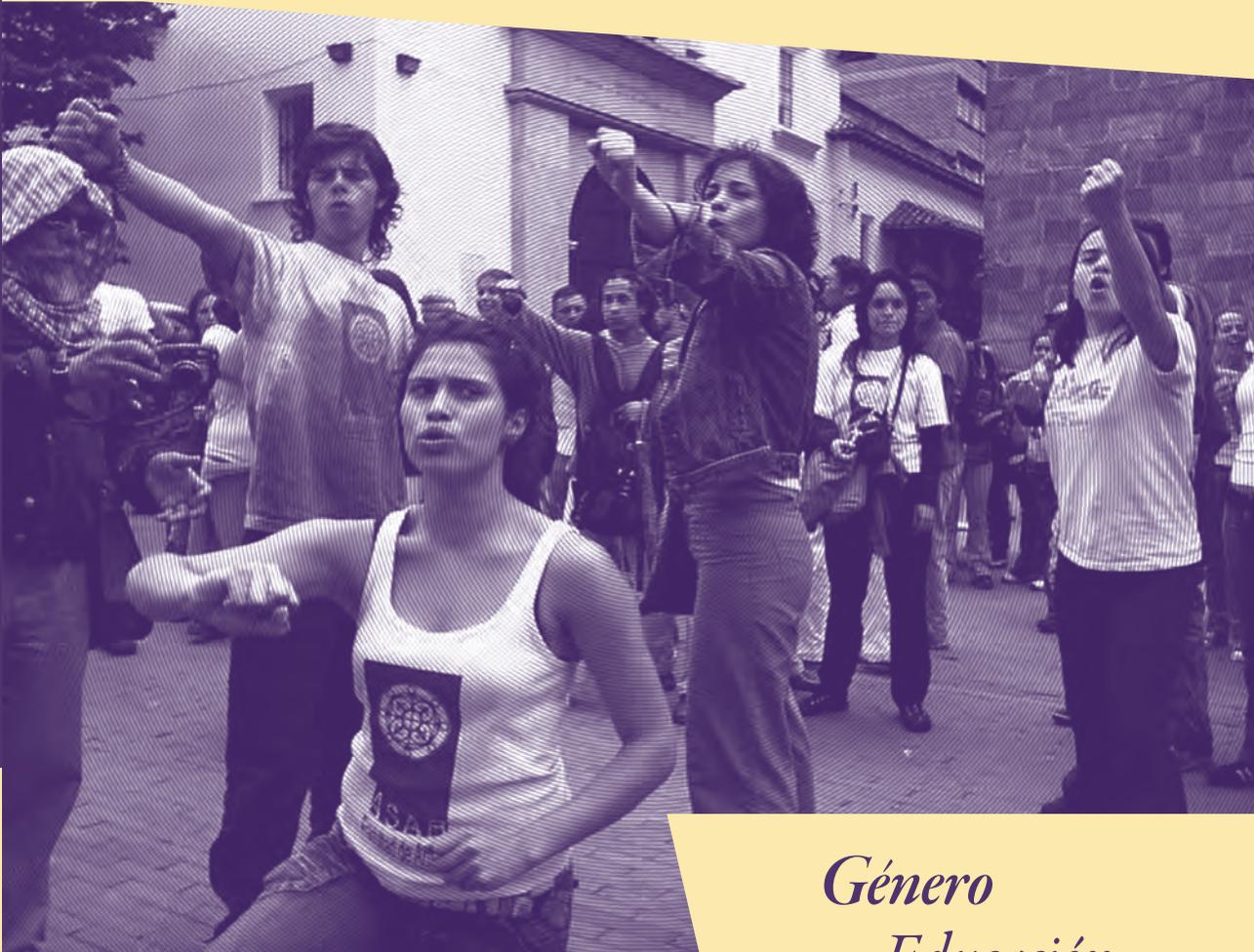


ISSN 2390-0946

# VOTO INCLUYENTE

2017  
número  
7



*Género  
Educación  
y  
Exclusión*

Apoyan  
Programa Gestión de Proyectos  
Dirección de Bienestar  
Facultad de Ciencias Humanas  
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE COLOMBIA



# VOTO INCLUYENTE

*Género, Educación y Exclusión*

## Revista VOTO INCLUYENTE

NÚMERO 7 • SEM 2 2017 • ISSN 2390-0946

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS



La Revista Voto Incluyente está conformada por estudiantes del programa curricular de psicología de la Facultad Ciencias Humanas, interesadas e interesados en promover la reflexión teórica sobre la inclusión de género, etnia, orientación sexual y capacidades diferenciadas.

RECTOR	Ignacio Mantilla
VICERRECTOR	Jaime Franky Rodríguez
DIRECTOR BIENESTAR SEDE BOGOTÁ	Oscar Arturo Oliveros Garay
COORDINADOR PROGRAMA GESTIÓN DE PROYECTOS PGP	William Gutiérrez M
DECANO FACULTAD CIENCIAS HUMANAS	Luz Amparo Fajardo Uribe
DIR BIENESTAR FACULTAD CIENCIAS HUMANAS	Eduardo Aguirre Dávila
DIRECTORA DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA	Marisol Lamprea
COORDINACIÓN	Julio César Sánchez Arévalo
COMITÉ EDITORIAL	María Gabriela García, Juliana Estefanía Peña, Angélica María Paéz, Rosita Prieto, Lizeth Martínez, Bladimir Rojas, Nelson Evelio Serrano
COLABORACIÓN	Centro de Estudios Sociales Escuela Estudios de Género Observatorio de Asuntos de Género
TUTORÍA ACADÉMICA	María Elvia Domínguez Blanco, Línea de investigación diversidad, género e inclusión
CORRECCIÓN DE ESTILO	Diana Luque Villegas
DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO	Oscar González (PGP)

### contacto

- ✉ [votoincluyentecomite@gmail.com](mailto:votoincluyentecomite@gmail.com)
- ✉ [revotin\\_fchbog@unal.edu.co](mailto:revotin_fchbog@unal.edu.co)
- f /revistavotoincluyente
- 🐦 @Revista\_voto
- 📍 Oficina 207, Departamento de Psicología  
Facultad de Ciencias Humanas

### Universidad Nacional de Colombia

Sede Bogotá  
Cra 45 No 26-85  
Edificio Uriel Gutiérrez  
[www.unal.edu.co](http://www.unal.edu.co)

- ✉ [proyectoug\\_bog@unal.edu.co](mailto:proyectoug_bog@unal.edu.co)
- 🌟 [pgp.unal.edu.co](http://pgp.unal.edu.co)
- f /gestiondeproyectosUN
- 🐦 @PGPunal
- 📄 [issuu.com/gestiondeproyectos](https://issuu.com/gestiondeproyectos)

### Derechos de Autor y Licencia de Distribución



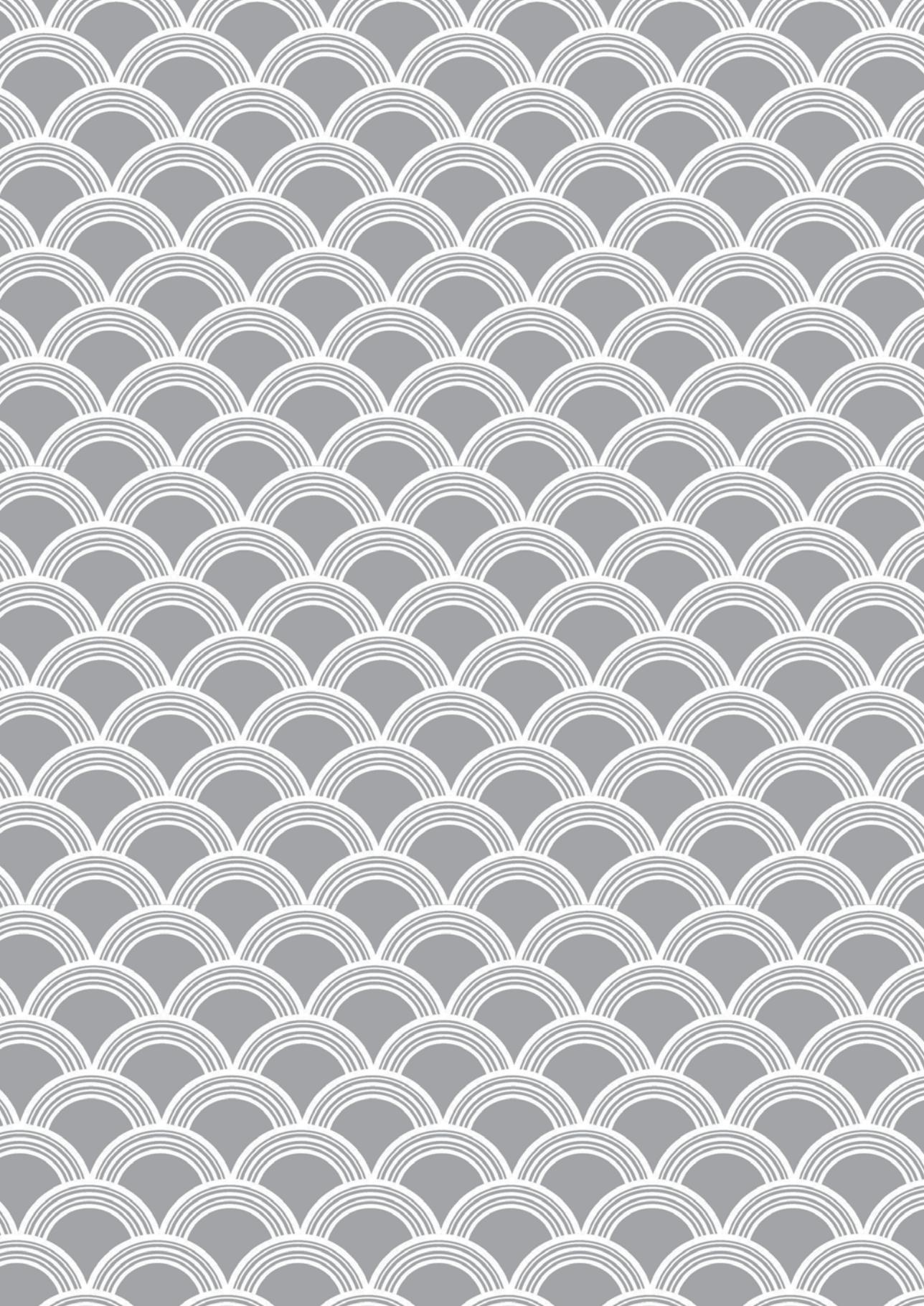
Atribución - Comercial - Sin Derivar

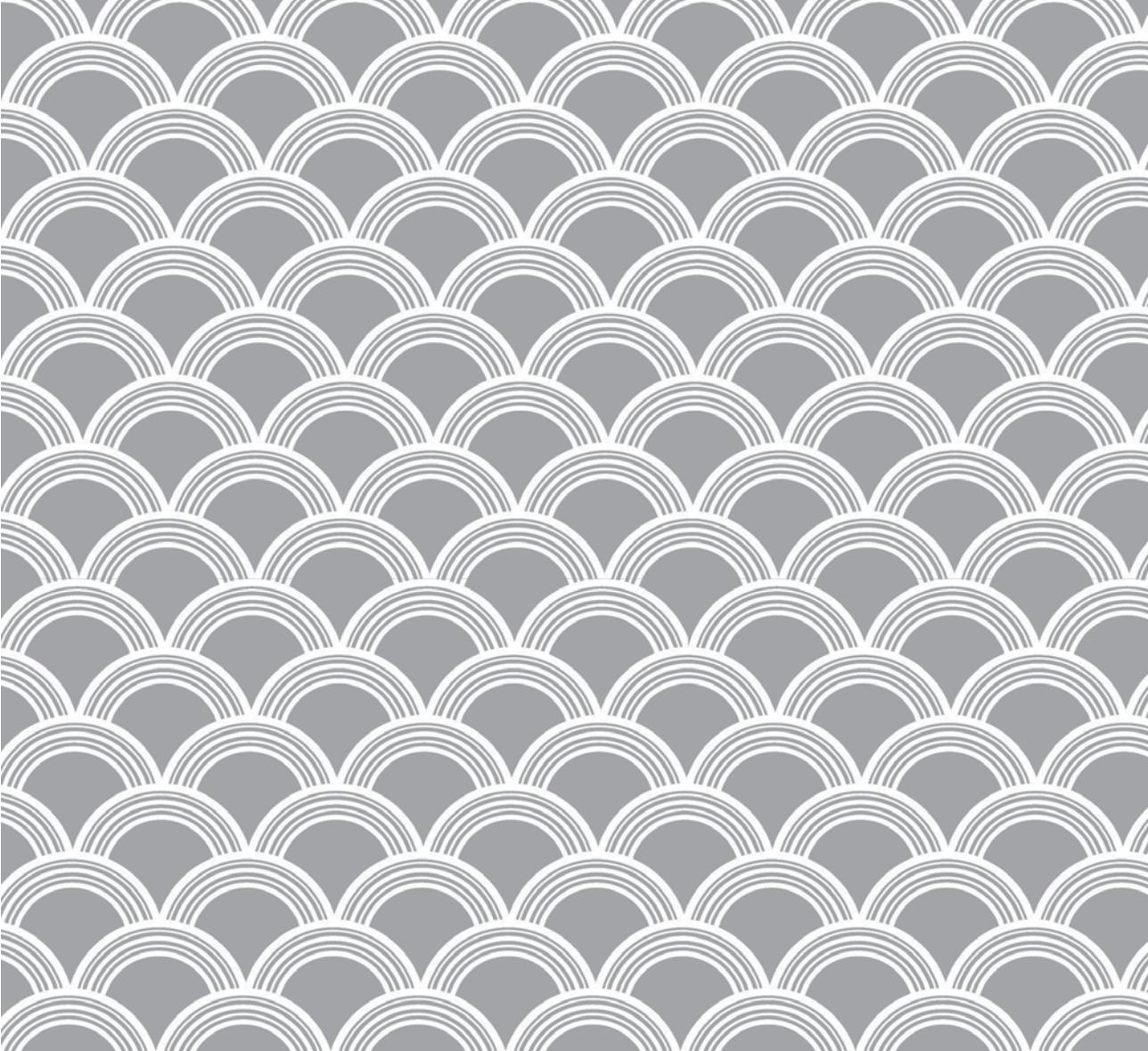
El material expuesto en esta publicación puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos.

No se puede obtener ningún beneficio comercial.

No se pueden realizar obras derivadas

Los textos presentados en la siguiente publicación expresan la opinión de sus respectivos autores, y la Universidad Nacional de Colombia no se compromete directamente con la opinión que estos puedan suscitar.





UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA



# CONT



7	Editorial <i>Angélica María Páez Rodríguez, Gabriela García Franco, Juliana Peña Gaitán, Julio César Sánchez, Nelson Evelio Serrano</i>
---	--

## § ARTÍCULOS

10	Agencia en situaciones de exclusión social en estudiantes con discapacidad física en la Universidad Nacional de Colombia <i>Alejandra Marcela Rodríguez Vargas</i>
----	---

32	"Moviendo los hilos de la marioneta": Proyecto de vida y experiencia socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social <i>Alba Marina Ospina</i>
----	---

44	El género a debate en la escuela. Análisis de las percepciones de estudiantes de la secundaria sobre diversidad sexual y equidad de género en el municipio Envigado, Antioquia <i>Giancarlos Delgado Huertas y Marco Tulio López</i>
----	---

# ENIDO

## ENSAYO §

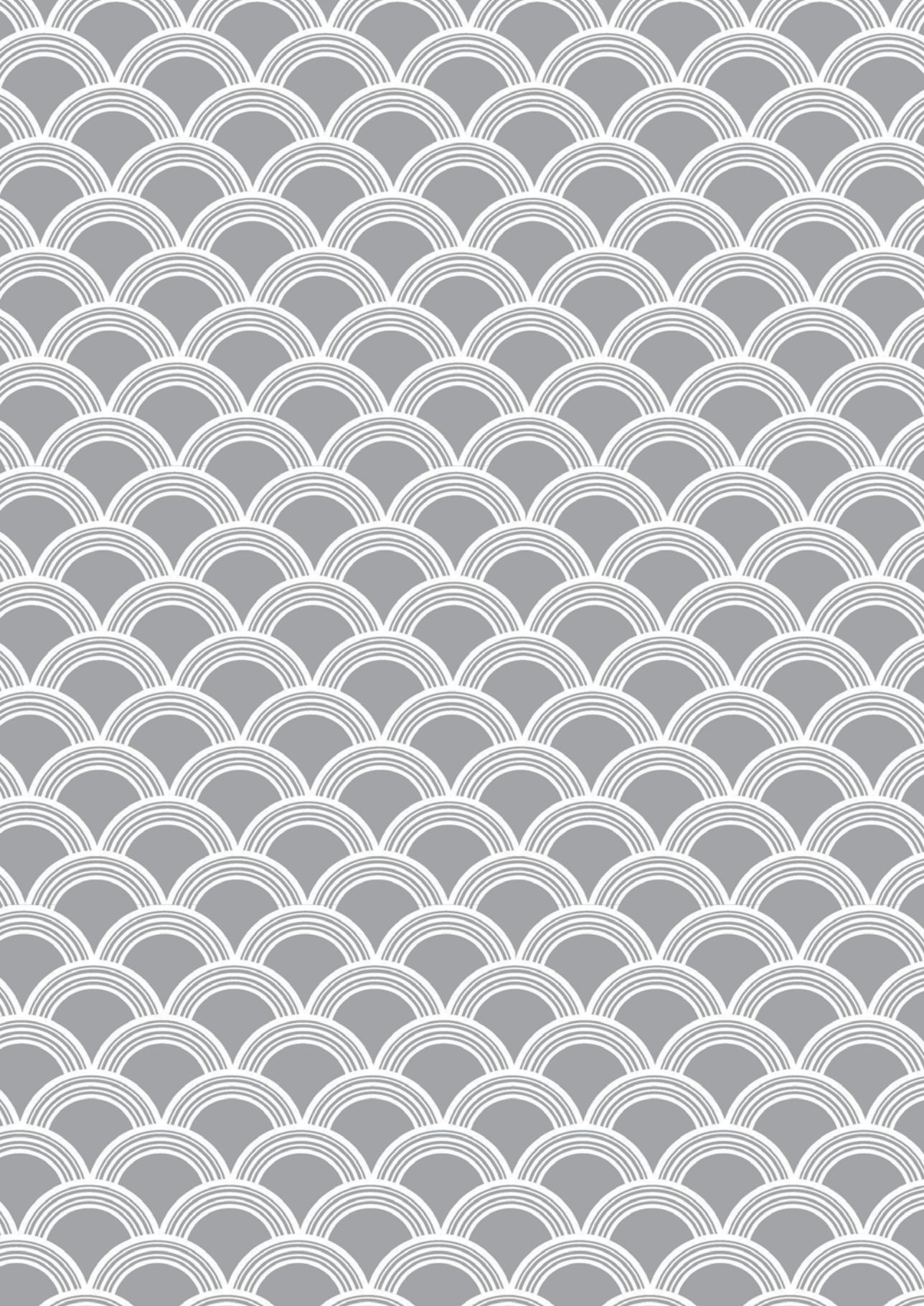
- Niñas y cotidianidades: ===== 58  
Espacio de reflexión y acción  
*Cindy Julieth Martínez Ruiz*

## EXPERIENCIA §

- ¿Qué hacer cuando somos víctimas de acoso en la universidad? ===== 70  
*Angélica María Páez Rodríguez*

## EVENTOS QUE HACEN MEMORIA §

- Mujeres historicas en tu vida: ===== 74  
Concurso de fotografía para la conmemoración del día de la mujer  
*María Gabriela García Franco y Juliana Estefania Peña Gaitán*
- Mujeres subiendo al cielo ===== 75  
*Laura Daniela Prieto González*
- Para mi mamá ===== 76  
*Adriana Katherine Rodríguez Robles y Karen Dayan Sánchez Espino*
- Una nueva vida ===== 78  
*Felipe Ramírez Cortázar y José Ricardo Ramírez Cortázar*



## EDITORIAL

---

Angélica María Páez Rodríguez

Gabriela García Franco

Juliana Peña Gaitán

Julio César Sánchez

Nelson Evelio Serrano<sup>1</sup>

Como miembros del comité editorial de la revista Voto Incluyente, nos enorgullece presentar el séptimo número de la revista, el cual gira entorno a las temáticas de género, educación y exclusión. Resaltamos la gran acogida que han tenido las recientes convocatorias, razón que nos impulsó a crear este espacio, con el fin de exponer trabajos que se recibieron previamente, en conjunto con nuevos aportes; para entregarles, así, números con mayor cohesión temática. En este ejemplar se encuentran tres artículos, un ensayo, una experiencia, y una colección de fotografías y relatos de un evento, el cual rinde homenaje a la memoria de mujeres en su vida personal.

Para empezar, el artículo “Agenciamiento en situaciones de exclusión social en estudiantes con discapacidad física en la Universidad Nacional de Colombia”, de Alejandra Marcela Rodríguez Vargas, versa sobre la existencia del uso de formas en las que se sobreponen las personas con discapacidades físicas en la Universidad ante las exclusiones de infraestructura y relaciones interpersonales, encontrando, como consideración de los estudiantes con discapacidad física, que la universidad debe potencializar el empoderamiento de los estudiantes y los espacios de discusión en torno al tema de la integración y eliminación de la exclusión causada por la discapacidad.

Por otro lado, el artículo “Moviendo los hilos de la marioneta: Proyecto de vida y experiencia socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social” de Alba Marina Ospina, aborda la temática de la situación de exclusión en la que se encuentran vulnerables las y los adolescentes inmigrantes, residentes en Padua, Italia; además, busca promover la perspectiva intercultural en la intervención que se hace en esta población en pro de su adaptación social.

---

1. Estudiantes del programa curricular de Psicología. Integrantes del comité editorial de la Revista Voto Incluyente. **Contactos (en orden):** anmpaezro@unal.edu.co, mggarciaf@unal.edu.co, jepenag@unal.edu.co, jucsanchezar@unal.edu.co, neserranop@unal.edu.co

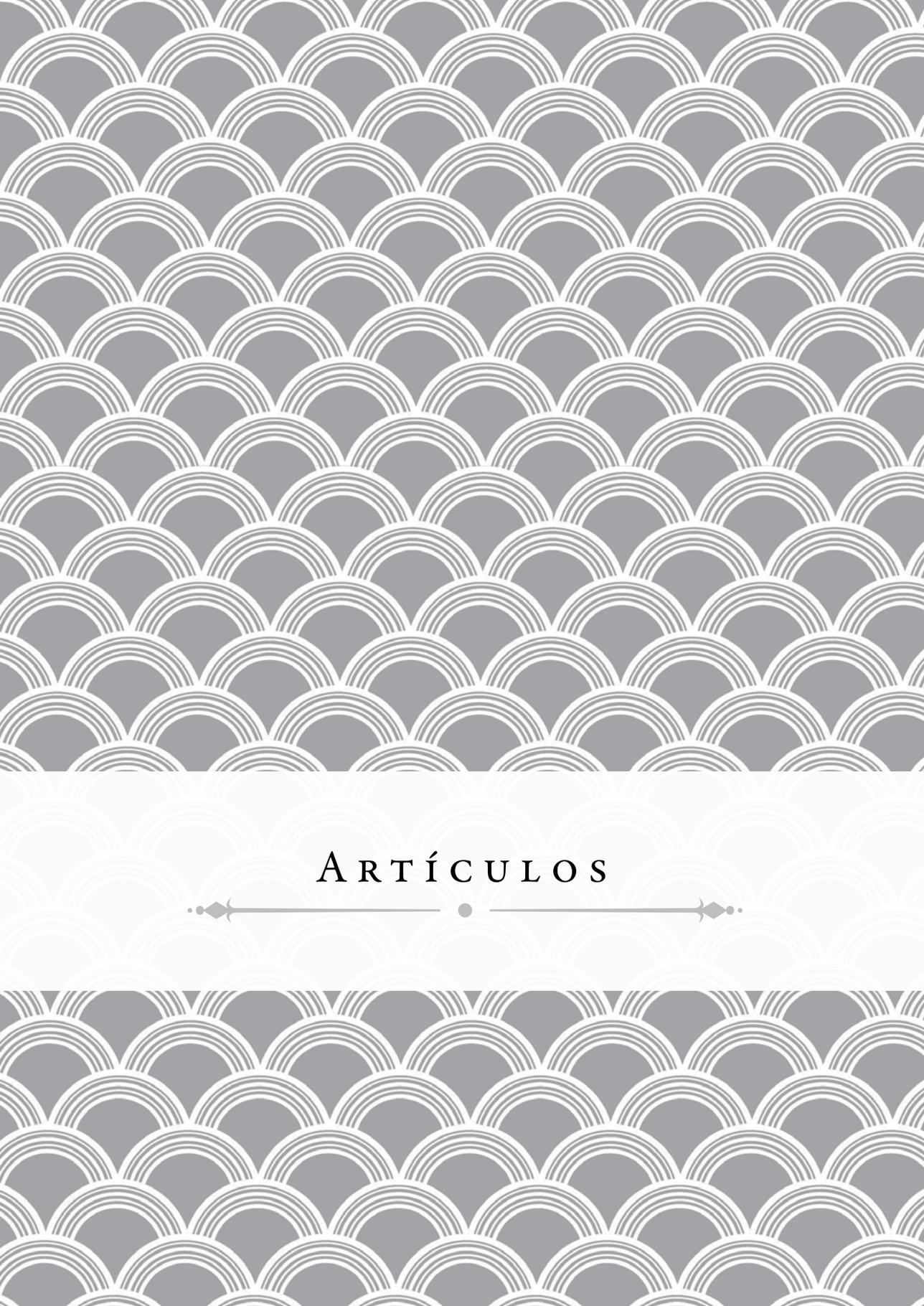
El tercer y último artículo, de Giancarlo Delgado Huertas y Marco Tulio López, titulado “El género a debate en la escuela”, se centra en una investigación realizada con estudiantes sobre la equidad de género y la diversidad sexual en instituciones educativas de Envigado, Antioquia. Este, a través de las palabras de las personas participantes, propone estrategias para el cambio de los imaginarios, la discriminación en las escuelas y la población en general.

El ensayo que hace parte de esta entrega, titulado “Niñas y cotidianidades: espacios de reflexión y acción”, escrito por Cindy Julieth Martínez Ruíz, presenta una explicación desde la teoría sobre la creación y el mantenimiento de las desigualdades de género, con base en los testimonios de tres niñas de la Fundación Creciendo Unidos, e invita a prestar atención crítica al papel que tienen, en este aspecto, las entidades que forman la sociedad, especialmente, la familia.

El escrito “¿Qué hacer cuando somos víctimas de acoso en la Universidad?”, es un escrito de Angélica María Páez Rodríguez, y hace parte de la sección de Experiencias; en él, nos encontramos que la autora describe cuál es el proceso a seguir como reacción inmediata frente a los casos de acoso que se han presentado en la Universidad Nacional, dando a conocer a la comunidad universitaria las principales rutas de acción, las cuales, actualmente, son brindadas por medio de Bienestar Universitario y la División de Vigilancia y Seguridad.

Posteriormente, en nuestra sección de Eventos que hacen memoria, nos place presentar el resultado del concurso de fotografía “Mujeres históricas en tu vida”, iniciativa del comité editorial de la revista, quien, para la conmemoración del día de la mujer, planteó la creación de este espacio. De esta forma, se presenta, en primera instancia, la fotografía “Mujeres subiendo al cielo”, de Laura Daniela Prieto González; seguida por Adriana Katherine Rodríguez Robles y Karen Dayan Sánchez Espino, con su imagen “Siempre con amor”; y, finalizando con “Una nueva vida” de Felipe Ramírez Cortázar y José Ricardo Ramírez Cortázar. Cada una de estas fotografías se encuentra acompañada de un texto, donde se explica o se describe a la mujer a la que se desea resaltar.

Esperamos que este número no solo del agrado de todos ustedes, sino que los invite a participar en los eventos que realizamos cada año para el 8 de Mayo y el día de la no violencia a la mujer, si también en las próximas convocatorias editoriales que tendrán como temas: género y subjetividades políticas, y diversidad, género y experiencias universitarias.



ARTÍCULOS



# AGENCIA EN SITUACIONES DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

---

Alejandra Marcela Rodríguez Vargas<sup>1</sup>

## Resumen

Una de las principales estrategias que tienen las personas para sobreponerse a escenarios de exclusión social es la capacidad de transformar dichas situaciones a través de sus acciones intencionales (agencia) (Larreamendy, 2011). Con el fin de identificar las formas de agenciamiento que tienen los estudiantes con discapacidad física de la Universidad Nacional de Colombia, se realizaron tres entrevistas narrativas a esta población; cuyo análisis evidenció que hay formas de exclusión experimentadas por los estudiantes con discapacidad física al interior de la institución. En cuanto a la forma de agenciamiento, se encontró que los estudiantes tienden a utilizar estrategias útiles en el pasado para enfrentar situaciones adversas en el presente o que se perciben como condiciones de exclusión en el futuro; sin dejar de lado el proceso activo y reflexivo que exige el escenario actual. Finalmente, se pudo constatar que los estudiantes con discapacidad consideran que la institución debe permitir y potenciar el establecimiento de espacios de discusión y socialización sobre temáticas de discapacidad para facilitar los procesos de toma de consciencia y de perspectiva respecto a las condiciones de compañeros con discapacidad, con el objetivo de posibilitar la integración académica y la eliminación de toda forma de exclusión por discapacidad al interior de la Institución.

**Palabras clave:** discapacidad física, relatos, exclusión, agenciamiento.

## Abstract

One of the main strategies that people have to overcome their social conditions is the ability to transform these situations through their intentional actions (agency) (Larreamendy, 2011). In order to identify ways of agency by students in situations of physical disability of the Universidad Nacional de Colombia, three narrative interviews were conducted with students of this university; their analysis revealed that there are forms of exclusion experienced by students with physical disabilities within the institution. In regard to agency, it was found that students tend to use strategies, useful in the past, to face adverse situations in the present or perceived conditions of exclusion in the future; without neglect the active and thoughtful process that requires the current scenario. Finally, it was found that students with disabilities consider that the institution should provide and promote the establishment of forums for discussion and socialization on topics of disability, in

order to facilitate processes of awareness and perspective regarding the conditions of peers with disabilities, with the aim of enabling academic integration and the elimination of all forms of exclusion because of disability within this university.

**Keywords:** physical disability, stories, exclusion, agency.

## Introducción

Los estudios sobre la discapacidad han ido evolucionando conforme pasa el tiempo, partiendo de un modelo tradicional y excluyente, como el modelo de prescindencia (Nussbaum, 2006) o el modelo rehabilitador (Alfaro-Rojas, 2013), hasta el modelo social actual, cuyo objetivo principal es entender la discapacidad como una categoría social, propuesta por el grupo social dominante, para vulnerar y excluir a las personas que no cumplen con los estándares de normalidad (Padilla-Muñoz, 2010; Barton, 2009; Blanco, 2006).

Las primeras definiciones de discapacidad en el mundo consideraban que las personas, por sus condiciones físicas, no eran miembros de la comunidad o bien, eran un impedimento para su desarrollo próspero (Nussbaum, 2006). Así que uno de los primeros avances, en términos del reconocimiento de esta población, se dio en 1955, cuando se aprobó el programa Internacional de Rehabilitación de Minusválidos Físicos (Padilla-Muñoz, 2010) y cuando, años más tarde, en 1980, la Organización Mundial de la Salud (OMS) aprobó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) (Aparicio-Agreda, 2009), donde se definía la discapacidad en términos de las consecuencias individuales o sociales que generaban una condición física deficiente.

Años después, en el 2001, la CIDDM pasó a ser la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF, (Andreu, Ortega & Pérez, 2003) la cual difería bastante del modelo anterior pues permitía comprender que la discapacidad “Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una ‘condición de salud’) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (Cáceres, 2004, p. 76).

En Colombia, el reconocimiento político de las personas en situación de discapacidad parte de la Constitución Política de 1991; sin embargo, se consolida por medio de la Ley 361 de 1997, en la que se reconocen sus derechos fundamentales, sociales, culturales y económicos, a fin de facilitar su integración a las sociedad y su desarrollo personal (Congreso de la República de Colombia, 1997) y la creación del CONPES 2761 de 1995, sustituido por el CONPES 80 del 2004, que buscaba mejorar la calidad de vida y facilitar los procesos de inclusión social de estas personas (Departamento Nacional de Planeación, 2010; Ministerio de Protección Social, 2010).

En el contexto de la Universidad Nacional de Colombia se ratifica esto a través del Acuerdo 036 de 2012, el cual reglamenta la política institucional para la inclusión de personas en situación de discapacidad en la Universidad, por medio del establecimiento de estrategias que disminuyan los riesgos de deserción y aumente las posibilidades de acceder equitativamente a oportunidades y beneficios sociales, personales y académicos que ofrece esta institución (Consejo Superior Universitario, 2012).

Se debe entender que estos cambios en la concepción de la discapacidad surgen de la inconformidad de los grupos activistas en contra de enfoques discriminatorios de esta (Peña-Felizzola, 2013; Martín-Padilla, Sarmiento & Coy, 2013); por lo que, en respuesta, se generó un nuevo modelo, el cual comprende que la discapacidad surge de las circunstancias sociales en las que se ubica a esta población por su condición física, sensorial o intelectual (Alfaro-Rojas, 2013; Blanco, 2006; Nussbaum, 2006; Brogna, 2005; Ferreira, 2008).

Por ello, este modelo hace énfasis en reconocer que las dificultades de las personas en situación de discapacidad son responsabilidad tanto de ellas mismas, como del gobierno y el grupo social en el que están, ya que muchas de estas radican en la falta de mecanismos económicos, sociales, culturales y arquitectónicos que permitirían el acceso equitativo a recursos y oportunidades (Peña-Felizzola, 2013; Díaz, 2009; Palacios & Bariffi, 2007; Ferreira, 2008; Gómez y Cuervo, 2007).

Ahora bien, uno de los beneficios de comprender la discapacidad desde un modelo social es que facilita acercarse al fenómeno de la exclusión como una condición que surge de la valoración de las personas en situación de discapacidad bajo estándares de “normalidad”, propuestos por personas sin discapacidad; así, la discapacidad se vuelve una categoría de exclusión social, en donde este grupo es aislado de otros grupos sociales dominantes (Barnes 1991, citado en Ferreira, 2008).

Igualmente, la exclusión se ha analizado como un proceso mediante el cual un grupo social es marginado y puesto en un nivel de desigualdad social con respecto a otros grupos dominantes, esta desigualdad que se naturaliza y se pierde de vista en la cotidianidad (Baquero, 2015), como lo señala Iris Marion Young al decir que las “injusticias posibilitadas por nuestras prácticas cotidianas a pesar de que, a primera vista, resulten inocentes” generan opresión (Palacio-Ricondo, 2011, p. 87).

Otros expertos en las temáticas de exclusión social y discapacidad se han dedicado a la identificación de formas de exclusión o marginación, expresadas en la vida cotidiana de las personas en situación de discapacidad, las cuales se vuelven obstáculos para ellas (Blanco, 2006; Brogna, 2015; Baquero, 2015; Díaz, 2009; Huete, 2013). Esta problemática (Ferreira, 2006; Andreu *et al.*, 2003) se manifiesta a través de las barreras de

accesibilidad, las cuales pueden ser de diversos tipos: Estructurales o arquitectónicas que son “barreras ambientales y físicas en las casas, edificios, espacios o equipamientos urbanos y medios de transporte individuales y colectivo” (Agencia Global de Noticias, 2010, p. 17); las comunicacionales (de lenguaje y distribución de información), las instrumentales (herramientas de trabajo o movilidad), las metodológicas (técnicas de estudios), las programáticas (en cuanto a leyes y políticas públicas), entre otras (Agencia Global de Noticias, 2010). Por su parte, otros autores señalan que este tipo de barreras y obstáculos son constantes en el ámbito educativo (Barton, 2009; Cotán, 2004) y el laboral (De-Lorenzo, 2004) ya que en estos contextos suelen combinarse varias o todas las barreras antes descritas.

Sumada a las barreras que desafían la vida cotidiana de las personas en situación de discapacidad, existe otra forma de exclusión: la discriminación (United Nations, 2006) en donde se pueden obstaculizar y no reconocer los derechos humanos y otras libertades fundamentales de los individuos (Laparra *et al.*, 2007). Este fenómeno “se produce cuando tratamos, de manera directa o indirecta, a una persona con discapacidad menos favorablemente que a otra que no lo es y se encuentra en una situación análoga” (García, 2006, p. 252) y puede generar consecuencias, como dar una imagen de inutilidad e incompetencia de estas personas; además limita y empobrece su identidad personal y relación con los demás (Alfaro-Rojas, 2013).

Según Cotán (2004) y Barton (2009), la educación inclusiva es uno de los principales escenarios para cambiar las dinámicas excluyentes actuales, puesto que este tipo de educación está en la obligación de asegurar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad, más allá de sus condiciones físicas, intelectuales, sensoriales, económicas, sociales y culturales.

Una de las estrategias más importantes que tienen estas personas para enfrentarse a experiencias de exclusión social es la agencia, entendida como la capacidad de los sujetos de actuar conforme una decisión previamente tomada (Ema-López, 2004), o bien tener mayor control interno sobre sus propias acciones, aumentando su sentido de autoeficacia (Rodrigo & Bryne, 2011). Con respecto a esto, Tejada (2005, citado en Banda & Morales, 2014) y Larreamendy (2011) consideran que la agencia es una capacidad del individuo de re-estructurar su ambiente para optimizar su aprendizaje.

En cuanto a esto, Mustafa Emirbayer & Ann Mische (2010) señalan que la agencia debe entenderse adicionalmente como un proceso temporal, puesto que la perspectiva temporal modifica la reflexión del sujeto sobre su propia acción y la acción en sí misma; desde este punto de vista, la agencia está conformada por posiciones temporalmente

diversas, las cuales pueden estar orientadas al pasado, en cuanto a los hábitos y recuerdos; al futuro, imaginando y proyectando posibles resultados; o en el presente, utilizando lo aprendido y lo proyectado en las eventualidades del momento presente (p. 962). En esta teoría se proponen tres dimensiones que componen la agencia:

- a. La **dimensión iteracional**. Según Emirbayer & Mische (2010), se enfoca particularmente en el pasado y en las experiencias que condicionan a las acciones presentes, por medio de la repetición y los hábitos que se vuelven influencias estables en el tiempo. La capacidad de los actores orientados al pasado se enfoca en las habilidades de recordar, seleccionar y aplicar aquellos esquemas que se han ido desarrollando en interacciones pasadas a situaciones que se desarrollan en el presente. En este caso, el sujeto puede identificar patrones de experiencias pasadas que son similares a la situación problemática actual, por lo que tienen la potencialidad de suceder de nuevo en el futuro.
  
- b. La **proyektividad o dimensión proyectiva**. Se basa en que el actor puede generar nuevos pensamientos y acciones, al ser capaz de distanciarse de esquemas, hábitos y tradiciones; para ello, debe imaginar lo que quiere, o a dónde quiere llegar y cómo puede hacerlo desde el presente, donde se encuentra. Esta dimensión se divide en tonos dominantes: i) la construcción narrativa, donde se refieren a la narrativa que da cuenta de la estructura cultural, la cual ofrece recursos al actor para desarrollar una acción a través del tiempo, como mapas de acción a partir de los cuales se localizan futuras secuencias causales. ii) La recomposición simbólica, en este punto, se unen posibilidades de acción con la creación de combinaciones inesperadas, para dar lugar a nuevas posibles trayectorias. iii) la resolución hipotética, donde, luego de imaginar los posibles escenarios de acción, deben ser evaluadas las posibles resoluciones de situaciones conflictivas.
  
- c. La **dimensión de evaluación práctica** es definida como aquellos juicios cognitivos, morales y estéticos que responden a las demandas del presente; para ello, primero debe caracterizarse la situación y, así, poder deliberar las posibles trayectorias de acción, considerando escenarios hipotéticos y evaluando consecuencias en situaciones reales; la estructura interna de esta dimensión se compone de problematización, caracterización, deliberación, decisión y ejecución. La problematización se da cuando hay una situación no resuelta, a la que se debe dar por terminada; sigue la caracterización, en la que se aplica un juicio a la situación, teniendo en cuenta principios o esquemas de experiencias

anteriores; continuamos con la deliberación, fase en la cual se plantean las posibles elecciones para descubrir con cuál es mejor responder; es allí donde se pasa a la fase de decisión, donde, finalmente, se elige la mejor opción para dar solución a la situación no terminada; por último, en la ejecución, se efectúa una acción prudente, que permita la solución correcta ante esa circunstancia concreta.

Por último, es importante reconocer que uno de los obstáculos principales para esta población son las barreras actitudinales por parte de la comunidad que los rodea, ya sean compañeros, profesores o desconocidos, incluso, la propia familia; estas barreras suelen ser representadas con la indiferencia, el rechazo, el etiquetaje, la estigmatización y la discriminación; estas son originadas por falta de conocimiento sobre la discapacidad y cómo actuar frente a ella (Ramos *et al.*, 2011). Cuando esto sucede dentro del ámbito educativo se pueden llegar a generar actitudes de rechazo social o ser “falsos contextos integradores” en donde no se genera ni aprendizaje ni participación social (Moriña, 2010).

Una vez estudiados los conceptos de discapacidad, el agenciamiento y la exclusión social, considero que es posible, desde la investigación social y particularmente desde el enfoque biográfico narrativo, aportar algo para ayudar a eliminar esas dinámicas de la exclusión y discriminación que viven las personas en situación de discapacidad, puesto que esta metodología nos permite escuchar, desde la propia perspectiva de los afectados, el tipo de influencias y consecuencias que tienen estas dinámicas en ellos (Moriña, Perrera & Molina, 2010).

## Metodología

Para realizar el presente trabajo se utilizó una metodología de investigación cualitativa, ya que permite una aproximación activa y rigurosa a la experiencia narrativa de las personas afectadas, a fin de reconocer y validar su subjetividad (Vasilachis, 2006).

## Participantes

La población que se propuso para esta trabajo investigativo corresponde a los estudiantes de la universidad Nacional de Colombia en situación de discapacidad física; para contextualizar esta muestra, se debe tener en cuenta que el total de personas en situación de discapacidad que actualmente realizan sus estudios en educación superior en el país es de 8.035 personas, entre estudiantes de pregrado y posgrado; esto representa solo un 0.9% del total de la población con discapacidad del país (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2010).

Específicamente, para el caso del pregrado, hay mayor prevalencia de hombres estudiantes (51,95%), en comparación a las mujeres (47,51%); de manera opuesta, en posgrados, hay más estudiantes mujeres (52,49%) que hombres (48,05%). Actualmente, en la Universidad Nacional se encuentran 44 estudiantes activos con diversos tipos de discapacidad: 19 tiene discapacidad visual; 9, discapacidad motriz; 6, discapacidad cognitiva; 5, discapacidad auditiva; 3, discapacidad múltiple, y 2, discapacidad psicosocial.

De los 44 estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional, 20 son mujeres, de las cuales 13 pertenecen a programas de pregrado; mientras que 7 son de programas de posgrado. En cuanto a los estudiantes hombres en situación de discapacidad, hay 24 de ellos, de los cuales 20 cursan programas de pregrado, y 4, programas de posgrado.

A la fecha, hay 11 estudiantes activos en situación de discapacidad física en la Universidad; de estos estudiantes, 5 pertenecen a programas de posgrado y 7, a programas de pregrado; entre ellos, había 4 mujeres, de las cuales solo una se encuentra en pregrado, mientras que las otras 3 realizan estudios de posgrados; con respecto a los 7 hombres, 5 de ellos se encuentran en pregrado, mientras que únicamente 2 son de posgrado.

Si bien el tipo de discapacidad de estos 11 estudiantes fue la misma, su modalidad y necesidades eran diferentes; así, hubo 2 estudiantes que tenían discapacidad múltiple, como secuelas de accidentes automovilísticos y cerebrovasculares; 4 habían perdido movilidad de sus miembros inferiores y requerían uso de silla de ruedas; 2 tenían dificultad para movilizarse, por lo que hacían uso de muletas; 1 había perdido la funcionalidad de un miembro superior, y de 2 estudiantes no había información específica.

De todos los estudiantes que fueron citados, solo se consiguió la información de 3 estudiantes de posgrado, dos mujeres y un hombre. A continuación, se dará una breve descripción de estos estudiantes cuyos nombres fueron cambiados por cuestiones de confidencialidad.

a. **Juan:** Un estudiante hombre que se encontraba haciendo tercer semestre de la Maestría de discapacidad e inclusión social de la facultad de Medicina, es abogado egresado de la Universidad Católica.

b. **María:** Una de las mujeres entrevistadas se encontraba en primer semestre de la Especialización en Alimentación y nutrición en promoción de la salud, de la facultad de MEDICINA, es Nutricionista egresada de la Universidad Nacional de Colombia.

c. **Patricia:** Es otra mujer entrevistada, quien se encontraba en primer semestre de la Maestría de discapacidad e inclusión social de la facultad de Medicina, es Diseñadora industrial de la Universidad Nacional de Colombia.

### **Instrumento**

Para la presente investigación, se utilizó el instrumento Entrevista narrativa sobre experiencias de exclusión y agenciamiento en estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia, cuyo propósito era indagar y profundizar sobre una experiencia de exclusión particular que hayan vivido los estudiantes en situación de discapacidad física al interior de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, todo ello a fin de reconocer las formas de agenciamiento que tienen ellos en dicho momento y comprender la experiencia junto con los sentimientos o emociones que la acompañaron (Bonilla-Castro & Rodríguez-Sehk, 2007).

### **Procedimiento**

La presente investigación se fue desarrollando por medio de cinco fases, las cuales buscaban guiar y facilitar el proceso de recolección de datos de los participantes, así como del manejo e interpretación de estos; dichas fases fueron: *i*) Fase del proyecto estudiantil en donde se presentó y se aprobó el proyecto estudiantil *Colectivo Construyendo Capacidades* en la Universidad Nacional de Colombia. *ii*) Fase de Grupo Focal<sup>2</sup>, donde se creó un espacio para discutir sobre el concepto de exclusión social. *iii*) Fase de elaboración de instrumentos y pilotaje, donde se desarrolló un instrumento de investigación cualitativa con enfoque narrativo, el cual se aplicó a los participantes de la investigación<sup>3</sup>. *iv*) Recolección de datos cualitativos, en donde se contactó a los estudiantes por medio de sesiones grupales y encuentros individuales. *v*) Sistematización y análisis de la información, finalmente, la información recolectada en la entrevista individual se analizó, utilizando la técnica de análisis de contenido, la cual propone encontrar el sentido explícito e implícito de la información recogida, por medio de su agrupación en categorías analíticas (Cáceres, 2003).

---

2. Puede solicitar el instrumento guía en el que se basó la discusión del Grupo focal al correo: almrodriguezva@unal.edu.co

3. Puede solicitar la versión final de la "Entrevista narrativa sobre experiencias de exclusión y agenciamiento en estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia" al correo electrónico: almrodriguezva@unal.edu.co

**Tabla 1. Categorías de análisis cualitativo.**

<b>CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>EJEMPLO</b>
<b>Experiencias de exclusión por motivo de discapacidad según los estudiantes entrevistados</b>	Experiencias en las que se obstaculice el acceso igualitario de oportunidades y los derechos humanos, a una persona por su condición de discapacidad.	“hay otras personas que le dicen a uno, usted está ahí por algo porque hizo algo malo” María (CP, 2016)
<b>Estrategias de agenciamiento de tipo práctico evaluativo de los estudiantes en situación de discapacidad</b>	Acciones o pensamientos que revelan la elaboración de un juicio de la situación y una posterior acción en la misma por parte del estudiante.	“no es que uno rechace la ayuda de los demás sino que quiere moverse sin ayuda” María (CP, 2016)
<b>Estrategias de agenciamiento de tipo proyectivo en los estudiantes con discapacidad</b>	Pensamientos o reflexiones del estudiante sobre su accionar a futuro, teniendo en cuenta una situación actual, real o hipotética.	“primero siendo amables, no respondiendo en los mismos términos, pocas veces funciona” Juan (CP, 2016)
<b>Estrategias de agenciamiento de tipo iteracional en los estudiantes con discapacidad</b>	Pensamientos o reflexiones del estudiante sobre su accionar actual, basándose en estrategias utilizadas en el pasado o hábitos de acción.	“Pero simplemente te adaptas” Patricia (CP, 2016)
<b>Percepción de los estudiantes en la influencia del género en situaciones de exclusión social</b>	Reflexiones de los estudiantes sobre la influencia del género en situaciones de exclusión social por discapacidad.	“Pues el género siempre es condicionante” Patricia (CP, 2016)
<b>Percepción de la influencia de situaciones de exclusión social por discapacidad en el desempeño académico de los estudiantes</b>	Reflexiones de los estudiantes respecto a la influencia de las experiencias de exclusión en su desempeño académico.	“Entonces si se denota mucho tiempo para acceder a un lado y el 80% de las veces llego tarde a clase” Juan (CP, 2016)
<b>Iniciativas para disminuir y evitar situaciones de exclusión social propuestas por los estudiantes en situación de discapacidad física</b>	Iniciativas u opiniones de los estudiantes sobre estrategias para disminuir la exclusión social por discapacidad.	“Mejorar los accesos a todas partes, o sea, eso se llama como hacer los universales que puedan ser usados por el que tiene dos piernas como el que tiene sillas de ruedas” María (CP, 2016)

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados y discusión

A continuación se hará un recuento de los resultados y discusiones que surgen a raíz de este trabajo investigativo, organizados por categorías analíticas.

### Experiencias de exclusión por motivo de discapacidad según los estudiantes entrevistados en situación de discapacidad

Esta categoría surge a partir de la concepción de exclusión social y de la pregunta incluida en la entrevista “¿en qué situación te has sentido excluido o excluida por tu condición de discapacidad en esta Universidad?”. Las respuestas de dos de los tres estudiantes a esta pregunta inicial fue negativa, ya que ellos señalaron no tener experiencias de exclusión directa en la Universidad; ellos comentaron que tal vez esto se debía a que pasaban muy poco tiempo en la universidad, como dice Patricia “no me he encontrado en los espacios como bibliotecas y otros lugares, es como lo único”. Por otro lado, esta misma estudiante señala que no se ha encontrado en situación de exclusión directa, por lo que dice “en términos generales no he sentido como discriminación o barreras sociales, mentales, políticas, no, digamos que funcionalmente estoy normal”.

Por otro lado, Juan y María, quienes requerían sillas de ruedas para movilizarse, señalaron que han tenido experiencias de exclusión por la dificultad que se genera al transitar libremente por el campus, con el objetivo, en su mayoría, de llegar a sus lugares de estudio; al respecto señalaron que cosas como “si entro por el ICA no hay rampas sino trampas y en la facultad de Medicina, que lograron poner unas rampas, pero las de afuera es otra trampa, le faltan ajustes” (Juan, CP, 2016) y “el acceso por la 45 es difícil, acá hay una rampa pero es así muy pendiente, yo nunca la he podido subir sola y eso que ya yo tengo mucha fuerza.” (María, CP, 2016).

Adicional a esto, los estudiantes señalaron que, si bien las condiciones de movilidad en el campus dificultan su acceso a los salones de clase, también hay condiciones dentro de los mismos edificios que pueden considerarse como otro tipo de exclusión estructural, pues hay múltiples edificios donde no existen rampas apropiadas para facilitar el acceso a las personas en situación de discapacidad física. Al respecto María señaló: “y ahí la entrada es con escaleras, entonces yo me fui por detrás, por todos los lados [...] la clase era en un segundo piso entonces me toco subir por la escalera de todas maneras” (CP, 2016).

Otra forma de exclusión encontrada en la entrevista fue señalada por una de las estudiantes, quien indicaba su inconformidad con los instrumentos de estudio como la silla, puesto que esta no está adaptada a ciertas formas de discapacidad física; en este caso,

Patricia reporta:

[...] salones como estos de brazos que para mí son fatales porque pues el tema con discapacidad física si no como tal el brazo [...] entonces tengo mucho dolor de espalda si no estoy en un lugar cómodo, entonces estos salones son complejos para mí. (CP, 2016)

Un último tipo de exclusión que se evidenció en las entrevistas fue la discriminación realizada a través de comentarios ofensivos o por medio de la invisibilización de las personas en situación de discapacidad; al respecto, los tres estudiantes coinciden y comentan diferentes escenarios en los que esto ocurre. En el caso de Patricia, ella dice “la gente a veces no te ayuda o si te ven con un cabestrillo te pasan por encima en el transporte público” (CP, 2016); por su lado, María dice “es que cuando uno va con otra persona, le hablan a la otra persona y a mí no. Eso es súper ofensivo” (CP, 2016), y Juan señala “estaba en mi procedimiento y llegué dos minutos tarde y me cerró la puerta, y ahí sí me senti” (CP, 2016).

En últimas, si bien los estudiantes señalaron que no habían vivido experiencias directas de exclusión al interior del campus, en las que pudieran identificar a un actor o causante de la misma, si consideran que los principales escenarios de exclusión se daban en la parte infraestructural de la ciudad universitaria, como andenes, calles, falta de rampas, dificultad en el acceso a salones, cafeterías y baños; también en cuanto a la adaptación de insumos como mesas y sillas. Estos resultados son coherentes con lo expuesto por autores como Ferreira (2008), Andreu *et al.* (2003) y la Agencia global de noticias (2009), al señalar que uno de los mayores y más influyentes obstáculos de las personas con discapacidad es el de accesibilidad a los espacios físicos y que esto puede afectar su desempeño académico (Ramos *et al.*, 2010; Barton, 2009; Cotán, 2004).

Ahora bien, respecto al fenómeno de la discriminación, entendida como un trato desigual, directa o indirectamente, a la persona con discapacidad por parte de otra persona (García, 2006), aunque los estudiantes no relataron experiencias de exclusión directa, sí se refirieron a ciertas vivencias que mostraron prácticas discriminatorias hacia ellos; en particular, dos estudiantes ubicaron estos eventos en escenarios públicos como el transporte y la calle:

En el primer caso, una estudiante señalaba que las personas, al verla en el bus con cabestrillo, “pasaban por encima de ella”, sin respetar o considerar su condición; en el segundo caso, la estudiante dijo que en las filas u otras interacciones con desconocidos, algunos de ellos la ignoraban, le quitaban su espacio o no se dirigían directamente a ella, sino a su acompañante; esto, evidentemente, podría generar sentimientos de inferioridad, una imagen de inutilidad e incompetencia y, obviamente, molestia a las personas víctimas de este tipo de prácticas, lo que puede generar afectaciones a largo plazo en su autopercepción (Alfaro-Rojas, 2013).

Este tipo de prácticas evidencian que existe, tanto en la universidad como en la población en general, ciertos estereotipos sociales que afectan la actitud con la que los sujetos tratan o interactúan con las personas en situación de discapacidad; esto, de acuerdo con Ramos *et al.* (2010), y Fernández y Vasco (2011), genera indiferencia, rechazo, desprecio, etiquetaje, estigmatización y, finalmente, la discriminación a esta población. En el caso particular de los estudiantes, este tipo de escenarios pueden generar contextos segregadores y de falsa integración, donde no se posibilita el aprendizaje ni la participación (Moriña, 2010).

### **Estrategias de agenciamiento de tipo práctico evaluativo de los estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia**

En esta categoría en particular, encontramos las estrategias del agenciamiento, orientadas a evaluar y actuar sobre la situación presente; se incluyen aquellos juicios evaluativos que realizan los estudiantes sobre sus experiencias de exclusión y la acción que generaron sobre ellas en el presente (Emirbayer & Mische, 2010). Allí se encontró que María realiza acciones sobre ella misma a fin de adaptarse, de la mejor manera, a la situación de exclusión que experimenta “mientras yo estoy acá trato de no tomar líquido para que no me den ganas de ir al baño porque me toca venir hasta acá y eso me parece terrible”; mientras que Juan prefiere, no solo actuar sobre sí mismo, sino también actuar sobre los demás, como cuando tuvo que enviar una solicitud a la universidad para que le disminuyeran el costo de matrícula.

En este sentido, dado que los estudiantes respondieron negativamente a si habían tenido experiencias de exclusión directa en la universidad, sus respuestas en cuanto a esta categoría fueron más ambiguas en comparación con las de las otras categorías de agenciamiento, ya que al no hacer explícita la experiencia de exclusión, resultaba difícil para el estudiante ubicarse en ella y responder a preguntas como “¿qué sentiste en ese momento?” puesto que dicho momento no podía establecerse con seguridad o, según ellos, no había existido. No obstante, cuando hacían referencia a experiencias de este tipo, las cuales habían sucedido en otros momentos de su vida, se pudo llegar a vislumbrar, a través de sus respuestas, ciertas formas de actividades agenticas orientadas al presente.

Dichas actividades se pudieron dividir en dos: la primera hacía referencia a la parte práctica de la agencia (Emirbayer y Mische, 2010) y enfatiza la acción que realiza la persona en el momento justo de la situación excluyente; en el caso de los estudiantes, en particular el de María, ella señaló que prefería no tomar líquido en la universidad con el objetivo de no tener que ir al baño; en este caso, ella decide actuar sobre si misma a fin de superar la situación adversa

en la que se encuentra. Igualmente, Juan hace este tipo de actividad cuando decidió enviar una carta a la universidad para que le respondieran satisfactoriamente sus solicitudes.

La segunda, por otro lado, habla de una actividad igualmente orientada al presente pero que puede llevarse a cabo desde la reflexión de las causas de la misma exclusión, pues la justificación que se le dé a la situación afectará las acciones que se realicen respecto a esta. En el caso de los estudiantes entrevistados, se pudo ver que atribuían las prácticas de exclusión de las personas a la falta de conocimiento y a la crianza de las mismas; por lo que concluían que la mejor forma de actuar era responder con argumentos o apelar a la empatía y entendimiento del otro.

En este sentido, Patricia señala que, si bien su discapacidad no es muy evidente, es algo que lleva consigo y no debe ser esto una causa para invisibilizar su condición ni para excluirla por la misma “el argumento siempre es ‘es que no se te nota, sí, no se nota’; pero lo tengo y lo vivo y trae un montón de condiciones a mi vida” (CP, 2016).

### **Estrategias de agenciamiento de tipo proyectivo en los estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia**

En esta categoría se encontró que los tres estudiantes consideran que la mejor forma de reaccionar a las situaciones de exclusión en el futuro es actuar de una forma educada y amable; incluso con humor, pues señalan que responder de la misma forma ofensiva sería poco útil. Juan señala que incluso estaría dispuesto a invitarlo a tomar un café a fin de cambiar en él su conducta o actitud excluyente “primero siendo amables, no respondiendo en los mismos términos, pocas veces funciona. Sino explicando qué es discapacidad, cómo se está entendiendo, es más, si me diera hasta lo invito a tomarnos un café” (CP, 2016).

Juan también señala que es importante entrar en diálogo con la Universidad a fin de generar en ella la preocupación sobre las condiciones actuales del campus y la necesidad de desarrollar una infraestructura más incluyente: “llegar a las altas directivas y decir: venga está sucediendo esto, eso, tenemos una Maestría, tenemos Ingeniería, Arquitectura aquí en la Universidad, ¿cómo vamos a permitir que siga esto así? Pero llevarlo en buenos términos primero” (CP, 2016). Por su parte, Patricia indica que ella no ha tenido experiencias directas de exclusión en la universidad y que es difícil para ella imaginarse cómo se debería actuar en ese momento.

Finalmente, María reafirma que es importante para su vida, tanto ahora como en el futuro, tener la posibilidad de satisfacer sus propias necesidades sin recurrir a la asistencia de

alguien: “no es que uno rechace la ayuda de los demás sino que quiere moverse sin ayuda, no quiere pedir ayuda para todo” (CP, 2016).

Esta forma de agenciamiento en los estudiantes con discapacidad busca mejorar las condiciones no solo de ellos sino de otros miembros de la comunidad; por ejemplo, María señala que ubicar rampas de acceso apropiadas y mejorar los caminos también pueden traer beneficios para las personas sin discapacidad, quienes usan la bicicleta para movilizarse o, por otro lado, facilitar el tránsito dentro del campus para personas con discapacidad va a incrementar el sentido de autoeficacia de ellas (Rodrigo & Bryne, 2011), puesto que, como ella dice, no es que se rechace la ayuda de los demás, sino que cualquier estudiante de la universidad desea y debe tener el derecho de actuar por sus propios medios, siempre y cuando el ambiente se lo permita.

### **Estrategias de agenciamiento de tipo iteracional en los estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia**

En esta categoría, los estudiantes señalaron que lo que usualmente han usado para responder a situaciones de exclusión es hablar con los responsables de la misma y señalarles su inconformidad, como María, quien dijo: “entonces yo le digo a la persona, yo estoy acá, yo empiezo, yo estoy de primera, ¿sí? Esa es la forma en que lo manejo” (CP, 2016). Por otro lado, Patricia indicó que como respuesta a las situaciones de exclusión simplemente se adaptaba “uno se acostumbra a que eso son realidades de la vida” (CP, 2016).

Esta reacción, por parte de los estudiantes, se mantiene al momento de resignificar sus acciones pasadas, en términos de enfrentar situaciones actuales, esto evidencia cómo los estudiantes fueron generando hábitos de acción para este tipo de contingencias, y cómo, tanto para situaciones presentes como hipotéticas (a futuro), la respuesta se encuentra en aquellas acciones que funcionaron, o que fueron eficientes o beneficiosas para ellos mismo en situaciones pasadas. En el caso específico de los estudiantes entrevistados, ellos habían establecido como parámetros de acción, el establecer diálogos cooperativos y respetuosos, tanto con aquellas personas que generan escenarios de exclusión como, en el caso de la universidad, con la institución misma. Esto se conoce como la agencia desde la dimensión iteracional (Emirbayer & Mische, 2010).

## **Percepción de los estudiantes en la influencia del género en situaciones de exclusión social**

En este caso, se encontró que dos de los tres estudiantes entrevistados sí consideran que hay diferencias de género en el trato general que reciben las personas que están involucradas en situaciones de discapacidad, así no sean ellas quienes poseen esa condición, a esto se refiere Juan cuando dice:

Para una mujer es muy difícil el traslado pues por la fuerza y entonces ahí sí yo tengo más ayuda o tenemos o tiene más ayuda para subir un andén. Es como venga la ayuda [...] cuando estoy con hombres la cuestión es que se ve menos ayuda desde los mismos estudiantes. (CP, 2016)

Por otra parte, los estudiantes señalan que a las mujeres se las discrimina más por su condición de discapacidad puesto que se las ve como más débiles e incapaces que lo hombres, aun cuando en el ámbito de su vida privada se desempeñen igual que lo hombres, al respecto Patricia dice:

Usualmente siempre hay estereotipos de la mujer débil que hay que ayudarla, entonces, sí siento que siempre se recibe un poco de lastimería, como pobrecita la niña, ella no puede, yo le ayudo que no sé qué, cuando igual en mi escenario familiar me desempeño sola. (CP, 2016)

Esto es consecuente con lo propuesto por López (2007) y Soláns (2014) al referir que las mujeres en situación de discapacidad suelen ser juzgadas más fuertemente que otras mujeres, con base en los estereotipos sociales existentes, por los que son mayormente criticadas por sus características físicas.

Por otro lado, María (CP, 2016) argumenta que para ella no hay influencia del género en las experiencias de exclusión social por discapacidad ni en el trato que le dan las personas a aquellos que tienen dicha condición; lo que es coherente con lo propuesto por Jiménez y Huete (2002), quienes indican que son las mujeres con discapacidades sensoriales quienes reconocen más estas diferencias de género, en comparación con mujeres con otros tipos de discapacidad, como lo es, en este caso, de tipo físico.

## **Percepción de la influencia de situaciones de exclusión social por discapacidad en el desempeño académico de los estudiantes**

Al respecto, se encontró que dos de los tres estudiantes consideraron que ese tipo de experiencias no afectan su desempeño, siempre y cuando las actividades que se propongan para las asignaturas involucren actividades físicas que no puedan ser realizadas a causa de la misma condición de discapacidad.

Por otro lado, Juan señaló que estas situaciones de exclusión sí han afectado su desempeño académico, específicamente en el aspecto de llegar a clase a tiempo, ya que su condición lo lleva a tomarse más tiempo y trabajo para adaptarse a las condiciones de estudio; él dice “entonces sí, se denota mucho tiempo para acceder a un lado y el 80% de las veces llego tarde a clase” (CP, 2016).

### **Iniciativas para disminuir y evitar situaciones de exclusión social propuestas por los estudiantes en situación de discapacidad física**

Este recuento de las diversas formas de agencia nos lleva a revisar las propuestas de los estudiantes con discapacidad respecto a las estrategias que debería implementar la universidad, como institución, para eliminar toda forma de exclusión por esta condición. Al respecto, los estudiantes reportaron tres tipos de propuestas para eliminar o disminuir las formas de exclusión social a las personas en situación de discapacidad en la Universidad; la primera de ellas hacía referencia a la importancia de la intervención institucional para las dificultades en términos de tipo estructural que tienen los estudiantes que se movilizan en sillas de ruedas, esto incluye poner rampas, arreglar los andenes, mejorar la accesibilidad a los baños, salones, restaurantes y cafeterías, entre otros. Lo cual también había sido propuesto por Barton (2009) y Cotán (2004), como una de las principales formas de eliminar la exclusión social por discapacidad.

Otro tipo de iniciativa que propusieron señalaba la importancia de darle la voz y la palabra a los principales afectados, es decir, a los mismos estudiantes para que, desde sus propias experiencias positivas y negativas, se ayude a visibilizar las problemáticas en la universidad y propongan soluciones. Esto, como lo propone Parrilla (2008), genera una actitud positiva hacia ellos mismos, mejorando su autoconcepto y autoestima, pues se reconocen las condiciones de esta población, tanto social como políticamente.

Por último, los tres estudiantes enfatizaron en que la universidad debería generar espacios de educación y concienciación acerca de las temáticas de discapacidad, así como de sus necesidades y condiciones particulares; en específico, se refirieron a foros donde, por un lado, se les permitiera a los estudiantes con discapacidad orientar los procesos de inclusión y, por el otro, se acercará a los demás estudiantes a las vivencias reales de estas personas; al respecto, Patricia dijo que se necesitaba “un proceso de acercamiento, de real acercamiento a lo que está pasando” (CP, 2016), mientras que Juan enfatizó en:

Pues simple, usar pedagogía, explicando qué es discapacidad, cómo se está entendiendo. Pero es educación, es como poniéndolo en la silla de... en el bastón de... o en los oídos de... en las manos de... [...] hay que educar a servidores públicos y en la universidad hay servidores públicos [...] foros, se me ocurre ahorita, foros de discusión, que se escuche a los que tienen la necesidad, es llegar a dar a entender, ¿sí? Y a tocar fibras, no es una cuestión de sentimientos, es entender la exigencia de derechos. (CP, 2016)

Todo esto siendo coherente con que, como lo señalan los mismos estudiantes, la universidad debe cumplir unas leyes y acuerdos políticos propuestos y guiados por el gobierno nacional, por lo que seguir estas directrices no solo beneficiaría a los estudiantes, sino a la misma institución (Rodríguez, 2009).

Asimismo estos espacios de discusión deben servir como escenarios de educación para los estudiantes sin discapacidad, así como para los demás miembros de la comunidad universitaria, puesto que, como señalan los mismos estudiantes, la ignorancia es una de las principales causas de exclusión a nivel de la universidad y del país; por ese motivo, la institución debe comprometerse a contribuir en la generación de oportunidades donde todos los estudiantes se acerquen a estas realidades y puedan ponerse en la perspectiva del otro, como dice Juan “[...] es como poniéndolo en la silla de... en el bastón de... o en los oídos de... en las manos de...” (CP, 2016). Esto permitiría, a la comunidad en condición de discapacidad, empoderarse para fomentar la eliminación de injusticias y estereotipos que surgen a partir de su condición y garantizar el goce pleno de sus derechos (Rodríguez, 2009).

## **Conclusiones**

Finalmente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos por medio de las entrevistas narrativas y la literatura, es evidente que el fenómeno de agenciamiento no tiene una forma de expresión característica, sino que es flexible al contexto y a los actores sociales en el mismo, por lo que, si bien un estudiante tiende a orientar sus acciones más hacia un estado temporal que otro, también puede decidir cambiar de orientación si el contexto y el momento varía. En particular, los estudiantes entrevistados mostraban mayor orientación a lo iteracional y a los proyectivo en el sentido de utilizar recursos y estrategias del pasado en posibles situaciones adversas a futuro; aunque, en las experiencias relatadas de forma muy somera, se puso evidencia que también hay un tipo de agenciamiento de tipo práctico-evaluativo que afecta el desempeño de la situación en la actualidad.

Si bien las entrevistas realizadas nos brindan información relevante para entender el fenómeno de la exclusión social en la Universidad Nacional, considero que la muestra

de este trabajo de grado fue muy reducida y las características de los participantes no representan al grueso de la población con discapacidad física en la misma institución, por lo que para futuras investigaciones se recomienda fomentar mayor participación de estudiantes hombres y mujeres que pertenezcan a los programas de pregrado.

De otra parte, considero que las dimensiones de agenciamiento son mucho más complejas de lo que se consideraba al inicio del proceso investigativo, por lo que se recomienda expandir las preguntas que indaguen sobre estas cuestiones en el modelo de entrevista narrativa. Así mismo, sucede en el caso de las experiencias de exclusión de los estudiantes, puesto que si bien la respuesta a la pregunta sobre estas experiencias fue negativa, los mismos participantes, en preguntas posteriores, fueron relatando vivencias de este tipo pero de forma más sutil y superficial de lo que se esperaba, lo que puede significar que la pregunta inicial “¿en qué situación te has sentido excluido o excluida por tu condición de discapacidad en esta Universidad?” no posibilita las respuestas abiertas que se esperaba encontrar.

Para concluir, quiero enfatizar en la importancia y en el beneficio de indagar a profundidad las problemáticas de exclusión social que viven las personas en situación de discapacidad al interior de la Universidad Nacional, puesto que esto nos permitirá construir una comunidad realmente incluyente.

## Referencias

- Congreso de la Republica de Colombia.** (1997). Ley 361 de 1997. "Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones". Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bit.ly/2feZzzY>
- Departamento de Planeación Nacional (DNP).** (2010). Documento CONPES 2761. Política de prevención y atención a la discapacidad 1995-1998. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bit.ly/2fukQLz>
- Consejo Superior Universitario.** (2012). Acuerdo 036 de 2012. "Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia." Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bit.ly/2ffiKcN>
- Agencia Global de Noticias.** (2010). Medios de comunicación y discapacidad. Asunción, Paraguay. Recuperado de: <http://bit.ly/2hllA3e>
- Alfaro-Rojas, L.** (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(1), 63-74. Recuperado de: <http://bit.ly/2yuCq4N>
- Andreu, J., Ortega, J. & Pérez, A.** (2003). Sociología de la discapacidad. Exclusión e inclusión social de los discapacitados. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, (45), 77-106. Recuperado de: <http://bit.ly/2feNniz>
- Aparicio-Agreda, M. L.** (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. En: M. Reyes y S. Conejero. (Coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 129-138). Recuperado de: <http://bit.ly/2xmNvVy>
- Banda, A. L. & Morales, M. A.** (2014). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. *Revista de Psicología*, 33(1), 5-20. Recuperado de: <http://bit.ly/2jQii7>
- Baquero, M. I.** (2015) Discapacidad: una construcción narrativa excluyente. *Equidad y Desarrollo*, (24), 165-183. Recuperado de: <http://bit.ly/2xzC8vE>
- Barton, L.** (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Observaciones. Revista de Educación*, (349), 137-152. Recuperado de: <http://bit.ly/2yw4kh9>
- Blanco, E.** (2006). Las políticas para la promoción y protección de los derechos de las personas con discapacidad. *Revista General de Información y Documentación*, 16(1), 29-37. Recuperado de: <http://bit.ly/2hnkYHI>
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez-Sehk, P.** (2007). Capítulo 5. Recolección de datos cualitativos. En: E. Bonilla-Castro & P. Rodríguez-Sehk (Eds.). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (pp. 147-240). Bogotá: Ediciones Uniandes y Grupo Editorial Norma.

- Brogna, P.** (2005). El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia? *El Cotidiano*, 21(134), 43-55. Recuperado de: <http://bit.ly/1RdKt7d>
- Cáceres, P.** (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Revista de la escuela de psicología*, II, 53-82. Recuperado de: <http://bit.ly/1AAfBvF>
- Cáceres-Rodríguez, C.** (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Revista electrónica de audiología*, 2(3), 74-77. Recuperado de: <http://bit.ly/2fmGq2D>
- Cotán, A.** (2014). El alumnado con diversidad funcional en la Universidad de Sevilla: Resultados de un estudio Biográfico-Narrativo. *Escuela Abierta*, 17, 85-102. Recuperado de: <http://bit.ly/2ftbX39>
- De-Lorenzo, R.** (2004). El futuro de las discapacidades en el mundo: el empleo como factor determinante para la inclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (50), 73-90. Recuperado de: <http://bit.ly/2y2ITZ1>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).** (2010). *Ficha Metodológica. Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad – RLCPD*. Recuperado de: <http://bit.ly/2wPofug>
- Díaz, E.** (2009). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135. Recuperado de: <http://bit.ly/2yBNRrp>
- Ena-López, J.** (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, (5). Recuperado de: <http://bit.ly/2y2mPwv>
- Emirbayer, M. & Mische, A.** (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. Recuperado de: <http://bit.ly/2ftf8YD>
- Fernández, A.; Vasco, E. (in memoriam).** (2011). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 467-479. Recuperado de: <http://bit.ly/2xqupjX>
- Ferreira, M.** (2008). La construcción social de la discapacidad: *Habitus*, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1). Recuperado de: <http://bit.ly/2y34AHI>
- García, J. M.** (2006). La discapacidad hoy. *Intervención Psicosocial*, 14(3), 245-253. Recuperado de: <http://bit.ly/2xvp48w>
- Gómez, C & Cuervo, C.** (2007). *Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bit.ly/2xEytwA>
- Huete, A.** (2013). La exclusión de la población con discapacidad en España. Estudio específico a partir de la Encuesta Social Europea. *Revista Española de Discapacidad*, 1(2), 7-24. Recuperado de: <http://bit.ly/2jX2WRI>

- Jiménez, A. & Huete, A.** (2002). *La discriminación por motivos de discapacidad: Análisis de las respuestas recibidas al Cuestionario sobre Discriminación por motivos de Discapacidad promovido por el CERMI Estatal*. Recuperado de: <http://bit.ly/2xv4S6E>
- Laparra, M., Obradors, A., Pérez, B., [...] & Trujillo, M.** (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, (5), 15-57. Recuperado de: <http://bit.ly/1YuvsoW>
- Larreameydy, J.** (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 33-43. Recuperado de: <http://bit.ly/2wOohm3>
- López, M.** (2007). Discapacidad y género. Estudio etnográfico sobre mujeres discapacitadas. *Educación y Diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, (1), 137-172. Recuperado de: <http://bit.ly/2xvLhU3>
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J. & Coy, L.** (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204. Recuperado de: <http://bit.ly/2r4mXGa>
- Ministerio de Protección Social.** (2010). Normas integrales de protección a la discapacidad en Colombia. Recuperado de: <http://bit.ly/2xvYfAQ>
- Moriña A.** (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, (353), 667-690. Recuperado de: <http://bit.ly/2wNzQd7>
- Moriña, A., Perrera, V. & Molina, V.** (2010). *Sobre el uso de la historia de vida para narrar las trayectorias universitarias del alumnado con diversidad funcional*. Recuperado de: <http://bit.ly/2htA1Qt>
- Nussbaum, M.** (2006). Capítulo II. Las discapacidades y el contrato social. En: *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión* (pp. 107-162). Barcelona: Paidós.
- Padilla-Muñoz, A.** (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 8(16), 381-414.
- Palacio-Ricondo, T.** (2011). Justicia y diferencia en Iris Marion Young. La repolitización de la sociedad a través de un nuevo concepto de justicia. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 39, 74-106. Recuperado de: <http://bit.ly/2wgcRTT>
- Palacios, A. & Bariffi, F.** (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Ediciones Cinca, S. A. Recuperado de: <http://bit.ly/2alXMG4>
- Parrilla, A.** (2008). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, (349), 101-117. Recuperado de: <http://bit.ly/2xs0S9D>
- Peña-Felizzola, O.** (2013). Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad. *Revista*

- Facultad de Medicina*, 61(2), 205-212. Recuperado de: <http://bit.ly/2xzUR9N>
- Ramos, M. A., Parra, L. M., Cristancho, C. A., & Vargas, M. C.** (2011). La Universidad Manuela Beltrán, evolucionando hacia una universidad más inclusiva. *Umbral Científico*, (18), 39-44. Recuperado de: <http://bit.ly/2xAoY0N>
- Rodrigo, M. J. & Bryne, S.** (2011). Social support and personal agency in at-risk mothers. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 13-24. Recuperado de: <http://bit.ly/2xvfVq4>
- Rodríguez, L.** (2009). *Yo trabajo, tú trabajas... y ¿ellos trabajan? Factores contextuales que inciden en la inclusión laboral de adultos en situación de discapacidad en el ámbito rural* (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Colombia. Recuperado de: <http://bit.ly/2hrcP8S>
- Soláns, A.** (2014). Historias de vida de deportistas paralímpicos. Trayectorias biográficas. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, (117), 84-90. Recuperado de: <http://bit.ly/2fMARrx>
- United Nations.** (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. Recuperado de: <http://bit.ly/1ivfGUB>
- Vasilachis, I.** (2006). 1. La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp.23-64). Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

# “MOVIENDO LOS HILOS DE LA MARIONETA”: PROYECTO DE VIDA Y EXPERIENCIA SOCIOEDUCATIVA CON ADOLESCENTES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

---

Alba Marina Ospina<sup>1</sup>

## Resumen

El siguiente artículo tiene como objetivo presentar una estrategia de intervención psico-social en una comunidad educativa-residencial en Padua (Italia). Tal estrategia consiste en investigar las narrativas culturales del proyecto de vida de adolescentes en riesgo de exclusión social. Para ello, se utilizó la metáfora de la “Marioneta,” con el objetivo de indagar en los valores, las aspiraciones, los intereses y las necesidades de los adolescentes. En este artículo, se discuten las aportaciones y limitaciones de este instrumento de intervención y su aplicabilidad en contextos interculturales con personas en riesgo social<sup>2</sup>.

**Palabras clave:** proyecto de vida, interculturalidad, valores, aspiraciones, exclusión social.

## Abstract

The purpose of this article is to present a psycho-social strategy in a community shelter in Padua (Italy). Such strategy investigates the cultural narratives of the youngsters' life plan in severe social exclusion risk. Therefore, “Marionettes” have been used as metaphoric figure in order to analyze youngsters' values, goals, interests and needs. This article discusses the advantages and limitations of this psycho-educational strategy and its applicability in intercultural contexts with people in social risk<sup>2</sup>.

**Key words:** life plan, interculturality, values, goals, social risk.

1. Psicóloga de la Universidad de Salamanca (España). Magister en Estudios Interculturales de la Università di Padova (Italia). **Contacto:** [albaospina89@gmail.com](mailto:albaospina89@gmail.com)

2. La estrategia de intervención social la “Marioneta” es una aportación de mi trabajo de tesis de maestría “Intercultura, resiliencia e progetto di vita: analisi di una comunità educativa con minori in situazione di vulnerabilità sociale”; presentada en diciembre de 2015 en la Università degli Studi di Padova. Para consultar el material de la tesis puede escribir al *e-mail*: [albaospina89@gmail.com](mailto:albaospina89@gmail.com).

## Introducción

La inmigración en Italia es un fenómeno social relativamente reciente, el cual ha tenido un fuerte impacto en la estructura demográfica del país desde los años 90. Si bien tal fenómeno ha traído grandes beneficios para el país, desde un punto de vista económico y demográfico, a su vez ha implicado un gran desafío desde el punto de vista de la inclusión social. Parte de este desafío lo representan nuevos actores migrantes, expuestos a una fuerte vulnerabilidad social. Entre ellos, las menores de edad víctimas de explotación sexual, y las y los menores extranjeros no acompañados, los y las menores víctimas de maltrato familiar, y los y las menores con procedimientos penales en curso.

En relación con las menores víctimas de explotación sexual en Italia, su presencia ha aumentado progresivamente desde el comienzo de los años 90. Entre el 2000 y el 2006 las víctimas adolescentes de trata eran 748, es decir, el 7% del total de las víctimas. La edad media de estas menores se encuentra entre los 16 y los 17 años. Los países de procedencia más frecuentes son Nigeria, con el 26,6%; Rumania, con el 16%; Croacia, con el 4,3%, y Marruecos, con el 22,7% (Carchedi & Orfano, 2007, p. 31). Ante esto, el gobierno italiano ha decidido establecer una dura batalla contra la explotación sexual, a través del artículo 18 T.U. 286/98, el cual garantiza que las víctimas de trata sexual sean protegidas dentro de una comunidad educativa, donde haya una cobertura de sus necesidades básicas, un programa de inserción laboral y que adquieran un permiso de residencia por dos años.

En segundo lugar, encontramos la grave situación de riesgo de exclusión social de las y los menores extranjeros no acompañados; ya que, desde los años 90, el número de menores que ingresan a Italia sin ser acompañados por un padre o adulto responsable ha aumentado significativamente. En el 2008, el estado italiano acogió 7,216 menores, entre los cuales el 87,1% eran hombres y el 12,9% eran mujeres (Giovannetti, 2009, p. 143).

La tercera categoría de menores que participó dentro del proyecto de investigación fueron los y las menores víctimas de maltrato familiar. El estudio del *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* de diciembre 2012 reveló que, en Italia, el número de menores protegidos por comunidades residenciales de acogida equivale a 28.449 (Dipartimento Affari Sociali - Servizio Studi, 2015, p. 4, traducción propia); de los cuales, el 83% de estos menores son italianos, mientras el 17% son extranjeros; a su vez, se indica que el 66% tiene entre 15 y 17 años. Finalmente, al interior de la comunidad encontramos menores de edad que, en vez de ir a la cárcel, pagan su pena dentro de una comunidad residencial.

Las estrategias puestas en práctica por el estado italiano para proteger y garantizar la inclusión social de estos menores prevén la creación de comunidades socio-educativas. Tales comunidades son estructuras residenciales en las cuales se les garantiza un proyecto integral que incluye: acceso al sistema educativo y sanitario, cobertura de las necesidades básicas, tutela legal y un programa de inserción laboral. Tales comunidades son estructuras que acogen un máximo de 8 menores, y suelen ser gestionadas por psicólogos sociales o educadores sociales. En este sentido, la función principal de la comunidad educativa es restaurar el orden social mediante el inicio de un proceso de transformación en la y el menor acogido (Belotti et al., 2012, p. 78).

La comunidad educativa en la cual realicé el proyecto de investigación pertenece a la cooperativa social “Equality” de Padua (Italia). El objetivo principal de esta estructura es la promoción de la integración social de adolescentes entre 13 y 18 años en situación de vulnerabilidad social.

El proyecto de intervención social nació gracias a la investigación realizada en el 2015 en Padua, interesada en favorecer la resiliencia de las y los adolescentes inmigrantes; y que responde a las preguntas: ¿cómo trabajar en ambientes sociales en los cuales existe una amplia diversidad cultural?, y ¿qué herramientas son útiles para favorecer la inclusión social de los menores en un espacio intercultural? Tales preguntas intentan responder a una de las problemáticas más frecuentes cuando se trabaja en ambientes interculturales: la dificultad para intervenir en sistemas sociales complejos, es decir, sistemas sociales, en los cuales, las diferencias culturales tienden a ser una de las principales fuentes de conflicto.

En este sentido, el objetivo de este artículo es presentar un instrumento útil para evaluar, bajo una perspectiva intercultural, el proyecto de vida de los actores sociales en una comunidad residencial. En particular, desea evidenciar, tanto las similitudes como las diferencias entre sus valores, aspiraciones, intereses y necesidades. El instrumento responde a las preguntas ¿cómo los actores sociales de la comunidad definen su proyecto de vida ideal?, ¿cómo se proyectan en el futuro?, y ¿cómo los valores y metas comunes del proyecto de vida de los adolescentes facilitan su inclusión social en la comunidad de acogida? En otras palabras, el objetivo de la estrategia socio-educativa es crear un instrumento de evaluación que permita, a los adolescentes, proyectarse hacia el futuro.

## Marco Teórico

A continuación expongo brevemente los referentes conceptuales de la estrategia socio-educativa: la perspectiva intercultural y el proyecto de vida.

### La perspectiva intercultural

El primer instrumento fundamental para una adecuada intervención socio-educativa es adoptar una perspectiva intercultural. Tal enfoque es de enorme utilidad para analizar e intervenir en aquellos espacios donde sus actores sociales interactúan con el contexto a través de distintas categorías interpretativas. En el caso de la comunidad de estudio, esta puede definirse como un *sistema complejo* en el cual las y los actores sociales que lo componen tienen diferentes formas de interpretar e interactuar con su entorno social. Según Sclavi, dentro de un *sistema complejo*

[...] es necesario prestar atención a las diversas *premisas implícitas* de los distintos actores sociales. Ser conscientes de que el terreno compartido se mueve en un nivel más alto de abstracción, un terreno donde la comunicación en sí misma se vuelve polifónica. (Sclavi, 2003, p. 38, traducción propia).

En este sentido, los programas de intervención psicosocial en espacios interculturales deben abandonar el modo de pensar de un *sistema simple* (en el cual nos enfrentamos a las mismas categorías de análisis de la realidad social) y pasar a un sistema de pensamiento *complejo*, el cual está atento a las diferentes redes interpretativas. Por ello, para poder aplicar una perspectiva intercultural en los programas de intervención psico-social es necesario tener en consideración los siguientes aspectos:

En primer lugar, es fundamental tomar consciencia de los propios esquemas mentales de interpretación de la realidad. Este proceso es posible gracias al contacto intercultural. En muchas ocasiones, este encuentro lleva a dificultades en la comunicación, las cuales, a su vez, provocan *emociones negativas*. Para la perspectiva intercultural, tales *emociones negativas* son recursos fundamentales para tomar contacto con los propios valores. En este sentido, las emociones se convierten en herramientas cognitivas fundamentales durante la selección, recopilación e interpretación de la propia realidad social (Sclavi, 2003).

El segundo principio fundamental para aplicar la perspectiva intercultural es según Ghilardi "el intento de superar cualquier monólogo de identidad en el cual haya una mirada excluyente. La comunicación intercultural se basa en el principio de igualdad de

puntos de partida, es decir, excluye cualquier reclamación hegemónica de una cultura por otra” (2012, p. 33, traducción propia). En este sentido, es necesario asumir una postura relativista, en la cual nuestra lectura de la realidad no es ni superior ni inferior a las de los demás; por el contrario, es otra forma de interpretar un determinado contexto cultural.

El tercer principio fundamental de la perspectiva intercultural es, según Mantovani, su particular idea de cultura, en la cual, esta es “un sistema dinámico que provee instrumentos simbólicos que permiten a las personas interactuar con el ambiente” (2004, p.19). En este sentido, la cultura no es rígida, sino que es un conjunto simbólico de representaciones dinámicas. Tal capacidad de transformación se debe a la permanente confrontación entre las diferentes redes interpretativas de los actores sociales portadores de una “cultura”. Ante esto, en la comunidad de estudio, tal elasticidad es la que permite el cambio y la inclusión social de las y los actores sociales que la conforman.

### **El proyecto de vida**

El segundo instrumento teórico de la estrategia de intervención es el concepto de *proyecto de vida*. Según Anthony Appiah el proyecto de vida “constituye un modo de integrar las propias aspiraciones a lo largo del tiempo, o de armar el rompecabezas de las diferentes cosas a las que se les da valor [Appiah 2007, p. 43]. En este sentido, para Anthony Appiah “las personas tienen un ‘mapa’ que los guía en la toma de decisiones. Este mapa se compone de un conjunto de principios y valores adquiridos gracias a la interacción de las personas en contextos sociales y familiares” (Mantovani, 2004, p. 175, traducción propia). Otro aspecto importante del proyecto de vida es su versatilidad; por ende, para Appiah (2007)

[...] el plan de vida no es como el proyecto de un ingeniero en la cual hay una vista previa de todos los aspectos que serán parte de la vida; es, más bien, un conjunto cambiante de objetivos, de lugares donde pueden encontrar espacio tanto las decisiones cotidianas, como las aspiraciones a largo plazo (p. 46).

Además de lo anterior, en el proyecto de vida incluyo las siguientes dimensiones de análisis: valores, intereses, aspiraciones y necesidades; por lo que, dentro de la categoría de proyecto de vida, estas unidades de análisis están interconectadas entre sí y se transforman a través de la interacción con el entorno social.

Según Laudadio y Mancuso (2015) los valores son “las referencias ideales que guían la vida de los individuos. Adherirse a ciertos valores es pensar que hay objetivos y formas de comportamiento que son mejores y superiores a las demás (p. 56). Tales valores son

recursos fundamentales para promover la resiliencia de las y los adolescentes del proyecto, puesto que son una importante fuente de motivación intrínseca, la cual favorece la realización de planes a largo plazo.

Por su parte, las aspiraciones pueden ser definidas como el fuerte deseo de lograr un propósito noble, por parte de un individuo o de un grupo social. Tales aspiraciones están formadas por metas específicas, las cuales son fijadas en función de los valores, las necesidades, los intereses y las oportunidades del contexto. Para la psicología positiva, las metas y aspiraciones son recursos esenciales para la promoción del bienestar.

Una tercera categoría de análisis del proyecto de vida son los intereses entendidos como "la tendencia emocional e intelectual para tomar acciones para alcanzar un objeto al cual viene dado un valor" (Laudadio & Mancuso, 2015, p. 60).

Finalmente, la cuarta categoría; con las y los menores, es necesario analizar sus necesidades. En la mayoría de los casos una "necesidad" surge como una fuerza motivacional que dirige a la gente a un "objeto" o a una "situación" que permite la satisfacción de las necesidades. La importancia de las necesidades de la vida del proyecto radica en el hecho de que están estrechamente relacionados con las aspiraciones, los intereses y los valores.

## **Método**

La estrategia de investigación expuesta en este artículo ha sido creada siguiendo los principios metodológicos de la investigación en psicología cultural. Dicha metodología ha sido funcional para poder analizar el proyecto de vida de las y los menores por los siguientes motivos: en primer lugar, permite el estudio del punto de vista de los actores sociales para investigar sus categorías interpretativas (Zuccheromaglio *et al.*, 2013, p. 35). Además, se centra en el estudio de contextos específicos y cotidianos, focalizando su atención en las interpretaciones e interacciones de los participantes. Finalmente, para Mecacci (1999), la investigación en psicología cultural no está interesada en la construcción de modelos generales de la mente humana, sino, más bien, en interpretaciones locales de un ambiente social determinado.

## **Instrumentos**

Las técnicas de investigación cualitativa utilizadas para conocer las narrativas del proyecto de vida de los actores sociales de la comunidad fueron: la observación participante, dos entrevistas individuales, la realización una actividad de grupo y, finalmente, la restitución del proyecto. Para este artículo, focalizaré mi atención en la descripción de las entrevistas individuales realizadas a los educadores y a los menores de la comunidad.

## Participantes

En el proyecto de investigación, participó un total de 12 personas, entre las cuales estaban cuatro (4) educadores de diferentes nacionalidades: una mujer española, una croata, una alemana y un español, y ocho (8) menores: tres (3) con cargos penales, provenientes de Palestina, Italia y Marruecos; dos (2) víctimas de trata sexual, provenientes de Marruecos y Nigeria; una (1) víctima de maltrato familiar italo-siriana; y dos (2) extranjeros no acompañados, provenientes de Kosovo y de Albania. La edad media de las y los adolescentes era 17 años.

## Procedimiento

Realicé el programa de intervención en tres fases. En la primera fase, recogí la información sobre el proyecto de vida a través del método de observación participante. Durante este periodo, registré los comentarios, las anécdotas o las interacciones sociales, relacionadas con el proyecto de vida de los adolescentes y de los educadores de la comunidad, a través de una perspectiva intercultural. En la segunda fase del proyecto de intervención, realicé dos tipos de entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de indagar, por medio de una perspectiva intercultural, el plan de vida de las y los actores sociales de la comunidad. Estas entrevistas fueron denominadas: “*La marioneta*” y “*El jardín de la comunidad*”.

## La marioneta

Esta era una entrevista semiestructurada, basada en la imagen una “Marioneta”, ante la cual realicé una pregunta de apertura, de modo que los menores debían guiarla a largo de su vida:

Imagina que eres un “dios/diosa” al cual le han asignado la tarea de dirigir una marioneta a lo largo de su vida. Tu tarea es elegir su vida, decidir cómo va a ser de pequeña, de joven, de adulta y de vieja. Tienes el poder de decidir todo lo que quieras para la marioneta. Por ejemplo, puedes elegir qué tipo de vida quieres que haga, las decisiones que tendrá que tomar, etc. Todo lo que te puedas imaginar (Ospina Domínguez, 2015, Anexo 1).

El uso de esta metáfora proyectiva me permitió alcanzar dos objetivos: por un lado, dar a conocer los valores implícitos, con los cuales las y los chicos toman decisiones; por el otro, el hecho de proyectar decisiones en otro “sujeto” en lugar de hablar directamente

a sí mismas/os facilitó el diálogo inicial. A través de esta pregunta, profundicé progresivamente en las distintas áreas del proyecto de vida de la y del menor. Posteriormente, se formularon preguntas personales que permitieran a la y al adolescente proyectarse en el futuro:

Ya me has descrito lo que harías con tu marioneta/juguete. Ahora no quiero que me hables más de la marioneta, sino me gustaría que me hablaras de ti. Imagínate en el futuro, por ejemplo a los 40 años, un periódico quiere escribir un artículo sobre tu vida; ¿Qué te gustaría que dijera? (Ospina-Domínguez, 2015, p. 113).

Gracias a este tipo de preguntas, las y los adolescentes pudieron describir su proyecto de vida, emergiendo, de este modo, sus valores, sus aspiraciones, sus necesidades y sus intereses.

### **El jardín de la comunidad**

El objetivo de la segunda entrevista era conocer los valores, las aspiraciones, y los intereses de las y los educadores sociales; así mismo, cómo estos influían en la creación e implementación de su proyecto educativo. En esta entrevista, decidí usar la metáfora del *"Jardín de la comunidad"*. Tal imagen me permitió dar a conocer, por un lado, el rol percibido por los educadores en la comunidad; por el otro, cómo los educadores interpretan el plan de vida de adolescentes a través de sus propios valores.

Imagina que la comunidad es como un jardín en el cual a menudo se trasplantan diferentes plantas, flores, o árboles. Estas plantas son los adolescentes. Me gustaría saber, ¿cuál es su papel en este jardín?, ¿con que parte del jardín te identificas? (Ospina-Domínguez, 2015, Anexo 2).

Imagina que después de 20 años te encuentras con uno de los adolescentes por la calle, ¿qué te gustaría que te dijera? No me digas lo que crees que hará, sino lo que te gustaría que te dijera. (Ospina-Domínguez, 2015, p. 116)

Los resultados de esta entrevista fueron muy útiles para comparar la red de valores de los educadores con la de los menores, permitiéndome, de este modo, conocer tanto las afinidades como las diferencias que existen entre ellos.

## Resultados

Las entrevistas, *La Marioneta* y *El Jardín de la Comunidad*, fueron útiles para conocer las narraciones culturales del proyecto de vida de las y los participantes, dado que este instrumento me permitió comparar sus redes de valores, intereses, aspiraciones y necesidades.

Los “valores” comunes entre educadores y adolescentes fueron la “autonomía” y la “libertad de elección de una carrera profesional”. En este sentido, tanto adolescentes como educadores evaluaron positivamente elegir libremente un futuro profesional y ser autónomo. Esta convergencia fue un recurso fundamental para la comunidad, puesto que respondía a uno de los principales objetivos de la estructura: promover la autonomía de menores. No obstante, existían diferencias en los valores relacionados con “la igualdad de género”, la “reciprocidad” y el “materialismo”, valores que, por un lado, no eran definidos en modo semejante por las y los participantes, o no tenían el mismo valor. Por ejemplo, hubo diferentes posiciones frente a la evaluación de la violencia de género: si bien el adolescente “A2”, consideraba que la violencia de género era un método eficaz para la resolución de los conflictos de pareja, educadores y otros menores valoraron negativamente el uso de este tipo de violencia. Otras diferencias se relacionaron con el valor atribuido a los objetos materiales: mientras que algunos participantes dieron un fuerte valor a la riqueza material en su proyecto de vida, para otros/as esta no fue relevante.

Las principales aspiraciones descritas por las y los actores sociales de la comunidad fueron: “tener un trabajo/desarrollar una carrera profesional” y “formar una familia estable”. Tales aspiraciones, si bien eran definidas en modo semejante, cada una era distinta en función de la o del adolescente, es decir, cada uno de ellos y ellas mostraron un interés particular en un área laboral específica. Tales aspiraciones fueron recursos importantes para las y los adolescentes, puesto que, por un lado, favorecieron su inclusión social; y, por el otro, fueron un puente que facilitó la mediación intercultural en aquellas ocasiones en las cuales las diferencias culturales dificultan a los y las adolescentes alcanzar sus objetivos.

Si bien muchas de las aspiraciones fueron compartidas por las y los participantes, al interior de estas existió una amplia heterogeneidad. Por ejemplo, la aspiración “crear una familia” no fue homogénea entre los participantes. Para algunos de los que provienen de culturas colectivistas el peso de la familia en las decisiones de vida era más importante que para aquellos que provenían de culturas individualistas. Del mismo modo, el deseo de “encontrar un trabajo” no era visto positivamente por todos los adolescentes; por ejemplo, uno de ellos valoraba negativamente el trabajo y deseaba convertirse en el jefe de una organización mafiosa. Tal aspiración era evaluada negativamente por los educadores de la comunidad y era considerada como uno de los principales obstáculos para la permanencia del menor en el país.

Las principales necesidades descritas por los actores sociales de la comunidad fueron: el "amor/afecto" y la "tranquilidad". La necesidad de "dar" y "recibir" "amor" fue valorada positivamente por casi todos las y los actores sociales de la comunidad; a su vez, es considerado como un elemento clave para su plan de vida. Sin embargo, esta necesidad adquirió distintos significados según el periodo evolutivo. En el caso de los menores A1, A4 y A5, por ejemplo, el "amor" recibido durante la infancia fue valorado negativamente, puesto que es un elemento ausente durante su desarrollo psico-emocional; en cambio, cuando pensaron en su futura familia, valoraron positivamente el hecho de crear un hogar alternativo al que tuvieron durante su niñez.

Por último, vale la pena subrayar que existieron muchos intereses compartidos por las y los actores sociales, los cuales fueron un recurso fundamental para la promoción del bienestar de las los adolescentes.

## Discusión

Desde los años 90, en Italia, han surgido nuevas formas de vulnerabilidad social, relacionadas con los flujos migratorios. En consecuencia, las estrategias de intervención social de las comunidades residenciales han debido transformarse para responder adecuadamente a las necesidades de esta población. Por ello, la investigación realizada y, en particular, la estrategia de intervención expuesta durante este artículo, responde a la necesidad de crear nuevos instrumentos que permitan mejorar la comunicación intercultural entre la población inmigrante y los servicios sociales.

Por este motivo, estudiar a través de una perspectiva intercultural el proyecto de vida de las y los menores adolescentes en situación de vulnerabilidad social puede aportar las siguientes mejoras en los programas psico-educativos: en primer lugar, esta estrategia de investigación da un papel activo al menor en la toma de decisiones realizadas por los servicios sociales. En segundo lugar, es útil para ser aplicada en contextos interculturales, puesto que permite, tanto detectar la complejidad cultural de las narraciones sobre el futuro de los actores sociales, como comprender los valores y las necesidades a las cuales están sujetas. A su vez, descubrir que existen numerosos valores y aspiraciones comunes entre los educadores sociales y los adolescentes de la comunidad es un instrumento fundamental para mediar en las situaciones de conflicto.

Finalmente, la entrevista de *El Jardín de la Comunidad* puede ser una herramienta útil para los educadores, puesto que les permite conocer las categorías interpretativas con las que evalúan e intervienen en la comunidad. En el caso de la entrevista *La Marioneta*, esta puede ser útil como herramienta de evaluación en las diferentes etapas

del programa psico-educativo de las y los adolescentes: por ejemplo, cuando un menor ingresa en la comunidad, la entrevista podría dar una visión general sobre su proyecto de vida; en las etapas posteriores del programa educativo, puede ayudar al menor a reflexionar sobre sus aspiraciones a corto y largo plazo.

Tras haber enumerado las potencialidades de esta herramienta de intervención, a su vez, es necesario tener en cuenta sus limitaciones. En primer lugar, los datos obtenidos no se pueden considerar indicadores “estables” de las aspiraciones, necesidades y valores de los actores sociales. Estos datos meten en evidencia, únicamente, la idea del futuro que la persona tiene en un espacio-tiempo específico. En este sentido, el plan de vida no es la anticipación de todos los aspectos que harán parte de esta, sino, más bien, un proceso de organización y reorganización de narrativas dinámicas y complejas. En segundo lugar, es fundamental complementar la información de las entrevistas con la observación participante del contexto y con actividades de grupo, las cuales permitan tener en cuenta el peso de la influencia social entre los menores. Finalmente, es necesario tener en consideración cómo la mutabilidad del contexto social de los jóvenes influye en la realización de su proyecto de vida, pudiendo favorecer u obstaculizar la realización de sus aspiraciones.

En conclusión, el análisis y la descripción del proyecto de vida, desde una perspectiva intercultural de las y los adolescentes en vulnerabilidad social, es útil para promover la inclusión social, ya que el proyecto de vida es un instrumento que le permite, al menor, preguntarse: “quién quiero ser” y “a dónde quiero ir”.

## Referencias

- Appiah, K. A.** (2007). Capítulo III: La ética de la individualidad. En: K. A. Appiah. *La ética del identidad* (pp. 43-47). Buenos Aires: Katz Editores.
- Belotti, V., Milani, P., Ius, M. Satta, C. & Serbati, S.** (2012). *Crescere fuori famiglia. Lo sguardo degli accolti e le implicazioni per il lavoro sociale*. Venesia: Grafiche Bernardi-Pieve di Soligo (TV).
- Carchedi, F. & Orfano, I.** (2007). La tratta di persone in Italia: Evoluzione del fenomeno ed ambiti di sfruttamento. Milan: Franco-Angeli.
- Dipartimento Affari Sociali - Servizio Studi.** (2015). *Allontanamento di minori dalla propria famiglia e loro accoglienza in strutture esterne e/o familiari*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Ghilardi, M.** (2012). *Filosofia dell'interculturalità*. Brescia: Morcelliana.
- Giovannetti, M.** (2009). *Minori stranieri non accompagnati: Terzo rapporto ANCI*. Roma: Anci Comunicazione ed Eventi-Srl.
- Laudadio, A. & Mancuso, S.** (2015). *Manuale di psicologia positiva*. Milan: Franco Angeli.
- Mantovani, G.** (2004). *Intercultura: È possibile evitare le guerre culturali?* Bologna: Il Mulino.
- Mecacci, M.** (1999). *Psicologia Moderna e postmoderna*. Roma-Bari: Editorial Laterza.
- Ospina-Domínguez, A. M.** (2015). Intercultura, resiliencia e progetto di vita: analisi di una comunità educativa con minori in situazione di vulnerabilità sociale (tesis de maestría). Università Degli Studi di Padova, Padova, Italia.
- Sclavi, M.** (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milan: Bruno Mondatori.
- Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M. & Saglietti, M.** (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

# EL GÉNERO A DEBATE EN LA ESCUELA. ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL Y EQUIDAD DE GÉNERO EN EL MUNICIPIO DE ENVIGADO, ANTIOQUIA<sup>1</sup>

Giancarlos Delgado Huertas<sup>2</sup>

Marco Tulio López<sup>3</sup>

## Resumen

Este artículo presenta los hallazgos investigativos de un análisis sobre las percepciones que los estudiantes de secundaria de las instituciones oficiales del municipio de Envigado, Colombia, tienen sobre la diversidad sexual y la equidad de género, a partir de un acercamiento a sus experiencias de exclusión/inclusión en el contexto escolar, tomando como punto de partida temas centrales como la participación en deportes, la habitabilidad de los espacios, la familia y las orientaciones u opciones sexuales, para la identificación de patrones de violencia y el ejercicio propositivo de alternativas pedagógicas desde las y los estudiantes.

**Palabras clave:** Diversidad sexual, currículo oculto, discriminación, educación, Colombia.

## Abstract

This research article introduces the findings of an analysis about the perceptions that the high school students of public institutions of the Envigado municipality, Colombia, have on issues such as sexual diversity and gender equality; with an approaching to their experiences on inclusion or exclusion in scholar contexts, starting with apparent sub-issues like their involvement on sports, habitability of spaces, family and sexual orientations; all these in order to identify patterns of violence and an aim for pedagogical alternatives proposed for the students.

**Keywords:** Sexual diversity, hidden curriculum, discrimination, education, Colombia.

1. Este artículo se escribe como resultado del componente de investigación del proyecto *Sensibilización de la comunidad educativa del municipio de Envigado sobre diversidad sexual e identidad de género*, que tuvo su etapa de trabajo en campo durante el segundo semestre del año 2016.

2. Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de la Maestría en Hábitat de la Universidad Nacional de Colombia. **Contacto:** gdelgadoh@unal.edu.co

3. Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia; integrante del grupo de investigación Historia, género y política, adscrito a la facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia. **Contacto:** mtlopezr@unal.edu.co

## Introducción

¿Por qué hablar de equidad de género y de diversidad sexual en la escuela?

El 31 de julio de 2013, una estudiante que cursaba grado 9° de secundaria, en una institución educativa de la ciudad de Medellín envía, a la Corte Constitucional, una misiva con el siguiente mensaje:

Mi nombre es Kim Zuluaga pero en mi tarjeta de identidad me llamo Briham Zuluaga Ríos, mi colegio me negó el derecho a estudiar porque iba vestida de mujer y porque mi nombre es de hombre, en estos momentos estoy haciendo lo posible por cambiarme el nombre. Me gustaría poder volver al colegio porque quiero salir adelante. No me gusta que me hagan sentir excluida de la sociedad, soy una persona como cualquier otra. [...] No solo los heterosexuales son colombianos<sup>4</sup> (Corte Constitucional, 2013, web).

La situación planteada por la estudiante podría resumirse en que, sistemáticamente, por parte de las directivas de la institución educativa en la que estudiaba se le negaba el derecho a ir vestida con el uniforme que generalmente usaban las mujeres, pues en su tarjeta de identidad se identificaba como hombre; más allá de las decisiones subjetivas alrededor de su identidad de género y la construcción estética que la estudiante hiciera de la misma, institucionalmente se dispuso que *los hombres portan prendas de vestir de hombre, y las mujeres las de las mujeres*.

No obstante, la carta enviada a la Corte Constitucional deja ver los elementos por los cuales, en la actualidad, es pertinente hablar de diversidad sexual y de equidad de género en contextos educativos. Nos enfrentamos a la cotidianidad de formas de experimentar el género por fuera del orden regular; estudiantes que cuestionan el “deber ser” que podemos encontrar, en términos formales, tanto en manuales de convivencia, como en los discursos que informalmente circulan en directivas escolares, docentes y estudiantes.

Estos discursos postulan los dictámenes de un orden de género que las y los estudiantes deben llevar a la práctica, y los colegios son uno de los enclaves institucionales de estos discursos, ya que son los lugares donde las niñas, los niños y los jóvenes entre los 3 y 17-18 años aproximadamente, habitan la mayor parte del tiempo; es en la escuela donde se refuerza ese “deber ser” y donde se interiorizan aquellas disposiciones que cumplen la

---

4. Fragmento extraído de los elementos de la demanda instaurada por Kim Zuluaga, para 2013 identificada en su tarjeta de identidad como Briham Zuluaga Ríos para el reconocimiento del derecho fundamental a la educación y al libre desarrollo de la personalidad, consagrados en los artículos 67 y 16 de la Constitución Política de Colombia. Esta información se puede encontrar en el expediente T-3.867.025 de la Corte Constitucional, y se puede hacer la consulta en: <http://bit.ly/2wT0u4e>

función de *catálogo de prácticas* para la constitución de subjetividades atravesadas por una idea de hacerse hombre o mujer.

El caso citado es solo un ejemplo de los tantos a los que los actores del proceso educativo institucional deben hacer frente; no obstante, las prácticas discriminatorias en razón de la identidad de género u orientación sexual son comunes en contextos educativos, es por ello que resulta de suma importancia ahondar en la comprensión de las experiencias de discriminación que suceden a las y los estudiantes en razón de sus identidades de género, y su orientación u opción sexual, tomando como consigna la frase de cierre de lo escrito por la estudiante anteriormente citada “no solo los heterosexuales son colombianos” (Corte Constitucional, 2013, web), le agregaríamos que “no solo los heterosexuales hacen parte del sistema educativo”.

## Metodología

El interés investigativo de este proyecto fue indagar acerca de las diversas formas de comprensión que las y los estudiantes tenían a cerca de la diversidad sexual y las relaciones de género, a través de un análisis de las prácticas desiguales entre los mismos, integrando una perspectiva etnográfica desde la cual se habitó, durante los meses de julio a noviembre del año 2016, once instituciones educativas de secundaria del municipio de Envigado, con la intención de aproximar la dinámica de estos contextos educativos desde los horarios de clase hasta los espacios de ocio y desprovistos de vigilancia constante de directivas y docentes.

Dentro de las técnicas a las que recurrimos, enunciamos grupos focales de discusión sobre temas como la participación de mujeres en deportes o el uso de los espacios físicos por género, diarios de campo y bitácoras de las observaciones de las clases, por parte de los investigadores; talleres participativos en los que, en grupos mixtos de 5 o 6 estudiantes de 6° a 11°, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 18 años, se planteaban escenarios de discriminación según la orientación/opción sexual para posterior discusión en plenaria, donde se compartían las percepciones sobre los temas trabajados, los cuales fueron el insumo fundamental para el análisis aquí presentado, el cual partió de la pregunta que da título a la introducción ¿por qué hablar de equidad de género y diversidad en la escuela?

## La escuela como agente de socialización

¿Cuánto tiempo invierte a diario un estudiante en actividades asociadas a su formación escolar? Supongamos por un momento que son aproximadamente de 7 a 8 horas (sin contar aquellas invertidas en tareas y demás actividades que podrían sumar 2 o 3 horas);

esto nos permite afirmar que gran parte del tiempo del día, en la vida de cualquier estudiante de secundaria, se desarrolla mayoritariamente en los espacios escolares.

En las instituciones educativas a las que deben asistir a diario, las y los estudiantes configuran una cotidianidad que se encuentra inscrita en ese espacio que solemos llamar “colegio” o “escuela”; de ahí que este se configure como un agente de socialización inicial (además del espacio familiar) (Bedoya-Molina, 2014), que sitúa a los individuos en una comprensión del mundo, como el contexto en el que estos interiorizan saberes básicos como la manera correcta de sentarse, dependiendo del lugar en el que se encuentren, o decir “gracias” cuando reciben un favor.

Empero, es también el lugar en el que se tramitan y elaboran las prácticas asociadas a saberes complejos, como lo es la distinción entre lo socialmente permitido o prohibido, o el orden de género que se impone sobre sus vidas. Así, las y los estudiantes, desde cortas edades, aprehenden qué es ser mujer y qué es ser hombre, masculino y femenino; pero, al mismo tiempo, trasladan los juicios de valor, que estos conceptos tienen socialmente, al ámbito escolar, y hacen del mismo un espacio de reproducción de aquello que se ha enseñado en otros espacios como la familia, la calle, el parque, el supermercado, etc. (Bourdieu, 2007).

Si aceptamos que las y los estudiantes habitan los espacios escolares la mayor parte de su tiempo, debemos suponer, al interior de las instituciones educativas, se da una comprensión de su sexualidad; es decir, esa diferenciación personal que hace cada estudiante de lo que significa entenderse hombre o mujer. Hacia quién dirigen su deseo también sucede y se piensa en la escuela; al tiempo que se encuentra atravesado por discursos dominantes sobre el género y la sexualidad.

En efecto, esos discursos sitúan, en el centro de la discusión de “cómo deben ser las cosas”, una relación binaria entre los sexos que define la existencia de hombres y mujeres, y que estos, a su vez, cumplen con ciertas características que les son “innatas”. De ahí que se afirme que los hombres son fuertes, activos, y se desenvuelven en el ámbito de lo público y racional; mientras que las mujeres son delicadas, pasivas, se desenvuelven en el ámbito de lo privado (el hogar), y son emocionales (Heritier, 1996).

Agregado a lo anterior, se plantea la estricta delimitación de los deseos, donde los hombres se enamoran de las mujeres y las mujeres de los hombres, sin que existan otras posibilidades de ser consideradas como válidas; la legitimación de la heterosexualidad como la única forma legítima de una práctica del deseo sexual es reforzada en la socialización dada en los colegios. Esto se relaciona con las imposiciones sobre una identidad de género que cumple con lo que Judith Butler (1990) define como el “continuum sexo/género/deseo”, convirtiéndose en la relación establecida para la demarcación de la

diferencia entre hombres y mujeres, la cual impone que los *varones* son masculinos y deben desear sexualmente a las mujeres, y las *hembras* son femeninas y deben desear sexualmente a los hombres, presuponiendo una relación “armoniosa” entre lo que comúnmente es entendido como sexo biológico, las expresiones de género y la orientación u opción sexual (Butler, 1990).

Las y los estudiantes se enfrentan al ejercicio constante de afirmación o negación de los imaginarios dominantes del *continuum*, por lo que, cuando, en la experiencia, este no encaja, se despliegan prácticas de exclusión y discriminación contra aquellos sujetos que no cumplen con el mismo. Asunto que se expresa en manifestaciones tan básicas como el porte de un uniforme o la división en filas por sexos; sin embargo, resulta problemático que los jóvenes no dispongan de elementos conceptuales y reflexivos para pensar el porqué del orden de las cosas o las definiciones desiguales de ese “orden”, como lo señala un estudiante de 7° grado: “hombres y mujeres estamos en diferentes filas porque es un orden que debemos cumplir” (CP, 2016).

### **Currículo oculto y exclusión implícita**

Como en cualquier contexto social, el educativo contiene, a su vez, límites entre lo visible y lo invisible; por lo que, dentro de esas relaciones que se despliegan en el aula, los actores del ejercicio pedagógico tramitan información que excede la de los contenidos de las materias que deben ver.

Así, existe un currículo explícito, el cual hace referencia a los contenidos que vemos en matemáticas (conjuntos, números pares e impares, suma, división, multiplicación, etc.), o lengua castellana (las sílabas, tipos de texto, redacción de ensayos, etc.), y otro oculto, que Carrillo Siles (2009) define como:

[...] aquel que hace referencia a los conocimientos, destrezas, valores, actitudes y normas que se adquieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en general en todas las interacciones que se dan cotidianamente en el aula y la escuela, pero que no llegan a explicitarse como metas educativas de manera intencionada. Es de carácter invisible, pero no por ello deja de actuar de manera eficaz en el proceso educativo. (p. 2).

De acuerdo con lo anterior, el currículo oculto es todo aquello que vamos enseñando y aprendiendo en el proceso pedagógico, sin expresar abiertamente que se hace, y, en esto, se ven implicadas tanto la experiencia de vida del docente, las creencias, las opiniones y

las formas de tratamiento de la diferencia, como la misión y la visión particulares de la institución educativa. Se trata, entonces, de entender que, dentro y fuera del aula, los estudiantes tramitan y circulan información que hacen propia mientras construyen sus expresiones y opiniones a partir de ello.

Con respecto a las relaciones de género, en la comprensión de las formas en las que los estudiantes se construyen e identifican como hombres y mujeres, es claro que se incluyen concepciones de una jerarquía entre lo masculino y lo femenino que, a pesar de que los docentes, dentro del currículo explícito, busquen rebatirlo durante una clase enfocada en la lucha por el derecho al voto de las mujeres en Colombia (decretado en 1957), se refuerza por la definición de roles asociados al deber ser las y los estudiantes, de acuerdo con su sexo en el salón de clase.

En uno de los ejercicios llevados a cabo para estudiantes de 7°, se les pidió que escribieran aquello que hacían las mujeres diferentes de los hombres dentro de la institución, a lo cual nos encontramos con respuestas como: “En la cafetería hay una fila para hombres y otra para mujeres porque los hombres son bruscos y las mujeres sensibles y delicadas” o “El orden es para las mujeres y el desorden es para los hombres”, con lo cual se confirman formas de exclusión que los jóvenes han escuchado desde muy pequeños, pero se refuerzan en la división de tareas que, al interior de las instituciones educativas, se realizan y se asumen como naturales (Bedoya-Molina, 2014; Flores-Bernal, 2005).

Una de las características del currículo oculto es que es omnipresente (Santos-Guerra, 1996), pues actúa en todos los momentos y espacios. Las y los estudiantes, usualmente, pueden pensar que el orden es para las mujeres, y el desorden para los hombres en los baños, o en clase de biología o ética, en un acto cívico, o a la salida. También es reiterativo, al punto de convertirse en un ejercicio mecánico, y, en algunos casos, incuestionable.

No se trata, por tanto, de que las y los estudiantes sean ingenuos al pensar que los hombres son bruscos, y las mujeres sensibles y delicadas, sino que este mensaje ha sido enviado de diversas maneras en su experiencia de vida, reafirmandose al llegar al colegio con la clara división que se establece entre varones/masculinos/heterosexuales y hembras/femeninas/heterosexuales.

Comprender que, en muchas ocasiones, los actores del sistema educativo son un agente reproductor de violencias asociadas a la identidad de género y orientación sexual no es tarea suficiente. La apuesta en este aspecto debe ser la de identificar los prejuicios con los que los jóvenes llegan a las aulas; centrar la atención en las percepciones racistas, clasistas, sexistas que se confirman en los colegios y empezar el ejercicio de deconstrucción que va en doble vía: (a) los docentes y directivas deben plantear discursos inclusivos

explícitos y, (b) desde el currículo oculto también deben dar elementos para que las y los jóvenes aprendan a cuestionar los prejuicios con los que se aprende a ver la diversidad: transformación de imaginarios.

### **Percepciones de las y los estudiantes del ejercicio de sexualidades no dominantes**

En este ítem, hacemos un análisis de las percepciones que las y los estudiantes esbozaron en los talleres a partir de los textos que se escribieron como un ejercicio de retroalimentación de los mismos y las respuestas al ejercicio de evaluación que se hacía de las actividades realizadas. El objetivo de recoger algunas de las percepciones, opiniones y sensaciones de las y los estudiantes parte de la intención de darle voz a los contenidos pensados por cada uno de ellos, pues el ejercicio pedagógico que planteamos reconoce a los estudiantes como sujetos de transformación de situaciones de discriminación; en ese orden, más que presentar un “memorial de agravios” de agresiones, encontraremos relatos de todo tipo, algunos anecdóticos y centrados en la experiencia personal, otros dirigidos a personas específicas, cartas a sujetos imaginarios, quejas, y hasta confesiones y disculpas a compañeros por prácticas de discriminación ejercidas alguna vez.

Los filtros que usamos para el análisis de lo escrito y/o expresado verbalmente, por parte de los estudiantes, se hizo en una división por categorías temáticas presentadas en el siguiente orden: *i*) Sobre los miedos y las percepciones tradicionales frente a la equidad y la diversidad, en la que recogemos los temores y los tabúes que los jóvenes han construido desde su experiencia de vida, con respecto a aquellos actores del contexto escolar que cuestionan los órdenes de género. *ii*) Sobre casos de exclusión, en el que se recogen los relatos específicos donde se identifican formas de violencia ejercidas en las instituciones educativas. *iii*) Sobre propuestas de transformación, que toma como un aspecto fundamental las propuestas que surgen en el acto reflexivo de contrastar la experiencia personal con la de otras personas que han sido víctimas de exclusión.

### **Sobre miedos y tabúes a la diferencia**

Al afirmar que las escuelas funcionan como agentes de socialización, no solo afirmamos que, en ella, se practican y reafirman los roles hegemónicos de género, sino que, en tanto se reafirman, los estudiantes llegan a las instituciones educativas con preconceptos y conceptos sobre la sexualidad, lo femenino y lo masculino. Por ende, la primera anotación gira en torno a que, a la hora de hacer un diagnóstico sobre lo que los estudiantes piensan sobre la diversidad sexual y la equidad de género, la temática, en muchos casos, resultó ser novedosa, pues, entre los grados de 6° a 8° y un tanto 9°, no se encontró

un conocimiento claro de qué significa la sigla LGBTI; pero no por ello eran temas irrefutables y susceptibles a su reflexión.

La intención pedagógica empezaba porque los estudiantes compartiesen sus conceptos sobre diversidad sexual y equidad de género, fuesen compatibles o no con la temática planteada, para, en ese orden, llegar a una reflexión que propusiese formas de cambio; esto es, que existiese una conciencia personal y colectiva del tema. Como indica Díaz Aguado (2009), la materia prima de cualquier transformación es la disposición de cuestionar lo obvio y pensar lo imposible, es decir, así como se aprenden conductas y conceptos sexistas, de la misma manera aprendemos la igualdad.

Entre los temas sensibles a tratar, se escogió la familia, en tanto es una institución social donde se sustentan y reproducen, generacionalmente, las tradiciones de una cultura. Cuando se planteó la posibilidad de múltiples estructuras de composición familiar, los estudiantes debían confrontarse con que sus familias podían o no encajar en la idea de familia tradicional, a manera de padre-madre-hijos-mascota opcional. Por ejemplo, un estudiante de 6° afirmó: “yo tengo una familia normal, con papá, mamá, yo y el perrito” (CP, 2016), esta acepción de lo “normal” hace referencia a la estructura familiar considerada como óptima para el desarrollo y reproducción de la misma.

Sin embargo, esta idea de normalidad/anormalidad se desdibuja en el relato de otros estudiantes que evidencian las particularidades de cada núcleo familiar; al respecto, una estudiante escribió lo siguiente: “mi familia no es como todas, porque si estoy con mi mamá la familia son mi mamá, el gato y yo, y cuando estoy con mi papá son mi hermano, mi papá, mi abuela y yo” (CP, 2016). En este ámbito, la reflexión invitaba a hacer notar que la idea de una familia exacta como se ha hegemonizado no es la realidad concreta de gran parte de los estudiantes; y que los factores específicos que hacían de la familia y del hogar que incluían a abuelos, padrastros, tíos, primos, sobrinos, etc., así como económicos y culturales, hacen de la familiar una experiencia más individual que común.

Del conocimiento sobre lo que es LGBT y luego de las concepciones sobre la familia, se optó, igualmente, por tratar los deportes dentro de las instituciones educativas, pues estos se muestran como espacios en los cuales se pueden presentar lecturas tradicionales de los roles de género y se determina la participación de acuerdo con la sexualidad.

A la pregunta por los deportes, los estudiantes tienen claro que la diferencia sexual influye mucho en los estereotipos que se construyen torno a la masculinidad y la feminidad, de acuerdo con el deporte que se considere; así, lo identifica una estudiante de 7° al afirmar que “a los hombres que no juegan deportes los tratan como maricas y a las mujeres como lesbianas y antisociales” (CP, 2016).

Así como los deportes son una forma de recreación y escape, también son una forma de tortura para algunos estudiantes, en tanto se forman juicios y/o burlas sobre su orientación sexual o su género por practicar o no ciertos deportes. Las estudiantes se exponen a la crítica por hacer “cosas de hombres”, como se entiende el deporte. Por ello, los estudiantes, de igual forma, se hacen críticos de esta división en los deportes, una estudiante de 7° afirma que “es muy machista que las mujeres no puedan practicar deportes como fútbol o baloncesto, es mentira que las mujeres no sudan” (CP, 2016). En el reconocimiento de una exclusión injustificada como “machismo” las estudiantes, principalmente, encuentran formas de defender su acceso a deportes sin que se cuestione su sexualidad o identidad de género.

Todas estas percepciones sobre la sexualidad y el género son las que los y las estudiantes confrontan con una información muy distinta que les entrega un formador; así, notan que las familias no son de una manera sino de muchas y que las divisiones que se ejercen en ámbitos como el deporte no son naturales y que deben ser superadas desmintiendo los estereotipos.

### **Sobre casos de exclusión**

En este apartado, se recogen experiencias que los estudiantes identifican como actos de discriminación hacia sí mismos o hacia otros; no se trata, pues, de un cúmulo de historias tristes necesariamente; dado que, para algunos jóvenes, las intervenciones se mostraron como la oportunidad de hablar sobre sus orientaciones sexuales sin la presencia de una autoridad adulta que les generase culpas o señalamientos. Desde distintas formas de participación, los estudiantes buscaban acercarse al tema y expresar solidaridad, rechazo o indiferencia sobre los asuntos tratados. Un estudiante de 8° dejó este mensaje por escrito: “nosotros no quisimos ser así, tampoco somos delincuentes ni malas personas, solo queremos expresar algo que nos gusta. No merecemos más discriminación” (CP, 2016); enviando un mensaje sobre algo que puede mostrarse como problemático para sus compañeros y docentes.

Este relato puede ser relacionado con los señalamientos que se hace socialmente sobre las personas LGBTI, al afirmar que “tampoco somos delincuentes” (Estudiante de 8° CP, 2016), vinculando esto al tratamiento institucional que se ha hecho de la homosexualidad como delito o enfermedad, también desde el campo medicinal. Por eso no fue sorprendente que una estudiante de 9° afirmara sobre su experiencia en el taller lo siguiente: “me impactó mucho porque las personas que son LGBTI y quiero poder ayudarlas con su enfermedad” (CP, 2016), relacionando la homosexualidad con una patología que se erige como uno de sus tantos lados de exclusión.

Por otro lado, pasamos de las buenas intenciones (aun partiendo desde una exclusión), como las de la estudiante de 9°, a otros que atentan contra la integridad de las personas LGBTI; en este caso un estudiante de 10°: “los gay, lesbianas y bisexuales no deberían existir. Esto es falta de respeto con la gente, la religión, la cultura, es algo enfermizo” (CP, 2016).

Los relatos recogidos recogen las percepciones tradicionales que se tienen sobre las orientaciones sexuales no heterosexuales; reafirman una supuesta relación entre una enfermedad y la homosexualidad; les niega su existencia en sociedad, al afirmar que “no deberían existir” y reafirma que el orden del mundo es afectado por la existencia de personas LGBTI, en cuanto atentan contra los discursos sociales de la religión, la cultura y la medicina. Invalidan y validan la existencia de unas personas.

También se encontraron otras historias, por ejemplo, un estudiante de 10° relata un caso de maltrato físico hacia otro estudiante: “un día iba en el bus y pasé por un callejón y dos niños cogieron a un compañero que era afeminado y le estaban pegando patadas” (CP, 2016); denotando que los estudiantes tienen la capacidad de identificar el maltrato físico como una forma de violencia en su entorno.

Por ello, llama la atención que no se construyan formas de intervención o responsabilidad en este tipo de casos; ello, a pesar de que al identificar que son actos de violencia y exclusión se da un paso importante para plantear formas pedagógicas y estratégicas que las vinculen como actores decisivos en la transformación; ahí está el reto; es decir, se deben construir alternativas en los casos en los que los estudiantes han normalizado los relatos tradicionales de validación/invalidación tanto de existencias, por razones como la sexualidad, como de formas de violencia.

Tal alternativa solo puede ser una donde quepan todos los estudiantes y sus particularidades, sobre una sólida base de pluralidad y respeto por la experiencia y la biografía de cada uno.

## **Discusión final.**

### **Sobre propuestas de transformación de prácticas e imaginarios de exclusión**

A manera de conclusión, podríamos preguntarnos ¿qué han planteado los jóvenes luego de reconocer que la diversidad sexual e identidad de género existe? ¿Cómo podemos superar la discriminación en la escuela? Aquí, se presentan algunas de las propuestas que comprenden desde cartas de aliento a amigos imaginarios, hasta propuestas de creación de programas con funciones específicas donde, desde las y los estudiantes, se hace el ejercicio crítico de las prácticas discriminatorias *en la escuela*.

A continuación, se muestran algunas de las cartas escritas por los estudiantes a un amigo que sufre de *bullying* debido a su orientación sexual e identidad de género:

Niño o niña, no sé quién eres, pero me imagino lo que te hacen, la discriminación, el aislamiento [...] te pido que no tengas miedo. Estoy aquí para ti, saca una sonrisa, deja de darle importancia a los comentarios. Eres un humano y haces en tu vida lo que deseas [...] he pasado por tu situación, aquí hay muchas personas que te entienden (Estudiante de 8°, 2016).

Con frases como “he pasado por tu situación” se plantea un ejercicio de reconocimiento subjetivo de la discriminación; así como (quizá lo más importante), una reflexión alrededor de las posibilidades de hacer del lugar del *otro* algo propio, pues la discriminación es un ejercicio que perjudica de forma directa e indirecta, por lo que, en muchos casos, el silencio o la falta de apoyo da pie a que ciertas situaciones se perpetúen. El fragmento anterior, más que un mensaje de aliento, es una reflexión sobre la posibilidad de hacer de las exclusiones ejercidas hacia otros estudiantes algo que le atañe.

De forma similar, encontramos mensajes en los que las y los estudiantes ponen a prueba sus prejuicios sobre lo desconocido, anteponiendo un ideal de igualdad posible, como se puede ver en el siguiente fragmento:

“¡Hey, tú! Sí, tú, la persona a la que le hacen *bullying* [...] no te conozco, no sé cómo eres, tal vez tú tampoco a mí, no sé si eres hombre o mujer (quizá tú tampoco lo sabes), no sé tu color de ojos, de piel o cabello ¿te cuento algo? Lo que sí sé es por lo que estás pasando, lo que estás viviendo también yo lo he vivido y quiero que sepas algo: No debes dejarte derrotar por eso, ni dejarte maltratar, pues vales más que el oro, la plata y los diamantes del mundo. Y recuerda que siempre habrá en el mundo alguien que te valore, sólo tienes que buscarlo. Por último, ¡Nunca dejes apagar el fuego que te hace brillar!” (Estudiante de 8°, 2016)

Las cartas contienen mensajes de esperanza para aquellos jóvenes que sufren de forma directa el acoso escolar, las burlas y los comentarios que los sitúan en situación de vulnerabilidad. Son mensajes cargados de fuerza, y de un mensaje de solidaridad que se hace explícito en frases como “Aquí estoy para tí”, o, “lo que estás viviendo, por lo que estás pasando, yo también lo he vivido”; es, en este tipo de mensajes, donde instalamos una voz de anhelo porque las generaciones venideras puedan vivir su sexualidad sin miedos, con la certeza de que es una experiencia común a lo humano, independiente de la opción sexual

que se desarrolle.

Otros mensajes buscan soluciones prácticas a la discriminación, como formación de organizaciones, movilización política o sensibilizaciones en espacios abiertos; reseñamos a continuación algunos de estos: “Yo haría una campaña en la calle y le preguntaría al homofóbico, ¿si estuvieras en los zapatos del otro cómo te sentirías?” (Estudiante de 9°, 2016). Esta campaña podría extrapolarse a otros espacios como universidades, los mismos colegios o centros comerciales; incitar a las y los ciudadanos a que se “pongan en los zapatos del otro” es recordarles la responsabilidad que acarrea el vivir en sociedad. Es un ejercicio de participación sumamente llamativo, que recogemos con mucha atención dentro de las propuestas planteadas desde los chicos.

Las propuestas de campañas y jornadas de sensibilización continúan, otra que nos resultó sumamente creativa fue;

Iniciaría una campaña que metiera a todos en el colegio, los docentes, los estudiantes, todos, y los pondría a dibujarse para que encuentren las diferencias entre un gay y los demás, como no las van a ver entonces esa es la campaña (Estudiante de 10°, 2016).

Dentro de las propuestas de cambio, los estudiantes comprometían aspectos personales, como las relaciones con sus amigos, parejas y familia, pasando por los aspectos colectivos que los ubican como sujetos de una participación ciudadana efectiva; ello permite afirmar que es un proyecto educativo que recoge las propuestas de los estudiantes y que nos permite pensar que la transformación es posible.

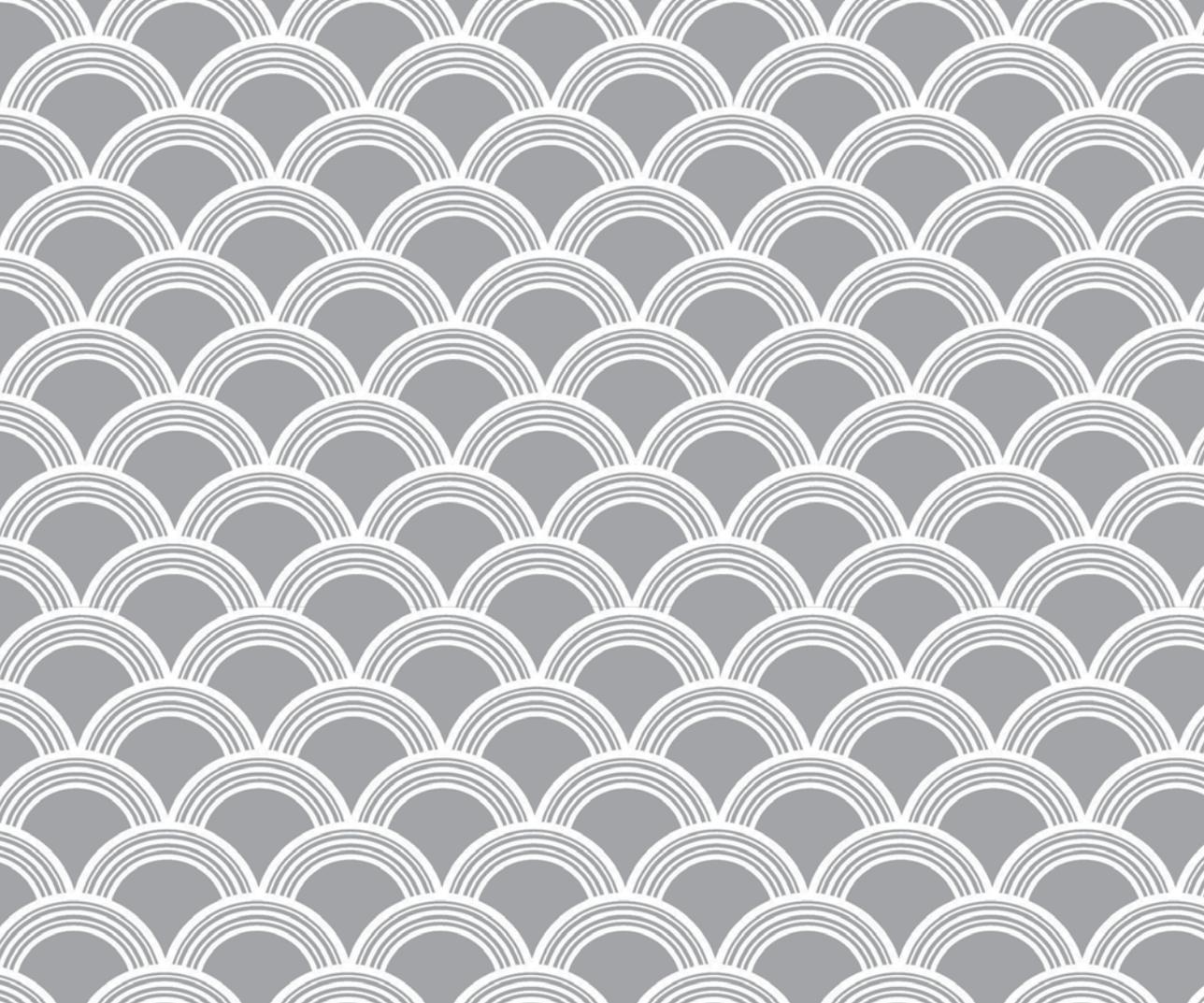
## Conclusión

El ejercicio etnográfico llevado a cabo en estas instituciones nos permitió aproximarnos a los contrastes propios del ejercicio de socialización que supone la escuela, desde donde se presentan, por un lado, prácticas que reafirman los roles de género, dividiendo en deber ser para los niños y las niñas, como p.e. el uso de uniformes o la práctica de un deporte en específico; y, por el otro, propuestas que buscan transgredir ese “orden establecido”, reconociéndolo como injusto *per se*.

Es, en medio de ese contraste, en donde una comprensión de las percepciones de las y los estudiantes sobre su cotidianidad en las relaciones de género es pertinente; esto, con el fin de apostar por una identificación de los discursos implícitos desplegados por el *currículo oculto* y darle un viraje a las prácticas discriminatorias sustentadas en el mismo.

## Referencias

- Corte Constitucional.** (2013, 23 de agosto). Sentencia T-562/13 [MP: Gabriel Eduardo Mendoza Martelo]. Recuperado de: <http://bit.ly/2wT0u4c>
- Bedoya-Molina, P.** (2014). Escuela y socialización. Desde chiquitos: el “mariquita” y la “marimacho”. En: R. López & P. Bedoya (Eds.). *Existir, habitar y resistir: Memoria histórica de las personas LGBTI en Medellín* (pp. 24-47). Medellín: Alcaldía de Medellín, Universidad Nacional de Colombia y L. Vieco S.A.S.
- Bourdieu, P.** (1980), 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Butler, J.** (1990). *El Género en Disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Ciudad de México: Paidós.
- Carrillo-Siles, B.** (2009). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, (14). Recuperado de: <http://bit.ly/Su82C9>
- Díaz-Aguado, M. J.** (2009). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://bit.ly/25e0sLC>
- Flores-Bernal, R.** (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 67-86. Recuperado de: <http://bit.ly/1RdWdL3>
- Heritier, F.** (1996). *Masculino, femenino: el pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel.
- Santos-Guerra, M.** (1996). Cultura que genera la evaluación en las escuelas. En: Varios. *Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación* (p.23). Granada: Centro de profesores de Granada.



# ENSAYO



Cindy Julieth Martínez Ruiz<sup>1</sup>

### Resumen

En el presente ensayo, desde un enfoque metodológico interseccional, se construirá un acercamiento teórico-analítico al proyecto investigativo que se ha tejido con tres niñas de la Fundación Creciendo Unidos (F.C.U); un amplio tejido a partir de sus historias de vida, las cuales, en diálogo con las teorías feministas y de género, permiten hilar reflexiones acerca de sus cotidianidades, el carácter heteronormativo reinante, el cotidiano lugar de la economía del cuidado y la incidencia de los espacios de socialización e institucionalización.

**Palabras clave:** Niñas, espacios de socialización, vulnerabilidad, infancia, representación social y de género.

### Abstract

In this essay, since a methodological intersectional approach, we will build an theoretical–analytical approximation to the investigative project that we have been weaving with three girls from the Raising Together Foundation (RTF)); a broad tissue based on their life histories, that, in dialogue with feminist and gender theories, make it possible to reflections their daily lives, the heteronormative nature, the daily place of care economics and the incidence of the socialization and institutionalization spaces.

**Keywords:** Girls, spaces of socialization, vulnerability, childhood, social and gender representation.

## Entre ausencias y la construcción de familia

Profe, y si yo nunca conocía a mi papá y si nunca me interesó verlo,  
¿Será importante que lo ponga en mi historia?  
(Laura<sup>2</sup>, Comunicación Personal, CP, 2017)

Cómo no pensar en sus cotidianidades, en los discursos y en las prácticas escalofrantes del “deber ser” que, con facilidad, refuerzan un prototipo como celda. La pregunta de Laura es más que pertinente, cómo hacer importante a alguien que nunca ha estado, cómo denominarlo familia, incluso, cómo darle lugar dentro de esta institución, más aún cuando la familia, históricamente en el territorio colombiano, parafraseando a Curiel (2012), ha sido considerada como el núcleo de la sociedad, el matrimonio y la unión con un cúmulo de derechos y deberes que serán llevados igualmente por el hombre y por la mujer.

¿Igualdad en la ausencia? la normalización de cómo debe ser una familia y cuáles son sus legítimos integrantes, generan, hoy, un interrogante en las niñas, pues, finalmente, no habitan en familias nucleares; ya que, la ausencia constante de sus padres es el cotidiano, pero la exigencia social les obliga a dar voz de un componente “sano” de familia compuesta por: madre, padre, hijos/hijas; en concordancia con Curiel (2012) “la familia nuclear como el modelo ideal, no es más que la imposición de una ideología heterosexual, además clase mediera y blanca” (p. 126).

Así, la imagen de normalidad familiar no consensuada es alterada precisamente allí, en sus familias de clases populares, donde mujeres cabeza de familia luchan por el diario y los roles impuestos, aquellos domésticos y de supervivencia, no dan cabida para un solo cuerpo; entonces, la extensión de “anormalidad” familiar empieza a ceder responsabilidades a las niñas de la casa; puesto que la heteronormatividad lo ha dejado en claro. De acuerdo con Curiel (2012):

El padre y esposo *tenía* derecho a un espacio extra-doméstico, público; su función *era* de proveedor y autoridad en la familia; en cambio la mujer o esposa y madre, *debía* permanecer en la esfera doméstica, su función única y fundamental *era* la crianza de los hijxs. (p. 126, Cursivas fuera del original)

---

2. Al ser menores de edad y con su autorización; los nombres citados han sido cambiados.

Esta parece una lectura cliché de la realidad; no obstante, aquellos verbos en pasado aluden a un presente, a una reproducción de discursos que, embanderados por las políticas públicas, en este caso colombianas, reafirman la nuclearización y biologización de la familia y se orientan a una forma centrada y única de pareja, con fuerte valoración de los lazos consanguíneos; afirmación que, desde la materialidad, tiene cobertura en todas las estructuras sociales (familia, escuela, calle, medios de comunicación,...); de este modo, el rol “liberador de responsabilidades” que le otorga el sistema a los hombres, sigue prolongando “inherencias” a la identidad de mujeres; una ambigüedad histórica con la afirmación de igualdad.

Dado que, solo hasta finales del siglo XX, se logra comprobar que existen más tipos de familias y, por lo tanto, el rol asignado a la mujer como madre-esposa se hace versátil, asumiendo, en estos casos, responsabilidades económicas socialmente no legitimadas, lo cual, más adelante, se analizará como la doble jornada; “mientras que mi mamá trabaja...” es la voz reiterativa que inmediatamente cuestiona los regímenes de parentesco y familia como precondition de la existencia, alentando, desde una perspectiva de género, el análisis de la familia como “un ámbito de dominación masculina, en el cual la maternidad es un eje organizador de la vida de las mujeres.” (Curiel, 2012, p. 139)

En este sentido, la familia hegemónica, patriarcal, monógama no es habitada desde las cotidianidades de las niñas; mas, lo que hace pertinente el análisis, es cómo el sistema dual normalidad/anormalidad las encasilla en este último como carentes, faltantes de ese integrante “indispensable”; mientras pre-dispone un “deber ser” como puerta al futuro, un ser madre-esposa con un contingente cuidado de las otras / los otros. Por ello, es pertinente indagar cómo surgen, se reproducen e instauran estas percepciones duales con asignaciones de rol en los espacios de socialización.

## Los espacios de socialización: Hilo del entramado social

Yo por ejemplo si no hago lo que mi mamá me dice: ¡Que arregle la ropa! [...] no importa, yo salgo a la calle y cuando vuelvo a la casa tarde, todo es normal [...] Pero si mis hermanas no hacen el oficio y tienen todo bien [...] mi mamá sí la coge feo con ellas (Omar, hermano mayor de Sofía, CP, 2017)

Como si se tratara de recolectar cada una de las voces que entretejen el mundo, la voz de la sociedad en aguda resolución, aún posee diversos nudos inexplicables e inmutables, los cuales han derivado, en consecuencias diversas, en lo concerniente con ser niña o ser

niño. Nudos concretos que nos hablan de la disparidad entre los géneros y las inequidades resultantes; nudos que contraponen lo masculino a lo femenino; nudos que silencian la voz de la diferencia y aniquilan las metamorfosis de niñas y niños cambiantes.

En relación con lo anterior, ¿Cómo se crean estas asignaciones de género? ¿Cómo son distribuidas, transmitidas o retransmitidas? Para responder estas preguntas, es necesario indagar ¿qué sucede en los espacios de socialización? ¿Qué responsabilidad tienen la familia, la escuela y la sociedad en cuanto al cambio, transformación o perjudicial reproducción de los significados dispares entre niñas y niños?

Los espacios de socialización, según Berger & Luckmann (2003), cuentan con tres procesos específicos; en las niñas, interpela en cómo, de manera hegemónica y eficiente, se ordena “la normalidad con el deber ser”. Así, la *externalización* permite el conocimiento de un mundo “sin explicaciones”; el despertar en una misma habitación con sus hermanos/hermanas y madre, salir a la calle y tener un contacto con su realidad, el barrio y las necesidades contextualmente persistentes.

Por un lado, la *objetivación* organiza, construye pautas de interacción, tipificaciones y maneras de comportamiento como estáticos moldes; en las niñas, asumir responsabilidades, saber qué es una mañana madrugar y velar por la protección de sus hermanos/hermanas, conseguir almuerzos e ir, en lo posible, al colegio. Por el otro, la *internalización* legitima la exclusión y dominación por medio de relaciones hegemónicas, evidenciándose, en las niñas, la falta de dinero, alimentos, educación,..., y un cómo fabricar, desde sus propias manos, soluciones al grito de ¡ayuda! en casa.

En este sentido, es interesante la precisión acerca de cómo las representaciones sociales se construyen, se reconstruyen y se transmiten de generación en generación; donde vale la pena preguntar ¿Por qué en las niñas, las representaciones sociales sobre género tienden a eximir la pluralidad?

Estas representaciones sociales de la niña como responsable del cuidado, protección de los hermanos/hermanas, con cortas o nulas jornadas de estudio y búsqueda de alimentación, entre otras, son las que permiten situar a las niñas en un espacio-tiempo con determinadas condiciones que, aunque “muchas veces naturalizadas” dan lugar a la construcción de sus identidades y agencias dentro de su comunidad.

## Caminar el día a día: Cuidado y tareas del hogar

Pienso que para mí, hacer en la casa cosas significa eso poco en lo que puedo ayudar.  
(Karen, CP, 2017)

Yo corro todos los días para aquí y para allá, unas veces cansada y otras muchas veces sin saber qué hacer, cómo conseguir la comida [...]  
(Sofía, CP, 2017)

### De acuerdo con la socióloga Comas d'Argemir

[...] no es la división del trabajo lo que explica la subordinación de las niñas, sino que es la desigualdad entre niñas y niños lo que se incorpora como factor estructurante en las relaciones de producción y en la división del trabajo (1995b, p. 35)

En este caso, el suplir el lugar de la madre que doblega su trabajo para poder solventar los gastos de vida, suplir en lo posible, como Sofía, “un corre...corre” para las necesidades básicas de sus hermanos/hermanas, incluso pasando por encima de las propias.

Estas lógicas de encarnar un rol de madre siendo niñas, un rol de protección y cuidado, se ajusta, también, a las dinámicas de una doble jornada “mientras mi mamá trabaja... yo hago el desayuno, arreglo la casa, lavo, consigo en la fundación el almuerzo cuando tengo los \$800 y corro a estudiar o dejar a mis hermanxs en el 40x40” (O. Jaramillo, 2017; S. Jaramillo, 2017; Sánchez, 2017; Pachón, 2017). En estos casos, la fuerza con la que son transmitidos y re-transmitidos estos roles, socialmente, impide que, por ejemplo, sean eliminadas o transformadas etiquetas sociales, tanto para lo femenino como para lo masculino.

De manera que, la construcción social de la diferencia, según Godelier (citado por Comas d'Argemir, 1995a), puede responder, con los procesos de socialización mencionados anteriormente, a ¿cómo las niñas asumen roles de cuidado, responsabilidad y protección? Así, *la interpretación de la realidad* con la externalización: segrega los espacios públicos/privados, correspondientemente niños/niñas; mientras que *la organización de las pautas de interacción*, con la objetivación, instaura poder como molde libertad/cuidado, y *la legitimación*, con la internalización, sin lugar a duda, justifica la exclusión, la dominación y el consentimiento. Todo lo anterior como base de las relaciones hegemónicas que establecen el control como motor de la diferencia.

Ahora bien, ¿por qué la diferencia de género se convierte en desigualdad? El uso de binomios históricamente aceptados y digeridos como un “deber ser” ha propiciado como lo refiere Ortner (citada por Comas d’Argemir, 1995a):

La *naturaleza* se considera *inferior* a la cultura porque es sometida por ella. Las *mujeres* se consideran más próximas a la naturaleza debido a sus funciones procreadoras, siendo estas mismas funciones las que, a su vez, confinan a las mujeres al contexto doméstico y les asignan actividades compatibles con él. (p.23)

Así, más niños/niñas se acogen a estas idealizaciones como cajones heterosexuados, donde deben ser reflejo fiel de las representaciones sociales del hogar, la sexualidad y la oposición hombre/mujer; siendo común escucharlos/as: “para mí es como normal o siempre lo he visto así, que la mujer en la casa y el hombre en el trabajo, él da la plata y ella cocina” (Jaramillo O., 2017). La carga heteronormativa que encubren estas precisiones se debe a la gran homogeneización en donde “la construcción de la identidad nacional, se organiza a base de políticas de asimilación o naturalización” (Curiel, 2012, p. 145), siendo la familia el inicio y el fin de la predisposición; los cuerpos, a sesgos de aprobación social, como ¡únicas y posibles opciones! que delegan, en este caso, el carácter reproductor al cuerpo de la mujer-niña.

De este modo, Rosaldo (citado por Comas d’Argemir, 1995a) asegura que “las mujeres llegan a verse absorbidas predominantemente por las actividades domésticas a causa de su rol de madres; sus actividades económicas y políticas se ven limitadas por las responsabilidades del cuidado hacia los niños y la casa” (p. 23); en este caso, las atenciones corresponden a las que una niña brinda a otros niños/niñas, sus hermanos/hermanas. Acá al parentesco se le agrega un contenido relacionado con las categorías situadas en una red genealógica (de madre a hija, de padre a hijo, de hermana a hermano), la cual, a manera de espejos, fusiona: “¿qué es el entramado social?” y “¿cómo se deben inter-relacionar y jerarquizar?”

Por lo tanto, no se trata de un análisis desde la precondición físico-anatómica, sino de los constructos sociales abanderados por los procesos de socialización y sus instituciones, quienes según Wajcman (citada por Arango, 2004) “van preparando el terreno: la escuela y la casa, reproducen y producen desigualdades de género” (p. 13). Lo anterior, es más que evidente en el caminar de las niñas, en sus casas y sus espacios secundarios de socialización, donde observan y se ven forzadas a ser parte de un economía relacionada con el cuidado.

Como Elson (citado por Arango, 2004) comenta que, por un lado, tenemos “una economía en la que las personas reciben un salario esta es la economía de los bienes, la que todo el mundo considera ‘la economía’, y por otro lado tenemos la economía oculta,

invisible, la economía del cuidado” (p. 10); esta última hace parte del diario vivir de las niñas, y, sin su aprobación, se presenta en el cotidiano, como camino pavimentado por la polaridad y la sobre-representación cultural de las niñas y las mujeres como seres dadores de eterno cuidado. Surge, entonces, la pregunta; ¿existirá la posibilidad de hablar de sus agencias dentro de esta delegación arbitraria de los sistemas de socialización?

A lo anterior, llego a pensar que precisamente la normalidad impuesta ha generado, en las niñas, un auto-conocimiento y producción de sus agencias, las cuales, en conciencia crítica sobre sus contextos, p. e., reconocen con mayor facilidad su territorio; crean lazos de seguridad en el barrio; observan con otros lentes las violencias en sus familias; desnaturalizan los iguales de ser pobre = mal vestidos/vestidas = necesitados/necesitadas, y demás sinónimos cercanos a una lectura superficial de la clase popular; en este sentido, rescatan sus experiencias como apertura y re-lectura de las “sutiles” representaciones e imposiciones sociales.

En consecuencia, considero que es necesario cuestionar los modelos institucionales que, con sus reglas, sistemas hereditarios y modelos oposicionales de cuerpos y funciones, han designado altas responsabilidades incuestionadas a las niñas, a sus espacios y a sus estilos de vida, sin la posibilidad de ser re-creados e incluso valorados desde sus agencias.

## De la infancia vulnerable a la pluralidad de vivencias

Será que sí es verdad que se puede estudiar y ser profesional para tener una casa y esas cosas [...] es que me da miedo porque yo faltó mucho a clase [...] entonces no podría lograr eso. (Sofía, CP, 2017)

Hasta el momento, las vivencias, más que las etiquetas, han podido evidenciar que las niñas asumen cargas como proceso natural de sus vidas; en palabras de Viveros (2016), se ha analizado “la necesidad de enfrentar un conjunto variado de opresiones al tiempo sin jerarquizar ninguna; la imposibilidad de separar las opresiones que no son únicamente raciales, sexuales, ni de clase” (p. 5). Al analizar la Fundación Creciendo Unidos (FCU)<sup>3</sup>, sus dinámicas como institución, sistema de atención y su bandera de lucha: “el bienestar como medio para contrarrestar la vulnerabilidad de “niñxs de clases populares, hacia la necesidad de politizar-*lx*s”; me genera una pregunta ¿cómo entender la relación vulnerabilidad e infancia?

3. La Fundación Creciendo Unidos (FCU) es un programa de “Casa Escuela” desarrollado en el barrio Villa Javier, en la localidad San Cristóbal, Bogotá, Colombia. Para ampliar la información se puede consultar el enlace: <https://www.fundacioncreciendounidos.org/>

Recordemos los aportes de Berger & Luckmann (2003): “Las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano; el carácter controlador es inherente a la institucionalización” (p. 74). De ahí que, el diálogo institucional de la FCU, con el concepto de infancia vulnerable, me conecte con lo que Brown (citada por Viveros, 2016) expone como una “mantra multiculturalista” (p. 14); convirtiéndose, la vulnerabilidad, en un adjetivo calificativo para los niños/niñas de esta institución por ser pobres, de una familia disfuncional, con carencias de educación, con edad precaria,...; como si se tratara de una caja donde todo entra; desde el análisis de un ser biológicamente segmentado y situado en algún lugar popular de la ciudad, alojándose, en el vacío, preguntas y explicaciones más complejas del por qué las niñas y hasta dónde las desigualdades sociales están quedando en lecturas parciales.

Como imaginarios de su materialización, desde los Derechos Humanos, se limita el tránsito de un modelo hegemónico de niñez universal a la realidad de los “mundos paralelos” de las niñas, donde el trabajo es sinónimo de vida; la economía del hogar, como responsabilidad; el cuidado de sus hermanos/hermanas, como un aspecto sin discusión, y la alimentación y la educación, como un sueño a alcanzar. Las distancias entre este sujeto universal de los Derechos Humanos y la apuesta interseccional, desdibujan una real cercanía a las agencias de las niñas, lo que, según Candace West y Sarah Fentersmaker (citadas por Viveros, 2016) se podrían llamar “realizaciones situadas” de la agencia humana (p. 12); estas últimas, como posibilidades ricas en experiencia y prácticas sociales, dan apertura, no solo a las niñas, sino a sus costumbres, sus hábitos, su familia, sus rutinas, sus pensamientos, sus idealizaciones, sus sueños a futuro, altamente pintados e idealizados por un espacio proveniente de la FCU, donde, en cualquier momento, retira la posibilidad de tomar el lápiz y el cuaderno, y escribir.

## Conclusiones

“Tomar el lápiz, un cuaderno y escribir...” ¡No ha sido tarea fácil! Y más cuando cada una piensa ¿Qué debo escribir? ¿Quién me va a leer? O incluso ¡Profe... no tengo nada que contar hoy! Cada una, paso a paso, ha tejido su historia de 10, 11 y 14 años con letras, con silencios, con puntos suspensivos; aquellos puntos que dan vida al por qué, quizá al cómo o al ¡nunca más!; enlazando reflexiones y posibilidades hacia un nuevo caminar o incluso examinar (Karen, CP, 2017)

Es un devenir, un caminar y un descubrir; un ser críticas a las diversas imbricaciones de poder que parecen naturales, superficiales y de alcance “necesario” para el diario vivir. Recuerdo la voz de alguna de las niñas: “Profe, entonces, si yo fuera una niña del norte de la ciudad, ¿posiblemente no tendría que hacer todo lo que mis hermanos no hacen?” (Karen, en Sánchez, 2017). Con estas palabras, cómo no aludir al reconocimiento de su territorio; a la polaridad, vista y vivida, desde sus experiencias, con un alto reflejo de posibilidades dispares; ya que las relaciones son muy claras: si se nace en cierto lugar de la ciudad, si los padres tienen o no un trabajo estable, si viven o no juntos,...

Sin embargo, cada aprendizaje da un alegre paso a la deconstrucción, al no señalamiento e incursión sumada de opresiones; por el contrario, se hace necesaria una comprensión del porqué aún permanecen estables y re-creadas las diferencias, los sesgos; porqué es natural para los niños, sus hermanos y familiares verlas trabajar duro por ayudarlos/ayudarlas y no recibir de ellos/ellas otras palabras más que: “eso es normal”. De la misma manera, ver en sus ojos una incertidumbre, un sin sabor y un reclamo al porqué las mujeres, como sus madres, son subsumidas a arduas rutinas como refuerzo de que la maternidad debe ser símbolo de cuidado y protección, cuando es notable que el cuerpo tiene unos límites, y la fuerza y los ojos denotan un cansancio, un ¡ya no más!

Por ello, cuando observo, escucho y dialogo con las niñas, lo que menos quisiera es verlas en un futuro sin agencia, porque sé que sus pasos diarios no son fáciles, a pesar de que el sistema normalice la pobreza, la falta de educación y la desnutrición; sé que ellas van más allá de las expectativas cercadas de sus contextos; sé que, con sus narraciones y como colectivo, han podido comprender que, a pesar de compartir afectaciones, estas no son normales o naturales por el hecho de ser niñas y esto es lo más importante; un actuar, un accionar, una pausa que plantee múltiples transformaciones. No obstante, a pesar de que sea una lucha colectiva justa desde y para las niñas, también es necesario radicalizar las críticas a los diversos sistemas de atención, pues su cerco de acción es minimizante haciendo que:

La socialización femenina no contenga elementos formativos que permitan que la mujer diseñe proyectos autónomos de vida, al reforzar sus funciones reproductivas y de servicio a los demás y al no incorporar nuevos modelos de rol que le muestren posibilidades de realización en otras esferas. (Turbay & Rico, 1994, p. 99)

En reflejo de lo anterior, se necesitan espacios que promuevan agencias, y pensamientos múltiples y abiertos, los cuales cuestionen la realidad y den paso a la creación de otros

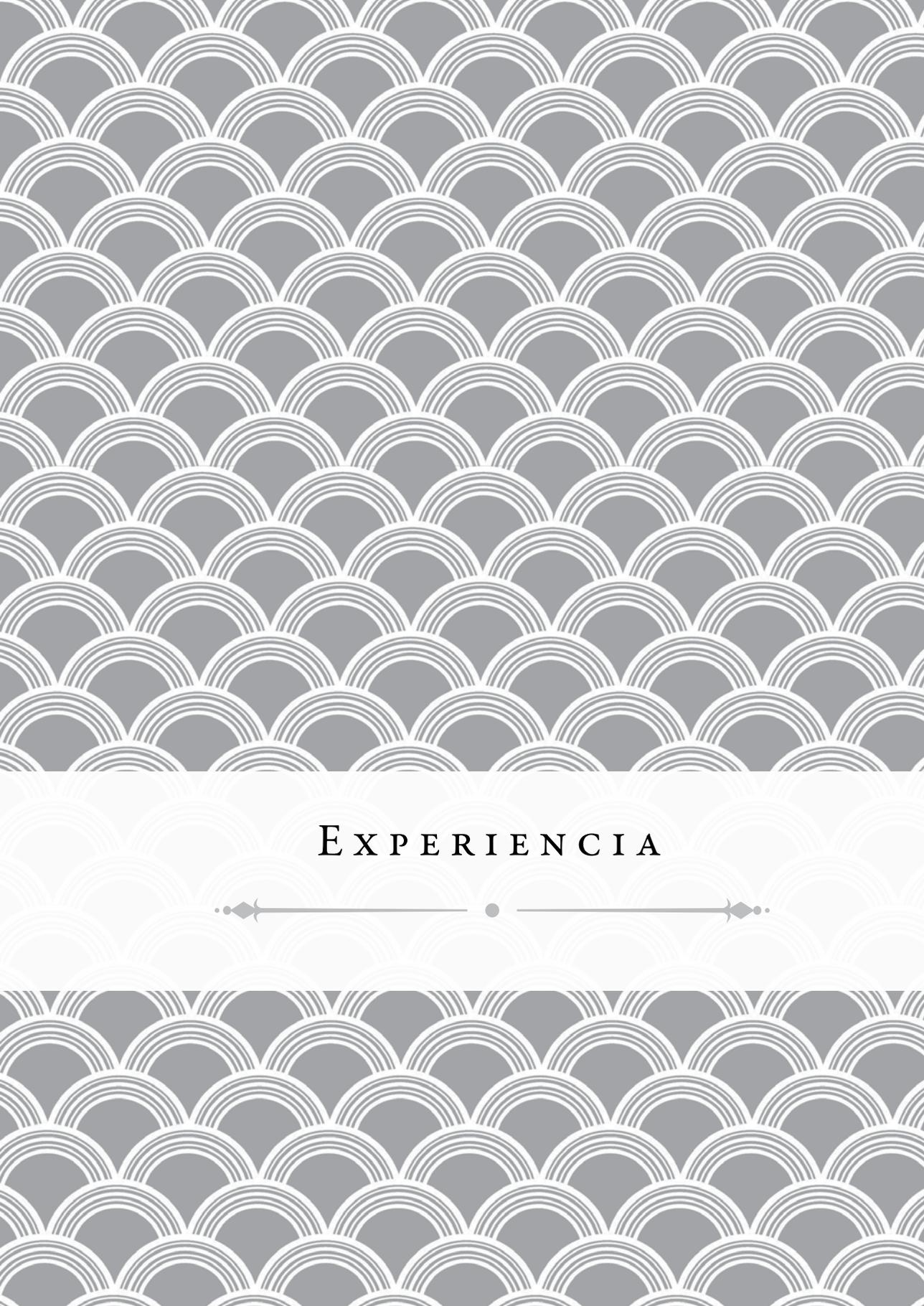
mundos posibles, sumando exigencias a los espacios de atención, para que no se conviertan en rutas marginalizantes; se trata de estrategias desde y para la infancia, y, con mayor razón, desde y para las niñas; ello, en oposición abierta a la construcción de infancias vulnerables, con silencios a la alteridad. Para finalizar y de acuerdo con De Barbieri (1993)

La subordinación que afecta a todas o casi todas las mujeres es una cuestión de poder. Pero éste no se ubica exclusivamente en el Estado y en los aparatos burocráticos. Sería un poder múltiple, localizado en muy diferentes espacios sociales, que puede incluso no vestirse con los ropajes de la autoridad, sino con los más nobles sentimientos de afecto, ternura y amor. (p. 146).

En este sentido, debemos ser recelosos/recelosas con aquellos sentimientos de politización, lucha y apropiación, proclamados como “justos,” por instituciones como la FCU; solo así, se podrá reflexionar constantemente ¿cómo son leídas las niñas en estos espacios desde sus carencias? y ¿cómo la diferencia es igual a la desigualdad?, creándose, de esta manera, barrotes amplios y cada vez más gruesos que impiden dar conocimiento y vida a las experiencias de las niñas y sus agencias, las cuales, por supuesto, están más allá de los límites biológicos apropiados y reproducidos por los diversos agentes de la dominante socialización.

## Referencias

- Arango, L. G.** (2004). Mujeres, trabajo y tecnología en tiempos globalizados. *Cuaderno CES No. 5*. Recuperado de: <http://bit.ly/2xGQuKt>
- Berger, P. & Luckmann, T.** (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Comas d'Argemir, D.** (1995a). La división sexual del trabajo. Aportaciones desde la antropología social. En: *Trabajo género y cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres* (pp. 17-30). Barcelona: Icaria Editorial S. A.
- Comas d'Argemir, D.** (1995b). La naturaleza del trabajo y sus relaciones con el género. En: *Trabajo género y cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres* (pp. 31- 52). Barcelona: Icaria Editorial S. A.
- Curiel, O.** (2012). La concepción heterosexual de la familia en la Constitución. En: *La Nación Heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación* (pp. 125-156). Bogotá: Brecha Lésbica en la frontera
- De-Barbieri, T.** (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, (18). Recuperado de: <http://bit.ly/2urjkFY>
- Jaramillo, O.** (2017). *Diario de campo*. Bogotá: Inédito.
- Jaramillo, S.** (2017). *Diario de campo*. Bogotá: Inédito.
- Pachón, L.** (2017). *Diario de campo*. Bogotá: Inédito.
- Sánchez, K.** (2017). *Diario de campo*. Bogotá: Inédito.
- Turbay, M. & Rico, A.** (1994). *Construyendo identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia: reflexiones sobre socialización de roles de género*. Santafé de Bogotá: Unicef Colombia.
- Viveros, M.** (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. Recuperado de: <http://bit.ly/2k5zuZu>



# EXPERIENCIA

## ¿QUÉ HACER CUANDO SOMOS VÍCTIMAS DE ACOSO EN LA UNIVERSIDAD?

---

Angélica María Páez Rodríguez<sup>1</sup>

“El acoso sexual es una forma de violencia. La fuerza empleada puede ir desde la coerción física hasta el uso del poder mediante el ofrecimiento de recompensas, prebendas o la negación de derechos adquiridos” (Caballero 2003, p. 432)

En la Universidad Nacional de Colombia, a partir del Acuerdo 35 del 2012 (Consejo Superior Universitario), por medio del cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, se ha empezado a ejecutar una serie de actividades y encuestas para saber un poco más acerca del acoso y la violencia, especialmente, contra las mujeres. Esto, gracias a las denuncias realizadas, por parte de la Escuela de Estudios de Género, el Observatorio de Asuntos de Género y algunos colectivos feministas de la Universidad, evidenciados después de realizar encuestas y escuchar narrativas de casos de acoso dentro del campus universitario. Por este motivo considero fundamental dar lugar a este tema tan importante e informar a la comunidad estudiantil sobre qué se debe hacer ante estos casos de acoso.

Al acercarme al área de Bienestar de la facultad de Ciencias Humanas y a un jefe de la unidad móvil (“Grupo de servidores que conforman el Grupo Móvil de Reacción Inmediata, capacitados en procedimientos de emergencia y protocolos judiciales, integrantes de la Brigada Voluntaria de la Universidad” [División de Vigilancia y Seguridad, 2012]) refieren lo siguiente sobre qué debemos hacer ante un caso de acoso en la Universidad: Los y las estudiantes de la Universidad deben acercarse a la oficina de Bienestar Universitario de su Facultad y denunciar, allí, su caso, Bienestar Universitario se encargará de evaluar la situación y tomar las medidas que ellos consideren adecuadas, es decir, manejarlas de forma interna como Facultad, teniendo en cuenta el programa de convivencia y cotidianidad, Resolución 006 del 2010, por medio de atención psicológica, o los servicios que se

1. Estudiante del programa curricular de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. *Contacto:* anmpaezro@unal.edu.co

requieran, brindados por el Servicio de información en salud universitaria (SINSU); enviarlas a Bienestar de sede o remitir el caso a seguridad, entre otros.

A pesar de que esté contemplado dentro de los proyectos de acompañamiento integral de la Universidad, desde el 2016, la formación de un protocolo que establezca la ruta de acción frente a casos de acoso y violencia sexual (Bienestar Universitario-Sede Bogotá, 2016) no ha sido ejecutado y se espera que esté listo para mediados del año 2017; no obstante, se sabe que el primer respondiente en la actualidad es Bienestar Universitario. Este a su vez, es el encargado de brindar apoyo psicológico a las víctimas, así como acompañamiento profesional en el proceso, como asesoría jurídica.

Por otra parte, el área de seguridad se encarga de dar respuesta a casos que requieren denuncia ante la Fiscalía o requerimiento de la Policía Nacional; por lo que las unidades móviles están a disposición, con el fin de atender casos en flagrancia, es decir, en el acto del abuso, proteger a la víctima y dar cumplimiento a que este tipo de casos sean reportados y denunciados de forma adecuada. La línea de atención de emergencia de la División de Vigilancia y Seguridad es 888888; la cual está disponible las 24 horas del día, todos los días de la semana.

De esto podemos concluir que faltan cosas por hacer, como que se genere el protocolo de atención específico para atención del acoso y violencia sexual en la Universidad; así como, seguir trabajando entre todos para el cumplimiento del Acuerdo 035 del 2012, el cual, aunque no reglamenta exactamente la atención en la Universidad en casos de acoso, tiene objetivos cuyo interés está en favorecer la equidad de género y la protección integral de los grupos de minorías sexuales dentro de la Universidad.

## Referencias

- Consejo de Bienestar Universitario.** (2010). *Resolución 006 de 2010. "Por la cual se reglamenta el programa de Convivencia y Cotidianidad del Área de Acompañamiento Integral del Sistema de Bienestar Universitario en la Universidad Nacional de Colombia"*. Recuperado de: <http://bit.ly/2wJJAa9>
- Consejo Superior Universitario.** (2012). Acuerdo 35 de 2012. "Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia". Recuperado de: <http://bit.ly/2xGO4Lw>
- Bienestar Universitario – Sede Bogotá.** (2016). *Plan de acción 2017. Autonomía responsable y excelencia como hábito 2016-2018*. Recuperado de: <http://bit.ly/2fSEa0d>
- Caballero, M. C.** (2003). El acoso sexual en el medio laboral y académico. En: M. Viveros Vigoya (Ed.). *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia* (pp. 429-449) Recuperado de: <http://bit.ly/2xxYeir>
- División de Vigilancia y Seguridad (DVS).** 2012, 19 de diciembre). Grupo móvil de atención inmediata - División de Seguridad y Vigilancia. Recuperado de: <http://bit.ly/2k3wNrf>
- División de Vigilancia y Seguridad (DVS).** 2012, 21 de diciembre). *Línea de atención en emergencias. División de seguridad y Vigilancia*. Recuperado de: <http://bit.ly/2xB7Oyx>
- Escuela de Estudios de Género.** (s.f.). ¿Quiénes somos? Recuperado de: <http://bit.ly/2ftuQPG>
- Observatorio de Estudios de Género.** (2016). Inclusión educativa. En: *Bienestar Universitario – Observatorio de Estudios de Género*. Recuperado de: <http://bit.ly/2fRCzYj>



EVENTOS QUE HACEN  
MEMORIA



# MUJERES HISTÓRICAS EN TU VIDA: CONCURSO DE FOTOGRAFÍA PARA LA CONMEMORACIÓN DEL DÍA DE LA MUJER

---

María Gabriela García Franco<sup>1</sup>

Juliana Estefanía Peña Gaitán<sup>2</sup>

En el marco de la celebración del día de la mujer, desde el comité editorial de la Revista Voto Incluyente, surgió la idea de llevar a cabo un concurso de fotografía que abriera un espacio de homenaje para aquellas mujeres que son o fueron “históricas” en la vida de los y las participantes. Para esto, se requirió el envío de una fotografía de una mujer, o de un grupo de mujeres, que fuera importante para la persona que participaba; acompañada de un texto en el cual se explicaran algunas de las razones por las cuales se decidía conmemorar a esta mujer.

Se recibieron cuatro fotografías con sus respectivos textos, las cuales fueron expuestas en la Universidad Nacional de Colombia, el viernes 10 de marzo, durante el lanzamiento del número 5 de la revista sobre “Género, identidades juveniles, memoria histórica y 50 años Facultad de Ciencias Humanas”. Durante la misma, se contó con el acompañamiento de una de las participantes, quien leyó su texto.

De las cuatro fotografías recibidas y presentadas, se escogieron, por decisión del comité, tres para ser publicadas con sus respectivos textos. Agradecemos la participación de todos y todas, y con mucho agrado, a continuación, se presentan las piezas escogidas.

1. Estudiante del programa curricular de Psicología en la universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá; integrante del comité editorial de la revista Voto Incluyente. **Contacto:** mggarciaf@unal.edu.co

2. Estudiante del programa curricular de Psicología en la universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá; integrante del comité editorial de la revista Voto Incluyente. **Contacto:** jepenag@unal.edu.co

# MUJERES SUBIENDO AL CIELO

Laura Daniela Prieto González<sup>1</sup>

**Fotografía 1. Mujeres subiendo al cielo. Laura Daniela Prieto Gonzales.**



Fuente: Fotografía tomada por Laura Daniela Prieto Gonzales, 2016, Cartagena

La Mujer que marcó mi vida fue esa mujer que no temió dar un paso a lo desconocido; que no temió hacer camino sola o acompañada; que no vio en su género una desventaja y que, aunque tuvo épocas de miedo y tristeza, logró abrir los ojos y ver lo que significaba ser mujer; que vio la lucha pasada de las que, como ella, se sentían fuertes y poderosas; quienes, posteriormente, notaron que no era un sentimiento sino una realidad.

---

1. Psicóloga egresada de la Universidad Nacional de Colombia. *Contacto:* ldpricog@unal.edu.co

## PARA MI MAMÁ

Adriana Katherine Rodríguez Robles<sup>1</sup>

Karen Dayan Sánchez Espino<sup>2</sup>

### Fotografía 2. Siempre con amor.



No la tuteo ya que sé que esto, a usted, le parece una falta de respeto y una ofensa; sin embargo, para mí, es la forma de demostrarle mi afecto. Entiendo que hay diferentes formas en las que las personas se demuestran afecto; por ello, hoy, de la manera más cortés, quiero expresarle mi cariño y amor.

“Madre ¡¡¡yo la admiro!!!” Suena cliché, pero usted es mi pilar; es algo más allá de la admiración de una hija hacia su madre; la admiro porque su historia de vida, las dificultades que ha tenido que afrontar, las decisiones que tomó en el tiempo que las tomó, no fueron fáciles y, con todo eso, nos dio ejemplo a mis hermanos y a mí, con fundamentos fuertes e irrompibles. Recuerdo que siempre nos decía que nos cuidáramos entre nosotros, porque cuidarse es cómo se demuestra el amor y por eso nos cuida tanto. Muchas veces pensé que usted, madre, era muy exagerada; no obstante, ahora que soy madre, comprendo más porque nos cuidaba tanto. A pesar de que sigo pensando que exagera mucho, comprendo que es la forma más fácil de demostrarme su afecto.

Fuente: Fotografía tomada por Adriana Katherine Rodríguez Robles, 2017, Bogotá.

1. Estudiante de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia. *Contacto:* nines23rodriguez@gmail.com

2. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. *Contacto:* karensanchezespino@gmail.com

La admiro porque, con palabras y ejemplo, se convirtió en mi maestra de la vida; usted, madre, se ha caído y levantado tantas veces, que es impresionante el camino tan difícil que ha recorrido. Pero lo que es aún más admirable es que lo ha hecho respetando a las personas por ser personas. Y aunque carga con muchos prejuicios, respeta lo que nos comparte.

En varias oportunidades, nos decía que todos los seres vivos se respetan y, por ende, no se les lastima de ninguna forma; de hecho, hace unos días, escuche como se lo repetía a mi hija y con humildad le digo que, gracias a usted, aunque no parezca a sus ojos, en ocasiones, lo práctico. También nos enseñó que, a veces, las personas lastiman a otras; mas, esos momentos pasan y que es mejor verlos en el retrovisor.

Yo la he visto, literalmente, construir una casa y su vida desde cero, ladrillo por ladrillo; y por ello, me llena de orgullo saber que usted es mi madre; ya que soy la hija de mi heroína.

Caer en la vida por la maldad del primer amor y que, aun así, con cada paso de su vida nos enseñara que el amor es por lo que se lucha no tiene precio. Madre, usted nos decía “¡Lucha por amor!”; y después, con su ejemplo, entendí que el amor al que se refería no se limitaba al amor de una persona hacia otra. Entendí que el amor a las ideas y el amor propio son dos amores que exigen y conllevan las luchas más grandes y, si fuese necesario, esas luchas, con igualdad de valentía, se tienen que enfrentar en contra de los que amas. Por eso, lucho contra usted, ¡la amo profundamente!, pero sus prejuicios han hecho doler mi pecho en repetidas ocasiones y, por amor a lo que me enseñó y a quien soy, le recuerdo lo mucho que me gustan las chicas, aun reconociéndome como una. Sin embargo, admiro que, a pesar que sus prejuicios sean grandes, usted es capaz de ayudarme a luchar contra ellos (me da la mano para pelear contra Ud.)

Por usted, madre, aprendí que del amor no vive el ser humano; pero el amor es lo que hace feliz al ser humano y que es triste una humanidad sin felicidad. Por ello en la vida hay que saber dar amor, recibir amor, demostrar amor, asumir las consecuencias del amor, luchar por amor y amar sin razón. La respeto, la admiro y la amo madre mía. Gracias, no solo por la vida; también por ser mi maestra, mi heroína, mi verdugo y mi más fiel escudero por Ud. ¡Soy quien soy!

## UNA NUEVA VIDA

Felipe Ramírez Cortázar<sup>1</sup>

José Ricardo Ramírez Cortázar<sup>2</sup>

Fotografía 3. Una nueva vida.



**Fuente:** Fotografía tomada por Felipe Ramírez Cortázar, 2016, Bogotá.

---

1. Estudiante del programa curricular de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia. *Contacto:* feramirezco@unal.edu.co

2. Estudiante del Colegio Refous. *Contacto:* feramirezco@unal.edu.co

Decir que es una foto común es, en parte, falso; como observadores encontramos elementos bastantes sencillos, los cuales, al juntarse, hacen, de esta, una foto cálida, cuya historia podemos narrar; un pequeño vínculo entre hermanos del cual nos apropiamos. En esta foto, encontramos formas que prometemos ser, para que algún día, ella tenga la plena certeza de que le cumplimos, la primera es una fortaleza oculta en la sonrisa, que dice “Todo está bien, estamos los tres”; ¡Existe la adversidad! Pero no importa, juntos podremos. Un traje completo, rojo y azul, un cabello negro, un gran ramo de flores y frutas, todo rodeado de un cariño sincero, que soporta dos terremotos, los cuales decidió amar. Con astucia, inteligencia y valor sin igual, puede que la vida no fuera, no sea y finalmente no llegue a ser fácil; sin embargo, creemos encontrar una pequeña certeza, un pensamiento sobre la vida, “ella ha vivido” y hasta el segundo exacto de la foto se cumplió a sí misma. Que mayor razón para narrar hoy, ¿Por qué?, Por la misma razón, *la vida*. Por la suya y por la nuestra.



Se terminó de imprimir en las instalaciones de  
GRACOM Gráficas Comerciales,  
ubicada en la ciudad de Bogotá, Colombia,  
en la Carrera 69k n° 70-76  
en el mes de Abril de 2018.

El tiraje fue de 300 ejemplares en papel Bulky de 75 gramos.

Las fuentes utilizadas:  
Garamond Premier Pro  
Futura STD





**VOTO**  
**INCLUYENTE**