel inclusivo y la comunicación dialógica como factor de mejoramiento.

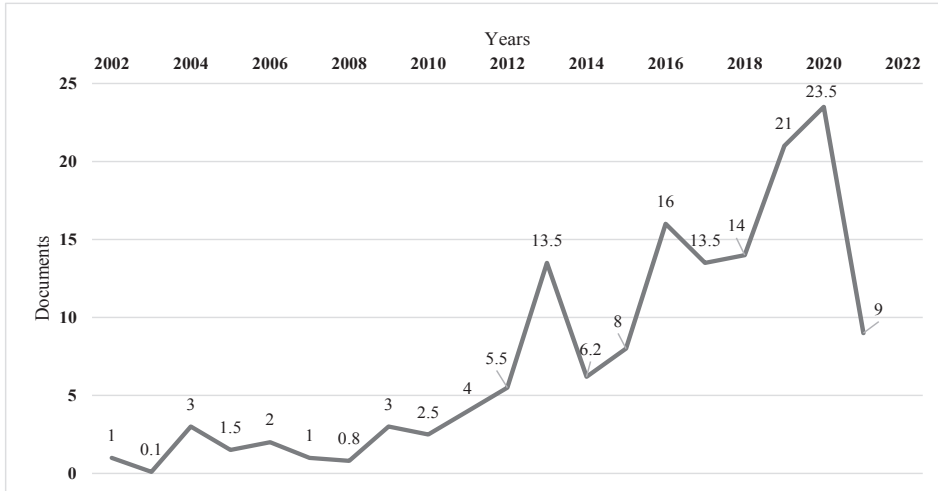
Tabla 2.1. Ecuación de búsqueda

| Base de datos | Scopus |
|----------------------|---|
| Período | 2001-2021 |
| Fecha de consulta | Julio, 2021 |
| Tipo de documento | Artículos, libros, capítulos de libros y ponencias de conferencias |
| Tipo de revista | Todos los tipos |
| Campo de búsqueda | (Variable dependiente): título, resumen, palabras clave (Variable independiente): título |
| Términos de búsqueda | Tema: (inclusive education) y (communication dialogic or communication) |
| Resultados generales | 149 |

Fuente: elaboración propia con datos de Scopus, 2021.

Producción científica por año

Figura 2.1. Producción científica de educación inclusiva y comunicación dialógica



Fuente: elaboración propia con datos de Scopus, 2021.

Por medio del análisis de tendencias, se llevó a cabo el contraste entre el número de publicaciones presentes en la base de datos Scopus, en un intervalo entre el 2001 y el 2021. Esta búsqueda se desarrolló con los criterios establecidos en la tabla 2.1, encontrándose un total de 149 publicaciones. Adicionalmente, se identificó un crecimiento anual sobre el tema investigativo a partir del 2012 y una producción con un pico en el 2020. Dentro de estas consideraciones, también es observable el aumento investigativo sobre el tema a partir del 2013 con un tope histórico medio de 23 publicaciones por año, alcanzado por primera vez en el 2020.

Producción por revista

En la consulta se relacionaron las revistas más citadas según los resultados obtenidos por la base de datos Scopus, seleccionando las diez principales. Adicionalmente, en la tabla 2.2 se muestran algunas variables como el indicador SJR (Scimago Journal & Country Rank); este se emplea para medir la influencia de la revista en el ámbito investigativo donde se publica el artículo citado,

determinando en qué cuartil se encuentra clasificada según el JCR (Journal Citations Reports) para, finalmente, ver el h-index en el SJR, el cual determina el valor científico de esta de acuerdo con su impacto. Cabe señalar que este índice SJR permite observar la importancia de la publicación por el impacto de esta en la comunidad científica. En ese sentido, el primer cuartil indica que el documento citado se ubica entre el 1 y el 25 % más importante; el cuartil 2, que se encuentra entre el 26 y el 50 %; el tercer cuartil, que está entre el 51 y el 75 %, y el cuarto cuartil, que se sitúa entre el 75 y el 100 %, estimándose de mayor relevancia las del primer cuartil y su importancia decrece sucesivamente en los demás.

A partir del análisis se distinguen 10 revistas citadas con referencia al tema investigativo; la primera es *Lecture Notes In Computer Science* (5 apariciones que representan el 5,34 % del total), su clasificación por cuartil la ubica dentro del 50 % con mayor impacto y el país de procedencia es Alemania. En términos generales, se destaca que, de las 10 primeras revistas, 4 por lo menos aparecen en el primer cuartil, es decir, están entre el 25 % de las más citadas en la comunidad científica investigativa, cuya procedencia es de España, Holanda y EE. UU. En ese contexto, Inglaterra se destaca como el país más mencionado en las publicaciones referentes a esta investigación; en total, las principales suman el 19,79 % de las referidas al tema y que se encontraban en la base de datos Scopus. A continuación, se presenta la tabla 2.2 con datos generales al respecto.

Tabla 2.2. Top 10 de las revistas más citadas

| Revista | Scopus | % total | SJR 2020 | Cuartil | H-index (SJR) | País |
|---|--------|---------|----------|---------|---------------|------------|
| <i>Lecture Notes in Computer Science</i> | 5 | 5,34 % | 0,15 | Q2 | 46 | Alemania |
| <i>Journal of Research in Special Educational Needs</i> | 4 | 3,05 % | 0,16 | Q4 | 13 | Inglaterra |
| <i>European Journal of Special Needs Education</i> | 3 | 1,53 % | 0,14 | Q3 | 6 | Inglaterra |
| <i>Obrazovanie I Nauka</i> | 3 | 1,53 % | 0,25 | Q2 | NR | Rusia |

Continúa...

| Revista | Scopus | % total | SJR 2020 | Cuartil | H-index (SJR) | País |
|---|--------|---------|----------|---------|---------------|------------|
| <i>Assistive Technology Research Series</i> | 2 | 1,53 % | 1,78 | Q1 | 125 | Holanda |
| <i>Bordón Revista de Pedagogía</i> | 2 | 1,53 % | 1,89 | Q1 | 173 | España |
| <i>Digital Education Review</i> | 2 | 1,53 % | 1,56 | Q1 | 103 | España |
| <i>Research and Practice for Persons with Severe Disabilities</i> | 2 | 1,53 % | 0,86 | Q1 | 91 | EE. UU. |
| <i>Revista Brasileira de Educaçao Especial</i> | 2 | 1,53 % | 1,23 | Q2 | 23 | Brasil |
| <i>Augmentative and Alternative Communication</i> | 1 | 0,69 % | 1,13 | Q2 | 71 | Inglaterra |

Fuente: elaboración propia con datos de Scopus, 2021.

Producción por país

En cuanto al análisis de la producción científica por países, Reino Unido lidera, con 17 publicaciones, el listado en la base de datos, seguido de España con 16. El análisis bibliográfico mostró los 10 países que encabezan las publicaciones académicas en educación inclusiva y comunicación dialógica. Entre ellos se destacan Rusia, India, Reino Unido, Kazajistán, Italia, Australia, Canadá y Alemania, siendo India el país con el menor número (6) de publicaciones de esta lista. Los países que integran este top 10 realizan el 60,4 % de la investigación global en el tema.

Por otra parte, Inglaterra, Estados Unidos y España aportan el 32,21 % de publicaciones para este artículo. España es el único país hispanohablante de la lista, lo que indica que la ciencia en este campo habla principalmente inglés y que es limitada la diversidad idiomática del conocimiento en cuanto a las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad. Ningún país latinoamericano se encuentra en el listado de producción científica de alto impacto en este campo. A su vez, no hay representación de ningún país emergente en la clasificación, mostrando que en los primeros puestos se

encuentran potencias mundiales que se caracterizan por la inversión y el desarrollo de la ciencia.

Red de autores

Tabla 2.3. **Cocitación de autores**

| Autores | WoS | | | Instituto | País |
|----------------|-------------------------|----------------------|---------|---|------------|
| | Número de publicaciones | Número de citaciones | H-index | | |
| Cumming, T. | 3 | 446 | 13 | UNSW Sydney | Australia |
| Rodríguez, C | 3 | 331 | 10 | Universidad de Sevilla | España |
| Strnadová, I. | 3 | 596 | 14 | UNSW Sydney | Australia |
| Brodin, J. | 2 | 5494 | 35 | SLU Umeå | EE. UU. |
| Kantor, V. | 2 | 11 | 2 | State Pedagogical University of Russia | Rusia |
| Kolleck, N. | 2 | 985 | 17 | Universität Leipzig | Alemania |
| Lindstrand, P. | 2 | 129 | 7 | Stockholms universitet | Suecia |
| Oralbekova, A. | 2 | 27 | 3 | South Kazakhstan State Pedagogical University | Kazajistán |
| Schuster, J. | 2 | 8 | 1 | Universität Leipzig | Alemania |
| Abood, R. | 1 | 1 | 1 | Sudan University of Science and Technology | Sudán |

Fuente: elaboración propia con datos de Scopus, 2021.

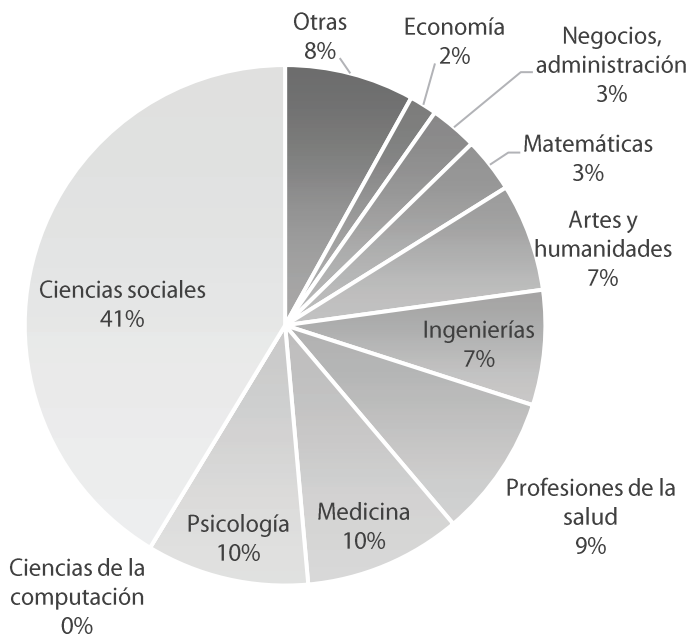
En la tabla 2.3 se registran los primeros 10 autores con mayor número de publicaciones sobre la educación inclusiva y la comunicación dialógica, destacando en esta: número de publicaciones, de citaciones y su respectivo índice de Hirsch, el cual se emplea para determinar la productividad de un investigador

por área científica, tomando en cuenta el número de publicación que posee y las citas en cada una de ellas.

En este caso particular, en el lapso del 2001 al 2021, se constató que los autores con más publicaciones sobre el tema son: Cumming, T.; Rodríguez, C. y Strnadová, I. con 3 publicaciones cada uno. El autor Cumming es citado un total de 446 veces por otros autores dentro del contexto de la investigación; su *alma mater* la Universidad de Sydney de Australia. El índice h de estos autores es de 13, 10 y 14, respetivamente. No obstante, resaltan otros investigadores como Brodin, J. y Kolleck, N. que, aunque han aportado menos publicaciones en el lapso señalado, han sido citados por otros autores 5494 y 985 veces, respectivamente, con índices h de 35 y 17, lo que indica que se trata de autores bien situados en la investigación científica y sus estudios son muy tenidos en cuenta dentro de este contexto.

Áreas temáticas

Figura 2.2. **Áreas temáticas de investigación**



Fuente: elaboración propia con datos de Scopus, 2021.

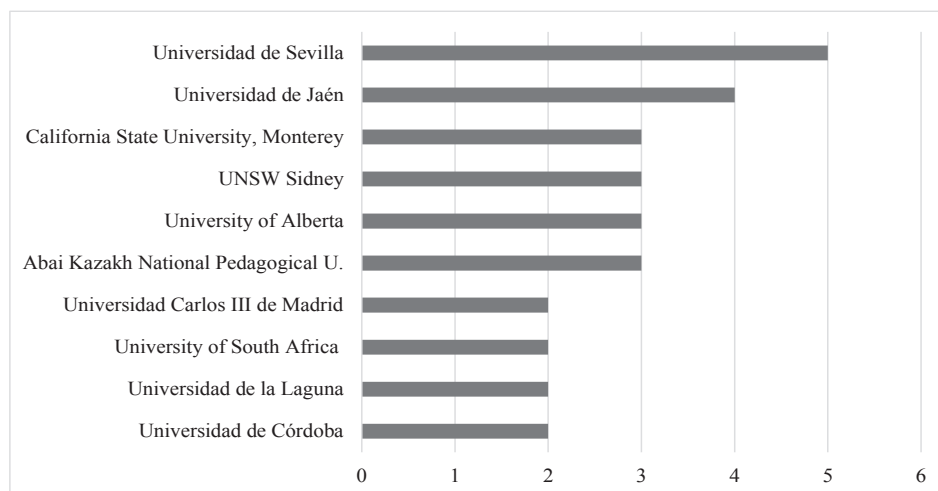
En la figura 2.2 se enumeran las principales áreas temáticas de investigación que aportan documentos relacionados con el tema en la base de datos indexada en Scopus. Este dato es importante, puesto que permite determinar con mayor precisión el enfoque investigativo, diagnosticando desde qué área académica de investigación se realiza el estudio. De esta forma, los artículos de las áreas sociales, psicológicas y de salud tendrán más peso que las áreas de ingeniería o negocios, puesto que aquellas son áreas más afines al campo educativo que estas últimas, por lo que es mayor su valoración en el contexto de esta investigación.

Partiendo de allí se puede señalar que el 36,4 % de los documentos aborda la temática desde el área de las ciencias sociales, el 11,9 % desde el área de sistemas, el 8,9 % desde el campo de la psicología, el 8,6 % desde la medicina y un 7,8 % desde la salud, por lo que se puede señalar que el 60 % de las investigaciones sobre el tema, presentes en Scopus, lo enfocan desde un contexto apropiado para el estudio.

Por afiliación

En la figura 2.3 se muestra la afiliación por institución que ha realizado aportes en el campo académico y que se encuentra presente en la base de datos Scopus. Se destacan la Universidad de Sevilla (España) con 5 aportes al tema, seguida de la Universidad de Jaén (España) con 4, y el California State University (EE. UU.), UNSW Sydney (Australia), University of Alberta (Canadá) y Abai Kazakh National Pedagogical University de Kazajastan cada una con 3 aportes, sumando entre ellas cerca del 18 % del total de publicaciones sobre este tema. Cabe señalar que las instituciones españolas son las que más investigaciones proporcionan al tema de la educación inclusiva y la comunicación dialógica con 15 % del total.

Figura 2.3. Afiliación por institución



Fuente: elaboración propia con datos de Scopus, 2020.

Tipo de documento

En cuanto al tipo de documentos encontrados en la base de datos Scopus sobre el tema de educación inclusiva y la comunicación dialógica, se destacan: 100 artículos científicos que representan el 67,1 %; 22 documentos de sesión², el 4,8 %; 13 capítulos de libros, el 8,7 %; 10 revisiones, el 6,7 %. Estos tipos de documentos representan el 92,61 % del total. Mediante este análisis bibliométrico en la base de datos Scopus, se puede validar la calidad científica y académica presente en el ámbito investigativo sobre la educación inclusiva y la comunicación dialógica, lo cual sirve de base sustentable para la realización del estudio, con información actualizada y ajustada a los requerimientos y dimensiones que el rigor académico y científico demandan.

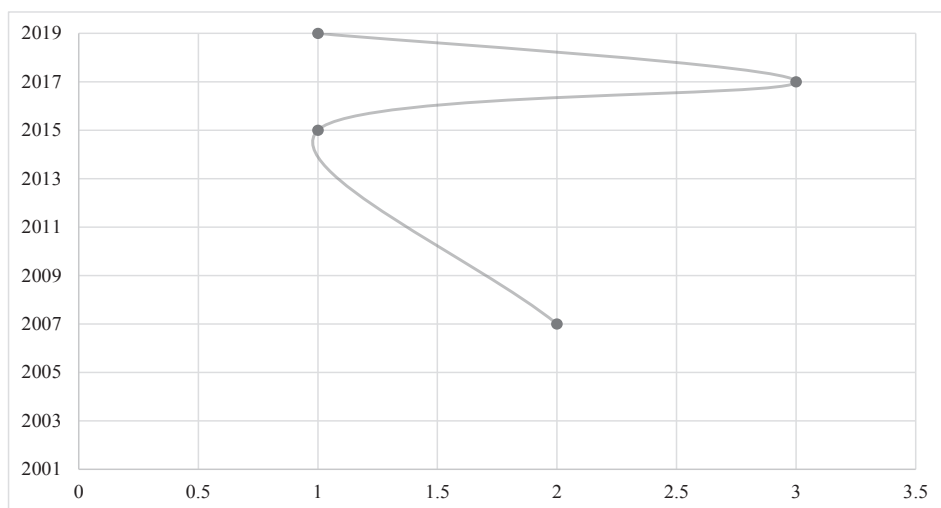
Artículos desde la ruralidad

En la revisión de estudios con temáticas acerca de las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad en el lapso 2001-2020,

² Ofrece un resumen de los mensajes clave y las recomendaciones que surgieron en los debates de una reunión de expertos.

se encontró menos cantidad de artículos que tienen que ver con la ruralidad. En las revistas académicas destacadas en el 2001 se identificó un estudio, en 2007 se encontraron 2 artículos, en el 2017 se identificaron 3 y en el 2020 solo uno. Véase la figura 2.4

Figura 2.4. **Publicación de estudios relacionados con ruralidad**



Fuente: elaboración propia con base de datos de Scopus, 2020.

Discusión

Una revisión oportuna de la divulgación científica, en revistas de gran resonancia, sobre las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad permite al mundo académico llevar a cabo estudios que exploren todas las aristas de esta temática. Además, que se les dé continuidad a los procesos investigativos ya sugeridos, a tener productos cada vez más profundos y rigurosos y, por ende, ayudar a esta minoría (Catalán, 2021; Cepeda *et al.*, 2020; Furtado Fiore, 2020; Larrazábal *et al.*, 2021; Vera Ruiz, 2021).

Dentro del plano investigativo de este campo existe una correlación de diversos actores como países, universidades, revistas y autores. Por tal motivo, este estudio indagó sobre tres aspectos: las principales revistas relevantes con publicaciones acerca de las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad, los países más destacados de donde provienen

los autores que hablan sobre el tema y las principales universidades que tienen publicaciones de alto impacto en torno a este campo de estudio.-

Lo anterior está enmarcado en el objetivo general de la investigación, el cual fue caracterizar la literatura científica en cuanto a las distintas formas de comunicación que han sido relacionadas con población estudiantil en situación de discapacidad entre el 2001 y el 2020, principalmente en los campos de inclusión educativa, comunicación y comunicación dialógica. Los resultados de este estudio reconocen la necesidad de indagar de una forma más profunda sobre el tema de la investigación y de impulsar la educación como el puente que conecta, a través de la inclusión, todas las formas de comunicación que surgen en la diferencia.

En el análisis bibliométrico del presente estudio se mostró que el interés investigativo en cuanto a las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad ha crecido exponencialmente desde el 2008, lo que indica que casi se ha quintuplicado por año la producción de gran interés en este ámbito, similar a lo que dicen otros estudios que trabajan con esta población (Arévalo y Thaís, 2021; Harrison *et al.*, 2021; Matizanadzo y Paudyal, 2021). Las barreras de comunicación que percibe este grupo humano (Deliyore, 2018), la inversión de países en estudios sobre minorías sociales (Albornoz, 2001; Echeverría-King *et al.*, 2021), el interés de autores en este campo de estudio y hasta la cuarentena que enfrentó la mayoría del planeta en el 2020 (Biocubafarma y Pérez Rodríguez, 2021) hicieron que los histogramas dejaran en evidencia los anteriores punteos en la divulgación científica de alto impacto sobre el campo de la inclusión educativa, la comunicación o la comunicación dialógica.

El pico más alto en investigaciones de este tipo fue en el 2020 cuando alcanzó un tope histórico máximo de 23 publicaciones; podría estar relacionado con el interés mundial por las minorías sociales, toda vez que este tipo de población intentó ser priorizada por los entes gubernamentales en la mayoría de países del mundo. El anterior panorama muestra que desde la academia se está dando el interés para que realmente exista una nueva actitud en cuanto a la diversidad, estableciendo así criterios que aseguren una inclusión en las instituciones educativas (Bautista-Puig *et al.*, 2021; Pérez-Macías y Fernández-Fernández, 2022). Dentro de la comunidad académica, el estudio señala que las revistas de más relevancia y mejor posicionadas demuestran mayor interés en indagar

sobre las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad.

Los estudios a la fecha, publicados por las revistas más destacadas, tienen un común denominador y es mostrar nuevas formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad distintas a la comúnmente conocida, que es la oral. En estas se integran la escritura, el empleo de signos, gráficos, imágenes y herramientas tecnológicas, entre otras. Ellas, más que servir para que la sociedad acepte a esta población, se trazan para que atiendan sus necesidades. En cuanto a esto, Deliyore (2018), afirma:

La población en diversidad de un contexto homogeneizante como el actual, ha logrado abrir caminos de acceso a la igualdad de oportunidades, en la constante lucha por validar sus derechos. Es imperioso, por tanto, que esta lucha prevalezca, y se alce la voz por quienes no puedan hacerlo. Comunicarse es el inicio de la libertad, mientras que privar a alguien de su expresión es tan opresivo como anular su participación social. (p. 3)

Pese a que varios Estados han realizado acciones para lograr una inclusión educativa preferencial en el sistema educativo y están permeadas por formas de comunicación novedosas, no siempre son favorables la sostenibilidad de las acciones y las condiciones particulares y de las familias³. Este trabajo de los Gobiernos se ve directamente reflejado en el *top* de las revistas más citadas en temáticas sobre las formas de comunicación de estudiantes en condición de discapacidad. Las siete revistas más citadas son europeas, seguidas de *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, la única norteamericana, y de la *Revista Brasileira de Educação Especial*, la única latinoamericana, sin otro país cuya lengua oficial sea el español.

La realidad en Latinoamérica con respecto a la inclusión juvenil no dista mucho de lo que se refleja en las publicaciones destacadas sobre las formas

³ En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2009) ha establecido unos marcos normativos para la “calidad y equidad” en busca de que los entornos institucionales presten sus servicios de forma idónea, atendiendo a toda la población y haciendo un abordaje desde la diversidad. En consecuencia, la mayoría de las Secretarías de Educación han logrado fortalecer la conciencia inclusiva tanto en las comunidades educativas como en las comunidades locales, haciendo énfasis en los educadores como los encargados de la atención a los escolares.

de comunicación de estudiantes en condición de discapacidad. La juventud a lo largo de los años ha sentido un sabor a injusticia y a falta de oportunidades (Hopenhayn, 2008). Este panorama fluctuante se podría mitigar si el campo investigativo del sur aporta, de una forma más visible, al campo de conocimiento de la educación inclusiva y la comunicación. Cuando dentro de las formas comunicativas se dan oportunidades de diálogo oportunas, se impacta positivamente en el derecho al aprendizaje y a la participación en este (Deliyore, 2018).

La evidencia bibliométrica deja ver, además, que los dos autores principales, Cumming y Rodríguez, que hablan desde la comunicación e inclusión educativa, lo hacen desde las ciencias médicas y desde la lingüística. Esto indica que, si bien es importante que el estudio académico más citado en las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad gire en torno a preocupaciones biológicas y del lenguaje, el aspecto social y de relaciones interpersonales está pasando a un plano secundario. Para Montoya-Rodas y Ospina (2020), la interacción con el otro en la vida cotidiana, “en el estar ahí”, es importante para reconocer las acciones y capacidades de los estudiantes en la escuela. Se podría decir, entonces, que, si el desarrollo de los niños y los jóvenes debe ser abordado de una forma integral, en este caso deberían tener primacía la indagación por las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad, lo social, mi reconocimiento, el reconocimiento del otro y todo lo que gira alrededor de este ejercicio en el ámbito investigativo.

Pese a que el autor más citado, Cumming, habla desde otra área distinta a las ciencias sociales, sí es este campo de conocimiento el que más aporta estudios relacionados con las formas de comunicación de estudiantes en situación de discapacidad. Es importante reconocer que el área de Sistemas tiene una representación importante en los estudios que investigan sobre las formas de comunicación en la población estudiantil en situación de discapacidad. Las tecnologías que comprenden esta área “[...] pueden utilizarse para ayudar a personas con diferentes tipos de discapacidades: sensoriales, cognitivas, psicomotrices, a incorporarse mejor a la sociedad, relacionarse con el medioambiente y comunicarse e interactuar con el resto de ciudadanía” (Almenara, 2008, p. 19). De esta manera, se reafirma la idea de que el trabajo que se hace para que los estudiantes en situación de discapacidad puedan tener diversas formas de comunicación es integral y puede venir desde distintos campos del conocimiento.

En relación con lo anterior, es responsabilidad de las universidades establecer las líneas de investigación por las cuales los académicos suscriben sus trabajos y aportan a los distintos campos de conocimiento. Aunque la investigación permite la transversalidad de los campos y en este ejercicio se enriquece el conocimiento de una forma sustancial, también es cierto que las escasas líneas de investigación de una universidad o su enfoque pueden limitar el accionar investigativo de los académicos en su campo de interés. En el estudio se puede reflejar que las universidades que tienen más influencia en investigaciones alrededor de las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad son europeas y estadounidenses. La línea discursiva, mediante la que los países desarrollados lideran los procesos relevantes en la inclusión educativa y comunicación o comunicación dialógica, se manifiesta continuamente.

Barra (2019), citado en King-Domínguez *et al.* (2020) afirma que los desafíos de la educación superior del siglo XXI se cimientan en nociones de calidad, pertinencia y excelencia, siendo esta última el elemento de mayor importancia. Uno de los ítems que miden la excelencia en la actualidad es la publicación en revistas destacadas, por lo que resulta particular que una vez más, en el plano de las universidades que investigan en inclusión y comunicación, no aparezca ninguna institución latinoamericana. Esto no desconoce que las universidades latinoamericanas investiguen, por el contrario (Fuentes *et al.*, 2021; Villar Uribe *et al.*, 2021), expresan que en esta región existen países que tienen sus propias clasificaciones de indexación de investigadores y que, en el presente estudio, por ejemplo, no se tuvieron en cuenta⁴.

En su mayoría, la distribución de la ciencia en Latinoamérica se da de forma interna y tiene que ver, en parte, con el sistema mundial de producción científica o tecnológica y no con la calidad. Este sistema cuenta con una exigente clasificación de las producciones académicas y la ventaja que Europa o los países de Norteamérica tienen sigue siendo una brecha difícil de cerrar. De ahí que a todos los recientes movimientos y revoluciones de producción de ciencia no les

⁴ En Colombia, el sistema diseñado por Colciencias, ahora Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, para la evaluación y clasificación de revistas científicas nacionales se llama Publindex. Este clasifica las revistas en cuatro categorías, a partir del cumplimiento de unos requisitos. La clasificación se realiza mediante convocatorias bianuales en las que las revistas participan a voluntad.

interese ser citados o reseñados desde esa mirada. Sin embargo, para concluir la reflexión, las formas de comunicación de las personas en situación de discapacidad no tienen una representación por parte de las universidades latinoamericanas en las revistas más destacadas.

Es importante analizar las respuestas a las preguntas de investigación. En cuanto a las revistas más relevantes con publicaciones acerca de población estudiantil en situación de discapacidad, los países de origen de los autores que hablan sobre este tema y las principales universidades que tienen publicaciones importantes en este sentido, el liderazgo lo tienen varios países del continente europeo y una participación de Estados Unidos. En esta temática España representa, tanto en países como en autores y revistas, a la comunidad hispanohablante; esto, por su compromiso en el tema (Instituto Universitario de Estudios Europeos, 2002). Latinoamérica solo tiene representación por parte de Brasil en el *top* 10 de las revistas más citadas, ocupando el puesto nueve. En cuanto a los otros aspectos analizados (universidades y autores) en las preguntas de investigación acerca de las formas de comunicación de las personas en condición de discapacidad, esta región no tiene representación.

Estos hallazgos implican que Latinoamérica tiene una deuda científica con las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad, y que la calidad de vida actual de esta minoría social está directamente relacionada con el desarrollo material e intelectual que realiza la sociedad del conocimiento. Esta información aporta al campo de la educación inclusiva al dejar un derrotero que sea la base para futuras investigaciones que se preocupen por crear un ambiente educativo inclusivo y diverso en la escuela y piensen en involucrar varias aristas de su panorama, como podría ser la concienciación del equipo docente, el reconocimiento verdadero del alumnado, una real educación activa, la formación de un estudiante propositivo, la introducción de nuevas y mejores teorías y tecnologías, entre muchas otras.

La ausencia de lo rural

Como una característica alterna observada en los resultados, que necesita ser ampliada en estudios posteriores, existe una falta de representación de revistas especializadas en lo rural en el *top* 10 de las que más publican acerca de las

formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad. La fuente con más citación sobre esta temática es *Lecture Notes in Computer Science*, una serie de libros de ciencias de la computación que ha sido publicada por Springer Science+Business Media desde 1973 y que no tiene una naturaleza de estudios rurales.

A pesar de todo el movimiento que se está dando en la investigación desde lo rural relacionado con la educación en América Latina y el Caribe, que busca resignificar lo que está pasando con estas áreas geográficas (Cepal, 2021), solo Brasil está en el *top 10*, pero la naturaleza de la revista no está relacionada con la ruralidad. Se trata de *Bordón, Revista de Pedagogía*, una publicación científica del ámbito de la educación editada por la Sociedad Española de Pedagogía. Desde su fundación en 1949, *Bordón* pretende cubrir un ámbito multidisciplinario para el intercambio de ideas y experiencias y para la reflexión compartida entre todas las especialidades en las que se producen la investigación, el pensamiento pedagógico y la acción educativa. Entre los años de consulta de esta investigación (2001-2020), en la base de datos de la revista, se encuentran 4 estudios entre los años 2016 y 2017 que centran sus investigaciones en la ruralidad y solo el último reseñado habla sobre la educación inclusiva alrededor de las TIC y las brechas digitales (visite el sitio web de la Sociedad Española de Pedagogía en <https://www.sepedagogia.es/>).

Conclusión

En la actualidad no basta con que los sistemas de educación estén buscando, dentro de los derechos de la población estudiantil en situación de discapacidad (Armstrong, 2001), reconocer varios aspectos como sus formas de comunicación. El mundo investigativo que desarrolla conocimiento importante para mejorar la calidad de vida de la población en general también tiene responsabilidad en el hecho. Las universidades hacen parte de ese mundo y en la actualidad son las que más están aportando al conocimiento en cuanto a las formas de comunicación de la población estudiantil en situación de discapacidad. Instituciones de educación superior de Europa y Estados Unidos lideran la publicación en los estudios de alto impacto.

Las revistas más destacadas en la opinión pública son importantes ventanas que están permitiendo el paso de conocimiento a la comunidad. Estas deben

cumplir con criterios de excelencia para que dicho conocimiento sea fiable y mejore la calidad de vida de las personas. Las revistas de Europa y Estados Unidos adscritas a instituciones académicas son las más citadas en este campo y, por ende, muestran más resonancia entre sus públicos. De Latinoamérica solo una revista proveniente de Brasil se encuentra dentro de las diez que más citan en cuanto a las formas de comunicación de la población en situación de discapacidad.

Los autores que más investigan sobre el tema tienen origen europeo y son de habla inglesa, en su mayoría. Vázquez-Aguado *et al.* (2018), citados en Chaves-Montero y Vázquez-Aguado (2021), sostienen que la ausencia de académicos en temáticas sociales ocurre porque lo que da acceso “[...] al mercado de trabajo es el carácter práctico del/de la [sic] profesional, enfocada a dar solución a problemáticas sociales y no dar respuesta a la exposición de estos” (p. 191). En este sentido, si el contexto social del académico no garantiza su desarrollo e inmersión en la investigación, difícilmente este podrá aportar al campo. En la revisión se observa que no hay una participación significativa de estudiosos latinoamericanos.

Una limitación de este estudio fue no contar con la participación de revistas distintas a las encontradas en la base de datos de Scimago Journal Rank, ya que, sin desconocer la severidad de los artículos de otras revistas que no aparecen en este ranquin, era necesario contar con una medida de calidad que no poseen otras bases de datos y que sí lo hace Scimago al clasificar las revistas por cuartil con más alto impacto. Tampoco se tuvo en cuenta la clasificación o indexaciones que se hacen internamente en cada país, ya que algunas distan de la exigencia mundial de una publicación. Otra limitante fue que la búsqueda se dio en palabras clave como inclusión educativa y comunicación o comunicación dialógica y no exactamente como formas de comunicación para la población estudiantil en situación de discapacidad, pues el espectro de búsqueda fue limitante en esta última descripción y no permitía una transversalización de los distintos campos del conocimiento.

Se recomienda, para aspectos de profundización en este tema, tener en cuenta estos datos y cruzarlos con variables más específicas como país, tipo de discapacidad o tipo de forma de comunicación. También, este estudio puede ser una guía metodológica para llevar a cabo investigaciones que aborden el tema con enfoque territorial para conocer los avances y desafíos que la discapacidad y la inclusión han tenido en los contextos educativos rurales.

Referencias

- Abello, L. F., Daza, F. L., Espitia, H. A., Flórez, L. V., y Pita, L. J. (2021). *Participación social de las personas con discapacidad. "Ruralidad, memoria y arraigo"* [trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13577>
- Albornoz, M. (2001). Política científica y tecnológica: Una visión desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, (1) <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00182.pdf>
- Alkhowaiter, W. A. (2020). Digital Payment and Banking Adoption Research in Gulf Countries: A Systematic Literature Review. *International Journal of Information Management*, 53, 102102. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102102>
- Allan, J. (2021). Disability Studies and Interdisciplinarity. In L. Ware; J. S. Sauer, Steven J. Taylor. *Blue Man Living in a Red World* (pp. 13-28). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004471856_002
- Almenara, J. (2008). TICs para la igualdad. La brecha digital en la discapacidad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8(2), 15-43. . <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3622506.pdf>
- Arévalo, M., y Thais, M. (2021). *Violencia hacia personas con discapacidad: una revisión sistemática* [trabajo de grado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/60147>
- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias múltiples: cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Norma.
- Bautista-Puig, N., Aleixo, A. M., Leal, S., Azeiteiro, U., & Costas, R. (2021). Unveiling the Research Landscape of Sustainable Development Goals and Their Inclusion in Higher Education Institutions and Research Centers: Major Trends in 2000-2017. *Frontiers in Sustainability*, 2. <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.620743>
- Biocubafarma, y Pérez Rodríguez, R. (2021). *¿Qué puede lograr la ciencia durante las pandemias?* <https://aniversariocimeq2021.sld.cu/index.php/ac2021/Cimeq2021/paper/view/202/148>
- Botella, J., y Gambará, H. (2006). Doing and Reporting a Meta-analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 425-440. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1983769>
- Cañedo Andalia, R., y Dorta Contreras, A. J. (2010). SCImago Journal & Country Rank, una plataforma para la evaluación del comportamiento de la ciencia según fuentes

- documentales y países. *Revista cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 21(3), 310-320. <https://acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/89>
- Castro Rodríguez, M. M., y Carbajales Carballo, V. (2017). Atención a la diversidad e inclusión educativa en la escuela rural. En R. C. Flores (coordinador), *Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva* (pp. 62-91). IPEP.
- Catalán Pesce, R. (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos*, 47(2), 371-387. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200371>
- CEPAL. (2021, mayo). *Hacia una nueva definición de «rural» con fines estadísticos en América Latina*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3858-nueva-definicion-rural-fines-estadisticos-america-latina>
- Cepeda, M., Salazar, J., García, K., y Ramírez, E. (2020). Actitudes negativas hacia la población LGBTQ+ entre el estudiantado escolarizado en el nivel medio superior y superior en la ciudad de Saltillo, Coahuila. *Buzón de Pacioli*, 20(114), 39-44. <https://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/SiteAssets/Paginas/numeros/EspecialPacioli-CongresoDeGenero-114-eBook.pdf#page=39>
- Chaves-Montero, A., y Vásquez-Aguado, O. (2021). La calidad de la producción de Trabajo Social de autores/as españoles/as indexada en ESCI. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2)189-213. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/115827>
- Clarke, M. (2009). Reporting Format. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (editors), *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis* 2nd ed. (pp. 521-534). Russell Sage Foundation. <https://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610441384.31>
- Decreto 1075 de 2015. “Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”
- Deliyore, M. (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad. *Educare*, 22(1), 271-286. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.13>
- Echeverría-King, L. F., Pinto, J., y Mosquera-Montoya, M. A. L. (2021). Inversión en actividades de ciencia, tecnología e innovación: el caso de Colombia y Ecuador. *Revista CEA*, 7(14), e1672. <https://doi.org/10.22430/24223182.1672>
- Fondo Internacional para el Desarrollo de la Agricultura [FIDA]. (2019). *Actividades económicas de las personas con discapacidad en las zonas rurales: nuevos datos empíricos y oportunidades de acción para el FIDA*. <https://webapps.ifad.org/members/eb/128/docs/spanish/EB-2019-128-R-7.pdf?attach=1>

- Fuentes, V., Pérez-Padilla, J., de la Fuente, Y., & Aranda, M. (2021). Creation and validation of the Questionnaire on Attitudes towards Disability in Higher Education (QAD-HE) in Latin America. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1514-1527. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1927997>
- Furtado Fiore, S. L. (2020). Deconstruir para construir: experiencia de liderazgo distribuido en un centro escolar diverso. En *Pensar fuera de la caja. Experiencias educativas innovadoras* (21-30). <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pensar5-1.pdf#page=21>
- Hanafizadeh, P., Keating W. B., & Khedmatgozar R. H. (2014). A Systematic Review of Internet Banking Adoption . *Telematics and Informatics*, 31(3), 492-510. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2013.04.003>
- Harrison, R.A., Bradshaw, J., Forrester-Jones, R., McCarthy, M., & Smith, S. (2021). Social Networks and People with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(4), 973-992. <https://doi.org/10.1111/jar.12878>
- Hopenhayn, M. (2008). Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana. *Pensamiento Iberoamericano*, (3), 49-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781553>
- Instituto Universitario de Estudios Europeos. (2002). *Libro verde. La accesibilidad en España. Diagnóstico y bases para un plan integral de supresión de barreras*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Jahan, S. (2015). *Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2015. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). <https://www.undp.org/es/colombia/publications/informe-sobre-desarrollo-humano-2015>
- King-Domínguez, A., Llinàs-Audet, X., y Améstica-Rivas, L. (2020). Caracterización de la producción científica sobre clasificaciones de universidades. Un estudio bibliométrico desde 1988 a 2018. *Formación universitaria*, 13(2), 53-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200053>
- Larrazábal, S., Palacios, R., y Espinoza, V. (2021). Inclusión de estudiantes sordos/as en escuelas regulares en Chile. Posibilidades y limitaciones desde un análisis de prácticas de aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 75-93. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100075>

- Matiznadzo, J., & Paudyal, P. (2021). The Delivery of Obesity Interventions to Children and Adolescents with Physical Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Public Health*, 44(3), 685-693. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab096>
- Mercado, B., y González, D. (2018, 27 de enero). Discapacidad rural, el hecho de ser doblemente abandonado. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/web/articulo/discapacidad-rural-un-drama-de-doble-y-triple-discriminacion/392/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2009). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. <https://shre.ink/r0Ry>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. <https://shre.ink/r0FA>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). Boletines Poblacionales. Personas con Discapacidad, PCD. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletines-poblacionales-personas-discapacidadI-2020.pdf>
- Montoya-Rodas, S., y Ospina, H. (2020). De ser reconocido talento excepcional a reconocerse capaz, escenas de identidad en educación. En A. K. Runge; H. F. Ospina; Y. Pino (coordinadores), *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 56-75). Cinde. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2692>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Pérez-Macías, N., & Fernández-Fernández, J. L. (2022). Personal and Contextual Factors Influencing the Entrepreneurial Intentions of People with Disabilities in Spain. *Disability & Society*, 37(7), 1216-1238. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874302>
- Prosperidad Social. (2019). *Familias en Acción y la atención diferencial para la población en condición de discapacidad*. <http://centrodedocumentacion.prosperidadsocial.gov.co/2020/TMC/Boletines-Tecnicos/Boletin-tecnico-8.pdf>
- Quezada García, M. Y., y Huete García, A. (2017). *Las personas con discapacidad residentes en el medio rural: situación y propuestas de acción*. Observatorio Estatal de la Discapacidad. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/las-personas-con-discapacidad-residentes-en-el-medio-rural-situacion-y-propuestas-de-accion/>
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un metaanálisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64. <https://www.um.es/metaanalysis/pdf/5030.pdf>

- Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 7-17. <https://www.papelesdelpsicologo.es/contenido?num=1137>
- Sedano Quiroz, D., y Urdaneta Salazar, M. A. (2020). *Significados en torno al proceso de inclusión de personas con discapacidad* [trabajo de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/53410>
- Vera Ruiz, M. M. (2021). *Diversidad en la escuela: investigación educativa sobre el trastorno del TDAH* [trabajo de pregrado [Universitat Oberta de Catalunya]]. <http://hdl.handle.net/10609/133806>
- Villar Uribe, M., Escobar, M. L., Ruano, A. L., & Iunes, R. F. (2021). Realizing the Right to Health in Latin America, Equitably. *International Journal of Equity in Health*, 20 (34), 1-6. <https://doi.org/10.1186/s12939-020-01332-y>

Capítulo 3. Imaginarios sociales de las maternidades y las paternidades en estudiantes de Barrancas, La Guajira*

Mario Alejandro Duarte Orozco
Jéssica Mouthon Martínez

Este capítulo tiene como objetivo develar los imaginarios sociales que, sobre las maternidades y paternidades, tienen los estudiantes en el contexto escolar de dos instituciones educativas en el municipio de Barrancas, La Guajira. Lo anterior contribuye a la construcción de conocimientos específicos y reflexiones sobre fenómenos que atraviesan las fronteras de los entornos personales, escolares y sociales. El estudio se basó en el enfoque cualitativo y el método fenomenológico, y para la recolección de información se usaron la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Participaron 6 estudiantes madres, 4 estudiantes padres y 2 grupos de estudiantes que aún no son progenitores. Los resultados informan que los participantes en la investigación tienen los siguientes imaginarios sociales: la maternidad como sueños rotos, la paternidad como goce y satisfacción, la maternidad/paternidad como destino y como nuevos caminos. Dichos imaginarios están basados en las concepciones heteronormativas del pensamiento occidental característico del contexto estudiado y representados por el proyecto de vida y experiencias de los adolescentes.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122987.03>

Introducción

La paternidad y maternidad en adolescentes constituyen un fenómeno social muchas veces reducido a un discurso de culpabilización y estigmatización al joven, que termina limitando la responsabilidad política únicamente al campo de la salud pública, con lo cual se ha obviado la multicausalidad que existe tras un embarazo a temprana edad. Esto hace necesario escuchar y reivindicar a los propios actores sociales, sus voces, sus discursos, ejercicios y prácticas como matrices de experiencias y significaciones, muchas veces sustituidos por las estadísticas gubernamentales y visiones adultocéntricas.

Actualmente, el embarazo temprano⁵ es considerado por los Estados y los organismos no gubernamentales como un reto en materia de salud pública y una problemática social; esto, debido a las repercusiones que puede tener para las mujeres en dicha etapa de la vida en ámbitos como el educativo y el laboral. En tal sentido, para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) el embarazo en esta etapa de la vida:

Es una de las situaciones en que mejor se evidencian las inequidades sociales, de justicia y de género; es calificado desde el discurso del desarrollo como una puerta de entrada o un reproductor del círculo de la pobreza. (Unicef, 2007, p. 11)

Dicho discurso es apoyado en estadísticas que señalan que 19 % de las adolescentes quedan embarazadas en los países en vía de desarrollo, lo cual representa un reto para la comunidad internacional. Por esto, se aspira a la construcción de políticas que permitan garantizarles los derechos humanos a las mujeres en esta etapa de la vida en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de acuerdo con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (Williamson, 2013).

En Colombia, según el discurso del Ministerio de Salud y Protección Social (2013), la fecundidad adolescente representa una mayor morbilidad y mortalidad tanto para la madre como para el hijo. Así mismo, se convierte en una

⁵ En este trabajo se utilizará la categoría de maternidad y paternidad temprana entendida como “aquella situación donde mujeres y hombres de 10 a 19 años presentan un embarazo y asumen el rol de ser padres, se utiliza el término de maternidad y paternidad temprana debido a que, cuando se habla de embarazo en adolescentes, se excluye al hombre del fenómeno y es necesario analizarlo desde las dos partes” (Fajardo *et al.*, 2018, p. 14).

trampa que obstaculiza el progreso económico y social del país en la medida en que favorece la pobreza y puede ser una consecuencia de esta; de allí la preocupación existente por medirlo, controlarlo y prevenirlo.

En una encuesta ENDS⁶ se muestra un descenso en el porcentaje de mujeres embarazadas entre los 15 y los 19 años, pasando de un 19,5 % en el 2010 a un 17,4 % en el 2015, de los cuales la mayor cantidad se concentra en las zonas rurales, por lo que no deja de ser preocupante en la medida que dicha reducción revela las inequidades económicas y sociales (Profamilia, 2015). En este sentido, se advierte que

El descenso es mayor en los grupos más favorecidos socialmente, llevando a que en 2015 se amplíen las brechas socioeconómicas en este indicador. Este resultado sugiere la necesidad de mayores esfuerzos de la política de prevención del embarazo adolescente en los grupos menos favorecidos socialmente: zonas rurales, menos educadas y quintiles más bajos de riqueza. (Profamilia, 2015, p. 299)

Así pues, el embarazo en adolescentes se constituye en imperativo para la ejecución de estrategias institucionales de prevención, aún más cuando se reporta que 66,4 % de estos fueron no deseados o no planeados o, en el peor de los casos, resultado de violencia sexual. En esta misma línea, la preocupación también persiste por “la adhesión a prácticas sociales y de género que legitiman o naturalizan la maternidad temprana, lo cual propicia entornos favorables para el embarazo adolescente” (Profamilia y Fundación PLAN, 2018, p. 46). Pero, igual de preocupante es la incidencia que pueden tener la maternidad y la paternidad tempranas en los procesos escolares, pues la encuesta revela que “por cada adolescente que ha tenido un embarazo y continúa asistiendo a una institución educativa, hay nueve que ante el embarazo abandonan la escuela” (Profamilia y Fundación PLAN, 2018, p. 47).

⁶ La ENDS (Encuesta Nacional Demográfica y de Salud) es una encuesta que hace parte del Sistema Nacional de Estudios y Encuestas Poblacionales para la Salud del Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, la cual desde hace tres décadas se viene realizando cada cinco años. La última se realizó en el 2015 y tiene algunas novedades, entre ellas la inclusión, la fecundidad masculina y la paternidad adolescente.

En el caso de los hombres, el 2,1 % entre los 13 y 19 años son padres⁷ y “por cada adolescente que ya es padre y actualmente está estudiando, hay siete que son padres y no están estudiando” (Profamilia y Fundación PLAN, 2018, p. 52). Lo anterior, matizado por determinantes como la pertenencia a un grupo étnico, encontrarse en situación de desplazamiento o en condiciones socioeconómicas específicas. De esta forma, se configura la constante preocupación institucional y gubernamental encaminada a la prevención del embarazo temprano en adolescentes (Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia y UNFPA, 2014, 2017).

Como se puede notar, los datos estadísticos del problema y su relación con otras situaciones como la violencia sexual y de género, la pobreza y vulnerabilidad social hacen justificables las preocupaciones que desde los Gobiernos e instituciones se gestan. A su vez, se requiere ampliar las visiones de comprensión que permitan hacer nuevas lecturas cualitativas de sentidos y significados del fenómeno y sus implicaciones en el orden sociocultural del contexto y de los individuos involucrados.

En el caso de las ciencias sociales, solo desde hace unas décadas se ha venido generando un interés por el abordaje cualitativo, en aras de revisar esos estudios desarrollados en un enfoque biologicista y de riesgo que olvidan los aspectos subjetivos y biográficos de los adolescentes (Adazko, 2005; Llanes Díaz, 2012; Olavarría y Celedón, 2004; Puyana Villamizar y Mosquera Rosero, 2005; Stern, 1997; Stern y García, 2001). Cuestiones como la inclusión de los hombres, la distinción entre salud sexual y salud reproductiva, la vulnerabilidad social de los adolescentes, las relaciones de género y su interseccionalidad con lo étnico y el origen social, las maternidades y paternidades y su contraste con el discurso hegemónico hacen parte del amplio abanico y aristas que constituyen el fenómeno en cuestión.

Una muestra de estos intereses se recoge en el trabajo pionero de la antropóloga Viveros Vigoya, quien, por medio de entrevistas a grupos de varones de sectores medios de las ciudades de Quibdó y Armenia, y con un enfoque cualitativo, analizó la paternidad como “[un] hito en la biografía de los varones que los enfrenta a reflexiones continuas sobre una identidad de género interiorizada en el curso de la infancia, en la familia de origen y en la escuela” (Viveros Vigoya, 2002, p. 126).

⁷ La ENDS 2015 se caracterizó por la inclusión, por primera vez y de manera exploratoria, de ítems y análisis relacionados con la paternidad adolescente.

Los avances mencionados se han fortalecido con el surgimiento de estudios, tanto en Colombia como en América Latina, encaminados a abordar los aspectos subjetivos y experienciales de los adolescentes en relación con el ejercicio de sus paternidades y maternidades. De esta forma, se consolida el interés por aspectos como las experiencias, rupturas biográficas, proyectos de vida contextualizados por aspectos familiares, económicos, sociales y culturales (Cachaya Rojas, 2020; Cubillos Romo, 2017; Duarte Orozco, 2016; Escobar Brochero, 2015; González Estepa *et al.*, 2020; Hernández Ordóñez, 2014; Jiménez-Arroyo y Rangel-Flores, 2019; Quintero Rondón y Rojas Betancur, 2015).

Desde este mismo enfoque emergente, como lo catalogan Stern y García (2001), se están haciendo nuevas aproximaciones de sentidos metodológico y epistémico tanto del embarazo (Melo Moreno, 2010; Quevedo Mojarro, 2019; Reyes y González Almontes, 2014; Sandoval Escobar, 2018; Stern, 2004, 2009) como de las paternidades (Arroyo Andrade, 2019; Botero Botero y Castrillón Osorio, 2015; Fuller Osoreo, 2000; Ortenzi, 2014; Parrini Roses, 2000; Wilches Mahecha, 1998) y maternidades (Gil-Bello, 2018; Llanes Díaz, 2012; Romero de Loera, 2018; Tobón Valencia, 2020; Villamizar Monroy, 2011). Estos aportes han permitido superar la centralización del discurso y, por ende, de las políticas públicas que se han enfocado en explicar el asunto solamente desde la biología, la prevención, la salud reproductiva y las implicaciones que trae consigo el embarazo en adolescentes.

Ahora, en el departamento de La Guajira, para el año 2015, el 18 % de mujeres entre los 15 y 19 años ya eran madres, mientras que 4,4 % de los hombres en ese mismo rango de edad ya eran padres (Profamilia y Fundación PLAN, 2018). Esto, en un contexto caracterizado por una diversidad demográfica presente en diferentes grupos étnicos y poblaciones rurales y migrantes, producto del devenir histórico de la región que contrasta con situaciones sociales y económicas matizadas por la pobreza, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) 2020, la mortalidad infantil (DANE, 2018) y una debilidad institucional (Hahn-de-Castro y Bonet-Morón, 2017). Además, con carencia de políticas públicas coherentes que contemplen las diversidades cultural y territorial encaminadas a abordar las maternidades y paternidades de adolescentes en los planes de desarrollo municipales y departamental, y de estudios sociales cualitativos que aborden el fenómeno en contextos escolares que visibilicen

las realidades, subjetividades y experiencias de los adolescentes que ejercen su paternidad/maternidad.

Por tal razón, es imperativo generar saberes que hagan frente al ausentismo político y al silencio académico que han fortalecido en la región el discurso adultocéntrico desconectado de la realidad, y también propiciar vivencias de la población adolescente en cuanto a este tema. Esto puede llegar a enmascarar estereotipos y formas pasivas de discriminación como la burla, el señalamiento, la ridiculización y la exclusión.

Se hace necesario dirigir la investigación hacia posturas más integrales que reconozcan la subjetividad, las trayectorias de vida y los imaginarios, y más aún en un tema tan complejo y multicausal como el embarazo a temprana edad, en la que se aborde la situación de manera holística y no solamente centrada en la responsabilización de los adolescentes. De igual forma, que tenga en cuenta esas características dentro del componente étnico, migratorio y de ruralidad que aportan a la singularidad del fenómeno en el territorio guajiro, que requiere el esfuerzo tanto de las esferas gubernamentales como académicas para su abordaje y construcción de propuestas de políticas sociales y educativas.

En concordancia con lo anterior, el compromiso ético de los docentes e investigadores sociales es contribuir a la construcción de conocimientos específicos y reflexiones sobre los fenómenos regionales, algunos de ellos silenciados e invisibilizados política y académicamente, como las maternidades y paternidades. En este sentido, es importante presentar los resultados de este estudio cuyo principal propósito fue develar los imaginarios sociales, que sobre las maternidades y paternidades, tienen los estudiantes en el contexto escolar de dos instituciones educativas en el municipio de Barrancas (La Guajira) donde hacen presencia estudiantes indígenas, migrantes y de comunidades campesinas aledañas, por lo cual se hace más interesante explorar las experiencias y significados de un fenómeno que cruza las fronteras educativas, sociales y de proyectos de vida de los estudiantes.

Imaginarios

El entramado social ha sido abordado desde diferentes posturas epistemológicas y metodológicas, dejando en evidencia la complejidad propia de los actores

y de las relaciones que dan sustento a las estructuras y fenómenos de la realidad social. Desde las últimas décadas se ha generado un interés particular por los individuos y sus subjetividades, que permite reivindicar el discurso, las acciones y experiencias como aspectos esenciales de dicha realidad. Desde esta postura se constituyen los imaginarios sociales como herramientas que permiten: la interpretación de la realidad social reconociendo valores, normas y configuraciones en el devenir individuo-sociedad (Arribas González, 2006); y la identificación de esquemas de significación desde los cuales los individuos dotan de sentido la realidad que habitan (Aliaga y Pintos, 2012).

En este orden de ideas, los estudios sobre imaginarios sociales se van abriendo camino en investigaciones orientadas a descubrir esas formas tanto de significaciones como de sentido que muchas veces permanecen invisibles, pero que sustentan las representaciones y las acciones. Tal acervo teórico se muestra en cuatro metáforas a partir de las cuales se ha intentado comprenderlos.

Magma social

Castoradis (2013) define un magma como una totalidad desde la cual se pueden construir organizaciones, destacando la imbricada relación e interdependencia entre lo imaginario y lo real. Lo anterior se constituye en un cúmulo de significaciones compartidas que, en palabras de este autor, se convierten en un *magma social*, en el sentido de “[...] que la institución de la sociedad es lo que es y tal como es en la medida en que ‘materializa’ un magma de significaciones imaginarias sociales” (Castoriadis, 2013, p. 307). De esta forma, los imaginarios sociales se entienden como matrices de sentido que organizan dichas significaciones en aras de la autoconstitución y creación de sociedades, más allá que meras representaciones de la realidad.

Cabe resaltar que para Castoriadis (2013) las instituciones sociales no responden solo a funcionalidades que permiten resolver necesidades de supervivencia y que tampoco pueden ser consideradas netamente como escenarios simbólicos; sin embargo, advierte que dentro de ellas existen y operan unas significaciones. Estas últimas permiten “[...] la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan” (Castoriadis, 2006, p. 78), de tal forma que los significados, valores, acciones, prácticas del mundo social pueden ser heredados,

compartidos y modificados por los individuos, permitiendo responder a la pregunta de por qué las personas permanecen juntas en sociedad.

Cemento invisible

Silva (2006, 2016), en su trasegar académico y de producción teórica sobre los imaginarios urbanos en Latinoamérica, ha aportado a la comprensión del concepto de imaginarios sociales. En un primer momento, considera que estos tienen una profunda base comunicativa y cultural que permiten visibilizar aquello que socialmente no se ve. El autor sostiene que estos se convierten en verdades sociales que, aunque empíricamente no puedan ser comprobadas, se relacionan con las percepciones estéticas sociales que los grupos o colectividades puedan tener sobre su contexto.

En un segundo aspecto, Silva hace un reconocimiento de las inscripciones del imaginario en lo individual (psíquico) y social que corresponden al orden ontológico, y lo tecnológico que corresponde a la expresividad. De esta forma, los imaginarios son construcciones que funcionan como “[...] presupuestos de las representaciones colectivas sin que sean ellas mismas las representaciones. Es decir, que los imaginarios actúan como su matriz previa, como su ‘cemento invisible’, lo que les da fuerza, organización y dureza sin ser ellas mismas” (Silva, 2016, p. 41). Esto permite reivindicar las subjetividades y las percepciones sociales de los individuos y grupos en cuanto a la visibilización de las formas y estrategias desde las cuales se construyen las representaciones sociales de los hechos, fenómenos u objetos de la realidad.

Lentes o anteojos

Por su parte, Pintos (2014) se preocupa también por el abordaje de los imaginarios sociales al definirlos como “[...] aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación e integración social y que hacen visible la invisibilidad social” (p. 108). Usa la metáfora de los *lentes o anteojos* al considerar que tienen como función servir de esquemas de percepción de la realidad sin que el sujeto reconozca el acto de visión, mediando entre lo que se percibe y la realidad misma (Pintos, 1999).

Para el autor, los imaginarios sociales, además de percibir, permiten explicar e intervenir en la realidad en el sentido de que visibilizan las formas como se

constituyen los sistemas de relaciones sociales (Pintos, 2005, 2014). Reconoce que la realidad no es única, pues con su teoría no busca generalizar, pero resalta la policontextualidad y complejidad donde los imaginarios sociales se han convertido en mecanismos para la construcción del orden social (Pintos, 2015).

Prisma social

Desde esta metáfora “[...] los imaginarios se convierten en formas de significación institucionalizadas que adopta la sociedad en el pensar, en el decir, en el hacer, en el juzgar” (Baeza, 2018, p. 33), caracterizados por ser construcciones mentales de origen múltiple y variado, homologadores de todas las formas de pensar dentro del marco histórico de una sociedad, dotados de historicidad y no son ajenos a los procesos de contradicción propios de la homogeneidad.

Los imaginarios se constituyen en un prisma desde el cual se orienta, se da organización y contenido a la acción social; está impregnado por significaciones cruzadas por aspectos experienciales, psicoafectivos, culturales y valóricos dentro de la subjetividad/intersubjetividad, pero que logran ser descifrados atendiendo desde la oralidad con un repertorio gestual y corporal (Baeza, 2003, 2018).

De esta forma, y bajo una perspectiva del reconocimiento de los imaginarios sociales y su connotación simbólica, donde se ponen en juego tanto asuntos objetivos como subjetivos, el *prisma social* ayudó a identificar y comprender los imaginarios que los sujetos sociales dentro del campo escolar han construido, compartido, socializado e institucionalizado en relación con las maternidades y paternidades.

Aproximación metodológica

Para recolectar la información y lograr una aproximación a los imaginarios sociales que de la maternidad y la paternidad tienen los estudiantes de 8.º a 11.º de dos instituciones públicas del municipio de Barrancas (La Guajira), se desarrolló una investigación cualitativa e interpretativa con el método fenomenológico. Este tiene como propósito “[...] explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Rojas Silva, s. f., p. 4) que emergen dentro de los contextos escolar y social, y cuya necesidad de comprensión de viva voz

de los sujetos es imperativa, tal como ocurre con los significados profundos de las experiencias vividas por los adolescentes tanto progenitores como no progenitores a partir de las cuales se cimientan los imaginarios sociales sobre las maternidades y las paternidades en el contexto referenciado en esta investigación.

En cuanto a la muestra trabajada, esta fue de treinta estudiantes que no superaban los 19 años, distribuidos así:

- 6 jóvenes madres/embarazadas, de los grados 8.º, 9.º, 10.º y 11.º, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 19 años, habitantes tanto de la zona urbana como rural del municipio; cuatro ya son madres y dos están embarazadas. De ellas, solo una vive con su pareja y tiene un hogar formado, mientras que las otras viven en casas de familiares y sin el padre del hijo.
- Cuatro jóvenes padres, de los grados 10.º y 11.º, con edades que oscilan entre los 17 y 19 años. Tres ya son padres y otro está a la espera. Solo uno vive con su pareja.
- Adicionalmente, 20 jóvenes compañeros de clases, quienes proporcionaron información dentro de grupos focales. Estos fueron identificados por intermedio de los mismos jóvenes padres/madres y otros que decidieron participar de manera voluntaria.

Para develar los imaginarios sociales de las maternidades y las paternidades que estos jóvenes tienen, se utilizaron dos técnicas para la recolección de la información: entrevistas semidirigidas y los grupos focales. Con las entrevistas se logró identificar las percepciones, vivencias, significados y experiencias que constituyen las subjetividades sobre la maternidad y la paternidad, mientras que los grupos focales permitieron conocer las percepciones, conocimiento y experiencia que tienen los estudiantes no progenitores al compartir con padres y madres jóvenes.

Para la elaboración de las entrevistas, se procedió a hacer una revisión de antecedentes relacionados con el tema y se definieron las dimensiones que orientarían el proceso de recolección de la información tales como los aspectos demográficos, información familiar, de pareja, proyecto de vida, paternidad y maternidad. Luego de haber construido los ítems, se realizó el trabajo de campo que se fue perfeccionando a medida que se aplicaban.

Después, se transcribieron literalmente tanto las entrevistas semidirigidas como las de los grupos focales. Se procedió luego a la categorización, de tal

manera que se pudieran identificar y clasificar los datos. Fue necesario aplicar la codificación abierta (fragmentación de los datos), la codificación selectiva (selección en torno a las categorías y familias) y la codificación teórica (relación entre los conceptos). Como paso final se realizó la reducción teórica que permitió la relación y comparación de las categorías y los constructos sociológicos.

Resultados

Los relatos de los estudiantes progenitores de estas dos instituciones educativas, surgidos durante las entrevistas y en los grupos focales plantean cómo desde la cotidianidad se materializan los imaginarios sociales alrededor del hecho de ser padre o madre en esta etapa de la vida, los cuales se construyen teniendo en cuenta la significación de dos grandes pilares: el proyecto de vida y las experiencias.

El embarazo, ¿una metida de patas?

En este orden, el imaginario identificado en los estudiantes sujetos de esta investigación se relacionó, precisamente, con el embarazo visto como un acontecimiento problemático suscitador de situaciones, emociones y sentimientos encontrados.

Con la noticia sentí que toda mi vida se derrumbaba. Lloré muchas veces y muchos días. Sentía culpa, frustración, pero sobre todo el sentimiento de decepción a mi mamá. (estudiante progenitora)

Miedo y saber que mi vida no sería igual, que los sueños y metas que tenía ahora me tocó reemplazarlos por estar con mi bebé, me da dolor, pero ajá, ¿qué más puedo hacer? (estudiante progenitora)

Mirándolo ahora puedo decir que sí fue un error o una metida de pata como dice uno, pero ha sido el error más bonito que he cometido. No es fácil, pero creo que ya también me toca resignarme. (estudiante progenitora)

No fue fácil enterarme. Saber que mi novia está así y pensar..., todo lo que se nos venía encima, sobre todo a ella: los comentarios de la mamá, del papá, los

vecinos. Es una metida de pata..., pero creo que es más grave en las muchachas, son ellas las que andan con la barriga. (estudiante progenitor)

Puedo decir que me dio alegría cuando ella me comentó. Yo no estaba preparado y sé todo lo que dicen, que tener un hijo a esa edad es una equivocación o error, pero yo estaba feliz. (estudiante progenitor)

En el caso de las estudiantes progenitoras el embarazo implicó una ruptura biográfica materializada en un antes y un después que conllevó la sucesión de experiencias basadas en el miedo e incertidumbre por la forma como se modificó su vida. Por otro lado, se encuentra el sentimiento de culpa por las metas y sueños pensados hasta ese momento que ahora son sustituidos por otros intereses y quehaceres.

Llama la atención que, a pesar de que consideran el embarazo como un “error”, “algo que no debió acontecer en ese momento de la vida” o en las circunstancias en las cuales estaban, logran configurar la resignación como una estrategia para reponerse ante tal situación problemática. De esta manera, se permite la reorganización del proyecto de vida, primero en función de su hijo, que a su vez implica una nueva jerarquización de los sueños y metas pensados antes del acontecimiento.

Ahora, desde el discurso de los estudiantes progenitores, si bien el hecho sigue representando una ruptura que no debió ocurrir en ese momento, reconocen que las consecuencias inmediatas son asumidas por las madres adolescentes en la medida en que sobre ellas existe una mayor presión y expectativas sociales en relación con sus vidas y cuerpos. Pero también, dicho discurso deja entrever cómo, precisamente, esas consecuencias físicas se convierten en una primera justificación de centrar las preocupaciones y responsabilidades en las mujeres, donde comienza, en cierta medida, un distanciamiento del hombre en relación con el embarazo.

Las experiencias de estos estudiantes progenitores tienen como base el miedo y, a diferencia de las estudiantes progenitoras, no experimentan la decepción. Esto da cuenta de la mirada y tratamiento desiguales que social y culturalmente se tienen sobre este acontecimiento para hombres y mujeres, donde las cargas simbólicas del cuerpo y el cuidado se trasladarán a esos imaginarios que existen sobre las maternidades y las paternidades:

Bueno, uno muchas veces se sorprende cuando la ve con la barriga, pensando que son niñas que no tienen esos pensamientos de salir embarazadas a temprana edad. (estudiante no progenitora)

Creo que a todos nos llena de sorpresa, especialmente cuando es una compañera, sobre todo por los cambios y las responsabilidades que van a asumir. Además, a algunas de ellas, ni la dejaban salir de su casa o ir a fiesta. (estudiante no progenitor)

Que se echa a perder su vida tan joven y que va a tener una responsabilidad bien grande. (estudiante no progenitor)

El imaginario del embarazo como *error* en dicha etapa de la vida también se presenta en el discurso de aquellos estudiantes no progenitores, pues consideran que todavía no se tiene la preparación para ser padre o madre y se muestra como un trastocamiento de la vida de las adolescentes por las responsabilidades que deben asumir y por las consecuencias inmediatas, entre ellas la interrupción del proceso escolar.

Paternalidad, maternidad e imaginarios: proyecto de vida

En ambos casos, los estudiantes comienzan a significar su paternidad/maternalidad desde la consolidación de su proyecto de vida en la medida en que la asunción de este con el nacimiento del hijo cobra importancia para la existencia y planes posteriores:

O sea, los pensamientos que tengo de terminar y de ser alguien en la vida y de darle lo mejor al pelaíto. (estudiante progenitora)

De que me toca ser más responsable, ayudarla a ella en su casa con lo que necesite, trabajar más y así. (estudiante progenitor)

Pero también es importante señalar que la génesis de tal significación es distinta, pues en el caso de los padres, el *imaginario de paternidad como goce y satisfacción* es asumido a partir de la extensión en su hijo de sus metas, aspiraciones y sueños. Estos lo visualizan como una oportunidad de conseguir lo que tal vez ellos no han logrado o no alcanzarán. Y también lo entienden desde

la concreción del discurso y junto a las expectativas y emociones asumidas en relación con su hijo.

Una alegría algo dentro de mí. Me imagino teniéndolo cargado, hablando con él, jugar fútbol con él, hacer todo lo que nunca hice yo. (estudiante progenitor)

Es lo mejor, pero creo que si lo tuviera cerca fuera más chévere, por ejemplo, verlo crecer, caminar, o hablar. A pesar de todo, no cambio esta sensación que me da cuando digo que tengo un hijo, y cuando pienso lo que podríamos ser juntos. (estudiante progenitor)

Además, este imaginario caracteriza las relaciones parentales ambivalentes en el acompañamiento del embarazo, nacimiento y crianza de la prole, que pueden ser de presencia o ausencia. La primera se visualiza en el orden de la manutención y ayuda en los asuntos domésticos y de cuidado; y la segunda, desde el reconocimiento de no poder estar con su hijo en el proceso de crianza cuyas razones van desde la incapacidad económica, no querer sostener una vida de pareja por considerar que se es muy joven, o por problemas con la familia de la madre.

En el caso de la maternidad, el imaginario se constituye como *sueños rotos* en la medida en que reconfiguran su proyecto de vida basadas en la aceptación de responsabilidades producto de los nuevos roles que deben asumir en relación con su hijo. Para ellas, el asunto de cuidado y otras prácticas propias emanadas de la concepción hegemónica de la maternidad van a seguir apoyando la idea social existente sobre el quehacer materno, en tanto lo asumen como la realización de su existencia y máxima expresión de la maduración y responsabilidad.

Imagínate para explicarle ahora tantas cosas. O sea, ya no me comporto como era antes, ya he madurado, o sea, no tanto que digamos, pero ya he aprendido a madurar, ya debo tener responsabilidades. (estudiante progenitora)

Que ya no puedo ser la misma que antes, pues ahora tengo alguien por quien luchar, alguien que me está esperando y a quien yo debo cuidar. (estudiante progenitora)

Lo anterior representa las diversas situaciones tanto simbólicas como materiales por las cuales deben pasar las estudiantes, entre ellas dar la noticia del embarazo, ver el cambio evidente en su cuerpo, asumir la ausencia del proceso educativo o la presencia con los cambios corporales.

Ahora, el proyecto de vida es comprendido como una construcción o reconstrucción que el individuo hace de su propia biografía a partir de los diferentes elementos que la sociedad o grupo le proporcionan, y que se liga a las subjetividades de su existencia. En esta medida, y a partir de las opiniones de los participantes, el proyecto de vida oscila entre dos aspectos importantes: la familia y el trabajo como formas de logro y reconocimiento social para ser aceptado como adulto.

Tal postura responde, además, a unas concepciones heteronormativas⁸ propias del pensamiento occidental dentro del cual está el discurso de estos estudiantes y, con el hecho del embarazo, se ajusta o complementa. Por consiguiente, el proyecto de vida se visualiza desde una perspectiva ambivalente, pero que culmina en el mismo hecho: ser padre o madre.

Porque cuando uno ya sale del embarazo el cuerpo no queda como antes, aunque uno quiera hacer ejercicio o algo ya no te va a quedar igual, porque tu piel se estira y por más que tú quieras hacer ejercicio nunca va a quedar como estaba. (estudiante progenitora)

De todas formas, yo puedo seguir estudiando y trabajando, aunque no es una cosa que digamos que es fácil, pero se puede hacer. Pero ya, ahora no puedo depender tanto de mis padres, y ahora hay dos personas que dependen de mí y que se han convertido en mi proyecto de vida, brindarles una buena vida o una vida donde no pasemos tanto trabajo. (estudiante progenitor)

Lo anterior se relaciona con lo propuesto por Ortega Gústín (2013) sobre el impacto que la maternidad/paternidad tiene sobre el proyecto de vida de los adolescentes, puesto que

⁸ La heteronormatividad fue un término acuñado por Warner (1993) con el cual se representa la heterosexualidad como la única expresión válida de la sexualidad humana normalizada e institucionalizada en las relaciones sociales.

[...] el orden con el que los y las jóvenes [*sic*] lo tenían pensado, como si en una línea secuencial deben trasladar la presencia de los y las niños/as [*sic*] antes de tiempo y, a partir de ahí, modificar su realidad, sus expectativas frente a sus vidas, sus metas y adquirir otras habilidades para enfrentar su nueva situación (p. 159).

Entonces, consistente con la visión heteronormativa, se representa el imaginario de *paternidad y maternidad como destino* entendidas como una obligación y no una opción. Así pues, el proyecto de vida enmarcado desde la familia y el trabajo les da la bienvenida a los jóvenes al mundo adulto.

Porque eso tiene que ser uno responsable, o sea, que tiene que aprender a ser adulto prácticamente a la fuerza porque uno nunca está preparado para eso. (estudiante progenitora)

Los estudiantes consideran que solo se adelantaron a un hecho que tarde o temprano debía ocurrir: ser padre o madre. Con este hecho, su proyecto de vida se encamina a la familia y el cuidado del hijo que, para ellos, pone en evidencia los sentidos de la madurez y la responsabilidad.

Bueno, mi proyecto de vida cambió, pero en especial creo que mejoró. Antes yo estudiaba o hacía las cosas por hacerlas, ahora no, ahora ya tengo por quien hacerlas mejor. (estudiante progenitora)

No, pero tampoco me molesta esto. Sé que no soy ni el primero ni el último en embarazar a una muchacha todavía estudiando. Pero sí sé que es un buen momento para demostrar todo lo que yo puedo hacer y demostrar que soy un hombre de verdad. (estudiante progenitor)

Entonces, en el caso de las mujeres, “[...] la ecuación mujer igual madre permea la socialización desde la infancia, produce continuidades y discontinuidades durante el ciclo vital y altera los proyectos futuros” (Puyana Villamizar, 2000, p. 102), mientras que en el caso de los hombres “[...] la emergencia del sujeto que se reconoce como padre indistintamente que asuma los roles o no que socialmente se le asignan” (Duarte Orozco y Escobar Brochero, 2015, p. 30). Para las primeras, la maternidad está ligada a unos sentimientos, a los rasgos

de la feminidad asociados a una “tendencia natural” al cuidado y estadía con el hijo; para los segundos, la paternidad, a un reconocimiento y demostración de hombría.

Paternidad, maternidad e imaginarios: las experiencias

El hecho de ser padre/madre permite significar la paternidad y maternidad como una construcción social que parte de la experiencia de los estudiantes, pero que recorre un camino matizado por los estereotipos, los miedos, la normalización y los cambios que han de experimentar en sus vivencias y subjetividades, marcando de esta forma sus biografías y trayectoria educativa.

Es que eso de ser mamá no es fácil, tampoco una tarea imposible, pero sí le toca a uno hacer cambios en la vida, y la vida misma le cambia, ya no puedo hacer cosas que antes sí las podía hacer. (estudiante progenitora)

El camino se inicia con la superación o aceptación de los estereotipos de géneros, entendidos como aquellas conductas que social o culturalmente se les asignan o se espera de un hombre o una mujer y, junto con estos, deben enfrentarse a las ideas adultocéntricas existentes tanto en el contexto escolar como social sobre el cuerpo, la sexualidad y el embarazo.

Responder por las cosas de la casa, trabajar o darle las cosas al niño, la comida, velar porque no nos falte nada, aunque cuando yo termine también debo trabajar. (estudiante progenitora)

O sea, yo pienso que recibirme bien cada vez que yo llegue, si es esperarme con la comida preparada y cositas así y en los quehaceres de la casa, eso sí, yo digo que ella lo tiene que hacer, pero yo la tengo que ayudar también. (estudiante progenitor)

En relación con el estereotipo de género, se identificó en algunas de las intervenciones cierta correspondencia con las acciones y roles que socialmente se les han asignado a hombres y mujeres en el contexto cultural donde habitan. Es decir, a la mujer se le han atribuido las tareas y acciones del mundo doméstico (cuidado del niño, del esposo, tareas del hogar), mientras que, en el caso de

los hombres, se relaciona con el mundo del trabajo y el mundo público. Desde aquí se constituyen los estereotipos adultocéntricos que los jóvenes palpan en el proceso de construcción de sus roles como madres y padres, pero también está la percepción de incapacidad e inmadurez que los adultos asumen para justificar cierto control sobre ellos.

Mis papás se enojaron conmigo cuando les di la noticia; me decían que si yo no veía la situación económica de la casa como para traer otra boca más, que mínimo el papá del niño me iba a dejar botada. (estudiante progenitora)

Mi papá me dijo: “ahora sí vas a saber *lo duro que muerde el maco*, para darme a entender que ahora sí me tocaba ponerme los pantalones y ponerme a trabajar y dejar la flojera. (estudiante progenitor)

Si bien es cierto que al principio el proceso es tensionante por la forma como se da el embarazo, la noticia y la nueva situación tanto del joven como de la joven en relación con sus padres o la familia política, no se puede desconocer que estos adultos se convierten en referentes y puntos de apoyo y, a partir de allí, se asumen las ideas de responsabilidad, así como el aprendizaje de ciertas prácticas y acciones, por ejemplo, el cuidado del niño o iniciar un trabajo.

Mi mamá me enseñó a preparar el tetero, sacarle los gases al niño, cuidar de la ropa; me decía que estuviera pendiente de ciertos síntomas como fiebre y cosas así. (estudiante progenitora)

Yo comencé a irme a trabajar con mi padrastro, así trabajé tres meses para poder comprarle las primeras cosas a la niña. (estudiante progenitor)

Es importante señalar, dentro de este proceso de construcción, que los jóvenes experimentan sentimientos de miedo y rechazo en los contextos familiar, escolar y social. La confrontación o superaciones de estos les van a permitir afrontar la noticia del embarazo no planeado y demostrar su capacidad y ganas de ser padre/madre o de asumir los cambios que esto representa.

Sentí miedo porque en ese entonces yo tenía 14 años y tenía miedo; no sé por qué tenía una sensación, pero después recapacité y me dije: yo por qué debo tener miedo si no he hecho nada malo. (estudiante progenitora)

Como si me cayera un balde de agua fría. Esa noche no dormí, pensando locuras, pensando en ella también, lo que iba a decir su familia, en fin, que me había metido en una *vacaloca*. (estudiante progenitor)

Así, el miedo se fundamenta en la incertidumbre, pues el embarazo no era algo esperado y tal evento, desde ese entonces, muestra escenarios de cambios. En el caso de las madres jóvenes, estas deben afrontar los reproches que se les hacen, especialmente desde los estereotipos de género y roles de la sexualidad femenina.

También está ligado el miedo por el sostenimiento propio y del hijo, pues el embarazo no necesariamente significa la formación de una nueva familia o la independencia económica, pues, en el caso de las madres jóvenes, terminaron viviendo en casa de sus padres, económicamente sostenidos por ellos, pero con ayuda del progenitor del hijo. Solo una de las madres jóvenes vive de manera independiente y decidió conformar un hogar junto a su pareja, aparte de su familia de origen, pero también se conjuga con el miedo al abandono del padre del hijo o el no reconocimiento de este.

O sea, yo llegué a su casa y le dije que si lo iba a registrar que lo registrara, mi mamá también le dijo: no, si lo que cuesta el registro yo te lo doy y me dijo que él no se merecía que lo registrara. Ese día lo íbamos a registrar y me dijo que el *pelaíto* no merecía un apellido como el de él porque nunca había respondido por él. Me sentí mal porque no lo iba a llevar, pero también me puse a pensar que es verdad lo que él decía, pero a pesar de todo él era el papá y tenía derecho a registrarlo, pero él no quiso. (estudiante progenitora)

En el caso de los padres jóvenes, unos reciben apoyo de su familias de origen, mientras otros hacen su entrada al mundo laboral de manera inesperada, revalidando los principios propios de la masculinidad hegemónica del contexto que representa el trabajo junto a la heterosexualidad como características

particulares del hecho de ser hombre: la definición de hombre como padre se entrecruza con otras dimensiones fundamentales de la identidad masculina hegemónica: el trabajo, la generación de los recursos económicos que permiten la sobrevivencia de la familia, la heterosexualidad representada en los hijos que se conciben y el poder (Parrini, 2000, p. 43).

Junto al miedo surge el sentimiento de remordimiento por el impacto o las consecuencias que pudo tener el embarazo en la vida y aspiraciones de la madre de su hijo.

A veces siento que le dañé la vida a ella por el embarazo, ver todo lo que pasó, lo que le decían en su casa, las cosas que dejó de hacer, y no sé si la vida que ella quería era mejor. (estudiante progenitor)

Estas situaciones se muestran dentro de una arista de sentimientos y emociones ambivalentes, en contraste con las ideas sobre el proyecto de vida, las aspiraciones y la idea de familia que los jóvenes tenían, así como la reconfiguración de los mismos aspectos en aras del hecho de ser padre/madre.

A los estereotipos y miedos los acompañan los cambios que a raíz del embarazo sufren tanto madres como padres jóvenes, los cuales van desde los aspectos físicos hasta los emocionales y aspiracionales.

Los cambios físicos son los primeros en resaltarse, especialmente en el caso de las mujeres, pues su cuerpo es escenario de modificaciones evidentes en cuanto al peso, la forma, síntomas como mareo y vómitos, y la dieta alimenticia. En el caso de los padres, se convierten en observadores de dichos cambios, así como en acompañantes en los procesos de citas médicas y temas académicos en los que la madre requiere compañía.

Las caderas se me volvieron más anchas, mis senos se crecieron al igual que mi peso aumentó. Me veía rara en el espejo. (estudiante progenitora)

Verme al espejo fue bastante duro, pues nunca pensé que mi cuerpo se pusiera así; yo era delgada y con el embarazo me engordé, la ropa no me servía y veía a mis amigas igual de delgadas y yo gorda, pero veía como crecía esa cosita en mi barriga, como se movía y eso me emocionaba. (estudiante progenitora)

A ella le daban mareo, ganas de vomitar y tocaba estar pendiente aquí en el colegio, por si se le ofrecía algo. (estudiante progenitor)

Era muy *bacano* tocarle la barriga, sobarla y que la niña se moviera. Eso me gustaba mucho. (estudiante progenitor)

Me daba miedo a veces verla, pues creía que le iba a pasar algo. (estudiante progenitor)

Para el caso de las madres jóvenes, se pone de relieve la concepción de riesgo, esto porque se cree que sus cuerpos no están preparados para el embarazo. Si bien es cierto que pueden existir unas complicaciones de este tipo, existen estudios sociales que consideran que

La maternidad temprana trastorna la vida de las jóvenes madres, pero mucho menos de lo que la gente cree [...] la particularidad del asunto tiene más que ver con [*sic*] cómo nuestra cultura política ha respondido a los problemas asociados con la pobreza, la sexualidad, las relaciones de género y cosas parecidas, que con la amenaza planteada por adolescentes teniendo bebés antes de que ellos o sus familias lo deseen, o antes de que la sociedad se pregunte si eso es bueno para su bienestar y el de su descendencia (Furstenberg, 2003, citado en Adazko, 2005, p. 36).

De esta forma, la perspectiva de riesgo debe analizarse en conexión con la vulnerabilidad y las condiciones socioeconómicas, pero también con los aspectos particulares e individuales de dichas madres. El no hacerlo fortalece la idea de que tanto la maternidad como la paternidad en adolescentes es riesgosa solo por el hecho de presentarse en esta etapa de la vida. Esta idea se ha construido con base en las percepciones y opiniones de los adultos, médicos y profesores, y se ha dejado de lado la opinión de los jóvenes. Por esto:

Aun cuando el discurso en muchos servicios de salud es que el embarazo en la adolescencia debería prevenirse, estas instituciones no son capaces de articular estrategias efectivas para que las/los jóvenes [*sic*] que deseen postergar la maternidad/paternidad cuenten con los recursos para hacerlo (Adazko, 2005, p. 37).

De tal forma se constituye el imaginario de *la paternidad y la maternidad como nuevos caminos*, en cuanto que los cambios que experimentan los jóvenes tienen que ver con las emociones y sentimientos que se generan. En un aparte de este capítulo se dijo que su principal característica es la ambivalencia, pero la importancia está en que el embarazo y el hecho de ser padre/madre les abre un abanico de oportunidades para repensar las emociones y sentimientos. A partir del discurso de los jóvenes, el sentido del cuidado por el otro (respecto al niño) y no solo por parte de la madre, se logró identificar que los hombres generan, por lo menos desde el discurso, una cercanía hacia su prole, esperando convertirse en alguien cercano, aun incursionando en acciones y prácticas que socialmente se les han asignado a las mujeres.

He ganado sabiduría, he ganado estar con mi hijo y compartir más con él. O sea, yo era una persona tan retirada del mundo, no hacía amigos, nada, era retirada de todo. La única amiga que tenía así es mi mamá, ella es mi amiga a la que le cuento todo. Ella no es de esas que comienza con la cantaleta. (estudiante progenitora)

A mí me gustaría que mi pareja me deje hacer algo con ella, que me toque hacerle los moños, peinarla, bañarla. (estudiante progenitor)

Voy a estar ahí para él, voy a ser su apoyo, me voy a convertir en su mejor amigo; que siempre pueda confiar en mí y guiarlo bien. (estudiante progenitor)

Los cambios en las aspiraciones se relacionan con la asunción del proyecto de vida. En esta medida, el hecho de ser padre o madre les permite a los jóvenes resignificar su existencia, metas, sueños y anhelos, aunque esto no se presente de una manera lineal y pacífica, sino que más bien sea el resultado de las ambivalencias de los sentimientos y emociones, en relación consigo mismo, con su hijo, la familia, la pareja y los pares.

Aprendí cosas nuevas, o sea, cosas que no sabía y como quien dice me tocó aprender a la fuerza porque uno nunca está preparado para ser mamá, pero ya a medida que pasa el tiempo uno va aprendiendo las cosas. (estudiante progenitora)

Pues de convertirme en un hombre de verdad, lo digo así ¿por qué?, porque tengo que madurar y hacerme demasiado responsable. (estudiante progenitor)

Las madres jóvenes participantes de la investigación exponen desde su narrativa la existencia de un vínculo para siempre con su hijo; además, el embarazo y nacimiento significaron un cambio en sus aspiraciones a mediano y corto plazo. Por otro lado, asumir la maternidad como proyecto de vida, aunque con la conciencia de no sentirse aún preparadas, se acepta bajo el imaginario de que esta no es una opción, sino una obligación ineludible propia de su rol de género.

Para los padres jóvenes se mostró que la paternidad la asumen como un adelanto a su obligación de incorporarse al mundo del trabajo, en aras —por lo menos desde el discurso— de solventar y proporcionar aspectos relacionados con los asuntos económicos. De esta forma, se cumple con lo que Viveros Vigoya (2002, p. 16) ha llamado las virtudes masculinas patriarcales: “[...] trabajador, emprendedor, responsable, fuerte y con autoridad”.

En ambos casos se demuestra que los imaginarios de maternidad y paternidad se encuentran atravesados por los estereotipos de género que encasillan a la madre como cuidadora y al padre como proveedor. También se mostró cómo se asume la paternidad/maternidad, por los padres y las madres jóvenes, como un sacrificio a partir del abandono de ciertas comodidades y tranquilidades brindadas por sus padres. Sin embargo, no ven el embarazo y la tenencia de hijos como obstáculos para seguir con su formación académica, sino como una motivación para culminarlos y así procurar proporcionarles mejores condiciones económicas a sus hijos. Esto, con el fin de evitarles algunas vivencias negativas que ellos experimentaron no solo en la parte económica, sino también en lo relacionado con la crianza.

Discusión

El embarazo es un hecho social que pone en juego aspectos subjetivos cuyas experiencias son moldeadas por el complejo cultural del contexto donde se presenta (Quevedo Mojarro, 2019). De esta forma, tratarlo meramente como cuestión biológica o médica se convierte en un intento de reduccionismo que abandona el abordaje vital y de sentido de un amplio abanico de aristas que lo constituyen. El análisis y abordaje del embarazo no se pueden hacer sin tocar las paternidades y las maternidades, en cuanto que estas y sus componentes simbólicos se insertan en el cuerpo biológico y socializado de las personas. Así

mismo, los componentes simbólicos están cruzados por los discursos sociales y políticos que dan forma a dicho fenómeno.

En este sentido, y sin desconocer los aportes y conocimientos que desde el enfoque tradicional se han realizado para el abordaje, Stern y García (2001) proponen lo que ellos han llamado *enfoque emergente*, que desde las ciencias sociales hace nuevas aproximaciones metodológicas y epistémicas sobre el fenómeno. Lo anterior, para superar la centralización del discurso —y por ende las políticas públicas— que limita el tema a un asunto biológico, de prevención y de interés por los aspectos físicos o de reproducción humana, así como las consecuencias económicas que conlleva.

Desde este enfoque, se propone abordar el fenómeno a partir de los elementos de análisis, lo cual permite resaltar aspectos como

- La temporalidad de los ciclos vitales como la adolescencia y la juventud, de tal forma que se pueda reconocer la diversidad de sus comportamientos, atendiendo al contexto histórico y a las transformaciones sociales, económicas y políticas (Stern, 1997).
- Reivindicación, desde los estudios sociales, de los jóvenes adolescentes como sujetos de derechos capaces de asumir sus sexualidades a partir de la construcción de nuevos patrones y discursos que sustentan las políticas gubernamentales en el tema bajo el enfoque de derechos humanos (Williamson, 2013).
- Reconocimiento de las tecnologías y los dispositivos de biopoder que se ejercen sobre los adolescentes, atendiendo a comprender las formas como operan en la constitución de las subjetividades de estos (Viveros Vigoya, 2004).
- Mayor atención a las esferas que constituyen el mundo de la vida de los adolescentes y jóvenes, que ayuden a generar aproximaciones a su estilo de vida, imaginarios, representaciones, concepciones, sentimientos y sentidos que den cuenta de las realidades en las que habitan.
- La visibilización del hombre joven como padre, dentro de las preocupaciones tanto académicas como gubernamentales, de tal forma que permita la construcción de políticas en equidad de género que ayuden al reconocimiento de las vulnerabilidades de hombres y mujeres.

- Análisis de la complejidad y multidimensionalidad que caracterizan este fenómeno y los procesos que subyacen en él. Un buen ejemplo de esto es prestar atención no solo desde el componente biológico, sino también desde otras aristas como (a) la psicológica, (b) la jurídica y (c) la cultural (Duarte, 2016) para comprender de esta manera el ejercicio de la maternidad y la paternidad en los diferentes contextos.
- Reconocimiento de las maternidades y las paternidades tempranas, mostrando las implicaciones que el ejercicio de estas tiene en lo personal y lo social. De igual forma, las posibles relaciones que pueden tener en aspectos socioeconómicos y culturales en contextos diversos.

Así, en el caso de la maternidad, Tubert (1991) la reconoce desde un orden sociocultural y la estrecha relación con los contextos históricos. Por otro lado, Lagarde y de los Ríos (1990) la relaciona con el cuerpo y las prácticas que surgen de su ejercicio, en la medida que

[...] la maternidad es el conjunto de hechos de reproducción social y cultural, por medio del cual las mujeres crean y cuidan, generan y revitalizan, de manera personal, directa y permanente durante toda la vida, a los otros, en su sobrevivencia cotidiana y en la muerte. (p. 248)

De esta manera, y en ambas concepciones, la maternidad implica unas relaciones y vivencias tanto personales como sociales en las que entran en juego cuerpo, sentimientos, emociones, percepciones, imaginarios, y campos de sentido y significados.

Mientras tanto, las paternidades se pueden entender como el “[...] campo de prácticas y significación culturales y sociales en tanto a la reproducción, al vínculo que se establece o no con la progenie y al cuidado de los hijos” (Fuller Osores, 2000, p. 36) entre las características de este campo de prácticas y significaciones, reconocimiento y relaciones con el ejercicio de la paternidad y el conjunto de cargas simbólicas y culturales que existe en torno a ella. En este sentido, algunos autores consideran que, dentro del contexto latinoamericano y los referentes patriarcales, la paternidad puede verse como un mandato de la masculinidad hegemónica y se convierte:

Fundamental [mente] en el camino del varón adulto, les da un nuevo sentido a los mandatos de la masculinidad hegemónica. Ahora el varón es importante, ya no en términos generales, sino con relación a personas específicas, su mujer e hijo/s: es el jefe del hogar y tiene la autoridad en el grupo familiar, con respaldo legal. (Olavarría, 2001, p. 170)

Esto permite aproximarse a las realidades de los hombres y padres en el sentido de que ponen de relieve sus subjetividades, experiencias y prácticas, cómo reconocen ellos mismos su paternidad y cómo el contexto se los reconoce.

Ambos abordajes, tanto de la maternidad como de la paternidad, tienen una carga simbólica y de significados, en algunas ocasiones inmersos en unos discursos y rupturas de discursos dentro del valor social y cultural (Unicef, 2014), constituyéndose los imaginarios en una forma de acercarse a las matrices de significación y sentido que tanto las personas como las instituciones sociales denotan al hecho de ser padre o madre en un tiempo y contexto determinados.

Conclusiones

Los imaginarios sociales que los estudiantes tienen sobre las maternidades y las paternidades están basados en las concepciones heteronormativas propias del pensamiento occidental. Esto da cuenta del sentido y significado que se construyen en relación con los discursos, roles, prácticas y acciones asumidos, asignados y esperados culturalmente, así como la persistencia de estereotipos y formas de discriminación implícitos y explícitos.

Mediante este estudio, y de acuerdo con el discurso de los estudiantes, se logró identificar cómo los imaginarios sociales de las maternidades y las paternidades están cruzados por las ideas de proyecto de vida y las experiencias. El primero, mirado como la forma de encauzar las biografías y trayectorias de vida de los adolescentes en aras de la idealización adultocéntrica de la madurez y la responsabilidad; las segundas, como el repertorio de sentimientos, vivencias, prácticas, motivaciones y emociones dotados de sentido y significado.

Respecto al primer imaginario identificado, se concluye que es de contraste: *la maternidad como sueños rotos* con cuyos pedazos se reconstruye el proyecto de vida en la dinámica de la asunción de nuevos roles, y la reconfiguración de

este basado en la responsabilidad y madurez, pero también en el miedo, la resignación y la incertidumbre. Por el otro lado, está *la paternidad como goce y satisfacción*, imaginario desde el cual se significa el ejercicio paterno como la extensión de sueños, metas y aspiraciones propios que también reconfiguran el proyecto de vida del padre y que se materializan en relaciones parentales ambivalentes de ausencia o presencia en la crianza del hijo.

El segundo imaginario consiste en significar *la maternidad y la paternidad como destino*: persisten y se perpetúan aspectos materiales y simbólicos del discurso heteronormativo propio del contexto cultural que sincroniza el cuerpo biológico de los estudiantes con el cuerpo socializado; mientras que el tercer imaginario muestra *la maternidad y la paternidad como nuevo camino* significado desde la experiencia de los estudiantes, la cual no se limita únicamente a la deserción escolar, pues hacen un reconocimiento de las vivencias, prácticas, realidades y valoraciones del hecho de ser padre o madre, así como de los sentimientos, emociones e impacto que tienen en las subjetividades.

En este orden, es importante señalar que se requiere continuar abordando el fenómeno en el departamento de La Guajira desde enfoques interseccionales y territoriales que permitan seguir comprendiendo las realidades de los estudiantes y, a su vez, dichos análisis se constituyan en información básica para la construcción y toma de decisiones en políticas públicas. Para esto es importante que en el ámbito escolar de las instituciones educativas del departamento y en sus contextos se sigan reconociendo los imaginarios que circulan sobre embarazo a edad temprana y lo que significa en la vida familiar, social y personal de los jóvenes la experiencia a la que se van a ver enfrentados desde su sexualidad, sus cambios físicos, emocionales e historias de vida.

Referencias

- Adazko, A. (2005). Perspectivas socioantropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En M. Godna (editor) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 33-65). CEDES.
- Aliaga, F., y Pintos, J. L. (2012). Introducción. La investigación en torno a los imaginarios sociales. Un horizonte abierto a las posibilidades. *RIPS. Revista de Investiga-*

- ciones Políticas y Sociológicas*, 11(2). <https://revistas.usc.gal/index.php/rips/article/view/373>
- Arribas González, L. (2006). *El imaginario social como paradigma del conocimiento sociológico*. 5(1), 13-23. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/8287/02.rips5-1.pdf>
- Arroyo Andrade, G. K. (2019). *“Ser papá me cambió la vida”: Configuración de las identidades masculinas, a partir de la experiencia de la paternidad, en la ciudad de Barranquilla* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76471>
- Baeza, M. A. (2003). *Imaginario sociales Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Editorial Universidad de Concepción.
- Baeza, M. A. (2018). La producción de datos en estudios sobre imaginarios sociales. *Boletín bimestral de opinión de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR)*, (12), 12-18. <https://sites.google.com/view/repositorio-i-o-b/inicio/iob-no-12-marzoabril-de-2018>
- Botero Botero, L. D., y Castrillón Osorio, L. C. (2015). La experiencia de la paternidad en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 3(46), 89-101. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/701>
- Cachaya Rojas, Y. Z. (2020). *Imaginario sociales sobre los embarazos adolescentes en la Institución Educativa José Celestino Mutis, San José del Guaviare* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78232>
- Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*. Katz.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Cubillos Romo, J. E. (2017). Maternidad adolescente, entre la escolarización y el fracaso escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27292>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE]. (2018). *Estadísticas vitales. Nacimientos por grupos de edad de la madre, según departamento y municipio de residencia de la madre. Año 2014, 2015, 2016 y 2017, preliminar*. <http://www.dane.gov.co/index.php/estadisticaspor-tema/salud>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE]. (2020). *La información del DANE en la toma de decisiones de los departamentos. La Guajira*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticaspor-tema/salud>

- dane.gov.co/files/investigaciones/planes-desarrollo-territorial/050220-Info-Gobernacion-La-Guajira.pdf
- Duarte Orozco, M. A. (2016). Embarazo y paternidad juvenil en el Departamento del Cesar: ¿Y dónde está el padre? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 425-447. <https://doi.org/10.21501/22161201.1808>
- Duarte Orozco, M. A., y Escobar Brochero, A. R. (2015). *Masculinidades y paternidades juveniles: Análisis de las representaciones sociales en el Departamento del Cesar (Colombia)*. Editorial Unicesar.
- Escobar Brochero, A. R. (2015). *Maternidades juveniles: representaciones sociales, subjetividades y vivencias* [tesis de maestría, Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/8381>
- Fajardo, D. C., Beltrán, C. P., Colorado, A. L., Rodríguez M. A., Bermúdez, C., y Barbosa, S. (2018). *Sala situacional maternidad y paternidad temprana (10 a 19 años)*. https://subredsuoccidente.gov.co/entidad/InformeFinalSalaSituacional_SubredSurOccidente_30junio2018.pdf
- Fuller Osores, N. J. (2000). *Paternidades en América Latina*. PUCP.
- Gil-Bello, R. M. (2018). *El imaginario de la maternidad durante el embarazo. Matronas profesión*, 19(1), 4-10. <https://s3-eu-south-2.amazonaws.com/assetsedmayo/articles/TiRcDxPERZyBEGCsqL52Yet2AnLmcuG6aljJSwSi.pdf>
- González Estepa, L., Royo Prieto, R., y Silvestre Cabrera, M. (2020). Voces de mujeres jóvenes feministas ante la maternidad: deconstruyendo el imaginario social. *Investigaciones Feministas*, 11(1), 31-41. <https://doi.org/10.5209/infe.64001>
- Hahn-de-Castro, L. W., y Bonet-Morón, J. (2017). *La mortalidad y desnutrición infantil en La Guajira*. <https://doi.org/10.32468/dtseru.255>
- Hernández Ordóñez, A. (2014). Representación social de la paternidad y significado de la progenie en jóvenes que viven en la calle. En J. G. Figueroa; A. Salguero (editores), *¿Y si hablas desde tu ser hombre?* (pp. 237-270). Colegio de México. <https://shre.ink/asGj>
- Jiménez-Arroyo, V., y Rangel-Flores, Y. (2019). Representaciones sociales de la maternidad temprana en adolescentes embarazadas del centro norte de México. *Revista Chilena de Salud Pública*, 22(2), 115-125. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2018.53229>
- Lagarde y de los Ríos, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. PUEJDS, UNAM.

- Llanes Díaz, N. (2012). Acercamientos teóricos a la maternidad adolescente como experiencia subjetiva. *Sociológica*, 27(77), 235-266. <http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/66>
- Melo Moreno, M. A. (2010). *“Como el cangrejo”. La construcción de un problema social: Los discursos de la prensa bogotana (El Tiempo, El Espacio, El Nuevo Siglo) sobre el embarazo adolescente, 2000-2007* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7480>
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (2013). *Observatorio Nacional e Intersectorial del Embarazo Adolescente. Guía metodológica*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/ross-embarazo-adolescentes-oniea.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia; UNFPA. (2014). *CONPES SOCIAL 147/2012. Instrumentos para la intersectorialidad a nivel local. Definiciones teóricas, políticas y programáticas*. <https://shre.ink/as28>
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia; UNFPA. (2017). *Estrategia de atención integral para niños, niñas y adolescentes con énfasis en prevención del embarazo en la infancia y adolescencia 2015-2025*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/resumen-estrategia-prevencion-embarazo-adolescente.pdf>
- Olavarría, J. (2001). Invisibilidad y poder. Varones en Chile. En M. Viveros Vigoya, J. Olavarría, y N. Fuller (editores), *Hombres e identidades de género: investigaciones desde América Latina* (pp. 153-264). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2997>
- Olavarría, J., y Celedón, R. (editores). (2004). *Adolescentes, conversando la intimidad vida cotidiana, sexualidad y masculinidad*. FLACSO.
- Ortega Gustín, A. M. (2013). *Antes, durante y después del embarazo adolescente: proyecto de vida y vivencias sobre su sexualidad* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/21007>
- Ortenzi, A. (2014). *Paternidad adolescente en la escuela secundaria* [trabajo de especialización, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1068/te.1068.pdf>
- Parrini Roses, R. (2000). *Paternidad en la adolescencia. Estrategias de análisis para escapar del sentido común ilustrado. Explorando en la cuadratura del círculo*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/1999/parrini.pdf>

- Pintos, J. L. (1999). Los imaginarios sociales del delito: La construcción social del delito a través de las películas. *Anthropos*, (198), 161-176.
- Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 37-65. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200003
- Pintos, J. L. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.17979/relaso.2014.4.1.1217>
- Pintos, J. L. (2015). *Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales. miradas*, 1(13). <https://doi.org/10.22517/25393812.12281>
- Profamilia. (2015). *Encuesta Nacional Demográfica y de Salud -ENDS*. <https://profamilia.org.co/investigaciones/ends/>
- Profamilia; Fundación PLAN. (2018). *Determinantes del embarazo en adolescentes en Colombia. Explicando las causas de las causas*. https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2018/12/INTERACTIVO_Informe-determinantes-sociales-embarazo-adolescente_27-junio.pdf
- Puyana Villamizar, Y. (2000). ¿Es lo mismo ser mujer que ser madre? Análisis de la maternidad con una perspectiva de género. En A. I. Robledo, y Y. Puyana (compiladoras), *Ética: masculinidades y feminidades*, (pp. 89-126). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2861>
- Puyana Villamizar, Y., y Mosquera Rosero, C. (2005). Traer “hijos o hijas al mundo”: Significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 3(2), 1-21. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/302>
- Quevedo Mojarro, P. K. (2019). Embarazo juvenil: un tema de derechos, prácticas y políticas. En O. López Pérez; M. L. Martínez Sánchez; E. Tuñón Pablos (coordinadores) *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las ciencias sociales* (pp. 691-716). <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/334>
- Quintero Rondón, A. P., y Rojas Betancur, H. M. (2015). El embarazo a temprana edad, un análisis desde la perspectiva de madres adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 222-237. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/626>

- Reyes, D. J., y González Almontes, E. (2014). Elementos teóricos para el análisis del embarazo adolescente. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (17), 98-123. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2014.17.07.a>
- Rojas Silva, J. A. (s.f). *Método fenomenológico hermenéutico*. Universidad Santo Tomás.
- Romero de Loera, B. (2018). Hallazgos y discursos en torno a la maternidad adolescente. *Civilizar*, 18(35), 163-176. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a12>
- Sandoval Escobar, B. A. (2018). *El embarazo adolescente como dispositivo de sexualidad en la fomentación de roles de género* [trabajo de pregrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167967>
- Silva, A. (2006). *Imaginario urbanos*. Arango Editores.
- Silva, A. (2016). *Imaginario, el asombro de lo social*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Stern, C. (1997). El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica. *Salud Pública de México*, 39(2), 137-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10639208>
- Stern, C. (2004). Vulnerabilidad social y embarazo adolescente en México. *Papeles de Población*, 10(39), 129-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11203906>
- Stern, C. (2009). Embarazo adolescente / significado e implicaciones para distintos sectores sociales. *Demos*, (8). <https://revistas.unam.mx/index.php/dms/article/view/6653>
- Stern, C., y García, E. (2001). Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente. En C. Stern, *El «problema» del embarazo en la adolescencia. Contribuciones a un debate* (pp. 99-122). El Colegio de México.
- Tobón Valencia, L. A. (2020). *Maternidades sur-versivas: Cartografías de los cuerpos nacientes y parientes* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76126>
- Tubert, S. (1991). *Mujeres sin sombra. Maternidad y tecnología*. Siglo XXI
- UNICEF; CEPAL. (2007). Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos. *Desafíos*, (4), 2-12. <https://hdl.handle.net/11362/35990>
- Villamizar Monroy, A. P. (2011). *Significado de la maternidad para la mujer adolescente* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/8292>
- Viveros Vigoya, M. (2002). *De quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2902>

- Viveros Vigoya, M. (2004). El gobierno de la sexualidad juvenil y la gestión de las diferencias. Reflexiones a partir de un estudio de caso colombiano. *Revista Colombiana de Antropología*, 40, 155-184. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1218>
- Wilches Mahecha, M. I. (1998). *Maternidad y paternidad desde el feminismo* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51489>
- Williamson, N. (2013). *Maternidad en la niñez. Enfrentar el reto del embarazo en adolescentes*. UNFPA <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ES-SWOP2013.pdf>

Capítulo 4. Historias de maternidad temprana en Suaita, Santander*

Jaime Iván Osorio Pereira

El presente trabajo busca develar los determinantes, percepciones y consecuencias que caracterizan a la maternidad temprana de las adolescentes del colegio rural Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Suaita, Santander (Colombia). Esto, para dar recomendaciones para el programa de educación sexual de la institución. Como metodología se opta por los lineamientos del enfoque cualitativo, específicamente en el diseño de la investigación biográfica cuya técnica principal es la historia de vida. Los resultados muestran que los principales factores que caracterizan la maternidad temprana en esa institución educativa son la falta de educación sexual integral —en la escuela y la familia— basada en derechos sexuales y reproductivos (DSR), las barreras de acceso a la salud sexual y reproductiva, la violencia intrafamiliar y su precariedad económica, así como la baja escolaridad de los padres. Revelan, también, que el enojo y la dualidad emocional, la presión social y la frustración en el proyecto de vida son las principales percepciones que las adolescentes del Colgalán tienen acerca de la maternidad. En conclusión, se demuestra que el embarazo en las jóvenes del entorno estudiado trae consecuencias psicosociales a causa del sentimiento de frustración y angustia que les produce el hecho de constituir una familia no planeada, consecuencias físicas debido a partos realizados por cesáreas, y consecuencias económicas en cuanto se repite el ciclo de pobreza.

Como estrategia para prevenir la maternidad temprana, se recomienda un programa de educación sexual mediado por un currículo integral e intersectorial que integre a las familias, aborde los DSR e incluya a los varones, con el fin de evitar que la responsabilidad de la prevención recaiga exclusivamente en las mujeres.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122987.04>

Introducción

En la actualidad, la maternidad temprana es una de las situaciones que más afecta a los jóvenes en el país. En el contexto nacional, según el Ministerio de Salud y Protección Social y Profamilia (2015) la fecundidad en la población adolescente de 15 a 19 años alcanza el 17,4 %, situación que ha afectado, principalmente, a la juventud de zonas rurales con menor nivel educativo y que se ubica en el quintil bajo y más bajo de riqueza, lo cual genera enormes obstáculos para la movilidad social y es una causal importante para explicar la prevalencia de las brechas socioeconómicas entre el campo y la ciudad.

En cuanto al inicio de las relaciones sexuales, la misma fuente señala que en el grupo de mujeres entre los 13 y 19 años, el 17 % tuvo su inicio sexual antes de los 14 años, y el 20 % manifestó haber tenido su primera relación sexual con una pareja entre 6 y 9 años mayor (Profamilia y Fundación PLAN, 2018). En ese sentido, el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2022) explica que los partos en niñas de 10 a 14 años tuvieron un incremento del 80,4 % en centros poblados (concentración mínima de viviendas en áreas rurales) y zonas rurales dispersas. Esto supone no solamente un aumento en el riesgo de la maternidad y la paternidad adolescentes, sino que es un claro indicador de la vulnerabilidad frente al abuso y la violencia tanto física como sexual que sucede en esta etapa de desarrollo.

La adolescencia es una etapa de la vida contextualizada en el desarrollo biopsicosocial (Mansilla, 2000). Está definida como un estadio de maduración comprendida entre los 10 y 19 años, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006, citado en Mendoza Tascón *et al.*, 2016). En sus inicios se presentan cambios físicos y biológicos muy acelerados que repercuten en todos los sistemas, en especial en el reproductor y el endocrino. Por ende, se presenta la exploración activa de la sexualidad y, en algunos casos, se despiertan el enamoramiento y la búsqueda de una pareja. En estas circunstancias, el adolescente puede tener relaciones sexuales no consentidas ni bien informadas y sin protección, lo que lleva a la concepción no planeada.

Lo anterior se constituye en uno de los principales riesgos de las adolescentes en general, puesto que no están preparadas ni han alcanzado la edad para adquirir independencia económica y psicosocial, lo cual es fundamental para el

cuidado de una familia. Por esto, se habla de maternidad y paternidad tempranas que, según Fajardo *et al.* (2018), “[...] es aquella situación donde mujeres y hombres de 10 a 19 años presentan un embarazo y asumen el rol de ser padres” (p. 14). Sin embargo, el presente trabajo tratará exclusivamente de la maternidad temprana debido a que son las mujeres la población objeto del estudio.

Al respecto, diversas organizaciones han demostrado que la maternidad temprana es una situación de órdenes social, cultural y político que contribuye a extender las líneas de pobreza en el mundo. Esto es aún más preocupante, puesto que, para la OMS (2022), aproximadamente 1 000 000 de niñas menores de 15 años y 16 000 000 entre los 15 y 19 años dan a luz en el mundo, especialmente en países de niveles socioeconómicos medio y bajo.

Con estas cifras, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2018) establece que Latinoamérica y el Caribe constituyen la segunda región del mundo con la tasa más alta de embarazos en adolescentes, después de África subsahariana. Del mismo modo, el Ministerio de Salud y de Protección Social de Colombia (2019) determinó que 13,8 % de las mujeres del país, entre 13 y 19 años, han estado embarazadas, con predominancia en la zona rural, que es la más empobrecida del país. Estas estadísticas demuestran la gravedad de la situación, la importancia de estudiarla y la necesidad de establecer medidas conjuntas para contrarrestarla, especialmente en la ruralidad, debido a las brechas existentes en estas comunidades.

Por otra parte, la maternidad temprana está determinada por factores culturales, sociales, ambientales, económicos o políticos. Según Gómez Mercado y Mejía Sandoval (2017), las relaciones sexuales tempranas sin anticonceptivos, el bajo nivel educativo de los padres, la falta de orientación de padres a hijos en materia de sexualidad, el bajo nivel socioeconómico y el consumo de sustancias psicoactivas (SPA) son factores que generan situaciones de riesgo para un embarazo no planeado.

Del mismo modo, Mendoza Tascón *et al.* (2016) establecen determinantes de órdenes individual, familiar y sociocultural. En lo individual, afectan factores como la actividad sexual temprana, la falta de expectativas en el proyecto de vida y el consumo de SPA; en lo familiar influyen la baja escolaridad de padres, la familia desnuclearizada, la nula educación sexual y la falta de acceso a los métodos de regulación de la fertilidad; en lo socioeconómico inciden la pobreza,

la etnicidad, la ruralidad, la carencia de oportunidades e inadecuada educación sexual (familia-escuela-salud) y en lo sociopolítico intervienen el matrimonio infantil, el abuso sexual, el embarazo subsecuente, la carencia de programas de salud sexual y reproductiva (SSR), el desconocimiento de los derechos sexuales reproductivos y la erotización en la televisión y los medios.

Con respecto al matrimonio infantil, Psaky (2016) asegura que este es un determinante de la maternidad anticipada y consecuencia del deterioro de la igualdad de género en educación. En este tema, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019) declaró la flagrante violación de derechos humanos a la que son sometidas las adolescentes. Esto es importante tenerlo en cuenta, debido a que en Colombia una de cada cinco jóvenes entre 15 y 19 años se casó o se unió durante el 2020 y una de cada 50 lo hizo con menos de 14 años, fenómeno social que se presenta, principalmente, en los departamentos con mayor presencia rural y con mayoritarias poblaciones indígena y afrodescendiente (Mahtani, 2022). De ahí se entiende lo expuestas que pueden estar las jóvenes a un embarazo en ambientes rurales con niveles socioeconómicos bajos y familias con indicadores de violencia.

Además, la maternidad temprana produce emociones individuales y sociales como los sentimientos de culpa, impotencia, enojo, incertidumbre (continuar o abortar) y abandono (Sierra Macías *et al.*, 2018); aumenta la presión social en los ámbitos comunitario, familiar y cultural, especialmente en el religioso (Castañeda Camey *et al.*, 2019) y genera procesos de estigmatización de las adolescentes en la escuela (Bermea *et al.*, 2018). Autores como Atienzo *et al.* (2017) señalan los efectos de esta situación en la permanencia en el sistema educativo y la inserción laboral, y destacan como causal de la maternidad temprana la presión por la primera relación sexual sin uso de anticonceptivos. De otro lado, la presión social por unirse, conformar un hogar o mantenerse separados, la eventual acogida de la madre gestante por parte de sus padres o los de su compañero, continuar con los estudios paralelos a la gestación o abandonar la escuela son situaciones que producen en las adolescentes sentimientos de miedo e incertidumbre por las responsabilidades que implica la maternidad.

En ese orden de ideas, la maternidad temprana trae consecuencias que afectan de manera directa a las jóvenes estudiantes que pasan por estas circunstancias, puesto que aumenta el riesgo de abandono escolar (Bermea *et al.*, 2018) y

causa afecciones en su salud física y mental (Salazar Cedeño, 2019). De acuerdo con la OMS (2022), la segunda causa de muerte en mujeres la constituyen los riesgos del embarazo y el parto entre los 15 y 19 años. En cuanto a la salud, Triviño Ibarra *et al.* (2019) encontraron relación entre la maternidad anticipada y las enfermedades como la eclampsia, la preeclampsia, el aborto, las hemorragias, las infecciones urinarias, la depresión e, incluso, la muerte materna.

En el caso de las maternas menores a 15 años, las complicaciones se acentúan en el embarazo, parto y puerperio debido a la inmadurez ginecológica y anatómica de la pelvis (Parada *et al.*, 2016, citados en Mendoza Tascón *et al.*, 2016). Sin embargo, las consecuencias recaen también en el recién nacido. Según la OMS (2022), los bebés de madres menores a 20 años tienen un 50 % más posibilidades de morir que los hijos de mujeres entre 20 y 29 años.

Para la OMS (2022) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2017), el embarazo temprano, en lo social, afecta la calidad de vida de las niñas y adolescentes, sus familias y comunidades por el abandono educativo. En lo económico, se pierde la fuerza laboral de una región; en este sentido, son varias las consecuencias que trae la maternidad temprana, pues afecta a la gestante, a su bebé y al entorno socioeconómico de una región o país. En lo individual, afecta su educación, su salud física y mental y propicia el desarrollo de enfermedades. Para el recién nacido supone una alta posibilidad de morir. Y, en el ámbito socioeconómico, las jóvenes madres ven reducidas sus posibilidades de alcanzar bienestar, desarrollo y una vida digna.

Desde otro ámbito, algunos trabajos investigativos detallan programas de prevención del embarazo adolescente. La perspectiva axiológica se centra en la apropiación de los valores en torno a la sexualidad (Triviño Ibarra *et al.*, 2019). Así, los programas, a partir de necesidades reales y prioritarias, buscan establecer estrategias que parten de lo cotidiano (Ministerio de Salud y Protección Social, 2019). De hecho, las acciones educativas son un conjunto de actividades en las que se involucran los jóvenes como actores principales del proceso (Gómez Suárez *et al.*, 2017).

Además, el programa Long Live Love (LLL), desarrollado en Países Bajos, contiene paquetes que involucran a niños y jóvenes hasta la edad universitaria (Mevisen *et al.*, 2018). En Colombia, el programa de salud sexual y reproductiva con énfasis en servicios amigables de salud para jóvenes les brinda

orientaciones en sexualidad desde el sistema de salud (Castillo Riascos, 2016). En definitiva, estas perspectivas son experiencias replicadas en varios países cuyas estrategias contribuyen a la consolidación de una propuesta integradora, con el objeto de que a futuro pueda ser llevada a la acción en el contexto rural.

Así, la maternidad temprana es un factor social que afecta a las madres, su familia y su comunidad. Estos patrones culturales tienden a repetirse de generación en generación mientras no se aúnen esfuerzos para contrarrestarlos. Específicamente, esta situación se constituyó en el eje central del presente trabajo. El estudio partió de la observación de casos de embarazo registrados anualmente, durante la última década, en la institución educativa Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento ubicado en el municipio de Suaita, Santander. Entonces, surge el interrogante: ¿Cuáles son los determinantes, percepciones y consecuencias de la maternidad temprana que caracterizan a jóvenes madres en la institución educativa rural Colgalán Suaita? A este respecto, se analizaron los testimonios de madres que han quedado en embarazo durante su etapa escolar.

Para el logro de este propósito se optó por la construcción de historias de vida que son el cimiento para la elaboración de una propuesta pertinente, futura y conducente a prevenir este fenómeno escolar que hoy afecta a muchas jóvenes e impide su proyecto de vida. La investigación sobre esta cuestión es de suma importancia debido a que brinda aportes valiosos a los sectores de educación y salud. Sirve de guía al sector educativo, a las instituciones educativas y, de modo especial, al ámbito rural. También, aporta al Gobierno en el área de la salud pública para construir políticas, estrategias y campañas más efectivas de educación sexual y de SSR.

Metodología

El estudio se basó en los lineamientos de la investigación cualitativa, específicamente en el diseño de la investigación biográfica, cuya técnica principal es la historia de vida aplicada a estudiantes o exalumnas en estado de embarazo, en un contexto escolar rural del sur del departamento de Santander.

Se optó por las historias de vida porque se rescata el uso de la palabra y la importancia de la narración para dar sentido y significado a los hechos vividos por las protagonistas de esta realidad. Como lo afirma Bertaux (2011), los relatos de

vida, sin contar algunas dificultades metodológicas en la recolección y análisis, son una riqueza y fuente inagotable de contenido por lo vivido subjetivamente. En su construcción se previó una entrevista semiestructurada como punto de partida o como pretexto para realizar el proceso de indagación. Sin embargo, al momento del diálogo surgieron preguntas muy particulares en cada caso. Por lo tanto, la búsqueda de información culminó con una entrevista en profundidad, debido a la naturalidad con que las participantes contestaron y la necesidad de ahondar en la problemática. Como eje central de la investigación se propusieron cinco categorías de análisis para triangular la información: desarrollo y adolescencia, determinantes, percepciones, consecuencias y prevención.

Las participantes aportaron documentos, registros, fotos, diarios y otros elementos como material complementario. Estos sirvieron para aclarar, explicar, ampliar o profundizar el testimonio de los sujetos principales. Para el estudio se contó con la participación de cinco estudiantes que estuvieron en estado de embarazo, entre los 13 y 17 años. Dos de ellas culminaron con esfuerzo su bachillerato, una optó por el retiro y dos estaban estudiando. Para ampliar la información, se vincularon también personas cercanas a las adolescentes: familiares (cinco madres), docentes (cuatro mujeres y un hombre) y una enfermera del centro de salud.

Para el procesamiento de la información se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas: se trató con respeto a las participantes, se consideró su decisión de no dar respuesta a alguna pregunta que consideraron parte de su intimidad. Así mismo, no se ejerció presión para reportar información no deseada y se hizo el compromiso de proteger los datos personales mediante la firma de un consentimiento informado. Para guardar su identidad, intimidad y confidencialidad en los apartados donde se requiere mencionar sus nombres, se utilizó un seudónimo. El proceso de recolección de información pasó por tres etapas.

Recolección de información

Identificación, ubicación de las participantes y aceptación

Como paso inicial, se recogió información con coordinadores, docentes, docentes orientadores y personal administrativo de la institución para determinar casos de estudiantes que durante los últimos años estuvieron en embarazo. Obtenida la

información, se procedió a buscar los números de contacto para tener un primer encuentro, poderles sensibilizar sobre el proyecto, socializar los objetivos de este y obtener su aceptación mediante la firma del consentimiento escrito.

Selección del método para recoger los testimonios

Una vez confirmados los casos de adolescentes maternas que participarían en la investigación, se procedió a explorar los medios posibles para llevar a cabo las entrevistas. Al principio se pensó en hacerlas presenciales, pero, dadas las circunstancias sanitarias y medidas de cuarentena que los Gobiernos adoptaron para prevenir el contagio por COVID-19, no fue posible efectuarlas en vivo; se buscaron medios tecnológicos y se prefirió la aplicación Zoom para las adolescentes, grabación en audio y video para los docentes y la enfermera. Para la entrevista a las madres, se optó por llamadas telefónicas con grabación mediante la aplicación CallApp.

Realización de las entrevistas

Teniendo definida la estrategia de recolección de información se procedió a realizar los diferentes encuentros personales virtuales de manera sincrónica con cada participante principal. De este encuentro surgen datos de nuevos contactos sobre familiares, educadores y agentes de salud para programar este mismo proceso con esas personas y ampliar la indagación. De la recolección se pasó al análisis de información; para esto, se tuvo en cuenta el siguiente proceso.

Análisis de información

Reducción de datos

Esta fase consistió en determinar en detalle la cantidad de información recolectada, la cual se muestra en la tabla 4.1. En ella se relacionan los sujetos principales, otros testimonios, número de entrevistas y material documental.

Transcripción de las entrevistas

Consistió en pasar los audios de las entrevistas a texto escrito, lo que facilitó la triangulación de información entre sujetos, encontrando así unidades de significado. Este proceso se efectuó manualmente, debido a que varios programas probados realizaban una transcripción muy apartada de la realidad y se presentaba distorsión de la información.

Tabla 4.1. Relación del tipo de información aportada por la participante principal

| Participante principal | Número de entrevistas/Número de transcripciones | Número de unidades material complementario |
|------------------------|--|---|
| Lucía | Una principal, una madre, una docente, una enfermera Total: 4 | Una foto |
| Valentina | Una principal, una madre, una docente Total: 3 | 3 fotos |
| Yuly | Una principal, una madre, una docente Total: 3 | Una foto, 3 ecografías, 3 resultados ecográficos |
| Yuana | Una principal, una madre, una docente Total: 3 | 2 fotos, 2 resultados ultrasonografía, 2 registros, 6 imágenes ecográficas, un carné crecimiento y desarrollo |
| Camila | Una principal, una madre, una docente Total: 3 | 2 fotos, un resultado ecográfico |

Nota: los nombres registrados son seudónimos de las participantes principales.

Fuente: elaboración propia.

Categorización de la información

La información recogida se categorizó por participante. Luego, sus testimonios y material complementario relacionado se triangularon con las diversas fuentes primarias que permitieran construir, de forma fidedigna, cada historia. Estas se elaboraron de manera descriptiva, narrando cronológicamente los acontecimientos. Como paso siguiente, se realizó un análisis por categorías que surgieron de lo teórico, las cuales se contrastaron con la información contenida en las historias de vida: desarrollo humano y adolescencia, factores de su embarazo, percepciones y vivencias, consecuencias y prevención.

Resultados

Las cinco historias de vida constituyen el resultado más valioso de la investigación. En estas se narra la historia de cada participante desde su nacimiento, su infancia, crianza y familia, su educación, las relaciones de amistad, el noviazgo y los hechos más destacados antes, durante y después del embarazo. A

continuación, se presenta el análisis de resultados según las cinco *categorías* propuestas en la metodología.

Desarrollo y maternidad temprana

Las estadísticas sobre maternidad temprana dejan entrever que la realidad del Colgalán no escapa a estas cifras, y menos tratándose de una comunidad educativa ubicada en un entorno rural donde prevalece esta situación más que en el urbano. Los casos de Lucía, Valentina, Yuly, Yuana y Camila hacen parte de esta experiencia.

Desde luego, la crianza y la familia establecen un patrón común que incide en su maternidad. Lucía tuvo una infancia difícil, fue criada por su abuela, su madre no estuvo constantemente y no hubo acompañamiento paterno. En su adolescencia fue influida de manera negativa por su grupo de amigos, mantuvo dos experiencias de noviazgo y se embarazó a los 16 años; el padre de su bebé tiene edad similar a la de ella.

[...] me crié hasta una cierta edad con mi abuela y mis hermanos y mis primos, de mi papá no sé nada, nunca ha convivido conmigo, comparto más con mi mamá, [...] sí, tenía amigos compinches, pues, tenía malos amigos, que me metían en malas cosas, [...] en mi vida he tenido dos relaciones de noviazgo, pues mi primer novio fue una cosa de niños, y pues mi otro novio es el papá del bebé. (Lucía)

El caso de Valentina es similar; también tuvo una infancia difícil, fue criada al cuidado de una vecina mientras su madre, cabeza de hogar, trabajaba; su padre falleció cuando era bebé y se le presentaron dificultades en el aprendizaje. En su adolescencia mantuvo buenas relaciones de amistad. Solo tuvo un novio de 14 años, quien la embarazó a esta misma edad.

[...] mi mamá trabajaba mucho; ella trabajaba día y noche para criarnos a nosotros y había una muchacha de al lado que nos cuidaba a nosotros, [...] de mi papá lo que yo sé únicamente que está muerto nada más no sé nada más de él, [...] después conocí el papá de la niña y pues como dicen por ahí mi primer novio, mi primer marido. (Valentina)

Yuly tuvo una infancia tranquila, con la presencia de ambos padres, y fue muy constante en sus estudios pese a que presentó dificultad en algunos procesos. En su adolescencia dice no tener amigos pues no cree en la amistad. Solo registró un novio de quien quedó en embarazo a los 17 años. El padre del bebé tiene edad similar a la de ella.

[...] mi papá y mi mamá que siempre han estado conmigo desde pequeña, desde cuando nací, [...] pues dicen que uno nunca tiene amigos porque algunas veces hablan de uno con otras personas y así. Entonces, yo no creo en los amigos, solo compañeros, [...] solo he tenido una sola pareja, el papá de mi hijo. (Yuli)

Yuana manifiesta haber tenido una infancia feliz con el apoyo de ambos padres, pero se sintió afectada por la separación de ellos. Mantuvo excelente desempeño escolar infantil, se aferraba a sus amigos y le afectó la muerte temprana de su papá. Da cuenta de dos novios y, a los 15 años, se embarazó de un señor que duplicaba su edad.

[...] la verdad me crié con mi abuela, después de los cuatro años nos fuimos con mis padres para Bucaramanga, [...] se presentaron un mundo de problema con mi papá y mi mamá por infidelidades de parte de él, entonces decidieron separarse, [...] mi papá, el ya falleció, sufrí mucho, [...] creo en los amigos, además del padre de mi hija, de quien me enamoré perdidamente, uno es bobo, tuve otro novio, aunque duramos dos años, no se dieron las cosas. (Yuana)

Por último, Camila dice haber tenido una infancia normal que se afectó por el conflicto armado, pues tuvo que salir de una región violenta y regresar a su tierra natal. Siempre tuvo el apoyo de sus padres, le gustó el fútbol y se considera de carácter rebelde. Su padre fue maltratador en su adolescencia. Tuvo muchos amigos, lo que se traduce en cinco noviazgos, y quedó en embarazo a los 17 años. El padre de su bebé es mucho mayor a ella.

[...] me crié en el campo, nos fuimos a vivir a los Llanos Orientales, en San José del Guaviare, una zona muy violenta, sin embargo, era feliz con mis padres, [...] nos vinimos porque la guerrilla me iba a llevar, [...] desde pequeña siempre he

tenido el gusto por el fútbol, hasta que quedé embarazada ahí paró todo, [...] yo no podía tener novio porque mi papá me recriminaba, entonces pues me tocaba a las escondidas, así fueron varios, no me cuidé y me embaracé. (Camila)

De lo anterior cabe anotar que cada una de las jóvenes tuvo una infancia diferente marcada por su entorno familiar difícil, pero, independientemente de esto existen dos características comunes: primero, esta etapa estuvo marcada por el apoyo en la crianza de la línea materna; es decir, son las madres quienes asumen esa responsabilidad; segundo, los padres casi siempre han estado ausentes de sus vidas y, aunque algunos hayan estado presentes físicamente, no se han constituido en fuente de afectividad y formación en valores.

Lo anterior denota que la crianza y la familia, en este contexto particular, están caracterizadas por concepciones machistas, hogares maltratadores, sin oportunidades ni expectativas y por la precariedad económica, motivos que se constituyen en caldo de cultivo para la maternidad temprana.

Factores que inciden en la maternidad temprana

Las relaciones sexuales a temprana edad y la falta de orientación de los padres hacia los hijos en temas de sexo seguro y SSR son dos factores determinantes que conllevan aumento de los embarazos. Con relación al primer factor, no existe rastreo de información ni se indagó puntualmente al respecto; pero, acerca de la orientación de los hijos en temas de SSR por parte de los padres, ya se determinó en las consideraciones anteriores que ninguno de los padres está comprometido con esa responsabilidad; las madres sí lo asumen, a su manera, quizás dejando un mensaje no tan claro en las adolescentes:

[...] el embarazo se dio por falta de información; yo siempre quise tocar el tema y ella siempre evadió, y me dijo yo nunca voy a tener hijos, yo soy estéril, imposible. Entonces yo dije: eso en el colegio les hablan de esos temas, se lo dicen clarito porque ese colegio es muy bueno. (mamá de Yuana)

Las demás madres dieron opiniones similares; incluso, les dicen que se cuiden, sin mayor explicación, cuando se enteran de su primer noviazgo.

De lo anterior se interpreta que existe una buena intención por parte de las progenitoras de dar la mejor orientación a sus hijas, pero no son pertinentes, no son lo suficientemente claras, confían en la educación que ofrece el colegio, obviando su responsabilidad. Por su parte, quienes realizan charlas sobre sexualidad se quedan únicamente en el plano de la anticoncepción: “[...] mi madre me decía que si en algún momento deseaba estar con un hombre le informara para ponerme a planificar” (Lucía). Entre otras cosas, les están dando mensajes equivocados; no se puede convertir la educación sexual en orientaciones solamente sobre el acto sexual. Es importante que la familia aporte factores protectores en la formación de la SSR orientada a la maternidad, no solo como proyecto de vida, sino para crear otras expectativas.

También se corroboró el bajo nivel de escolaridad de los padres y el bajo nivel socioeconómico como factores que influyen en la maternidad temprana. En cuanto al bajo nivel escolar de los padres, este se hace evidente al indagarles a las madres aspectos educativos; con excepción de los padres de Yuana, quienes hicieron una carrera tecnológica, los demás no terminaron el bachillerato y la mayoría no hizo la primaria completa. El aspecto socioeconómico bajo es evidente en las actividades de las cuales se derivan sus ingresos para su sostenimiento.

La familia de Valentina vive del trabajo de su compañero y del compañero de su madre, quienes trabajan al jornal en el sector agropecuario; el trabajo es inconstante. La familia de Yuly no es la excepción: su sustento se logra gracias al trabajo informal de su padre, quien se dedica a labores de carne en el matadero, y su madre, cuando hay trabajo, labora dos días a la semana en los restaurantes. En síntesis, ninguna de las familias de las adolescentes estudiadas tiene ingresos fijos mensuales y dependen de la informalidad.

De otro lado, la falta de una educación sexual integral es un aspecto determinante, puesto que las estudiantes manifiestan desconocimiento en el uso adecuado de los métodos de regulación de la fertilidad. Por ejemplo, los cinco casos estudiados son embarazos no planeados, ya que no tuvieron en cuenta métodos de anticoncepción o, si los aplicaron, hubo fallas en estos: “[...] me tomaba la pastilla del día antes, tomé una pastilla que no era” (Yuly), “[...] por supuesto el embarazo no fue planeado, ese uno por ciento que dice que no hay probabilidad

me cayó a mí, estaba planificando con inyecciones” (Yuana), “[...] me daba cosa preguntarle a mi mamá, yo la verdad no planificaba” (Camila).

Así mismo, se estudiaron otros factores determinantes que repercuten en la maternidad temprana: la falta de expectativas de vida, el poco conocimiento y diálogo en la familia sobre anticonceptivos, la situación familiar y el patrón intergeneracional de embarazo temprano. En cuanto a la falta de expectativas, se observa que obedece al bajo nivel socioeconómico y a las aspiraciones de las familias que consisten, a lo sumo, en que las jóvenes estudien hasta el bachillerato, a pesar de que todas tienen sueños por cumplir, como se verá más adelante. Sobre el conocimiento acerca de los métodos de regulación de la fertilidad, se encontraron fuertes barreras de acceso a causa de los bajos ingresos de la familia, y, en dos de los cinco casos, las adolescentes rechazaron asistir a servicios de SSR que tenían disponibles (Lucía y Valentina).

De igual forma, se observa que el rompimiento de la estructura familiar tradicional es común en todos los casos: la madre de Lucía tiene seis hijos, cada dos de ellos son de padres diferentes y es cabeza de hogar; la mamá de Valentina no es la excepción con cinco hijos de tres padres distintos; y Yuana, cuya familia se desintegró por infidelidad del padre, quien tenía una hija con otra mujer, y su madre concibió un hijo con su padrastro. Existe un caso en el que se presenta un patrón intergeneracional de embarazo temprano; es el de Lucía: “[...] yo también quedé embarazada muy joven, faltaban quince días para cumplir quince años cuando nació mi bebé” (madre de Lucía). En definitiva, la desinformación sobre los derechos sexuales y reproductivos de los adolescentes (DSRA) es un aspecto que influyó notablemente, dado que ninguno de los participantes (adolescente, madre, docente, enfermera) lo menciona; es decir, existe total desconocimiento.

En contraste con lo anterior, existen tres factores determinantes que no se registran en este contexto o, por lo menos, en el grupo estudiado: consumo de sustancias psicoactivas, etnicidad y matrimonio infantil. Del mismo modo, hay otras variables muy significativas que, difícilmente, se puede sostener que influyeron en los embarazos; es decir, los relatos no son evidencia suficiente para confirmarlo, se trata de factores como: el inicio de actividad sexual temprana, las insuficientes oportunidades para las adolescentes, las deficiencias en una

adecuada política de salud sexual para adolescentes, la erotización de la televisión y los medios.

Percepciones de las maternas

Sin lugar a duda, uno de los períodos más complicados del embarazo adolescente lo constituye el momento en que las jóvenes descubren su estado de concepción, encontrándose tres hechos destacables. En primer lugar, se presentan *enojo y dualidad emocional* (aborto o abandono de metas). Este momento lo vive la futura madre entrando en shock: “[...] uno piensa que se arruinó la vida, ahora qué voy a hacer, yo pensaba muchas cosas, ahora qué voy a hacer con mi estudio, yo quiero estudiar, yo quiero salir adelante, quiero ser alguien en la vida” (Valentina), “[...] pues, en ese momento yo pensaba abortar, abortar a la niña porque yo no sabía qué hacer” (Yuly). Se observan tensiones de todo tipo en un solo instante como sentimientos de culpa e impotencia.

En segundo lugar, otro aspecto de mucha tensión que vive la adolescente lo constituye la *presión social*. En este caso, la presión más alta la reciben de sus propias familias. Las cinco adolescentes entrevistadas afirman que se generan disgustos en el hogar, se buscan culpables, se presentan regaños, recriminaciones, enojo y dejan de hablarles por cierto tiempo; en el caso de Camila, su padre fue más allá y la despidió de su casa por largo tiempo. Por el lado de la religión, no se observa ningún tipo de presión, como sí puede ocurrir en otras culturas en las que la adolescente es obligada a casarse con su pareja. En el ámbito educativo, que a menudo estigmatiza este tipo de situaciones, se encuentra que en el Colgalán no es el caso, pues las cinco adolescentes entrevistadas manifiestan apoyo de parte de las directivas, docentes y personal administrativo; destacan su comprensión al otorgar permisos para asistir a todas las citas médicas y controles; reciben apoyo pedagógico en tiempos de atención prenatal, parto y lactancia, y son beneficiadas con orientación psicológica complementada con el acompañamiento de maestros, lo cual impide la discriminación por parte de compañeros.

En tercer lugar, se presenta *la frustración de su proyecto de vida*, hallazgo que se concreta en cinco consideraciones. La primera está relacionada con el contexto socioeconómico; se presenta el caso de Valentina, quien abandona la

escuela para colaborar en las labores del hogar mientras su madre trabaja. Vale ratificar que el nivel socioeconómico de las adolescentes es precario, en unas más limitado que otras, pero todas dependen del trabajo informal de sus padres. En la segunda, la vivienda y el contexto familiar son aspectos que influyen en la vivencia de las adolescentes en la experiencia de la maternidad temprana. Se observa este aspecto en Lucía, quien no se siente bien estando en la casa de sus suegros; Valentina se ve obligada a conformar un nuevo hogar, asumir el rol de ama de casa y extraña su casa materna. Quienes no se ven enfrentadas a formar un hogar o vivir con la familia de su compañero sí deben asumir su rol de madres cabeza de familia en casas de sus familiares, con toda la responsabilidad que esto implica; es el caso de Yuli, Yuana y Camila.

En esta tercera consideración, la escuela y los estudios se ven afectados; Valentina se ve obligada a dejar el colegio para conformar una nueva familia, Yuly debe redoblar sus esfuerzos para atender a su hija y estudiar, y tanto Yuana como Camila, como ya terminaron sus estudios de bachillerato, deben trabajar para criar a sus hijos, dedicarse a las labores de la casa y estudiar al mismo tiempo. En la cuarta, las expectativas se ven afectadas para cuatro de las cinco adolescentes; como se ha dicho en el punto anterior, el hecho de tener la responsabilidad en la crianza, el cuidado y la protección de sus hijos limita sus aspiraciones. Esto, acompañado de su situación económica difícil anula posibilidades que serían de mayor éxito si no tuviesen ese compromiso. En la quinta, la actitud sexual inadecuada influye en la vida reproductiva; en párrafos precedentes se afirma que el embarazo se explica, en los cinco casos, por desconocimiento del tema, ambientes familiares maltratadores y relaciones sexuales sin protección.

En contraste con la frustración por el embarazo, todo adolescente añora ser alguien en la vida. En nuestro caso, ellas han formulado una visión de aquello que les gustaría ser, lo que comúnmente se conoce como sueño o proyecto de vida: Lucía desea terminar su bachillerato, aprovechando un allegado a su familia, irse para Australia, estudiar idiomas, ser médica. Valentina dice que espera que su hija esté un poco más grande y retomar sus estudios. Yuly desea terminar pronto su bachillerato y estudiar docencia. Yuana, aunque realmente ha querido ser modelo, hizo un año de derecho que lo reprueba, ahora a mediano plazo desea estudiar contabilidad y Camila ya cursa estudios tecnológicos en contabilidad y finanzas.

Consecuencias

Las secuelas derivadas de la maternidad temprana afectan su salud y el aspecto socioeconómico. En cuanto a la salud, las consecuencias se ven reflejadas en lo psicológico y lo físico.

En lo psicológico, cada una ha vivido su propio proceso, acompañado de sentimientos de frustración: “Me puse a llorar porque primero no sabía cómo decirle a mi mamá, o sea, yo soy la niña de los ojos de mi mamá” (Lucía), “[...] por unos días uno se siente como triste sin el apoyo de nadie” (Valentina), “[...] yo creo que casi muero del estrés, yo no dormía” (Yuana), “[...] realmente no sabía cómo asimilar eso, después como de unas cuatro, cinco, ocho horas reaccioné” (Camila). Es evidente la inestabilidad generada que se muestra en cada caso, con estados de ansiedad diferenciados que terminan, por lo general, en depresión.

En lo físico, se manifiesta en los cambios naturales del embarazo. También, está asociado a una serie de patologías que desarrolla la madre joven afectando su salud. Para el grupo en estudio no hay evidencia ni testimonio de que algunas de las embarazadas hayan desarrollado ninguno de estos síntomas o enfermedades; sin embargo, en cuatro de cinco casos el momento del parto fue traumático: “[...] fue terrible, dos días sufriendo, no hubo dilatación pese a la aplicación de oxitocina, al fin tocó por cesárea” (Yuana), “[...] en mi caso mi hijo nació sietemesino, duré mes y medio en la clínica, fui mamá canguro por un mes y quince días” (Camila).

Además de las consecuencias individuales que afectan directamente a la materna, no pueden dejarse de lado las implicaciones sociopolíticas. Este es otro aspecto cuyo estudio necesita mucho más tiempo para evaluar su impacto, por ejemplo, la prolongación de líneas de pobreza. Sin embargo, el caso de Lucía manifiesta esta característica debido a que su madre también pasó por esta experiencia de embarazo precoz y ahora se repite en ella. Desde luego, lo que sí se observa es el hecho de ver reducidas sus posibilidades de alcanzar bienestar, desarrollo y vida digna.

Prevención

La prevención, en el caso de la familia, se realiza mediante charlas improvisadas por parte de las madres, previas al inicio de un noviazgo. Se caracterizan por ser superfluas, repetitivas con expresiones como “*cuídese, cuídese*”, momentáneas, centradas en evitar el embarazo e insuficientes.

En lo educativo, las acciones se traducen en charlas informativas a los jóvenes y padres, centradas en aspectos como sexualidad, prevención de enfermedades de transmisión sexual (ETS) y métodos de anticoncepción, con acciones de atención personalizada, en algunos casos. A estas reuniones informativas se vinculan el hospital local y la policía de infancia y adolescencia.

[...] se tiene un proyecto de educación sexual, a partir de ahí siempre se trabaja con la psicóloga, se desarrolla desde las escuelas de padres, también hay articulación con el hospital Caicedo y Flórez de Suaita, vienen los funcionarios de allá y explican muy bien a los muchachos. (Docente de Lucía)

De igual forma, el sector salud desarrolla programas en acuerdo con la institución educativa:

[...] con respecto a la atención a las adolescentes, que ofrece el hospital, se realiza el programa de planificación y prevención, derivado del Plan de Intervenciones Colectivas (PIC). Ahora nos corresponde darles charlas sobre prevención a las niñas de once años hacia arriba dado que el hospital observa un incremento de embarazos a partir de esa edad, es decir, están iniciando sus relaciones sexuales más temprano que antes. Hay que prevenirlas, hablarles con sinceridad, explicarles, decirles las cosas como son, lo que puede pasar, lo que no puede pasar y, tristemente, con las mismas historias de muchas de sus compañeras. (Enfermera Centro de Salud de Vado Real, adscrito a la ESE Hospital Caicedo y Flórez de Suaita)

Es destacable que, pese a que el hospital local tiene el programa de servicios amigables, ninguna de las adolescentes estudiadas acudió a este plan de SSR.

Puede inferirse que, pese a las buenas intenciones de las madres y acciones desarrolladas por los sectores de educación y salud, no existe un programa de prevención bien estructurado y algunas actividades que se ejecutan están desarticuladas; las que se efectúan se centran en planificación familiar, no tienen en cuenta el curso de vida, son esporádicas e insuficientes. En conclusión, se observa que en el ámbito local no existe un programa de prevención de la maternidad temprana efectivo en el que las informantes hayan participado y les

impactase tanto que hubiesen cambiado su destino. Lo que se encuentran son unas acciones pequeñas, desarticuladas y descontextualizadas.

Discusión

Los resultados descritos especifican la situación de la maternidad temprana en el contexto estudiado y luego se presenta un contraste entre estos y otras investigaciones. Por una parte, el ambiente familiar es clave y predispone a las niñas hacia un embarazo temprano; este es uno de los principales hallazgos, que resulta significativo; se encontró que las familias de las cinco adolescentes indagadas se caracterizan, principalmente, porque son las madres (en algunos casos las abuelas) quienes asumen la responsabilidad por la crianza y educación de sus hijos; en particular, los padres están ausentes del hogar por razones como irresponsabilidad paterna, fallecimiento, distancia por trabajo o presencia-ausencia, es decir, así vivan en la misma casa no se apropiaron de la formación de sus hijos.

Por otra parte, los bajos ingresos familiares inciden en el problema; se encontró que la informalidad caracteriza a las familias del contexto debido a la carencia de educación, formación para el trabajo y falta de oportunidades laborales. En su mayoría se dedican a trabajos del comercio local (paradores entre los más destacados) y trabajos como jornaleros en actividades agrícolas y pecuarias (café, caña de azúcar y ganadería). Lo anterior concuerda con los planteamientos de Gómez Mercado y Mejía Sandoval (2017), quienes establecen variables familiares que influyen en la maternidad temprana: bajo nivel de escolaridad de los padres y nivel socioeconómico bajo.

Al realizar un contraste entre los testimonios estudiados y autores como Mendoza Tascón *et al.* (2016), quienes formulan una serie de factores determinantes individuales, familiares, socioculturales y políticos, se puede asegurar que los factores subsiguientes repercutieron de manera significativa: inadecuada orientación en SSR por parte de los progenitores, bajo nivel de escolaridad de los padres, bajo nivel socioeconómico de las familias, no planificación del embarazo caracterizada por el desconocimiento de métodos de anticoncepción o el uso inadecuado de estos, y un entorno familiar no protector. Por el contrario, otras variables formuladas por los autores no fueron evidentes:

inicio de relaciones sexuales tempranas, negación del deseo sexual, ausencia de una política de SSR dirigida a adolescentes y la erotización de la televisión y los medios. En este rastreo de factores, se encontró que el matrimonio infantil, el consumo de sustancias psicoactivas y la etnicidad no aplican para el contexto estudiado o no se vieron en el estudio para catalogarlos como algo significativo. Lo anterior, en contraste con los planeamientos de Psaki (2016) sobre etnicidad y matrimonio precoz, Hernández Cordero *et al.* (2020) respecto al matrimonio infantil en culturas rurales, y Gómez Mercado y Mejía Sandoval (2017) sobre consumo de SPA.

Dentro de las percepciones de las adolescentes, las vivencias o el impacto que genera la maternidad temprana queda absolutamente claro que se presenta un embarazo no deseado; todas estuvieron de acuerdo en estas tres ideas: nunca se imaginaron que eso ocurriría, jamás lo pensaron y nunca se prepararon para eso. Esto se ajusta perfectamente en las tipologías de embarazos, el planificado y el indeseado, expuestas por Sierra Macías *et al.* (2018). El primero se relaciona con el uso de anticonceptivos de manera consciente y, el segundo, con la decisión de interrumpirlo o continuarlo. Además, queda demostrado que existen dos escenarios difíciles por los que atraviesa la adolescente: el personal y el social. En lo personal, una mujer que planifica su embarazo siente alegría cuando se entera de que sale positivo, mientras que en la maternidad temprana ocurre todo lo contrario, les generó sorpresa, sentimientos de impotencia, desesperanza, abandono, tristeza y, por consiguiente, afectación psicológica traducida, en algunos casos, en depresión. En lo social, repercutió en el ámbito familiar porque ocasionó divisiones, tensiones y confusiones convertidas en regaños, reclamos, disgustos, incomprensiones y sentimientos de culpa, coincidiendo con lo expresado por Castañeda Camey *et al.* (2019), quienes afirman que las jóvenes se ven envueltas en una situación de *presión social*. Con respecto a esta presión, ocasionada por la escuela, las adolescentes estudiadas manifestaron no sentirse coaccionadas por integrantes de su comunidad educativa, y reconocen que siempre recibieron apoyo, en oposición a lo expresado por Bermea *et al.* (2018), quienes aseguran, en un estudio similar, que ellas se sintieron estigmatizadas por el personal de la escuela y por sus compañeros no progenitores.

Igualmente, se demostró que las adolescentes indagadas tuvieron que afrontar cambios en su estilo de vida. Por una parte, se irrumpió en el normal

desarrollo de su vida, pues su preocupación fue doble porque debieron satisfacer sus necesidades vitales, pero también sentir las penurias de la vida en formación. También, tuvieron más cuidado con su alimentación, actividad física y, por supuesto, debieron asistir a los controles prenatales. Por otra parte, las mismas circunstancias que vivieron en el interior de las familias, producto del impacto ocasionado por su embarazo inesperado, las llevaron a tomar decisiones sobre el cambio de vivienda, algunas abandonaron su hogar materno para irse a vivir con sus suegros o, incluso, constituir un nuevo hogar. Desde luego, también están las vivencias generadas por su relación con la escuela: una se vio abocada a abandonar sus estudios y otras redoblaron esfuerzos para rendir en su hogar y en sus deberes como estudiantes. Esto coincide con el estudio de Atienzo *et al.* (2017), quienes afirman que las experiencias de las madres con embarazo temprano son variadas.

Con respecto a las consecuencias que trae la maternidad temprana, puede decirse con total seguridad que se ve un impacto negativo en las maternas con respecto a lo físico, psicológico, social y económico. En lo físico, se observaron cambios muy naturales en sus cuerpos, que son reflejo de la maduración acelerada de su organismo por engendrar una vida, y por las dificultades de salud presentadas; en lo social, el efecto se percibió en el deterioro de las relaciones familiares y en leves tensiones escolares; en lo psicológico, la afectación se manifestó en las emociones que experimentaron (tristeza, dolor, rabia, aceptación, negativismo) y que, por consiguiente, generaron estados depresivos; y en lo económico, se afectó considerablemente la familia por los gastos extra que ocasionó su cuidado; así, el sector salud tuvo un reflejo negativo debido al incremento del costo para la atención prenatal, del parto y posnatal.

Coincide lo anterior con los planteamientos de Salazar Cedeño (2019), quien ha estudiado la afectación del estado de salud física y mental, y el efecto socioeconómico. También, es importante considerar las consecuencias de salud para las maternas jóvenes por los riesgos que corren. En el caso estudiado, algunas adolescentes manifestaron la afectación de su salud por infecciones urinarias leves; un hecho muy común es que el parto fue por cesárea en cuatro de las cinco jóvenes. Es claro que no hubo mayores complicaciones en su salud, contrario a lo expuesto por Triviño Ibarra *et al.* (2019), quienes aseguran que la eclampsia, preeclampsia, bajo peso del bebé al nacer, muerte materna, el

aborto, culpabilidad, riesgos biológicos, psíquicos y sociales, hemorragias, infecciones y depresión son las complicaciones y enfermedades más comunes a las que está expuesta una madre joven.

Son varios los programas y experiencias de prevención desarrollados en diversos países, como se muestra en la introducción. Ninguna de estas propuestas ha beneficiado a las adolescentes en cuanto a estudio, ni siquiera el programa de servicios amigables que se ofrece en las instituciones de salud en Colombia, dado que dos de las cinco jóvenes rehusaron asistir cuando sus madres les insinuaron hacerlo y las demás no lo hicieron por desconocimiento.

Conclusiones

Este estudio, realizado mediante cinco historias de vida, da cuenta de que el corregimiento de Vado Real (Suaita), ubicado en un contexto rural colombiano, caracterizado en lo social por la falta de empleo, el maltrato y la desintegración familiar, el bajo perfil educativo de sus habitantes, el consumo de alcohol (guarapo) y la influencia de transeúntes por ser lugar de paso donde confluyen varios municipios, no es ajeno a hechos análogos que actualmente afectan a la humanidad. En síntesis, se puntualizan los siguientes hallazgos, derivados del análisis deductivo, que determinan la maternidad temprana en el entorno escolar del que nos ocupamos.

Primero: se encuentra que la infancia se caracteriza por ser difícil, marcada por la precariedad de recursos para satisfacer necesidades que contribuyan al crecimiento armónico e integral; el compromiso de la crianza recae en las madres y abuelas con tendencia irresponsable de los padres, originada en actitudes machistas como autoridad excesiva e insensatez en la crianza de los hijos, lo que genera un entorno familiar maltratador.

Segundo: se descubre que los factores determinantes con mayor incidencia en la maternidad anticipada son la familia generadora de acciones violentas, marcada por el bajo nivel educativo y socioeconómico, el desconocimiento sobre el adecuado manejo de la SSR, el nulo acceso a anticonceptivos y el desconocimiento de los DSR. Todo esto, consecuencia de la ausencia de un programa integral de educación sexual.

Tercero: se observa que las adolescentes viven el momento inicial de embarazo, en lo personal, entrando en conmoción y con afectación emocional que deriva en bajos estados de ánimo. En lo social, lo hacen en medio de confusión y tensión familiar; sin embargo, en la escuela es más llevadero debido al apoyo institucional.

Cuarto: queda en evidencia que la maternidad adolescente trae consecuencias que impactan la salud, pues se presentan infecciones urinarias, riesgo por cesárea y alteraciones psicológicas como la depresión; se resaltan mayores complicaciones en la salud mental que en la física; también, en el aspecto económico afecta la canasta familiar y el presupuesto destinado al cuidado de la salud. Por último, en prevención del embarazo, se concluye que las estrategias de las instituciones a cargo son casi inexistentes y desarticuladas de las políticas sobre SSR y los DSR.

Sobre este último hallazgo puede afirmarse que, aunque existen variados programas de prevención del embarazo temprano, se constata que ninguna de las adolescentes en estudio participó en estos, ni siquiera en los servicios amigables que ofrece el sector salud en Colombia; solamente recibieron charlas informales de las madres y algunas estrategias brindadas por la institución educativa fundamentadas en talleres sobre sexualidad, anatomía, ETS y métodos de planificación. De lo anterior surge, como recomendación, la importancia de abordar esta problemática en las instituciones rurales, generando una propuesta caracterizada por los siguientes elementos:

- Desarrollar un currículo integral de educación sexual y reproductiva que debe darse desde el grado cero hasta once. Su proceso de enseñanza enfatizará sobre aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad que produzcan resultados positivos hacia la prevención de la maternidad y la paternidad tempranas, la adquisición de infecciones de transmisión sexual, el aborto y otras consecuencias (Unesco, 2019). Es importante tener en cuenta que la edad es determinante en la formación sexual y debe hacerse por grupo etario (Unesco *et al.*, 2019). De igual modo, se debe involucrar con mayor énfasis a los varones en la propuesta de formación integral; con este hecho se da responsabilidad a los hombres, pues esta situación no solamente vincula a las mujeres.

- Articular a diferentes sectores: lo político (política pública de educación sexual), el sector salud (salud sexual y reproductiva) y la educación (estrategias), dirigidos a las familias y a los estudiantes, con la participación de expertos en sexualidad.
- Hacer énfasis en los DSR: se debe conducir al joven a la toma de decisiones autónomas, informadas, protegidas y seguras.
- Conducir a que los niños y adolescentes ejerzan sus derechos en el respeto y bienestar propios y de los demás.
- Garantizar el enfoque de derechos humanos y de igualdad de género, adecuado a la cultura y el contexto, transformador y capaz de potenciar aptitudes necesarias para realizar elecciones saludables (Peláez Mendoza, 2008).
- Preparar e involucrar a todo el equipo docente institucional, especialmente en la toma de conciencia del compromiso de asumir una postura constructiva frente a la educación sexual. Se ha demostrado que la visión del maestro en relación con este tema es determinante en el éxito de cualquier programa (Nchia *et al.*, 2017).

A modo de reflexión final, esta situación debe abordarse desde las concepciones de la maternidad y la paternidad tempranas: primero, para no seguir señalando a la adolescente en su condición natural por ser madre; segundo, porque el joven también se ve comprometido en situaciones de fecundidad temprana sin el menor conocimiento sobre cómo manejar sus relaciones sexuales. De acuerdo con Profamilia y Fundación PLAN (2018), se confiere especial relevancia a la búsqueda de argumentos que mayormente determinen el embarazo, la maternidad y la paternidad en adolescentes, encontrando que el inicio de relaciones sexuales tardías y la permanencia en el sistema educativo son los principales factores protectores, mientras que los estereotipos y la violencia de género explican en gran medida el riesgo del embarazo.

Referencias

Albornoz Arias, N., Arenas, V. V., Martínez Santana, M. C., Carreño Paredes, M. T., y Sepúlveda Aravena, J. (2019). Factores socioecológicos para la intervención en embarazo de adolescentes en el Estado Táchira, Venezuela. *Archivos Venezolanos de*

- Farmacología y Terapéutica*, 38(5), 524-532. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/17405
- Atienzo, E. E., Campero, L., Marín, E., & González, G. (2017). Adolescent Students and Their Experiences of Dealing with Pregnancy: A Mixed-Method Study in Public Schools from Central Mexico. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(2), 88-99. <http://doi.org/10.11591/ijere.v6i2.7586>
- Bermea, A. M., Toews, M. L., & Wood, L. G. (2018). "Students Getting Pregnant Are Not Gonna Go Nowhere": Manifestations of Stigma in Adolescent Mothers' Educational Environment. *Youth & Society*, 50(3), 423-436. <https://doi.org/10.1177/0044118X16661734>
- Bertaux, D., (2011). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 1(56), 61-93. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Castañeda Camey, N., de León Siantz, M. L., y Brazil Cruz, L. (2019). Embarazo y maternidad: percepciones de las jóvenes en un contexto binacional México-Estados Unidos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 327-342. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17120>
- Castillo Riascos, L. L. (2016). Desaciertos en la prevención del embarazo en adolescentes. *Salud Uninorte*, 32(3), 543-551. <https://doi.org/10.14482/sun.32.3.9752>
- Departamento Nacional de Estadística [DANE]. (2022). *Nacimientos en niños y adolescentes en Colombia. Nota estadística*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/ene-2022-nota-estadistica-embarazo.pdf>
- Fajardo, D. C., Beltrán, C. P., Colorado, A. L., Rodríguez, M. A., Bermúdez, C., Barbosa, S., Mateus, J. A., Santofimio, C., Bejarano, D., Aguillón, J. C., Fernández, C. A., y Chitiva, F. A. (2018). *Informe Sala Situacional Embarazo en adolescentes Subred Sur Occidente ESE*. Junio 2018. <https://webhistorico.subredsuoccidente.gov.co/transparencia/informacion-interes/publicacion/accvsye/informe-sala-situacional-salud-subred-sur>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2018, 28 de febrero). América Latina y el Caribe tienen la segunda tasa más alta de embarazo adolescente en el mundo. *UNFPA América Latina y el Caribe*. <https://shre.ink/azA1>
- Gómez Mercado, C. A., y Mejía Sandoval, G. (2017). Prevalencia de embarazo y características demográficas, sociales, familiares, económicas de las adolescentes, Carepa, Colombia. *Revista CES Salud Pública*, 8(1), 25-33. https://revistas.ces.edu.co/index.php/ces_salud_publica/article/view/4419
- Gómez Suárez, R. T., Rodríguez Hernández, L. M., Gómez Sarduy, A., y Torres Pestana, E. (2017). Acciones educativas dirigidas a mejorar la percepción de riesgo

- del embarazo en adolescentes. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(2), 180-190. <https://scielosp.org/article/rcsp/2017.v43n2/180-190/>
- Hernández Cordero, A. L., Gentile, A., y Luminita Tanase, E. (2020). Perfil sociodemográfico de madres adolescentes en España. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (40), 109-133. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2019404199
- Mahtani, N. (2022, 11 de octubre). Mas 400.000 niñas y adolescentes de entre 10 y 19 años se casaron en Colombia en 2020. *El País*. <https://shre.ink/cjRb>
- Mansilla, A., M. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2), 105-116. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n2/pdf/a08v3n2.pdf
- Mendoza Tascón, L. A., Claros Benítez, D. I., y Peñaranda Ospina, C. B. (2016). Actividad sexual temprana y embarazo en la adolescencia: estado del arte. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 81(3), 243-253. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/68589>
- Mevissen, F., Empelen, P., Watzeels, A., Duin, G., Meijer, S., Van Lieshout, S., & Kok, G. (2018). Development of *Long Live Love+*, a School-based Online Sexual Health Programme for Young Adults. An Intervention Mapping Approach. *Sex Education*, 18(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/14681811.2017.1389717>
- Ministerio de Salud y Protección Social, y Profamilia. (2015). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud, Tomo I. Componente demográfico*. <https://www.dhsprogram.com/pubs/pdf/FR334/FR334.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2019). *Prevención del embarazo en adolescentes: una prioridad nacional*. <https://shre.ink/azfd>
- Nchia, L. N., Joseph. T. L., Fonkeng, G. E., & Ngeh, G. N. (2017). Effects of Teachers' Epistemological, Health View and Pedagogical Beliefs on the Didactic Strategy to Teach Adolescent Reproductive Health: A Cameroonian Perspective. *Acta Didactica Napocensia*, 10(2), 57- 66. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/adn/article_10_2_5.pdf
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Embarazo en la adolescencia*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>
- Peláez Mendoza, J., (2008). Salud sexual y reproductiva de adolescentes y jóvenes: una mirada desde la óptica de los derechos humanos. *Revista Cubana de Obstetricia y Ginecología*, 34(2), 455-460. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0138-600X2008000200005&script=sci_abstract

- Profamilia, y Fundación PLAN. (2018). Determinantes del embarazo adolescente en Colombia. Explicando las causas de las causas. <https://shre.ink/azaZ>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2017). *Embarazo adolescente: un desafío multidimensional para generar oportunidades en el ciclo de vida*. <https://shre.ink/azNF>
- Psaki, S., (2016). Addressing Child Marriage and Adolescent Pregnancy as Barriers to Gender Parity and Equality in Education. *Prospects*, 46(1), 109-129. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-016-9379-0>
- Salazar Cedeño, G. D. (2019). *Consecuencias del embarazo precoz en el desarrollo social de los adolescentes de 14 a 17 años que residen en el sector de la Flor de Bastión* [tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9527>
- Sierra Macías, A., Covarrubias Bermúdez, M. de A., González Pérez, G. J., y Alfaro Alfaro, N. (2018). Embarazos adolescentes y representaciones sociales (León, Guanajuato, México, 2016-2017). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 315-325. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17119>
- Triviño Ibarra, C. P., Acosta Castro, F. E., y Veintimilla Cedeño, J. B. (2019). Embarazo precoz: riesgos, consecuencias y prevención. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 554-571. <https://doi.org/10.23857/dc.v5i2.1107>
- UNESCO. (2019). *Matrimonios y embarazos precoces y no planeados*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370593_spa

Capítulo 5. Huertas caseras: estrategia para la construcción de paz en La Montañita, Caquetá*

Luis Gerardo Iriarte Castro

En este capítulo se presenta el impacto de las huertas caseras en el aprendizaje significativo y en los procesos socioafectivos de los estudiantes de la Institución Educativa Rural Nueva Mateguadua, municipio La Montañita (departamento de Caquetá), y se muestra cómo esta iniciativa implica un aporte a la construcción de la paz en su contexto educativo. Se utilizó un método mixto que combina técnicas complementarias: la encuesta, para recolectar información sobre los conocimientos previos de los estudiantes en el tema de los huertos, así como para diagnosticar y medir el desarrollo e impacto del programa; y la entrevista semiestructurada, con el fin de ampliar la información acerca de cómo el programa contribuyó al mejoramiento de las relaciones familiares y a la sensibilización en torno a la seguridad alimentaria. El análisis se hizo a partir de la triangulación de los datos cuantitativos de las encuestas y la información cualitativa arrojada por las entrevistas para tener una visión más amplia de los resultados. Se concluyó que los huertos familiares generan aprendizajes significativos en los estudiantes y en su entorno familiar, y que la interacción de la familia en los trabajos de la huerta permitió crear lazos más fuertes entre sus integrantes, mejorando sus relaciones y creando ambientes de paz. Además, se propició la sensibilización intergeneracional respecto a la sostenibilidad ambiental y la seguridad alimentaria a partir de la huerta, como también se rescató el saber de la medicina ancestral proveniente de padres y abuelos.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122987.05>

Introducción

El desarrollo de la agricultura urbana en distintos contextos socioeconómicos y geográficos alrededor del mundo se articula con una efectiva estrategia de gestión ambiental ante problemáticas relacionadas con el aumento de la pobreza y el deterioro del hábitat urbano. Existen huertas instaladas en el patio de las casas donde sus habitantes exploran la manera de cultivar y recoger pequeñas cosechas, ya sea por costumbre o por economía, en el caso de los campesinos desplazados. Los huertos familiares son sistemas agroforestales asociados a los hogares, que contribuyen al mantenimiento de servicios ecosistémicos y tienen crecientes impactos económicos y sociales en las comunidades rurales, proporcionando bienestar a millones de familias (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO, 2006).

En contextos educativos de todos los niveles, el uso de huertos debe conllevar el trabajo de contenidos actitudinales relacionados con el respeto y el cuidado de la naturaleza, la salud humana y la mejoría de la seguridad alimentaria. Por esto, el movimiento emergente de huertos educativos que se está impulsando desde algunas universidades españolas (Eugenio y Aragón, 2017, p. 31) ha acuñado la expresión “huertos ecodidácticos” (Eugenio y Aragón, 2016, p. 56). Esto ha incidido no solo en su función educativa, sino también en los aprendizajes agroecológicos, de trabajo en equipo y aportes económicos que deben revertir en su manejo. En muchos casos, se siguen técnicas de permacultura por considerarlas más sostenibles y capaces de generar conocimientos conceptuales progresivamente más complejos (García y Cano, 2006, p. 17). Por esa razón, se cuidan las asociaciones y rotaciones de especies vegetales, se usan sistemas de acolchado para ahorrar agua y proteger la vida edáfica, se minimiza la producción de residuos mediante el compostaje o vermicompostaje y no se emplean productos químicos de síntesis; sin olvidar la parte didáctica en la cual los estudiantes realizan prácticas de campo para lograr que el aprendizaje sea más activo y divertido, saliéndose del contexto de un aula y llevándolo a una huerta familiar en la cual los padres de familia son partícipes.

Ahora bien, la huerta agroecológica es también un territorio de paz porque, como dice Mateus Moreno (2016), “[...] una de sus mayores fortalezas y aportes para la construcción de paz es su capacidad para adaptarse a las características

productivas, culturales y ecosistémicas de cada territorio, [...] para responder con autonomía a las necesidades concretas de las comunidades” (p. 85), lo que permite que este espacio tan sencillo en el solar de las casas sea un lugar de socialización entre el estudiante y su familia, y un aprendizaje de saberes.

Por otra parte, el trabajo de los estudiantes junto con las personas mayores también fomentó el rescate de saberes ancestrales que Restrepo Orrego (2006) define como

[...] un conjunto o acumulación de conocimientos prácticos y creencias, obtenidos y desarrollados a través [*sic*] de la observación y experimentación de las poblaciones o sociedades autóctonas con los elementos y condiciones específicos de su hábitat o entorno, para garantizar la supervivencia y satisfacer las necesidades de su comunidad. (p. 71)

Desde esta labor en las granjas hay un aporte significativo a la paz, concepto que puede entenderse de muchas maneras. Para el caso del presente trabajo, en un contexto pedagógico, la paz se entiende como un constructo que permite mejorar la convivencia en los ámbitos escolar, familiar y social en aspectos como la tolerancia entre diversas generaciones, el entendimiento desde la diferencia de gustos, de percepciones de la vida, de ideologías y de costumbres. Para eso, nos recomienda Uribe Vargas (1997, p. 23), “[...] aprendiendo a escucharnos recíprocamente, abandonando los esquemas de verdades absolutas y tratando de encontrar una verdad síntesis [...]”; esto es, buscando los mínimos éticos necesarios que nos permitan cohabitar en la diferencia y así mejorar la convivencia y la relación con los demás.

Por medio de este proyecto de educación ambiental se buscó responder a la pregunta: ¿De qué manera las huertas caseras son una estrategia didáctica válida para aportar a la construcción de paz en la Institución Educativa Rural Mateguadua, en el municipio La Montañita? Con esta finalidad, el trabajo se trazó el objetivo de resignificar la huerta como un territorio de paz, contribuir al rescate de saberes ancestrales y la preservación del ambiente involucrando directamente a la comunidad educativa como una estrategia para motivar a las familias en la construcción de paz, y aportar autonomía alimentaria a las futuras generaciones.

La Inspección de Mateguadua queda a 75 km del municipio La Montañita, por la vía que conduce a San Antonio de Getuchá, y está conformada por las veredas La Reina, Reina Media, Reina Baja, Bocana la Reina, El Temblón, El Pato, El Fono, Estrella Baja, Platanillo y La Esmeralda. Todas estas comunidades, que hacen parte de la Institución Educativa Rural Mateguadua, se asocian con seis sedes que ofrecen la educación formal a 350 estudiantes.

Metodología

Este trabajo investigativo se llevó a cabo a partir de un enfoque mixto. Según lo señalado por Hernández Sampieri *et al.* (2003), para el análisis de datos en el enfoque mixto se debe “[...] incluir una sección donde se presente el método, la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos” (p. 634). Por tal razón, este modelo representa un alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo que interactúan en este proceso de investigación. El modelo requirió de un manejo completo de los dos enfoques y una mentalidad abierta; por eso, agrega complejidad al diseño de estudio y contempla las ventajas de cada uno de ellos (Hernández Sampieri *et al.*, 2003). Escoger este enfoque permitió conocer no solo los datos en números, que son elementos fríos de una investigación, sino las experiencias y vivencias de los participantes dependiendo de las variables de tipo cualitativo.

En cuanto a su alcance, como nos dice Chaves (2018), “[...] se estudia más a fondo una situación específica porque los instrumentos de ambos métodos, al trabajar juntos, arrojan información que permite comprender y analizar esa realidad objeto de estudio para su posterior transformación” (p. 165), por lo cual la presente investigación es de tipo complementario, en la que se analizaron dos categorías: la construcción de paz y la autonomía alimentaria. Esto implicó la recolección, el análisis, la vinculación y la discusión de datos cuantitativos y cualitativos para responder a una pregunta o problema de investigación o hipótesis de origen mixto (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). La hipótesis general que se planteó fue la siguiente: Las huertas caseras son una estrategia para motivar a las familias acerca de la construcción de paz y generar autonomía alimentaria en la Inspección de Mateguadua, municipio La Montañita.

Las variables o categorías planteadas para este proyecto fueron cualitativas y cuantitativas. Las cualitativas que se tuvieron en cuenta fueron: sexo, estado civil, nivel económico, tipos de verduras y hortalizas que consumen, opinión sobre la importancia de la huerta casera como alternativa de alimentación sana, nivel de aceptación en la participación en dichas huertas, variedad de plantas medicinales u hortícolas que les gustaría cosechar y opinión sobre la construcción de paz por medio de las huertas caseras. Por otro lado, las variables cuantitativas que se tuvieron en cuenta fueron: edad, número de personas que conforman el hogar y porcentajes obtenidos en las encuestas realizadas de diagnóstico, satisfacción e impacto del programa.

Al iniciar la investigación se realizó una encuesta diagnóstica a los estudiantes, en la cual se recolectaron sus conocimientos acerca del tema de la huerta y los tipos de alimentos, como verduras y hortalizas, que normalmente consumen los habitantes de la Inspección de Mateguadua, con el fin de identificar las especies que cultivarán en las huertas caseras. Al final, se desarrolló otra encuesta para mirar el impacto de la investigación en los participantes.

La población que se escogió para este trabajo la constituyeron los estudiantes de los grados séptimo a undécimo de la institución educativa mencionada y sus padres, acudientes o cuidadores. Para este caso, se hizo un muestreo por conveniencia a partir de los cursos en que el docente investigador imparte clase. De estos estudiantes, se hizo un proceso de selección al aplicar los instrumentos, teniendo en cuenta solo a los que pudieron responder, en especial por las limitaciones de conectividad y comunicación de la región. Además, se realizaron algunas actividades para alcanzar los objetivos trazados.

Para la socialización de la huerta casera como programa y estrategia didáctica de paz y soberanía alimentaria dentro los hogares de los estudiantes, se trabajaron actividades lúdicas como crucigramas, sopas de letras y lecturas en las cuales los estudiantes conocieron y se sensibilizaron acerca de la importancia de las huertas como alternativa de alimentación sana y ambientalmente sostenible, mensaje que fue transmitido en cada uno de sus hogares con el desarrollo de la guía de aprendizaje *En casa se vive la investigación*, a fin de que se manejen la sensibilización y la utilización de la huerta familiar para la sostenibilidad ambiental y la seguridad alimentaria.

Se efectuaron dos actividades. La primera, lecturas de la guía para realizar un rincón ambiental en los hogares de los estudiantes, en las que se dieron recomendaciones para la adecuación y construcción de un huerto. Este material también proporcionó prácticas complementarias del área de Ciencias Naturales. En la segunda actividad, se investigó como reto final una receta de medicina natural de los abuelos para curar dolencias o enfermedades menores, con el fin de rescatar los saberes ancestrales presentes en su contexto social.

Al final de la investigación se realizó una entrevista semiestructurada a los participantes para conocer aspectos cualitativos como sus vivencias y las apreciaciones personales sobre el desarrollo, satisfacción e impacto del programa. Las entrevistas, como escriben Taylor y Bogan (1986), “[...] son encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (p. 100). Aplicar este método nos permitió obtener la información directa de los participantes al conocer su experiencia, sus saberes, sus sentimientos y otros datos que contribuyeran a validar esta investigación.

Los instrumentos que se tuvieron en cuenta para la recolección de la información fueron:

- *La encuesta:* técnica de investigación que utilizó un cuestionario como instrumento para la recolección de la información. Se aplicaron dos; la primera fue una encuesta diagnóstica a estudiantes, en la cual se pretendía indagar sobre qué tanto sabían o conocían acerca del manejo y producción de una huerta familiar y la importancia de esta en la construcción de tejido social. La segunda fue una encuesta al final del proyecto a estudiantes y padres de familia, en la cual se pretendía conocer el grado de apreciación de la experiencia en la adecuación de las huertas en sus hogares y cómo esta actividad cambió sus relaciones sociales dentro de la familia.
- *La entrevista:* técnica en la que se utilizaron preguntas abiertas que permiten ser precisas y redactadas con antelación, siguiendo un orden previsto. El entrevistado, por su parte, es libre de responder como desee, pero dentro de la pregunta formulada. Esta técnica se utilizó, principalmente, para ampliar los datos de satisfacción e impacto y conocer la

forma cómo se vivió y se sintió el programa, así como la transformación en el interior de las familias, a partir de las categorías de análisis relacionadas con la seguridad alimentaria y el mejoramiento de las relaciones intrafamiliares.

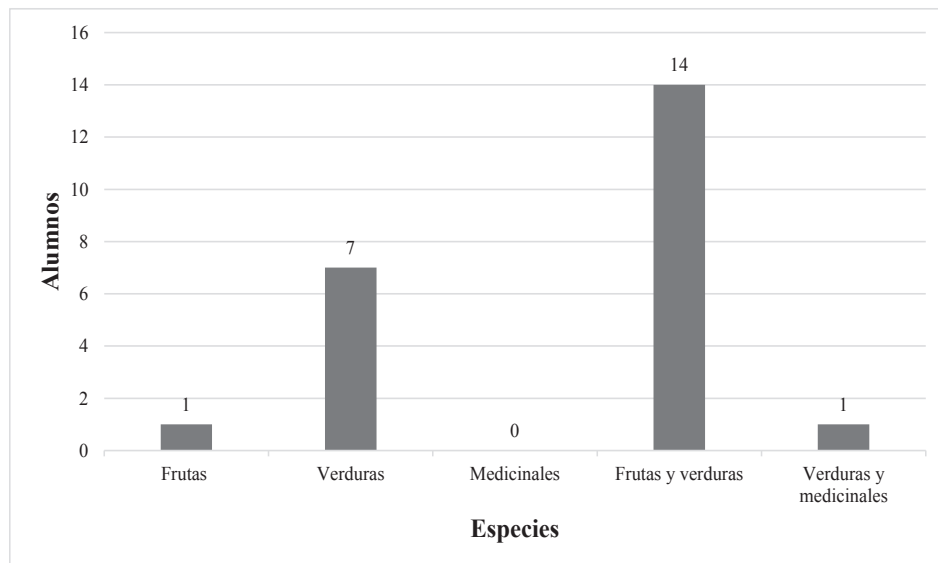
Resultados

Se realizó una encuesta diagnóstica a 23 estudiantes que pertenecen a los grados séptimo, octavo y noveno de la Institución Educativa Rural Mateguadua, a quienes se orientó en casa para trabajar en el huerto familiar debido a las condiciones escolares atípicas derivadas de la pandemia de covid-19. En relación con lo anterior, a continuación, se presentan los resultados de esta encuesta. Para esto, se seleccionan preguntas que recogen los más significativos: Ante la primera pregunta: ¿Sabe qué es una huerta?, el 100 % de los estudiantes contestó de manera afirmativa. Esto se debe a que son de la zona rural y tienen conocimientos sobre el manejo de los huertos; están enfocados en la adecuación de estos espacios para la convivencia familiar y para acercar a las familias hacia un trabajo activo y colaborativo.

En la pregunta 2, como se muestra en la figura 5.1, se reflejó que la importancia de la siembra va enfocada en la autonomía alimentaria; tuvieron un alto valor de aceptación las verduras y frutas-verduras, y se reconoció la importancia de su utilización en la cocina familiar. También, permitió ver que las plantas medicinales se han relegado a un segundo lugar, desestimando su importancia y la herencia ancestral que tenemos, por lo cual es importante el rescate de estos conocimientos para incorporarlos en nuestro diario vivir.

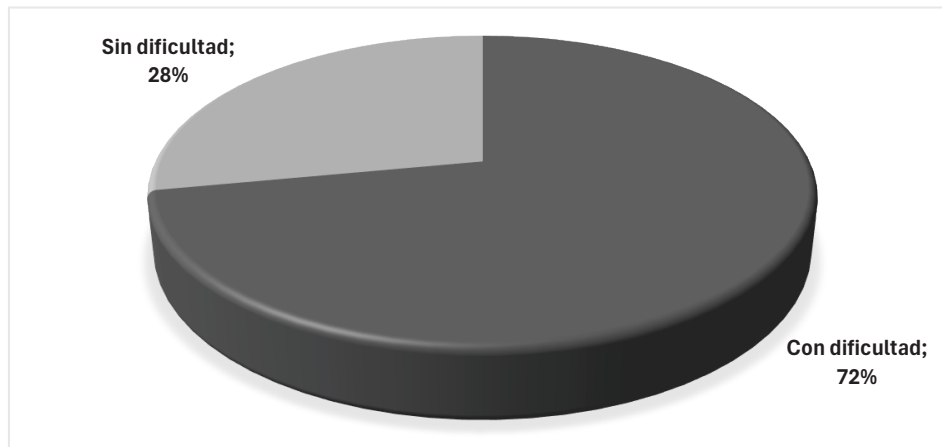
En la tercera pregunta, figura 5.2, se mencionaron las actividades que se han desarrollado en la investigación y las dificultades que se tuvieron; entre ellas, las más comunes fueron las lecturas o la solución de los crucigramas. No hay que olvidar que algunos padres de familia son analfabetas o con grado de escolaridad muy básico y, por ende, los estudiantes no tienen referentes para apoyarse y salir de las dudas que surgían de estas actividades. Pero permitió también que los padres recordaran algunos conceptos que se manejaban en el colegio cuando estudiaban y que se aplicaban a los retos de las guías.

Figura 5.1. Resultados de la pregunta 2: *¿Qué tipo de plantas le gustaría sembrar?*



Fuente: elaboración propia.

Figura 5.2. Resultados de la pregunta 3: *¿Tuvo alguna dificultad al desarrollar cada uno de los retos?*

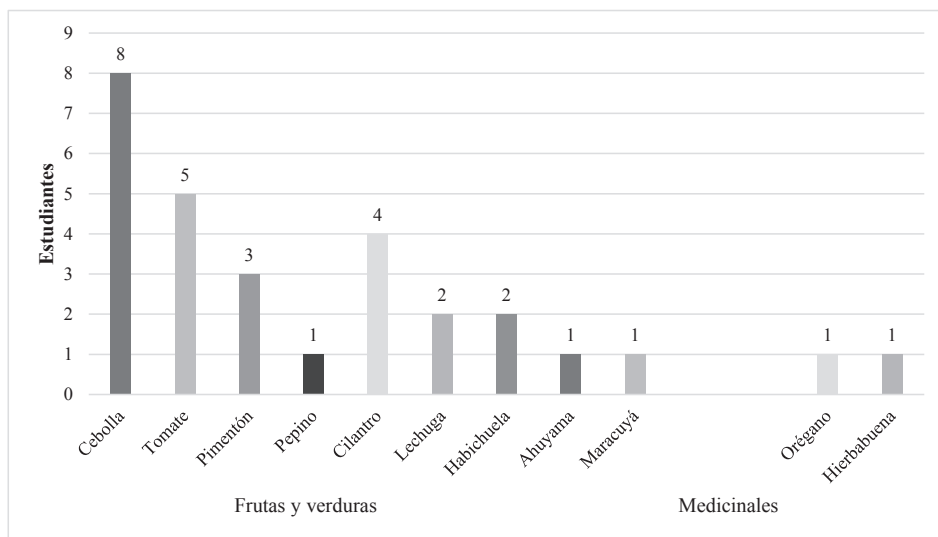


Fuente: elaboración propia.

La información presentada en la figura 5.3 se relacionó con las actividades realizadas por 12 estudiantes mediante la aplicación de un formato de las actividades desarrolladas en la huerta y las especies sembradas. La tendencia que se refleja en la información de la gráfica es que la siembra siempre se enfoca en beneficio de la alimentación básica de la familia y en el cultivo de frutas y

verduras de corto plazo de cosecha para su aprovechamiento personal; también se observa la importancia de utilizar la alimentación sana y libre de químicos y, con esto, la protección del medioambiente; enfocar cualquier espacio en la casa es una oportunidad para realizar una siembra. Al igual que en los resultados anteriores, aún hay muy baja aceptación de las plantas medicinales en la huerta; estas, además de ser parte de una medicina tradicional, se utilizan en la aleopatía como control natural de plagas en los huertos.

Figura 5.3. Resultados de la pregunta 4: ¿Especies sembradas por los estudiantes?



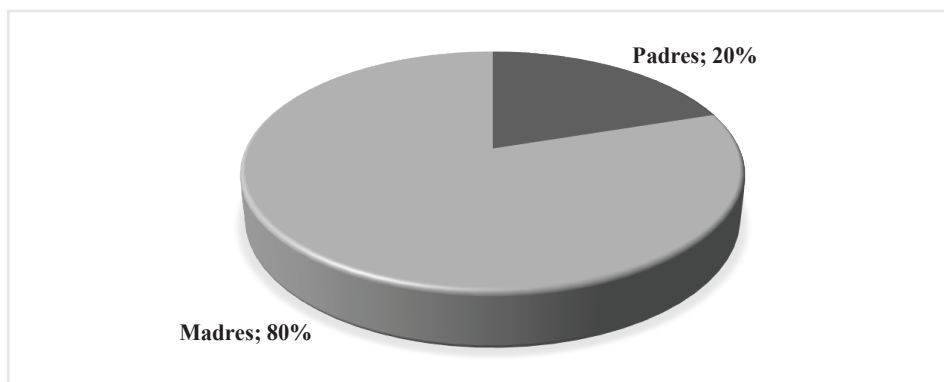
Fuente: elaboración propia.

Se realizaron dos encuestas finales en la investigación: una a los estudiantes y otra a los padres de familia para conocer sus opiniones sobre el desarrollo y aceptación de la investigación. A continuación, se presenta el resultado de estas, empezando con el de la encuesta de los alumnos.

En relación con la pregunta 1, los estudiantes contestaron con una favorabilidad del 100 %, dando a conocer que el proyecto cumplió con sus expectativas y que se socializó claramente dejando muy detallada su proyección y el trabajo por realizar. Con respecto a la pregunta 2, con un resultado del 100 %, los estudiantes consideran que las actividades realizadas les servirán y las podrán aplicar en su vida diaria.

Por otro lado, como se muestra en las respuestas a la pregunta 3 de la figura 5.4, las mamás de los alumnos fueron su soporte mientras realizaban los trabajos en la huerta, ya que ellas obtuvieron 80 % de los resultados, dejando ver que son las mayores participantes en las actividades escolares de sus hijos. Como se detalla en los resultados de la pregunta 4: ¿La adecuación de la huerta mejoró su relación con los que habitan en su casa?, para el 100 % de los estudiantes la huerta se convirtió en un centro de interacción con sus familiares más cercanos del hogar y así permitió ayudar a crear lazos más fuertes entre ellos.

Figura 5.4. Resultados de la pregunta 3: ¿Tuvo ayuda de sus padres o de algún familiar en la casa?



Fuente: elaboración propia.

En el resultado de la pregunta 5: ¿Se utilizaron los frutos de las plantas que sembró para la alimentación del hogar?, el 100 % de los alumnos utilizó los frutos obtenidos de las plantas sembradas en la huerta para su alimentación en el hogar, permitiendo que ellos aporten a su autonomía alimentaria. Como nos confirma el resultado de la pregunta 6: ¿Cómo fueron tomadas las actividades realizadas en la huerta?, en el 100 % de las respuestas el trabajo en la huerta fue una responsabilidad adquirida y creó un sentido de pertenencia en la apropiación del proyecto y el trabajo realizado en los hogares.

En los resultados de la pregunta 7: ¿Utilizan la medicina ancestral en su casa?, el 100 % de los estudiantes contestó afirmativamente, ya que utiliza en sus hogares la medicina ancestral para las dolencias comunes de salud. Esto se debe a la importancia para ellos de tener un medio de curación más accesible, debido a las distancias que hay entre sus casas y los centros médicos, sumado a

los caminos en mal estado. Por eso, como nos muestran los resultados de la pregunta 8: ¿La medicina ancestral es importante para su hogar?, ellos le dan una vital importancia a la medicina natural, permitiendo que este conocimiento pase de generación en generación.

Por último, en las respuestas a la pregunta 9: ¿Usted seguiría con la huerta después de que termine el proyecto?, con un 100 % de afirmación se constató que fue alta la aceptación del proyecto y todos están dispuestos a seguir con la huerta después de que termine la investigación. Cumplió con la finalidad de que los alumnos se sensibilicen ambientalmente, ya que permitió que tengan autonomía alimentaria y les creó sentido de pertenencia en los saberes culturales y ancestrales que día a día se pierden por la modernización de la cultura actual.

Después de relacionar los resultados de la encuesta final de los estudiantes, se continúa con los de la encuesta final de los padres de familia, que son los siguientes:

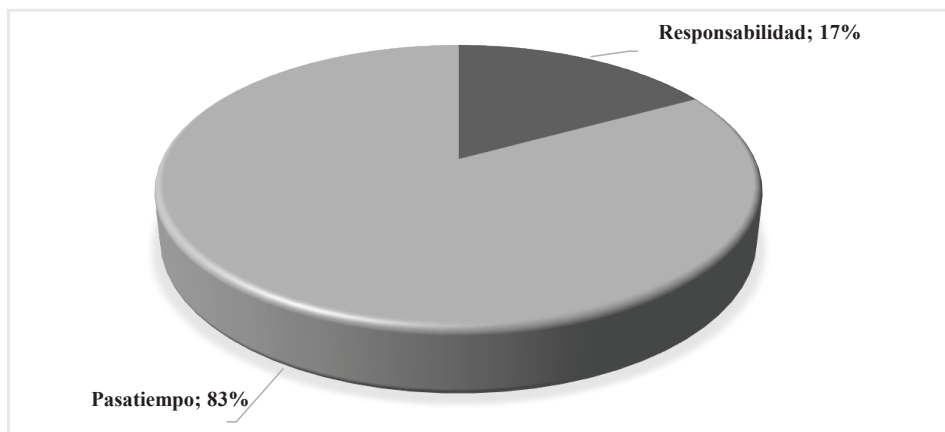
A la pregunta 1: ¿El proyecto cumplió con sus expectativas?, el 100 % de los padres respondió afirmativamente. De igual modo, el resultado de la pregunta 2: ¿Lo que aprendió en la adecuación de la huerta le servirá para la vida?, indica que el 100 % de los padres confía en que lo aprendido les servirá a sus hijos para la vida, de modo tal que este sea un aprendizaje significativo y ajustado al contexto de la población, propiciando que desarrollen las capacidades adquiridas en el colegio.

A la pregunta 3: ¿Ayudó a su hijo en la adecuación de la huerta familiar?, el 100 % de los padres de familia contestó afirmativamente, ratificando que los estudiantes siempre tuvieron acompañamiento por parte de alguno de ellos en las actividades de la huerta. Igualmente, se obtuvo un 100 % de respuestas afirmativas a la pregunta 4: ¿La adecuación de la huerta mejoró su relación con su hijo?, donde reconocen que el trabajo en la huerta fue un espacio de interacción que les ayudaba a mejorar y estrechar los lazos en la familia, lo que permitió crear un ambiente armónico.

El 100 % de los padres encuestados contestó afirmativamente a la pregunta 5: ¿Se utilizaron las plantas que sembró para la alimentación en su hogar?, ya que ellos dispusieron de lo que se sembraron para la alimentación en el hogar y esto permitió darle la importancia que merece la huerta como una despesa

alimentaria sana y al alcance de la mano. Como se muestra en la figura 5.5, para el 17 % de los encuestados en la pregunta 6, el trabajo en la huerta fue un pasatiempo. En cambio, el 83 % de los padres tomó el trabajo en la huerta como una responsabilidad; en otras palabras, dan a conocer que para ellos esta es una característica en todas las actividades que se desarrollen para el proceso escolar integral de sus hijos.

Figura 5.5. Resultados de la pregunta 6: ¿El trabajo de la huerta fue un pasatiempo?



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la pregunta 7: ¿Utiliza la medicina natural en su hogar?, el 100 % de los padres de familia contestó afirmativamente, ya que reconoce la medicina ancestral como una alternativa para mejorar la calidad de vida no solo para su familia, sino para la comunidad. De modo similar, con un 100 % de respuestas afirmativas a la pregunta 8: ¿Reconoce la importancia de la medicina natural para el hogar?, la siembra de especies medicinales les permite mantener contacto con los saberes ancestrales que sus antepasados poseen y que trasciendan de una generación a otra.

Todos los encuestados respondieron afirmativamente la pregunta 9: ¿Usted seguirá con la huerta después de que termine el proyecto?, reconociendo la importancia e impacto del proyecto en ellos y en su familia. Se generó el compromiso de que seguirán con la huerta después de que el proyecto termine, creando un espacio para cultivar sus propios alimentos y, con esto, mejorar su dieta alimenticia libre de químicos.

Resultados de las entrevistas

Este instrumento permitió construir un diálogo formal con las personas porque fluyeron, de forma natural, espontánea y profunda, las vivencias y recuerdos que ellos relataban con emociones desbordadas. Se captó toda la riqueza de sus experiencias y conocimientos, puesto que, con la narración de sus anécdotas y experiencias más significativas, se hizo más fácil la comprensión del sentido del relato. Cuando al entrevistado, mediante su lenguaje y expresiones, se le permite contar las vivencias cargadas de valores y sentires que la simple observación no deja notar, se logra conocer todos los sentimientos que se desarrollaron durante la investigación y el impacto de esta en la vida de sus protagonistas.

Para la condensación de la información se utilizó una tabla de triple entrada (véase la tabla 5.1) en la que se relacionaron las tres entrevistas que recogían la mayoría de las respuestas para no repetir y evitar que la tabla quedara muy extensa, sin olvidar que los resultados ahí consignados son del total de los entrevistados.

Tabla 5.1. Tabulación de la información de la entrevista final a participantes de la investigación

| Preguntas | Entrevistado 1 | Entrevistado 2 | Entrevistado 3 | Resultados |
|---|--|--|--|---|
| ¿El proyecto cumplió con sus expectativas? | El proyecto fue muy bueno, ya que permitió que los estudiantes y los padres interactuaran en los trabajos escolares como en la adecuación de un huerto urbano. | Sí cumplió con mis expectativas, puesto que al sembrar el huerto los estudiantes desarrollaban sus materias escolares. | Fue una experiencia muy enriquecedora que cumplió con mis expectativas, ya que desde el principio se conocía el objetivo del proyecto. | El 100 % de los entrevistados considera que el proyecto cumplió con sus expectativas. |
| ¿Al principio tenía interés en el proyecto? | No tenía interés en él porque al ser un proyecto escolar me parecía aburrido. | Me parecía un proyecto que no tenía nada que ver conmigo porque yo ni al colegio fui por trabajar en la finca. | No lo conocía, pero después me enteré de él y sus procesos. | El 82 % de los entrevistados consideraba que el proyecto no era de su interés. |

Continúa...

| Preguntas | Entrevistado 1 | Entrevistado 2 | Entrevistado 3 | Resultados |
|--|---|---|--|--|
| ¿Cómo impactó el proyecto su vida? | El proyecto mejoró las relaciones familiares con mis parientes cercanos, integrándolos en el trabajo de la huerta. | Se recuperó la medicina ancestral que utilizamos en la casa, ya que empleamos diferentes plantas para los problemas que nos aquejan. | Se recuperó la tradición de mantener el huerto como una forma de cultivar algunos productos para la alimentación del hogar. | El 100 % de los entrevistados consideró que el proyecto tuvo un impacto positivo en sus vidas. |
| ¿Cuál es ahora su concepto del proyecto? | Fue la mejor experiencia que he tenido integrando el colegio con los aprendizajes de mis hijos. | Es un proyecto innovador que permitió ayudar a los estudiantes en época de pandemia. | Fue una forma divertida de aprender y mucho mejor al relacionarlo con los aprendizajes que se imparten en el colegio. | El 100 % de los entrevistados tiene un concepto favorable de la puesta en práctica del proyecto. |
| ¿Qué cree que se rescató con el proyecto? | Se rescataron los valores que se han perdido por la sociedad de consumo. Se rescató la unión familiar, ya que nunca se relacionaba el trabajo escolar con los padres. | Se rescataron saberes ancestrales de la agricultura y el uso de algunas plantas para el tratamiento de algunas enfermedades comunes en el hogar. | Se rescataron la unión familiar, el aprendizaje contextualizado y la oportunidad de la huerta como un territorio de armonía y paz. | El 100 % de los entrevistados considera que se rescató algo importante en sus vidas. |
| ¿Cree que es importante el trabajo en los huertos urbanos? | Es muy importante, ya que permite tener en el hogar otra forma de alimentación y así no estar siempre comprando en la tienda. | En mi casa siempre hemos tenido un huerto y se considera importante no solo por los alimentos que nos da, sino por las plantas medicinales que ahí se cultivan. | Nosotros en el hogar habíamos perdido el hábito de cultivar, pero al trabajar en el proyecto lo retomamos y se considera importante para la finca. | El 100 % de los entrevistados considera que el trabajo en huertos es importante para su vida diaria. |
| ¿Considera la medicina ancestral importante para su vida cotidiana? | La medicina natural es importante en mi familia, ya que la utilizamos cuando tenemos dolencias de salud y nos permite no salir al médico cuando tenemos dolores. | A pesar de que en mi familia se utiliza la medicina tradicional también utilizamos la medicina natural, ya que mis abuelos son conocedores de la utilidad de algunas plantas para enfermedades. | Cuando se enferma alguien en la casa se utilizan algunas plantas, según la dolencia, y por lo general son muy efectivas, por lo cual son importantes y necesarias. | El 100 % de los entrevistados considera que la medicina natural es importante en su hogar. |

Continúa...

| Preguntas | Entrevistado 1 | Entrevistado 2 | Entrevistado 3 | Resultados |
|---|---|--|---|--|
| ¿Cuál cree que fue el aprendizaje más importante que le dejó el proyecto? | Saber que el aprendizaje depende no solo de los padres, sino también de la familia. | Que tenemos un potencial en el campo para cultivar los diferentes alimentos que consumimos, al igual en plantas medicinales. | Aprender que la construcción de la paz depende de la integración familiar, la alimentación adecuada y el rescate de nuestros saberes ancestrales. | El 100 % de los entrevistados consideró que es importante el trabajo en la casa para el desarrollo escolar de los estudiantes, al igual que sirvió la huerta como un medio para construir paz en el hogar. |
| ¿Qué cree que le faltó al proyecto? | Que hubiera durado más tiempo para poder seguir trabajando y aprendiendo. | El tiempo fue corto; se debería realizar cada año en el colegio. | El tiempo; debería haber durado más tiempo. | El 100 % de los entrevistados consideró que el proyecto se debería desarrollar por más tiempo. |
| ¿Consideraría participar en otro proyecto de este estilo? | Me gustaría que se volviera a hacer este proyecto para seguir aprendiendo. | Sí, es muy interesante, ya que va enfocado al trabajo que se realiza en la vida diaria. | Considero que sí participaría para poder mejorar en los aprendizajes. | El 100 % de los entrevistados estaría interesado en participar en proyectos similares. |

Fuente: elaboración propia.

Discusión

En esta parte se tendrán en cuenta las tres categorías de análisis definidas en el presente trabajo: sensibilización y manejo de la huerta escolar para la sostenibilidad ambiental y la seguridad alimentaria, la huerta como territorio de paz y el rescate de los saberes ancestrales; también, su relación con los resultados de la investigación, con respecto al componente teórico que los soporta y le da validez al análisis.

Primera categoría de análisis

En la categoría de sensibilización y manejo de la huerta escolar para la sostenibilidad ambiental y la seguridad alimentaria se concluye que el 100 % de los estudiantes mejoró la manera como se relacionan con las personas adultas. Asimismo, el 100 % de los padres ayudó en las actividades a sus hijos en la huerta no en una interacción de superioridad, sino de coequiperos, de trabajo y aprendizaje. Galvis (2012), citado en Palacios Palacios *et al.* (2016) dice:

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pretende que los conceptos vistos en el aula sean llevados a la práctica durante el trabajo en la huerta, y a su vez involucra a los padres de familia para mejorar los hábitos de vida saludables en la comunidad. (p. 267)

En cada reto realizado en la huerta, los escolares fueron narrando las acciones para enfrentarlo y, a la vez, se conoció la perspectiva que tenían sobre las actividades realizadas en casa durante la época de pandemia. En su entorno familiar, de una manera proactiva, se generó una mayor sensibilidad frente a las personas de su núcleo y, además, permitió una alimentación libre de químicos. Así lo mencionan García *et al.* (1996): “[...] contribuye al desarrollo de sistemas de agricultura orgánica que produzcan suficiente cantidad de alimentos sanos, cuidando el medioambiente” (p. 196).

Los padres optimizaron o transformaron las maneras como maximizan el aprovechamiento de los recursos en sus fincas, evitando el desperdicio y, a la vez, mejoraron su relación con la naturaleza. Al respecto, Vanegas Ardila (2017) comenta:

[...] que lo haga sentir como parte esencial de este es, en realidad, lo que se anhela con la educación ambiental, establecer un modo de conducta, una cultura ambiental que encamine al ser humano por la senda de la conservación y el amor por su hogar natural. (p. 19)

Esto significa que en el campesino es necesario generar conciencia de tres aspectos: que se puede mejorar la economía doméstica con el manejo ecológico

de la huerta casera, que se producen ambientes más limpios y menos propicios a las enfermedades infectocontagiosas, y que con esto se asegura un futuro para las siguientes generaciones, ya que, como nos plantea Miranda Murillo (2013):

El problema del progresivo deterioro ambiental y social se ha atribuido a ciertas creencias o formas de ver el mundo que establecen, en gran parte, los valores y las actitudes con respecto al medio ambiente y a los otros seres humanos que generarán determinados comportamientos o conductas ecológicas. Todo esto en conjunto determina la cultura ambiental que identifica a los pueblos. (p. 95)

De acuerdo con Bastidas (2012), citado en Palacios Palacios *et al.* (2016):

[...] la huerta escolar como táctica dinámica tiene como finalidad motivar e incentivar el espíritu de emprender y la construcción de una enseñanza activa y lograr impulsar en un entorno vivo y físico, donde se aprenderá, entre otras cosas, a fortalecer la producción nutricional y los beneficios del desarrollo endógeno. (p. 266)

En este sentido, muchos alumnos y sus familias aseguraron que les gustaba ver el espacio de la huerta en el patio o en los solares de sus casas, pues mejoraron la perspectiva de un cuidado del medioambiente gracias a una posición bioética de cuidado de los espacios para la vida. Ante esto, se pudo verificar que el espacio de la huerta familiar ayudó a generar una sensibilización en cuanto al papel del estudiante frente a un futuro más ambientalmente sostenible de conformidad consigo mismo, con los demás y con la sostenibilidad del planeta. Como precisa Cuello Gijón (2003), “[...] la sobreexplotación de recursos del planeta por un tercio de la población mundial, opulenta y despilfarradora, y dos tercios que se debaten entre la miseria y la muerte resulta una paradoja que la educación ambiental intenta detener” (p. 23).

Segunda categoría de análisis

Sobre la categoría de la huerta como territorio de paz, Urra e Ibarra (2018) comentan: “[...] las huertas familiares son sistemas socioecológicos que cumplen un importante papel en la conservación de la agrobiodiversidad y de procesos

socioculturales locales” (p. 31). Como vemos en los resultados de la encuesta, el 100 %, de los estudiantes cree que mejoró la interacción con otros miembros de la familia y, por medio de la huerta, se posibilitó ampliar la comprensión de la realidad en los entornos social-natural y social para la paz, para el entendimiento y la convivencia en medio de las diferencias o de los conflictos familiares o comunitarios, ya que en la resolución de conflictos, dice Vygotsky (1987), “[...] la zona de desarrollo próximo, que se define como la distancia entre el nivel real de desarrollo, corresponde a la capacidad de resolver autónomamente una situación dada y el nivel de desarrollo potencial” (p. 25), determinado por la resolución del hecho bajo la guía de otra persona, usualmente un adulto; es decir:

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo potencial, o la capacidad de resolverlos con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces”. (Andrés Triperero, 2011, p. 1)

Lo anterior, porque en la formación del estudiante a partir de la huerta se permitió escalar el proceso que lo condujo de una visión más simple e individualista a una percepción más compleja de las relaciones ecológicas y sociales que origina la huerta, y a la comprensión de la paz como un proceso de relaciones dialógicas permanentes en la medida en que se construía este proyecto familiar y escolar.

Cabe considerar, por otra parte, que se reflejó el empoderamiento de la familia en las actividades escolares de sus hijos al trabajar con ellos en el huerto, ya que el 100 % de los padres participó en las actividades escolares de su hijo, lo que implicó un acercamiento en términos humanos y un ejercicio de solución de conflictos alrededor de la misma huerta y las decisiones que iban tomando. Armienta Moreno *et al.* (2019) expresan que “[...] las actividades escolares que involucran al alumnado y a las familias incrementan la autoestima de los alumnos, así como su rendimiento escolar” (p. 11). Es por eso por lo que el aprendizaje adquirido fue significativo y constructivo, pues, además del aprendizaje en agroecología, permitió mejorar las relaciones familiares y que los estudiantes reconozcan y valoren sus raíces, como indican López Bojorge (2020): “[...] inculcando a las nuevas generaciones el amor por el campo, evitando que ellos

moren [*sic*] a las ciudades en busca de empleo, perdiendo el interés por el cultivo de la tierra” (p. 8).

Las actividades en la huerta, realizadas por los alumnos en compañía de sus padres, ayudaron a mejorar la comunicación como una llave de confianza y seguridad para que cualquier relación se desarrolle con éxito, ya que el 100 % tanto de los alumnos como de los padres afirmó que la relación entre ellos se potenció. Según Crespo Comesaña (2011), “[...] la familia debe ser entendida como una comunidad, como un grupo donde las relaciones entre miembros tienen un profundo carácter afectivo y son las que marcan la diferencia respecto de otro tipo de grupos” (p. 92). Hoy es importante no perder esa interacción de comunicación con la familia; esto, sin olvidar que los jóvenes nacieron en un mundo tecnológico, como lo recuerda Tapscott (1998): “[...] los hijos pertenecen a la generación de las nuevas tecnologías, a lo que algunos estudiosos vienen en llamar *generación Net*” (p. 18). Pero, esto no es óbice para que olviden sus raíces, sus costumbres y sus ancestros. Es un reto poner la tecnología a favor de las relaciones familiares, de los procesos educativos y de la relación armónica con la naturaleza. Es decir, poner a favor de las relaciones humanas y del crecimiento personal las condiciones de la *generación App*.

Tercera categoría de análisis

Sobre la categoría del rescate de los saberes ancestrales, este trabajo, de manera emergente, incentivó la recuperación de los saberes sobre medicina natural que los abuelos poseen como tesoros, ya que el 100 % de los hogares la utiliza en su vida diaria. Al respecto, Chehuaicura *et al.* (2010), manifiestan: “[...] el valor sentimental (intrínseco) e histórico que los agricultores otorgan a muchas de las plantas que cultivan permite mantener especies y variedades tradicionales que otorgan importantes beneficios socioecológicos que van más allá de los beneficios económicos” (p. 3). Así, además de ser una alternativa para recuperar el sentido de la paz y los vínculos socioafectivos, se pudieron poner de relieve los conocimientos de los mayores sobre la huerta, como los controles biológicos de plagas, las leyendas y, en especial, las recetas medicinales ancestrales que se recuperaron en esta investigación; esas recetas naturales contribuyen a darles

relevancia a la cultura campesina y a sus importantes aportes para mejorar su calidad de vida.

Barthel *et al.* (2013) señalan que “[...] es probable que muchas de estas especies y variedades cultivadas se hayan mantenido gracias a la transmisión intergeneracional y resiliencia del conocimiento, prácticas y creencias que caracterizan a estos refugios bioculturales” (p. 3), lo que se demostró con los estudiantes y sus familias al reconocer las maneras como se va dando la transmisión de saberes y la conservación de la cultura y la naturaleza. Se involucraban en las actividades en las que se hacía un reconocimiento de sus saberes ancestrales, ya que el 100 % de las familias considera que es muy importante para ellas. Además, la investigación abrió espacios de presentación de sus conocimientos para la apreciación externa de su cultura, hechos que generan sentido de pertenencia, satisfacción y motivación con respecto a la creación de este tipo de herramientas que también proyectan beneficios adicionales a largo plazo, como la disponibilidad de los especímenes medicinales en el huerto familiar.

Es importante el reconocimiento por parte de los estudiantes y sus familias con respecto a su saber sobre las plantas medicinales que se sembraron en las huertas, como se ve en el resultado de las encuestas, ya que, como nos dicen Gispert Cruells *et al.* (2004), “[...] las huertas y jardines son espacios complejos donde convergen numerosos elementos culturales, ecológicos, sociales y económicos” (p. 400). Eso nos llevó a concluir lo beneficioso que es incentivar en el ser humano maneras de cuidar y conservar el ambiente, y recuperar los conocimientos de los abuelos en lo relacionado con las plantas medicinales, puesto que ellos utilizan algunas para enfrentar problemas de salud y evitar que este conocimiento se pierda.

Igualmente, al tener en cuenta los saberes ancestrales en la medicina natural, no se debe olvidar la compleja historia de Caquetá que, sumada a su gran diversidad de flora, ha protagonizado un constante movimiento de personas de diferentes regiones del país, quienes, además de dejar su impronta cultural, incorporaron nuevos elementos florísticos traídos de sus lugares de origen. Muchas de estas especies florales introducidas se han sumado al catálogo de plantas medicinales que ya ofrecían las especies nativas, adoptándose costumbres y usos procedentes de otras culturas a las autóctonas; por eso, actualmente forman parte de la sabiduría popular caqueteña. Teniendo en cuenta este hecho,

se debe señalar que precisamente para la zona selvática se ha descrito la prevalencia de uso de especies introducidas a las nativas (Contento Minga, 2009, p. 79), suponiendo un riesgo de que el conocimiento ancestral referente a estas últimas caiga en desuso, por lo que cualquier estudio o actividad que promueva la revalorización de estas es un importante objetivo para tener en cuenta.

Conclusión

Durante el desarrollo de la investigación, los padres de familia y los estudiantes reconocieron los tipos de alimentos que consumen de su zona y su contexto, lo que permitió que fueran autónomos en su siembra y cosecha. Además, mediante los encuentros de sensibilización enfocados en la importancia del huerto familiar en las viviendas como alternativa de alimentación sana, se pudieron conocer y rescatar los saberes ancestrales de las familias en la medicina natural y mejorar su autonomía alimentaria.

Todas las actividades realizadas en la investigación promovieron las huertas caseras como estrategia social para la construcción de paz en las familias y los estudiantes. En ese sentido, permitieron concienciar sobre el cuidado ambiental y la independencia alimentaria, a la vez que se hizo un llamado al rescate de saberes ancestrales que se pueden potenciar si se les da un espacio para su socialización y utilización.

En cuanto a los hallazgos principales, aunque no se tenía al principio como un objetivo de la investigación, se concluye que se debería ahondar en la importancia de los saberes medicinales ancestrales en la educación inicial, básica primaria, básica secundaria y la media, ya que han sido la base para elaborar diferentes tratamientos medicinales que hoy comercializan las grandes farmacéuticas, que se aprovechan del beneficio que nos ofrecen las plantas. No olvidemos que esos tesoros de conocimiento se pierden por la modernidad y el facilismo que han desgarrado a las familias campesinas. Volver a la medicina ancestral nos conecta más con la naturaleza, permite crear conciencia en la protección de esta y deja aprendizajes significativos.

Quizás esta búsqueda implique muchos errores y aciertos. No obstante, el éxito de la experiencia permitió al grupo investigador formular este documento como una manera de abrir la posibilidad a la adopción de estas prácticas

escolares en las escuelas rurales o urbanas, y la búsqueda de una apertura de las políticas educativas sobre los espacios para estas.

Más allá de los registros que hemos recuperado y del trabajo en las huertas, nuestro deber como investigadores al momento de la reconstrucción y la síntesis de los documentos es mostrar lo que se percibe, que es un efecto positivo y directo en la comunidad educativa. Las actividades en las huertas reviven en los padres la posibilidad de recordar sus años de estudio, ya que en la encuesta el 100 % de ellos participó en los trabajos con sus hijos. En unos y otros existe la certeza de que los saberes que han heredado o aprendido en sus prácticas cotidianas tienen igual o parecida importancia que los saberes de un estudiante universitario o un profesional. Conciencia esta que, a no dudarlo, reivindica la dignidad de los hombres, mujeres, jóvenes y niños del campo.

Para finalizar, lo que se ha pretendido exponer a lo largo del presente proyecto y de los resultados de las encuestas y las entrevistas es que, de manera espontánea y por intermedio de la huerta familiar, la comunidad educativa y, particularmente, los niños de la institución educativa han gestado una transformación de su propio conocimiento al tomar como iniciativa dirigirse a ese espacio con el objetivo de generar una experiencia vivencial. Se logró percibir que los estudiantes establecieron una conexión con el mundo natural mediante las distintas áreas del conocimiento desde una enseñanza interdisciplinaria, dado que esta incorpora los resultados de las diversas disciplinas, tomándolas de los diferentes esquemas conceptuales de análisis, sometiénolas a comparación y enjuiciamiento y, finalmente, integrándolas.

Referencias

- Andrés Tripero, T. (2011). *Vygotsky y su teoría constructivista del juego*. <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/5/art382.php#.YQCuVo5KjIU>
- Armienta Moreno, D. E., Keck, C., Ferguson, B. G., y Saldívar Moreno, A. (2019). Huertos escolares como espacios para el cultivo de relaciones. *Innovación educativa*, 19(80), 161-178. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200161

- Barthel, S., C., & Crumley, U. Svedin. (2013). Bio-cultural Refugia: Safeguarding Diversity of Practices for Food Security and Biodiversity. *Global Environmental Change*, 23(5), 1142-1152. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2013.05.001>
- Chaves Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado Santa Gadea; W. F. Gadea; S. Vera Quiñonez (coordinadores) *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164-184). <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15178>
- Chehuaicura, N., Thomet, M., y Pérez, I. (2010). *Identificación de criterios utilizados por especialistas tradicionales en la adaptación de la biodiversidad local en comunidades mapuche, región de La Araucanía (Chile)*. http://ressources.semencespaysannes.org/docs/chehuaicura_thomet_perez_2010.pdf
- Contento Minga, L. E. (2009). *Hatun Wachayuk Sachamanta Yachay. La Organización y clasificación de las plantas medicinales: El caso de las Mamás Hatun Wachayuk de Suscal, Provincia del Cañar* [trabajo de pregrado, Universidad del Azuay]. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/77>
- Crespo Comesaña, J. M. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de investigación en educación*, 9(2), 91-98. <http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1891>
- Cuello Gijón, A. (2003). *Problemas Ambientales y educación ambiental en la escuela*. http://www.uhu.es/aepect/taller_archivos/Cuello%202003.pdf
- Eugenio, M., y Aragón, L. (2016) *Huertos EcoDidácticos: compartiendo experiencias educativas en torno a huertos ecológicos*. <http://hdl.handle.net/10498/20940>
- Eugenio, M., y Aragón, L. (2017). Experiencias educativas con relación a la agroecología en la educación superior española contemporánea: presentación de la Red Universidades Cultivadas. *Agroecología*, 11(1), 31-39. <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/329561>
- García, J. E., y Cano, M. I. (2006). ¿Cómo nos puede ayudar la perspectiva constructivista a construir conocimiento en educación ambiental? *Revista Iberoamericana de Educación*, (41), 117-131. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004107.pdf>
- García, J., Hernández, R., Cruz, J., y Bertsch, F. (coordinadores). (1996). *Una experiencia de capacitación en agricultura orgánica*. <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=orton.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=061794>

- Gispert Cruells, M., Moreno Rodríguez, E., Gómez Campos, A., Díaz Rico, A., i Álvarez Lugo, M. A. (2004). Els horts familiars i les artigues del tropic mexica i cuba: un exemple de gestio sostenible. *Revista d'etnologia de Catalunya*, (24), 76-87. <https://raco.cat/index.php/RevistaEtnologia/article/view/49400>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- López Bojorge, V. N. (2020). *Implementación a partir del trabajo social huertas rurales para mejorar la calidad de vida de los alumnos de grados 4 y 5 de la institución educativa escuela mixta Siloé Timbío* [trabajo de pregrado, Fundación Universitaria de Popayán]. <http://unividadfup.edu.co/repositorio/files/original/321cd0b44aa24a5c-fb47a140ff675d05.pdf>
- Mateus Moreno, L. (2016). La agroecología como opción política para la paz en Colombia. *Ciencia Política*, 11(21), 2. <https://doi.org/10.15446/cp.v11n21.60291>
- Miranda Murillo, L. M. (2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Producción + Limpia*, 8(2), 94-105. <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/pl/article/view/527>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO]. (2006). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación. ¿Permite la ayuda alimentaria conseguir la seguridad alimentaria?* <https://www.fao.org/documents/card/en/c/ac176608-30f9-5628-9670-c3bc296b7e6b>
- Palacios Palacios, J. E., Amud Córdoba, N. M., y Pérez Mendoza, D. L. (2016). *Implementación de huertas escolares como estrategia de enseñanza aprendizaje* [tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.30>
- Restrepo Orrego, C. E. (2006). *Apropiación indebida de recursos genéticos, biodiversidad y conocimientos tradicionales: biopiratería*. Universidad Externado de Colombia.
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital. La generación Internet*. McGraw-Hill.
- Taylor J., y Bodgan R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós,
- Uribe Vargas, D. (1997). *El Derecho a la paz*. Universidad Nacional de Colombia.
- Urrea, R., e Ibarra, J. T. (2018). Estado del conocimiento sobre huertas familiares en Chile: agrobiodiversidad y cultura en un mismo espacio. *Etnobiología*, 16(1), 31-46. <https://www.revistaetnobiologia.mx/index.php/etno/article/view/298>

- Vanegas Ardila, B. (2017). *La huerta escolar como estrategia pedagógica para mejorar la percepción nutricional por medio de la concientización e importancia de los recursos naturales para ello en los estudiantes de primaria de la sede Alto Riecito* [trabajo de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores]. <http://hdl.handle.net/11371/1184>
- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial científico-técnica.

Capítulo 6. Integración de saberes de los padres del contexto rural al aprendizaje de sus hijos*

Berny Janneth Rocha Pino

La presente investigación tuvo como propósito describir la experiencia pedagógica de incluir en las prácticas educativas los saberes de los padres de familia del contexto rural. Contó con la participación de 16 estudiantes (11 niñas y 5 niños) y 9 familias de la Institución Educativa (I. E.) Juan Hurtado, sede La Tesalia, zona rural del municipio de Belén de Umbría (departamento de Risaralda); se empleó la investigación cualitativa desde el enfoque fenomenológico con el fin de describir e interpretar la experiencia. Para la recolección de los datos se utilizaron 3 instrumentos: entrevista semiestructurada a padres, diarios de campo de estudiantes y videos por parte de los investigadores.

Los resultados mostraron un mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en sus tres dimensiones: el *ser*, el *saber* y el *hacer*; el fortalecimiento de la relación entre familia y escuela por medio del trabajo en equipo e intercambio de saberes, y el mejoramiento de los aprendizajes en convivencia. Se concluyó que integrar la familia y sus saberes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela fortalece el vínculo entre estos dos actores, lo cual genera mejores comportamientos y mayor motivación en los estudiantes.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122987.06>

Introducción

El campesinado colombiano, poblador de los entornos rurales, y sus prácticas, experiencias y cosmovisiones constituyen un saber que conforma un compendio de conocimientos que bien podrían sistematizarse en una pedagogía del saber rural (Arias Gaviria, 2017).

En este sentido, el saber ancestral, que es el conocimiento construido en la praxis vital comunitaria y conservado por los “mayores sabios” de las comunidades (Estermann, 2006)-cobra un “[...] valor sagrado como centro de gravedad y eje articulador del espacio, el tiempo, la convivencia y el saber” (Marín Bravo y Morales Martín, 2010, p. 5). De lo anterior se puede inferir que vincularlo con la praxis educativa puede mejorar los aprendizajes, para lo cual “[...] los procesos educativos rurales deben estar ajustados al contexto y deben ser una consolidación de modelos concebidos para estas zonas” (Perfetti, 2003, p. 167).

Las comunidades que habitan tradicionalmente el campo, con sus costumbres e idiosincrasia, emergen en la sociedad dando origen a su identidad. Esta puede incluirse de manera significativa en las dinámicas educativas (Arias Gaviria, 2017) por todo el potencial de experiencias y conocimientos que puede aportar a la educación y al reconocimiento de las comunidades, puesto que “[...] las identidades están para vestirlas y mostrarlas, no para quedarse con ellas y guardarlas” (Bauman, 2010, p. 188).

En este sentido, la escuela rural vincula a su proceso de enseñanza-aprendizaje ese saber e identidad propios del territorio por medio de proyectos pedagógicos que buscan relacionar a la academia con el entorno mediante el modelo flexible de Escuela Nueva, el cual está sustentado en un currículo contextualizado en un escenario de enseñanza que combina lo pedagógico, lo escolar y lo formativo, según disposiciones del Proyecto Educativo Rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Este modelo contiene diversas características contextuales y sociales de los grupos étnicos del país que permiten el diálogo entre las diferencias y posibilitan la interacción de saberes que dan paso a nuevas herramientas y metodologías para producir conocimiento. Tal como lo sugiere Arias Gaviria (2021) al abordar la tipología rural y la concepción de indígenas, campesinos y afrodescendientes,

nos inscribimos en una especie de disputa de significados, que bien podrían ser aprovechados en dimensiones culturales y formativas (p. 79).

El primer elemento que caracteriza al modelo educativo Escuela Nueva hace referencia a su estructura organizacional como un elemento comunitario que busca la integración y la participación de todos los agentes interesados en la acción educativa (Meneses Botina *et al.*, 2013). Este sugiere la creación de espacios específicos que involucran de manera directa a los padres de familia, a fin de fomentar relaciones horizontales entre todos los actores involucrados en las que el proceso educativo constituye una prioridad (Alvira, 2016).

En este sentido, se debe esbozar un norte que busque entrelazar y fomentar el trabajo compartido entre familia y escuela para obtener resultados positivos relacionados con la comunicación asertiva en el núcleo familiar, las pautas de crianza, el desempeño escolar y el desarrollo tanto cognitivo como socioafectivo; de acuerdo con lo que plantea Cabrera Muñoz (2009), “[...] el obtener una instrucción psicológica adecuada permite conciliar los antiguos principios de autoridad paternal con las disposiciones que propone el ámbito educativo” (p. 4). En relación con lo anterior, “[...] el rol de padres constituye un modelo parental receptivo donde su afecto positivo se traduce en una respuesta contingente que mantiene los intereses del niño y le permite extender su capacidad cognitiva” (Landry, 2014, p. 1).

Una investigación desarrollada en el Instituto de Aprendizaje Infantil de la Universidad de Texas, EE. UU., sobre habilidades parentales, concluye que la intervención de los padres en procesos escolares es determinante en los comportamientos afectivo, emocional y cognitivo de los niños. Uno de los hallazgos más relevantes es el aumento del volumen de las regiones cerebrales responsables de la regulación del estrés, lo cual sugiere que “[...] es de importancia crítica la práctica escolar conjunta entre padres y docente para un desarrollo cognitivo temprano y el desarrollo del aprendizaje infantil” (Landry, 2014, p. 6).

El desarrollo de prácticas escolares que involucran el entorno familiar ha sido abordado desde distintas ópticas, según las políticas educativas internacionales, regionales y nacionales. Una muestra de lo anterior es lo que dispone el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 que indica: “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación

que habrá de darse a sus hijos”. Para el caso colombiano, entre los años 1975 a 1978, el Gobierno creó el Plan Cerrar la Brecha en el que se plantearon políticas para la información y motivación de los padres de familia con el fin de prevenir la deserción escolar.

De otra parte, en el Plan para la Erradicación de la Pobreza Absoluta (1986 a 1990) se integra a los padres de familia y a la comunidad educativa para estimular la labor docente, colaborar con las experiencias en la labor educativa y ampliar la relación escuela-hogar y escuela-comunidad (Julio Tuesca *et al.*, 2012, p. 121).

En 1998, por intermedio del Decreto 2272, se creó la jurisdicción de familia y la Ley 134 de 1994 que reglamenta lo relacionado con los mecanismos de participación ciudadana. Así, las disposiciones constitucionales, al trasladar a la rama legislativa la facultad de regular la educación, permitieron una mayor participación de la sociedad. Esto hizo de la educación no solo un derecho fundamental, sino un servicio público con función social.

El Plan Regional de Educación 2019-2031, dispuesto por las Secretarías de Educación del departamento de Risaralda, propone como objetivo principal la educación rural para fomentar el desarrollo integral del Eje Cafetero y reducir brechas; su componente estratégico, desde una mirada política, incluye el fortalecimiento de proyectos y procesos educativos adaptados a los contextos rurales, el rescate de saberes, y las prácticas pedagógicas que dan sentido, calidad y pertinencia a las dinámicas de las instituciones educativas y a la lectura de las ruralidades del país.

Para el caso de la I. E. Juan Hurtado, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) las disposiciones dadas por el mencionado plan expresan, en términos de responsabilidad, que es competencia de los directivos y docentes motivar la participación de los padres de familia o acudientes en prácticas escolares cuyos procesos redunden en el desempeño académico de los educandos. Así mismo, es deber de los padres de familia acudir a los llamados propuestos por la institución e involucrarse de manera responsable en el acompañamiento académico de sus hijos.

Ahora bien, aunque desde lo normativo existen bases sólidas encaminadas a la integración padres-escuela, en la práctica el panorama es diferente toda vez que, en el contexto rural, la interacción de padres de familia al entorno escolar es difícil debido a diferentes factores como el analfabetismo, la falta de interés, la escasez de tiempo y las largas distancias. No es gratuito que las múltiples

actividades que demandan las labores del campo, entre otras situaciones, afecten directa o indirectamente el rendimiento académico y el desempeño escolar de los educandos. Es como lo sugieren Gómez Sánchez *et al.* (2011) cuando plantean que el rendimiento académico es el producto de múltiples capacidades que se traducen en una serie de factores que actúan en la persona que aprende con la influencia de su entorno cercano.

El escaso acompañamiento de los padres a las actividades escolares es una realidad que genera diferentes reflexiones de acuerdo con las responsabilidades entre escuela y familia, lo cual trae consecuencias que se pueden relacionar directamente con el desempeño académico, como lo afirma Barreiro, citado por Garijo Rodenas (2016) la despreocupación de los padres por todo lo relacionado a la escuela son causas que inciden negativamente en el fracaso escolar y el bajo rendimiento educativo.

Este distanciamiento entre la escuela y la familia es una situación que involucra a los dos principales agentes en la formación integral de nuestros niños. En este caso, Santos Guerra, citado por Cabrera Muñoz (2009), menciona que “[...] resulta sorprendente que, buscando familia y escuela el mismo fin, que es la educación de los niños, exista un distanciamiento” (p. 2). Estos factores, que se manifiestan como barreras y se oponen al normal desarrollo educativo de los adolescentes, no solo afectan los desempeños académicos: según Eslava Nodar (2015, p. 10) “[...] los factores sociofamiliares inciden en los aprendizajes de los niños desde edades muy tempranas y no solo en la adquisición de las competencias escolares, sino también en la conformación de actitudes y valores [...]” a partir de lo que se puede decir que afecta diferentes pilares del desarrollo general de la persona como ser individual, social, familiar y cultural.

En este sentido, la relación escuela-padres debe ser percibida desde un modelo integral que garantice el equilibrio en ambos actores (escuela y familia). De esta manera se obtienen espacios de conocimiento mutuo que están directamente ligados a la búsqueda de la óptima formación de los alumnos. Esto implica mirarse en un plano igualitario con las familias, en el que las cosas se hagan con ellas y no por ellas, negociando las metodologías, “mirando a los padres como seres con capacidades, saberes y competencias que, como las de los docentes, deben ponerse conjuntamente al servicio de la educación de los estudiantes” (Collet, *et al.*, 2014, p. 26).

Estas estrategias de acompañamiento que vinculan a las familias deben abarcar todos los sectores de la educación, en especial los rurales, lo cual implica tener en cuenta las falencias adicionales que presentan en comparación con el sector urbano, como es el caso de las tasas de analfabetismo. Según Nieto Morantes (2018), el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), en la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del 2017, estableció que la tasa de analfabetismo existente en el país corresponde a 5,24 %, equivalente a 1 857 000 colombianos; además, en el Censo Nacional Agropecuario del 2014, identificó que en el sector rural la tasa de analfabetismo es del 12,6 %, es decir que “la población censada en ese sector concentra el 50 % de la población analfabeta”.

Factores como la ubicación geográfica y los índices de analfabetismo de la población son considerados causales que explican ese distanciamiento entre los padres y los entornos de enseñanza escolar, sumados a los testimonios de los padres del sector, en los que enuncian sentimientos de inseguridad, vergüenza, bajonivel escolar y desinterés, entre otros. Esto se ve de manera particular en la institución, como lo sugieren algunos padres de familia de la vereda La Tesalia, quienes de manera textual afirman lo siguiente: “Yo no sé nada profe, por eso no le ayudo a mi hija en las tareas, aquí la que sabe es usted”; “[...] es difícil ayudar con las tareas porque no sé nada, escasamente leer y escribir”; “[...] profe, uno es un campesino que solo sabe del azadón”; “[...] profe, ¿con qué tiempo y ganas si uno llega cansado de un jornal?”.

Lo anterior es común en esta comunidad de padres, en quienes es generalizada la idea de considerarse ignorantes. Por esto, prefieren mantenerse al margen y perciben al docente como único dueño del conocimiento. A esta conclusión se llegó tras indagar sobre el tema en una reunión de padres de familia.

Por esto, es importante formular estrategias que favorezcan la integración de las familias al contexto educativo por medio de proyectos escolares y estrategias pedagógicas que estimulen la reciprocidad en el aula, la visibilización de los saberes de los padres de familia aplicables al aprendizaje, y la transformación del entorno educativo.

Para lograrlo es indispensable plantear y diseñar estrategias didácticas y pedagógicas ajustadas a un currículo que integre los conocimientos y contenidos propios de la escuela con los saberes de los padres, con el fin de establecer procesos de enseñanza-aprendizaje en los que ellos contribuyan a la educación

de sus hijos, es decir, desde la sapiencia misma, lo que para Vygotsky (2001) sería “[...] crear las circunstancias y condiciones ideales más propicias para que tenga lugar el aprendizaje” (p. 9).

Estos enfoques pedagógicos, desde la naturalidad de un entorno de padres, escuela, docente y alumnos, siguen las líneas de orientación propuestas por Díaz (2012): “[...] la educación ocurre en cualquier momento y en cualquier lugar” (p. 52), lo que significa que el conocimiento que se produce por fuera del aula de clase está en comunicación con el sistema de aprendizaje y el docente debe permitir que ese diálogo se facilite en el aula, siempre desde su orientación.

Por lo anterior, la planeación y la organización las propone y lidera el docente, teniendo en cuenta los intereses de sus estudiantes. En este sentido, esta investigación contempla un alto grado de compromiso en el abordaje de categorías como: (a) integración familia-escuela, que se relaciona con el intercambio de roles, la socialización de conocimientos empíricos y la interlocución entre pares; (b) integración de saberes de los padres, que hace referencia a las experiencias y conocimientos en labores del campo; (c) integración del entorno escolar, que tiene que ver con la visibilización del contexto educativo rural y las experiencias que emergen a partir de estas acciones.

Esta investigación contempla un alto grado de compromiso en el abordaje de categorías como: (a) integración familia-escuela, que se relaciona con el intercambio de roles, la socialización de conocimientos empíricos y la interlocución entre pares; (b) integración de saberes de los padres, que hace referencia a las experiencias y conocimientos en labores del campo; (c) integración del entorno escolar, lo que tiene que ver con la visibilización del contexto educativo rural y las experiencias que emergen a partir de estas acciones.

Metodología

Este proyecto busca describir e interpretar la experiencia y los resultados de integrar al ambiente de aprendizaje los saberes de los padres de familia. Ellos, desde su cotidianidad, tienen mucho que aportar al aprendizaje cooperativo. Además, la experiencia de compartir y construir el conocimiento con sus hijos, desde de sus realidades y saberes, abre otras posibilidades en la manera de concebir la educación rural.

Surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias que emergen al integrar los padres del contexto rural a los procesos de aprendizaje en la I. E. Juan Hurtado, sede La Tesalia, del municipio de Belén de Umbría?

Vale la pena reiterar que la investigación se desarrollará en la zona rural de dicho municipio, desde una de las sedes de la institución educativa que corresponde a la escuela de educación básica primaria ubicada en la vereda La Tesalia y que cuenta con el modelo educativo Escuela Nueva, que según el MEN (2010) es:

[...] un modelo educativo que surgió en Colombia hace aproximadamente 35 años y dirigido principalmente, a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas los niños y niñas (*sic*) de tres o más grados cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje (p. 5).

Para responder a la pregunta de investigación se planteó como objetivo general describir y comprender las experiencias que emergen al integrar los saberes de los padres al entorno escolar, con el fin de movilizar el aprendizaje de sus hijos. A su vez, se establecieron tres objetivos específicos (véase la tabla 6.1). A cada uno de estos se le asignó una categoría de análisis como lineamientos para orientar las preguntas de la encuesta y los registros en los diarios de campo y videos.

Enfoque metodológico

El trabajo se contextualiza en la investigación cualitativa con enfoque fenomenológico, en virtud de que pretende abordar y describir los fenómenos y situaciones que surgen de la integración de los padres de familia en el aula de una escuela de básica primaria.

El enfoque fenomenológico de investigación surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. (Fuster Guillén, 2019, p. 20)

Lo anterior permite una aproximación al fenómeno estudiado desde la esencia en la que se presenta, que corresponde a las narrativas de los padres de familia y estudiantes, con el fin de hallar los sentidos que le dieron a la experiencia y, con ello, medir su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Tabla 6.1. **Objetivos, categorías e instrumentos**

| Objetivos específicos | Categoría de análisis | Instrumento de recolección de información |
|--|---|---|
| Determinar las estrategias didácticas que favorecen la movilización de aprendizaje, a partir de los saberes que aportan los padres a las dinámicas educativas. | Integración saberes de los padres que hace referencia a las experiencias y conocimientos en labores del campo. | Diario de campo y video |
| Identificar las interacciones que surgen al integrar los saberes de los padres a las prácticas educativas. | Integración familia-escuela, que se relaciona con el intercambio de roles, la socialización de conocimientos empíricos y la interlocución entre pares. | Entrevista semiestructurada y video |
| Establecer las valoraciones emitidas por padres y estudiantes frente al ejercicio de compartir saberes en el ámbito escolar. | Integración del entorno escolar, lo que tiene que ver con la visibilización del contexto educativo rural y las experiencias que emergen a partir de estas acciones. | Entrevista semiestructurada y video |

Fuente: elaboración propia.

Participantes

Estas personas pertenecen a la comunidad de la I. E. Juan Hurtado, sede La Tesalia del municipio de Belén de Umbría, integrada por 16 estudiantes de primaria, docente y padres de familia, quienes en su totalidad se dedican a la agricultura y las labores del campo.

Los estudiantes (11 niñas y 5 niños) cursan los grados de primaria en la modalidad Escuela Nueva y sus edades oscilan entre 6 y 12 años. Los padres de familia son personas que, en su mayoría, siempre han habitado las zonas rurales

de la región, con niveles educativos que incluyen primaria, algunos con este nivel finalizado, y unos pocos con diploma de bachillerato.

Técnicas e instrumentos

Como instrumentos de recolección de información se utilizaron diarios de campo y video, que se emplearon para registrar las interacciones entre padres y estudiantes, y las actividades realizadas para la articulación de los saberes familiares a la escuela. Además, la entrevista semiestructurada, que se utilizó para conocer las opiniones, percepciones y valoraciones de los participantes del proyecto, sus actividades y resultados.

La identificación e interpretación de la información se hará en función de organizar los datos obtenidos de acuerdo con tres categorías de análisis:

- Integración familia-escuela: la información referida al impacto del proyecto en la relación familia-escuela.
- Integración saberes padres: la información con respecto al impacto en los niveles pedagógico y curricular, así como en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela.
- Integración entorno escolar: la información que dé razón del impacto del proyecto en las relaciones intrafamiliares, la convivencia en la escuela y entre los mismos estudiantes.

Con los procedimientos de codificación se realizó la interpretación de los datos obtenidos en las encuestas, diarios de campo y videos registrados por los investigadores. Así mismo, en la codificación abierta se clasificaron las expresiones y opiniones de los padres de familia y alumnos, asignando las categorías y subcategorías.

En la codificación axial se hizo una relación entre las categorías y subcategorías; luego, se construyó un texto general conceptualizando los puntos centrales de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación y, por último, en la codificación selectiva se desarrolló un texto central a manera de relato. Véase la tabla 6.2.

Tabla 6.2. Resultados por categorías de análisis

| Información obtenida | Categoría de análisis a la que aporta |
|--|--|
| Dándoles a entender a los niños que el campo es mejor. | Integración entorno escolar |
| Enseñarle las cosas buenas como sembrar el jardín de nuestras casas. | Integración de saberes |
| Los niños, en un futuro, van a aprender a cultivar. | Integración de saberes |
| Don Nelson nos dejó sacar el café y pesarlo y usar las herramientas. | Integración de saberes |
| Doña Francelly es muy cariñosa y a todos nos dejó participar. | Integración entorno escolar |
| Nos dejó sembrar a cada uno la mata y también nos llevó a la lulera. | Integración entorno escolar, integración de saberes |
| Aprendí más con los papás porque éramos ahí haciendo las cosas con ellos. | Integración entorno escolar |
| En el video <i>Sembrando un jardín</i> se muestra a toda una familia movilizada ante el hecho de enseñar saberes propios del campo, abuelos, padres, estudiantes y docente participando de una clase interactiva e incluyente, en un ambiente armónico, un escenario común, inmersos en un saber aprovechable y pertinente; saberes del campo. | Integración de saberes, integración familia-escuela |
| En el video <i>Sembrado un jardín</i> se enseña la preparación autónoma que tiene la madre de familia para entregar sus saberes a los estudiantes, dispuesta a resolver cada inquietud de ellos y a mantener un nivel de atención. | Integración de saberes, integración familia-escuela, integración entorno escolar |
| Experiencia maravillosa para que los niños aprendan cómo se siembran los árboles y el cuidado del medioambiente. | Integración de saberes |
| Fue muy bonito porque mi hijo estaba allí con sus amigos mirando y haciendo las cosas que yo le decía. | Integración de saberes, integración entorno escolar |
| Sumamente importante porque, además de aprender, los niños interactúan con los padres de otros niños. | Integración entorno escolar |
| Nos enseñaron a pesar y a sembrar. | Integración de saberes |
| Ver el proceso del café en la finca de don Nelson. | Integración de saberes, integración entorno escolar |

Continúa...

| Información obtenida | Categoría de análisis a la que aporta |
|---|--|
| En el anterior colegio de Pereira no había aprendido a sembrar nada. | Integración de saberes |
| El video <i>El proceso del café</i> muestra cómo interactúan, de manera activa y positiva, se formulan preguntas, se utilizan herramientas, se comparte el refrigerio, logrando una experiencia enriquecedora y novedosa para todos los involucrados. | Integración de saberes, integración familia-escuela |
| En el video <i>Abonando la tierra</i> se destaca el nivel de atención de los estudiantes frente al abuelo que les está entregando una información valiosa y útil para sus vidas. | Integración de saberes, integración entorno escolar, integración familia-escuela |
| Para que los niños no estén solo encerrados; está muy lindo que los saquen para que compartan con los adultos de la vereda. | Integración entorno escolar, integración familia-escuela |
| Compartir con los niños porque es importante para que aprendan de los padres las experiencias. | Integración familia-escuela |
| Se comportó muy bien delante de la profesora. | Integración entorno escolar |
| Me pareció muy chévere ir a las fincas de los compañeros. | Integración entorno escolar |
| Me pareció muy lindo ver a todos los papás enseñándonos cosas nuevas. | Integración entorno escolar |
| Me gustó la clase de mi papá para sembrar los germinadores de los fríjoles. | Integración entorno escolar, integración familia-escuela |
| En el video <i>Trasplantando germinadores de fríjol</i> se constata lo aprendido por parte de los estudiantes, cuando cada uno siembra su germinador después de la orientación recibida y responden las preguntas. | Integración de saberes |
| En el video <i>Midiendo y pesando</i> se capta a los estudiantes poniendo en práctica lo aprendido cuando, de manera autónoma, miden diferentes superficies y pesan diferentes objetos, consignando en sus cuadernos los resultados. | Integración de saberes |

Fuente: elaboración propia.

Resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje y el vínculo familia-escuela

Las estrategias didácticas que permitieron la optimización del conocimiento como herramientas mediadoras se concibieron en tres frentes que componen los tres pilares de las competencias de aprendizaje. La primera define el *ser* y apunta al crecimiento de valores éticos y morales al servicio de la formación del estudiante; está ligada con lo comportamental y es comprobable cuando un padre manifiesta: “Mi hijo se comportó muy bien con sus compañeros y profesora”, “[...] nos sentimos bien al compartir y al ser incluidos”. Tal como lo considera Eslava Nodar (2015), “[...] los factores sociofamiliares inciden en los aprendizajes de los niños desde edades muy tempranas y no solo en la adquisición de las competencias escolares, sino también en la conformación de actitudes y valores” (p. 10).

La segunda estrategia, el *saber*, indica el grado de escalamiento en el aprendizaje. Representa la movilización en conocimiento de los estudiantes y, por supuesto, los saberes determinantes entregados por parte de los padres. Fragmentos que muestran esto pueden verse a continuación: “Algunos de ellos fueron, nos enseñaran a pesar y sembrar”, “[...] experiencia maravillosa para que los niños aprendan cómo se siembran los árboles y el cuidado del medioambiente”, “[...] se nota la preparación autónoma que tiene la madre de familia para entregar sus saberes a los estudiantes”. Lo anterior se relaciona con los enfoques pedagógicos desde la naturalidad de un entorno de padres, escuela, docente y alumnos que sigue las líneas de orientación propuestas por Díaz (2012): “La educación ocurre en cualquier momento y en cualquier lugar” (p. 52).

La tercera estrategia habla del *hacer*. Aquí, los participantes señalan el grado de práctica que alcanza el estudiante y el nivel de experticia por parte del padre de familia en pro del logro del aprendizaje. Esto se puede ver en los siguientes comentarios: “Aprendí a cultivar mi comida”, “[...] don Nelson nos dejó sacar el café, pesarlo y usar las herramientas”.

En relación con las estrategias didácticas que favorecen la movilización del aprendizaje a partir de los saberes que aportan los padres a las dinámicas educativas, se logró identificar: (a) preparación autónoma de las temáticas por parte de los padres de familia; (b) diálogo espontáneo que visibiliza el quehacer

campesino; (c) aproximación, de manera experimental, al conocimiento; (d) cambio de los espacios educativos mediante visitas, con fines pedagógicos, a las diferentes fincas; (e) retroalimentación de las actividades por medio de la formulación de preguntas. En conclusión, lo correcto es considerar a los padres como seres con capacidades, saberes y competencias, quienes, en conjunto con la mediación de los docentes, se pueden proponer como agentes al servicio de la educación escolar (Collet *et al*, 2014). Esto es evidenciable cuando los estudiantes expresan situaciones como esta: “Don Nelson nos dejó sembrar a cada uno la mata y también nos llevó a la lulera y doña Francelly es muy cariñosa y a todos nos dejó participar”.

Los planes escolares están diseñados después de facilitar las interacciones y experiencias entre estudiantes, docente y padres de familia; como mecanismos propios de los procesos de aprendizaje, es decir, son modelos que contribuyen al quehacer de la escuela. Desde este planteamiento, Vygotsky (1979) resalta la importancia de los miembros del grupo social como agentes mediadores entre el niño y la cultura:

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica) [...] Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, p. 94)

Desde la perspectiva anterior, contemplar el aprendizaje de los estudiantes bajo la influencia del contexto social permite identificar diferentes acciones, relaciones y contribuciones como: (a) juegos de roles, (b) interacción de pares, (c) diálogos de reflexión y retroalimentación, (d) trabajo en equipo, (e) experimentación, (f) orientación parental y (g) evaluación de experiencias, las cuales quedaron plasmadas en las respuestas entregadas por los padres de familia, en las que se vio la importancia que tienen los procesos de educación desde la imaginación de nuevos espacios escolares fuera del aula, en los que se posibilite la participación de los padres, abuelos y acudientes no como agentes pasivos, sino para que contribuyan en la construcción colectiva de nuevos conocimientos y aprendizajes.

Esto se aprecia en respuestas como: “Sumamente importante porque además de aprender los niños interactúan con los padres de otros niños”. Estas opiniones indican varios aspectos enriquecedores: (a) el hecho de tener en cuenta a los padres en el desarrollo de las jornadas escolares; (b) el modelaje de nuevos espacios fuera del aula más cercanos a los padres, quienes no tienen que suspender sus actividades laborales y, por el contrario, tienen la posibilidad de participar en la socialización de conocimientos; (c) la valiosa experiencia de interactuar con sus hijos y mejorar las relaciones intrafamiliares.

Ahora bien, al considerar que los procesos educativos, por diversos que sean, deben estar orientados a la construcción de conocimientos y saberes en los estudiantes, se puede ver que esta estrategia lo logra desde lo significativo, tal como lo muestran algunas respuestas de los padres y estudiantes: “Fue una experiencia maravillosa para que los niños aprendan”, “[...] fue muy bonito porque mi hijo estaba allí con sus amigos mirando y haciendo las cosas que yo le decía”, “[...] fue maravilloso compartir los conocimientos con los niños en lo que tiene que ver con la agricultura”.

Lo anterior se puede entender como mensajes directos a la educación rural del país, en la que se deben buscar metodologías de enseñanza distintas e innovadoras que garanticen espacios de orientación mutua de saberes y que, además, puedan crear fuertes lazos de amistad, integración y entusiasmo. Estas experiencias también fueron percibidas en los videos realizados por los investigadores:

- En el video *El proceso del café* se comprueba cómo interactúan, de manera activa y positiva, padres, estudiantes y docente, al formular preguntas, al utilizar las herramientas, incluso en el momento de compartir el refrigerio, logrando una experiencia enriquecedora y novedosa para todos los involucrados.
- En el video *Abonando la tierra* se ve claramente el nivel de atención de los estudiantes frente al abuelo que les está entregando una información valiosa y útil para sus vidas y cómo este tiene claramente definido qué les va a enseñar a los niños, es decir, se nota su preparación y disposición para entregar sus saberes a los estudiantes.

Estas propuestas y las actividades educativas fuera del aula de clases tienen la intención específica de llevar las sesiones didácticas del aula al entorno

laboral de la familia, con lo cual se logran superar obstáculos tales como falta de tiempo, reuniones en horarios inconvenientes o desinterés. A su vez, esto permite aprendizajes significativos como se registró en los diarios de campo: “Nos enseñaron a pesar y sembrar”, “[...] muy bueno ver el proceso del café en la finca de don Nelson”, “[...] en el anterior colegio en Pereira no había aprendido a sembrar nada”.

En lo relacionado con establecer los valores emitidos por los padres y estudiantes frente al ejercicio de compartir saberes en el ámbito escolar, resulta muy positivo el hecho de reconocer las competencias y conocimientos de los padres de familia en las áreas de la agricultura y, más aún, la voluntad del maestro para incluirlas en las sesiones escolares, toda vez que busca diferentes propósitos como eliminar barreras de comunicación entre acudientes y escuela, optimizar los lazos de comunicación familiar, facilitar la integración, aplicar nuevas metodologías didácticas, mejorar la movilización de aprendizajes, lo cual coincide con lo propuesto por Rodríguez Mora y Martínez Flórez (2016): “[...] la participación o no de la familia en el contexto educativo influye en el rendimiento académico, la autoestima, el comportamiento y la permanencia en el sistema educativo” (p. 11), lo que se convierte en valores de gran importancia y que fueron transmitidos por los padres de familia en respuestas como “[...] muy importante que los niños no estén solo encerrados, está muy lindo que los saquen para que compartan con los adultos de la vereda”, lo cual da señal del buen recibimiento a nuevas alternativas didácticas que posibiliten la vivencia de experiencias distintas que no solo involucran a los alumnos, sino que incluyen a las familias desde un terreno de orientación paternal hacia aprendizajes autóctonos que continuarán contribuyendo a la construcción del ser humano.

Así las cosas, el aprendizaje de actividades propias de la familia como base de la tradición generacional del individuo es un fundamento que hace parte de la formación general de los estudiantes, tal como lo mencionan Duncan *et al.* (1998). Para Recart y Mathiesen (2003), citados en Eslava Nodar (2015, p. 56), “[...] el nivel educativo de los padres y el tipo de actividad laboral realizada son aspectos importantes para el desarrollo de las habilidades básicas”.

Por tal razón, la experiencia y los conocimientos en los campos de acción de la familia se convierten en un aporte positivo y esto se demuestra en la siguiente

respuesta de los padres: “Compartir con los niños porque es importante para que aprendan de los padres las experiencias”. Con esto, es pertinente mencionar el gran valor que tiene la orientación paternal en las competencias y labores en las que se desenvuelven como mecanismo para fortalecer el diálogo en la familia, concertar las acciones de autoridad, conservar el respeto y las tradiciones, y fortalecer las responsabilidades de proveer un acompañamiento continuo en las actividades escolares. Además, es importante destacar el reconocimiento propio que reciben no solo de los docentes, sino de los niños, quienes dejaron comentarios muy positivos en sus diarios de campo: “Me pareció muy lindo ver a todos los papás enseñándonos cosas nuevas”, “[...] muy chévere ir a las fincas de los compañeros”, “[...] me gustó la clase de mi papá para sembrar los germinadores de los frijoles”.

Finalmente, en las valoraciones registradas por los videos se destaca: “En el video *Trasplantando germinadores de frijol* lo aprendido por los estudiantes, cuando siembra cada uno su germinador después de la orientación recibida por el padre de familia y cuando saben responder las preguntas que les hacen sobre el tema”, “[...] en el video *Midiendo y pesando* se muestra a los estudiantes poniendo en práctica lo aprendido, cuando de manera autónoma miden diferentes superficies y pesan diferentes objetos, consignando en sus cuadernos los resultados que iban obteniendo”.

Lo anterior justifica la consecución de entornos distintos de aprendizaje que incluyen la experiencia y la espontaneidad de los diferentes saberes y prácticas propios de los padres de las zonas rurales, y da lugar no solo a la adquisición de conocimientos generales, sino a la obtención de valores propios del ser integral, tal como lo argumenta Eslava Nodar (2015) “[...] los factores sociofamiliares inciden en los aprendizajes de los niños desde edades muy tempranas y no solo en la adquisición de las competencias escolares, sino también en la conformación de actitudes y valores” (p. 10); lo que resulta vital en los objetivos escolares es la construcción de una personalidad correcta en los estudiantes, que permita interiorizar los pensamientos de acuerdo con sus actitudes y comportamientos, reconociendo, respetando y valorando el papel que juegan sus padres y el maestro en su futuro.

Discusión

El presente trabajo de investigación surge de la necesidad de comprender las experiencias que emergen al integrar los saberes de los padres al entorno escolar con el fin de movilizar el aprendizaje de sus hijos. Después de la interpretación y sistematización de la información obtenida, se considera que se logró el objetivo general.

De acuerdo con lo esperado, las experiencias que surgieron de las actividades didácticas en las que se dio a los padres la facultad de realizar aportes espontáneos de sus saberes en temas afines a sus labores de campo, se considera que fueron pertinentes en la medida en que mejoraron los aprendizajes para la vida y el trabajo. Por ejemplo, hubo avances en las competencias de ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales cuando estas disciplinas se integraron con el saber y práctica de pesar el café, sembrar y cosechar según las fases de la luna, recorrer el territorio y hablar con sus habitantes.

Ahora bien, en los análisis y conclusiones de otras investigaciones (Bernal García y Rodríguez Coronado, 2018; Eslava Nodar, 2015; Lastre Mesa *et al.*, 2018) se exponen, como factor fundamental, los niveles escolares y el alfabetismo como cruciales para emprender un acompañamiento real de los padres a los procesos escolares. Para este estudio no fueron un obstáculo y se crearon estrategias con el fin de integrar los conocimientos de los padres; esto, fundamentado en las experiencias y saberes prácticos, lo que les genera un ambiente de confianza que les permite una fluidez natural en cada una de las explicaciones, aunque vale la pena recomendar la revisión de ciertas particularidades como: (a) personalidad extrovertida del padre con el rol de tutor, lo que evita el nerviosismo y la inseguridad al momento de expresarse frente a los alumnos; (b) intereses voluntarios por abordar el rol, porque sería un fracaso realizar una selección arbitraria en contra de la voluntad de la persona; (c) buen uso del lenguaje, evitando la expresión de palabras soeces en frente de los alumnos; (d) selección de temas según sus conocimientos y experiencias, los cuales no deben tener una complejidad mayor a los saberes de los padres.

En relación con las interacciones constatadas en el ejercicio de investigación, estas dan lugar a los conocimientos de las diferentes situaciones que ocurren en

un ambiente didáctico modificado y adaptado a la naturalidad de un aprendizaje básico, pero esencial para la vida de los estudiantes de la zona rural.

Estas primeras interacciones se relacionan en el hecho de incluir a los padres de familia en las dinámicas de enseñanza mutua de temas propios del campo como siembra, jardinería y producción agrícola, entre otros, que permiten trascender en las problemáticas que imposibilitaban una cercanía del padre a la escuela como falta de tiempo, horarios inconvenientes, analfabetismo, inseguridad y desinterés (Cabrera Muñoz, 2009; Eslava Nodar, 2015; Garijo Rodenas, 2015;), con lo cual se derriban las barreras para estar inmerso en los ambientes escolares desde una cercanía invaluable que le facilita, de primera mano, informaciones del interior del aula que quizás no conocía como las dinámicas académicas de sus hijos, amigos más cercanos y lejanos en la escuela, comunicación y trato de la docente, comportamiento durante las clases, interés, motivación y empeño para la solución de problemas, nivel de participación y razonamiento.

Estas comunicaciones llevadas a cabo entre estudiantes y padres de familia, dentro del contexto de la formación escolar de la persona, buscan propósitos específicos en el fortalecimiento de la confianza y de los lazos de amistad, lo que coincide con lo expuesto por otros investigadores como Rodríguez Mora y Martínez Flórez (2016) y Eslava Nodar (2015), quienes ubican a la familia como el principal factor, no solo en la adquisición de competencias académicas, sino también en la conformación de actitudes, valores, autoestima, comportamiento y la permanencia en el sistema educativo.

En este sentido, la influencia de los padres en los procesos escolares no solo radica en la intención de conocer los desempeños académicos y recibir las notas al finalizar los períodos lectivos; esto debe tener un trasfondo al favorecer su oportunidad de enterarse y tener conocimiento directo de las actitudes y comportamientos que asumen sus hijos durante las clases, lo que quizás les permitirá indagar sobre los estados de ánimo y estar alerta sobre situaciones como el abandono escolar, la deserción, el maltrato, el acoso, las burlas, las agresiones, la depresión, el estrés, la discriminación, las peleas y las amenazas.

Otro valor agregado a estas experiencias e interacciones radica en el vínculo de los padres y acudientes no solo con sus propios hijos, sino con los demás niños mediante diálogos, comunicación asertiva, orientaciones, explicaciones,

intercambio de preguntas, planteamientos de puntos de vista, discusión, concertación de ideas, trabajo en equipo y retroalimentación.

Además, es bueno mencionar el fortalecimiento de las relaciones de la comunidad escolar (directivos, docente, padres de familia, alumnos) que da un gran paso en superar los estereotipos discriminatorios en relación con las comunidades rurales y sus saberes. Integrar los principales actores de la formación educativa también fortalece el compañerismo y la amistad dentro y fuera del aula, y el reconocimiento a las posturas de autoridad paternal basada en una directriz orientadora y paciente que, además, consolida la confianza y la afinidad en la familia.

Frente al hecho de establecer valoraciones de padres y estudiantes en torno al ejercicio de compartir saberes en el ámbito escolar, se encontró que todas las partes involucradas, en cabeza de la docente mediadora, responden de manera positiva. El cambio de contexto espacial del aula de clase, la acción de salir a explorar otros ambientes educativos pertenecientes al mismo entorno rural y el intercambio de saberes acerca de la agricultura redundan en el bienestar de los estudiantes, quienes la señalan como una experiencia enriquecedora: “Muy chévere ir a las fincas de otros compañeros y cambiar de ambiente”.

Por otra parte, compartir saberes cotidianos de los padres resultó relevante para fortalecer las relaciones intrafamiliares y valorar la familia y su trabajo como espacio de saber: “Compartir con los niños es importante para que aprendan de los padres las experiencias”.

En los estudiantes se puede observar una notable *valoración receptiva* para las actividades representada en disciplina, interés, empeño y esfuerzo. Esto es fundamental en el estudiante, una cultura de esfuerzo y exigencia dentro de las condiciones básicas para alcanzar calidad del sistema educativo (Garijo Rodenas, 2016). A su vez, en los padres se percibe una *valoración participativa* manifestada en la manera espontánea de entregar sus saberes al servicio del aprendizaje de sus hijos. Por último, se muestra una *valoración propositiva* en la docente mediadora al dar cabida a espacios de crecimiento pedagógico, lúdico, creativo, emocional e intrafamiliar, impactando positivamente a la comunidad.

De forma global, emerge una valoración positiva por parte de la docente orientadora y mediadora de la presente investigación, dados los alcances y la magnitud de la estrategia didáctica y metodológica para la integración de

la comunidad de padres y la movilización de aprendizajes de los estudiantes, dentro de los principios que definen las experiencias educativas, donde se señalan como las buenas prácticas o contribuciones que tienen un impacto demostrativo o tangible en un sistema educativo; tal como se observa en el video *Midiendo y pesando* en el que se ven estudiantes poniendo en práctica lo aprendido y, de manera autónoma, miden diferentes superficies y pesan diferentes objetos, consignando en sus cuadernos los resultados.

Conclusión

Esta estrategia escolar de integración y cooperación con los padres de familia es una herramienta de gran valor en la optimización del aprendizaje y el fortalecimiento del vínculo familia-escuela. Esto es un aporte al fortalecimiento de la educación rural a partir de aspectos como: (a) reconocimiento de áreas afines en los currículos escolares, dando importancia a la agricultura como pilar fundamental en la economía de una nación; (b) valoración del quehacer campesino como base de la familia, la sociedad, la economía y la cultura; (c) visibilización de las prácticas y costumbres rurales, así como el fortalecimiento de las relaciones familiares y sociales, la conservación de la identidad sociocultural de las familias rurales y la visión emprendedora del campesino.

Lo anterior cobra importancia en cada uno de los saberes entregados, las experiencias vividas, las interacciones demostradas, la movilización y transformación del conocimiento, y los hallazgos positivos que trazan un camino que favorece las prácticas educativas en los entornos rurales y, por qué no decirlo, en otros escenarios escolares.

Además, muestra la necesidad de ampliar el espectro enfocado al desarrollo de proyectos pedagógicos en el campo, desde un currículo ajustado al contexto, que acompañe el proceso formativo de las instituciones rurales, no solo con miras a preparar educandos para la vida profesional fuera del entorno, sino para propender por la tecnificación de los saberes a fin de retornar a los territorios rurales para que las prácticas del campo tengan sostenibilidad. Esto, por supuesto, debe estar articulado con la conformación de redes de saber y conocimiento entre quienes participaron de la experiencia, puesto que es la mejor manera para que este ejercicio se pueda visibilizar y replicar en otras escuelas.

Referencias

- Alvira, G. (2016, 15 de noviembre). 7 elementos que caracterizan el modelo Escuela Nueva Activa. Reflexiones del III Congreso Internacional de Escuelas Nuevas, en donde el modelo sigue siendo el rey. *Compartir. Palabra maestra* [entrada de blog]. <https://shre.ink/rIAU>
- Arias Gaviria, J. (2017) Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647>
- Arias Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y saberes*, (54), 171-185. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Bauman, Z. (2010) *Identidad: conversaciones con Benedetto Vecchi*. Losada.
- Bernal García, Y., y Rodríguez Coronado, C. J. (2017). *Factores que inciden en el rendimiento escolar de los estudiantes de la educación básica secundaria* [tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/3369>
- Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, (9), 1-9. <https://shre.ink/rfdC>
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J., y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado*, 18(2), 7-33. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19213>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). *Gran Encuesta Integrada de Hogares-GEIH-2017*. <http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/458>
- Díaz, R. (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? En R. Díaz; J. Freire (editores) *Educación expandida* (pp. 49-66). http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American Sociological Review*, 63(3), 406-423. <https://doi.org/10.2307/2657556>
- Eslava Nodar, M. M. (2015). *Entornos familiares y aprendizaje escolar* [tesis de doctorado, Universidad de Vigo]. <https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/569>
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo (4ª edición)*. ISEAT.

- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Garijo Rodenas, R. (2016). *Análisis de los factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria obligatoria en la provincia de Albacete* [tesis de doctorado, UNED]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rgarijo>
- Gómez Sánchez, D.; Oviedo Marín, R.; Martínez López, E. I. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante. *Tecnociencia Chihuahua*, 5(2).
- González, J.; Hernández, Z. (2003). *Paradigmas emergentes y métodos de investigación en el campo de la orientación*. McGraw Hill.
- Julio Tuesca, V. R.; Manuel Girón, M. M.; Navarro Díaz, L. R. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios*, 10(2), 119-127. https://red.dgire.unam.mx/escuelas_en_red/contenido/Los-padres-y-los-compromisos-escolares.pdf
- Landry, S. H. (2014). *El rol de los padres en el aprendizaje infantil*. <https://shre.ink/rfIQ>
- Lastre Mesa, K.; López Salazar, L. D.; Alcázar Berrío, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombiano de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Marín Bravo, Á., y Morales Martín, J. J. (2010). Modernidad y modernización en América Latina: una aventura inacabada. *Nómadas*, 26(2), 1-20. https://www.theoria.eu/nomadas/26/marinbravo_moralesmartin.pdf
- Meneses Botina, W. G.; Morillo Carlosama, S. L.; Navia Atoy, G. E. (2013). *Factores que afectan el rendimiento escolar en la Institución Educativa Rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales*. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1357>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Manual de implementación de Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para Transición y Primer grado*. Tomo I. <https://shre.ink/rf2O>
- Nieto Morantes, C. (2018, 7 de septiembre). Colombia no cumplió con metas establecidas para superar el analfabetismo. *RCN Radio*. <https://www.rcnradio.com/recomendado-del-editor/colombia-no-cumplio-con-metas-establecidas-para-superar-el-analfabetismo>

- Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*.
<https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/estudio-sobre-la-educacion-para-la-poblacion-rural-en-colombia/>
- Recart, M. I., y Mathiesen, M. E. (2003). Calidad educativa del ambiente familiar y su relación con el desarrollo de funciones cognitivas en el preescolar. *Psykhé*, 12(2), 143-151. <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20453>
- Rodríguez Mora, A.; Martínez Flórez, F. E. (2016). *La participación de los padres de familia en el proceso educativo* [trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Fundadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1052/Rodr%C3%ADguezMoraAleyda.pdf?sequence=2>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica*. Aique.

Capítulo 7. La escuela rural entendida desde los jóvenes de Fuentedeoro, Meta*

Elizabeth Tintinago Palechor

El presente capítulo tiene como objetivo comprender los significados que, sobre la escuela, construyen los jóvenes de la zona rural de la vereda Puerto Nuevo, municipio Fuentedeoro (departamento del Meta). A partir de la investigación cualitativa y el paradigma histórico-hermenéutico se busca conocer la forma como los estudiantes perciben y viven la escuela, con el fin de comprender la realidad de la educación rural desde su mirada. Como instrumento para la recolección de información se usó la fotografía narrativa. Los resultados se analizaron con respecto a tres categorías: *significante*, en la cual se interpretan los significados en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje; *relaciones*, en la que se interpretan los significados en función de la interacción y la socialización en la escuela; y la categoría *imagen*, con la cual se indagaron los significados acerca de docentes y directivos.

Los resultados muestran que, en la categoría *significante*, los jóvenes le dan sentido a su formación educativa a partir de la obtención de un título académico que les permita acceder al mundo del trabajo y, en cuanto a la escuela, esta es significada como un espacio de socialización en el que el aprendizaje significativo se da en las zonas abiertas, mientras que la vigilancia y el control suceden en las zonas cerradas como en el aula de clase. En la categoría *relaciones* se pudo comprobar que los estudiantes les dan más significado al trabajo en equipo, a las normas consensuadas y a los aprendizajes articulados con la cotidianidad. En la categoría *imagen* los docentes son vistos como personas rígidas al momento de ejercer disciplina y control, pero son resignificados cuando aplican pedagogías socioemocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/>

Introducción

A lo largo de la historia, la sociedad ha venido evolucionando aceleradamente, lo que ha hecho que la estructura del ser humano vaya cambiando con ella y se den otras formas de ver el mundo. La escuela no es ajena a estos cambios ni mucho menos los jóvenes que la habitan, pues esta ha venido perdiendo uno de sus propósitos principales que es constituirse en un espacio de motivación, desarrollo personal y adquisición de habilidades para la vida y se ha convertido en un lugar donde prima la formación basada en la disciplina y el control.

Además, la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación demanda de la escuela mayor articulación para incursionar en metodologías más significativas que hagan más atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje e interpreten de mejor manera a la nueva generación. Por ende, al ingresar a la escuela los jóvenes se sienten, en ocasiones, apartados de esta y con poca afinidad con los docentes al verlos como personas que enseñan para su presente y no para el futuro.

Esto ha causado que el estudiante, como protagonista de la escuela, haya perdido su visión sobre ella y su relación sea más de apatía, desenamoramiento y desinterés por avanzar en sus procesos, lo que ha llevado a muchos a desertar del sistema educativo. Por tal razón, es importante comprender los significados que los jóvenes tienen de la escuela, pero con énfasis en el contexto, porque este ejercicio desarrolla una reflexión alrededor de la necesidad de resignificar la escuela rural.

Albert Einstein decía que “La educación es lo que queda después de olvidar lo que se ha aprendido en la escuela”, ya que esta se desenvuelve en un ambiente que se asemeja mucho al de una prisión (Foucault, 1968). Desde esta perspectiva, los jóvenes constituyen una población completamente carente de poder para retar la autoridad de su guardián. El estudiante es alguien dependiente, sin la capacidad de decidir ni de crear y proponer nuevas ideas, lo que le impide muchas veces continuar su formación académica por querer desertar en la mitad de su formación para no someterse a dichos regímenes.

Por esto, se considera importante la reflexión sobre cómo está significada la escuela desde el joven rural, pues permite interpretar las diversas maneras en que vive, siente e imagina el espacio escolar; esto, con el fin de comprender

cómo el estudiante se ha ido divorciando de su entorno educativo y, a la vez, establecer rutas que permitan resignificar la escuela para garantizar la permanencia de los jóvenes en el contexto rural.

Metodología

Este estudio se desarrolló utilizando la investigación cualitativa por ser su objetivo indagar la forma como se vive un espacio por parte de los sujetos que lo habitan, en este caso la escuela rural y la juventud. Esto supone una preponderancia de lo subjetivo y de su interpretación como principal forma de análisis de la información, por lo cual este proceso se realiza a partir del paradigma histórico-hermenéutico. Debido a que el significado en la subjetividad es la materia prima de la investigación, la narración se vuelve vital para la obtención de resultados.

Este paradigma es el más idóneo para la investigación, ya que busca interpretar los motivos, sentidos y acciones de los individuos en su vida cotidiana, en este caso en la escuela como espacio de socialización a partir de las vivencias, experiencias y relaciones de los estudiantes. De este modo, tal como lo presenta Planella (2005), la hermenéutica es:

[...] una forma de estar en el mundo y de cómo a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y, si se quiere, los discursos que a través del diálogo estos otros sujetos comparten con nosotros. (p. 5)

Por consiguiente, la historia, enmarcada en el sujeto, se vuelve el insumo principal para hacer emerger y comprender significados porque no solo su vivencia hace parte de interpretaciones, sino también todos aquellos acontecimientos que han influido en su personalidad y expectativas de vida dentro de un contexto social determinado, dándole sentido a un todo que es la clave de la hermenéutica; por eso, no trabaja de forma aislada los hechos, sino que los reconstruye desde las diversas visiones para generar significados (Vasco, 1989).

En cuanto a los instrumentos, se utilizó la fotografía narrativa para la recolección de información por ser creativa, dinámica y significativa. Por medio de las fotos se expresan emociones y se sitúa al sujeto en una temporalidad

subjetiva vivida que, con frecuencia, es más difícil de lograr por otras vías (Meilleiro y Rosa Gualda, 2005). Con el uso de las imágenes se busca que el sujeto construya, reconstruya, vivencie y narre experiencias que lo lleven a expresarse en sus conversaciones sobre diversos temas y le permitan mostrar los sentidos subjetivos que no habían aparecido en otros instrumentos. En este sentido, las imágenes “[...] sirven como exclamaciones de vitalidad, como extensiones de unas vivencias que se transmiten, se comparten y desaparecen, mentalmente y [sic] físicamente” (Redacción *Clarín*, 2016).

En la investigación participaron jóvenes entre los 10 y 16 años, de grados sexto a undécimo, con una muestra de tres estudiantes de grado décimo en fotografía narrativa y dos de grado sexto a once para los registros de observación. Los educandos elegidos para la fotografía narrativa fueron jóvenes que habían estudiado en la institución desde grados quinto o sexto; debían ser de grado décimo y oriundos de la zona rural.

La información obtenida se clasificó e interpretó en tres categorías de análisis:

- *Significante*: en la cual se interpretan los significados en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Relaciones*: en la que se interpretan los significados en función de la interacción y socialización en la escuela.
- *Imagen*: con la cual se indagó los significados en torno a los docentes y directivos.

Análisis de datos

Se tuvieron en cuenta las categorías (significante, relaciones e imagen) y subcategorías (espacio abierto y cerrado; internado, futuro, aula de clase, futuro, aprendizaje, familia y docentes) organizadas en torno al objetivo de comprender los significados que, sobre la escuela, tienen los estudiantes de la zona rural de la vereda Puerto Nuevo del departamento del Meta. En este sentido, se respetó la voz de los sujetos participantes, la cual se interpretó a partir de sus percepciones y conductas, su contexto, visión de mundo, conocimientos y acontecimientos de su vida cotidiana (Tezanos, 2002). Se realizó un análisis inductivo, lo que permitió subcategorizar las categorías, como se muestra en la tabla 7.1.

Tabla 7.1. Categorías y subcategorías

| Ámbito temático | Problema de investigación | Objetivo general | Objetivos específicos | Categorías | Subcategorías (inductivas) |
|-------------------------|---|--|--|--------------|----------------------------|
| Significados de escuela | ¿Cuáles son los significados que, sobre la escuela, construyen los jóvenes en la zona rural de una institución educativa del departamento del Meta? | Comprender los significados que, sobre la escuela, construyen los jóvenes en la zona rural de una institución educativa del departamento del Meta. | Describir los referentes simbólicos que los jóvenes elaboran sobre la escuela. | Significante | Internado |
| | | | | | Espacio abierto |
| | | | Identificar las relaciones que los jóvenes construyen sobre la escuela. | Relaciones | Futuro |
| | Aprendizaje | | | | |
| | | | Describir las imágenes con las que los jóvenes se representan la escuela. | Imagen | Docentes |
| | | | | | Familia |

Fuente: elaboración propia.

La interpretación se realizó de acuerdo con el conjunto de procedimientos mediante los cuales se erigen nuevas inferencias sobre la lectura analizada, a partir del establecimiento de una red de relaciones que está confrontada con referentes conceptuales y que permite explicar el porqué de los resultados. Por consiguiente, se lleva a cabo una evaluación de la relación entre la teoría, el investigador y la realidad del sujeto (Tezanos, 2002), es decir, se hizo una triangulación que permitió interpretar la escuela y llegar a unas conclusiones.

Categoría 1. Significados de escuela

- La escuela se significa, en sus espacios cerrados, como escenario de aprendizaje tradicional, disciplina y control y se resignifica, en sus espacios abiertos, como lugar de aprendizaje significativo, autorregulación y libertad: “El internado es un lugar muy agradable donde se consiguen

amigos, se aprende a defenderse y se pasa bueno”; “[...] acá [colegio] pues estudiar, no se tiene libertad”.

- La escuela significada como espacio de socialización y encuentro con los otros. Esto solo sucede en relación con las zonas abiertas donde existe poca presencia de la autoridad escolar, lo cual permite que el estudiante pueda generar sus propias reglas y sentirse en libertad: “[...] me hace recordar cuando vinimos con mis compañeros de 10; estábamos haciendo lombricultura, vinimos a trabajar, entonces empezamos también a escuchar música y a recochar, como si fuéramos niños pequeños”. Los espacios abiertos son los momentos de encuentro con los demás, en los que se permite, libremente, elegir un lugar para leer un libro, sentarse a hacer tareas, escuchar música o, simplemente, compartir con otros.
- La escuela significada como parte de una trayectoria educativa. Aquí se observa cómo esta se amplía más allá de la aspiración de obtener el título de bachiller, dada la importancia que tiene la articulación escolar con la educación técnica que ofrece el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) como oportunidad para garantizar su acceso al mundo del trabajo.

Categoría 2. Relaciones de escuela

- El aprendizaje está significado por los campos abiertos por ser espacios más amplios, frescos y tranquilos en los que se da la posibilidad de jugar, escuchar música e interactuar con el otro: “Claro que aprendí mucho porque yo, por ejemplo, no sabía ni hacer huecos y el profesor nos pone a trabajar en lo que enseña”.
- El aprendizaje está significado por el SENA porque consideran que esta institución es la más pertinente para que los prepare para el futuro: “Ahorita el SENA es una gran ventaja porque se sale del colegio a buscar su trabajo”.
- Los espacios cerrados como el aula de clase se significan como lugares de permanencia, de teoría, normas, escritura, tedio o angustia: “En las aulas de clase hemos compartido hartito, pero consideré más en lo externo porque ahí hemos estado más tiempo”.

Categoría 3. Imagen de escuela

- El docente es significado como persona agradable cuando su proceso de enseñanza-aprendizaje se aleja de técnicas de vigilancia y control: “Los docentes son comprensivos, lo entienden a uno y son buenos, enseñan muy bien”.
- La escuela significada como posible hogar: “Para mí la escuela es como el segundo hogar porque es donde uno se mantiene y aprende muchas cosas también y recibe afecto de los profesores y de los compañeros; uno, muchas veces, coge un profesor como un padre”.

Discusión

Para garantizar la permanencia de los estudiantes de las veredas más apartadas, la escuela rural se ha valido de los internados, lo cual ha hecho que sea entendida como un segundo hogar, pero esto no sucede en todos sus espacios. Su significación positiva se relaciona con lugares abiertos donde la regulación y las normas de socialización son establecidas por los jóvenes y donde consideran que se dan los aprendizajes más significativos. Por su parte, los espacios cerrados como las aulas de clase son asociados negativamente con el control, la vigilancia y la disciplina, pero también los ven como lugares donde se estudia y aprende, aunque de manera menos significativa.

Esto sitúa la discusión en torno a la necesidad de significar la escuela rural a partir de nuevas metodologías que cambien la educación tradicional, de corte disciplinar e intramural, por una que integre el espacio abierto veredal como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, el campo o la vereda educadora que le permita a la escuela conectarse con la sociabilidad y los saberes de su territorio.

Por su parte, la escuela, significada o entendida como espacio de control y disciplina, pone en el centro del debate la necesidad de hacer de esta un lugar en el que los conceptos de democracia, participación y autorregulación se saquen de la teoría del aula y se apliquen en la sociabilidad y normativa de la escuela.

Escuela-docente

La escuela es significada como espacio que genera aprendizajes para avanzar en el proyecto de vida en cuanto esté articulada con el SENA, que es la institución de educación técnica del país. Toma fuerza la idea de una escuela rural enfocada en agenciar aprendizajes, para la vida y el contexto, que no se agote en la teoría inaplicable en la cotidianidad y que simplifica los aprendizajes necesarios para vivir y producir trabajo (Parra Sandoval *et al.*, 1994).

Sin embargo, el significado que ve al colegio junto con el SENA como oportunidad laboral se contrapone al significado negativo que los docentes tienen frente a la actitud de los estudiantes para asumir sus responsabilidades.

[...] la verdad, estos dos estudiantes no quieren ni van a dar más de lo que se les pida; para qué se pierde el tiempo con ellos si no quieren hacer nada, se les han dado las oportunidades y no las aprovechan, eso es luchar contra la marea.
(Registro de observación)

Frente a la actitud de apatía hacia la responsabilidad escolar se contrapone la exigencia por una educación menos tradicional y más afín con las necesidades de los jóvenes, como diría Bruner (1984, citado en Guilar, 2009):

Si la educación no consiste en inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y del conocimiento buscando el equilibrio entre la riqueza de lo particular y la economía de lo general, entonces no sé en qué consiste. (p. 237)

La escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza (Rojo Cruz, 2014). En muchas ocasiones el docente le da la opción al joven de elegir la forma y el lugar para realizar sus actividades, como salir del aula para explorar la mejor manera de aprender; este cree que al no estar habitando el aula de clase o hacer lo que el educador expone se perjudicaría de alguna manera, porque está adiestrado por la norma. De ahí que, a pesar de ser ese espacio poco agradable para quien lo

habita constantemente, el joven es consciente de que debe estar allí para evitar sanciones, así implique ser vigilado y, muchas veces, juzgado.

Los docentes son imaginados como personas rígidas que imponen normas, que coaccionan, que dan pocas posibilidades a las explicaciones, personas que generan en diversas ocasiones distanciamientos entre los sujetos y no permiten una interacción efectiva que ayude a un aprendizaje compartido y colaborativo. Esto se puede presentar porque cada uno está inmerso en su propia forma de ver el mundo, lo que hace que se genere un choque de pensamientos e ideas entre los sujetos; por esto, al ver el discurso del joven frente a lo que significa la escuela, este lo articula en su propia experiencia. Los discursos del docente y la escuela están relacionados con un paradigma determinado y, por tanto, resultan incomparables con el discurso de los jóvenes. El docente maneja un discurso y metodología tradicionales que se mantienen en una línea del tiempo estática que pone barrera con el estudiante, su contexto y su mundo significativo.

Murcia y Ruiz (2010), citando a Davis Kendon (s.f), demuestran que los seres humanos prefieren ponerse más cerca de aquellas personas que les agradan y más lejos de las que no son de su gusto. Por tanto, cuando el docente se sale de su rol como poseedor del conocimiento y la norma permite que el joven lo resignifique positivamente; al generarse mayor proximidad, este siente que se puede dialogar y contar los problemas familiares, ideas o sueños. Además, permite que el docente se imagine como una persona que le dedica tiempo y paciencia en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que Bruner llama la metáfora del andamiaje, ya que esta hace referencia a una forma de descubrimiento guiado mediante el cual el maestro o facilitador conduce de manera espontánea y natural el proceso de construcción del conocimiento (Bruner, 1984, citado en Guilar, 2009).

Escuela-aprendizaje

Por otro lado, la escuela ha olvidado que el aprendizaje, como dice Bruner (2006), se adquiere en un proceso de interacción con el otro, lo que permite comprender lo extraño o aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo; esto genera nuevo conocimiento. Así las cosas, es necesario crear espacios en los que el joven aprenda haciendo, en lo lúdico y divertido.

Por otro lado, la escuela ha olvidado que el aprendizaje, como dice Bruner (2006), se adquiere en un proceso de interacción con el otro, lo que permite comprender lo extraño o aquello que quebranta lo esperable, canónico o normativo; esto genera nuevo conocimiento. Así las cosas, es necesario crear espacios en los que el joven aprenda haciendo en lo lúdico y divertido, y que le permita emerger desde su interioridad, situaciones imaginarias que le lleven a comprender su cultura. Además:

En las actividades lúdicas los seres humanos permanecen ocupados, permitiendo, de esta forma, que el cerebro emplee en forma consciente e inconscientemente [*sic*] la mayoría de sus funciones mecánicas, biológicas y emocionales para retroalimentar y fortalecer los tejidos cerebrales, de la misma forma que cuando aumentamos los músculos a partir de cualquier tejido de cualquier ejercicio físico. (Jiménez, 2003, p. 155)

Esto permite cumplir su verdadera función, como diría Luckman (2001):

Una escuela socializadora que se inicia en la familia. Hoy la escuela está menos para transmitir información, accesible en la red en cantidades ingentes, que para formar a los individuos y desarrollar, como parte de su identidad, las capacidades que les permitan saber acceder a ella y usarla para construir una vida con sentido y una convivencia democrática y justa. (p. 47)

Cuando no se enseñan saberes significativos, el aprendizaje pierde importancia en los educandos, lo que admite conformarse con pocos conocimientos. Pero este interés se da tanto en la escuela como en la vida cotidiana de forma pragmática, en las que el aprendizaje se determina por sus propios intereses prácticos inmediatos, y otras por su situación general dentro de la sociedad (Luckmann, 2001) sin tener en cuenta procesos, sino resultados. Los educandos, al no tener clara la necesidad de un proceso de aprendizaje para su vida, le dan mayor interés al diploma de bachiller o del SENA por el estatus que representa, así académicamente presenten falencias.

Es necesario generar espacios de aprendizaje en otros escenarios en los que el sujeto se permita “[...] escuchar música, hablar constantemente con los

compañeros, hacerse chanzas y realizar trabajos académicos” (narración de estudiante), espacios que admitan un aprendizaje significativo, donde las normas sean concertadas, las actividades se realicen al ritmo de cada uno, se valoren las diferentes formas de aprender y sea el mismo estudiante quien se acerque al conocimiento sin necesidad de ser obligado (Ausubel, 1983). De esta manera, se da mayor relevancia a lo que se enseña y la escuela puede ser vista como un lugar de aprendizaje y de crecimiento personal.

Escuela y estructura

Significar la escuela desde el pensamiento del joven rural es comprender que este no está adaptado para permanecer en espacios cerrados, sino para vivir en la libertad de la naturaleza, de sus fincas y demás entornos, donde las puertas de sus casas y ventanas se mantienen abiertas a todos los que llegan. El hecho de encontrarse en la escuela bajo estructuras cerradas hace que tenga un distanciamiento con ella, por considerarla un lugar de vigilancia y control, cuyas normas no tienen en cuenta su estilo de vida (Foucault, 1968). Por eso, valora las actividades académicas en los espacios abiertos, por encontrar confianza con sus compañeros y hacer lo que le gusta.

Bruner (1984), citado en Guilar, (2009), habla de los modos de representación que son el reflejo del desarrollo cognitivo que pueden actuar en paralelo, entre lo simbólico e icónico. Con lo icónico los jóvenes buscan representar esos espacios abiertos por medio de las imágenes de las canchas de fútbol y microfútbol del polideportivo, lo que hace que estas se conviertan en simbolismos donde se dan unas ideas abstractas para representar la realidad que vive cada individuo con su grupo de amigos; por ende, un significado dentro de la estructura de la escuela es que son símbolos de la libertad en los que se sienten capaces de realizar lo que les gusta.

Existe una interacción dialéctica en cómo el espacio abierto objetivado pasa a subjetivarse en ese lugar de encuentro que les permite estar con quienes les gusta y tener intereses en común, donde el juego hace las veces de artesano en la fabricación de una relación de goce, de relajación, de placer propicia para el acto creador (Jiménez, 2003). Por lo tanto, la escuela se subjetiva como un espacio más controlado y encerrado (Luckmann, 2001), lo que hace del sujeto

un ser inseguro, que se aíse del entorno y solo se permita hacer lo que la norma le indique. La escuela, al olvidarse de generar espacios y de enseñar según las habilidades del sujeto, ha impedido que se dé una socialización desde diversos *roles* y, por lo tanto, la internalización del conjunto de significaciones que estructuran interpretaciones y comportamientos dentro de su propio grupo (Jiménez, 2003). Así, se olvida que el campesino tiene más confianza entre sí, lo que hace que cuestione la escuela como esa barrera que lo regaña y lo castiga (Foucault, 1968).

Igualmente, en los espacios abiertos, sucede lo que Bruner, 1984, citado en Guilar, 2009, llama: “[una] educación pública donde se intercambia, se comparte y negocia significados [*sic*] (p. 239)”. Los espacios abiertos hacen que, mediante las narraciones, los jóvenes creen un mundo con significado de la vida, de sus actos y sus relaciones interpersonales; un mundo que les permite construir su propia identidad, pues allí interiorizan unas normativas culturales y, además, crean modos de imaginar y compartir la realidad (Guilar, 2009).

Escuela-familia

La escuela es y será para los jóvenes rurales su familia. Estos, según Castro Ríos *et al.* (2010):

[...] se caracterizan por vivir en territorios con densidad poblacional relativamente baja, con prolongada presencia de generaciones en este; por tanto, con importantes relaciones de parentesco asentadas en el lugar. Sus identidades están ligadas al trabajo y relación con la tierra, extendida hoy a actividades de servicios como forma de integración a los procesos de modernización social. (p. 27)

Las familias rurales, al igual que las demás familias colombianas, presentan diversas problemáticas, lo que ha llevado a que muchas, por diversas circunstancias, entreguen a la escuela la responsabilidad de la educación y sus propios compromisos. Esto implica que sus hijos encuentren en estos espacios lo que no tienen en casa. De esta forma, la escuela se significa en la mente de los participantes como la imagen de familia, por las amistades que allí se tejen y se

construyen entre pares, más la confianza sincera que generan los coordinadores de internados y algunos docentes. Cuando estos últimos dejan de lado su rol de poder y se equiparan al joven, se pueden dar cuenta de las necesidades que muchos estudiantes tienen y terminan siendo, como ellos manifiestan, *sus papás* que los escuchan, los corrigen, los animan, les enseñan valores y les dan buenos consejos para su vida:

Para mí, la escuela es como el segundo hogar porque es donde uno mantiene y aprende muchas cosas también y recibe afecto de los profesores y de los compañeros y uno muchas veces coge un profesor como un padre, eso sí. (narración de estudiante)

La escuela se ha convertido en esa familia que genera y trasmite valores, tradiciones, manifestaciones culturales mediante el reconocido proceso de socialización (Castro Ríos *et al.*, 2010); este se da especialmente con sus pares, ya que les generan confianza para realizar de manera libre lo que les gusta hacer; son los amigos que han estado ahí con ellos todo el tiempo. Ahora bien, cuando se necesita un consejo o ayuda, el joven busca al docente que le genera confianza dentro de la escuela para que le ayude; muchos de ellos lo hacen cuando no logran llenar sus soledades con sus pares.

Una de las características de la vida rural es que mantiene claves de relación más íntimas, cara a cara y de solidaridad, entre vecinos que llevan toda una vida compartiendo territorio e historias (Castro Ríos *et al.*, 2010). Esto hace que en muchas ocasiones los jóvenes aprovechen esta característica para realizar lo que más les gusta hacer sin responsabilidad. Por esto, se presentan casos de jóvenes que prefieren quedarse en otras casas, lo que ha generado que se formen de manera independiente sin una autoridad, presentando en muchos de ellos problemas como el embarazo, el consumo de drogas y de alcohol.

Las interacciones que no encuentra el joven en la casa las halla en la escuela; algunos docentes, los coordinadores de internos —especialmente— y sus compañeros hacen que se sientan más queridos, aceptados y protegidos (Castro Ríos *et al.*, 2010). Estas relaciones afectivas han hecho que los jóvenes no deserten de su educación.

Escuela-futuro

La escuela significa en las pruebas Saber, títulos de bachiller y media técnica ese puente que les puede ayudar a financiar la universidad o darles el pago de la totalidad de la matrícula por medio de un trabajo o beca. Pero, cuando se enfrentan a la realidad laboral se dan cuenta de que requieren otros conocimientos para poder competir por un puesto laboral, lo que los lleva a la desmotivación y a irse de sus espacios para buscar oportunidades y terminar en oficios poco remunerados que les impiden mejorar de cara a su futuro.

Mientras, para los padres de familia el título tiene mayor relevancia como significativo que como significado, pues representa estatus y reconocimiento, pero no conocimiento, lo que en muchas ocasiones hace que los jóvenes se sientan obligados a no defraudar a sus padres y los lleva a vivir la escuela de forma obligatoria, donde tienen que permanecer para cumplir los sueños de ellos y aguantarse actividades que no les interesan, por lo que se vuelven apáticos a la hora de aprender; algunos, cansados de satisfacer a otros, deciden no rendir académicamente, lo que implica la desilusión de los padres y la deserción escolar.

Conclusiones

Construir los significados sobre escuela desde la perspectiva de la juventud rural es comprender que estos tienen características diferentes a las formas de significar la escuela desde la ciudad. Por consiguiente, la escuela debe comprender que sus espacios se significan más en escenarios abiertos, debido a que allí se logra construir lo que Luckmann (2001) llama la socialización secundaria. Esto, por ser el espacio idóneo para compartir con los demás, ayudarse mutuamente y comprender las actividades académicas.

Por otra parte, en sus tiempos libres el joven rural carece de la facilidad para interactuar con el otro por los trabajos que debe realizar en el campo con sus padres; por eso, aprovecha la escuela como ese espacio de socialización y reconocimiento con sus pares. Al escucharlo en sus narraciones frente a cómo la significa, cuestiona la escuela por la forma como proyecta el aprendizaje y la manera como restringe la oportunidad de interactuar con el otro. Considera que los docentes deben aplicar la lúdica y el juego y no quedarse en la enseñanza tradicional.

Por último, la juventud rural aún no tiene una posición reconocida dentro del contexto social en el que se encuentra, pues, como lo afirman Rodríguez y Dabezies (s.f.), citados por González Cangas (2004): “[...] tiene enormes dificultades para construir las señas de su identidad en el contexto de economías campesinas, mientras que sus posibilidades tienden a ser mayores en agriculturas capitalistas” (p. 27). Esto toma fuerza en un escenario donde la juventud, como grupo poblacional, se caracteriza como un todo, sin considerar las diversas maneras como vive y se expresa. De este modo, se resalta la importancia de los enfoques diferencial y territorial para comprender los significados de la escuela rural, pues esto garantiza una interpretación en contexto que reconoce que no existe una ruralidad, sino ruralidades y con ellas múltiples maneras de conocer su juventud y la forma como significa la educación.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Significado y aprendizaje significativo*. Trillas.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Castro Ríos, A., Saavedra Guajardo, E., y Saavedra Castro, P. (2010). Niños de familias rurales y urbanas y desarrollo de la resiliencia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología* 3(1), 9-119. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.3111>
- Foucault, M. (1968). *Las Palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- González Cangas, Y. (2004). Óxido de lugar: ruralidades, juventudes e identidades. *Nomádas*, 20, 194-209. https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_20/20_17G_Oxidodelugar.pdf
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13289>
- Jiménez, C. A. (2003). Lúdica, caos y creatividad. *UMBRAL. Revista de Educación y Cultura*, 3(4), 149-157. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/umbral/v03_n04/a20.pdf

- Redacción Clarín. (2016, 8 de diciembre). Joan Fontcuberta: “Hay un tipo de fotografía líquida”. *Revista Ñ*. https://www.clarin.com/ideas/joan-fontcuberta-fotografia-realidad_0_S1YvifTjDXe.html
- Luckmann, P. L. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Melleiro, M. M., Rosa Gualda, D. M. (2005). La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. *Ciencia y Enfermería*, 11(1), 51-57. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532005000100006
- Mendoza, P. A., Ramos, Y. L., Jaramillo, J. M., y Ortiz, Ó. E. 2010. Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas Perspectiva en Psicología*, 37-49.
- Murcia, M., Ruiz, N. (2010). Proxémica y estilos de aprendizaje en el aula de básica primaria. *Actualidades Pedagógicas*, 1(55), 165-174. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=ap>
- Parra Sandoval, R., Castañeda, E., Delgadillo, M., Rueda, R., Turriago, O. C., y Vargas, M. (1994). *La escuela vacía*. CEP.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie36122739>
- Royo Cruz, A. (2014). Reseña de “El examen” de Michel Foucault. <https://es.slideshare.net/alvarorocruz/resea-sobre-el-examen-de-michel-foucault>
- Tezanos, A. D. (2002). *Una etnografía de la etnografía*. Antropos.
- Vasco, C. E. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Cinep.

Capítulo 8. Visión crítico-afectiva de la neuroeducación en la formación rural*

Ibaldo Elías Fandiño Gámez

La formación en las escuelas de Colombia ha evolucionado de acuerdo con las diversas teorías pedagógicas que aplican los maestros en el aula de clases. Al mismo tiempo, los avances de la neurociencia en el campo educativo han encontrado muchas coincidencias con diferentes posturas ideológicas educativas. Sin embargo, aún se encuentran instituciones que continúan aplicando modelos tradicionales.

Debido a esto, la presente investigación analizó la formación que se imparte en dos instituciones educativas rurales por medio de los principios proporcionados por la convergencia entre la neuroeducación y las teorías críticas y afectivas. Para esto, se aplicó el método de estudio de caso comparado desde un enfoque cualitativo, de modo que se tuvieron en cuenta las respuestas suministradas por los estudiantes de grado once de ambas instituciones en un cuestionario que se focalizó en las dimensiones cognitiva, afectiva, moral y neurofisiológica que se presentan en la relación alumno-educador.

Este análisis mostró que: (a) los principios neuroeducativos, con una visión crítico-afectiva, pueden fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los colegios rurales; (b) las dos instituciones mostraron una formación centrada en lo cognitivo, a partir de lo cual se recomienda tener en cuenta los aspectos afectivos y sociales que inciden en el clima del aula; (c) la educación rural se encuentra en la urgente necesidad de buscar nuevas formas de ayudar a obtener las destrezas y capacidades necesarias para desplegar el discernimiento y la toma de decisiones en contexto.

Por medio de esta investigación, realizada con una óptica crítico-afectiva, se halló que en las dos instituciones educativas rurales del sector público estudiadas utilizan poco los principios neuroeducativos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual sugiere que se debe impulsar la formulación de nuevas propuestas educativas que incorporen adecuadamente dichos principios.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122987.08>

Introducción

La investigación que produjo este capítulo es resultado de una reflexión sobre la importancia que tiene actualmente la neuroeducación en el campo de la enseñanza, así como la relevancia que poseen los postulados de algunos teóricos críticos y humanistas en el terreno de la formación. Se planteó esta temática porque el investigador observó que en muchos colegios oficiales ubicados en el área rural todavía se continúa aplicando la metodología tradicional a pesar de que, en las décadas recientes, se han dado a conocer los diferentes modos en que se pueden enseñar los contenidos.

Como consecuencia de esto, la formación impartida en muchas de estas escuelas está muy alejada de los lineamientos trazados en la Ley General de Educación expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 1994). Al mismo tiempo, algunos de estos maestros han olvidado tener en cuenta las directrices de los modelos pedagógicos propuestos en el Plan Educativo Institucional (PEI) de cada entidad, algunos de los cuales se estructuran basándose en teorías esbozadas por las corrientes de pensamiento crítico y afectivo.

Por este motivo, se consideró relevante indagar si en las escuelas rurales analizadas se aplican de alguna forma los postulados educativos de las neurociencias que encajen con las teorías críticas y afectivas planteadas en el modelo social cognitivo de su PEI para así, en caso de no utilizarse, presentar una propuesta alternativa que permita formar al alumno bajo una perspectiva más acorde a los actuales modelos de enseñanza-aprendizaje.

Para realizar esta investigación se tomaron como referentes las ideas de Francisco Mora, Antonio Damasio y Tokuhamma-Espinosa, debido a los estudios realizados por estos teóricos de la neurociencia en el campo educativo. Y en el plano pedagógico, las perspectivas críticas de Cornelius Castoriadis, Paulo Freire y Martha Nussbaum junto con las afectivas de Humberto Maturana.

En cuanto a la información obtenida, se aplicó un análisis cualitativo de contenido (Krippendorff, 1980) y, utilizando las relaciones causales de conjunto del análisis comparativo cualitativo de Ragin (1987, 2000, 2006, 2008) —más conocido como QCA—, se recogió la información mediante la distribución, entre los estudiantes, de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, lo que hizo posible una mirada holística debido a que este diseño flexible permite describir la situación y utilizar diversos elementos teórico-conceptuales y metodológicos.

Esta iniciativa busca mejorar tanto la práctica docente como la formación del estudiante al conocer, con una visión crítico-afectiva, cómo se aplican los postulados de las neurociencias en la educación oficial del sector rural de la región norte de Colombia, específicamente, en el departamento del Atlántico. Para hacer esto posible, la investigación integró los principios esbozados por los autores de las neurociencias con los planteamientos de las corrientes educativas que se plantean en el modelo pedagógico que aplican las instituciones públicas del sector rural que fueron objeto de estudio, el cual se basa en las corrientes crítica y afectiva.

La visión crítico-afectiva de la formación es aquella que tiene en cuenta los postulados de teóricos críticos como Freire (1970, 1990, 1992, 1996, 2003) y Nussbaum (2007, 2010), junto con las posturas afectivas de Dávila Yáñez y Maturana Romesín (2009) y Martínez Miguélez (2003, 2007, 2009), quienes abogan por una educación que ayude al estudiante a ser crítico del entorno en que se desenvuelve, pero sin dejar de lado el sentido de humanidad que debe estar inmerso en el proceso educativo.

En otras palabras, con esta investigación se buscó realizar un análisis de la formación de los estudiantes de esas escuelas por medio de cuatro dimensiones que abarcan al ser como un sujeto capaz de desenvolverse en un contexto social y que puede, en la otredad, ver a su semejante como alguien que tiene la posibilidad de expresar sus conceptos y opiniones sin el temor de ser sancionado; esto, con el fin de plantear una mejora, en caso de ser necesario, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, las dimensiones estudiadas fueron cuatro, que se exponen a continuación.

La dimensión neurocognitiva

Es la que ayuda a la mejora del pensamiento (Mora, 2013, 2014) y pretende, de acuerdo con autores de la criticidad, dejar atrás la enseñanza repetitiva y rígida de la educación pública para fomentar la reflexión. Sugiere que el docente debería desarrollar en el alumno el espíritu crítico-reflexivo, la investigación, la contextualización, el pensamiento práctico y el pensamiento estratégico.

Considera que la educación debe reconocer que cada cerebro es distinto, por lo que se requiere desarrollar su potencial a partir de la comprensión de sus

experiencias (Tokuhamas-Espinosa y Willis, 2011); esto, debido a la plasticidad cerebral que ayuda al uso de las neuronas, evitando que desaparezcan durante las podas sinápticas producidas por la no utilización de estas durante un largo tiempo (LeDoux, 2003).

Esta dimensión cognitiva se basa en que el cerebro aprende con la experiencia, el estudio de la información que le llega, la reflexión y la autocorrección (Codina, 2014). Es muy importante para la estructura neuronal, pues se sustenta en la retroalimentación del docente al estudiante; traza una ruta por seguir al corregir sus fallas y enseñar con base en sus errores (Tokuhamas-Espinosa y Willis, 2011), lo que ayuda al alumno a superarse cuando se repita determinada situación. Debido a esto, la evaluación es, continuamente, una enseñanza.

La dimensión neuroafectiva

Se refiere a las relaciones del alumno con sus compañeros y profesor que engloban la socialización en el aula, la autoridad, la autonomía, la dialogicidad y el aprendizaje colaborativo, teniendo en cuenta que el sistema neuronal humano es muy social, pues las emociones son fáciles de transmitir (Morris Ayca, 2014). Y esto es lo que hace tiempo vienen mencionando autores de la teoría afectiva (Dávila Yáñez y Maturana Romesín, 2009; Maturana y Paz, 2006; Nussbaum 2007, 2010).

Uno de los propósitos de la educación es que los alumnos obtengan autonomía intelectual, ejercitando autorregulación (Silva de Del Valle, 2012). En el caso de la dialogicidad y el aprendizaje colaborativo, se deben auspiciar las relaciones entre sujetos que interactúan en el aula, basadas en el respeto, la aceptación de los derechos y deberes del otro, buscando construir su proyecto de vida y educándose en sociedad (Barni y Daura, 2018); por lo tanto, el aprendizaje nunca puede ser individual y se origina durante la interacción con los demás. De ahí la necesidad de añadir la educación emocional en la escuela.

Como afirma LeDoux (2007), las emociones son muy significativas porque ayudan a tomar decisiones, a elegir y motivar al alumno a aprender (Mora, 2014), contribuyendo a evitar estímulos nocivos. Esto potencia la plasticidad neuronal del organismo al conservar la curiosidad y el interés, y al sostener vínculos emocionales y comunicativos que almacenan recuerdos selectivos e intervienen en el

razonamiento, por los significados sensibles que edifica el pensamiento. Lo que siente un alumno durante su proceso de formación, así como sus impresiones hacia quien enseña, contribuyen a la forma en que asimila los conocimientos. Esto es esencial para comprender al estudiante (Plaza, 2018).

No se debe olvidar que el ser humano es social, lo que le impide aprender en solitario y alejado de otros (Tokuhama-Espinosa y Willis, 2011) porque el aprendizaje únicamente adquiere significado cuando se da en circunstancias y escenarios sociales donde se comparte la comunicación, lo que valida el aprendizaje activo y cooperativo.

La dimensión neuromoral

Se refiere a lo que Freire (1970, 1985, 1990, 1993, 1994, 1996) considera que se debe incluir en la formación, además de la criticidad: valores como la decencia y las normas éticas, pues el maestro maneja un innegable poder sobre sus alumnos y se requiere que enseñe con el ejemplo. Teniendo en cuenta que las neuronas espejo funcionan como un sistema que imita las acciones de los otros por emulación, es necesario que el docente entienda el valor pedagógico de la empatía en su práctica, pues ayuda a sus alumnos a desempeñarse en el mundo (Morris Ayca, 2014).

Esta dimensión incluye las relaciones con el entorno y la comunidad, los valores que proyecta el docente y el modo en que forman ética y moralmente, pues se necesita tener destrezas empáticas que ayuden a transmitir los aprendizajes. Es imprescindible saber manejar su conducta y actitudes en el decir y hacer, la forma de exteriorizar lo que siente e informar lo que piensa, con el fin de formar de manera adecuada al educando (Morris Ayca, 2014.). Con las neuronas espejo se logra entender la reproducción de algunas conductas al aprender por emulación, y el aprendizaje por empatía porque una temática se recuerda cuando el docente la comunica positivamente (Plaza, 2018).

En ese sentido, se pretende que el maestro entienda que los principios neuroeducativos y el conocimiento de las neuronas espejo son insumos para emplearse en el aula, pues el docente es fundamental para transmitir tolerancia, alegría, respeto y buen trato (Morris Ayca, 2014). Es necesario que el profesor

utilice la empatía en su quehacer diario y mantenga un clima de respeto interpersonal (Vallés, 2011).

También, debe trabajar con responsabilidad y empáticamente, usar expresiones que reconforten al alumno, alentar las capacidades de cada uno y descubrir sus aptitudes, pues las frases motivadoras ayudan a revelar habilidades, explorando su potencial. Es importante la credibilidad del alumno hacia el docente (Marconi, 2018), que reconozca lo valioso que tiene cuando comparte su conocimiento, sabiduría, visión, destreza e información, pues así considerará provechoso el aprendizaje; de ahí que el rol del maestro sea fundamental en el desarrollo tanto emocional como cognitivo del educando (López Rugérez, 2012).

Por otro lado, el profesor no debe olvidar que el cerebro aprende mejor cuando relaciona su aprendizaje con el entorno y, en caso de no ser posible, tiene que procurar acercarlo lo más que pueda a la realidad (Given, 2002), por ejemplo, mediante el uso de modelos, videos o internet. Las destrezas socioemocionales se revelan con los estímulos provenientes del contexto y las neuronas alcanzan su etapa crítica de formación cuando llegan a la juventud (Plaza, 2018); de ahí que las escuelas ejercen una función primordial en su progreso, especialmente entre aquellos alumnos procedentes de familias vulnerables.

Dicho de otra manera, el sistema educativo actual está enfocado principalmente en dictar contenidos, pero lo prioritario es buscar una formación adecuada, motivadora y valiosa que reduzca la deserción de los estudiantes y evite, en lo posible, medir solo conocimientos académicos.

La dimensión neurofisiológica

Abarca el desarrollo físico de las neuronas que tienen plasticidad. Esta es una facultad de la estructura neuronal para reajustarse, acomodarse y alterarse a lo largo de la vida (Fernández, 2012). En ella se engloban aquellos aspectos que logran generar cambios cerebrales, como los ambientes diferentes de enseñanza, el aprender algo nuevo, la actividad física y la alimentación saludable (Mora, 2013, 2014).

El sistema neuronal evoluciona a partir de cambios que logra detectar, pues lo nuevo y diferente pone al cerebro a pensar debido a que lo novedoso no encaja con los patrones establecidos en las neuronas; esto hace que el estudiante

centre su atención en la novedad (Calvin, 1996; Siegel, 1999). Por consiguiente, se debe aprovechar ese conocimiento acerca de la mente para innovar en la forma de dar las clases y lograr un aprendizaje significativo (Tokuhama-Espinosa y Willis, 2011).

En ese sentido, se requiere que el alumno preste atención en el aula para lograr el aprendizaje, pues algunos se distraen con lo que sucede a su alrededor. Al utilizarse dinámicas activas y participativas con el fin de que el estudiante retenga lo que aprende, se logra que este fije su interés en la clase, ignorando los estímulos que lo rodean (Anderson, 2005), por lo que, aprovechando el conocimiento de las funciones neuronales, se pueden utilizar estrategias motivadoras debido a que el cerebro recibe los estímulos generados en el ambiente de aprendizaje (Morris Ayca, 2014).

Dicho de otro modo, los maestros deben utilizar la creatividad para lograr que los estudiantes encuentren diferentes formas de solucionar un problema y tomar sus propias decisiones (Pherez *et al.*, 2018).

Como el ambiente de aprendizaje y la motivación median en la capacidad del estudiante para aprender, muchas veces no se obtiene el mismo nivel de rendimiento académico para todos los alumnos (Levine, 2000). Por eso, la curiosidad es primordial al momento de lograr que el estudiante se interese por la clase (Marconi, 2018). Asimismo, se debe tener en cuenta que la alimentación y los ejercicios físicos son otras formas de incidir en la neuroplasticidad (Tokuhama-Espinosa y Willis, 2011).

En resumen, la investigación pretende ofrecer un aporte teórico mediante este enfoque, pues conocer los puntos de coincidencia entre la neuroeducación y las visiones crítica y afectiva hace posible entender, valorar y mejorar la formación para este mundo complejo actual, donde es necesario que el estudiante aprenda a desarrollar sus posiciones críticas y logre el manejo de sus emociones.

Metodología

El diseño utilizado en la investigación fue un estudio de caso que realiza un análisis cualitativo de contenido de Krippendorff (1980) y aplica las relaciones causales de conjunto del análisis comparativo cualitativo de Ragin (1987, 2000, 2006, 2008), más conocido como QCA, que permitieron analizar las realidades

neuroeducativas halladas en la formación de los estudiantes de las dos instituciones educativas públicas rurales analizadas, las cuales fueron escogidas porque el investigador trabajó en ellas y consideró que podrían tener puntos de coincidencia con otros colegios oficiales que se encuentran en una situación parecida, pues hay regularidad en las interacciones que mantienen los profesores con sus estudiantes, la mayoría maneja un estilo de aprendizaje similar, y comparten muchas de las creencias, comportamientos, patrones y finalidades.

Por eso, este estudio con enfoque cualitativo Ragin (1987, 2000, 2008), que se utiliza especialmente para recoger información de entes sociales en un número reducido de casos y en determinado momento histórico, se aplicó en esta investigación para analizar dos instituciones educativas rurales del sector oficial, con el fin de estudiar sus similitudes o diferencias e inquirir sus causas (Escott, 2018). Así, mediante esta metodología y con el uso de cierto nivel de complejidad, fue posible realizar la comparación y contrastación entre estos dos colegios. Está basada en la sociología comparativa y orientada, fundamentalmente, de acuerdo con Mahoney (2004), Ragin (2006) y Ariza y Gandini (2012) para trabajar con casos específicos.

Dentro de este estudio de caso (Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto, 2012) se examinó, con la visión crítico-afectiva, la aplicación de los principios neuroeducativos en la formación que imparten las dos instituciones elegidas, con el fin de ahondar en su análisis y formular recomendaciones que les permitan a estos colegios transitar a modelos pedagógicos alejados de metodologías tradicionales y que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta esto, la investigación se centró en la formación que reciben los estudiantes de las instituciones educativas de los corregimientos Molinero (Sabanalarga) y Villa Rosa (Repelón), en el departamento del Atlántico. Esta escogencia se debió a que el investigador ejerció labores de docencia en ambas.

Se seleccionaron los estudiantes de grado once porque se asume que son los que han recorrido todo el proceso formativo de la institución y pueden responder con más facilidad el cuestionario tanto de preguntas abiertas como cerradas, que fue el instrumento utilizado como parte del método de investigación (Domínguez *et al.*, 2018).

Como en el estudio de caso el tamaño mínimo sugerido es de 10 (Guest *et al.*, 2003; Johnson y Christensen, 2012;), se acogió la sugerencia de Mertens (2010)

Tabla 8.1. Ejemplo de cuestionario realizado y aplicado por el investigador

| | | | | |
|--|-------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|
| Tesis doctoral: la neuroeducación en la formación del estudiante de la institución educativa pública desde una visión crítico-afectiva | | | | |
| Cuestionario aplicado a estudiantes en la institución educativa _____ | | | | |
| Asignatura: _____ | | | | |
| Grado: _____ | | | | |
| Fecha: _____ | | | | |
| <p>Propósito. El presente cuestionario aplicado a estudiantes intenta recoger opinión que permita analizar, desde una visión crítico-afectiva, la incidencia de los postulados neuroeducativos en la formación del estudiante en la institución pública educativa. El estudio está dividido en subtemas: dimensión cognitiva, dimensión social, dimensión moral y dimensión neurofisiológica.</p> | | | | |
| <p>Instrucciones. Lea detenidamente cada uno de los ítems antes de contestarlos. A continuación, encontrará una escala tipo Likert, sencilla de responder el conjunto de preguntas asociados por categorías. El cuestionario se responderá marcando con una X (solo una opción) el valor que corresponda mejor a su criterio: Nunca, Pocas veces, Muchas veces y Siempre. Esperamos que su participación sea reflexiva, espontánea y sincera; su aporte será valioso para los resultados de este estudio.</p> | | | | |
| Preguntas | Respuestas | | | |
| I. Dimensión cognitiva: | | | | |
| 1.1. Espíritu crítico-reflexivo | | | | |
| La actitud que toma el docente ante un reclamo del alumno por la clase | Nunca | Pocas veces | Muchas veces | Siempre |
| a. ¿El docente en algún momento cuestiona los conocimientos que imparte? | | | | |
| b. ¿El docente en algún momento los invita a cuestionar los conocimientos que reciben? | | | | |
| c. ¿El profesor les hace a los alumnos preguntas en clase? | | | | |
| d. Los contenidos que usted recibe en clase (señale con una X) | Son muy confusos | A veces los entiendo | Los entiendo muchas veces | Los entiendo siempre |
| e. ¿En qué nivel considera usted que aprende en la clase? (señale con una X) | Nada | Poco | Mucho | Bastante |

Fuente: elaboración propia.

cuando considera que la muestra puede ser de una sola unidad de análisis. En este caso, se escogieron dos instituciones educativas como objeto de estudio dado que se identificaron como el ambiente propicio para adelantar la investigación debido a que el investigador laboraba en ellas y le llamó la atención que planteaban en su PEI el mismo modelo pedagógico.

Se estableció el cuestionario como instrumento de recolección de información. Para su aplicación se eligieron dos grupos de estudio correspondientes a los estudiantes de grado once de cada colegio. Esta población está compuesta por 60 estudiantes de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Villa Rosa y 27 de la Institución Educativa Antonia Santos. La información recolectada tiene como fin conocer, desde los estudiantes, qué tanto convergen en ambas instituciones las cuatro dimensiones (cognitiva, afectiva, moral y fisiológica) que la neuroeducación propone para lograr modelos educativos integrales no tradicionales.

Con la información recogida, se aplicó el análisis cualitativo de contenido de Krippendorff (1980) y las relaciones causales de conjunto del análisis comparativo cualitativo de Ragin (1987, 2000, 2006, 2008), más conocido como QCA, que permiten utilizar opciones metodológicas cuantitativas (véase la tabla 8.1).

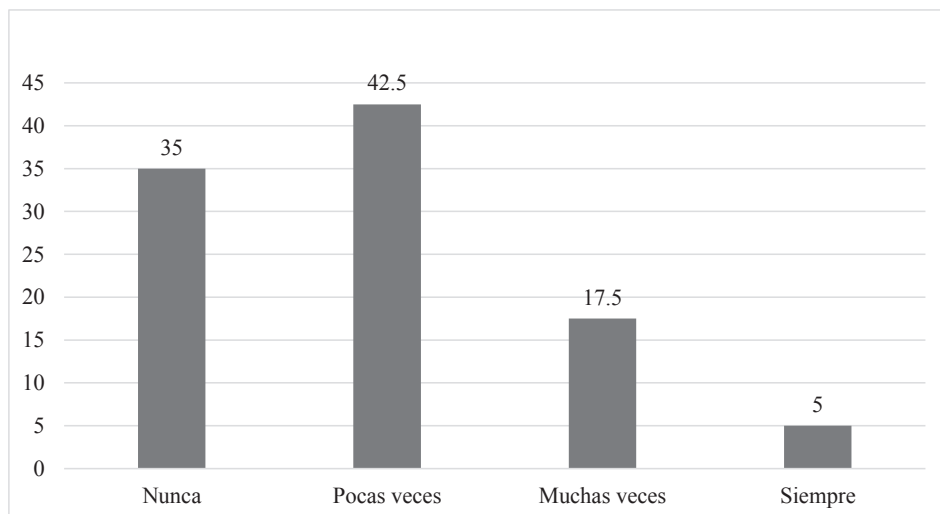
Resultados

Dimensión neurocognitiva

Recogidos los datos en la investigación realizada se encontró que, en la subcategoría del espíritu crítico-reflexivo, analizado con la pregunta ¿cuestionan los conocimientos que imparte?, prevalecieron las respuestas negativas en un 77,5 % para el caso de Antonia Santos (figura 8.1) y del 62 % para Villa Rosa (figura 8.2), lo que indica que los conocimientos (en su mayoría) no son cuestionados y se reciben sin generar ninguna deliberación acerca de estos.

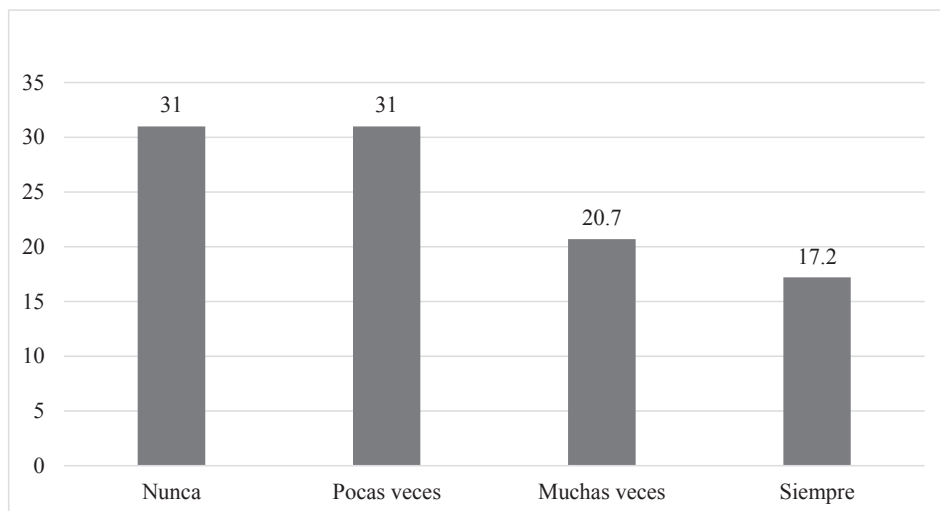
Además, al indagar sobre la actitud ante un reclamo, los alumnos de Antonia Santos respondieron que el docente “toma una actitud calmada”, “explica nuevamente” o “responde con respeto”, y algunos indicaron que el profesor “se molesta” o que “su actitud depende del reclamo”. En Villa Rosa, los estudiantes reconocen que los maestros son respetuosos y otros tienen una actitud calmada, pero genera preocupación que aparezcan expresiones como “siempre gana él”, “se sulfura mucho” o “comienza a gritar y a tomar las cosas mal”.

Figura 8.1. ¿Cuestiona los conocimientos que imparte? (I. E. Antonia Santos)



Fuente: resultados del cuestionario aplicado a estudiantes (2018).

Figura 8.2. ¿Cuestiona los conocimientos que imparte? (I. E. Villa Rosa)



Fuente: resultados del cuestionario aplicado a estudiantes (2018).

Al indagar por el pensamiento experiencial, se hizo la pregunta relativa a ver qué tanto relacionaban la temática con la vida diaria, y en ella las respuestas negativas (suma de “nunca” y “pocas veces”) fueron del 69,22 % para Antonia Santos y del 72,72 % para Villa Rosa, como se muestra en la tabla 8.2.

Tabla 8.2. Posibilidades de pensamiento experiencial

| ¿El docente relaciona la temática de clase con la vida diaria del alumno? | Antonia Santos | Villa Rosa |
|---|----------------|------------|
| Nunca | 53,84 % | 36,36 % |
| Pocas veces | 15,38 % | 36,36 % |
| Muchas veces | 23,08 % | 15,16 % |
| Siempre | 7,70 % | 12,12 % |

Fuente: resultados del cuestionario aplicado a estudiantes de 2018.

Igual resultado se obtuvo cuando se indagó si utilizaban en la vida diaria los contenidos recibidos en clase; al respecto, se obtuvo que en Villa Rosa no los utiliza el 31,03 % de los estudiantes encuestados y en Antonia Santos el 26,67 % tampoco lo hace.

Cuando a los estudiantes se les hizo la pregunta de cómo relacionaba el docente su propia experiencia con la vida diaria del alumno, la mayoría en Antonia Santos menciona que “muy pocas veces se relata una experiencia vivida o nunca lo ha hecho”. En otra respuesta dicen que “a veces nos cuenta una historia que pasa en otra parte con otro estudiante para que uno vea que todas las cosas no son bien o mal”.

Se resalta que, en Villa Rosa, señalan algunas *anécdotas* del docente: “que él cuando estaba joven era mujeriego, pero no le prestó atención a eso y por eso está donde está” y *reflexiones*: “él toma la historia de reflexión para que seamos algo en la vida y no cometamos errores”; “nos pone el ejemplo cuando él estaba pequeño, decía que él no tenía nada de dinero para ir a la escuela”; “nos dice que debemos estudiar para salir adelante, para tener un futuro para los que quieren viajar, que viajen”; “nos dice que el que quiere estudiar puede y nos cuenta cómo hizo para llegar a donde llegó”.

Igualmente, aparecen *ejemplos*: “nos pone ejemplos de cosas que a él le han pasado y nos da una reflexión”; “mediante ejemplos del transcurso de su vida”; “habló sobre un tema y preguntó: ¿a quién le había pasado algo similar?, y lo tomó de ejemplo en aquella clase”. Y también *consejos*: “él nos da muchos consejos y nos habla de todas las cosas que él vivió en su niñez y, además, también nos dice que siempre salgamos adelante”; “nos da muy buenos consejos y a través de ellos podemos aprender”; “lo hace no para que sepamos, lo hace es por el bien de cada uno de nosotros, como darnos consejos”. Esto muestra que existe un

mejor relacionamiento entre el estudiante y el maestro a partir de la anécdota y la experiencia de vida como mediadores del aprendizaje afectivo-moral.

En relación con el interrogante sobre cómo el docente relacionó los contenidos que enseña en clase con la vida diaria, los estudiantes de la Institución Educativa Antonia Santos (tabla 8.3) ratifican que “nunca lo han hecho” (55,56 %), un porcentaje muy similar al de Villa Rosa (58,82 %). Y aunque en la primera no especifiquen cómo lo hacen: “de forma bien” (22,22 %), logra aparecer en forma de consejos como “que hay que salir adelante (11,11%), o en el uso de un programa, por ejemplo “cuando usa programas como Windows” (11.11%). En el caso de Villa Rosa (tabla 8.4), el docente “nos da consejos” (17,65 %) o habla “sobre la vida diaria o situación del alumno” (17,65 %) y, en muy poca proporción, “el tema de un libro” (5,88 %).

Tabla 8.3. Relación de los contenidos de clase con la vida diaria (docente) - Antonia Santos

| Si en algún momento trabaja la temática de clase con la vida diaria del alumno, describa de qué manera lo hace | Antonia Santos |
|--|----------------|
| Nunca lo han hecho | 55,56 % |
| De forma bien | 22,22 % |
| Que hay que salir adelante | 11,11 % |
| Cuando usa programas como Windows | 11,11 % |

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la investigación.

En lo que se refiere a la pregunta sobre pensamiento estratégico, el 53 % de los estudiantes de Villa Rosa considera que los docentes dan a conocer los objetivos de aprendizaje, contrastando con el 30,43 % de las respuestas obtenidas en Antonia Santos.

Tabla 8.4. Relación de los contenidos de clase con la vida diaria (docente) - Villa Rosa

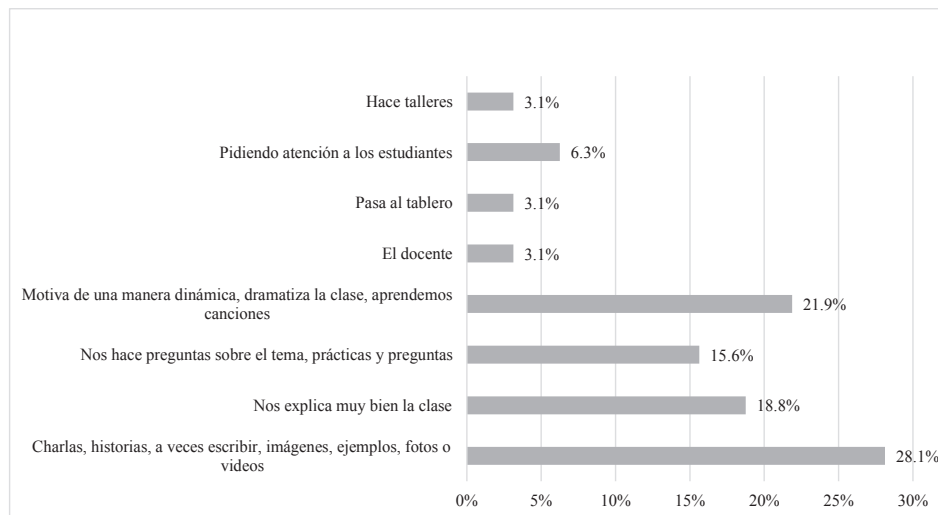
| Si en algún momento trabaja la temática de clase con la vida diaria del alumno, describa de qué manera lo hace | Villa Rosa |
|--|------------|
| Nunca lo han hecho | 58,82 % |
| Nos da consejos | 17,65 % |
| Habla sobre la vida diaria o situación del alumno | 17,65 % |
| El tema de un libro | 5,88 % |

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la investigación.

Por otra parte, en la pregunta sobre las estrategias que aplica el docente para interesarlos en sus clases, el 28,13 % de los estudiantes de Antonia Santos (véase la figura 8.3) considera que utiliza con mayor frecuencia historias, charlas, imágenes o ejemplos, y el 21,88 % manifiesta que otras veces los pone a escribir e incluso utiliza dinámicas, dramatizaciones o el aprendizaje por medio de canciones. Además, en la institución Villa Rosa (véase la figura 8.4), 14,29 % de los alumnos responde que el profesor “no hace nada para que los alumnos se interesen”. Sin embargo, manifiestan que cuando se intentan desarrollar estrategias didácticas que despierten el interés de los estudiantes, los docentes se centran en el taller.

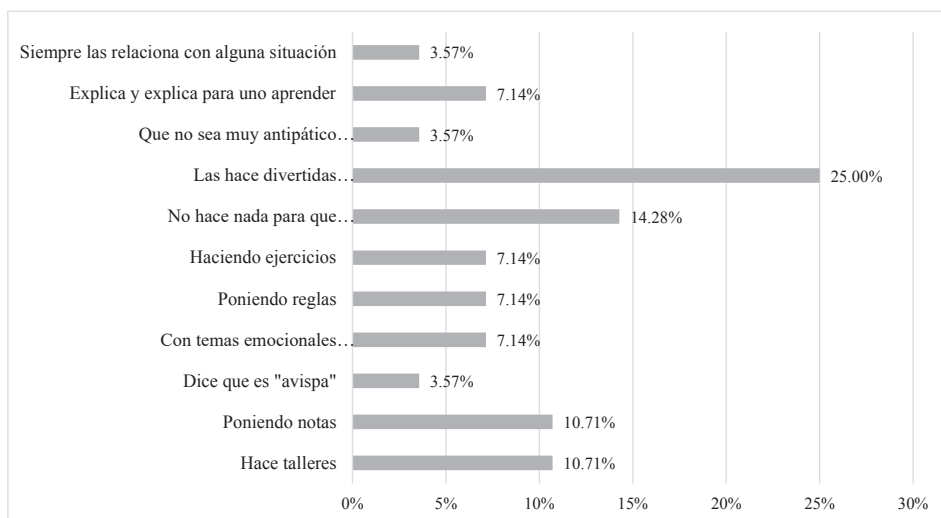
En lo que se refiere al uso del proceso evaluativo, la respuesta del 65 % de los estudiantes en Antonia Santos es que el docente lo hace, por encima del 53,84 % que respondió positivamente en Villa Rosa. Y en la pregunta sobre cómo evalúan los contenidos, en la primera sobresalieron los talleres, los exámenes escritos y los ejercicios en el tablero; pero con la diferencia de que, en Villa Rosa, en vez de ejercicios en el tablero, utilizaron los debates y los exámenes cortos.

Figura 8.3. ¿Qué estrategias aplica el docente para que los alumnos se interesen en la clase? (I. E. Antonia Santos)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la investigación.

Figura 8.4. ¿Qué estrategias aplica el docente para que los alumnos se interesen en la clase? (I. E. Villa Rosa)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la investigación.

Dimensión neuroafectiva

Con respecto a esta dimensión, el 28,95 % de los alumnos de Villa Rosa y el 26,62 % de los estudiantes de Antonia Santos manifiestan que el docente dialoga muy poco con ellos cuando hay problemas de convivencia y que prefiere utilizar la evaluación (19,24 % en Villa Rosa y 17,7 % en Antonia Santos), actas de compromiso o remisión a la oficina de Coordinación como estrategia de mejoramiento.

Asimismo, analizando la pregunta sobre quién pone las reglas de comportamiento, en ambos colegios prevalece la figura del docente, pero en Villa Rosa algunos anotan que los alumnos hacen parte del control de la disciplina, a diferencia de Antonia Santos donde resaltan que el profesor ejerce un manejo absoluto, confirmado por algunas respuestas que dan, en las que aparece la figura de las directivas, inexistente en las respuestas dadas en Villa Rosa.

Algo semejante ocurre en la pregunta sobre quién controla el cumplimiento de las reglas de comportamiento; aquí se comprueba que el docente no solo las pone, sino que también controla que se cumplan y está tan arraigado ese control que sale reflejado en respuestas como “el profesor, porque uno como estudiante no va a decir: nosotros vamos a poner las reglas” o “que hagan silencio en clase y que respeten a los profesores”. Se hace mención del control por

parte de los alumnos solo cuando hay ausencia del docente, ya sea porque ese día no haya ido o porque no haya llegado a clase: “El monitor de la clase controla cuando el docente no ha llegado al aula”.

En el caso de la dialogicidad, al preguntar sobre si el docente los ponía a interpretar alguna experiencia vivida para aprender de ella, se muestra que, en términos generales, en Antonia Santos la aplican, pues la mayoría de las respuestas van en ese sentido, a diferencia de Villa Rosa donde se ve muy poco.

En lo que se refiere a la indagación sobre si el profesor les ha pedido opinión acerca de cómo mejorar sus clases, en el colegio Antonia Santos el 59,42 % de los alumnos manifiesta que pocas veces hace retroalimentación de su quehacer educativo; sobresalen respuestas como: “nosotros pedimos explicarla de una manera pacífica”, un estudiante “no entiende mucho las clases” y otros informan que “pocas veces pide la opinión de los alumnos”, “muy pocas veces”, “nunca nos ha pedido una opinión” o “solo nos pide recursos como qué traer para la próxima clase”.

Igualmente, en Villa Rosa, el 81,82 % de las respuestas fue negativo, pues la mayoría estuvo entre “Nunca” y “Pocas veces” hace retroalimentación. Además, al indagar sobre la forma en que los docentes preguntaban acerca de cómo mejorar sus clases, los estudiantes volvieron a ratificar que “nunca lo hace”, “no, pues nunca nos ha pedido eso”, “nunca nos ha preguntado acerca de cómo cambiar la clase”.

En cuanto a la averiguación acerca de si el docente pide que informen sobre las dificultades encontradas en clase, el 39,02 % de los alumnos en Antonia Santos y 24,24 % de los educandos en Villa Rosa consideraron que el profesor no siempre hace retroalimentación. Sin embargo, conviene subrayar que al profundizarse en la indagación en Antonia Santos se constata que el docente explica nuevamente para despejar la incertidumbre, llegando muchas veces a “informarle” personalmente al estudiante sobre la duda que tiene.

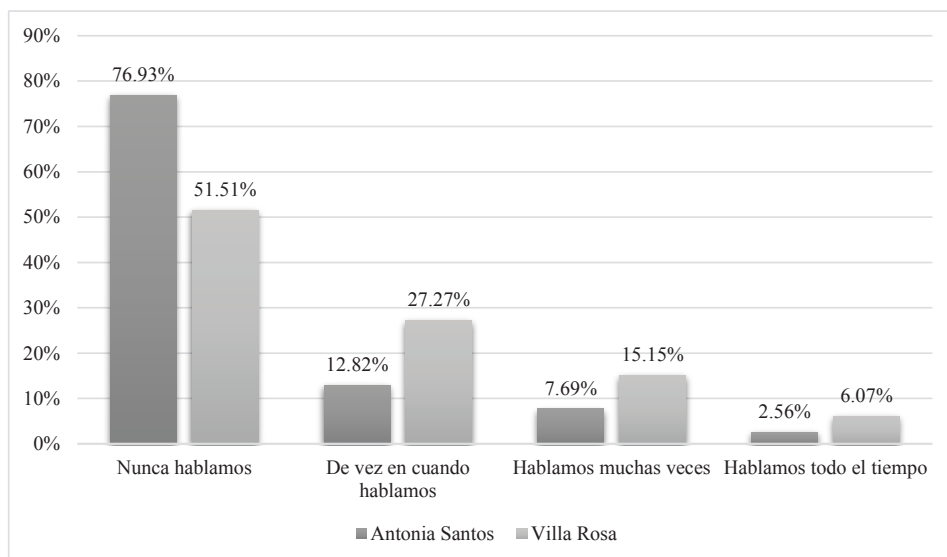
Por el contrario, cuando se indagó sobre si el docente les pregunta cuáles podrían ser las razones de su dificultad para aprender, la mayoría respondió que “nunca” o “pocas veces” hace la indagación. Y al momento de ahondar más sobre esto queda reafirmado, pues sigue apareciendo que “nunca” lo hace y sobresale una estudiante que dice “pedimos explicaciones de manera pacífica”, otro manifiesta que “no entiende mucho las clases” y en otra respuesta aparece

que “muchas veces los profesores tienen problemas con algunas clases o con los estudiantes”.

Al hacer el análisis en Villa Rosa, la mayoría de las respuestas corresponde a “Pocas veces” o “Nunca”: “No, pues nunca nos ha preguntado”, “pocas veces nos dice que si tenemos alguna duda de lo que él nos dice”, “no lo hace; a veces cuando nos ve un poco distraídos o con poco entendimiento”. Pero cuando se hace, lo busca por medio de preguntas: “Preguntó quién tenía dificultades en su clase”, “muchas veces nos decía: muchachos, qué es lo que no les gusta y lo que les gusta”, “que les digamos si no nos gusta su clase o qué es lo que no nos gusta para él mejorar”, “que le preguntemos qué entendimos y qué no”, o “él nos dice que si no quieren dar clases salgamos”.

En lo que se refiere a la relación con el profesor, el 48,48 % de las respuestas en Villa Rosa afirma que este habla con ellos, contrastando con el 23,07 % de las respuestas de Antonia Santos (véase la figura 8.5). Y para el caso del aprendizaje colaborativo, el 80 % de los estudiantes de Antonia Santos y el 56,25 % de los alumnos de Villa Rosa contestaron que se trabajaba en grupo durante la clase. Igualmente, para el interrogante sobre los debates, el 62,5 % de las respuestas en Antonia Santos y el 59,38 % en Villa Rosa indicaron que “pocas veces” o “nunca” lo hacían.

Figura 8.5. Comparativo Antonia Santos-Villa Rosa en cuanto a la relación con el profesor



Fuente: resultados del cuestionario aplicado a estudiantes 2018.

Dimensión neuromoral

Con respecto a esta dimensión, el 16,67 % de los estudiantes de Villa Rosa y el 7,31 % de Antonia Santos manifestaron que hay muy pocas relaciones con el entorno. Al indagar sobre qué tipo de actividades les ponían a hacer, en ambas ratifican que “nunca lo han hecho” y cuando lo hacen, en Antonia Santos se limitan a “charlas” o “encuestas” ocasionales, mientras que en Villa Rosa “hablan” e “investigan” en la comunidad (tabla 8.5).

La tabla 8.5 muestra las apreciaciones de los estudiantes con respecto a los valores que creen que su profesor transmite durante su clase. Se aprecia que en Antonia Santos los alumnos resaltaron el respeto (28,57 %), la responsabilidad (16,33 %) y la amabilidad (8,16 %). En el caso de Villa Rosa, los estudiantes destacaron el respeto (39,39 %), la honestidad (9,09 %), la responsabilidad (6,06 %) y la amabilidad (6,06 %). También, el 35 % de los educandos del Antonia Santos y el 39,33 % de los alumnos de Villa Rosa consideran que el docente forma éticamente.

Dimensión neurofisiológica

En cuanto a esta dimensión, en el colegio Villa Rosa se dictan clases de música y hay un buen nivel para la enseñanza del inglés, usando herramientas como Duolingo. De la misma manera, los estudiantes expresan un concepto alto del entendimiento de las clases, al haber más respuestas positivas que en los alumnos de Antonia Santos.

Para el caso de la alimentación saludable, el 31,58 % de los estudiantes de Antonia Santos y el 35,71 % de Villa Rosa (véase la tabla 8.6) informan que los profesores se preocupan poco por este tema y solo 13,15 % de las respuestas en Antonia Santos y 7,15 % en Villa Rosa indican que los docentes les ponen videos relacionados con un estilo de vida saludable, lo que se refleja en el bajo interés (14,82 % en Villa Rosa y 10,26 % en Antonia Santos) porque los alumnos realicen ejercicios físicos.

Tabla 8.5. Percepción de los estudiantes sobre los valores que el profesor transmite en la clase

| ¿Qué valores cree usted, independientemente de la asignatura, que el profesor transmite durante la clase? | | Antonia Santos | Villa Rosa |
|---|---|----------------|------------|
| Antonia Santos | Villa Rosa | | |
| Respeto | Respeto | 28,58 % | 39,40 % |
| Responsabilidad | Responsable | 16,34 % | 6,06 % |
| Amor | Amor hacia la clase | 2,04 % | 3,03 % |
| Honestidad | Honestidad | 4,08 % | 9,09 % |
| Amigable | Amigable | 4,08 % | 3,03 % |
| Cariño | - | 6,12 % | - |
| Amable | Amabilidad | 8,16 % | 6,06 % |
| Tolerancia | Tolerancia | 6,12 % | 3,03 % |
| Puntualidad | Puntualidad | 6,12 % | 3,03 % |
| Religioso | - | 2,04 % | - |
| Ética | - | 2,04 % | - |
| Ninguno | - | 2,04 % | - |
| Ser mejores personas | - | 2,04 % | - |
| Aprendizaje | - | 2,04 % | - |
| Confianza | Confianza para expresar nuestros conocimientos | 2,04 % | 3,03 % |
| Lealtad | - | 2,04 % | - |
| Alegría | - | 4,08 % | - |
| - | Igualdad | - | 3,03 % |
| - | Disciplina | - | 3,03 % |
| - | Decencia | - | 3,03 % |
| - | Humildad | - | 3,03 % |
| - | Compromiso | - | 3,03 % |
| - | Muchos, porque él nos dice muchas cosas importantes | - | 3,03 % |
| - | No sé | - | 3,03 % |
| - | Solidaridad | - | 3,03 % |

Fuente: resultados del cuestionario aplicado a estudiantes 2018.

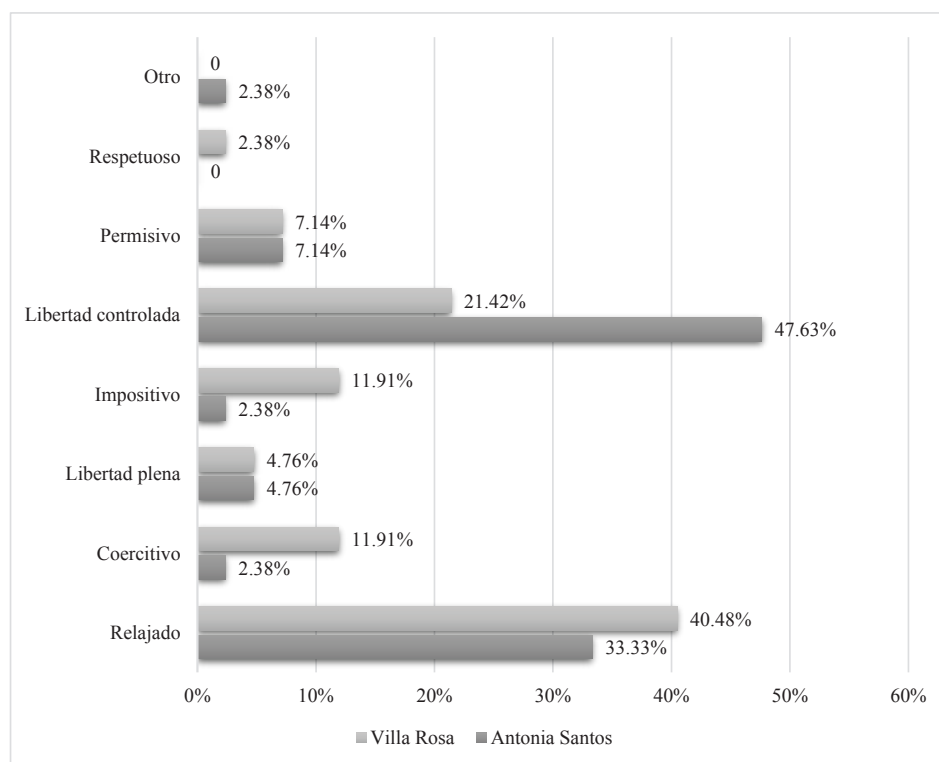
Tabla 8.6. Acerca de la alimentación saludable (docente)

| ¿El docente les habla acerca de la alimentación saludable? | Antonia Santos | Villa Rosa |
|--|----------------|------------|
| Nunca | 36,84 % | 32,14 % |
| Pocas veces | 31,58 % | 35,71 % |
| Muchas veces | 26,32 % | 21,43 % |
| Siempre | 5,26 % | 10,72 % |

Fuente. resultados del cuestionario aplicado a estudiantes 2018.

En relación con el ambiente que el profesor genera en clase, el 47,62 % de los alumnos de Antonia Santos y el 21,43 % de Villa Rosa (véase la figura 8.6) contestaron que es “de libertad controlada”, otros dijeron que es “relajado” (40,48 % en Villa Rosa y 33,33 % en Antonia Santos).

Figura 8.6. Comparativo Villa Rosa - Antonia Santos (ambiente en clases)



Fuente: resultados del cuestionario aplicado a estudiantes 2018.

Esto lo corroboran cuando describen una clase normal: el 40,74 % de los estudiantes de Antonia Santos (véase la tabla 8.7) y el 36,36 % de Villa Rosa (véase la tabla 8.8) piensan que el ambiente es “agradable y participativo” y que el maestro “explica el tema, se pone a dictar y explicar su clase”.

También, aseguran que en la clase se trabaja con “respeto, amabilidad y cariño” (11,11 % en Antonia Santos y 18,18 % en Villa Rosa); en esta última, los escolares consideran que “normalmente hay un ambiente agradable, en el que “trabajan todos tranquilos, con respeto”.

Tabla 8.7. Descripción del ambiente de una clase normal de la asignatura - Antonia Santos

| Pregunta: descríbame el ambiente de una clase normal de esta asignatura | Antonia Santos |
|---|----------------|
| Muchas veces los estudiantes no quieren trabajar | 3,7% |
| Un ambiente agradable / La clase es chévere, aunque a veces se pone aburrida / En silencio y agradable / Pues relajado, todos prestamos atención a la clase del profesor / Normal, tranquila, ya que la mayoría de los estudiantes prestan atención a la clase / Es muy chévere la clase / Un ambiente agradable y con la ayuda de este dan muchas ganas de trabajar. | 33,33 % |
| Trabajamos todos con respeto / Hay mucho respeto entre él y la clase / Chévere | 7,42 % |
| El respeto, amabilidad, cariño | 3,7 % |
| Los temas | 3,7 % |
| Escribimos, realizamos los talleres | 11,11 % |
| El profesor nos pone reflexiones | 3,7 % |
| Normal, es un poco mejor porque el docente explica el tema / Todo callado, sentado, pendiente a lo que el profesor explica | 7,42 % |
| En ética y valores porque se trabaja en grupo en ocasiones y ahí todos hacen caso | 3,7 % |
| Es manejable y se puede trabajar muy bien | 3,7 % |
| Cuando no hay desorden y los estudiantes son disciplinados | 3,7 % |
| Se pone a dictar y se pone a explicar su clase | 3,7 % |
| Bien porque todos prestamos atención | 3,7 % |
| Es alegre, participativa / Pues un poco chévere, ya que el profesor es un tanto divertido | 7,42 % |

Fuente: resultados del cuestionario aplicado a estudiantes 2018.

Tabla 8.8. Descripción del ambiente de una clase normal de la asignatura - Villa Rosa

| Describame el ambiente de una clase normal de esta asignatura | Villa Rosa |
|--|------------|
| Clase pesada, él no genera ganas de estudiar | 5 % |
| Cuando nos dicta los elementos químicos | 5 % |
| Muy relajado, respetuoso / Pasivo, favorable, sí se puede trabajar, todos en silencio y paz / Un ambiente saludable y se respira paz y respeto | 20 % |
| Cuando el tema es interesante | 5 % |
| Es muy chévere y se explica muy bien / Es muy chévere, trabajamos muy bien / Es chévere y se aprende rápido / Muy bien, se siente excelente, muy buen ambiente / Es relajado, chévere / Bacano / Divertida y emocionante | 40 % |
| Casi todos se portan bien | 5 % |
| Es participativo | 5 % |
| A veces los compañeros hacen bulla | 5 % |
| No sé | 5 % |
| A veces nos pone juego de aprendiz, la ubicación del pentagrama | 5 % |

Fuente: resultados del cuestionario aplicado a estudiantes 2018.

Discusión

En este estudio se analizaron cuatro dimensiones: la cognitiva, la afectiva, la moral y la fisiológica. Para la primera, que es *la dimensión neurocognitiva*, a diferencia de la enseñanza de contenidos que produce memorizaciones de escasa permanencia en la mente y que muchos continúan utilizando en la educación tradicional, mayoritariamente pasiva, se analizó el espíritu crítico-reflexivo que está relacionado con la comprensión y que permite, según Pherez *et al.* (2018), unos aprendizajes más amplios y de más larga duración.

Se consideró el espíritu crítico-reflexivo porque al estimularse junto con la investigación, el pensamiento experiencial y el pensamiento estratégico —que contiene la competitividad, los objetivos de aprendizaje, las estrategias y la evaluación— se logra más entendimiento de lo que el profesor enseña. Caine y Caine (1994) lo corroboran cuando aseguran que la neuroeducación ha demostrado que existen más enlaces entre las neuronas del alumno que está aprendiendo cuando se vinculan los contenidos que está recibiendo con su entorno y con lo que ya ha logrado asimilar durante su proceso de aprendizaje.

Con los resultados se halló que, para el espíritu crítico-reflexivo, la mayoría de las respuestas fueron negativas en ambos colegios, lo que no es un buen síntoma, pues deja de manifiesto una formación instructiva. Esto trae como resultado que el alumno reciba los conocimientos sin realizar ningún tipo de debate, pues lo que hace es exponerse la instrucción y la recibe pasivamente, reproduciendo la educación bancaria cuestionada por Freire (1970).

Por otro lado, en el caso del cuestionamiento a los conocimientos que reciben, las respuestas apuntan a que estos no son señalados ni hay ningún tipo de deliberación, confirmando también la falta de criticidad en las clases recibidas, situación que se ve reflejada al indagar sobre la actitud ante un reclamo, y se observa que en Antonia Santos hay algunos maestros receptivos a la crítica, aunque otros la rechazan.

Del mismo modo, cuando se hizo el análisis en Villa Rosa, se recogieron algunas expresiones que obstaculizan el proceso formativo, pues no favorecen la criticidad, por lo que, de acuerdo con Cortina (1995), se hace necesario fortalecer una educación basada en el diálogo y la argumentación. El propósito, siguiendo a Cortina (1993), es llegar a acuerdos entre alumnos y docente, porque esta es una de las cualidades que humanizan al estudiante.

Con relación a la indagación sobre el pensamiento experiencial que junto con la educación modifica la estructura neuronal (Anabell Carr, 2013), las respuestas negativas dadas en ambas instituciones muestran un factor para fortalecer en la práctica pedagógica rural, considerando que la experiencia personal del alumno, de acuerdo con Bloom (1977), es un factor decisivo en su proceso de aprendizaje.

Se revela, además, la necesidad de que el docente tenga una actitud reflexiva y de investigación permanente acerca de sí mismo y del mundo actual, teniendo como foco el medio en el que se desenvuelve el educando; de ahí la importancia de que los profesores utilicen el aprendizaje experiencial para que los alumnos asimilen otros conceptos (Guirado Isla, 2017), debido a que aprenden mejor cuando las neuronas conectan las experiencias previas con los temas por estudiar.

Respecto al interrogante sobre la aplicabilidad de los contenidos que se enseñan en clase, en ambos colegios se ve que la proporción de respuestas fue muy parecida y muestra la tendencia a impartir una enseñanza centrada en la

transmisión de contenidos teóricos y descontextualizados de lo rural que, por tanto, no tienen una aplicabilidad práctica en la vida (Pherez *et al.*, 2018).

Por lo que se refiere al análisis del pensamiento estratégico, el mejor abordaje de los objetivos de aprendizaje por parte de los docentes de Villa Rosa permite a los alumnos establecer de manera más positiva conceptos fundamentales como su proyecto de vida, su educación emocional e intelectual y su pensamiento estratégico, que fomentan el desarrollo armonioso e integral, tal como lo proponen Barni y Daura (2018).

En lo referente a las estrategias utilizadas por el profesor para generar interés en sus clases, cuando se hizo la indagación respectiva se advirtió que la mayoría de los maestros emplea la clase tradicional con el uso ocasional de talleres, lo cual hace que muchas veces no se cumpla el objetivo didáctico porque esas clases y lecciones introducen una monotonía que contrasta con la idea planteada por los principios neuroeducativos, la que propende por unas clases motivantes (Tokuhama-Espinosa y Willis, 2011).

En relación con el proceso evaluativo, que para Medina Rivilla (2013) es un pilar esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ambas instituciones utilizan talleres, ejercicios en el tablero y exámenes escritos, pero en Villa Rosa emplean también exámenes cortos y debates; esto último es más dinámico e impulsa el sistema neuronal, lo que va en consonancia con lo expresado por Pherez *et al.* (2018), quienes manifiestan que la evaluación debe ser motivadora para que haya interés y se incentive a realizar la actividad. Además, es un instrumento de diálogo y comunicación que facilita el intercambio de opiniones y saberes entre los estudiantes y su evaluador.

En ese sentido, debería seguirse el criterio esbozado por Cerda (2005), quien considera que la evaluación no debe ser vista como algo sancionatorio ni darse en un ambiente amenazante, sino que debe utilizarse como elemento de orientación formativa, aplicando estrategias como el debate, la investigación, las representaciones y los trabajos en grupo.

En las preguntas realizadas sobre el tema evaluativo, llama la atención que en muchas de las respuestas dadas el alumno considera que el docente utiliza la evaluación como técnica de control y no como estrategia formativa. Y es tanto el temor que genera el profesor, que uno de los estudiantes afirma que “pedimos explicaciones de manera pacífica”, lo que plantea su idea de agresividad por

parte del docente; el temor podría estar corroborado en otra de las respuestas en las que el educando no se atreve a preguntar por miedo a una represalia, lo que muestra falta de comunicación fluida entre el alumno y el educador, especialmente porque sobresalen respuestas que reflejan estilos autoritarios: “él nos dice que si no quieren dar clases salgamos”.

Por eso, no se debe olvidar que la relación alumno-profesor es importante; de ahí el interés del investigador en analizar *la dimensión neuroafectiva*, pues el maestro debe manejar las competencias emocionales en su interacción con el educando para que no ejerza un liderazgo negativo que deje una mala impresión en el estudiante, traiga problemas con el aprendizaje y, en consecuencia, sea poco exitoso (Gendron, 2009). Los mejores recuerdos del maestro en el alumno son los relativos a la confianza, franqueza, buen trato y autenticidad, más que por la eficiencia en su labor (Brookfield, 2015). Conviene subrayar que es importante, dados los resultados obtenidos en la investigación, que el profesor eduque emocional y afectivamente, pues así logra que el estudiante profundice en su autoconocimiento (Barni y Daura, 2018).

En relación con esto, Plaza (2018) asegura que, en el plano afectivo, si el estudiante logra explorar sus emociones, puede generar sus propios sentimientos. Estas habilidades afectivas y sociales permiten al alumno relacionarse con los demás porque la mayor parte de las veces debe trabajar con otros. A partir de los resultados encontrados en las preguntas realizadas, se podría afirmar, en términos generales, que las dos instituciones educativas utilizan muy pocas herramientas emocionales para controlar el comportamiento de los estudiantes, entre las que están las actividades ocupacionales, hablar con los estudiantes y los talleres colaborativos.

Esto puede verse al hacer el análisis del interrogante acerca de quién era el responsable de poner las reglas de comportamiento. A pesar de que, según Barni y Daura (2018), la autonomía para manejarlas ayuda a que los alumnos aprendan a tomar decisiones libremente y a ser responsables, no se aprecia un porcentaje significativo de ella en las respuestas recibidas. La falta de autonomía, entendiendo a esta como la capacidad de controlarse el estudiante por sí mismo sin necesidad de dominación (Castoriadis, 1997), queda ratificada en la indagación sobre quién era el encargado de controlar que se cumplieran esas

reglas de comportamiento, porque se constata que todo está supeditado al poder del docente (Giroux, 2001).

Como resultado, este control vertical evita que los estudiantes puedan ser autónomos y participativos (Cortina, 1993), trayendo como consecuencia que no intenten opinar o regirse por juicios con carácter propio. De ahí que, como asegura Bisquerra (2000), gracias a la neuroeducación se está tomando consciencia sobre esta educación emocional que puede ayudar a la confianza del alumno.

En este punto cabe señalar que, al hacerse el análisis sobre la dialogicidad, se alcanzó a ver que esta es aplicada en el colegio Antonia Santos, lo cual es importante porque ayuda al alumno a mejorar su rendimiento cuando está inmerso, con su experiencia, en el proceso de aprendizaje (Bloom, 1977); por lo tanto, es necesario que se priorice dicho proceso, pues le ayuda al estudiante en la búsqueda de su identidad y de la integración con los demás (Kentenich, 1948). Las estructuras cerebrales cambian y se extienden en nuevos vínculos gracias al procesamiento de la información para comprender el mundo (Mora, 2013).

En el caso de Villa Rosa, cuando se hizo esta indagación sobre dialogicidad sucedió lo opuesto, pues logró detectarse una situación de riesgo en las respuestas recibidas debido a que se reflejó una relación autoritaria entre alumno y educador. En algunas de ellas se puntualizaron actitudes de temor por parte de los educandos, ya que varios afirman no atreverse a hacer preguntas al docente por miedo a una represalia; es una situación preocupante pues, de acuerdo con los principios neuroeducativos, debe haber un diálogo para darle al alumno su condición de humano y ser pensante (Cortina, 1993, 1995; Tokuhama-Espinosa y Willis, 2011).

En cambio, al realizar la pregunta sobre aprendizaje colaborativo se notó un buen uso por parte de los docentes de ambas instituciones y esto es interesante, pues Casassus (2009) considera necesaria esta competencia emocional para la sociedad actual, al favorecer la satisfacción social y personal del estudiante. No obstante, en el caso de los debates no sucede así, pues los docentes los utilizan muy poco en sus prácticas pedagógicas y esto impide que se produzca un intercambio recíproco en el que los estudiantes puedan vivir una realidad compartida que haría posible mejorar la práctica educativa, ya que es un proceso de elaboración social y comunitaria (Medina Rivilla, 1994).

En cuanto a *la dimensión neuromoral*, que establece qué es lo bueno o malo y es una de las maneras de formar la personalidad de los alumnos, se analizaron las conexiones del estudiante con la comunidad y el entorno. En esa relación ambas instituciones educativas muestran pocas interacciones. Esto es preocupante, pues, como manifiesta Castorina (2016), los resultados que se esperan para un buen proceso formativo dependen del contexto educativo y del maestro, quien debe tener en cuenta el entorno de la institución educativa.

En cuanto a los valores, los que más se resaltaron fueron el respeto, la responsabilidad y la honestidad. De acuerdo con los principios neuroeducativos, las neuronas espejo tienen una incidencia importante en la formación debido a que codifican, muchas veces, el accionar específico del docente (Morris Ayca, 2014), lo cual permite que el estudiante imite comportamientos sin pensar conscientemente en ellos. De ahí que es una prioridad buscar que el maestro sea prudente frente a sus alumnos porque sus actitudes permanecen grabadas en la mente de estos como algo para replicar (Guirado Isla, 2017).

En otras palabras, se hace necesario fortalecer la acción empática de los profesores, puesto que ayuda a instaurar la asertividad en sus alumnos (Vallés, 2011), quienes, mediante las neuronas espejo, aprenden a ser personas responsables, requisito indispensable para alcanzar su proyecto de vida (Barni y Daura, 2018).

Es de resaltar que los educandos de Antonia Santos y de Villa Rosa consideran que el profesor se preocupa por formar éticamente, ya que, según Bisquerra (2000), la ética debe ser una prioridad de la educación. Por esto, Codina (2014) expresa que es necesario darles a los valores la importancia que se merecen para alentar el sentido de pertenencia a la comunidad, pues así el alumno aprende a socializarse (Cortina, 1994).

La figura del docente es relevante debido a que, muchas veces, los adolescentes de estos tiempos carecen de acompañamiento familiar, lo que da como resultado que estén desorientados. Por consiguiente, una persona de confianza puede ser de gran ayuda para el educando (Plaza, 2018), puesto que sustituye esa ausencia afectiva del hogar y sirve de guía para alcanzar la madurez cognitiva.

Con respecto a *la dimensión neurofisiológica*, que promueve el progreso del sistema neuronal al adaptarse a la información recibida, se buscó saber qué tanto se favorecía el desarrollo neuronal en la escuela porque la plasticidad

neuronal, según Hernández-Muela *et al.* (2004), es la capacidad de adaptación que tiene la estructura cerebral para reducir las secuelas de eventuales variaciones que puedan afectarla. Debido a esto, la organización neuronal se mantiene en permanente cambio, ya que el cerebro tiene mucha plasticidad; por esta razón, se entiende la importancia del aprendizaje que está directamente relacionado con ella, por la producción de las sinapsis neuronales (Doidge, 2007).

Conviene subrayar que se observó en las respuestas de los estudiantes de ambos colegios un desinterés por parte de los docentes en manejar temas tan importantes para el desarrollo neuronal, olvidando que el aprendizaje también abarca la fisiología, pues lo que le sucede al cuerpo repercute en el cerebro y viceversa; por ejemplo, una mala nutrición afecta la educación (Liu *et al.*, 2004), por lo que se requiere darle relevancia a la conexión cuerpo-mente (King, 1999). Es bueno recordar que no hacer ejercicios durante el proceso de aprendizaje afecta el potencial del cerebro para captar los conocimientos; de ahí que, de acuerdo con Tokuhama-Espinosa y Willis (2011), se recomiende un mayor compromiso para suscitar esos hábitos saludables en las escuelas.

Por otro lado, cuando se analiza el ambiente de aprendizaje que el educador genera durante sus clases, se alcanza a ver que los alumnos consideran que se trabaja en un contexto muy agradable, lo que es importante porque, según Bloom (1977), cuando hay motivación y condiciones favorables, se garantiza que la mayoría de los estudiantes logre los aprendizajes propuestos.

Teniendo esto en cuenta, es importante resaltar que se requiere facilitar herramientas de conocimiento para emplear acciones pedagógicas que obtengan efectos positivos (Morris Ayca, 2014), por lo que, según lo analizado, existe el reto de mejorar la labor en el aula. Por eso, aprovechando los conocimientos adquiridos con la neuroeducación acerca del aprendizaje del cerebro, respaldados por lo que vienen sosteniendo hace décadas los autores de las corrientes crítica y afectiva, se presenta esta opción de plantear una estrategia educativa que facilite aprendizajes efectivos en ambientes escolares rurales.

Esto es, se deben erigir puentes entre la neurociencia básica y sus aplicaciones en la educación rural, buscando enlazar las formas de enseñar con el interés por el aprendizaje y esto se puede lograr, como pudo verse en esta investigación y de acuerdo con Pherez *et al.* (2018), analizando el día a día del maestro mientras interactúa con sus alumnos. Por eso, este estudio, al establecer un

diálogo interdisciplinar entre las visiones crítica y afectiva con la neurociencia, pretende, en consonancia con lo propuesto por Béjar (2014), mejorar la metodología en el salón de clases por medio del aporte de nuevas ideas para aplicar en el contexto educativo.

La unión de las neurociencias con la educación ha logrado mostrar que se requiere tener en cuenta los procesos cognitivos y afectivos, y las dinámicas sociales (Immordino-Yang y Damasio, 2007), sin olvidar el mantenimiento físico del cuerpo, el contexto sociocultural y la moral, con el propósito de obtener en el estudiante una homeostasis biológica y sociocultural.

En igual sentido se pronuncia Lovat (2010) cuando señala que una propuesta de formación debe incluir no solo lo moral, sino también las emociones, lo social, la parte física y el aspecto cognitivo, que es donde más ha enfatizado el proceso educativo. La inteligencia emocional y social no se pueden desligar de la cognitiva (Goleman, 1996), pero en la educación tradicional ha prevalecido la última, que es la que analizan muchos Gobiernos en sus pruebas de Estado. Por lo tanto, un legado positivo que ha tenido la neurociencia es que aboga por una educación contextualizada -la cual es fundamental en los escenarios rurales- una satisfacción mental, corporal, social y afectiva, y la necesidad de enseñar un razonamiento moral en los estudiantes (Clement, 2010).

Por este motivo, la neurociencia está llamada a poner en marcha innovaciones en el campo pedagógico para hacer el intento de evolucionar los sistemas educativos (Falconi *et al.*, 2017); para esto, se requiere transformar la mente del maestro y el cerebro del estudiante. No se debe olvidar que los profesores necesitan entender que, con sus palabras, actitudes, emociones y planificación, despliegan un gran efecto en el desarrollo neuronal de sus educandos debido a su incidencia en el proceso formativo.

Muchas investigaciones realizadas en la neurociencia sobre educación están encaminadas hacia el diseño de propuestas de aprendizaje (Litwin, 2008) que puedan incluir la crítica constructiva, las experiencias y los contextos del estudiante. Por eso, se debe considerar a la neuroeducación como un nuevo paradigma educativo que pretende dejar atrás las metodologías tradicionales arraigadas en muchos profesores y que conllevan muchos influjos nocivos (Perez *et al.*, 2018). En ella, se considera importante incluir aquellas dimensiones

que forman el ser del hombre, en especial las emocionales y afectivas (Barni y Daura, 2018).

Conclusiones

El maestro, al mantener una interacción constante con las diversas personalidades en el aula, considera la posibilidad de hallar otras explicaciones a lo que sucede en su diario trajinar; por esto, al analizar lo que sucede en la relación alumno-docente, bajo unos principios neuroeducativos y desde una visión crítico-afectiva, pueda llegar a entender la conducta de los educandos en cuanto a su interés por el estudio (Morris Ayca, 2014).

Estas explicaciones neurocientíficas sobre las emociones, actitudes, impresiones y pensamientos que ocurren durante esa interacción le sirven a la comunidad educativa rural como una oportunidad de reflexión pedagógica para fomentar el interés sobre los procesos neuronal y sináptico que se producen durante el aprendizaje. Es aconsejable considerar el valor de estructuras cerebrales como las neuronas espejo para aprovechar su potencialidad, pues los conocimientos aportados por la neuroeducación, al estudiar la relación cerebro-aprendizaje, muestran la necesidad de facilitar al maestro las investigaciones neuroeducativas actuales.

Campos (2014) asegura que lo hecho en el salón de clases implica el uso de la estructura neuronal; así, la neuroeducación es fundamental para el progreso humano debido a la aproximación hacia su funcionamiento, haciendo posible que el educador transforme su práctica pedagógica al entender cómo el sistema cerebral interactúa con el entorno; cómo aprende, almacena y recupera información; cómo la procesa y soluciona problemas para, de este modo, mejorar su estilo de aprendizaje al vincular en su labor diaria las acciones cognitivas, sensoriales y físicas que motivan al alumno a aprender.

El proceso de análisis investigativo, desde una visión crítico-afectiva que involucra el ejercicio docente y los aportes de la neuropedagogía (promover espacios de construcción de conocimientos mediante la implicación de los principios neuroeducativos en el aprendizaje), permitió analizar las diferentes dimensiones que se hallaron en el desarrollo de este estudio, que pudo concluir lo siguiente:

1. Como proponentes de los principios neuroeducativos en la formación, se debe impulsar la formulación de nuevas propuestas educativas en las cuales se tengan en cuenta las necesidades propias del contexto rural encontradas en los colegios estudiados. Estas deben incluir maneras de estimular la curiosidad, aumentar la atención durante las clases y favorecer los impulsos creativo, ejecutivo y emocional (Pherez *et al.*, 2018) que deberían aprovechar la diversidad de entornos que ofrece la ruralidad.
2. La educación rural no puede seguir formando con pedagogías decimonónicas, pues evita alcanzar las destrezas y capacidades para desplegar el discernimiento y la toma de decisiones con sus efectos correspondientes en los espacios vitales en los cuales el estudiante se desarrolla (Barni y Daura, 2018). Por lo tanto, es preciso que la escuela rural se adapte a los nuevos tiempos, aprovechando las investigaciones sobre neuroeducación que buscan desarrollar cognitivamente al estudiante, por lo que se deben diseñar currículos y planes de estudio diferentes a los academicistas que mantienen una estructura y linealidad demasiado rígidas y que no tienen en cuenta el espacio rural como potencia, sino como carencia.
3. La formación no debe centrarse únicamente en lo cognitivo, sino que debe tener en cuenta los aspectos afectivos y sociales que inciden en el clima del aula (Gendron, 2009), más aún cuando la sociabilidad rural opera con parámetros más afectivos como el paisanaje y el compadrazgo. Si el docente es consciente de las emociones, hace posible que los alumnos puedan manejar la resiliencia, guiándolos con un liderazgo ético y favoreciendo las relaciones humanas en su contexto.
4. La formación en las escuelas rurales debe incluir lo emocional como un proceso continuo y complementario al cognitivo, por lo que su aplicación requiere su inserción en el currículo de manera transversal y contenida en todas las áreas (Marconi, 2018), pues así se favorece el aprendizaje al mantenerse una socialización que ayuda a convivir pacíficamente. Y para lograr que sea transversal y vinculante, se hace necesario tener en cuenta la conducta del profesor, que es un apoyo muy importante para el alumno, diferente al familiar (Plaza, 2018).
5. Lo anterior es importante, pues los resultados obtenidos en las dos instituciones educativas públicas escogidas como representantes de la educación

oficial en los corregimientos dejan en evidencia que los principios neuroeducativos son muy poco utilizados en estos colegios rurales.

6. Al tener en cuenta la visión crítico-afectiva para el análisis de los principios neuroeducativos en la formación, se revelaron situaciones de riesgo en todas las dimensiones en los colegios objeto de estudio y esto muestra la necesidad de plantear una reforma curricular con énfasis en la educación rural que propenda por un desarrollo socioemocional, incorporando pedagogías alternativas que se adapten a este tipo de contextos.

En resumen, esta investigación, al hacer el análisis comparativo de las dos instituciones educativas, consideró los puntos de convergencia que hay entre los principios de la neurociencia, que abogan por una mejor educación, y los escritos que diferentes autores críticos y afectivos han realizado en el campo pedagógico. Estas afinidades agrupadas en cuatro dimensiones -cognitiva, afectiva, moral y neurofisiológica- facilitaron el estudio del proceso formativo en estos colegios públicos rurales donde el investigador ha laborado y que están ubicados en la región conocida como el Caribe colombiano, específicamente en el departamento del Atlántico.

Por consiguiente, los resultados de este análisis invitan a reflexionar acerca de la conveniencia de favorecer la aplicación de los componentes crítico y emocional en el campo educativo, pues se han dejado de lado muchas veces. Este estudio, basado en la neurociencia, ha logrado mostrar que estos componentes son parte importante en el proceso de asimilación del aprendizaje de los contenidos, al entender que la formación debe darse de un modo más armónico, teniendo en cuenta las diferentes dimensiones estudiadas, tal como asegura Plaza (2018).

Referencias

- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Anabell Carr. (2013, junio 23). *Aprender haciendo Roger Schank* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zhibiaqdw7F4>

- Anderson, A. K. (2005). Affective Influences on the Attentional Dynamics Supporting Awareness. *Journal of Experimental Psychology General*, 134(2), 258-281. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.134.2.258>
- Ariza, M., y Gandini, L. (2012). El análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica. En M. Ariza; L. Velasco (coordinadoras), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: Por los caminos de la investigación sobre la migración internacional* (pp. 499-537). UNAM. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1186874>
- Barni, M. C., y Daura, F. T. (2018). Pienso, siento y me proyecto. La educación emocional en las aulas y el desarrollo de un proyecto vital. En J. C. Durand; F. T. Daura; m. C. Sánchez Agostini; M. S. Urrutia (coordinadores), *Las neurociencias y su impacto en la educación: VIII Jornadas Académicas de la Escuela de Educación* (pp. 43-61). Pilar. <https://www.teseopress.com/neurociencias/chapter/52/>
- Béjar, M. (2014). Neuroeducación. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (355), 49-53. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2622>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bloom, B. (1977). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Voluntad Editores.
- Brookfield, S. (2015). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Caine, N., y Caine, G. (1994). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Addison-Wesley.
- Calvin, W. (1996). *How Brains Think: Evolving Intelligence, Then and Now*. Basic Books.
- Campos, A. L. (2014). *Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia*. Cerebrum Ediciones. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4669>
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Índigo.
- Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Altamira.
- Castorina, J. A. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, (46), 26-41. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783004.pdf>
- Cerda, H. (2005). *Los elementos de la investigación*. El Búho.
- Clement, N. (2010). Student wellbeing at school: The actualization of values in education. En T. Lovat; R. Toomey; N. Clement (editors). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 37-62). Springer.

- Codina, M. (2014). *Neuroeducación en virtudes cordiales. Una propuesta a partir de la neuroeducación y la ética discursiva cordial*. Universidad de Valencia.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.
- Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Anaya.
- Cortina, A. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, (7), 41-64. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie07a02.pdf>
- Dávila Yáñez, X., y Maturana Romesín, H. (2009). Hacia una era postposmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 135-161. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a05.pdf>
- Doidge, N. (2007). *The Brain that Changes Itself*. Penguin.
- Domínguez, M., Medina, M., González, R., y López, E. (2018). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. En M. Domínguez; M. Medina; R. González; E. López (coordinadores). UNED.
- Escott, M. P. (2018). Introducción al análisis cualitativo comparativo como técnica de investigación. *Revista DIGITAL CIENCIA@UAQRO*, 11(1), 56-66. https://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v11-n1/art4_numerada-VF.pdf
- Falconi, A., Alajo, A., Cueva, M., Mendoza, R., Ramírez, S., y Palma, E. (2017). Las neurociencias: Una visión de su aplicación en la educación. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1), 61-74. <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/enrevista/article/view/2320/1251>
- Fernández, R. (2012). *Celebrando el aprendizaje*. Bonum.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (2005). Continuum.
- Freire, P. (1985). *Por una pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Gendron, B. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles. Dans l'accompagnement au changement*. Presses de l'Université du Québec.
- Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Grao.
- Given, B. (2002). *Teaching to the Brain's Natural Learning Systems*. ASCD.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.

- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2003). ¿How Many Interviews are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guirado Isla, I. (2017). *La neurodidáctica: una nueva perspectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Málaga.
- Hernández-Muela, S., Mulas, F., y Mattos, L. (2004). Plasticidad neuronal funcional. *Revista de Neurología*, 38(1), 58-68. <https://doi.org/10.33588/rn.38S1.2004073>
- Immordino-Yang, M., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Institución Educativa Antonia Santos. (2019). *Plan Educativo Institucional*. <https://iecolantoniasantos.edu.co/2019/02/26/pei/>
- Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Villa Rosa. (2018). *Plan Educativo Institucional*.
- Johnson, R., & Christensen, L., (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4ª. ed.). SAGE.
- Kentenich, J. (1948). *Pedagogía schoenstattiana para la juventud. Líneas fundamentales*. Patris.
- King, D. (1999, November 9). Exercise Seen Boosting Children's Brain Function. *The Boston Globe*.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. SAGE.
- LeDoux, J. (2003). *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. Penguin.
- LeDoux, J. (2007). Remembrance of emotions past. In K. Fischer; M. Immordino-Yang (editors), *The Jossey-Bass Reader on the Brain and Learning*, (pp. 151-182). Wiley.
- Levine, M. (2000). *A Mind at a Time*. Simon & Schuster.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D. O. 41.214.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Liu, J., Raine, A., Venables, P., & Mednick, S. (2004). Malnutrition at Age 3 Years and Externalizing Behavior Problems at Ages 8, 11, and 17 Years. *The American Journal of Psychiatry*, 161(11), 2005-2013. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.11.2005>
- López Rugérez, F. (2012). Entrevista de D. Francisco López Rupérez al profesor D. Joaquín Fuster. *Participación Educativa*, 1(1), 29-32. http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/RPE_DIC2012_05Fuster.pdf

- Lovat, T. (2010). *The New Values Education: A Pedagogical Imperative for Student Well-being*. En T. Lovat; R. Toomey; N. Clement (editors), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 3-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_1
- Mahoney, J. (2004). Comparative-Historical Methodology. *Annual Review of Sociology*, (30), 81-101. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110507>
- Marconi, L. (2018). La importancia de las emociones en la educación. Muchas razones para que directivos, docentes y alumnos conozcan sus emociones y puedan vivir una formación significativa y de bienestar. En J. C. Durand; F. T. Daura; m. C. Sánchez Agostini; M. S. Urrutia (coordinadores), *Las neurociencias y su impacto en la educación: VIII Jornadas Académicas de la Escuela de Educación* (pp. 63-84). Pilar. <https://www.teseopress.com/neurociencias/chapter/59/>
- Martínez Miguélez, M. (2003). Transdisciplinariedad. Un enfoque para la complejidad del mundo actual. *CONCIENCIATIVA*, 21(1), 107-146.
- Martínez Miguélez, M. (2007). Conceptualización de la transdisciplinariedad. *Polis*, (16), 1-16. <https://journals.openedition.org/polis/4623>
- Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Polis*, (23), 119-138. <https://journals.openedition.org/polis/1802>
- Maturana, H., y Paz, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista Prelac*, (2), 30-39. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/611>
- Medina Rivilla, A. (1994). La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. *Innovación educativa*, 3, 59-78. <http://hdl.handle.net/10347/5307>
- Medina Rivilla, A. (coordinador). (2013). *Formación del profesorado*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3rd ed.). SAGE.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2014). ¿Cómo funciona el cerebro? Alianza Editorial.
- Morris Ayca, M. V. (2014). La neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *La vida y la historia*, 3(2), 7-18. <https://doi.org/10.33326/26176041.2014.3.364>
- Nussbaum, M. (2007). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué las democracias necesitan de las humanidades*. Katz Editores.
- Pherez, G., Vargas, S., y Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente [artículo retractado]. *Civilizar*, 18(34), 1-20. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- Plaza, M. del S. (2018). La neurociencia y la toma de decisiones en el adolescente. Las emociones como factor de influencia en la decisión. En J. C. Durand; F. T. Daura; m. C. Sánchez Agostini; M. S. Urrutia (coordinadores), *Las neurociencias y su impacto en la educación: VIII Jornadas Académicas de la Escuela de Educación* (pp. 85-119). Pilar. <https://www.teseopress.com/neurociencias/chapter/140/>
- Ragin, C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press.
- Ragin, C. (2000). *Fuzzy-Set Social Science*. University of Chicago Press.
- Ragin, C. (2006). Set Relations in Social Research: Evaluating Their Consistency and Coverage. *Political Analysis*, 14(3), 391-310. <https://doi.org/10.1093/pan/mpj019>
- Ragin, C. (2008). *Redesigning Social Inquiry: Fuzzy Sets and Beyond*. University of Chicago Press.
- Siegel, D. (1999). *The Developing Mind: Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*. Guilford Press.
- Silva de Del Valle, R. (2012). Evaluación de un módulo formativo del programa universitario de formación integral "Prometeo". *Revista de Comunicación de la SEECI*, 15(29), 1-16. <https://doi.org/10.15198/seeci.2012.29.1-16>
- Tokuhama-Espinosa, T., & Willis, J. (2011). *Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching*. Norton.
- Vallés, A. (2011). Inteligencia emocional para la convivencia escolar. El programa PICEE. En R. Riaño (editor), *Retos actuales de la neuropsicopedagogía: cerebro, educación y familia*, (pp. 17-48). INEA.

Sobre los autores

Autor compilador

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Es licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la misma universidad y doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás. Se ha desempeñado como docente de Ciencias Sociales y Ética en el Colegio Gerardo Paredes I. E. D., institución en la cual ha liderado la adecuación y aplicación del proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, mostrando importantes resultados en la reducción del embarazo a temprana edad y la prevención de las violencias sexuales y de género. Por este trabajo fue reconocido como Gran Maestro Premio Compartir 2017, finalista y top 10 en el Global Teacher Prize 2018 y ganador del Global Teacher Award 2020. Como investigador, es experto en los temas de género, sexualidad, diversidad sexual, ciudadanía, derechos humanos, educación para la sexualidad, currículo e infancia. Por sus aportes a la educación de la ciudad recibió la condecoración Muisca de Oro de la Alcaldía Local de Suba y la Orden Civil al Mérito Ciudad de Bogotá, Gran Caballero por parte de la Alcaldía Mayor. Correo electrónico: ngsbermudez@gmail.com, lujmi@yahoo.com

Autores compilados

Edwin Hernando Agudelo-Agudelo

Es comunicador social de la Universidad de Pamplona (Colombia), magíster en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia) y candidato a doctor en Comunicación de la Universidad del Norte (Colombia). Es docente del magisterio colombiano en el área de Humanidades desde el año 2015 y actualmente labora en el Colegio Santos Apóstoles de la ciudad

de Cúcuta en básica secundaria. Su interés investigativo nació en sus estudios de posgrado. Su propósito en la investigación es aportar al ámbito educativo desde la práctica e impactar positivamente en las vidas de los niños, jóvenes y adolescentes. Las líneas de interés del autor son los estudios culturales y estudios sobre la diversidad social y sexual. La investigación desarrollada a continuación hace parte del trabajo del autor para optar por el título de doctor en Comunicación de la Universidad del Norte. El tema de su tesis está relacionado con las formas de comunicación asumidas por la población estudiantil sobre la adopción de una educación inclusiva en las instituciones educativas oficiales de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Correo electrónico: silvvano@hotmail.com

Liana Katherine Devia Olaya

Es psicóloga egresada de la Universidad Católica de Colombia y magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado en el ámbito educativo hace ocho años. Actualmente, ejerce el cargo de docente orientadora en la Institución Educativa Rural Purnio, en el municipio de La Dorada, Caldas. Su interés investigativo está centrado en las políticas educativas de niños y jóvenes, la psicología educativa y el reconocimiento intrapersonal de los estudiantes y sus familias por medio de la identificación de sus problemáticas contextuales.

Correo electrónico: lianadevi@gmail.com

Mario Alejandro Duarte Orozco

Es sociólogo de la Universidad Popular del Cesar, especialista en Gestión Educativa de la Fundación Universitaria Luis Amigó y magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura. En la actualidad se desempeña como docente del área de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Carlos Alberto Camargo Méndez en el municipio de Hatonuevo, La Guajira. Su interés investigativo está orientado a fenómenos relacionados con temas como las masculinidades, paternidades y maternidades en los contextos socioculturales de la región Caribe.

Correo electrónico: maduarte@hotmail.es

Milton César García León

Es licenciado en Ciencias del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira, especialista en Edumática y magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Su experiencia está enfocada en la formación de deportistas de alto rendimiento desde hace 18 años; actualmente se desempeña como funcionario administrativo de la Secretaría de Deporte en la ciudad de Pereira. Su aporte en el ámbito educativo es la disciplina, la alta competencia y el espíritu deportivo.

Ibaldo Elías Fandiño Gámez

Es rector de una institución educativa oficial ubicada en el departamento del Atlántico (Colombia) y cuenta con 14 años de experiencia en la educación oficial. Tiene maestría y doctorado en Educación. Es integrante del Nodo Caribe de Derechos Humanos de Fecode. En el campo académico se resalta su ponencia “Modelo pedagógico y formación integral: estudio de caso en una institución educativa rural” presentada en la ciudad de Varadero (Cuba) y la ponencia “Prácticas pedagógicas y formación integral en educación oficial: análisis de caso desde la perspectiva del enfoque crítico-transcomplejo” expuesta en la ciudad de San Joaquín de Turmero (Venezuela).

Correo electrónico: ibafan1969@hotmail.com

Luis Gerardo Iriarte Castro

Es ingeniero agroecólogo con especialización en Pedagogía de la Universidad de la Amazonia. Su experiencia en educación es de 10 años. Actualmente es docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de Básica Secundaria y docente de Química de la Media Vocacional de la Institución Educativa Rural Mateguadua de la inspección de Mateguadua del municipio de La Montañita, Caquetá. Sus temas de interés son el deporte y la investigación. Considera que su principal aporte como docente es motivar a los estudiantes a seguir sus procesos en la educación a pesar de sus carencias económicas y la zona de conflicto donde viven.

Correo electrónico: iriarte619@hotmail.com

Jéssica Mouthon Martínez

Es licenciada en Lengua Castellana y Comunicación con maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura. Su experiencia en la educación es de 17 años. Actualmente se desempeña como docente de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, escuela pública ubicada en la ciudad de Cartagena de Indias, Bolívar. El interés investigativo se centra en el desarrollo de la lectura en los niños entre 5 y 8 años. Asimismo, el conocimiento de los imaginarios con respecto a los roles que deben asumir los adolescentes en edad escolar, acerca de la maternidad y la paternidad. Considera que la contribución a la educación desde estas perspectivas es aportar al mejoramiento de las prácticas docentes en cuanto al desarrollo infantil y adolescente.

Correo electrónico: jmoumar06@gmail.com

Jaime Iván Osorio Pereira

Es rector del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento de Suaita, Santander; licenciado en Matemática y Física, con especialización en Didáctica de las Ciencias Fisicomatemáticas de la Universidad Libre de Colombia, con maestría en Métodos de Investigación en Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (España). Cuenta con 36 años de experiencia como docente en todos los niveles de educación, formador de formadores en la Escuela Normal Superior de Oiba, Santander (15 años) en el área investigativa.

Correo electrónico: jaivospe@gmail.com

Berny Janneth Rocha Pino

Es licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración Educativa de la Universidad del Quindío, especialista en Edumática y magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira; es tecnóloga en Danza titulada por el SENA. Su experiencia en educación es de 24 años; actualmente es docente de básica primaria en la Institución Educativa Juan Hurtado del municipio de Belén de Umbría, Risaralda. Sus temas de interés son las prácticas educativas en el entorno rural, la didáctica y las artes aplicadas al aprendizaje y la inclusión en el aula. Considera que su principal aporte como docente es promover la sinergia padres-estudiantes-escuela, propiciar

escenarios de inclusión e integración en el aula, y hacer de la enseñanza una experiencia llena de arte, creatividad y lúdica.

Correo electrónico: berny.rocha@ucp.edu.co

Elizabeth Tintinago Palechor

Es licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Quindío, con especialización en Educación Superior a Distancia de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y con maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Su trayectoria en educación es de catorce años como docente de Lengua Castellana. Su interés académico son temas asociados a la investigación, especialmente en aquellos que tienen que ver con el interés de los jóvenes sobre su proyecto de vida y su visión sobre la formación que imparten sus educadores. Su principal aporte como docente es promover el liderazgo por medio de la oratoria y la narración de historias en la comunidad educativa en la que ha laborado; por esto ha recibido reconocimiento de sus estudiantes y ocupó el cuarto puesto por el grupo Santillana con el proyecto “Formando Lideres a través de la lectura”.

Correo electrónico: elizabethtintinago7@gmail.com

Gonzalo Valdés Martínez

Es licenciado en Educación Física y magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado en el ámbito educativo hace nueve años. Actualmente, es docente de educación básica secundaria en el Colegio I. E. D. Diego Montaña Cuellar (Bogotá), profesor catedrático en la Licenciatura en Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional. Su labor investigativa aborda temas relacionados con la educación de los jóvenes, la educación popular, el deporte comunitario y las pedagógicas corporales.

Correo electrónico: gvaldesm@upn.edu.co

Loren Katerine Vargas Herrera

Es licenciada en Psicología y Pedagogía, y magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado en el ámbito

educativo desde hace nueve años. Actualmente, ejerce el cargo de docente en la Institución Educativa Departamental María Teresa Ortiz Nueva, en el municipio de Madrid, Cundinamarca. Su interés investigativo está centrado en la educación para jóvenes y para la primera infancia, así como la relación entre escuela, sociedad y política.

Correo electrónico: loren.vargashpc@gmail.com

Ruralidad y educación rural en Colombia.

Una mirada integral desde el maestro investigador.

se compuso en caracteres Kepler 11/16, en septiembre del 2024



COLECCIÓN
EL ESPÍRITU INVESTIGADOR
EN LA ESCUELA



Este libro responde a los objetivos de identificar, sistematizar y conocer, de primera mano, cómo los profesionales docentes de las poblaciones rurales enfrentan los retos que les impone su contexto. Estel es un insumo importante para orientar la política educativa rural de acuerdo con la realidad y las necesidades de sus actores, especialmente dada la relevancia que ha adquirido el campo en la agenda de paz en Colombia. En este sentido, esta obra ayudará a comprender la educación rural desde la práctica y la experiencia de sus protagonistas.

Esta obra es parte del proyecto “La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia”, liderado por la Universidad de los Andes en alianza con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Autónoma de Bucaramanga, por iniciativa de los ministerios de Educación Nacional y de Ciencia, Tecnología e Innovación.



Alcaldía de Medellín



Facultad de Educación