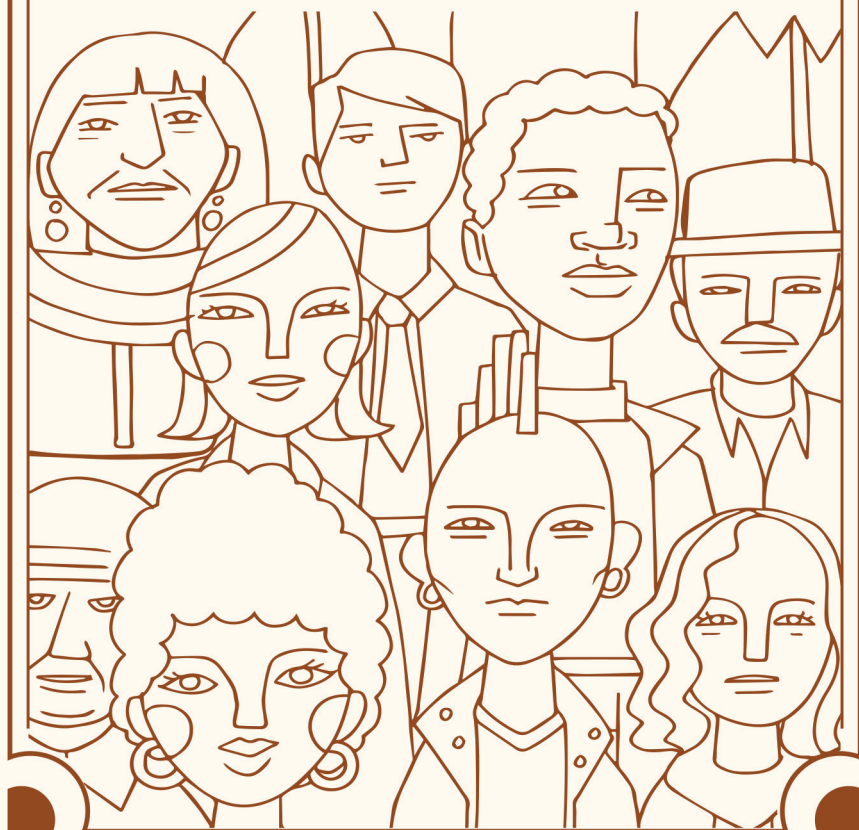


# EDUCAR DESDE Y ENTRE IDENTIDADES DIVERSAS

Luz Mery Chaverra Rodríguez  
Elvia Patricia Arango Zuleta  
Compiladoras





**EDUCAR  
DESDE Y ENTRE  
IDENTIDADES DIVERSAS**

---

Conversaciones Pedagógicas



# EDUCAR DESDE Y ENTRE IDENTIDADES DIVERSAS

---

Luz Mery Chaverra Rodríguez  
Elvia Patricia Arango Zuleta  
Compiladoras

Colección Conversaciones Pedagógicas

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE

## CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Chaverra Rodríguez, Luz Mery (Comp.)

Educar desde y entre identidades diversas / Luz Mery Chaverra Rodríguez y Elvia Patricia Arango Zuleta, compiladoras.— Rionegro : Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2018.

ISBN: 978-958-56159-7-7 (digital)  
208 p.; 21 x 14 cm.

1. Ciencias sociales. 2. Educación. 3. Etnicidad. 4. Identidad de género. 5. Mujeres en la política. 6. Pluralismo (ciencias sociales). I. Chaverra Rodríguez, Luz Mery. II. Arango Zuleta, Elvia Patricia. III. Título.

370.8 CDD 21.ª ed.

- © Luz Mery Chaverra Rodríguez  
© Elvia Patricia Arango Zuleta  
© 2018 Universidad Católica de Oriente

**ISBN:** 978-958-56159-7-7 (digital)

Primera edición: junio de 2018

### **Compilación**

Luz Mery Chaverra Rodríguez  
Elvia Patricia Arango Zuleta

### **Diseño y diagramación**

Silvia Giraldo

### **Corrección de textos**

Natalia Maya Ochoa

### **Editado por**

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente  
Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50  
Rionegro-Antioquia  
fondo.editorial@uco.edu.co



### **Impreso por**

Divegráficas Ltda.  
Carrera 53 n.º 54-30 - PBX: 511 7616  
Medellín-Antioquia  
www.divegraficas.com

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita del autor o de la Universidad Católica de Oriente.

## CONTENIDO

---

PRÓLOGO .....	11
MASCULINO Y FEMENINO: MODOS DIVERSOS CON LOS QUE SE TEJEN LA IGUALDAD Y LA ASOCIACIÓN .....	15
<i>Hna. Luz Mery Chaverra Rodríguez, Alexandra Milena Castro Muñoz, Lina Rosa Parra Bernal, Claudia Patricia Herrera Gaviria, Ricardo Restrepo Arango</i>	
Introducción .....	15
Reconstruyendo la historia: de sociedades solidarias a sociedades dominadoras.....	17
De la masculinidad a la feminidad .....	23
Feminidad y masculinidad. Más que una cuestión de género.....	28
Hacia una nueva conciencia de género .....	31
Horizonte de reflexiones.....	37
Referencias bibliográficas.....	41
LA ETNOEDUCACIÓN, ¿UNA ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL?: CASO SAN BASILIO DE PALENQUE .....	45

*Pbro. Ramiro Moreno López, Hna. Luz Mery  
Chaverra Rodríguez, Elvia Patricia Arango Zuleta*

Introducción .....	45
Identidad .....	46
Cultura.....	49
Identidad cultural.....	52
Etnoeducación .....	55
Discusiones vigentes en torno a la etnoeducación.	63
Trazos y rutas de la etnoeducación en Colombia...	65
Otros trabajos en torno a la etnoeducación en Colombia .....	70
Vivencias, trayectorias y experiencias en San Basilio de Palenque .....	74
Referencias bibliográficas.....	83

HACIA EL EMPODERAMIENTO POLÍTICO DE LAS MUJERES DESDE EL RECONOCIMIENTO DE SUS SUBJETIVIDADES.....	87
--	----

*Yarley Cristina Cardona Hincapié*

Introducción .....	87
Ampliación de la Política.....	93
Empoderamiento político .....	99
El empoderamiento desde el reconocimiento de las subjetividades .....	101
A manera de conclusión .....	109
Referencias bibliográficas .....	111

LA HUMANIZACIÓN DENTRO DEL AULA DE CLASES, UNA MIRADA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS PARA LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD.....	113
--	-----

*Luis Carlos Marín Cardona, Elvia Patricia Arango Zuleta, Luz Mery Chaverra Rodríguez*

Reflexión en torno a los derechos humanos .....	115
La complejidad escolar de los derechos humanos..	123



Humanizar el aula desde la vivencia de los derechos humanos.....	131
Referencias bibliográficas.....	137

FUNDACIÓN EL BUEN PASTOR SANTA EUFRASIA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	139
---	-----

*Claudia Chica Álvarez, Esperanza Marulanda, Flor  
Liliana Jaramillo, Martha Luz Jaramillo Gallego,  
Elvia Patricia Arango Zuleta*

Breve panorama.....	139
Contexto y justificación de la sistematización....	142
Constitución de la experiencia.....	146
Misión.....	149
Filosofía.....	149
Leyes y normatividad .....	153
Acciones y cambios .....	156
Cuál fue la búsqueda y cómo se hizo.....	157
Explicación del proceso .....	162
Tiempo 1: Punto de partida.....	
Tiempo 2: Formulación de un plan de sistematización .....	164 165
Tiempo 3: El objeto de la sistematización .....	171
Tiempo 4: Reflexión de fondo .....	
Tiempo 5: Los puntos de llegada: formular conclusiones y comunicar los aprendizajes .....	186 187
Dinámicas encontradas.....	192
Lecciones aprendidas.....	201
Referencias bibliográficas.....	206





## PRÓLOGO

---

### Qué ofrece este volumen de «Conversaciones pedagógicas»

**E**ste es el primer volumen de la serie «Conversaciones pedagógicas», dedicado a *Educación en la diversidad*. Su construcción está motivada por reflexiones suscitadas a partir de las interacciones educativas en distintos escenarios y en reflexiones conjuntas de las compiladoras con estudiantes y colegas en distintos roles, relacionados con la diversidad humana. En esa diversidad convocante, el libro es una confluencia de interpretaciones, cuestionamientos, análisis, comprensiones, propuestas y realizaciones; pretendemos que sea un paso hacia la visibilidad, participación y protagonismo de personas y comunidades estigmatizados como minorías, humildes o de menor valía. Igualmente aspiramos a resaltar la responsabilidad del maestro y de la escuela en los procesos de transformación social a partir del reconocimiento de la diversidad en las expresiones vitales de la naturaleza.

En ese orden de ideas, el capítulo uno ofrece una reflexión predominantemente documental de un colectivo de maestras y maestros acerca del complemento, la igualdad y la asociación entre masculino y femenino. Allí se muestra un panorama histórico que aporta herramientas para superar posiciones extremas frente al significado de género, avanzar hacia relaciones solidarias y hacia la igualdad en las interacciones de hombres y mujeres. Capra, Eisler, Calvo, Kosko y Boff, son algunos autores que alientan los cuestionamientos hacia las dualidades expresas y sutiles que han primado en el pensamiento, las concepciones y las maneras de relacionarnos en la cultura de occidente.

El colectivo autor de la segunda sección presenta la experiencia etnoeducativa de San Basilio de Palenque como una expresión de posibilidad para conservar la identidad afro a partir de los procesos de educación. Con un breve recorrido es atravesado el panorama internacional hasta llegar a la localidad de San Basilio de Palenque, lugar donde la organización, las resistencias y la evocación e implementación de prácticas y costumbres ancestrales reafirman una propuesta para conservar la identidad y la cultura de un patrimonio de la humanidad. En esta exposición se entran significados primordiales con hallazgos de investigaciones en torno al tema, contribuciones temáticas que muestran el valor de los logros estatalmente alcanzados y la importancia de continuar avanzando con sello identitario por medio de la participación, hacia condiciones sociales de igualdad.

La autora del tercer apartado se propone analizar el proceso de empoderamiento político de las mujeres a partir de las posibilidades contenidas en sus subjetividades. Los planteamientos teóricos de Marcela Legarde son tomados para buscar entendimiento y explicación al influjo de la cultura en la experiencia de participación política de distintas mujeres en organizaciones de la Ciudad de Medellín y son señaladas situaciones de vulneración en lo económico y social. Según la autora, las normativas y la participación de las mujeres en la vida pública son insuficientes para aludir a la igualdad lo cual se expresa en el trato diferencial con relación a los hombres, por eso plantea una gobernabilidad democrática como potencial manera para hacerse reconocer y valorar socialmente.

En el capítulo cuatro se ofrece una reflexión colectiva acerca de la educación en la diversidad como un acto de humanización dentro del aula basado en los derechos humanos. Prima un panorama de cuestionamientos a la promulgada universalidad de los derechos al identificar y reflexionar circunstancias afrontadas por personas desprovistas de los satisfactores básicos para sus necesidades y avasalladas en sus condiciones de vida. Son señaladas diferencias centradas en el poder entre los países del centro y de la periferia y las repercusiones de su actuar en el reconocimiento del otro. Se enfatiza la responsabilidad del maestro en cuanto humanizador del aula a partir del reconocimiento de la concurrencia de diversidades acogidas por los mismos derechos.

Como una acción en busca de alternativas para atender y proteger los derechos humanos, el capítulo cinco concreta el tema de este libro en la sistematización de una experiencia de educación en la diversidad, dirigida a niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad del municipio de La Ceja. Los roles de las protagonistas: dolientes de la Fundación líder del proceso, beneficiarias de los programas ofrecidos por aquella institución y el equipo sistematizador, dejan ver una esperanza para afirmar y sostener que el trabajo conjunto es posible, más, cuando el tema es asunto de todos; asimismo permiten advertir la importancia de las voluntades sociales y políticas empoderadas de los procesos para su continuidad. Este capítulo es el de mayor extensión y marca diferencia por el interés de visibilizar los protagonistas de la experiencia por encima de aportes teóricos.

*Elvia Patricia Arango Zuleta*  
*Luz Mery Chaverra Rodríguez*



# MASCULINO Y FEMENINO: MODOS DIVERSOS CON LOS QUE SE TEJEN LA IGUALDAD Y LA ASOCIACIÓN

Hna. Luz Mery Chaverra Rodríguez\*

Alexandra Milena Castro Muñoz\*\*

Lina Rosa Parra Bernal\*\*\*

Claudia Patricia Herrera Gaviria\*\*\*\*

Ricardo Restrepo Arango\*\*\*\*\*

## Introducción

Adoptando diversas formas, la tendencia a la segregación por razones de género ha estado implícita en el tejido de las relaciones sociales, situación que se da por la inaceptable concepción de superioridad de un género sobre el otro, generalmente el del hombre sobre la

---

\* Doctora en Educación, Universidad de La Salle de Costa Rica. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia): lchaverra@uco.edu.co, merycharo1@hotmail.com

\*\* Doctora en Educación de la Universidad de La Salle de San José de Costa Rica. Docente investigadora de la Universidad Católica de Manizales. Tutora del Ministerio de Educación Nacional: acastro@ucm.edu.co

\*\*\* Doctora en Educación de la Universidad de La Salle de San José de Costa Rica. Docente investigadora de la Universidad Católica de Manizales. Tutora del Ministerio de Educación Nacional: lrparra@ucm.edu.co

\*\*\*\* Doctora en Educación, Universidad de La Salle de Costa Rica. Coordinadora Red Alma Máter, Universidad Tecnológica de Pereira: claudia.herrera@almamater.edu.co

\*\*\*\*\* Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes:  
rickyrestrepo841@gmail.com

mujer, quien se ha visto expuesta a situaciones de exclusión, invisibilización y desconocimiento de sus capacidades y posibilidades, con las que puede participar activa y efectivamente en el desarrollo de la sociedad.

¿Pero siempre fue así?... ¡No! No fue así al comienzo... Si volvemos la mirada hacia los inicios de la historia de la humanidad, podemos reconocer cómo la prehistoria marca el ideal de organización social, sustentada en los principios de la igualdad, y la asociación.

Al comienzo, hombre y mujer se reconocieron sencillamente diversos, distintos, pero complementarios en relaciones de reciprocidad, es decir, reconociéndose cada uno completo desde sus singularidades. «La mujer se vuelve mujer bajo la mirada del hombre; el hombre se hace hombre bajo la mirada de la mujer» (Beauvoir, citado por Boff, 1994, p. 49). De manera que tanto hombres como mujeres, dotados de capacidades y condiciones singulares, se descubren los unos a través de los otros, y aportan en la construcción y al desarrollo de la sociedad; cada uno, desde su particularidad y diversidad, al reconocer al otro como complemento, de ese modo se siente impulsado a sumar esfuerzos y capacidades en la consolidación de comunidades y sociedades como escenarios propicios para la plena realización de cada persona. No puede existir armonía y equilibrio en la sociedad y en el planeta, si no se reconocen ni se articulan las nítidas e imprescindibles bondades y posibilidades, tanto de hombres como de mujeres.

De manera crítica, pretendemos con este ejercicio reflexivo, promover movi­lidades internas que ayuden



a desmitificar nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, para avanzar en la superación de posiciones extremas frente al concepto de género y apostar por la búsqueda de relaciones solidarias, con las que se puedan superar las muy sutiles, pero comunes expresiones o manifestaciones de discriminación o segregación de cualquier género; como también, promover trayectos que conduzcan hacia la igualdad en las interacciones hombres-mujeres, y por ende, la posibilidad de equidad en el acceso a las oportunidades de las dinámicas y los desarrollos de la sociedad, conscientes de que, «contrariamente a lo que cree el pensamiento patriarcal, la verdadera adaptación de la humanidad no se hizo por la violencia, se hizo por la solidaridad» (Boff, 2004, p. 13), razón por la cual consideramos necesario trascender las posiciones extremas frente al concepto de género y caminar hacia la búsqueda de relaciones de armonía y equilibrio.

### **Reconstruyendo la historia: de sociedades solidarias a sociedades dominadoras**

Nos permitimos hacer el intento por retomar condiciones de algunos momentos históricos, que se puede pensar, marcaron la ruta de la humanidad en lo referente a las relaciones sociales de poder basado en la solidaridad y su posterior detrimento a causa de la imposición del patriarcado.

En el designio creador, varón y mujer, son dos modos diversos, originales y al mismo tiempo complementarios de ser personas; con la misma dignidad, hemos sido llamados a la vida por el acto de amor

y para vivir la comunión en el amor, y, por lo tanto, concebidos como seres con capacidad para amar y con las condiciones necesarias para ser amados. Así lo entendieron nuestros antepasados, en los comienzos de la humanidad; hombres y mujeres conscientes de la indiscutible «conexión de unos con otros» (Eisler, 1996, p. 1), se reconocieron y aceptaron distintos, pero complementarios; con apertura para conjugar los diversos matices implícitos en la singular y rica existencia de cada persona, con la que indudablemente podían tejer lazos de colaboración y ayuda mutua; es decir, cada uno veía en el otro a alguien con quien se podía establecer un tejido de relaciones armoniosas que se fundaban en la dinámica del amor, haciendo posible el maravilloso milagro de dar, multiplicar, cuidar la vida de los seres.

Por ejemplo, en el modelo de sociedad en la prehistoria, denominado *modelo solidario* planteado por Eisler (1998), en el que se asumía el poder como posibilidad para dar, nutrir e iluminar la vida; el amor se reconocía como la «máxima expresión de la evolución de la vida en el planeta, así como el poder unificador universal» (p. 166). Este modelo privilegiaba valores como el respeto, la mutua colaboración, el reconocimiento, la aceptación e implicación de hombres y mujeres en los procesos sociales, la libertad de ambos para tomar sus propias decisiones; estos, entre otros, son los trazos de la historia, en los comienzos de la humanidad, en lo concerniente a la organización social.

Se conoce que, en el Paleolítico, aunque por principios de organización los hombres se dedicaban a la

caza, a la pesca y proteger y defender el grupo, mientras las mujeres al cuidado de los niños y la recolección de plantas, ninguna responsabilidad o tarea era considerada menos importante que otra, sino que hombres y mujeres se asociaban para juntos buscar cómo mejor adaptarse al medio, cómo sobrevivir, lo que hoy podríamos decir, cómo buscar una mejor calidad de vida. Ya en el Neolítico, periodo en que toma fuerzas la agricultura y los seres humanos comenzaron a establecerse en lugares fijos, aunque la historia da cuentas de tareas fuera del poblado realizadas por los hombres y muestra a las mujeres dedicadas a las tareas de la casa, aún en ese momento de la historia, no se califican unas responsabilidades como más importantes que otras; hombres y mujeres colaboraban y aportaban para la supervivencia del grupo; todos se implicaban en la tarea de educar, cuidar y proteger la vida.

En ese mundo en el que reinaba la tan hoy deseada armonía, era atributo de la humanidad «buscar placer en vez de dolor; cuidado, en vez de conquista; conexión de unos con otros y con todo lo creativo en nosotros mismos y en el mundo» (Eisler, 1996, p. 1). Este modelo de sociedad solidaria, por ahora lejano de nuestra realidad, se constituye en nuestra aspiración y desafío. Estas sociedades correspondientes a periodos Paleolítico y Neolítico reconocían y valoraban la dimensión espiritual de los poderes vivificantes y sustentadores de la mujer, «asociando la sensibilidad y la naturaleza orgánica de las mujeres con el cuidado de la naturaleza» (Shiva, citada por Boff, 2004, p. 1), en el que las relaciones humanas se sustentaban y sostenían por el placer del encuentro, lo que les permitía disfru-

tar de un mundo que se sustentaba en la solidaridad como una actitud permanente de mutua colaboración, fraternidad y servicio, en la defensa de los derechos de todas las personas al igual que de todos los seres vivos con los que los humanos cohabitamos en el planeta.

Algunos estudios sobre arqueología de género, revelan cómo en la antigüedad, la mujer representaba el milagro de la naturaleza; en el neolítico prevalece la diosa madre reconocida como la dadora de vida, y aún la muerte misma, es entendida como el regreso del hijo al útero cósmico. Esta diosa, dadora de vida, no entraña ni genera desigualdades, ni dominaciones, sino que promueve una sociedad igualitaria en la que prevalece la vida, el amor hacia ella y toda la naturaleza que la encarna. Siendo la diosa madre la imagen que de acuerdo al arte era adorada por los hombres y mujeres de la prehistoria, esta no constituía un poder dominante sino dador de vida y fuente de alimento y bienestar, por lo cual las distinciones sociales o jerárquicas evidenciaban una sociedad igualitaria en la que hombres y mujeres tenían las mismas oportunidades y opciones de participación.

Adicionalmente, los hallazgos de las civilizaciones primitivas de la antigua Europa dejan entrever su esencia pacífica, además de percibirse como sociedades igualitarias claramente no patriarcales. Los vestigios artísticos son evidencia de la importante participación de las mujeres en todos los escenarios de la Europa antigua. De este modo el arte, se constituye en pieza clave para reconstruir nuestros orígenes, ya que del estudio de los restos encontrados se deduce un origen a partir de una deidad femenina y un carácter

pacífico, desprovistos de cualquier forma de violencia o dominación. Las imágenes y tallas de la diosa mezcladas con formas propias de la naturaleza, desentrañan también la gran importancia que todos estos elementos tuvieron en la antigüedad, y la cercanía de la imagen de la diosa a la serpiente y la mariposa, revelan su atributo de transformación.

La prehistoria marca entonces, el ideal humano basado en una sociedad donde predominen la igualdad, y la asociación, sin embargo, para que renazca la historia es necesario que nos despojemos de los prejuicios acerca de la naturaleza de dominio y sometimiento de la humanidad, y específicamente el que ha ejercido el patriarcado. Históricamente los prejuicios morales regidos por el patriarcado han desconocido el origen, femenino, pacífico, dador y armónico, por privilegiar el dominio, la fuerza y el sometimiento; para muchos ha sido difícil reconocer un poder no desde la fuerza sino desde la asociación de hombres y mujeres.

Pero cambios decisivos en las formas de organizarse y de interactuar hombres y mujeres, fueron emergiendo con el paso del tiempo, por varias situaciones, que intentamos develar en términos de los desarrollos económicos y sociales de la humanidad. Al comienzo, la economía, basada en la agricultura; luego se pasa a una economía basada en la caza, momento en el cual comienzan las primeras manifestaciones del papel preponderante del género masculino; «con las sociedades cazadoras se instauraron las primeras relaciones de violencia: los más fuertes comenzaron a dominar y a tener privilegios y el masculino empezó a ser el género domi-

nante» (Boff, 2004, p. 12), la irrupción de la fuerza cazadora en las sociedades agrícolas, posibilitó el arraigo de lo masculino como centro del universo, y desde allí los hombres se posicionaron por encima de las mujeres, constituyendo otras formas de relación de poder, ya no basadas en la equidad sino en la dominación... «La humanidad pasó de la conciencia de solidaridad a la conciencia de competición» (Boff, 2004, p. 12).

En ese modelo emergente de sociedad, se privilegian las relaciones de dominio-sumisión, se desconoce la igualdad de condiciones y de oportunidades para todas y todos. «Nuestra necesidad humana de conexión, de vínculos forjados por amor y confianza en lugar de fuerza y temor al dolor, se ha distorsionado y reprimido» (Eisler, 1996, p. 22). Desde el resurgimiento de estas concepciones sociales, «amor» y «pasión» se usan con frecuencia para justificar actos violentos y abusivos de quienes dominan.

Son también decisivas en estas nuevas lógicas sociales de dominación e imposición de un género por encima del otro —varón por encima de la mujer—, las condiciones de la edad de bronce, época en la que se establecen las primeras sociedades complejas, cuya característica propia es la instauración del modelo dominador «donde una mitad de la humanidad tiene un rango superior a la otra» (Eisler, 1996, p. 21); en estas sociedades, se instituyen los guerreros para la defensa de las amenazas externas y se les otorga poderes para la participación en la vida política; y se puede pensar que es a partir de este momento de la historia que algunos seres humanos, en su afán de poseer y dominar,

han establecido y sustentado patrones culturales de segregación, reflejados en diferentes ámbitos.

Este modelo de organización social, se constituyó a partir de prácticas de violencia, lucha armada y dominio masculino, y una de las formas privilegiadas de mantener el sistema fue privilegiando e incluso santificando la imposición y el padecimiento del dolor, desconociendo que «evitar el dolor y buscar el placer son motivaciones humanas básicas», puesto que «la masculinidad se igualó a dominio y conquista, y la feminidad a pasividad y sumisión» (Eisler, 1996, p. 19); un modo peculiar de subordinar, excluir y marginar de los procesos a las mujeres y a otras personas consideradas en condiciones de inferioridad en todos los espacios, expresiones culturales, simbólicas, lingüísticas. En este modelo de sociedad dominador, el poder se asume para dominar, aniquilar, invisibilizar y segregar a quienes son considerados los ‘débiles’, llevando a muchos seres humanos —mujeres y hombres— a una vida indigna, al igual que al planeta a un punto de colapso.

### **De la masculinidad a la feminidad**

*Nuestra tarea es triple: hacernos cargo de la realidad,  
cargar con la realidad y encargarnos de la realidad.*

—IGNACIO ELLACURÍA, *s. f.*

Ya sea por evolución, por desarrollo, por mutación, o por mantenimiento de la especie, el sexo, es lo que realmente nos ha mantenido como especie humana. El trasegar histórico de la humanidad desde la prehistoria (dos millones de años atrás), ha evolucionado

desde los primates en una cadena que se conoce, hasta llegar al *homo absconditus*<sup>1</sup>; hemos pasado de tallar una piedra hasta la cibernética, de vivir en los árboles hasta los bunkers, de nómadas a tribus urbanas, de fundir una espada a una bomba atómica, entre tantas; sin embargo, el hombre y la mujer no han dejado de ser macho y hembra que se unen para consolidar sociedades con el fin último de conservar la especie.

Por eso es necesario reconocer el sexo desde su expresión más limpia, transparente y precisa; su evolución ha sido un camino corto o lento por no contar con grandes acontecimientos acerca del tema. A partir del siglo XVIII, este tema ha sido abordado por investigadores y pensadores como Freud, Havelock Ellis, Le Breton, Alfred Kinsey, Sheree Conrad, Boff, L. y Michael Milburn. Sus investigaciones han derrumbado tabús, han generado conciencia en la sociedad y ello permite decir que la verdadera evolución del sexo, está donde este se origina, el cerebro; donde consideramos inicia el camino hacia una sexualidad aceptada individual y colectivamente.

La toma de conciencia de una persona inicia en su psique y a partir de allí, una cadena de elementos se unen para su transformación; de hecho, como lo venimos analizando, hemos sufrido transformaciones desde nuestra existencia por la necesidad de tener u obtener un bien, para el caso de la sexualidad, el bien,

---

<sup>1</sup> *Homo absconditus*: afortunada expresión de Ernst Bloch, que seculariza el célebre *Deus absconditus* del Deutero-Isaías, para así traducir «hombre escondido», hombre oculto, esto es, misterio perenne que es el ser humano. <http://blogs.periodistadigital.com/carlosblanco.php/2010/07/25/homo-absconditus>



podríamos decir, está en el *bien-estar* psicosocial a través de sus prácticas sexuales; estas adquieren un papel importante en el individuo y el colectivo, su sentir y actuar determinan cambios o caminos a seguir en el trasegar del sexo y la sexualidad.

El momento actual por el que atraviesa dicha discusión, como lo hemos insinuado anteriormente, nacer, sentirse y expresarse hombre o mujer y, sobre todo, otras opciones, genera controversias, derrumba mitos, permite ablaciones conceptuales. Precisamente, trayendo a colación los conceptos definidos por autores como Boff (2004), hablar a partir de un modo particular de ser en el mundo, fundado por un lado en el carácter biológico de nuestro ser y por el otro en el hecho de la cultura, de la ideología y de la religión de ese carácter biológico, es hablar de género.

Esa dualidad es una escisión tajante entre una apariencia biológica y un sentir cognitivo en una persona y el medio cultural donde nace, por lo que consideramos, que más que hablar de sexo y de género, es atender y entender la sexualidad humana; como lo expresa García (2003), «la categoría género surge como una respuesta a la necesidad sentida de muchas mujeres y varones de desmitificar la categoría sexo y transformarla en una variable operativa que permita una mayor y mejor comprensión de la existencia humana» (p. 13).

Lo anterior evidencia el sentido, la trascendencia y los significados del tema, cuyo fin último es la comprensión de la sexualidad humana, más que la discusión. Entrar a debatir sobre una categoría emergente

del sexo, como lo es género, es poco relevante, igual sucede con feminidad y masculinidad, porque ya no están solos, en los cambios del momento presente de la humanidad muestra otras alternativas del reconocimiento del sujeto: los transexuales, transformistas, travestis, lesbianas. Todo esto en conjunto nos conduce a afirmar que las transformaciones han sido culturales y la parte mental o psíquica es el punto de partida hacia el camino del entendimiento del comportamiento de la sexualidad humana, donde la identidad de género es realmente lo que une *del sexo al género*.

En pocas palabras, se habla de género para referirse en masculino y en femenino, sin embargo, la identidad de género, da buena cuenta de lo que la persona ha desarrollado psico-socialmente, desde sus actitudes y comportamientos. Lo que nos permite corroborar que la identidad de género es la esencia misma de la sexualidad humana, como bien lo expresa García (2003),

Al superarse la analogía existente entre el sexo biológico y el género, se modificó el criterio de salud (...). El que el rol de género no fuera congruente con el sexo biológico dejó de considerarse una evidencia de desequilibrio psicológico y de inversión sexual. Al distinguirse sexo de género y de orientación sexual, se dejó de interpretar que un varón femenino o una mujer masculina tuvieran problemas psicológicos y/o fuesen homosexual o lesbiana (p. 82).

Marina (citado por Calderón y Robledo, 2011) se refiere al sexo como el «universo simbólico construido sobre una realidad biológica» (p. 28). Por tanto, en la

actualidad no se puede entender la sexualidad como un concepto estático o imperceptible, sino como un proceso dinámico que se desarrolla a lo largo de la vida del ser humano, el cual se va moldeando junto con sus vivencias y experiencias, podría decirse que la sexualidad es la construcción de la persona que desea, siente y actúa, basada en lo genético, el momento histórico y sus apropiaciones según los aprendizajes. Ya se comprende, que el sexo es el inicio y fin de las especies, que determina en su proceso, el macho y la hembra, el masculino y el femenino, por conducta social.

Los estudios más recientes sobre la sexualidad han demostrado que las cuestiones de género son de gran importancia en la construcción de la identidad personal y en el desarrollo social, lo cual, se refleja en la investigación *Sexualidad y psicopatologías ocultas*, realizada por Boccadoro y Caruli (2011), para los cuales, la sexualidad humana no se impone por el instinto o estereotipadas conductas como sucede en los animales, sino que está influenciada tanto por la actividad mental superior y social, cultural, educativa y características normativas de los lugares donde los sujetos crecen y desarrollan su personalidad.

De aquí que el fenómeno humano de la sexualidad, solo puede ser captado en su totalidad, si junto con la diferencia incluimos la reciprocidad. La expresión reciprocidad, para este caso, invita a la apertura mental y social que conlleva a transformaciones o derrumbamientos de paradigmas psicosexuales, donde es pertinente decir que el ser humano concreto es siempre dual: masculino y femenino.

## **Feminidad y masculinidad. Más que una cuestión de género**

Pensar los asuntos de género más allá del simple concepto asociado al sexo, nos invita a una mirada en interrelación de lo femenino y masculino que hay en cada uno de nosotros. Esta mirada implica establecer una relación en términos de reciprocidad, en palabras de Boff (2004): «La expresión reciprocidad tiene la ventaja de afirmar, desde el principio, la mutua abertura de uno al otro. Dos enteros, pero inacabados —siempre haciéndose— se encuentran en la mutua atracción y libertad de entrega» (p. 51).

Por tanto, en esta relación, se hace esencial reconocer a cada hombre y a cada mujer como una unidad, establecida desde su independencia en relación con el otro; cada uno contiene un poco del otro en su esencia vital. Sin embargo, la diversidad sexual en nuestros tiempos, trasciende y se amplía a múltiples maneras de ser hombre o mujer, más allá de los rígidos estereotipos, siendo esta el resultado de la historia de vida individual que se desarrolla en un contexto socio-cultural; en la actualidad, las siglas (GLTB o LGTB) son utilizadas para designar el colectivo gay, lesbianas, transexuales y bisexuales. Aquí se percibe por qué la identidad sexual y la orientación sexual, dependen en gran medida de su propio modo de conocerse, percibirse y entenderse psicológicamente con relación a lo sexual y constituye uno de los aspectos más importantes de la sexualidad.

Nuestro transcurrir histórico ha estado invadido por el sello de lo masculino, desde el lenguaje, los sím-

bolos y los ritos, que han consolidado una cultura netamente androcéntrica; en la religión occidental, por ejemplo, el mito cultural que afirma que Dios es masculino, ha llevado a privilegiar al hombre por encima de la mujer; y si Dios es masculino, surge entonces la pregunta: ¿lo masculino no es Dios? A propósito, Boff (2004), plantea cuatro símbolos principales de la religión de las grandes madres:

- El primer símbolo hace alusión a la mujer, que en la cultura matriarcal representa el sexo sagrado, generador de vida. La mujer simboliza a la gran madre, la suprema divinidad.
- En segundo lugar, se de-construye el símbolo de la serpiente, considerado el atributo principal de Dios-Madre. La serpiente representaba la sabiduría divina, que siempre se renovaba como la piel de la serpiente.
- En tercer lugar, se prefigura el árbol de la vida, considerado siempre como uno de los símbolos principales de la vida. Uniendo, como todo árbol, el cielo y la tierra, renueva continuamente la vida, como el mejor fruto de la divinidad y del universo.
- En cuarto lugar, se destruye la relación hombre-mujer, que originariamente constituía el corazón de la experiencia de lo sagrado. La sexualidad era sagrada, pues posibilitaba el acceso al éxtasis y al conocimiento místico (p. 71).

Estos símbolos nos llevan a repensar nuestra historia, a volvernos a nuestro origen y realizar una recons-

trucción en sentido de equidad. Reconocer a la mujer como representación del amor y generadora de vida nos conecta nuevamente con el universo y nos invita a recuperar nuestra sexualidad como una experiencia en el orden de lo sagrado, una energía espiritual que vibra en el afecto de una pareja que traspasa la barrera del cuerpo hacia la soberanía del yo.

Pensar en esto no supone promover la equivocada pretensión de algunos grupos feministas de desplazar a los hombres para posicionar a la mujer como el ‘centro del universo’; pero si nos permite afirmar que el concepto de lo femenino no convoca simplemente a la debilidad y fragilidad; invita a conceptualizar la sensibilidad y la espiritualidad como esencia del ser humano, configura la relación mente y cuerpo como inseparable. Es precisamente una invitación a conceptualizar la sensibilidad y la espiritualidad como esencia del ser humano, configurar como inseparable la relación mente y cuerpo. En este sentido, se trata de pasar la marca cultural masculina, por un proceso de desmitologización y fundamentalmente despatriarcalización, de manera que se pueda legitimar el valor, tanto de lo masculino como el de lo femenino, en nuestra cultura y tejido social.

Al hablar de género, Cobo (2011) afirma que es «un concepto y una realidad transversal que recorre todos los grupos y todos los procesos sociales» (p. 73), lo que hace pensar que hacemos parte de un tejido social que se está modificando y, con él, el imaginario colectivo, que nos ha acercado cada día más, a políticas públicas incluyentes, pactos y alianzas institucionales e internacionales, donde lo más relevante es el reco-

nocimiento de la identidad de género como la esencia misma del ser humano, sin estigmatizar a la persona por su identidad sexual.

### **Hacia una nueva conciencia de género**

A propósito de la teoría de la borrosidad, Kosko (2000) plantea que casi toda verdad, y podríamos decir casi toda teoría, tendencia, ideología, paradigma, es gris, parcial, fraccional. Pero, afirma el autor, que muchos científicos, físicos, y añadimos filósofos, ideólogos, aunque aceptan esta realidad de la borroso y lo gris, lo rechazan en la práctica, cuando se empeñan en posicionar e imponer como dogmas sus descubrimientos y ‘verdades’. De esta realidad no han escapado quienes han intentado posicionar posturas patriarcales o matriarcales; machistas o feministas, fragmentando los procesos y las interacciones en la sociedad. En este sentido, afirma Kosko (2000):

Quando lo borroso se introduce en un proceso, añade opciones distintas dentro de este proceso. Aporta distintos grados de sombra gris entre las opciones extremas que son lo blanco y lo negro. Esta serie continua de opciones grises puede poner en tela de juicio las visiones simples del mundo basadas en «o lo uno o lo otro» (p. 21).

La borrosidad se esgrime entonces, como una poesía al infinito, como la posibilidad para colorear el universo con diversos matices que nos proporcionen multiplicidad de miradas y posibilidades en nuestro caminar. El surgimiento de nuevas aristas que se tejen

al interior de un universo borroso, en el cual lo extremo se va diluyendo y confundiendo entre los diversos colores de nuestras visiones, percepciones y sentires.

La borrosidad significa una posibilidad de integralidad entre las diversas formas de pensamiento, que no excluye, sino que concibe la vida y las diversas relaciones e interrelaciones que se construyen como una intrincada red, que alberga multiplicidad de formas, tonalidades, sonidos y apariencias.

Pero el ser humano en su afán de poseer y dominar, ha querido atrapar aquello que no puede poseer. Ha querido atrapar el vuelo de un águila, el color de un pensamiento, ha establecido leyes, dogmas y estrictas reglas; ha querido capturar el espíritu y encarcelar el color de una estrella. Ha querido dominar el océano y decodificar el genoma humano. Ha querido dar precio a aquello que no lo tiene y con ello mercadear todos los seres y componentes de la vida.

Si bien nuestro pensar y nuestro sentir, con relativa frecuencia son expresión de la borrosidad, las fronteras se diluyen desde nuestro interior en donde reconocemos que la relación hombre-mujer ha significado un universo que se construye en dos vías: blanco-negro; desconocer esto, es poner el velo en nuestros ojos, al pensar que una visión fragmentada corresponde a la totalidad del universo; negar la dinámica del universo y la vida que se construye siempre a partir de dos o más vías, es dejarlo desprovisto de la riqueza de conceptos, miradas y alternativas de vida. Sin duda, la intrincada red de la vida nos hace pensar que la gran



riqueza del universo radica en la infinidad de interrelaciones que se generan entre la multiplicidad de formas, expresiones, colores, sabores, aromas, visiones y culturas. Como en una infinita telaraña que se construye, deconstruye y retroalimenta, sin fronteras, ni definiciones precisas.

Porque la ‘verdad’ no se construye en blanco y negro, sino que se pinta con diversos colores y cada uno aporta y la reconoce, dependiendo de la arista del universo desde donde se va construyendo. El pensamiento binario en cuanto a las construcciones sociales, con frecuencia marcado por lógicas excluyentes, ya sea de unos o de otros, que se ha transmitido a través de la cultura y el lenguaje y que se sustenta en la escuela y en diferentes escenarios sociales, es tan solo una de tantas posibilidades del mundo. Ver al universo de un solo color ha generado dolor, violencia y una sustentación de un mundo que le apuesta a un paradigma patriarcal que no contempla la posibilidad de una forma diferente de ver y construir el universo. «Cuando lo borroso se introduce en un proceso, añade opciones distintas dentro del proceso (...), aporta distintos grados de sombra gris entre las opciones extremas que son lo blanco y negro» (Kosko, 2000, p. 21).

Y es que pensar opciones distintas de interacción, entre hombres-mujeres y las otras opciones de género, es abrirse a un arco iris de posibilidades y de modos de estar con los otros, que se conjuga con la palabra, para ser un canto de esperanza que integra las visiones e interrelaciones, culturas y posibilidades; es conjugar los diversos diálogos de saberes que se construyen y

se nutren desde otras miradas. Contemplar y asumir los diversos matices que ofrecen las diferentes voces, se constituye en una posibilidad más equitativa, que integre las posiciones de los excluidos y las excluidas e implica una re-significación de las relaciones de poder existentes en la sociedad presente, Bien lo afirma Kosko (2000): «La verdad en blanco y negro está más allá de nuestra comprensión: nadie ha podido ofrecer la verdad pura con respecto al universo» (p. 22).

Establecer una nueva forma de interacción entre los hombres y la mujeres, requiere un cambio de pensamiento; implica realizar una lectura de la historia a partir de una nueva concepción de género, como un modo particular de ser en el mundo Boff (2004), el cual debe ser comprendido desde la dimensión biológica, en relación con la cultura, hecho complejo que requiere mirar cómo se elaboran socialmente los datos biológicos referentes a la mujer con relación al hombre, en vez de mantenerlos como causas paralelas. Esta situación rompe las lógicas de dominación y de poco reconocimiento, ya sea de los hombres o de las mujeres y dignifica el concepto de familia, de sociedad. Es así como emerge lo femenino y lo masculino en un nuevo ser humano, que es capaz de reunificar los opuestos dentro de sí.

No existe un trazo definido en nuestra vida, sino que esta se construye y reconstruye en cada sentir, en cada pensamiento, en la interrelación con los otros, en el aprendizaje y en la disolución de nuestros radicalismos, en la conjunción de nuestros sueños, en nuestra vibraciones y pensamientos; es decir, nuestra vida está marcada, en cierto sentido, por la realidad de borrosi-

dad, entendida esta desde los planteamientos de Kosko, (2000), como las fronteras imprecisas de los conceptos y de la realidad en general, lo que significa la vida es una continua apuesta a un camino diferente; que no hay verdades absolutas, ni lógicas binarias ni blindadas y eso se integra en nuestro pensamiento y actuar y va prismando todas nuestras lógicas borrosas, significando una posibilidad diferente ante las relaciones con nosotros mismos, en la relación hombre-mujer-sociedad.

Lo anterior, porque «ninguna sociedad, al margen de sus rígidas jerarquías de dominio, puede sobrevivir sin algunos elementos participativos» (Eisler, 1996, p. 23). Se supone entonces que el ideal está dado por una sociedad que privilegie la cooperación en lugar de la competencia; en la que se promuevan cada vez con mayor fuerza las relaciones laborales equitativas para todas las condiciones de género; en la que se procure que todos y todas, ellas y ellos alcancen el más alto nivel de realización como persona; una sociedad en la que hombres y mujeres establezcan un tejido de relaciones entre los seres humanos y el cosmos, respondiendo a nuestra natural «necesidad humana de conexión, de vínculos forjados por amor y confianza en lugar de fuerza y temor al dolor» (Riane, 1996, p. 22).

En esa medida, se abre la posibilidad para invertir el gran círculo cerrado, preciso, determinado, en el que el modelo mecanicista de Newton y Descartes, fueron articulando y constituyendo la ciencia y las lógicas sociales. En consecuencia, se hace necesario aventurarnos y arriesgarnos a la construcción de una sociedad en la que se promueva el reconocimiento de la riqueza

de matices que cada persona en singular encierra, en la que se posibilite emerger de cada otro el mejor otro; en la que se conjuguen los valores de unos y otros en la construcción de sociedad y se potencie el despliegue de la capacidad creativa que cada ser encierra en su *milieu intérieur*. En ese sentido, Claude Bernard (citado por Capra, 1993) afirma que en una sociedad en la que no haya cabida a la exclusión ni a la segregación; una sociedad que promueva y defienda la tolerancia, la libertad, la democracia, la transparencia, la equidad, la apertura y aceptación de la diferencia; que asegure a cada persona, varones y mujeres condiciones de una vida digna, estimulando su desarrollo personal y su participación en la toma de decisiones.

En el horizonte se vislumbran entonces, muchos caminos, muchas posibilidades que no tienen una frontera claramente definida; es decidirse a navegar en un mar de incertidumbre, un salto al vacío para construir, desde otras orillas, no desde la relación de poder, sino desde la infinita gama de la intrincada red de la vida. En esa medida, «lo borroso acaba con estas simples exigencias de la certidumbre» (Kosko, 2000, p. 21); y se constituye en una alternativa para una sociedad más equitativa y una relación hombre-mujer más igualitaria. Significa contemplar la necesidad de re-significación en las interacciones, que permita asumir las diferentes voces que surgen de la diversidad y que se constituyen en posibilidad para que las sociedades sean más equitativas; sociedades en las que haya cabida para todas y todos.

## **Horizonte de reflexiones**

Luego del paso por la historia, en clave de análisis de la ruptura en la relación entre hombres y mujeres, en el advenimiento de una sociedad patriarcal y el reto de generar posibilidades distintas de relaciones recíprocas entre hombres y mujeres, nos arriesgamos a plasmar un horizonte de posibilidad en términos de que, La esperanza se halla en la prevalencia de los individuos desde estados éticos individuales, pero que logren reconocerse como parte del todo, y hacer constructos morales en pro de la prevalencia del colectivo. Esto último resulta ser un reto ante la realidad de que las fuerzas que separan no son más fuertes que las que buscan la religación.

La esperanza se encuentra implícita en la posibilidad de que desde estados caóticos o de desorden, entendidos estos como la condición de aleatoriedad, propias de la naturaleza y que se extiende hasta las formas de interactuar los seres humanos, que supera los patrones e ideologías fijas, previsibles y deterministas, para hacer emerger estados de orden, organización y equilibrio que conducen a reconocer aquel elemento ausente en cada uno y cada una, que se encuentra presente en ese otro y esa otra para garantizar así la existencia armónica que se sustenta desde la aceptación y acogida de las diversas manifestaciones de género; de modo que los escenarios de la ética y la moral, sean la oportunidad para que surja una nueva forma de organización, desde la religación y la generación de estados de reflexión y práctica, sobre el bien hacer, y el deber ser de un individuo y su relación con el colectivo.

Reconocer, comprender y celebrar la diversidad, es en palabras de Deleuze (2003), acoger a al otro con su carácter singular que hace de él un ser único, diferente a todos, irrepetible; condición fundamental con la que se puede alcanzar la armonía, la equidad, la justicia y la paz, aspiraciones tan presentes en los sueños de todos los seres humanos. Reconocer al otro y a la otra en sus diferencias, singularidades y formas de vida, es el justo sueño de la igualdad de género, apuesta y compromiso de algunos movimientos sociales en este momento de la historia y que esperan que se constituya en propósito y meta a la que todas las personas e instituciones sociales debemos apostar por alcanzar.

Una apuesta ética, es una apuesta por la religación, desde el amor como expresión que teje todos los egocentrismos con todos los altruismos, ya que desde el amor se hace posible la unión de la humanidad, si se logra integrar con la conciencia moral y la conciencia racional como salvaguardas de equilibrio, la ética es en sí misma religación, y es su esencia humana lo que la hace susceptible a la incertidumbre de donde aunque la intención de una acción corresponda al deber ser y a lo que es moralmente bueno y aceptable, es en muchos casos impredecible el producto final de la acción; sin embargo, dentro de los alcances de nuestra mente deberíamos considerar las acciones moralmente buenas, independientemente de que su resultado esté de acuerdo a lo esperado o contrario a ello.

Asumimos el reto de recrear conscientemente la forma en que vivimos y amamos, la forma como interactuamos, como nos conectamos a los otros y las otras,

la forma como nos aceptarnos desde nuestra diversidad; es entender que «los humanos no podemos sobrevivir sin al menos cierto grado de conexión afectuosa» (Riane, 1998, p. 234).

Consideramos necesario trascender la mirada androcéntrica que se moviliza desde dualidades: cultura-naturaleza, mente-cuerpo, como aspectos propios de la masculinidad, y emociones-valores, objetividad-subjetividad, público-privado, como aspectos de la femineidad, hacia miradas alternativas que permitan emerger el conocimiento en articulación y no en dicotomías; es esa la historia nuestra que debemos construir.

Nos convoca la tarea de «preparar un nuevo lecho de río que nos lleve a una dirección solidaria en lugar de dominadora» (Riane, 2000, p. 3). Nos apremia la tarea de realizar acciones concretas, dirigidas a torcer el rumbo de un modelo insostenible y empezar a marcar un nuevo horizonte hasta lograr un paulatino retroceso de los caminos represivos en todos los niveles de la sociedad; desarmar definitivamente las manos y los espíritus de dominación; acciones que permitan buscar, investigar y encontrar nuevas formas de convivir, producir, disfrutar, consumir y organizar la vida de la sociedad en la que se promueva el desarrollo de todas las personas, varones y mujeres, en todas sus dimensiones y capacidades: físicas, psíquicas, espirituales, estéticas, artísticas, sensibles, relacionales, en armonía con la naturaleza, en contra de cualquier expresión de dominio e imposición.

Y aunque, son los sistemas, las leyes y las normas las que rigen y estructuran la sociedad, las distintas

maneras de organizarnos y de pensar son las que hacen posibles los cambios; es necesario, entender que la exéresis o separación humana en la sociedad, manifestadas en acciones como la exclusión, la marginación o el rechazo a algunas personas por circunstancias de diferente índole, sería un retroceso de grandes y nefastas consecuencias para la humanidad en este momento de la historia. Al contrario, lo que se requiere es crecer cada vez más hasta llegar al suficiente nivel de conciencia que permita, no solo desde el discurso y la reflexión, sino desde las prácticas cotidianas, entender y asumir que somos diferentes, que pensamos diferente, que tenemos opciones de vida diferentes y que juntos, todas y todos, desde nuestra condición particular, podemos aportar a la construcción de sociedades más justas, equitativas, incluyentes.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Blázquez Graf, Norma. (2002). Las ciencias de la vida desde la perspectiva de género. *Omnia*, 17-18 (41), 51-58.
- Boccardo, L. y Caruli, S. (2012). El sitio del amor negado. Sexualidad y psicopatologías ocultas. *Sexology.it*. Recuperado el 21 de noviembre de 2011, de: [http://www.sexology.it/resumen\\_espanol.html](http://www.sexology.it/resumen_espanol.html)
- Boff, Leonardo y Muraro, Rose Marie. (2004). *Femenino y masculino*. Madrid: Trotta.
- Calderón, B. y Robledo, L. *Incidencia de las prácticas ciudadanas promovidas desde la clase de educación física, en la prevención de las problemáticas sexuales de un grupo de adolescentes: Caso de tres instituciones educativas de Manizales* (tesis de maestría). Universidad de Caldas. 2011.
- Calvo, Yadira. (1999). De las leyes de la lengua o la lengua de las leyes. En *Género, teoría feminista y nuevos paradigmas: Compendio de lecturas*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Santiago de Chile.
- Capra, Fritjof. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: Troquel.
- Cobo, Rosa. (2011). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Los libros de la Catarata.

- Compendio de Lecturas – diversas autoras/es. (1999). *Género – Teoría Feminista – Nuevos Paradigmas*. Santiago, Chile: Editorial Universidad Santiago de Chile.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisler, Riane. (1987). *El cáliz y la espada: La mujer como fuerza en la historia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Eisler, Riane. (1998). *Placer Sagrado. Volumen 2: Nuevos caminos hacia el empoderamiento y el amor*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos
- Escobar Velásquez, Gloria Mercedes (2006). *Desatando el nudo: interacciones humanas adictivas*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- García, Ana. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Madrid: Narcea.
- Guevara, Elsa. (1999). Masculinidad como posición social. Un análisis desde la perspectiva de género. En *Género, teoría feminista y nuevos paradigmas: Compendio de lecturas*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Santiago de Chile.
- Harding, Sandra. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Kosko, Bart. (2000). *El futuro borroso o el cielo en un chip*. Barcelona: Crítica.
- Leff, Enrique. (1999). Ecofeminismo: del género del ambiente. En *Género, teoría feminista y nuevos paradigmas: Compendio de lecturas*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Santiago de Chile.

- Marina, J. A. (2002). *El rompecabezas de la sexualidad*. Barcelona: Anagrama.
- Ministerio de Educación Nacional. (22 de septiembre de 2008). *Plan decenal de educación sobre sexualidad y ciudadanía*. Recuperado el 21 de julio de 2011, de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-172105.html>
- Puleo, Alicia. (2002). Feminismo y ecología: Un repaso a las diversas corrientes del ecofeminismo. *El Ecologista*, (31), 36-39.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Espasa-Calpe, 2001.





# LA ETNOEDUCACIÓN, ¿UNA ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL?: CASO SAN BASILIO DE PALENQUE

Pbro. Ramiro Moreno López\*  
Hna. Luz Mery Chaverra Rodríguez\*\*  
Elvia Patricia Arango Zuleta\*\*\*

## Introducción

La presente reflexión es en torno a los procesos etnoeducativos y sus incidencias en el fortalecimiento de la identidad cultural de un determinado grupo, caso San Basilio de Palenque. Se parte de una aproximación conceptual, la cual consideramos, ayudará a entender mejor dichos procesos. En este sentido, desde autores como García *et al.* (2015), Molano (2007), Melucci (2001), Sciolla (1993), Kuper (2001), González Varas (2000), Bákula (2000), entre otros, se

---

\* Magister en Educación de la Universidad Católica de Oriente:  
hermanoramiro@yahoo.es

\*\* Doctora en Educación de la Universidad de La Salle de Costa Rica. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente: lchaverra@uco.edu.co

\*\*\* Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente: earango@uco.edu.co

abordan los términos: identidad, cultura, identidad cultural y etnoeducación.

El capítulo lleva al lector en un recorrido desde el panorama internacional, caracterizado por las rutas que han marcado los procesos de etnoeducación, con sus maneras de materializarse en el ámbito nacional, hasta particularizar las vivencias, trayectorias y experiencias en San Basilio de Palenque, corregimiento del departamento de Bolívar, al norte de Colombia, reconocido como primer pueblo afro que se liberó de la esclavitud de los europeos.

La etnoeducación, entendida como apuesta política para atender, desde los procesos educativos, las situaciones particulares de cada etnia, contempla como uno de sus propósitos, implementar estrategias formativas para promover, en los integrantes de cada grupo étnico, el reconocimiento, la valoración y apropiación de la cultura; como también potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas culturales de las personas, de acuerdo con las condiciones particulares, requeridas para un desempeño adecuado en el medio y su proyección en otros escenarios, conservando su identidad.

Entre las aproximaciones conceptuales se exponen los significados compartidos acerca de identidad, cultura, identidad cultural y etnoeducación desde una perspectiva afrocolombiana.

## **Identidad**

En el argot popular se entiende por identidad las características de las personas, las colectividades o co-

munidades; también, el conjunto de rasgos o circunstancias por las que un grupo de sujetos o de objetos puede ser diferenciado de otros, sin confusión. Melucci (2001), al hablar de identidad, alude a tres elementos fundamentales: 1) la permanencia de un sujeto o de un objeto en el tiempo para eludir las variaciones del entorno situadas por debajo de un cierto umbral; 2) la unidad que establece los límites entre sujetos, y de estos con relación a los objetos, para distinguir unos de otros, y la identidad como puente que relaciona dos elementos reconocidos en su particularidad y similitud.

La aceptación y el reconocimiento de las cualidades propias lleva a que una persona pueda evadir circunstancias que modifiquen sus rasgos identitarios o que no estén acordes con los mismos, debido al carácter individual o condición de una persona para hablar, actuar y ser diferente a las demás, lo que comúnmente es conocido como el estilo de cada uno y atañe a su personalidad. También está la identidad colectiva, la cual se configura a partir de los procesos de interacción, los cuales propician continuidad y permanencia en el tiempo y en los contextos. No se debe descartar que la identidad personal se construye con las identificaciones de los otros, porque desde esta perspectiva, se concibe como un proceso de aprendizajes colectivos que contempla, entre otros aspectos, definiciones del acontecimiento social y lleva a los individuos a reconocer, evaluar e involucrarse colectivamente en dichos procesos (Melucci, 2001).

De acuerdo con los planteamientos expuestos por Melucci (2001), podemos interpretar la identidad personal como ese sello que cada ser humano tiene y que

lo hace diferente a los demás, y son clave en su consolidación, los elementos aprendidos en el entorno. La identidad individual, asume rasgos característicos de la identidad social, pero esta última se consolida a partir de las identidades individuales que adquieren hábitos y costumbres comunes dentro de un determinado grupo o comunidad, situación evidente a lo largo y ancho de Colombia, país delimitado geográficamente por cinco regiones, cada una con características específicas de sus pobladores.

Las particularidades de las personas coinciden con el planteamiento de Sciolla (1983) acerca de la identidad, para quien esta, no es una propiedad intrínseca del sujeto ni algo innato, sino que, por el contrario, tiene un carácter intersubjetivo y racional. Esto significa que la identidad es resultado y fruto de un proceso social, que se desarrolla en la interacción constante con el otro, con el entorno y en el cual el individuo es capaz de reconocerse a sí mismo, solo en la medida en que sea capaz de reconocerse en el otro.

Para este autor, son dimensiones de la identidad la *locativa*, la *selectiva* y la *integradora*. Por medio de la identidad locativa la persona traza fronteras que le permiten limitarse y definirse como territorio, mientras por la selectiva, los límites definidos le permiten ordenar sus preferencias y escoger entre las alternativas del momento. Entretanto, la dimensión integradora provee a la persona de un marco interpretativo en el que convergen experiencias pasadas, presentes y futuras de la unidad biográfica. Estas dimensiones permiten ver al hombre como un ser libre, capaz de esco-



ger lo que es benéfico para su propia realización como persona individual, como ser social, como miembro de un grupo en particular.

En el caso de los afrocolombianos, se pueden reconocer como rasgos o elementos constitutivos que han tejido y consolidado su identidad: El particular arraigo a sus creencias y prácticas ancestrales, que les ha permitido conservar sus rasgos identitarios en la diversidad geográfica, donde diferentes situaciones los han ubicado; sus rituales y actos litúrgicos; la capacidad de expresión de su memoria a través de historias orales; la facilidad para aprender otras lenguas; la capacidad de resiliencia y adaptación a diversas situaciones, aún las menos favorables; las expresiones culturales a través del uso de instrumentos musicales, la música, la danza.

## **Cultura**

La cultura, entendida como «acción y resultado de cultivar, en la crianza y exploración de seres vivos con fines científicos e industriales. Grupo de costumbres, modo de vida y de un grado de desarrollo científico, industrial o artístico en un conjunto social o época» (Definición y etimología, 2017). Para Adam Kuper (2001), el término cultura

Tiene su origen en discusiones intelectuales que se remontan al siglo XVIII en Europa. En Francia y Gran Bretaña, el origen está precedido por la palabra civilización que denotaba orden político (cualidades de civismo, cortesía y sabiduría administrativa) y lo opuesto era considerado como barbarie y salvajismo (p. 43).

Lo que significa que el concepto de cultura era relacionado con lo civilizado, con la capacidad del hombre para almacenar y expresar conocimientos humanos. También la cultura se asociaba directamente con las capacidades intelectuales de la persona y no tanto con las expresiones del ser de las personas y de los grupos, como costumbres, manera de vivir, el folclor, las danzas, la cosmovisión y el entorno social.

La cultura, concebida como civilización o intelectualismo era excluyente, al estimar como civilizados o intelectuales solo a los miembros de determinado grupo cultural, los demás eran considerados bárbaros o incultos, hasta el punto de negarles el reconocimiento de su realidad total como seres humanos, trayendo consecuencias nefastas para algunos grupos, echados al olvido y condenados a situaciones degradantes en su condición de humanidad; es el caso del incontable número de africanas y africanos que fueron despojados de su tierra, de su lengua y su cultura.

Mucho antes, en el siglo IV, Cicerón había definido a la filosofía como la *cultura animi*, es decir, el cultivo del alma; así, *Kultur* implicaba asumir una disciplina personal y rigurosa en la formación del individuo para que este pudiese alcanzar el estado ideal de persona (Kuper, 2001). La definición de Cicerón sobre el término de cultura es más abarcadora; cultivar el espíritu desde la vida cotidiana de cualquier grupo social se puede entender como los tiempos, las formas y los esfuerzos de los mayores en la formación de las nuevas generaciones, para que estas se apropien los rasgos culturales, sociales y morales con los que se consolida la identidad colectiva.

Es el caso de las comunidades afrocolombianas, de las que la historia cuenta, cómo pese a siglos de dominio y sometimiento a otras culturas, destinaban tiempos y espacios para instruir y formar a sus miembros en danzas, manejo de instrumentos musicales, gastronomía, medicina tradicional, etc. Desde aquí se entiende cuando Molano (2007) dice:

Aunque existen diversas definiciones, en general, todas coinciden en que cultura es lo que le da vida al ser humano: tradiciones, costumbres, fiestas, conocimiento, creencias, moral. Se podría decir que la cultura tiene varias dimensiones y funciones sociales, que generan: un modo de vivir, una cohesión social, una creación de riqueza y empleo, y un equilibrio territorial (p. 72).

La autora hace énfasis en la persona y su realidad concreta, con sus tradiciones, costumbres, celebraciones, conocimiento, creencias, etc. *Cultura* evoca y abarca una amplitud y un sin número de realidades del ser humano; a diferencia de Kuper, es más general e integradora. En este mismo sentido se puede ubicar a Verhelst (1994), quien afirma que:

La cultura es algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente. La cultura tiene funciones sociales. Una de ellas es proporcionar una estimación de sí mismo, condición indispensable para cualquier desarrollo, sea este personal o colectivo (p. 42).

Una de las funciones sociales de la cultura consiste en proporcionar la estimación de sí mismo y la capacidad de entrar en relación con los otros miembros del grupo social, en lo cual, la educación juega un papel primordial, más, al tratarse de grupos étnicos que precisan custodiar su identidad social, su acervo ancestral y su patrimonio a la humanidad. Por lo anterior, puede considerarse la etnoeducación como estrategia cultural y educativa, pertinente y asertiva para salvaguardar y rescatar los valores culturales ancestrales de una comunidad. Se entiende así que la etnoeducación no parte de supuestos, sino que es la educación contextualizada para los grupos étnicos, cuya apuesta es resaltar y visibilizar la historia, las costumbres y la vida propia de los grupos y poblaciones.

### **Identidad cultural**

A partir de Pizzorno (2000), podemos tratar de comprender la identidad cultural como el natural gozo, orgullo y felicidad que una persona o un grupo determinado siente o manifiesta al practicar el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamientos ancestrales que funcionan como elementos fundamentales y característicos de un grupo social, como son los intereses, códigos, normas, cosmovisión y rituales, entre otros.

En el mismo sentido, desde Paz (1994), se puede entender el concepto de identidad cultural, como el eje fundamental que encierra un profundo sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creen-

cias; en algunos casos, resultado del cúmulo de resistencias de un determinado grupo social por rescatar y salvaguardar sus valores ancestrales, cuando estos han sido ignorados por culturas que se imponen. Esta identidad no es un concepto fijo o estático, por el contrario, es una práctica que se recrea individual y colectivamente, y se alimenta de forma continua a partir de la vida que acontece en el contexto.

Se puede afirmar, sin lugar a dudas, que hay personas, grupos y poblaciones, quienes expresan con mayor intensidad, su sentido de identidad, hecho que manifiestan en actividades comunes de la vida cotidiana y se reflejan en las fiestas, los rituales, la música y las danzas, entre otras. A estas representaciones culturales de gran repercusión pública, la Unesco las ha registrado bajo concepto de «patrimonio cultural inmaterial» (Unesco, 2005). Es el caso de los afrocolombianos, quienes superando las adversas situaciones generadas por la condición de esclavitud a la que fueron sometidos durante varios siglos, han mantenido el pulso firme que los ha llevado a consolidar su identidad cultural, a partir de los rasgos históricos heredados de los valores y las expresiones ancestrales del continente africano, *identidad cultural* evidenciada en las prácticas de ciertos elementos y comportamientos únicos y determinantes de su originalidad como grupo étnico, como puede leerse en Bákula (2000).

La identidad cultural afrocolombiana, también la constituyen los diferentes tipos de danzas que en ella se practican y que tienen un gran valor ancestral, histórico y cultural, al igual que el folclor, la gastronomía

mía, los cantos, los cuentos, los versos, los alabados, los secretos, la oralidad, la propia vida compartida a lo largo de la historia, la cosmología, los contextos sociales, y finalmente su propio ser que los caracteriza, los hace diferentes e inconfundibles pero capaces de convivir y compartir experiencias culturales con otros grupos étnicos sin conflicto alguno (Moreno López y Sanabria Palacio, 2015). En consonancia con lo anterior, González Varas (2000) afirma:

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...). Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (p. 43).

En este sentido, el concepto de identidad cultural trasciende las fronteras geográficas, políticas, económicas y demás; con frecuencia está ligado a un territorio, lo que explica la profundidad del arraigo que genera en cada persona, motivo por el cual distintos investigadores consideran que la identidad cultural imprime rasgos de carácter innato a la persona. En el caso de los afrodescendientes, observamos que desde cualquier territorio en donde se encuentren ubicados, hacen presencia desde sus patrones culturales ancestrales (Moreno López y Sanabria Palacio, 2014), por ejemplo, el acento, el uso del volumen de la música,

el carácter festivo, la familiaridad y acogida a conocidos y extraños, los códigos lingüísticos, rituales y celebraciones.

### **Etnoeducación**

Según Mosquera Bermudas (2009), aunque el término 'etnia' se usa como un eufemismo para raza o sinónimo para un grupo minoritario, etimológicamente proviene del griego *ethnos*, «pueblo» o «nación», y se refiere a un grupo de personas que se «identifican entre ellos, normalmente con base en una real o presunta genealogía y ascendencia común, o en otros lazos históricos» y, usualmente, se unen por «unas prácticas culturales, de comportamiento, lingüísticas, o religiosas comunes». Para la misma autora:

Mientras el término etnia comprende los factores culturales (nacionalidad, afiliación tribal, religiosa, fe, lengua, o tradiciones) y biológicos de un grupo humano, la raza específicamente alude a los factores morfológicos distintivos de esos grupos humanos (color de piel, textura corporal, estatura, rasgos faciales, etc.) desarrollados en su proceso de adaptación a determinado espacio geográfico y ecosistema (clima, altitud, flora, fauna, etc.) a lo largo de varias generaciones. Así, la palabra «raza» es solo un concepto que ha sido asociado al de etnia.

La etnoeducación es definida por García y Díez (2015) como el «sistema educativo basado en el conocimiento y mantenimiento de la identidad cultural de un grupo étnico» (p. 4), establecido como estrategia para la recuperación de elementos propios de una cultura,

diluidos o desconocidos en las dinámicas de interacción con otras culturas. El mismo se propone como estrategia para la recuperación y apropiación de valores culturales propios de una población o comunidad.

Afirman las mismas autoras que la etnoeducación se ha constituido en elemento fundamental de discusiones y apuestas de los Estados de Latinoamérica, entre los que Colombia es considerado un ejemplo paradigmático, dadas las políticas que ha formulado y los proyectos desarrollados con el propósito de fomentar el desarrollo integral, mediante la implementación y aplicación de procesos pedagógicos contextualizados, en los que se contemplan elementos como medio ambiente, cosmovisión, formas de organización social y cultural, entre otros. En seguida, algunas aproximaciones a los procesos etnoeducativos en los panoramas latinoamericano, colombiano y de San Basilio de Palenque.

### *Trazos y rutas de la etnoeducación en América Latina*

En América Latina, región que vivió las acciones de los denominados conquistadores, los procesos de etnoeducación se han consolidado a partir de las resistencias de los grupos minoritarios, de las luchas de confrontación y conquistas; por ello, nuestro interés no radica en los nombres sino en lo que implican y connotan en la práctica las búsquedas de estas personas, entre quienes se ha propiciado el reconocimiento y la aceptación de particularidades humanas que logran compartir espacios y situaciones comunes, sin desconocer que se pueden presentar choques y luchas asi-



métricas, como señala Pratt, citado por Rodríguez A. (2008), para quien una de las formas como se reflejan esos cruces, es la relación subordinados-subordinantes, cuestión que tensiona las interacciones cotidianas entre los individuos, los grupos y las comunidades.

Lo mencionado se puede ilustrar a partir de las prácticas que hacen ver humildes e inferiores a personas que fueron sacadas de sus costumbres, de sus geografías y de sus estilos de vida, fueron relegadas a lugares donde tenían menos posibilidades de acceso a las oportunidades y herramientas para el desarrollo propio y de sus comunidades, sin que ello sea sinónimo de aniquilar sus búsquedas libertarias y emancipatorias. Sin embargo, no es nuestra pretensión detenernos en datos de historicidad, sino avanzar en el tiempo para reconocer qué se ha hecho y qué se hace en la actualidad e invitar a deponer aquellas prácticas que van en detrimento de quienes se sienten minoría dominada, para decir: las ideas no se callan y su concreción es indispensable para exaltar el reconocimiento que durante siglos se ha pretendido abolir.

Lo expuesto encuentra eco en los planteamientos de Walsh (2011) para abogar por la confrontación de un legado y la persistencia por resistir al colonialismo, la dominación y el racismo, como manera de romper la herencia del individualismo occidental para pensar y objetivar las prácticas intelectuales propias de la población afrodescendiente, con unas bases políticas y éticas. Las opresiones y violencias en sus distintas expresiones calan en las concepciones y actuaciones sociales.

Consecuente con lo dicho, luchar por la reivindicación de los derechos de las diversidades culturales y humanas, es exigir en el pensamiento cotidiano, académico y político, entre otros, una postura que restablezca las relaciones entre los grupos y sectores de la sociedad, como lo plantean Chaverra y Alzate (2014), «basadas en criterios de igualdad, equidad, democracia, responsabilidad y respeto que propicien el reconocimiento de la dignidad de cada persona, indistinta sea su condición laboral, de género, etarias, social, económica, étnica y profesional al interior de las organizaciones» (p. 4).

La materialización de esos criterios en la transformación de las relaciones con los otros y con el entorno en general, explicitaría el carácter político del pensamiento y de la postura social, identificados por: a) los acontecimientos que exigen atención inmediata y contextual ante las problemáticas acentuadoras de diferencias y distancias entre los pueblos; b) la selección de términos para contar la historia, a partir de descripciones de hechos y fenómenos sociales de los que cabe cuestionar su carácter determinista, y c) el rescate de las tradiciones y los legados orales y culturales para integrarlos con las dinámicas actuales como aproximación a la paridad de condiciones para compartir y enriquecer las dinámicas sociales y de la cultura.

### *Rasgos comunes en Latinoamérica*

Hablar de Latinoamérica no significa que los estudios sean realizados solo en y por países de esta parte del continente. Un ejemplo es el estudio realizado por Rodríguez y Mallo (2012), atinente a *Los afrodescendientes frente a la educación, panorama regional de Amé-*

rica Latina. Ellos pudieron reconocer la situación de invisibilidad a que ha sido sometida esta población, pese a la existencia de un marco normativo regional, de programas y proyectos en su favor.

A partir de la situación educativa en Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Nicaragua, concluyen que los países de la región que recogen la variable afrodescendiente presentan condiciones diversas: proporciones variables de población afrodescendiente, lo cual lleva a que la mayoría de los países de la región incluyan en su legislación, algunas veces en la constitución, los principios de no discriminación e igualdad. Pese al respaldo legal hacia la no discriminación racial, en la mayoría de los países predomina una tendencia a negar las desigualdades raciales o a atribuir las principalmente a razones económicas, ocultando modelos sociales excluyentes. Mientras en Brasil es frecuente el uso del mito de la *democracia racial*, otros países utilizan rasgos predominantes de la cultura afrodescendiente con fines folclóricos y turísticos (Rodríguez y Mallo, 2012).

La subyugación de los pueblos criollos se dio por medio de la educación como institución privilegiada para «propiciar la aculturación (...) y su asimilación al cauce de la sociedad criolla englobante, como resultado de su aprendizaje de las formas hegemónicas de actuar, sentir, ser y pensar», como afirma López (1998, citado por López, 2001, p. 2). En su investigación *Racismo y los(as) afrolatinos(as)*, Reales (2005) plantea la necesidad de un marco social y político para resistir las discriminaciones de los gobiernos, manifiestas en violaciones a los derechos económicos, políticos, culturales, sociales

y humanos de la población afro. El autor hace un llamado a los gobiernos y organizaciones no gubernamentales desde la perspectiva de los derechos humanos y el desarrollo social, a buscar soluciones, considerando los beneficios políticos, económicos, sociales y culturales que tendría la región.

Entre la declaración y la actuación existen brechas, por las cuales estas prácticas sostenidas durante siglos son todavía tema de debate en el continente americano, cuando a finales del xx afloran apuestas por el reconocimiento de la diversidad cultural y la visibilización de la misma. Siguiendo a López (1998), se trata de un nuevo escenario unido a la apertura de nuestros Estados con relación a la regionalización de los mercados y a la globalización creciente de nuestras sociedades, circunstancia que ha puesto la diversidad cultural y lingüística sobre el tapete y, como nunca antes, ha hecho evidente que ni el monolingüismo ni la uniformidad cultural constituyen el patrón común, y que es más bien la heterogeneidad social, lingüística y cultural, lo que caracteriza a nuestras sociedades.

Un ejemplo de brechas entre declaraciones y acciones se aprecia en Ecuador, allí la etnoeducación, es entendida como proceso dinámico que contribuye al desarrollo de la identidad de los afroecuatorianos a través del fortalecimiento de su conciencia histórica y social; es una propuesta política desde las mujeres organizadas en la Conamune. Para ellos, la etnoeducación es un proyecto político y epistémico; es historia, cultura, economía, interculturalidad, vivienda; es conciencia de la necesidad de hablar con voz propia,

es decir, recuperar el uso de la palabra. Es un proceso iniciado en la década del setenta con las reuniones de jóvenes migrantes que llegaron a Quito para educarse, y son, quizá, el primer grupo de intelectuales afroecuatorianos; estas personas promovieron estudios sobre origen, cultura e identidad, formaron el Centro de Estudios Afro; en la década de los ochenta produjeron y publicaron los *Cuadernos afroecuatorianos*.

En aquel mismo país surgen en la década del noventa: Cane en Esmeraldas, Feconic en Chota, Fognep en Quito, Conamune y la Confederación Nacional Afroecuatoriana. Desde el Centro Cultural Afroecuatoriano, obra de los misioneros combonianos en 1981, se han hecho aportes en investigación, producción de materiales y proceso organizativo de las comunidades; algunos logros para la población afro son: reconocimiento en la Constitución de 1998, de su existencia; Código de Niñez y Adolescencia, con derechos, garantías y deberes; aprobación de la Ley de los Derechos Colectivos en 2006; reconocimiento de los derechos de las comunidades, los pueblos y las nacionalidades en la Constitución de 2008, la cual se abre a una visión intercultural de la educación.

Pese a lo anterior, las acciones realizadas son insuficientes para hacer de la etnoeducación una realidad en el hermano país; es necesario explicitar y concretar la voluntad política e institucional, especialmente por parte del Estado, puesto que hasta hoy, los logros alcanzados obedecen la presión de la sociedad civil afroecuatoriana y de sus procesos etnoeducativos. Así se constata en el trabajo de Brannan Jeen (2009),

quien al revisar las condiciones en que viven los afrodescendientes latinoamericanos e identificar la persistente marginación del 30 % de esta población, valora las estrategias y apuestas pensadas e implementadas por la Organización de las Naciones Unidas y otras instituciones internacionales para medir y combatir el racismo en nuestros países.

Según Alzamora (2011), en Perú existen unos 20 pueblos afrodescendientes entre los que se destacan los *yapatera*, ubicados en la Provincia de Morropon, que según estudios está en riesgo de extinción y que afronta problemáticas como insalubridad, poca agua de riego, escasez de trabajo entre otros, pero a partir de los procesos de etnoeducación, han encontrado alternativas para empoderar la identidad étnico-cultural. En este proceso es importante reconocer las acciones del Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuano, organismo creado por la Ley n.º 28495 para proponer y supervisar el cumplimiento de las políticas nacionales, la promoción, defensa, investigación y afirmación de los derechos y el desarrollo con identidad de los pueblos andinos, amazónicos y afroperuanos, de los que hacen parte los *yapatera*.

En Chile, Moreno Doña y Calvo Muñoz (2010) reflexionaron acerca de *Etnoeducación, educación física y escuela: transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada*; abordaron aspectos propios de la etnoeducación para mostrar cómo la escuela y la educación física, occidentalizadas, ancladas en el paradigma cartesiano, han dado la espalda a la aparente ambigüe-

dad propia del aprendizaje contextual y de la informalidad cotidiana. A partir de esta investigación, los investigadores proponen a las instituciones abandonar la certidumbre y el control, entendidos como algo natural y a partir de los cuales se orientan los procesos, para permitir que la diversidad de subjetividades fluya y encuentre su espacio de realización en el entorno escolar.

A partir del postulado *una educación de calidad debe proveer aprendizajes significativos que llenen de satisfacciones porque preparan para una vida de calidad*, Rossmann Hooker (2011) evalúa y caracteriza el estado y la situación de la *población afrodescendiente de la Costa Caribe nicaragüense*, ejercicio que le permitió reconocer mayormente en la formulación e implementación de políticas para la educación de los afrodescendientes, la orientación hacia acciones de compensación por las desigualdades a las que esta población ha sido expuesta, diferente a que se trate de una educación adecuada, por no haberse ajustado a las características culturales, cosmovisiones y expectativas de desarrollo. El autor hace un llamado urgente a pensar una educación contextualizada, que prepare el individuo de acuerdo con su realidad, contexto, cultura.

### **Discusiones vigentes en torno a la etnoeducación**

Algunas discusiones vigentes en torno a la etnoeducación, son las realizadas en el Taller Afro sobre Etnoeducación —2002—, dirigidas a abrir caminos de acercamientos entre las organizaciones afros, los intelectuales, las instancias del Estado y las universidades. Se consideró que la etnoeducación debe pasar de ser un

debate de/con los negros, para lograr acercamientos con las universidades, y abrirse y presentarse abierta y oficialmente al Estado: «La etnoeducación significa la adquisición y el desarrollo de conocimientos, valores y aptitudes para el ejercicio de un pensamiento Afro y la capacidad social de decisión» (Walsh y García, 2002, p. 323).

En abril de 2004, se socializó en Ecuador un taller del Proyecto de Formación de Líderes Afroecuatorianos. Allí se propuso abordar la etnoeducación como una asignatura obligatoria, discusión que ya se había hecho en Colombia desde 1998, y que dio cabida al carácter obligatorio de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, para que todos los estudiantes —afros y no afros—, tengan una aproximación al significado histórico, político y cultural del término y conozcan los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la Nación. Ese es un interés manifiesto en fortalecer y afianzar al arraigo de la propia cultura y el respeto y reconocimiento de las otras.

En 2005 se realizó el Encuentro Binacional sobre Procesos Etnoeducativos e Interculturalidad. Con la participación de Colombia y Ecuador, se sintonizaron las comunidades e intelectuales afros con el conocimiento científico de la academia; se discutió el rol que deben asumir las universidades en aras de aportar a la concreción de una educación intercultural. Con el ánimo de dar respuestas concretas a estas iniciativas, algunas universidades, en diferentes ciudades del país, contemplan un programa especial de admisión para las llamadas «minorías étnicas» y han desarrollado



propuestas para la construcción de comunidades pluridiversas, beneficiándolas con programas de becas o créditos financieros que favorecen su acceso a la educación superior, vinculándolos a procesos sociales e investigativos, generando programas académicos de formación avanzada pertinentes a las condiciones internas y externas de la población afro, entre los que están la Licenciatura en Etnoeducación y Agronomía del trópico húmedo.

### **Trazos y rutas de la etnoeducación en Colombia**

*Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.*

ARTÍCULO 68 DE LA CONSTITUCIÓN NACIONAL

Colombia se reconoce como un país pluridiverso, e igual que otros países de América Latina y del mundo, presenta marcadas desigualdades sociales, algunas de ellas, apreciables desde su constitución como país hacia el siglo XIX, época desde la cual, según Arocha (2007, citado por Ramírez, 2014), se pensaba que «el ámbito de la civilización consistía en las zonas templadas de los Andes, desde donde bajaba a las fronteras tórridas y salvajes» (p. 28), asunto anclado en lo geográfico, redundante en condiciones de inferioridad para algunos grupos humanos, expresadas en desventajas culturales, económicas y sociales.

Asimismo, Moreno Tovar (2010) describe algunas señales determinantes de marcadas diferencias, en cuanto al acceso a bienes y servicios de la sociedad entre

regiones y grupos; expresiones de desigualdad y discriminación a la que han sido expuestos distintos grupos poblacionales del país, promoviendo levantamiento de fronteras entre grupos y poblaciones humanas, pese a ser hijas de la misma nación. En el artículo «La historia blanqueada: representaciones de los africanos y sus descendientes en Antioquia a través de la obra de Tomás Carrasquilla», analiza uno de los paradigmas sociales imperantes en el siglo XIX, según el cual:

Las élites políticas, económicas y culturales colombianas trazaron un modelo de nación basado en la idea de que las tierras altas y la raza blanca eran materias primas privilegiadas del progreso; así, con base en atribuciones raciales y geográficas se construyó una jerarquía regional que dio lugar a la configuración de identidades locales definidas en función de ese modelo (p. 2).

Consecuencia de lo anterior, plantea el mismo autor, fue la forma de posicionar y presentar las poblaciones de la región andina y sus habitantes como prototipo de éxito, prosperidad y abundancia, sobrevaloración esta que ha dejado en desventaja las tierras bajas y sus pobladores, en su mayoría de raza negra e indígena, marginándolos de toda posibilidad de desarrollo y crecimiento social (Moreno Tovar, 2010). Y es que, desde los inicios de la nación, la historia se ha tejido con una marcada tensión entre élite y pueblo, élite que, según Arias (2007), estaba asociada a «la pertenencia a un grupo social de claro origen hispánico, asociado a marcadores racializados como la blancura y las facciones, y con una serie de rasgos y virtudes que hacía a sus miembros propicios para el ejercicio del

gobierno» (p. 45). Así, las diferencias sociales excusadas en la raza, han sido acentuadas en la ubicación geopolítica y económica, en el establecimiento de relaciones de producción y en los consecuentes niveles de participación en la vida social.

Frente a esas circunstancias, en las últimas décadas, Colombia ha empezado a reconocerse y presentarse en el escenario interno y externo como país privilegiado, enriquecido por la variedad en flora, fauna, climas, productos, formas de vida y desde luego, por la gama de identidades culturales que la conforman, las cuales permiten mostrar en cada rincón del territorio, diferentes rostros y expresiones en la música, la danza, la lengua, el arte y la alimentación, entre otros, lo que indica un giro hacia la convicción de que es justamente esta diversidad en todas sus expresiones, concretamente la diversidad étnica, la que sustenta y fortalece cada vez con mayor fuerza, la vitalidad de la nación.

De acuerdo con el censo poblacional Dane 2005, en Colombia los afrodescendientes están distribuidos en tres grupos claramente identificados y ascienden a 10,62 %: *La población negra* es conocida también como los afrocolombianos por su ascendencia africana; reconocida e identificada por sus tradicionales formas de organización social, cultivo de la tierra, vivencia de la espiritualidad a través de prácticas religiosas, que según la cosmogonía occidental son asociadas a la magia. Se concentran a lo largo y ancho del país, principalmente en las Regiones del Pacífico y Caribe. *La población raizal* es llamada así por la ascendencia afro-anglo-antillana, constitutiva de las raíces de su lengua creole y de su

cultura; se radican principalmente en el archipiélago de San Andrés y Providencia. Los palenques son lugares con altos grados de dificultad para el acceso, donde se refugiaron los primeros grupos de negros que, con deseos de vida libre e independiente, huyeron de la esclavitud a la que estuvieron sometidos durante muchos años; de ahí la denominación de *palenqueros*. En Colombia, el grupo reconocido legítimamente como palenquero se ubica en San Basilio de Palenque, departamento de Bolívar.

En el contexto de reconocimiento de la diversidad, y como resultado de luchas, manifestaciones y resistencias, la población afrocolombiana ha alcanzado paulatinamente conquistas sociales que, sin resolver la situación, son un paso adelante en perspectiva de su reconocimiento normativo y social y de la garantía de sus derechos. Así se aprecia en distintas propuestas que buscan superar esta realidad a través de distintas acciones, entre las que cabe mencionar la Constitución Política de 1991, la cual declara en el artículo 7 que «el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana»; y en el artículo 13 dispone que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (Constitución Política de Colombia, 1991).

El artículo 55 de la Ley 115 de 1994, establece la *etnoeducación* como programa de formación en las ins-

tituciones educativas, a través del cual se ofrece a los diferentes grupos étnicos o comunidades establecidas y reconocidas en el país, una educación en contexto, acorde con sus prácticas tradicionales, que responda con el debido respeto a sus particularidades sociales, culturales y ambientales. Una educación que garantice los procesos educativos en las instituciones, que sea soporte básico para el reconocimiento de los universos individuales y colectivos, como expone Machado (2006), para el cultivo y fortalecimiento de la identidad y para favorecer una mejor inserción en los procesos sociales que vive el país.

La Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994, amplían el horizonte de la educación, al fortalecerla con el sello de la pertinencia en todos los grupos étnicos que constituyen la riqueza de la diversidad en el país, declaraciones que dan cabida a la etnoeducación y a su vivencia como proceso que supera el tradicional modelo de educación homogenizante, desconocedor de las particularidades de cada contexto, que ha llevado a muchas y muchos a diluirse en lo colectivo, lo que implica olvido de sus raíces y costumbres como condición o precio para acceder a oportunidades en la vida social.

En lo concerniente a las comunidades afrocolombianas, mediante la Ley 70 de 1993, el Estado reconoce la legitimidad de las comunidades negras como grupo étnico y contempla establecer mecanismos que garanticen la obtención de condiciones reales de igualdad de oportunidades, también el derecho a hacer parte de procesos educativos que respondan a sus aspiracio-

nes y necesidades etnoculturales. Desde este marco, se expide el Decreto 1122 de 1998, en el que se establece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la cual

Comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales. (Art. 2, Decreto 1122, 1998)

En lo que respecta a los procesos en las instituciones educativas, cabe resaltar el compromiso del Estado en procesos de capacitación, asesoría y entrenamiento a los docentes que trabajan con comunidades afrocolombianas, el acompañamiento para el diseño curricular en el que se transversalice el enfoque etnoeducativo y la producción de materiales pertinentes, con los que se pueda educar atendiendo a las características particulares de la cultura de este grupo poblacional.

### **Otros trabajos en torno a la etnoeducación en Colombia**

En 2004, el profesor Jiménez Meneses presentó una propuesta de cartografía étnica para el país y algunas ideas sobre el quehacer pedagógico para reflexionar el papel docente en la sociedad, y así tomar la posición más conveniente para hacer posible y real el mandato constitucional de reconocer a Colombia como un país con diversidad étnica y cultural. En el contenido, recordó el mestizaje, mulataje y zambaje como una identidad contracultural y el quehacer pedagógico de las etnias (Jiménez Meneses, 2004).

La intención de García Solarte (2011) fue la de contribuir al desarrollo y arraigo en la identidad cultural afro, en el grado 5.º de la Institución Educativa Villa Victoria. En su proceso de investigación aplicó los lineamientos curriculares de la cátedra afrocolombiana y como resultado de su ejercicio formuló una *Guía para la implementación de la Cátedra Afrocolombiana*, propuesta que aportó significativamente a los desarrollos institucionales, puesto que promovió la implementación de la mencionada cátedra, lo que implicó un mejor conocimiento de las prácticas, creencias y modos de relación de dicha comunidad.

La hermana Machado Moreno (2011), en su trabajo de investigación *Cultura organizacional en el centro educativo La Playa desde el modelo educativo en el municipio de Francisco Pizarro Salahonda*, se preguntó acerca de la pertinencia de implementar la cultura organizacional en el Centro Educativo La Playa desde el modelo etnoeducativo, enmarcado en el contexto colombiano. Se propuso implementar herramientas de cultura organizacional que permitieran dirigir y evaluar el desempeño institucional en términos de calidad y satisfacción del cliente en la prestación del servicio educativo, enmarcadas dentro de un modelo etnoeducativo con un marco teórico apropiado; también capacitar la comunidad educativa sobre la norma ISO 9001, versión 2008, y su aplicabilidad en aquel contexto escolar para transformarlo en institución educativa eficiente y eficaz (Machado Moreno, 2011).

De otro lado, Meneses Copete (2014) analizó las representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la

Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, incidentes en procesos formativos formales. Se interesó en describir los discursos de maestros en ejercicio y en formación acerca de la relación entre universidad, formación y afrodescendencia; en indagar el nexo entre afrodescendencia y *currículum*, práctica y discurso pedagógico en la formación de los futuros maestros y maestras, y en reconocer las representaciones sociales de los maestros y futuros maestros en torno a la etnoeducación y la cátedra de estudios afro-colombianos.

Cuatro años después, Moreno y Sanabria (2015) plantearon la imposibilidad de conocer las necesidades educativas de un grupo étnico en el aula de clase sin implementar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes identificarse como parte de un grupo étnico. Para ellos, la etnoeducación es una herramienta que permite a los estudiantes afrocolombianos auto-reconocerse como grupo étnico, siempre y cuando se propicie su expresión en el aula de clases, desde sus prácticas, costumbres y creencias. Para ellos el sistema educativo colombiano debe fortalecer los procesos educativos de las poblaciones existentes en el país, conocer su entorno y sus manifestaciones culturales ancestrales para no descontextualizarlos. Por eso, las prácticas educativas son clave para un ejercicio pertinente y asertivo, permiten a los estudiantes afrocolombianos, reconocer en la escuela, el lugar y escenario del fortalecimiento y arraigo de su identidad como grupo étnico.

Con relación a las prácticas, Blandón y Marín (2015) propusieron una etnoeducación con perspectiva transcultural, que apuesta por favorecer las relaciones culturales



en la escuela y avanzar en el reconocimiento del otro; para esto, afirmaron los autores, está la necesidad de avivar en la institución educativa el proyecto de etnoeducación, a través de expresiones culturales en las cuales participan los miembros de la comunidad educativa, lo que permitiría reconocer y transmitir las tradiciones de la diferentes etnias que interactúan en el entorno escolar.

Ante los acelerados y permanentes cambios de la sociedad y la coexistencia de diversidades reconocidas, las cuales requieren procesos educativos que respondan a sus condiciones particulares, es clara la demanda a las instituciones en el sentido de considerar que «otras formas para pensar lo educativo se convierte en un imperativo que da vía al posible reconocimiento y construcción de otros imaginarios sobre la escuela, que emergen en el día a día a través de la acción específica de sus actores» (Parra, Chaverra y Patiño, 2016, p. 106). El Estado en su propósito de responder de manera contextualizada a las realidades culturales de los grupos étnicos o comunidades afrodescendientes desde las instituciones educativas, presenta alcances y avances diferenciales con relación a los procesos de etnoeducación y de reconocimiento de las diversas características de los afrocolombianos.

Aun así, cabe señalar que, pese a la legislación, apuestas y estrategias, la realidad colombiana no escapa a situaciones en las que se reconocen las resistencias de grupos, instituciones y regiones que están lejos de una real y concreta aceptación de la pluralidad cultural del país, la cual es la fuente de su riqueza; igualmente, es irrenunciable el logro legislativo para continuar avanzando en el reconocimiento de estas poblaciones y en el de sus

derechos. Asumir cuánto es preciso hacer, se convierte en reto, motivación continua e impulso para la vivencia de experiencias etnoeducativas, sociales y culturales.

### **Vivencias, trayectorias y experiencias en San Basilio de Palenque**

San Basilio de Palenque es un corregimiento del municipio de Mahates, ubicado en uno de los valles, al pie de los Montes de María, en la zona media del Canal del Dique, con una temperatura promedio de 29 a 35 °C, a unos 100 metros sobre el nivel del mar y a unos cincuenta o sesenta kilómetros al sur oriente de la ciudad de Cartagena de Indias, capital del departamento de Bolívar. Limita con los corregimientos Malagana, San Cayetano y Palenquito (ver mapa). A 2013, la comunidad de este corregimiento es alrededor de 3500 habitantes, congregados en 421 viviendas. Esta comunidad, fue fundada por los negros africanos esclavizados que escaparon y se albergaron en los palenques de la costa norte de Colombia en el siglo xv.



**Figura 1.** Ubicación geográfica de San Basilio de Palenque.  
Fuente: Robayo (2013).

Se entiende por Palenque al lugar poblado por los negros africanos o descendientes de africanos que huyeron del dominio esclavizador durante el período colonial. Su historia como grupo étnico, comienza a partir del esfuerzo realizado por estos grupos de esclavos africanos, quienes, movidos por la nostalgia ocasionada al sentirse lejos de su terruño y obligados a asumir otros patrones culturales, se propusieron recuperar y conservar su libertad, su identidad cultural y sus prácticas ancestrales. Fugitivos de sus opresores para no ser encontrados, se agrupaban en pequeñas vallas de madera denominadas *palenque*. Allí se organizaron socialmente conservando las prácticas ancestrales y tradiciones africanas.

Con el paso del tiempo, el poblado de San Basilio de Palenque se convirtió en sinónimo de libertad, puesto que con solo llegar a los *palenques*, era suficiente para ser declarado libre del dominio español, acontecimiento que ha llevado a que, como grupo étnico, sea referente en lo atinente a procesos de resistencia, fortalecimiento de la identidad, defensa y salvaguarda de sus derechos y valores culturales; las maneras de organizarse socialmente, de relacionarse con otros grupos y el arraigo en los valores humanos y sociales de sus ancestros, les ha permitido mantener el sentido de la dignidad y de ser humano, pese a las condiciones de inhumanidad a las que fueron sometidos durante más de cuatro siglos.

Consecuente con lo anterior, San Basilio de Palenque es considerado el primer pueblo libre y autónomo de América, reconocimiento concedido por la Corona española mediante el *Entente cordiale* de 1713, resultado

de las luchas y resistencias de los negros esclavizados en Colombia para recobrar la libertad y la soberanía que les habían arrebatado, manteniendo viva la cultura y la memoria de sus ancestros. Al igual que San Andrés y Providencia, este pueblo afro en Colombia, conserva su propia lengua.

En Colombia existieron varios palenques durante la época colonial, sin embargo, el único que se conserva es el de San Basilio, que ha logrado su libertad a partir de batallas permanentes para conservar su identidad y sus elementos culturales, lo que permite afirmar, con autores como Soto, Herrera, Vargas, Marrugo y Pérez (2007), que esta población es cuna y testimonio de la riqueza y trascendencia cultural africana para el pueblo afrocolombiano porque sus creencias, ritos y lengua son características que avivan su identidad como grupo étnico, comunidad pionera en procesos etnoeducativos o educación desde la diversidad orientadora de sus propios procesos.

Cuando a partir de la década de los noventa del siglo xx, comienzan las discusiones y apuestas por el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en las agendas internacionales, y en la Constitución Política de 1991, se plantea la necesidad de dirigir acciones hacia la atención que ameritan los grupos étnicos del país para salvaguardarlos y protegerlos, ya San Basilio de Palenque, desde siglos atrás, venía haciendo esta labor; de ello da cuenta Robayo (2013), quien exalta la forma como esta población, a pesar de críticas y acciones discriminatorias y todas las fuerzas y acciones hostiles de que han sido víctimas, han librado grandes

batallas para conservar su cosmovisión y sus formas de organización social; por mantener y educar a las nuevas generaciones a partir de elementos propios de su cultura como la lengua, los bailes, las danzas, costumbres, ritos, ceremonias, peinados, folklore, etc.

Con la Constitución Política de 1991 y la Ley 70 de 1993, se orienta la implementación de la etnoeducación como herramienta pertinente y asertiva para fortalecer la identidad de los grupos étnicos en Colombia, mediante un sistema de educación contextualizada y la creación de programas en las universidades que respondan a esta necesidad emergente. De ahí se han movilizado estudiantes, maestros e investigadores en el interés y el desarrollo de procesos académicos e investigativos con este tipo de población, unos para reconocer las posibilidades de organización social en las formas de vida de esta población, otros con la intención de generar aportes significativos con los cuales se puedan fortalecer los procesos etnoeducativos de la comunidad.

En este sentido, Vargas y Marrugo (2006) describen a San Basilio de Palenque como una población que reconoce y enaltece sus valores, los cuales han sido incorporados y validados desde los procesos educativos, entendidos como la principal estrategia o herramienta de apropiación, recreación y visibilización de la cultura; a su vez, la fuente en la cual beben, se nutren y consolidan dadas las formas de organización y el desarrollo productivo de la comunidad, proceso que le ha permitido crecer en sentido de pertenencia y arraigo a sus raíces y tradiciones ancestrales. Lo anterior hace entendible los permanentes e ingentes esfuerzos por

difundir sus tradiciones y prácticas culturales, en el ámbito nacional e internacional; por eso no es extraño encontrar *palenqueros* y *palenqueras* en diferentes rincones del territorio colombiano, venezolano y ecuatoriano, fundamentalmente, con sus muestras gastronómicas, artísticas y culturales.

Lemus (2010) valora la implicación de las mujeres afro en las dinámicas sociales de la población, resalta su papel y sus aportes en los procesos de consolidación de la cultura palenquera. Analiza los aportes del trabajo de las organizaciones de mujeres en San Basilio de Palenque y reconoce cómo estas, por más de 30 años, a partir de la formación de núcleos de asociación, han fomentado el arraigo a la identidad étnica, la preservación de la cultura y la lengua, y han defendido además los derechos laborales, económicos y políticos de los palenqueros.

La presencia de las mujeres en los procesos etnoeducativos garantiza la continuidad en los mismos, puesto que estas, al pasar gran parte del tiempo con los hijos, se convierten en fuente primaria para que conozcan, aprendan e incorporen los elementos propios de las prácticas ancestrales. Ellas se erigen en guardianas de la cultura: Su presencia, palabra e implicación en los procesos etnoeducativos con el sello distintivo del legado de sus ancestros, asegura el desarrollo, fortalecimiento del sentido de pertenencia y amor por lo cultural, prueba de esto es que, en la actualidad, un número significativo de jóvenes de la población habla su lengua en lugares distintos a San Basilio de Palenque; así lo que antes era motivo de vergüenza hoy es motivo de orgullo.

Martínez Miranda (2011) contribuyó con la propuesta de unos lineamientos para sumar esfuerzos y conocimientos hacia el desarrollo de las comunidades afrodescendientes del Distrito de Cartagena y la población de San Basilio de Palenque, como patrimonio histórico, oral e inmaterial de la humanidad. Entre los lineamientos contempla fomentar la creación de empresas que generen empleo, desarrollo y progreso del etnoturismo; incluir a San Basilio de Palenque en la oferta turística cultural de Cartagena; en la guía turística con énfasis en el patrimonio histórico, oral e inmaterial palenquero. Esta propuesta podría ser una oportunidad para visibilizar la población de San Basilio de Palenque con su cultura, organización interna, identidad, lengua y procesos etnoeducativos; su alcance podría llegar a otros grupos étnicos existentes en Colombia y los países Latinoamericanos y caribeños.

Ávila y Simarra Obeso (2012) analizaron la cultura palenquera presente en la escuela, a partir de los vínculos con los *kuagro* —grupos que conforman la comunidad palenquera— en las prácticas educativas. Evidenciaron la articulación entre la comunidad y la Institución Educativa Benkos Biohó, que concibe la educación como el vehículo principal en la transmisión y protección cultural, de la cual cabe mencionar procesos como: los patios productivos, las ceremonias fúnebres, la música y la participación de los ancianos, que identificaron en el acervo cultural el eje principal de las prácticas pedagógicas, las cuales incluyen la comunidad. Entre los logros de este proceso mencionan la institucionalización de la oficina de etnoeducación en el Centro Experimental Piloto, a través de la cual se

fortalecerían la valoración de la lengua propia; el kua-gro, la ritualidad del *lumbalú*, la medicina tradicional, la gastronomía, la música y la danza.

La propuesta de etnodesarrollo, formulada por Cortecero (2012), buscó orientar las políticas y estrategias de desarrollo comunitario y la sustentabilidad de la comunidad en una apuesta por la salvaguarda del patrimonio cultural, oral e intangible de la población. El planteamiento contempló elementos clave para fortalecer la línea base de la comunidad palenquera en los aspectos ambientales, históricos y socioeconómicos; ayudó a recuperar aspectos de la historia ambiental palenquera con los que se pueden mejorar los niveles de comprensión de las racionalidades económicas, ecológicas y culturales para un mejor aprovechamiento de los ecosistemas, que garantizan la sustentabilidad de los mismos.

Martínez Descans (2014) analizó la tensión provocada entre el enfoque de políticas en San Basilio de Palenque para alcanzar el tercer objetivo de Desarrollo del Milenio: Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer, frente a la consideración del enfoque de género en las políticas públicas de desarrollo humano. Halló avance en esta población en cuanto al respeto y la valoración de la diversidad de género, en el sentido de que se permite a cada persona, desde sus características y la condición de género, implicarse y aportar al desarrollo de los procesos sociales.

Con respecto a prácticas educativas, Díaz *et al.* (2014) se interesaron en reconocer las acciones pe-



dagógicas implementadas para el fortalecimiento, el afianzamiento y la sostenibilidad cultural palenquera, ejercicio que les llevó a constatar los finos nexos entre la institución educativa y la comunidad palenquera en general, así como la pertinencia del PEI en cuanto respuesta a las situaciones que se viven en la comunidad.

El impacto de la etnoeducación en San Basilio de Palenque fue y sigue siendo positivo, porque ha permitido implementar un diseño curricular con el fin de salvaguardar la cultura propia que estaba en vía de extinción; así, progresivamente esta comunidad ha pasado del miedo y la vergüenza a reconocer sus costumbres y enorgullecerse por sus diferencias. Así, por ejemplo, la Institución Educativa Agropecuaria Benkos Biohó de la localidad, al igual que las familias, se han convertido, para el pueblo palenquero en un escenario pertinente y asertivo para rescatar y revivir aspectos culturales que estaban desapareciendo, entre estos, la lengua, la música, la religión, el folclor y la danza. La etnoeducación se transversaliza en distintas áreas de conocimiento, en las que, expresiones como danzas, peinados, ejecución de instrumentos tradicionales y la solidaridad, son la base de la sociedad palenquera y de las relaciones interpersonales.

Lo anterior permite apreciar en la escuela un escenario primordial para educar en la diversidad, al rescatar y salvaguardar la cultura, lo cual implica hablar la lengua propia. No es el único escenario ni la única manera de hacerlo, pero la pervivencia de las prácticas artísticas y culturales, unidas a la comunicación expresa y simbólica asentada en las raíces afro, permite

actualizar tradiciones ancestrales; mientras al hablar lo que se piensa se hace posible comprender y dimensionar, desde circunstancias presentes, las transformaciones requeridas por las personas, las comunidades y la sociedad, al hilo de lo que participativamente puede hacerse para lograrlas.

En esta etnoeducación, la veeduría por el cumplimiento de lo declarado por la ONU, lo promulgado en la Constitución Política de 1991 y la Ley 70 de 1993, facilita los procesos y al mismo tiempo anima a continuar desde el encuentro con el otro, a su reconocimiento como diferente. Así en San Basilio de Palenque, desde las instituciones impartidoras de etnoeducación,

La educación debe preguntarse por el sujeto, por las particularidades de las sociedades de las cuales emerge y debe reconocer que detrás de cada sujeto que llega, hay algo más; un algo más que deriva en una familia, una cultura, una sociedad, que reclama por develar su rostro (Parra, Chaverra y Patiño, 2017, p. 21).

En lo anterior radica la importancia que en los procesos etnoeducativos se implique toda la comunidad, para que cada quien aporte desde sus conocimientos y experiencias. El recorrido realizado muestra cómo es posible, al evocar el legado cultural ancestral, a través de las prácticas y tradiciones diarias, conservar la identidad mientras son reconocidas otras identidades en la concurrencia de la heterogeneidad de un pueblo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Alzamora, Alfredo. (2011). El vuelo del Chilalo. Educación, cultura y turismo. [La etnoeducación, una alternativa para el desarrollo de los pueblos afropiuranos].
- Arias, Julio. (2007). Nación y diferencia en el siglo XIX colombiano. *Orden nacional, racialismo y taxonomías poblacionales*. Bogotá: Legis.
- Bákula, Cecilia. (2000). Reflexiones en torno al patrimonio cultural. Recuperado el 25 de marzo de 2017, de: <https://es.scribd.com/doc/295065187/Reflexiones-en-Torno-a-Patrimonio-Cultural-Cecilia-Bakula>
- Calvo, Carlos. (2010). Complejidades educativas emergentes y caóticas. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (25), 87-100.
- Chaverra, Luz Mery y Alzate, Fáber. (2014). Comunidades académicas bioaprendientes: Emergencias autoorganizativas en el contexto de la educación superior. *Gestión de la Educación*, 4 (2), 119-129.
- De Ávila Torres, Dimas y Simarra Obeso, Rutsely. (2012). Ma-Kuagro: Elemento de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela San Basilio Palenque, Colombia. *Ciencia e interculturalidad*, 2. Recuperado el 26 de marzo de 2017, de: <http://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/Interculturalidad/article/vienwFile/372/318>

- Díaz Torres, María Leonor; Díaz Díaz, Rosiris y Madero Padilla, Yarnelis. (2014). *Acciones pedagógicas para el fortalecimiento, afianzamiento y sostenibilidad cultural palenquera de los estudiantes de segundo grado de básica primaria en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria, Benkos Bioho de San Basilio de Palenque*. Recuperado el 22 de marzo, de: [http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2807/1/PROYECTO%20DE%20GRADO\\_%20Maria,%20Yoradis%20y%20Rosiris.pdf](http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2807/1/PROYECTO%20DE%20GRADO_%20Maria,%20Yoradis%20y%20Rosiris.pdf)
- García, C., Alonso, C., y Diez, C. (2015). Etnoeducación 2.0: Una oportunidad de innovación educativa. *Scientific Journal on Intercultural Studies*, 1, 32-53.
- Jiménez Meneses, Orián. (2004). Historia y memoria. La etnoeducación de los afrocolombianos, *Revista de Educación y Pedagogía*, 46 (39).
- Kuper, A. (2001). *Cultura: La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Lemus Canavate, Doris. (2010). San Basilio de Palenque siglo XXI: Lengua ri palege y proyecto etnoeducativo. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y España y Portugal*, 24. Recuperado el 21 de marzo de 2017, de: <http://www.redalyc.org/html/11017129010/index.html.pdf>.
- López, Luis Enrique. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de: [http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/upload-data/protagonismo/UNI\\_2/interculturalidad.pdf](http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/upload-data/protagonismo/UNI_2/interculturalidad.pdf)
- Marrugo, Luis. (2007). Escuela de Palenque creó su propio plan curricular: ven clases de lengua palenquera, historia afroamericana y otras materias enfo-

- cadás a su cultura. Recuperado el 26 de enero de 2017 de: Centro Virtual de Noticias-CVN. <http://www.mineducacion.gov.co/CVN>.
- Molano, L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de: <http://revistas.uexternado.edu.com/index.php/opera/viewFile/1187/1126.pdf>
- Moreno Doña, Alberto y Calvo Muñoz, Carlos. (2010). Etnoeducación, educación física y escuela: transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada. *Revista Agora para la educación física y el deporte*, 12 (2), 131-150.
- Moreno López, Ramiro y Sanabria Palacio, Carolina. (2014). Identidad afrocolombiana y necesidades educativas: una propuesta para la formación en derechos. *Senderos Pedagógicos*, (5), 85-94.
- Moreno López, Ramiro y Sanabria Palacio, Carolina. (2015). *Identidad afrocolombiana y necesidades educativas: experiencia en la Escuela Empresarial de Educación de Medellín*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Moreno Tovar, Lina del Mar. (2010). La historia blanqueada: representaciones de los africanos y sus descendientes en Antioquia a través de la Obra de Tomás Carrasquilla. *Memoria y Sociedad*, 14 (28), 67-84.
- Parra, L., Chaverra, L. M. y Patiño, J. (2016). *Educación, sociedad y cultura*. Barranquilla: Editorial Universidad Simón Bolívar.
- Ramírez, Ana María. (2014). *La historia blanqueada: Una lectura de las dinámicas raciales en la novela Tierra virgen de Eduardo Zuleta Gaviria* (Trabajo de Grado en Estudios Literarios). Bogotá: Univer-

sidad Javeriana.

- Reales, L. (2005). *Pobreza y exclusión socio-racial en América Latina. El caso afroamericano* (Tesis de maestría en Asuntos Políticos, Económicos e Internacionales). Bogotá: Universidad Externado/ IAED.
- Robayo, M. P. (2013). *San Basilio de Palenque: ubicación geográfica*. Recuperado el 21 de febrero de 2017 de: [http://palenque2013.blogspot.com.co/2013/05/ubicacion-geografica\\_17.html](http://palenque2013.blogspot.com.co/2013/05/ubicacion-geografica_17.html).
- Rodríguez, A. (2008). Cambio cultural, interculturalidad y etnoeducación. *Educación Propia*. Fundación Promigás.
- Rodríguez, Maribel y Mallo, Tomás. (2012). Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama Regional de América Latina. Fundación Carolina CeALCI, Serie Avances de Investigación, N° 75, Madrid. Recuperado el 21 de enero de 2017 de: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/AI75.pdf>.
- Pizzorno, Alessandro. (2000). Risposte e proposte. En: D. della Porta, M. Greco, A Szkolezai, *Identità, riconoscimento, scambio*. Roma: Laterza.
- Soto, David; Balanzó, Alejandro; Herrera, Beethoven; Ordóñez, Gonzalo; Vargas, Jennyffer; Marrugo, Luis y Pérez, Manuel. (2006). *San Basilio de Palenque, Colombia: cultura presente, territorio ausente*. Recuperado de: [http://www.bioculturaldiversityandterritory.org/documenti/24\\_300000176\\_07\\_sanbasiliodepalenque.pdf](http://www.bioculturaldiversityandterritory.org/documenti/24_300000176_07_sanbasiliodepalenque.pdf).
- Unesco. (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las expresiones*. Recuperado el 21 de enero de 2017 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>



# HACIA EL EMPODERAMIENTO POLÍTICO DE LAS MUJERES DESDE EL RECONOCIMIENTO DE SUS SUBJETIVIDADES

Yarley Cristina Cardona Hincapié\*

## Introducción

El ejercicio político expresado en la participación de las mujeres en Colombia en la vida pública, encuentra aún obstáculos, pese a la existencia de enunciados formales de igualdad y promoción de la participación política en la Constitución Política de 1991. Para muchas mujeres, su ciudadanía y el ejercicio de la misma, sigue siendo considerada un asunto de segunda categoría debido a las situaciones inequitativas con estereotipos sexistas, que perduran en esferas como la económica y de participación política. Pino (2010) afirma que:

El ingreso a lo público de las mujeres se inscribe en un modelo de estereotipos adscritos a lo político y a la política, en medio de un terreno desconocido, que

---

\* Politóloga, Universidad de Antioquia. Licenciada en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad Católica de Oriente: yacriska@gmail.com

desconoce los avances significativos, que se niegan a ser reconocidos ante una cultura política imperante en la sociedad (p. 45).

Es así como persisten los roles tradicionales de género, en los cuales se circunscribe a las mujeres como cuidadoras, garantes del éxito del hogar o relegadas al espacio privado, así como la innegable fragilidad para legitimar como participación política, la dedicación al sostenimiento familiar, todos estos estereotipos sexistas que obligan necesariamente a plantearse alternativas de solución para las demandas de reivindicación desde sus propios espacios cotidianos.

Esto supone el empoderamiento de las mujeres, que contribuya a generar nuevos roles, distintos de los tradicionales, así mismo, a erradicar prejuicios discriminatorios como la mujer sometida, víctima y dependiente económica, emocional y socialmente.

Se señala el proceso de empoderamiento como el vital posicionamiento de las mujeres, esto es, el efecto multiplicador hacia la autonomía individual, a estimular la organización colectiva y la movilización de una agenda propia, que enfatice, tanto en sus necesidades como en las capacidades y, con el fin último de disminuir las brechas de desigualdad social y expresiones de discriminación por su condición de género.

Si se entiende el empoderamiento como un proceso y al mismo tiempo una meta a lograr (Murguialday, 2006), se requiere desafiar constantemente las formas tradicionales de opresión en la relación hombre-mujer.



Un poder que puede darse para la emancipación o, al contrario, en subordinación y opresión, situación que se puede entender en el planteamiento de la socióloga colombiana Magdalena León:

El rasgo más sobresaliente del término empoderamiento es contener la palabra poder, de manera que su uso es un llamado de atención sobre las relaciones de poder o del poder como relación social. Son múltiples las formas en que se relacionan las mujeres con el poder (...). Éste condiciona la experiencia de las mujeres en un doble sentido: es una fuente de opresión en su abuso y fuente de emancipación en su uso. Las relaciones de poder pueden, entonces, significar dominación, como también desafío y resistencia a las fuentes de poder existentes o servir para obtener control sobre ellas (León, 2001, p. 11).

Así, el empoderamiento como centro y alma de su constructo como ciudadanas, es considerado un proceso emancipatorio de las mujeres en su ejercicio político frente a la estructura social que las relega a un rol inequitativo.

La pretensión en este capítulo es analizar el proceso de empoderamiento político de las mujeres, partiendo del reconocimiento de las posibilidades que encierran sus subjetividades en el marco de la definición que recoge la antropóloga mexicana Marcela Lagarde:

La subjetividad de las mujeres es la particular e individual concepción del mundo y de la vida que cada mujer elabora a partir de su condición genérica, de todas sus adscripciones socio-culturales, es decir, de

su situación específica, con elementos de diversas concepciones del mundo que ella sintetiza (Lagarde, 2001, p. 302).

Esta relación, entre el empoderamiento político y el reconocimiento de sus subjetividades, necesariamente tendrá que poner de relieve sus formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas. Este será el punto de partida para la acción que viabilice la participación política de las mujeres.

Llegar a este propósito implica en un primer momento, mostrar algunos avances de la participación de las mujeres en su proceso emancipador, que ha sido fundante en el diseño de algunos constructos teóricos relevantes en función de repensar algunas prácticas políticas tradicionales, como el derecho al voto en reivindicación de la ciudadanía o la *división sexual del trabajo*, que evidencia la dicotomía inequitativa entre lo privado/mujer, público/hombre. Construcciones teóricas como estas, lograron otorgar nuevos significados y, a su vez, se reafirmaron en políticas dinámicas y multidimensionales, en las que se reflejan las experiencias y los aportes de las mujeres en el desarrollo de la vida social.

Es relevante la necesidad de profundizar en el proceso de empoderamiento de las mujeres, que implica realizar un acercamiento al reconocimiento de estas subjetividades, teniendo en cuenta su condición de género, y cómo desde estas, pueden avanzar hacia el empoderamiento político.

Para el logro de lo planteado, este contenido se estructura en dos secciones y un apartado de conclusión: la línea de esta argumentación tomará como un primer apartado la «Ampliación de la política», lo cual identifica, como veremos, la definición institucional de la política y lo político, y como esta ha sido reformulada constantemente con el ejercicio del movimiento político de las mujeres, el cual ha aportado avances teóricos importantes que han permeado la política; las fuertes críticas a la división entre público y privado, que como consecuencia lógica, ha relegado a las mujeres al espacio del hogar, del cuidado, de la maternidad, roles que han sido impuestos y han estado asociados a las comprensiones de condición de género según las instituciones tradicionales y que han llevado al desconocimiento de las sus capacidades de las mujeres para la participación política.

En el segundo apartado, «El empoderamiento político», presenta, para el análisis reflexivo, el proceso de empoderamiento político de las mujeres, el cual parte de una nueva conciencia social que inspire la necesidad de establecer relaciones, a decir de Chaverra y Alzate (2014), «basadas en criterios de igualdad, equidad, democracia, responsabilidad y respeto que propicien el reconocimiento de la dignidad de cada persona, indistinta sea su condición laboral, de género, etarias, social, económica, étnica y profesional» (p. 4); lo cual implica la generación de unas condiciones que son fundantes en el reconocimiento de las subjetividades, y a su vez, compromete la configuración de lo colectivo, como el ejercicio de una ciudadanía plena.

Entre algunos documentos que anteceden a este, se encuentra la producción de León (2001) acerca de El empoderamiento de las mujeres: encuentros del primer y tercer mundo en los estudios de género, en el cual se precisan desarrollos históricos relevantes para la política, desde el movimiento político de las mujeres. También se encuentra *Análisis histórico y contemporáneo de la participación política de la mujer en Colombia*, en el que Pino (2010) precisa el contexto de la participación de las mujeres en la historia.

De igual relevancia, los libros *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres* (2001) y *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías* (2012), textos en que la antropóloga mexicana Marcela Lagarde, recoge importantes postulados teóricos acerca del empoderamiento político de las mujeres desde el espacio de la subjetividad.

Estos últimos, también fueron de gran aporte conceptual para explicar la ampliación de la ciudadanía o la plena ciudadanía desde un enfoque antropológico. Lo anterior dará a entender, cómo las mujeres ponen en escena temas considerados de la esfera de lo privado en el ejercicio de lo político y de la política, ampliando con esto las perspectivas institucionales, es decir, considerar lo personal como de interés político para el desarrollo de su plena ciudadanía. Esta postura será referencia reiterada a lo largo del escrito.

Como último aspecto, para la conceptualización de lo político y la política, se dio relevancia al desarrollo teórico utilizado por las politólogas estadounidenses.

ses Iris M. Youg (1996), en *Política una visión general*, Chantal Mouffe (1999), *El retorno de lo político*, y la antropóloga Virginia Guzmán (2003) con *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible*, donde es claro, que si bien las instituciones preceden a cada uno de los individuos concretos, ellas han sido creadas en relación a la pluralidad de actuaciones, de acciones e interacciones humanas y solo pueden seguir existiendo si son continuamente recreadas, mediante el mismo proceso entre personas y colectividades, así los escenarios de lo político y la política permanecen íntimamente ligados entre sí.

### **Ampliación de la Política**

Con el propósito de ampliar la comprensión del lugar donde se ha ejercido el empoderamiento político de las mujeres, conviene definir qué es la política y de aquí considerar qué es lo político. Seguidamente es preciso presentar algunos aspectos sociales, culturales y políticos que han permeado la Política institucional/gubernamental, y por lo tanto han dado lugar a la ampliación de estos espacios.

Definir qué es la Política, y, por consiguiente, qué se considera político, son preguntas importantes para el desarrollo posterior de este apartado, pero es de advertir, que suscitan un difícil consenso.

Entenderemos pues por Política<sup>1</sup>, un marco más amplio del estatal y gubernamental, más bien, como la

---

<sup>1</sup> Política con P mayúscula designa una referencia propia de un grupo o pensamiento político en particular, para este caso será el movimiento político de las mujeres.

capacidad de establecer mecanismos para acordar y definir las demandas de un grupo en particular, frente a unos derechos sustanciales no meramente formales y cuyo dispositivo esencial será la participación en lo público, que será condición indispensable para asegurar una mejor posición de las y los actores sociales y sus demandas. Es fundamental entonces, entender el concepto de lo político, en la línea de la politóloga Chantal Mouffe:

El discurso político concierne a un público, una comunidad, y en general tiene lugar entre los miembros de ese público, de esa comunidad. Por tanto, requiere una pluralidad de puntos de vista con los que empezar la interacción de estas perspectivas variadas y su reconciliación en una única política pública, aunque la reconciliación será siempre temporal, parcial y provisional (Mouffe, 1999, p. 20).

En ese sentido, si la Política obedece a los acuerdos generados por ese grupo particular, lo político corresponde a los mecanismos y discursos que se establecen para llegar a ese consenso. Lo político constituye el debate público, es una forma inacabada; la política es lo constituido, es el contenedor de ese resultado. De aquí se comprende, que si bien los procesos de identificación colectiva los define como una generalidad, en el caso de los movimientos sociales, de igual modo, como dinámica de movilización política, también se cuentan las diversas relaciones que se pueden establecer al interior de estas organizaciones<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En el caso del Movimiento Político de las Mujeres. Esta particularidad generó las llamadas «etiquetas» del feminismo, «mujeres rurales», «mujeres populares», «mujeres indígenas», entre otras.

En esta búsqueda de la ampliación de la política como ciencia y lo político como objeto de estudio (con sus diversas concepciones), se hace indispensable sustentar los aportes que, en este contexto, ha hecho el Movimiento Político de Mujeres a la Política institucional.

En ese sentido, con sus luchas al fragor de la dinámica local, las mujeres han puesto en lo público el análisis de situaciones que han ayudado en el avance del debate político, para estimar políticas más incluyentes y democráticas. El andamiaje teórico desde diferentes frentes disciplinares, como la historia, sociología, psicología, antropología, economía, ciencia política, por mencionar solo algunos, permitieron evidenciar hechos como la división sexual del trabajo, el carácter patriarcal de las instituciones políticas, la influencia de las políticas de Estado en la dominación del cuerpo de las mujeres, las violencias basadas en género, entre otras, que limitan los derechos políticos de las mujeres.

Esta ampliación de la Política por parte de las mujeres y de sus implicaciones para las instituciones democráticas, reconstruye el escenario de lo político que se realiza desde las bases, es decir, desde los intereses y demandas de los mismos grupos o comunidades afectadas. Esta se presenta como una oportunidad propicia para la legitimación del andamiaje política-realidad.

Es precisamente por este camino, que las mujeres han logrado incorporar a las estructuras de Estado, políticas sobre la equidad de género para el pleno ejercicio de sus derechos: desde el movimiento sufra-

gista por el derecho al voto femenino, hasta acciones afirmativas contemporáneas como la *ley de cuotas*, que fortalecieron el acceso a la participación política paritaria en puestos de poder público y de elección popular. Como afirma la politóloga Iris M. Young:

La teoría política feminista aporta una de las novedades más originales y de mayor alcance del último cuarto de siglo. Las teóricas feministas politizan lo social cuestionando la dicotomía entre lo público y lo privado y, en consecuencia, consideran que son propiamente políticas las relaciones familiares, las sexuales y todas aquellas que se ven afectadas por la presencia de los dos géneros, sea en la calle, en la escuela o en los lugares de trabajo (Young, 1996, p. 8).

Resulta fundamental mantener esta visión integral, porque solo desde un enfoque multidimensional de la Política, se pueden obtener avances sostenidos en lo que se refiere a la perspectiva de género. Este enfoque con perspectiva de género, permite la posibilidad de tratar los temas que tienen que ver con las mujeres, particularmente, al evidenciar críticamente su posición y condición de género, es decir, su lugar en la sociedad. «El sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen» (Lagarde, 2001, p. 2-3).

Es necesario recalcar que este orden institucional no se encuentra exento de los procesos sociales adyacentes que lo formulan y lo conforman. Es fácil compren-



der, entonces, que existen miradas androcéntricas<sup>3</sup>; sobre la visión masculina exclusivamente que estructuran las instituciones modernas: desde la poca paridad entre hombres y mujeres en su responsabilidad con la vida laboral y familiar, llegando a partidos políticos que no dan visibilidad a las mujeres candidatas.

Las instituciones formales —leyes y organizaciones— e informales, cuya labor estructurante es regir el funcionamiento de una sociedad, instauran a su vez las desigualdades imperantes del orden social. De aquí que esta institucionalidad «no solo condicionan la interacción entre las personas sino también, y esto es muy relevante para la reproducción de los sistemas de desigualdad, dan forma a las expectativas que pueden mantener las personas en sus relaciones con los demás» (Guell, 2002, citado por Guzmán, 2003, p. 13).

En ese sentido, es preciso puntualizar que las instituciones son escenarios que al regular con carácter de uniformidad y universalidad la complejidad de la diversidad humana, pueden así mismo restringir y coaccionar, en la práctica, la pluralidad y la participación política de las minorías que no alcanzan a ser escuchadas. El reclamo del derecho de estas minorías; población LGBTI, minorías religiosas, étnicas y de los nuevos movimientos sociales, como los ambientalistas y animalistas, entre otros, son la muestra de que las instituciones permanentemente se ven enfrentadas a dinamizar su visión del orden social.

---

<sup>3</sup> El androcentrismo lleva a la invisibilidad de las mujeres y de su mundo y a la ocultación de las aportaciones realizadas por las mujeres.

De aquí, el reclamo de la igualdad en términos de derechos efectivos y no únicamente formales, obliga a la participación política desde lo local; significa que la organización social pone su voz, sus capacidades, aportes y posiciones para alimentar decisiones locales que transforman la vida individual y colectiva. Sin duda alguna, son aquellos escenarios locales los que se sugieren como motores para el empoderamiento de las mujeres, en procura de superar situaciones de inequidad o injusticia.

Pensemos en el caso del equipamiento urbano de los poblados naciotes, en la década de los años setenta y ochenta. Las mujeres lideraban los *convites dominicales*, con la participación de la comunidad, cuyos objetivos eran pavimentar las calles, construcción de viviendas, de obras de acceso (diques, canales), embellecer las zonas verdes o la limpieza de fuentes hídricas. Otro frente de actuación de las mujeres eran las asociaciones religiosas, desde donde se generaban acciones mayoritariamente encaminadas a la asistencia de la población en situación de vulnerabilidad, personas en edad avanzada, en situación de desplazamiento, niñez en abandono, entre otras. Este contexto de empoderamiento de algunas mujeres, tienen como condicionantes lo local, inmediato y cercano, características importantes para el desarrollo del empoderamiento político.

Por consiguiente, los procesos de empoderamiento en estos espacios no convencionales de la política, se convertirán con el tiempo, en espacios estratégicos de participación política para las mujeres en el esfuerzo por suplir asuntos de necesidad inmediata (vivienda,

alimentación, cuidado), con un fuerte impacto de larga duración en sus subjetividades y en efecto, en los procesos políticos de la sociedad, que lograrán permear el orden jurídico y social. Este proceso se convierte en plataforma política desde la cual ampliarán su ciudadanía.

En otras palabras, una sociedad que se precie de ser democrática, no puede perder de vista una institucionalidad que garantice un real sistema de igualdad de oportunidades para las demandas de las minorías en general y de la participación política de las mujeres en particular, pues estas se centran en aquellas prácticas cotidianas que le otorgan sentidos más amplios a la política y a su ejercicio institucional. Enunciar estas formas de participación desde los espacios locales, permite identificar el carácter emancipador que se mantendrá en la reflexión política de las mujeres a lo largo de la historia.

### **Empoderamiento político**

Como se señaló al inicio, el proceso de empoderamiento se concibe como el vital posicionamiento de las mujeres, esto es, el efecto multiplicador hacia la autonomía individual, a estimular la organización colectiva y la movilización de una agenda propia, que enfatice tanto en sus necesidades como en las capacidades y, con el fin último de disminuir las brechas de desigualdad social y expresiones de discriminación por su condición de género.

Dicho lo anterior, el surgimiento de una sociedad democrática e incluyente, es la piedra angular del ejercicio emancipatorio y autónomo de las mujeres y sus organi-

zaciones, garantía del anhelado desarrollo social integral, que atienda las necesidades prácticas e implemente estrategias favorables al mejoramiento de las condiciones y al posicionamiento de las mujeres en la sociedad.

Las *necesidades prácticas* son aquellas que apuntan a la supervivencia humana (vivienda, servicios públicos, salud, alimentación) y requieren respuesta o atención inmediata. Los *intereses estratégicos* (IE) son los relacionados con el posicionamiento de las mujeres en todos los espacios de la vida cotidiana y conducen a una transformación de las relaciones entre hombres y mujeres; que se traduce en el equitativo acceso a recursos económicos y oportunidades, el aumento de la participación política de las mujeres y la eliminación de la discriminación a nivel institucional (León, 2001).

El reconocimiento de los IE de las mujeres delinea nuevas dimensiones de actuación para la Política, la cual emprenderá acciones para resolver las diferentes inequidades. En ese sentido, la dimensión económica se referirá al acceso real a los recursos y las oportunidades; la dimensión de la seguridad, enfrentará la cosificación de los cuerpos que generan las violencias basadas en género; la dimensión del empoderamiento, develará los estereotipos sexistas de la dicotomía público/privado, hombre/mujer.

Ubicar en la agenda política estos asuntos y trascenderlos, implica reconocer que las mujeres enfrentan situaciones discriminatorias y por lo tanto inequitativas por su condición de género: el prejuicio generalizado y posturas tradicionales de que la política y lo público

son cosas de hombre y lo privado sería su espacio natural; horarios que no le permiten otras actividades dada su dedicación al cuidado de la familia, por la falta de corresponsabilidad de los hombres; el abandono del sistema educativo, por razones de maternidad precoz y la consecuente vulnerabilidad para un mejor empleo que le genere autonomía económica. Esta perspectiva, desde la condición de género, motiva a que los intereses estratégicos de las mujeres o lo que es lo mismo, sus apuestas políticas, se dirijan a mejorar su condición y posición en la sociedad. Este será, por lo tanto, el fin último del proceso de empoderamiento político.

En este sentido, el empoderamiento político de las mujeres es fundamental a la hora de garantizar un impacto significativo en un ejercicio de ciudadanía plena, que se corresponda con el reconocimiento de sus subjetividades en su condición de género.

### **El empoderamiento desde el reconocimiento de las subjetividades**

Se comprende que el empoderamiento como ejercicio emancipatorio y autónomo, es producto del posicionamiento de las mujeres desde el reconocimiento del potencial que encierran en sus subjetividades y en las posibilidades estratégicas de las organizaciones que establecen. Como ya se ha ilustrado, las experiencias que tienen de su participación en lo político, así como la elaboración de los procesos organizativos y formativos entre mujeres, permite dar cuenta en gran medida de los alcances logrados, pero también de las prácticas y los discursos contruidos.

Vale decir, por lo tanto, que estos procesos de empoderamiento se nutren de la experiencia en su condición de género, por tanto, estas subjetividades pueden ser positivas o negativas, favorables o desfavorables en dirección al empoderamiento, dado que de acuerdo con sus *adscripciones socio-culturales*, tradicionales o correspondientes con la modernidad, pueden limitar o incluso anular su autonomía o empoderamiento como mujeres.

Se precisan como positivas o favorables, en vía de ejemplo, la práctica *soror*<sup>4</sup> que generan las mujeres en las formas de relacionamiento y organización, que se enmarcan en la vida cotidiana y en las formas de su acción política. Por el contrario, estas experiencias serán negativas o desfavorables en la medida en que sean las mismas mujeres quienes establezcan relaciones de subordinación de género: las *mujeres sincréticas*<sup>5</sup> o las *mujeres poderosas sin poder*<sup>6</sup> (Lagarde, 2012, p. 68). Son este tipo de mujeres, quienes multiplican la inequidad de género, por ejemplo, en la esfera de la educación, como madres o como maestras o como mandatarias en el ámbito gubernamental.

En este último ejemplo, la carencia de su condición de género, es decir, el desconocimiento de las situaciones de inequidad que enfrentan por solo el hecho de ser mujeres, es el vehículo para perpetuar la brecha de

---

<sup>4</sup> La sororidad hace referencia al hermanamiento entre las mujeres. El percibirse como iguales que pueden aliarse, compartir y, sobre todo, cambiar su realidad debido a que todas, de diversas maneras, hemos experimentado la opresión.

<sup>5</sup> Las «mujeres sincréticas» combinan una concepción tradicional y al mismo tiempo la adscripción moderna de género, generando una contradicción entre obedecer a los estereotipos sexistas o permanecer en autonomía de ellos.

<sup>6</sup> Es el caso de mujeres profesionales que tienen estatus de dirección en lo laboral, pero en lo doméstico y personal son mujeres abusadas, golpeadas y sometidas.

desigualdad entre mujeres y hombres. Para prevenir esta desarticulación, es necesaria una participación política realmente empoderada, que debe pasar primero por un proceso de fortalecimiento de la autonomía de las mujeres que parte del reconocimiento de sus posibilidades desde sus subjetividades, para así llegar a un empoderamiento colectivo que favorezca, en términos sustantivos, su condición y posición en la sociedad.

Este avance significativo de las estrategias de supervivencia a estrategias de transformación cultural, es decir, el ejercicio de carácter político de las necesidades prácticas e intereses estratégicos de las mujeres, teniendo en cuenta sus formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas, representa la condición favorable hacia un real empoderamiento.

La participación de mujeres empoderadas desde el reconocimiento de sus subjetividades, aporta en el proceso de toma de decisiones, ideas y formas de actuar diferentes o complementarias a las de los hombres, toda vez que sus experiencias derivan de aprendizajes diferenciados. Por tal razón, estas experiencias de su mundo interior o sus subjetividades, deben estar articuladas a su condición genérica, con la proyección de cambiar los marcos de referencia en los que tradicionalmente se han soportado las decisiones políticas y que a lo largo de los siglos vinculan situaciones inequitativas para las mujeres.

Como ya se dijo, esta relación, entre el empoderamiento político y el reconocimiento de sus subjetivi-

dades, necesariamente tendrá que poner de relieve sus formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas. Esto último, son las condiciones subjetivas de las mujeres que, al posibilitarlas, generarán la acción que viabilice la participación política de las mujeres, es decir, pasar al plano de las condiciones objetivas.

De aquí, que para llegar al empoderamiento político desde el reconocimiento de las subjetividades derivadas de la condición genérica de las mujeres, se hacen necesarias dos condiciones: las subjetivas y las objetivas<sup>7</sup>.

Las condiciones subjetivas, obedecen a la forma como las mujeres en su particularidad e individualidad elaboran la concepción del mundo y de la vida. Las experiencias pueden ser de valoración y liderazgo en su condición de género o se pueden relacionar con sus propios prejuicios, limitantes o miedos creados entorno a su capacidad o empoderamiento. En este sentido, en el avance de una condición subjetiva hacia el empoderamiento se contemplan dos momentos. El primero obedece al plano personal y es el reconocimiento de su condición como mujer; suena sencillo, pero no lo es. En efecto:

La dimensión práctica del empoderamiento, es lograr que las mujeres no flaqueen, no sean víctimas de chantaje y de hostilidad emocional o ideológica, no se expongan a la violencia, aprendan a protegerse y evitar-

---

<sup>7</sup> Aunque el desarrollo temático de las condiciones subjetivas y objetivas del empoderamiento político de las mujeres lo realiza Marcela Lagarde (2001) desde un enfoque antropológico.



la, y que al enfrentar los retos no solo se mantengan, sino que profundicen y avancen en sus convicciones y sus nuevos objetivos (Lagarde, 2001, p. 42).

Este será el *reconocimiento* de su condición o lugar.

Por principio de realidad, en una sociedad patriarcal que condiciona el lugar de las mujeres a lo privado, reproduciendo la diferencia de género y avalando el ejercicio de poder de un sexo sobre otro, se tiene como producto histórico la reducción en el acceso y el disfrute de las libertades, derechos y recursos por parte de estas. Esta desventaja en razón de su condición de género, sostiene una correspondencia con la limitación que le impide la participación y el paso a las esferas de decisión.

Lo anterior explica, en gran medida, la situación de las mujeres, que aun cuando las condiciones son propicias para potenciar sus capacidades o son favorables para que tomen la decisión de salir de una situación problemática, son sus propios prejuicios o miedos a su capacidad o empoderamiento los que operan. Las brechas económicas, la situación de vulnerabilidad a la que es expuesta socialmente, la carencia de seguridad y libertad, la falta de apoyo para conciliar la dimensión familiar con la dedicación a otras actividades fuera del hogar, son el resultado de factores culturales o sociales que las mujeres han introyectado desde las maneras de asumir o entender su condición de género.

Entonces, un segundo momento de las condiciones subjetivas será indispensable para enfrentar la realidad

que señala Lagarde, «ninguna mujer empieza siendo autónoma y libre» (2012, p. 173). Este reconocimiento de su condición de género es importante, sin embargo, no es suficiente. Debe inscribirse como parte de su mundo interior, desde su adscripción a su poder vital, esto es, desde el reconocimiento de las potencialidades que encierra en su subjetividad, de lo contrario se estará accediendo a un empoderamiento sencillamente cuantitativo (mayor cantidad de puestos públicos o curules en el Congreso), en el que, «a pesar de ser protagonistas de procesos de emancipación social y de acceder a espacios de poder o al ejercicio de poderes, muchas mujeres no tienen mayor fuerza social ni personal» (Lagarde, 2001, p. 97).

La primera expresión del empoderamiento de las mujeres que se encuentran en situación de vulnerabilidad —una relación afectiva de sometimiento tal vez— o quienes estén ya en esferas de decisión —como representantes políticas o directoras—, será entonces el reconocimiento de su condición genérica, de las posibilidades que encierra. Sin embargo, para que la apropiación personal de las mujeres incida en las subjetividades, se debe avanzar al empoderamiento colectivo creado con otras, en lo social. Aquí, las mujeres por su propia voluntad determinan salir de la inferiorización, la tutela, el sometimiento y la colonización de género, esto es la *autonomía*.

Con la construcción identitaria, derivada de un proceso de empoderamiento autónomo, las mujeres dirigen su propio desarrollo y potencian su vida en relación a otros semejantes, lo individual se vuelve colectivo para que finalmente se eliminen los mecanismos de su-

jección y se produzca la autoridad propia; «es así como el inconsciente y la afectividad impacta y transforman la identidad» (Lagarde, 2001, p. 83). Una ilustración clara al respecto, fue lo sucedido en las dictaduras del siglo pasado en Latinoamérica, donde muchas mujeres se movilizaron; las *Madres de Plaza de Mayo* en Argentina es un caso icónico; las *Damas de Blanco* en defensa de los presos políticos cubanos; y otro caso más actual, en Colombia, el colectivo de *Madres de la Candelaria*, frente a la situación de desaparición forzada. En unos y otros colectivos de mujeres, las movilizó un elemento común: la injusticia del estado de las cosas.

Así, en el reconocimiento de estas injusticias, a la par con el estado de su condición de género (mujeres adultas, asiduas al sistema tradicional, de clase baja y media), permitió una fuente para la acción y el cambio, en gran medida, desde su empoderamiento autónomo como movimiento de mujeres, con un interés estratégico común y una lucha pacífica que las caracterizaba. Fue la voz de los que callaban y la viva imagen de la defensa de los derechos civiles y políticos vulnerados. Seguramente, las mujeres de la Plaza de Mayo, de la Candelaria o las damas de blanco no sean las mismas del inicio, pues sus prácticas y discursos en lo político habrán permeado sus subjetividades de madres y abuelas, por lo tanto, es posible que miren lo público desde una perspectiva más cercana, más desde ellas.

Esta apropiación subjetiva de género en el reconocimiento y la autonomía de las mujeres conduce a transformaciones ideológicas que adquieren legitimidad a través de la experiencia política. Precisamente la con-

dición objetiva del empoderamiento es la que permite un fortalecimiento de la posición social, económica y política de las mujeres, descrita magistralmente así:

Una mujer o grupo de mujeres está empoderada, cuando esos poderes ya no le son externos, se le vuelve cuerpo y subjetividad, manera de ser y de vivir. Cuando cada mujer y cada grupo de mujeres defien- de por sobre todas las cosas su cuerpo, sus recursos, sus capacidades, sus bienes, sus oportunidades, su mundo inmediato y mediato (...). De esta manera, las mujeres construyen su ser social y político (Lagarde, 2012, p. 119).

La condición objetiva del empoderamiento es el ejercicio del ser social y político que obedece a una ampliación objetiva de la ciudadanía. Esto se refiere a la construcción de las mujeres, en su reconocimiento y autonomía, que trasciende el ámbito de lo individual y pone sus intereses en la agenda pública, supone que a través de sus acciones son capaces de hacer exigibles sus derechos, mediante prácticas autónomas, deliberantes y participativas más allá de la ciudadanía formal.

Así, el empoderamiento —en condiciones objetivas y subjetivas—, al estar implicado en la ampliación de la ciudadanía de las mujeres, está ligado entonces a transformar el sentido de la política y el lugar de la subordinación. También en entender, como lo señala Lagarde, «la política contiene la capacidad de ser vía del empoderamiento colectivo de las mujeres, del empoderamiento de quienes hacen política y de la ampliación de poderes de mujeres poderosas» (2012, p. 164).

Se trata en última instancia, de concretar con acuerdos políticos, los cambios sociales, económicos, legislativos y judiciales favorables desde una perspectiva de género para que las mujeres amplíen su visión del mundo, reconozcan las posibilidades para la construcción política y social que encierran en sus subjetividades y adquieran un carácter autónomo de acuerdo a sus capacidades y potencialidades, conducentes hacia un empoderamiento político en el ejercicio de una ciudadanía plena:

La ciudadanía de las mujeres implica convertir los poderes vitales en columna vertebral, en manera de pensar y de actuar, en la forma de estar en el mundo y de relacionarnos y, en la forma en que las instituciones y las personas se relacionen con nosotros (Lagarde, 2012, p. 126).

Una relación no abusiva con el poder, hace parte importante de la política desde la perspectiva de las mujeres, por esto es necesario considerar nuevas formas de ejercer la política. Este es el horizonte de las transformaciones a las que aspira el Movimiento Político de las Mujeres.

### **A manera de conclusión**

Los desafíos, en materia de empoderamiento individual y social que enfrentan las mujeres para resistir la acusación de *abandono de su deber* (su casa, su familia o su pareja) por el extrañamiento de su lugar en lo doméstico por parte de la sociedad y las estructuras androcéntricas que se resisten a ceder ante la participa-

ción de las mujeres en lo público/estatal, es una suerte de crítica social ante el desafío de su *destino femenino*.

La reivindicación de esta situación, implica una participación empoderada en la búsqueda de mejorar su condición y posición en la sociedad. Será en el terreno del reconocimiento de sus subjetividades y en un ejercicio de empoderamiento autónomo donde las mujeres estructuran su lugar en la sociedad; allí racionalizan, actúan y cumplen su ser social, porque el espacio en lo público, con voz y cuerpo propio le ha sido negado históricamente.

La participación empoderada de las mujeres en la política podrá aproximar el ejercicio político a la vida diaria de los ciudadanos y ciudadanas, cambiando y renovando sus prácticas y discursos. La política no como el meta-relato que produce un cierre institucional de las demandas ciudadanas y ahonda el *déficit democrático*<sup>8</sup>, estableciendo un orden de prioridades diferente, en su lugar, más bien como la construcción de una sociedad más solidaria y con mejor calidad de vida para hombres y mujeres.

---

<sup>8</sup> Concepto acuñado por el economista Joseph Stiglitz, para referirse a la distancia que toman cada vez más las acciones de los gobernantes y las necesidades y demandas de la ciudadanía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Chaverra, L. M. y Alzate, F. (2014). Comunidades académicas bioaprendientes: Emergencias autoorganizativas en el contexto de la educación superior. *Gestión de la Educación*, 4 (2), 119-129.
- Guzmán, Virginia. (2003). *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible* (Serie Mujer y Desarrollo, n.º 48. Unidad Mujer y Desarrollo). Santiago de Chile: CEPAL.
- Lagarde, Marcela. (2001). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Mexico: Puntos de Encuentro.
- Lagarde, Marcela. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Gobierno de la Ciudad de México. Instituto de las Mujeres del Gobierno Federal.
- León, Magdalena. (2001). El empoderamiento de las mujeres: encuentros del primer y tercer mundo en los estudios de género. *La Ventana*, (13), 94-106.
- Murguialday, C. (2006). Género. En *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. España: Hegoa. Recuperado el 22 de febrero de 2017, de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/108>.
- Mouffe, Chantal. (1999). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical En *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

- Pino, Natali. (2010). *Análisis histórico y contemporáneo de la participación política de la mujer en Colombia*. [Trabajo de grado]. Bogotá: Programa de Relaciones Internacionales y Estudios Políticos. Facultad de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad. Universidad Militar Nueva Granada.
- Young, I. M. (1996). Teoría política una visión general. En *Nuevo Manual de Ciencia Política* (Vol. II). Madrid: Istmo.





# LA HUMANIZACIÓN DENTRO DEL AULA DE CLASES: UNA MIRADA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS PARA LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

Luis Carlos Marín Cardona\*

Elvia Patricia Arango Zuleta\*\*

Luz Mery Chaverra Rodríguez\*\*\*

En este capítulo se pretende reflexionar acerca de los derechos humanos —DD. HH.— para la educación en la diversidad, se abordaran autores como Zuleta (1935), Gallardo (2005) y Dussel (1996), para que el lector tenga se haga un panorama de la universalidad de los derechos, principio consagrado en la Declaración de Viena (1993), Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); de igual manera se realizará un análisis de la complejidad de estos, desde autores como Herrera (2005), y por último, se entregarán

---

\* Magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Asesor de la maestría en Educación, Universidad Católica de Oriente — Fundación Universitaria Católica del Norte: carlosmarin851@gmail.com

\*\* Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia): earango@uco.edu.co

\*\*\* Doctora en Educación de la Universidad de la Salle de San José de Costa Rica. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia): lchaverra@uco.edu.co; merycharo1@hotmail.com

planteamientos para humanizar el aula de clases desde de los derechos humanos<sup>1</sup> para la educación en la diversidad.

El discurso de los derechos humanos es un asunto central en las agendas de economistas, políticos, antropólogos, sociólogos, jefes de Estado, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, y fundamentalmente de educadores, pero en muchos casos se reduce a un discurso que no trasciende a la práctica; sin embargo, afirma Bobbio (1991), que, en la escuela, el aula es el lugar donde confluyen diversos matices de lo humano, es el mejor escenario para promoverlos, protegerlos y vivirlos. Es aquí donde juega un papel importante el docente en la formación y humanización de los estudiantes, teniendo claro que un joven con formación humana transforma la sociedad. Al respecto Dewey (1923) enfatiza:

Si los jóvenes, hombres y mujeres, salen de nuestras escuelas sin haber recibido alguna instrucción por parte de profesores competentes y sensibles con respecto a cómo funcionan los defectos y peligros de nuestra maquinaria política, se encontrarán confusos y perplejos cuando se enfrenten a problemas efectivos y a menudo se verán tratados de forma injusta. Me pregunto, entonces, si en alguna forma nuestras dificultades provienen del hecho de que nuestros estudiantes han salido de la escuela con una estructura mental tan inocente (p. 80).

---

<sup>1</sup> Con mayúscula alude a la convención; con minúscula, a su abordaje cotidiano.

La cita permite identificar, entre las responsabilidades de la escuela, en perspectiva de derechos humanos, la educación en unos aspectos políticos, que contemplan la institucionalidad, la visibilidad, los mecanismos de participación en la vida social y la cultura; y en perspectiva de diversidad, la educación en y para una convivencia, donde concurren múltiples culturas, lenguas, razas, capacidades, expectativas y potencialidades particulares. En la escuela están inmersos sus actores, docentes y estudiantes, entre quienes transcurren las interacciones educativas, y los agentes o personas que de manera indirecta influyen en la educación y la formación de los estudiantes. Sin embargo, en este texto se privilegian los primeros.

### **Reflexión en torno a los derechos humanos**

De acuerdo con la Declaración de Viena, los DD. HH. son universales, interdependientes e indivisibles; es «obligación de los Estados sin importar su sistema político, la defensa de los derechos humanos o de las libertades fundamentales» (1993, p. 7). Dos años antes, en el artículo 5 de la Constitución Política de Colombia de 1991, se precisa que los DD. HH. son inalienables y es obligación del Estado protegerlos sin discriminación alguna. Viene la pregunta entonces, ¿qué hacer para que se cumpla en Colombia este principio constitucional?

Detenerse en los DD. HH. en el contexto colombiano, permite advertir un dejo idealista, tomando ese término del Estado idealista en Platón (337 a. C.), caracterizado porque allí subyacen una garantía y una promesa

que son el cumplimiento y el principio a cumplir, sin embargo, quedan cortas cuando sobre la marcha suceden cosas opuestas o se presenta insuficiencia de mecanismos para dar cumplimiento a lo propuesto.

Muestra de lo anterior es que, mientras hablamos de un Estado democrático, de derechos inalienables e inviolables, el Estado con sus estructuras y burocracias, condena a personas y grupos a vivir en situación de vulnerabilidad, excluidas de las atenciones y servicios básicos: niños las niñas sin escuela, familias sin vivienda, personas de la tercera edad sin protección, personas desplazadas en las calles sin alimento o sin atención prioritaria, gente del campo sin seguridad social.

Lo anterior se distancia de la mirada de Zuleta (1935), para quien los derechos humanos «se basan en relaciones sociales, en valores e ideales a los que se llega a través de un largo proceso de lucha y transformaciones. La naturaleza de los derechos humanos se argumenta desde la racionalidad, libertad y dignidad» (p. 42). En otras palabras:

- Las relaciones sociales se dan en todo espacio de interacción, con y sin intencionalidades pedagógicas expresas; en el aula como en cualquier escenario, su máxima expresión está dada por el respeto a los derechos de las personas, y la garantía de relaciones de equidad.
- Los valores se apropian en toda condición social y cultural, de ahí que puedan darse diferencias en las escalas socialmente admitidas,

como plantea Cortina (2017) acerca de que una sociedad, una institución o cualquier otra instancia organizativa, es justa al proteger los derechos de cada persona, independientemente de su condición social, étnica, cultural, etc.

Las transformaciones resultan, según (Gallardo 2005), de luchas en busca de emancipación por medio de manifestaciones, marchas, paros, sindicatos y organizaciones que trabajan por la defensa de los DD. HH., lo cual significa pasar de lo ideal a la práctica y de lo dicho al hecho, mediado por la búsqueda del bien para todos. La emancipación, tomando a Freire (1976), es entendida como la «derrota al despotismo personal, transformación de la opresión económica y política, pero sobre todo con una concienciación de pensamiento» (p. 36).

En este contexto se puede cuestionar el carácter de universalidad de los DD. HH., puesto que, si este pasara del pregón a las prácticas cotidianas en los diferentes círculos sociales, no existiría hambre, pobreza y desigualdades sociales; contrario a esto, suele suceder que se respetan y protegen dependiendo de las condiciones sociales de las personas, grupos o regiones. Al respecto, Gallardo (2005), enfatiza:

Sabemos que la universalidad que se proclama es falsa: ella no incluye mujeres, niños, extranjeros y a quienes parecen no contribuir al mantenimiento de la cosa pública. La universalidad falsa es asimismo abstracta y homogenizante (pp. 66-67).

La acción de proteger y garantizar los derechos humanos adquiere matices diferenciales, que, de acuerdo con el entorno, pueden o no, brindar oportunidades a cada individuo, independientemente de sus condiciones de género, raza, región, con el fin de que desarrolle sus capacidades y potencialidades, fenómeno que se presenta en los países del centro con circunstancias al alcance de las mayorías, y no de unos pocos, como sucede en los países de la periferia. Por ello no extraña el imaginario ciudadano acerca de los del norte y los del sur, los ricos y los pobres o los de estrato alto y bajo, situación que, según Parra, Chaverra y Patiño (2017), convoca a la escuela y al docente a entender el imperativo social de pensar otras formas del quehacer educativo, otros imaginarios de escuela que responden a situaciones concretas del contexto y de cada persona; una escuela que oriente sus procesos hacia el reconocimiento de la diversidad y la protección de los derechos humanos.

Otro aspecto, es la necesidad que en el escenario de la escuela exista la posibilidad de entender y ejercer los derechos humanos como algo fundamental; de lo contrario, se generaría la desesperanza en personas, comunidades y sectores sociales que albergan el sueño de un amanecer distinto y promisorio en medio de los desafíos de la convivencia. Por eso se requiere que, en el aula, donde converge la diversidad cultural y étnica, se pase del pregón a la práctica cotidiana en el ejercicio de la protección y el respeto a estos derechos.

Dentro de esta mirada, Luhmann (2010) enfatiza que al entrar los derechos humanos entran en la cate-

goría de derechos jurídicos: a) dan posibilidad a cada ciudadano de reclamar al Estado, hacer efectiva la ley y proponer acciones para su materialización, b) elevan la importancia de conocer la norma e invitan a incorporar hábitos y prácticas que la complementen, entre estas, la denuncia, la tutela, el derecho de petición y la defensa, y c) cada persona es sujeto de derechos y el Estado, está llamado a asumir y exigir la aplicación de mecanismos de protección para todos los habitantes de manera igualitaria y equitativa. El Estado, a su vez, es entendido como un ordenamiento jurídico para los fines generales que ejerce el poder soberano en un territorio determinado, al que están subordinados necesariamente los sujetos pertenecientes a él. Son fines generales del Estado, según la Constitución Política de Colombia de 1991:

Servir a la comunidad, promover la prosperidad general, garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución, facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación, defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo (artículo 2).

El Estado entonces, desde lo jurídico, es el responsable de garantizar los derechos de los sujetos, sin excepción alguna; finalidad con frecuencia desconocida, olvidada u omitida. No es extraño por ello que las cortes internacionales demanden al Estado, no a los sujetos por la omisión de los mismos.

Al materializar las finalidades del Estado, según lo plantea la Constitución colombiana, los derechos humanos se positivizan, se hacen normas jurídicas consuetudinarias, puesto que las personas se empoderan y son conscientes de la relevancia de estos en la vida social, los esgrimen como defensa cuando algunos individuos son desconocidos y avasallados en los procesos sociales. ¡Pero qué contradicción! Reclamar lo propio, lo que por naturaleza de lo humano tenemos y merecemos. Frente al no reconocimiento de los derechos humanos por parte del Estado, se observa fragilidad, desvanecimiento y desinterés colectivo, lo cual da cabida al conformismo y la desesperanza, también a las reivindicaciones sociales, resultado de las movilizaciones. El mismo Luhmann (2010), afirma que los derechos fundamentales:

No garantizan ni la libertad ni la dignidad esto no está en manos del poder del Estado. Más bien el Estado debe presuponer que el ser humano posee suficiente entendimiento y experiencia para manejar su personalidad correctamente. En esta medida tiene sentido considerar la dignidad y la libertad como patrimonio de derechos preestatales (p. 161).

Los preestatales aludidos por el autor son derechos humanos como la vida, la libertad, la igualdad, entre otros. En este sentido, el sujeto es convocado a hacerse consciente de las leyes y normas que rigen al Estado para gestionar la garantía de sus derechos, los cuales cobran sentido en la dignidad y libertad. Aun así, la falta de comprensión por parte de la persona no exime al Estado de sus obligaciones con relación a los ciudadanos.



La gestión de la garantía de los derechos parte de reconocer la diversidad humana en las maneras de concebir el mundo, las relaciones con la naturaleza, con los otros y los objetos, las cosmovisiones y rituales que particularizan las culturas. Es una garantía que amerita entender los sellos indelebles de los contextos, por los que hay significantes y significados que propician relaciones dialógicas en lugar de excluyentes. Aquí radica la importancia de emprender acciones y procesos educativos para la formación en derechos humanos, en, desde y para la diversidad. Asimismo, el desafío para el maestro y la escuela, de entender el aula como un contexto que se nutre de/con/desde la diversidad.

Aun los desafíos mencionados, el debate en torno a los derechos humanos y los compromisos derivados de este continúan; es un tema inconcluso, dado que, en ocasiones los sujetos son tratados como personas sin rostro, de quienes, en la práctica, poco importa su historia, sus expectativas y capacidades; concretamente en la escuela, son solo números que cuentan como indicador de cobertura y sinónimo de *calidad* ante el compromiso de *educación para todos*. Al respecto, Dussel (1996), expresa:

En ocasiones al sujeto se le constituye como instrumento. El rostro se lo cambia por una máscara fea, usada, rústica. La máscara ya no es rostro; es un mueble más del entorno. Se pasa junto al otro y simplemente se dice ¡un obrero!, ¡un indígena! O ¡un negro! (p. 97).

Desde esta perspectiva se ignora que las personas son sujetos de derecho, y por ende se les debe tratar

como humanos revestidos de dignidad y libertad, evitando ejercer sobre ellos la opresión, la marginación o cualquier tipo de vulneración. Esta mirada coincide con la de Zuleta (1935), quien propone convocar las comunidades a un empoderamiento de los derechos humanos y a la lucha de los mismos en colectivo; se espera que todas las personas y la comunidad en general, luchan por los derechos a: la cultura, la identidad, la autonomía, la tierra, la educación de calidad y la atención eficiente en salud. En esta mirada pierde peso el trato entre las personas como objeto de derecho para dar cabida a relaciones y miradas entre sujetos de derechos, para entender la diversidad como posibilidad de acceder a todos los bienes y servicios del Estado, de manera equitativa e igualitaria: la diversidad es la esencia de la comunidad, factor clave del desarrollo y patrimonio cultural, por ello la función del aula es la formación en la diversidad que permita rescatar lo humano, porque cuando se acepta y se tolera al otro, se es humano.

La vida diaria y los planteamientos expuestos llevan a comprender, reflexionar y emprender una pedagogía y una cultura que, centrada en la diversidad, abogue por el ejercicio de los derechos humanos para la conquista de una convivencia en los mismos. De ahí que, en el campo educativo, siguiendo a Freire (1975), los docentes estén llamados a ser transformadores de las realidades sociales, acción que se debe realizar desde el aula de clase y en todos los espacios de encuentro de las diferencias humanas, y en donde los maestros son reconocidos, y a su vez, tienen la misión de materializar el compromiso de apostar por el bien común.

El docente está llamado a orientar, acompañar y apoyar acciones en el aula, con el fin de que él y los estudiantes se concienzien en la aceptación de la diversidad; en la aceptación del otro con sus diferencias; la importancia de comprender y asimilar la teoría de los derechos humanos establecida dentro de un marco legal, para la defensa y aplicación de los mismos en la vida cotidiana, y de ese modo poder construir una sociedad justa, equitativa y empoderada por la transformación social y la defensa de la dignidad, gestión que puede llegar al Estado para que actúe en la protección y la defensa de los derechos de todas las personas.

La reflexión en la defensa y protección de los derechos humanos ha de materializarse dentro de la sociedad, cuando se reconoce que el Estado omite el derecho a la protección de los Derechos consagrados en la Constitución, las leyes y los decretos, olvidando la libertad, igualdad y dignidad de los ciudadanos. Por ello, la necesidad de que en la escuela se forme a los estudiantes en la capacidad crítica, en el respeto por la diversidad, el conocimiento y la aplicación de los mecanismos de protección, en crear capacidades para las relaciones con los otros y la resolución pacífica de conflictos, para evidenciar los derechos humanos como una realidad.

### **La complejidad escolar de los derechos humanos**

*Como se habían vuelto criminales, inventaron la justicia  
y redactaron códigos para encerrarla en ellos.*

—DOSTOYEVSKI, 1877

Vivimos en una sociedad que al proclamar la universalidad de los derechos humanos, como posibilidad

de tener una vida digna, entendida esta, solo desde la perspectiva económica, relacionada con la adquisición de bienes necesarios para la satisfacción de necesidades básicas (Herrera, 2005) lo cual entra en contradicción, puesto que, en la cotidianidad, un alto número de personas, por sus particularidades individuales, de comunidad, poblacionales o de raza, están relegadas de la sociedad y carecen de los satisfactores para las necesidades básicas, contrario a quienes tienen el monopolio económico y político. De lo anterior un cuestionamiento al carácter de universalidad, por el que no habría desigualdad ni injusticias; también una clarificación del vínculo derechos humanos – condiciones económicas – acceso a los servicios desde una corriente naturalista, según la cual los derechos se tienen por ser humanos, pero dependen de las condiciones y los recursos económicos.

El carácter de universalidad de los derechos humanos presenta un abordaje obscuro desde su definición hasta su aplicación, dadas las múltiples corrientes y posturas que generan tensión entre sí, debido a múltiples intereses teóricos, conceptuales, económicos, políticos, culturales e ideológicos. Igual sucede con la universidad, escenario propicio para potenciar el empoderamiento de las personas a partir de sus capacidades y de los grupos sociales según sus requerimientos.

Una tensión es identificar los derechos humanos como un ideal más que una realidad, en formalismos y leyes más que en vivencias; estos no deben quedarse en enunciados, decretos y fórmulas, es primordial reconocerlos, protegerlos y garantizarlos a cada perso-

na, no dejarlos en los discursos políticos y económicos con argumentos individualistas y elitistas. La apuesta por llevarlos a la vida de las personas implica la concurrencia de vidas humanas, de esperanzas de vida, de fracasos en las acciones para conquistar los derechos, y una muestra de ello es el reconocimiento de la diversidad étnica como riqueza de la nación y patrimonio universal de la humanidad, como lo declara la Unesco.

En este contexto político y económico, se presentan diferencias entre los países del centro y de la periferia, y aunque puedan presentarse diferencias y tratos discriminatorios en su interior, es común en el concierto internacional que las etnias, personas desplazadas y comunidades arrasadas clamen justicia. Y es que los derechos humanos han de superar los discursos del papel para que sean discursos de hechos, sin exclusión alguna. Las directrices y declaraciones políticas y económicas a favor de los derechos humanos callan las injusticias; siguiendo a Freire, acentúan las tensiones entre víctimas y victimarios. Entonces, un papel crucial de la educación es la atención a las diversas configuraciones humanas y sociales, así como a la multitud de experiencias para la conquista de los derechos humanos.

En este panorama se observa, según George (1990) en la *Trampa de la deuda* cómo las riquezas y producciones de los países de la periferia son absorbidas por los elefantes del capitalismo moderno, entonces, ¿cómo hablar de igualdad en este contexto? Se habla de derechos, pero ¿dónde están? Están en los libros y documentos de la ONU o de las ONG, olvidando que: a) el hombre desde su nacimiento tiene el derecho a

tener derechos postulados desde la corriente naturalista; b) la distribución de las economías no favorece la igualdad de oportunidades para la vivencia y protección de los derechos humanos y; c) la diversidad cultural proclamada por la Unesco (2001), donde se consagran las libertades fundamentales y otros instrumentos jurídicos, no han sido reconocidos en su totalidad, lo que se evidencia en la falta de oportunidades y de servicios básicos para las comunidades indígenas, negras y campesinas. Al respecto se expresa de manera positiva que:

[La] diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (*Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*, 2001, Art. 1).

Si las diversidades étnicas y culturales son consideradas internacionalmente patrimonio de la humanidad y desarrollo de la sociedad, ¿por qué son desapercibidas por el Estado con relación a los derechos humanos?

El ejercicio de los derechos está íntimamente vinculado con las estructuras económicas y políticas de los países del centro, no en los países de la periferia, ni en los pobres y olvidados, en palabras de Freire (1996)

«los sin Estado o los sin tierra». Desde esta perspectiva, cómo hablar de desarrollo, si al diluirse cada Estado-Nación, los indicadores internacionales se basan en producción, y para que esta sea efectiva es indispensable la igualdad en el acceso a las oportunidades laborales y a derechos como la educación, la salud y el trabajo. Esta situación se refleja en el aula, cada vez que el docente centra la mirada y la práctica en la rendición de cuentas de conocimientos recitados por los estudiantes, en lugar de interactuar con ellos como seres diversos e igualmente importantes.

Situaciones como las mencionadas llevan a cuestionar las concepciones de persona, de aula como encuentro multicultural y de dignidad humana en perspectiva de los derechos humanos, de ahí que el docente esté llamado a un trato equitativo en cuanto al ejercicio de los derechos, y particularizado con relación a diferencias humanas y de cultura; está desafiado a proveer a los estudiantes de herramientas para que accedan a los «bienes que hacen que la vida sea digna de ser vivida» (Herrera, 2005, p 78).

Estamos llamados a ver en todos los lugares de interacción las diferencias humanas, puesto que «cada persona es y está en el aquí y el ahora, entre tanto, estuvo y fue en lo que puedan tomar otras de ella, es una fusión constante y un referente innegable para la diferenciación de otras» (Arango, 2015, p. 17); en consecuencia, en el aula, en familia, en el transporte, en lugar de interrogarnos acerca de las diferencias de los otros, es necesario considerar que también somos diferentes para aquellos, lo que en lugar de exclusión da

cabida a la convergencia de heterogeneidades y potencia el enriquecimiento en todas las esferas de la vida.

Una afirmación como esta amerita alternativas para su materialización, entre las que puede considerarse: a) preguntar por lo que nos acerca en lugar de aquello que distancia, y por lo que nos convoca, en lugar de lo que nos aparta; b) conocer cualidades de las personas y de los contextos para que haya comunicación y entendimiento en lugar de ponernos límites y barreras asentadas en supuestos; c) interpelar actitudes y actuaciones con base en el respeto y los rasgos de las actuaciones sin igualarlas a la persona; y d) hacer lecturas de problemáticas sociales en lugar del ensimismamiento y el apartamiento de los otros.

Es indispensable reflexionar y ser críticos ante el contexto de la diversidad y de los derechos humanos; tener presente que criticar no consiste en destruir para crear ni en negar para afirmar, en palabras de Bloch, citado en Mondragón (2005), «no consiste únicamente en decir no, sino en afirmar un sí a algo diferente» (p. 27). Lo diferente en este contexto es la defensa de la dignidad humana y del patrimonio histórico y cultural expresado en la diversidad. Por ello, educar en la diversidad exige un docente crítico, reconecedor de la otredad y del contexto, sensible ante las dinámicas de las culturas, defensor de las diferencias, transformador de la escuela y constructor de humanismo en el aula; una persona centrada en principios como: respeto, tolerancia, libertad, fraternidad e igualdad entre todos los miembros de la comunidad educativa.



Los procesos de humanización que se desarrollan dentro del aula tienen como esencia el reconocimiento del otro, un ser humano en medio de las diferencias culturales, étnicas, prácticas, normativas y de estilos de vida, lo que, en perspectiva de derechos humanos y de atención a la diversidad, resalta unos de los desafíos para la escuela, según lo plantean Chaverra y Alzate (2014), toda vez que se precisa

Apostar por la promoción de relaciones de poder basados en criterios de igualdad, equidad, democracia, responsabilidad y respeto que propicien el reconocimiento de la dignidad de cada persona, indistinta sea su condición laboral, de género, etarias, social, económica, étnica y profesional (p. 4).

Significa para los docentes, comprender las tensiones y la dialéctica entre diversidad y derechos humanos, porque al comprender, se entiende, acepta y da cabida a la concurrencia de maneras de actuar, a su vez, se reconocen y se hacen valer los derechos.

La complejidad como es entendida en este trabajo, con relación a la diversidad y a los derechos humanos, radica en hablar de ambos asuntos reconociendo sus múltiples significados e implicaciones en la vida cotidiana; en consultar declaraciones para trascenderlas por medio de la apertura a diversas experiencias en las que no prime la polaridad sino los matices en los lenguajes, las creencias, las ideologías, las formas de vivir, los intereses y las formas de estar en el mundo, por citar algunos. Es importante reinventar las comprensiones y las maneras de vivenciar los dere-

chos desde una dimensión crítica, ante lo cual Herrera (2005), dice que:

Los derechos humanos han de entenderse como procesos sociales, económicos, políticos y culturales que logren configurar materialmente el acto de creación de un orden nuevo, sirviendo a la vez como la matriz para constituir nuevas prácticas sociales, nuevas subjetividades antagonistas, revolucionarias y subversivas del orden global injusto (p. 79).

Es necesario hacer de los derechos humanos una práctica ininterrumpida, y de la sociedad, un escenario de derecho en el que se impliquen todas sus instituciones, entre las cuales, es clave la escuela, lugar donde, de acuerdo con Freire (1975), se puede trabajar, estudiar y ser feliz. La escuela más que una estructura física y de formación solo intelectual, es humanidad que amerita ser y estar humanizada, con apuestas éticas y morales, promotora y defensora de los derechos humanos y de la inclusión.

El docente está llamado a ser provocador de la vivencia de los derechos humanos en el aula, espacio donde convergen las personas de la sociedad que regresan a la misma con los aprendizajes adquiridos, los cuales se espera, estén sustentados en todas las expresiones de dignidad humana. El docente está llamado a promover desde el aula la disminución de desigualdades sociales a reconocer el otro en la diversidad cultural como patrimonio y desarrollo de la sociedad, en la libertad, igualdad y demás derechos humanos.

## Humanizar el aula desde la vivencia de los derechos humanos

*Si queremos un mundo de paz y de justicia hay que poner decididamente la inteligencia al servicio del amor*

—ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Humanizar el aula es conocer, potenciar y actualizar la herencia cultural encarnada en cada sujeto, a partir de los diálogos de saberes y de las múltiples relaciones convergentes en ella. Reconocer la herencia cultural es trascender regiones geopolíticas, económicas y de ideologías, para admitir en cada persona la expresión de un estilo de vida y de la impronta de los grupos sociales a los cuales pertenece. Así, referir una etnia es al mismo tiempo diferenciar en su interior grupos familiares y fraternales, y al interior de estos últimos, prácticas no idénticas; asimismo, cada persona que conforma una pequeña colectividad es diferente de las restantes.

Lo anterior, orienta a las personas y a la sociedad en general, al respeto y entendimiento de la diferencia en el otro, puesto que *cada uno es el otro del otro*; es en este escenario, el docente ha de ser autoridad para guiar el aprendizaje, especialmente, el aprendizaje de las relaciones, los comportamientos, las actitudes y la aceptación entre sí; para ello es fundamental percatarse de las palabras pronunciadas y las que podría pronunciar, para evitar o corregir lenguajes que puedan tornarse excluyentes e injustos; es su responsabilidad revisar sus percepciones acerca de los Otros para abanderar la inclusión de la diversidad y los derechos humanos, con respecto a lo cual Porlan (1993) enfatiza:

La percepción que uno tiene de lo que ocurre en la clase y de su propia actuación es siempre muy subjetiva y no siempre coincide con la realidad, Además hay multitud de factores que influyen, que se nos escapan de esta percepción cotidiana, por lo que se tiene una visión deformada de lo que realmente es la clase y de la que ocurre en ella (p. 26).

Las percepciones y reflexiones del docente han de estar fundadas en principios y razones que, en la práctica tiendan a la búsqueda del bien común, en toda interacción y comunicación educativa y social. Su materialización logra alcances y efectos que superan el carácter cerrado de los grupos, promueve el cruce de miradas, temas, cuestionamientos y diálogos entre los participantes, propicia el autoexamen desde los otros y desde lugares, perspectivas o referenciales no siempre coincidentes, pero necesarios para volver sobre sí.

En el escenario académico al docente le corresponde proveer al estudiante de herramientas emocionales, cognoscitivas, sociales y comunicativas para afrontar tensiones y contradicciones; propiciar mecanismos para identificar, resolver y plantear problemáticas de su presente al igual que vías para buscar soluciones y alcanzar transformaciones. Por ello, para ampliar la dimensión de la complejidad en las interacciones, contribuir a la humanización y transformación del aula, con las cualidades antes enunciadas, conviene el diálogo constante entre los actores del proceso educativo, la escucha, la argumentación de los distintos puntos de vista; la creación u optimización de ambientes educativos centrados en la multiculturalidad; el contacto

con los estudiantes durante la jornada escolar al igual que con los padres de familia y la flexibilización del currículo. Para buscar esta transformación del aula, se traen las palabras de Rousseau (1762), en *El Emilio*:

He aquí el estudio en que me he aplicado más, a fin de que, aun cuando mi método fuese quimérico y falso, siempre se pudieran aprovechar mis observaciones. Puedo haber visto muy mal lo que es necesario hacer, pero creo haber visto bien el objetivo sobre el que se debe actuar (p. 8).

*El Emilio* como educador referencia la importancia de la observación del docente a cada estudiante, reconociendo en cada uno de ellos una realidad, un mundo diverso. Al mismo tiempo, es necesaria la meta de la paz fundada en la educación para la convivencia de personas singulares, cuyo camino es una tentativa de permanente observación, puesto que no hay recetas ni estrategias preestablecidas ante el sello imprevisible de las diferencias congregadas. Las observaciones de Rousseau calan en la importancia de tener clara la meta mientras advierten el camino impredecible, ante lo que nos aventuramos a decir, que solo conviviendo humanamente es posible concebir y materializar la humanización en la convivencia.

La concurrencia de cosmovisiones convoca al diálogo, al debate, la argumentación, el consenso y el entendimiento para superar obstáculos en las relaciones y las interacciones, de suerte que, cada quien puede ser quien es y como es, de acuerdo con sus singularidades. Por ello la importancia de una actitud mental

flexible y amplia, abierta a los conocimientos, libre de roles, funciones, fronteras y jerarquías socialmente impuestas. Actitudes que benefician el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, a su vez, hacen de los derechos un medio y un fin para la convivencia diversa desde el aula para la sociedad.

Para humanizar el aula en un escenario de derechos humanos y de educación en la diversidad, es necesaria: a) la solicitud y exposición de razones como clave argumentativa en los diálogos y debates, para comprender a cada persona desde sus capacidades, intereses e ideologías; b) la aceptación y el respeto a las diferencias para hacer del aula un escenario de inclusión y no de exclusión, es decir, reconocer a los estudiantes como un yo diferente e irrepetible; c) la formación en y para la paz, para la cual es ineludible la participación y la visibilidad de cada participante, desde su situación diversa.

La misión del docente es hacer del aula un espacio vital y humano donde todos sean tratados y comprendidos con igualdad de derechos y oportunidades; propiciar experiencias significativas, que aporten felicidad y contribuyan al sentido de la vida. Es compromiso ético de los docentes discernir entre lo adecuado e inadecuado, entre lo edificante y reificante con respecto a la vivencia de los DD. HH. Aquí tiene cabida la afirmación de Dewey (1923) acerca de que las instituciones educativas están en el «péndulo entre la libertad y la prohibición». Se habla de libertad de expresión, pero se prohíbe hablar; se pregonan los derechos humanos, pero se vulneran; y se habla de diversidad, pero se homogeniza.

Como actores educativos estamos llamados a incorporar en los modelos que orientan la vida de las instituciones educativas, el reconocimiento de las personas y sus derechos, a llegar cada día al aula con una sonrisa, con el corazón lleno de amor y de comprensión para cada estudiante; por ello cabe citar a Maturana cuando afirma que «la educación responsable requiere reconocer que el amor es su fundamento y lo que se construye en la educación es un mundo con el otro» (Maturana, 2002, p. 259). Es decir, el llamado es a la educación responsable, y dada su finalidad de socializar y formar en, con y para la responsabilidad.

La escuela y en especial el aula, es el lugar de la esperanza y de la libertad, en palabras de Freire (1975), donde se cultiva el futuro de la humanidad, allí cada docente con un cincel pule cada pieza, y para pulirla es necesaria una dosis de amor y de afecto a sus estudiantes, haciendo con ellos una familia y una apuesta a la educación de calidad y en la diversidad.

Por las tensiones reconocidas en la sociedad, con respecto a las continuas vulneraciones de los derechos de las personas, se hace necesaria una cultura y pedagogía de los derechos humanos y de atención a la diversidad, reto que se constituye en un desafío para la educación actual y del futuro; al respecto, Morin (2001) afirma:

Para la educación del futuro es necesario enseñar. Las cegueras del conocimiento, conocimiento pertinente, la condición humana, la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, la comprensión y la ética del género humano (pp. 6-7).

La pretensión de que otros aprendan tiene asiento en la necesidad de ser sujeto de saber y propiciar experiencias para ayudar a aprender; lograr esto último es al mismo tiempo estar abierto a admitir que: a) reconocer las personas con sus particularidades, miradas, culturas, sentidos y estilos de vida, es indispensable para entender sus significados y lo que a ellas les significa, en una construcción continua de relaciones sociales; b) conocer los significados y significantes para las personas tiene sustento en la comunicación, por esta es posible considerar códigos comunes tendientes a la convivencia; c) entender que somos diversidades humanas y de otras especies quienes habitamos la misma casa, por lo tanto, somos parte de la misma naturaleza, nada nos pertenece, excepto, las relaciones que tejemos en el hoy y el legado que dejemos para generaciones venideras; y d) incorporar como certeza la capacidad de adaptación y movimiento ante las vicisitudes y la velocidad de los cambios en todos los aspectos de la vida, lo que a su vez, implica aprendizaje continuo. En suma, cabe aquí evocar a Kant (citado por Cordero, 2004) cuando afirma que «El hombre es lo que la educación hace de él» (p. 49).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Arango, E. (2015). *Conversar y actuar. Una ruta en Educación*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chaverra, L. M. y Alzate, F. (2014). Comunidades académicas bioaprendientes: Emergencias autoorganizativas en el contexto de la educación superior. *Gestión de la Educación*, 4 (2), 119-129.
- Colombia. (1991). *Constitución Política*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Cordero, G. (2004). *Immanuel Kant: tres comentarios A su pensamiento educativo* (Archivo personal).
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (1993). *Declaración y programa de Viena*. Recuperado el 23 de agosto de 2017, de: [http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA\\_booklet\\_Spanish.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf)
- Unesco. (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*.
- Dewey, J. (2011). *Selección de textos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gallardo, Helio. (2005). *Los derechos humanos como movimiento social*. Bogotá: Desde Abajo.
- George, S. (1990). *Las trampas de la deuda externa. El mundo y su dependencia*. Madrid: Iepala.
- Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid: Libros La Catarata.
- Luhmann, N. (2010). *Los derechos fundamentales como institución*. México: Editorial Universidad Iberoamericana.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. Madrid: Dolmen (Océano).
- Mondragón, A. (2005). Ernst Bloch: El peregrino de la esperanza. *Estudios Políticos*, 8 (4), 43-77.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Parra, L.; Chaverra, L.M. y Patiño, J. (2016). *Educación, Sociedad y Cultura*. Barranquilla: Editorial Universidad Simón Bolívar.
- Porlan, R. (2000). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Madrid: Diada.
- Rousseau, J. (2004). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
- Zuleta, E. (2005). *Colombia: Violencia, democracia y derechos humanos*. Bogotá: Panamericana.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.



# FUNDACIÓN EL BUEN PASTOR SANTA EUFRASIA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Claudia Chica Álvarez\*

Esperanza Marulanda\*\*

Flor Liliana Jaramillo\*\*\*

Martha Luz Jaramillo Gallego\*\*\*\*

Elvia Patricia Arango Zuleta\*\*\*\*\*

## Breve panorama

Esta es la sistematización de una experiencia educativa, importante para los habitantes del municipio de La Ceja (Antioquia). Se trata de una práctica concebida y desarrollada en todos sus componentes por la comunidad religiosa de Hermanas del Buen Pastor, creadoras de la Fundación El Buen Pastor – Santa Eufrasia, institución que se encarga de impartir valores

---

\* Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad Católica de Oriente:  
clauchicaalvarez@hotmail.com

\*\* Licenciada en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Católica de Oriente:  
espejesuy@hotmail.com

\*\*\* Licenciada en Ciencias Naturales, Universidad Católica de Oriente:  
florecitas.15@hotmail.com

\*\*\*\* Docente investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente: mjaramillo@uco.edu.co

\*\*\*\*\* Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Oriente: earango@uco.edu.co

en educación y transmitir el evangelio a mujeres, niñas y adolescentes, expuestas a distintos tipos de riesgos sociales. Para dar cuenta de ello, un punto de partida es reconocer, en la sistematización, su carácter histórico, procesual y complejo.

El rasgo *histórico* está ligado a unas condiciones específicas del desarrollo de los habitantes y de su organización social cambiante en el tiempo; el *procesual*, alude a las marchas con situaciones positivas y adversas al igual que a prácticas reflexivas para volver sobre lo vivido en aras de una mayor y mejor comprensión de la experiencia y del conocimiento emanado de la misma, integrándolo a la propia vida; y el *complejo* se refiere a la diversidad de situaciones, vicisitudes, oportunidades y aciertos que, durante el proceso, afloran posibilidades continuas y aportantes a las transformaciones, todo ello, en un contexto social y económico específico.

El propósito de la sistematización es organizar, comunicar y dar sustento metodológico a un conjunto de prácticas que contienen el saber e invitan a dar una mirada interpretativa y crítica de la diversidad humana, al reconocer la singularidad de cada persona, y dada su concurrencia dentro de la sociedad, abogar por la dignidad humana. De ahí la relevancia de esta estrategia de reconstrucción e interpretación de experiencias, que busca un ordenamiento y una construcción a partir de lo vivido en un grupo o en una comunidad, con el fin de descubrir o explicitar la lógica del proceso vivenciado, según afirma Jara (1989); además de los aportes realizados con relación a la situación o el problema abordado, a las personas participantes y

a los factores que intervienen. Es un proceso que, de acuerdo con García Huidobro (citado por Jara, 2006), es denominado un nuevo paradigma en la educación latinoamericana, porque parte de la realidad de los participantes –sujetos de la práctica– en sus contextos, y les permite la toma de conciencia.

En esta exposición, los principales elementos teóricos con relación a la sistematización, son tomados de Óscar Jara (2011) y Alfredo Ghiso (2011), puestos en interlocución con la fundamentación del programa sistematizado y lo hallado en la experiencia, lo cual se refleja en los procedimientos de este trabajo, expuestos a través de un entramado compuesto principalmente por las narraciones de los participantes, las descripciones de lo hallado por el equipo sistematizador y la potencial replicabilidad de la experiencia.

La sistematización es presentada especialmente, en dos momentos: Un primer momento da cuenta de la presentación del contexto y la justificación de la sistematización; la constitución de la experiencia, donde se exponen asuntos relacionados con la comunidad religiosa, su presencia en Colombia y los aspectos teleológicos de la Fundación. Seguidamente, cada sección es una integración de la experiencia recuperada y elementos metodológicos que fundamentan este tipo de trabajo social.

Un segundo momento está constituido por «los cinco tiempos que todo proceso de sistematización debería contener» (Jara Holliday, 2012, p. 165): Tiempo 1 –El punto de partida: La experiencia–; Tiempo 2 –Formular un plan de sistematización–; Tiempo 3 –Recu-

peración del proceso vivido–; Tiempo 4 –Reflexiones de fondo– y Tiempo 5 –Los puntos de llegada–. En el Tiempo 5 se incorporan las dinámicas encontradas y las lecciones aprendidas.

Cabe señalar que lo más relevante de este trabajo es aportar para que las personas implicadas hagan consciente el significado, el sentido, el éxito, los aciertos y desaciertos de la experiencia. En ese sentido, lo que priman son sus voces.

### **Contexto y justificación de la sistematización**

La Fundación El Buen Pastor, seccional La Ceja, tiene institucionalizadas 40 niñas, en edades comprendidas entre los 7 y 13 años, cuya escolaridad es la primaria. Son niñas que en su ciclo vital se hallan en desarrollo, exploración y potenciación de la creatividad y laboriosidad. La escolaridad de los padres de familia es incompleta en ciclo de básica, de ahí que, muchas mujeres cabeza de familia se desempeñan en empleos informales, en casas de familia o en empleos por horas. Muchos hogares son extensos o solo constituidos por la madre y los hijos.

Las circunstancias mencionadas fuerzan la llegada de las niñas a una casa sola, en el mejor de los casos habitada por parientes —tíos mayores— que pueden poner en riesgo la integridad de las menores; otras veces, estas niñas son responsables de cuidar sus hermanos menores. Al no hallar personas que las cuide y proteja, gustan de la calle, donde igualmente, se ponen en peligro, puesto que debido a la ausencia de las madres no hay quién vele por su formación integral.

Estar la mayor parte del tiempo fuera de la casa no les hace pobladoras de calle; no han sido explotadas laboralmente ni son adolescentes gestantes ni lactantes. Aunque no se conocen casos de abuso sexual, hay quienes presentan acoso por parte de familiares o allegados, situaciones estas que fueron evidenciadas en las visitas domiciliarias realizadas por el equipo interdisciplinario de la Fundación, la anamnesis psicológica y la entrevista personal con los familiares y las niñas. Lo anterior refleja una situación de vulnerabilidad a la que se encuentran expuestas y se constituyen en información necesaria para comenzar un adecuado proceso con las menores y sus familias (Fundación El Buen Pastor, 2013).

Estas problemáticas son intervenidas en la Fundación a través de procesos individuales, grupales y sistémicos por medio de talleres, asesorías y terapias desde psicología, trabajo social y pedagogía, brindando orientación y acompañamiento espiritual. De esta realidad conocida a partir de una investigación que tuvo como propósito reconocer la obra de esta Fundación y sus alcances en la formación de sus beneficiarias —niñas y adolescentes—, se desprende la necesidad de sistematizar e indagar las estrategias de formación ofrecidas, y la manera como la Fundación ha contribuido para atender y superar diferentes problemáticas que hacen vulnerables a las niñas y adolescentes mujeres.

Durante los 14 años de posicionada la Fundación en el municipio de La Ceja, no se encuentran aún procesos de sistematización que permitan la reflexión, el análisis y la interpretación crítica de la experiencia, con el fin de potenciar y mejorar la atención integral de esta

población en situación de vulnerabilidad (Proyecto de Acción Integral, 2010) razón por la cual al finalizar la investigación se procedió con la sistematización. El Proyecto de Acción Integral —PAI— en adelante será expresado con su sigla. Planteado el contexto, entre las razones que *justifican* esta sistematización, están:

- Contribuir desde una experiencia que ha operado cambios en el proceso educativo y formativo de las niñas del municipio de La Ceja, a partir de la orientación de sus proyectos de vida, para que niñas y adolescentes de Colombia y otros países, en condiciones similares, tengan una motivación. Asimismo, para que organizaciones e instituciones, eclesiales o no, al comprender la magnitud de su compromiso en la defensa y protección de los derechos de las personas, emprendan acciones encaminadas a superar los riesgos que las hace vulnerables, o por lo menos, a proveerles de herramientas con qué afrontarlos.
- Comprender que los conflictos familiares afectan las dimensiones de la persona, influyen o determinan sus desempeños emocionales, académicos, sociales, económicos, culturales y además comprometen el desarrollo integral; detonan emociones como: ansiedad, depresión, agresividad, inadecuado control de sentimientos, baja autoestima, inestabilidad emocional, maltrato intrafamiliar verbal y físico y, dificultades de relación entre otras, como identificara el equipo interdisciplinario de la



Fundación. Ante ese panorama toman fuerza los derechos humanos, en especial de las niñas y adolescentes en constante peligro, amenaza y/o vulneración por parte de la familia, la sociedad o el Estado. De ahí, el llamado a velar por el derecho constitucional de conocer y ejercer los recursos que las leyes establecen para acceder a los derechos humanos, evitar su violación y vulneración, y para emprender acciones para su restitución o reparación. Corresponde a las personas, los sectores de la sociedad y a los organismos del Estado, en cabeza de instituciones y públicas y privadas, restablecer los derechos de las personas.

- Entender la formación integral como un proceso complejo y sistémico, acorde con el artículo 1 de la Ley General 115, que refiere el derecho a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social basado en una concepción integral de la persona, de su dignidad, sus derechos y deberes; así lo retoma la Fundación El Buen Pastor. Esta formación no puede ni debe dejarse aisladamente en manos de la escuela, de la familia, la comunidad o las instituciones que han abanderado procesos en ese aspecto.
- Aportar a la pregonada formación integral exige una práctica educativa, anclada en la mirada y la acción hacia, de, con, para y por personas socialmente invisibilizadas, percibidas sin las diversidades que ameritan atención singular, cuando pueden constituir una riqueza incalculable.

lable, tanto por sus particularidades como por los desafíos en cuanto a la exploración de otras implicaciones y maneras de educar.

- Adicionalmente, esta sistematización: a) aporta el reconocimiento de la labor realizada, al posicionamiento de la obra de la comunidad religiosa, de sus contribuciones a la comunidad y a la sociedad; b) posibilita la reflexión acerca de la labor realizada, y con base en los resultados, logros y dificultades identificadas a lo largo del desarrollo del programa, puede emprender correctivos para programas futuros; c) que otras instituciones comprometidas con la protección de los derechos de las personas, tengan un antecedente.

### **Constitución de la experiencia**

La Fundación El Buen Pastor es una entidad privada sin ánimo de lucro, dirigida por las religiosas del Buen Pastor, creada según acta de Constitución del 6 de mayo de 2003, en el libro 1 bajo el número 1348. Se constituye como una entidad promotora de bienestar social, para el desarrollo integral de las mujeres adultas, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad. Fue creada por la comunidad de religiosas de El Buen Pastor, de origen francés, a la que Colombia abrió sus puertas en la última década del siglo XIX. El predominio de sus obras sociales son los internados de protección, las escuelas de educación formal para niñas y la administración de cárceles de mujeres.

A partir de la entrega de las cárceles y el cierre de los internados y escuelas, la Congregación El Buen Pastor, provincia de Medellín, buscó reorganizar el trabajo a favor de la mujer, mediante programas de medio abierto, procurando dar mejores respuestas al momento histórico. Creó diferentes sedes en sectores vulnerables de Medellín, Barranquilla, Cali, Popayán y La Ceja; estableció el Programa Pastoral de Movilidad Humana, iniciado en el terminal de transporte terrestre de Medellín, extendido después a las ciudades de Cali y Pasto.

La actual sede de la Fundación El Buen Pastor es la Fundación Hogar Santa Eufrasia, cuya labor inicia en octubre de 1990 con un grupo de 30 niñas, hijas de mujeres que vivían en la zona de tolerancia del municipio de La Ceja. Estas niñas no conocían a sus padres y se hallaban ante distintos riesgos, así que Dioselina Franco, religiosa de la comunidad, inició la tarea protegerlas y ayudarlas: tramitó la educación primaria en diferentes instituciones educativas de aquella localidad y contó con la participación voluntaria de algunas personas. El sostenimiento de esta obra se hacía por medio de donaciones en especie o en dinero de personas que fueron liberadas por medio de la oración de sanación interior y física.

Ante la diversidad de obras sociales y de exigencias de las políticas estatales, la comunidad evidenció en 2003 la necesidad de unificar las fundaciones existentes en criterios, filosofía y metodologías de intervención bajo una misma razón social, con sedes o agencias en las principales ciudades del país, y con el nombre de Fundación El Buen Pastor. Incorporaron en

este proceso jurídico una planeación estratégica que permitiera implementar nuevos enfoques de trabajo con las destinatarias de la misión y sus familias; mejoraron la capacidad técnica y administrativa, ampliaron y documentaron la visión sobre los ejes problemáticos y articularon procesos institucionales a políticas locales, regionales y nacionales.

En la actualidad la Fundación cuenta con agencias en ciudades como Pasto, Medellín, Popayán, Palmira, Florida, Cali, Barranquilla y Cartagena; de estas, 6 trabajan con niñas y adolescentes en la protección y promoción social de la mujer desde su contexto familiar a través de programas con *enfoque de derechos y corresponsabilidades*; fundamentan la intervención en la formación humana con calidad de valores, la capacitación para el trabajo y la articulación con redes nacionales e internacionales, gubernamentales y no gubernamentales. Sin embargo, ya no existe la sede de La Ceja debido al deterioro de la infraestructura donde se venía desarrollando el programa, situación que ponía en riesgo la integridad física de las personas allí congregadas. A este motivo se suman precariedades económicas para el sostenimiento de la obra y la ausencia de recursos al interior del municipio. Por lo anterior, las hermanas dieron por terminado el programa en el mencionado municipio.

El *enfoque de derechos y corresponsabilidades* en que se ubica esta Fundación unida a las legislaciones relacionadas con la defensa, protección y ejercicio de los derechos de las personas, guardan relación con el papel humanista de la Iglesia y su compromiso evan-

gético con el prójimo, como se expone seguidamente en los componentes teleológicos.

## **Misión**

El quehacer institucional de la Fundación El Buen Pastor, como obra apostólica de las religiosas de la comunidad de El Buen Pastor, consiste en promover el bienestar social y la defensa de los derechos humanos: preferentemente, de la mujer en vulnerabilidad y riesgo en su contexto familiar y social (Fundación el Buen Pastor).

Movida por la defensa de los derechos humanos y el desarrollo integral de las mujeres en situación de vulnerabilidad, esta Fundación busca empoderarlas en capacidad de gestión y autonomía para mejorar la calidad de vida, por eso orienta su accionar desde la intervención, protección y promoción de la persona, en busca del desarrollo integral desde el ejercicio de los derechos con dignidad, justicia, equidad y libertad; y con el fin de lograr el cambio personal, familiar y del entorno de la población vulnerable y en riesgo social. Los principios de esta Fundación son: desarrollo humano y trascendente, humanismo cristiano, autonomía, igualdad y proyección social.

## **Filosofía**

Toda la acción apostólica de la comunidad del Buen Pastor está encarnada en el marco de una filosofía, que de acuerdo al Carisma y Espíritu de la Congregación, se fundamenta en los valores de la misericordia, justicia, riesgo compasivo, confianza y respeto por la

vida; en el amor misericordioso de Jesús Buen Pastor, el cual se entiende como llevar en el corazón la miseria de los excluidos y explotados de la sociedad, tener voluntad para ayudarlos y actuar efectivamente en su favor; ello implica caminar por la vida con un «corazón misericordioso»; es la herencia espiritual recibida de san Juan Eudes y santa María Eufrasia. Se ha aprendido en la fe, que «el Amor de Dios acontece en la historia como misericordia, es decir, en el tiempo presente, el amor se traduce en misericordia, que significa, conmoverse en las entrañas ante la vida amenazada, disminuida» (PAI, Fundación El Buen Pastor, 2010).

En el componente teleológico de la Fundación El Buen Pastor se destaca el compromiso con los derechos de las personas, entre ellos, el reconocimiento de las diversidades humanas, buscamos ser instrumentos en la apertura de caminos de liberación, «la verdad os hará libres...» (Juan 8, 32). «Jesucristo es la verdad que trae la liberación, hemos experimentado esto en nuestra vida y queremos ofrecerlo y proponerlo a todos los que encontramos». «Se trata de romper las cadenas de la injusticia, de la soledad, del sufrimiento; contribuyendo a ello mediante el trabajo concreto, el testimonio personal y comunitario de solidaridad, de integridad y de amor; trabajando unidas con aquellos y aquellas que luchan por la justicia, por el respeto de los derechos humanos, por la dignidad de toda persona, especialmente de las mujeres explotadas y excluidas. A pesar de los errores y equivocaciones, porque se cree que la autorrealización siempre es posible». «Con un corazón misericordioso es necesario estar al servicio de la vida, *He venido para que tengan vida y la*

*tengan en abundancia...* (Juan, 10, 10), acompañar la curación humana y espiritual de las personas en dificultad, y ayudar al desarrollo de todo su ser». «Esto requiere respeto, amor, voluntad, para que la vida crezca en cada religiosa y en los demás, exigiéndonos formación y actualización constante». Estos fragmentos citados son compartidos por otras hermanas de la misma comunidad.

Creemos que cada persona posee dones diferentes y contribuye a enriquecer el conjunto de la comunidad humana, el perdón concebido como reconciliación, reparación, que se recibe y se da, ayuda a vivir el desafío del reencuentro en el pluralismo de las culturas, de las religiones y de los valores; aceptar y asumir al otro diferente, lo ayuda a crecer y a ser él mismo y nos compromete a testimoniar, que: el amor misericordioso de Jesús Buen Pastor es una realidad posible. Por lo tanto, es vivir un verdadero espíritu de comunión y misericordia en las relaciones, trabajo en equipo y vida comunitaria, en la medida en que se valora la diferencia y la opinión de cada persona<sup>1</sup> (Hermana Orfidia Vergara, 2015).

Los valores institucionales son el respeto por la vida, la autonomía, la justicia y solidaridad, el perdón y la reconciliación y la oración, los cuales se encuentran articulados con los principios rectores de las políticas públicas de infancia, adolescencia y familia, regidas por los siguientes principios: interés superior del niño, niña

---

<sup>1</sup> Estas afirmaciones y las que siguen son *cruce de voces*, término utilizado en la sistematización de experiencias para dar cuenta de apreciaciones iguales, distintas escasamente en forma, con relación al tema abordado.

y adolescente; prevalencia de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes; protección integral; equidad; integralidad y articulación de las políticas; solidaridad; participación social; prioridad de las políticas públicas sobre niñez y adolescencia; complementariedad; prioridad en la inversión social dirigida a la niñez y la adolescencia; infancia, gestión y eficiencia del gasto y la inversión pública y perspectiva de género.

El *objetivo general* es contribuir en la construcción de una nueva generación de niñas, adolescentes y familias, con mejores oportunidades para el ejercicio de sus derechos y corresponsabilidades, propendiendo por una sociedad más justa, equitativa, pacífica y solidaria, por lo cual atiende problemáticas relacionadas con vulnerabilidad y riesgo social.

Son retos y proyecciones la atención integral; el pacto de convivencia; el egreso de niñas y adolescentes que acrediten la formación impartida en la institución y la capacitación a las niñas y adolescentes para afrontar riesgos que pongan en peligro su integridad. Entre las acciones para lograrlo está el trabajo en redes, que busca la vinculación de adolescentes a programas de capacitación pre laboral que contribuyan con el proceso de formación para la vida; ampliar las relaciones interinstitucionales que permitan el trabajo en red a nivel local, nacional e internacional procurando la maximización de recursos y disminución de costos financieros y a su vez la inclusión social de la mujer; el fortalecimiento y la conformación de redes interinstitucionales, que desde su trabajo se articule en la restitución de derechos desde las diferentes



áreas, de manera que posibilite el reconocimiento al ejercicio de sus derechos.

### **Leyes y normatividad**

En la Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 42, se habla de la familia como el núcleo fundamental de la sociedad, por lo tanto, es allí donde ella se imparte la primera educación: la de las actitudes, la responsabilidad, el respeto y el amor. Esta primera educación es responsabilidad de los padres, pues son ellos quienes dan el ejemplo a los hijos y quienes poseen la autoridad de corregirlos y orientarlos hacia el buen camino. Cada padre aporta un ejemplo a seguir para los niños, de ahí que los hijos sean el reflejo de los padres. Si los padres no poseen buenos principios éticos y morales, los niños carecerán de estos valores y ello se verá reflejado en sus actitudes y comportamientos en la escuela y en la sociedad. De igual forma, cuando en la familia existen problemas de violencia y explotación infantil, por ejemplo, cuando un padre obliga a su hijo a trabajar para ayudar al sostenimiento económico del hogar, lo cohibe del derecho a estudiar y lo hace desertar de la escuela, impidiendo que se desarrolle en un ambiente sano. Todo esto depende de la conciencia y compromiso que posean los padres sobre la importancia de la educación en la vida de las personas (Constitución Política de Colombia, 1991).

La Convención Internacional de los Derechos de la Niñez fue promulgada en 1989 por la Asamblea de las Naciones Unidas. Es un instrumento jurídico que

ubica las necesidades de la infancia en el terreno de los derechos, una perspectiva ética que posibilita la identificación, operacionalización y afrontamiento de soluciones a los problemas que afectan el conjunto de la infancia, tiene como reto establecer todas las condiciones necesarias para garantizar que todo niño y niña, pueda gozar de los beneficios que le otorga la convención de los derechos del niño, independientemente de su diversidad cultural y sus diferencias individuales, supone una nueva concepción social, cultural y política de la niñez, el niño es pensado como sujeto de derechos exigibles.

En los artículos 5, 11, 42, 44 y 1991, están incorporados los derechos y las garantías de la convención los derechos de la niñez y valor de la persona humana, artículo 1; derechos y libertades sin distinción alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, opinión pública o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, artículo 13; derechos de la infancia a cuidados y asistencias especiales, artículo 44 y 50; protección y asistencia especial a la familia, inciso 2, artículo 42; derecho del niño a crecer en el seno de la familia en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, artículo 44; derechos del niño a estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y en particular en espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad, artículo 44; el principio de la protección especial y la protección legal (artículo 44).

Las instituciones públicas, privadas y los organismos no gubernamentales que definen su misión en relación con la protección y el cuidado de la infancia, han de constituirse en defensoras y garantes privilegiadas de los derechos de la niñez; su misión debe ubicarse en la frontera de la protección integral preventiva, proactiva y universal.

El Código del Menor (Decreto 2737 de 1989) tiene como objeto consagrar los derechos fundamentales de la niñez; contiene todos los derechos, acciones, sanciones y organismos del Estado que convergen para la protección y atención al menor de edad.

*Ley 115, febrero de 1994:*

*Artículo 7º. La familia.* A la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta cuando ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación,

La Ley de Infancia y Adolescencia trae cambios fundamentales en el principio de la protección integral y el interés superior del niño, niña y adolescente, ya que sus derechos prevalecen sobre los demás. Permite además garantizar sus derechos y la restitución de los mismos cuando estos sean vulnerados. La noción de corresponsabilidad plantea que, desde la entrada en vigencia de la ley, la familia, la sociedad y el Estado son responsables de manera conjunta del cuidado y atención de los niños, niñas y adolescentes colombianos.

Esta ley es el resultado de una reforma al Código del Menor; es una adaptación de la convención internacional de derechos del niño y de la nueva Constitución Política de 1991 y de un trabajo de 30 organizaciones no gubernamentales, que realizaron un trabajo concertado y establecieron acuerdos básicos que debería incluir la nueva ley para garantizar el desarrollo integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y a la dignidad humana sin discriminación alguna.

Lo expuesto reafirma la importancia de la educación en la diversidad, expresas en la atención a mujeres niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad.

### **Acciones y cambios**

Ante la diversidad de obras sociales ligadas a las necesidades heterogéneas de las comunidades y a las exigencias de las políticas estatales, la Comunidad El Buen Pastor, vio la posibilidad de unificar las fundaciones existentes en otros municipios del departamento de Antioquia bajo una misma razón social; estableció criterios, filosofía, metodologías de intervención, economía, talento humano e infraestructura para la Fundación El Buen Pastor. Siguió el tiempo brindando el servicio y en 2003 hicieron el procedimiento jurídico para legalizar la Fundación. Cualificaron el trabajo,

mejoraron la capacidad técnica y administrativa, con una visión más amplia y documentada sobre los ejes problemáticos que afectaban a la población atendida; articularon procesos institucionales a políticas locales, regionales y nacionales.

Este recorrido deja ver una postura de la doctrina social de la Iglesia, toda vez que prima: a) la búsqueda de la atención a las necesidades de unas mujeres cuyas situaciones no solo son denunciadas sino que reciben atención; b) la indagación de alternativas para plantear salidas cristinas a dificultades humanas, lo que puede considerarse una actualización del mensaje de Cristo, y c) el sondeo de alternativas tendientes al desarrollo humano integral de las personas diversas. Aquí la afirmación de una doctrina social, que hecha práctica, encierra un contenido político, consistente en actuar por todos y con todos por el bien común; al mismo tiempo, la importancia de reflexionar acerca de lo acontecido y de las transformaciones ocurridas en los participantes.

### **Cuál fue la búsqueda y cómo se hizo**

Como equipo de trabajo, en El Buen Pastor buscamos entender la experiencia de atención, acompañamiento y potenciación del desarrollo de mujeres adolescentes y con alto riesgo de vulneración social, para ello fue preciso conocer y analizar las estrategias de formación implementadas por el equipo interdisciplinario en la atención y el acompañamiento a las niñas y sus familias; ese proceso permitió sistematizar la experiencia de formación integral dirigida a niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad. Fueron

14 años de posicionamiento de la experiencia de esta Fundación en La Ceja sin que se sistematizara, lo cual lleva a destacar las siguientes claves en este tipo de interpretación crítica:

- La importancia de reflexionar, analizar, interpretar y divulgar este tipo de prácticas con el fin de mejorar las experiencias educativas y sociales, e imprimir en las mismas un sello crítico y propositivo, aportante para todos. En los participantes se exalta la apertura para compartir la profundidad de sus experiencias, con el fin de entender que cada persona es punto de partida —haber estado en riesgo, ser profesional o religiosa con el respectivo rol, lleva a la reflexión y el análisis de la experiencia en su vida y de los significados de su presencia en la experiencia de los otros—, el camino recorrido —situarse en el rol y en la condición específica de ese momento con los vaivenes marcados en ese recorrido—, y el punto de retorno de lo vivenciado —verse y reconocerse con las transformaciones logradas—.
- El compromiso de las personas y de los sectores de la sociedad con los procesos que alienan una vida digna, así como la vigilancia y protección de los derechos de todos, especialmente de las personas vulnerables. El servicio por la humanidad y la voluntad hecha acción por parte de las religiosas es primordial, sin embargo, surge la invitación a instaurar una cultura de los derechos al amparo de la nor-

matividad como una motivación para ejercer y defender lo establecido, mientras se avanza hacia el empoderamiento por parte de cada persona, y para esto, los procesos de educación y acompañamiento son imprescindibles.

- Registrar y divulgar este tipo de experiencias protagonizadas por las comunidades, es aportar en la reconstrucción de sus historias, luchas y conquistas. Los significados de las experiencias personales permiten perfilar los sentidos de las mismas dentro de un contexto social y anuncian particularidades de las comunidades relacionadas, con: a) las maneras de organizarse para realizar el trabajo y de establecer unas prácticas, pocas veces sistematizadas, no por ello irrelevantes y menos aún inexistentes; b) la administración y el sostenimiento de la organización, exige la solidez de sus principios y la apertura en cuanto a estrategias y procedimientos para su sostenibilidad y c) vincular los principios con las estrategias y los procedimientos, aporta para la construcción de sentido social, inherente al compromiso de otras instancias —gubernamentales, laicas y organizaciones locales— a las que compete estas temáticas.
- Más allá de la continuidad de las experiencias, quedan aprendizajes y lecciones para la vida, susceptibles de ser replicados en contextos y comunidades con situaciones similares. Esto obedece a que el protagonismo en la experiencia —como persona en riesgo, orientadora o

ejecutora de la propuesta, o sistematizadora— hace que las dimensiones humanas queden permeadas, y ese, es un valor agregado imprescindible de la sistematización de experiencias<sup>2</sup>.

Las claves enunciadas permiten comprender los estados actuales de las personas, los grupos, las comunidades y sociedades y aportan elementos para sus proyecciones. Esta sistematización lleva a reconocer en el trabajo de la comunidad El Buen Pastor y en las personas protagonistas, prácticas en educabilidad con resultados y logros personales y comunitarios de innegable valor para la sociedad. Reconocer dificultades es diferente a hablar de imposibles. Sin embargo, las inadecuadas e insuficientes condiciones de infraestructura, la falta de solidaridad de distintos sectores con este tipo de proyectos, unidos a la falta de oportunidades educativas y laborales para mujeres en distintos momentos del ciclo vital, pueden aniquilar iniciativas como esta.

Programas como el ofrecido por la Fundación Buen Pastor, son clave para reconocer, sentir y trabajar por solventar necesidades, y entre las maneras de lograrlo, están: implementar estrategias en distintos momentos del proceso, con el fin de hablar de las situaciones que atraviesan las comunidades; identificar, jerarquizar y elegir aquellas situaciones álgidas que afectan el bien común; hacer consciencia de las experiencias y de sus implicaciones en las dinámicas del desarrollo de las personas y de las colectividades humanas; actuar con

---

<sup>2</sup> Este trabajo es tomado especialmente de Óscar Jara Holliday en el capítulo V de *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*.



el reconocimiento de intereses concurrentes dentro de la dinámica social, y, registrar las experiencias para continuar potenciando aprendizajes y transformaciones. Son maneras de hacerlo: el liderazgo compartido o delegado en alguien perteneciente al grupo; la contratación de los servicios de personal externo experto; el interés de agentes externos sensibilizados con la comunidad y la particularidad de la experiencia.

La última manera enunciada ha movilizad este proceso, caracterizado por el acercamiento y entendimiento mutuo desde el comienzo, primordial para ser aceptadas por la comunidad y consecuentemente para alentar la narración y reconstrucción de la experiencia. La aceptación y las condiciones de las comunidades son cruciales para dar curso a los encuentros no solo para obtener la información sino para compartir y aprender de los otros, como deja claro esta experiencia y como plantean quienes han aportado teórica y metodológicamente al tema de la sistematización.

Para sistematizar esta experiencia fueron considerados los siguientes aspectos: a) reconstruir la experiencia de formación de las niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad; b) comprender y potenciar la experiencia a partir del conocimiento cercano de las vivencias de los actores participantes en este proceso de investigación; c) divulgar la obra de El Buen Pastor, su identidad institucional y el alcance de este programa. Las voces encontradas en este proceso dan cuenta de la huella que restauró vidas, hasta entonces sumergidas en diferentes problemáticas y expuestas a distintos riegos sociales.

Las estrategias utilizadas por parte del equipo sistematizador fueron una herramienta valiosa para reconocer y divulgar este programa, que en lugar de apartar las personas con precariedades, centra la atención en las mujeres para aportar al bien de la sociedad, al mismo tiempo para reflexionar acerca de: a) habitar una comunidad difiere de conocerla con sus dinámicas y obras, lo cual concuerda con la diversidad de capacidades, necesidades y potencialidades de propuestas y apuestas para el desarrollo humano social; b) desconocer propuestas comunitarias no niega el espíritu del evangelio ni de acciones sociales al servicio de los derechos humanos, entre ellos, la dignidad; c) aportar a la materialización de los derechos humanos es una expresión de la diversidad en la variedad de servicios, en los alcances de las ofertas y la población beneficiaria.

### **Explicación del proceso**

La sistematización de experiencias se entiende como proceso sistemático que permite la comprensión e interpretación crítica de las prácticas vividas o que están en proceso; entre sus alcances están el aporte al conocimiento y la potenciación de aprendizajes, lo cual encaja con los postulados de Jara (2011), para quien la sistematización de experiencias reside en un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y el ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos.

Señalar que las mujeres de esta experiencia se hallaban en riesgo es reconocer que estaban próximas a daños comprometedores de la integridad, lo que equivale a hablar de vulnerabilidad en sus aspectos psicológicos, físicos y sociales, lo cual encaja con el significado del término vulnerable, utilizado como adjetivo para referirse a una persona o cosa que puede ser dañado o recibir lesiones, físicas o morales.

Por otro lado, recuperar esta experiencia brindada por la Fundación El Buen Pastor es una oportunidad para mostrar el compromiso de las comunidades religiosas y de todos con todos, puesto que el bien ser y bien estar de alguien dentro de la sociedad afecta directamente el bien ser y bien estar de aquellos con quienes interactúa; además, la sistematización permite superar situaciones que dificultan o limitan el desarrollo de potencialidades y la realización de los sueños.

Por lo anterior, entender las dinámicas y conocer el trabajo realizado por la Fundación llevó a indagar su metodología, sus actividades y estrategias, al igual que la misión y filosofía institucional, por medio de:

- Un proceso dialéctico basado en la descripción de las cosas sucedidas, admitiendo en todas ellas cargas emocionales implicadas en la valoración particular. Al mismo tiempo, la importancia de un acercamiento al contexto de la experiencia y al contexto de las beneficiarias.
- La escucha de las narraciones sin emitir juicios, no porque estén ausentes de las conversaciones

y de las descripciones de las participantes, sino porque al escuchar, en la palabra está la interioridad del otro y, en tanto otro, habla de lo que decide y merece respeto.

Enriquecerse mutuamente aporta a la formación en todas las dimensiones de la vida y a la superación de dificultades de índole personal, familiar y social; a proyectar nuevas experiencias a partir de los alcances de esta práctica; a fortalecer las capacidades de los participantes para continuar aportando a procesos de transformación social, basados en la participación, y a dar cuenta de lo realizado desde la comunicación del proceso, sus alcances y las lecciones aprendidas.

De acuerdo con lo anterior, para describir lo vivido por las personas participantes en esta experiencia de sistematización, el acercamiento al entorno fue por medio de talleres y entrevistas grupales e individuales que permitieron compartir y conocer experiencias, adentrarse en lo vivido para comprender las apreciaciones y los sentimientos de las personas líderes de esta labor. En este apartado la mayor importancia se concede a lo hallado en la experiencia y se expone a partir de las respuestas de los participantes o de sus testimonios, diferenciados dentro del escrito por estar en cursiva y alineados a la derecha.

### **Tiempo 1: Punto de partida**

Acercamiento a las religiosas responsables de la Fundación para presentarles la propuesta de sistematización y solicitarles autorización para exponerla a la comuni-

dad, con el fin de: a) a partir del conocimiento, personas funcionarias y beneficiarias tuvieran elementos para elegir participar o no, y b) se dispusieran a contribuir de manera constante al proceso, autorizaran el registro y las evidencias de la experiencia.

La propuesta fue acogida; se dispuso del Proyecto de Atención Integral, el cual condensa: historia, objetivos, misión y visión de la institución; proyectos realizados con niñas y adolescentes; estrategias de formación; material didáctico; formatos de registros; fotos y videos.

## **Tiempo 2: Formulación de un plan de sistematización**

Momento clave para preguntarse y responder: ¿para qué queremos hacer esta sistematización? (objetivo); ¿qué experiencias vamos a sistematizar? (objeto); ¿qué aspectos centrales de la experiencia nos interesan más? (eje).

En respuesta a las preguntas anteriores, el objetivo principal de esta sistematización fue *motivar el accionar de personas y de organizaciones sociales en torno a temas que propugnan por la equidad y la búsqueda de una vida digna para todos, y una clave para hacerlo es atender, velar y proteger el derecho a la educación*. Ante las dinámicas diferenciales y convergentes de personas y de comunidades, lo substancial es *indagar los aportes realizados por la Fundación a los proyectos de vida, y el eje lo constituye las estrategias empleadas por el equipo de profesionales para realizar el acompañamiento a las beneficiarias y atender las problemáticas que las hacía vulnerables*.

Las motivaciones hacia temas asociados con la equidad y la búsqueda de una vida digna calan en la sociedad actual, muestra de ello son las declaraciones internacionales y nacionales: En el panorama internacional, la *Declaración universal sobre la diversidad cultural* (adoptada por la 31.<sup>a</sup> reunión de la Conferencia General de la Unesco de 2001 y las Directrices sobre Políticas de Inclusión en Educación. En el ámbito nacional, la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres, el Plan Integral para garantizarles una vida libre de violencias y las normas expedidas por el gobierno para proteger los derechos de las mujeres en cuanto a educación, igualdad laboral y denuncia por el maltrato.

Por lo anterior, las actitudes y la disposición hacia el empoderamiento de procesos, pasa por la compleja práctica social que es la educación y por la formación como transformación de sí y para sí. Tomar posesión de las cosas —procesos, conocimientos, procedimientos— es tarea de cada participante, puesto que una persona no piensa como otra ni la reemplaza, y en ese carácter irrepetible, las actitudes y los comportamientos son tan singulares como las necesidades y capacidades.

Empoderar de herramientas a una comunidad implica problematizar cosas que se han tenido como certezas, y que llegan a ser falacias, entre ellas el determinismo por el que siempre habrá personas ricas y pobres, fuertes y débiles, victimarias y víctimas. Es decir, es referirse a un aumento de la participación de las mujeres en los procesos de toma de decisiones y acceso al poder, tarea en la que la educación es crucial. El término em-

podamiento es tomado de la Conferencia Mundial de las Mujeres en Beijing (Pekín, 1995).

Empoderar a partir de la educación es ofrecer propuestas en las que la insatisfacción de necesidades básicas, la negación a iniciativas de participación, las negociaciones con doble factura, las coartadas para la invisibilidad, el ocultamiento y la discriminación de las diferencias humanas y sociales, y las múltiples maneras de avasallar, pasen por el cuestionamiento, la denuncia, la acción y la conquista de espacios logrados por las convenciones de derechos humanos. Una manera de lograrlo por medio de programas que, escolarizados o no, educan en ciudadanía como el programa ofrecido por El Buen Pastor; por medio de la educación, posibilitar la participación en la identificación de problemáticas y la búsqueda de soluciones a las mismas.

Empoderar por medio de la educación amerita estrategias que aporten progresivamente para cambiar la forma de pensar y de ver la realidad, por ello, la importancia de conocer el diseño y la implementación de ese elemento en El Buen Pastor. Retomando el legado de Freire, es abrir la participación de las mujeres, alentar su conocimiento como sinónimo de poder, —como se concibe y se da en la época actual—, en la deliberación, los argumentos y la toma de decisiones que competen a toda una comunidad y a sus problemáticas.

Con relación a la indagación de las estrategias como eje de esta sistematización, se realizó un diseño a partir de la misión, la visión, la historia, la planeación de algunas actividades y de proyectos al interior de

la Fundación El Buen Pastor. La indagación de las estrategias, en tanto eje, giró en torno a la pregunta: *¿cuáles fueron las estrategias de formación ofrecidas por la Fundación El Buen Pastor que permitieron atender la condición de vulnerabilidad a la que están expuestas las niñas y adolescentes del municipio de La Ceja (Antioquia)?* Se halló que las estrategias implementadas fueron diseñadas por las directivas de la Fundación y equipos profesionales formados en distintas disciplinas. Las estrategias estaban definidas así:

- *Talleres formativos:* Dirigidos a las niñas entre los 7 y 11 años para ayudarles a fortalecer la personalidad, expresar sus emociones y sentimientos y potenciar sus talentos. Contenían momentos de recreación, espacios para la reflexión, encuentros con Dios y consigo mismas. Los talleres eran el núcleo de proyectos desarrollados a lo largo del año.
- *Proyecto crecer para la vida 2012:* Propuesta de trabajo integral dirigida a las niñas y adolescentes, cuyas edades oscilaban entre los 7 y 12 años y a sus familias; abarcó actividades lúdicas, deportivas, culturales formativas y de orientación profesional, de realización individual y grupal.
- *Plan de acción pedagógica 2014:* Antes de 2014, en la Fundación se trabajaba por actividades. A partir de ese año, con la llegada de una religiosa, se implementa un plan de acción pedagógica por áreas y se cambia de coordinadoras. El programa sigue orientado a la mejora de la calidad del aprendizaje y del



desempeño de las niñas, con una asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber de cada profesional. Las niñas ingresaban escolarizadas a la institución, y si no lo estaban, la Fundación tramitaba con un colegio para ingresarlas. Para El Buen Pastor, las adolescentes tenían entre 7 y 13 años, y con esos rasgos podían estar cursando un mismo grado de escolaridad.

- *Plan de acción trabajo social, 2014:* Concebido para lograr una visión amplia de los antecedentes y ambientes que influyen en la situación de las niñas en ese presente, permitiendo reconocer el contexto socio-familiar y los aspectos que determinaban en gran parte el ingreso de las niñas a la Fundación. Cada ocho días la trabajadora social implementaba talleres para brindarles herramientas que les permitiera enfrentar y superar situaciones de dificultad en su entorno familiar, al igual que llevar adecuadas relaciones en el entorno y con su familia.
- *Taller de talentos, 2015:* Diseñado para que las niñas descubrieran y potenciaran sus habilidades y talentos, con una práctica y disciplina semanal; considerado una mezcla perfecta de tres áreas artísticas para fortalecer los valores culturales y sociales, adquirir destrezas mediante la sensibilización, identificación y enseñanza de la técnica, y posibilitar propuestas innovadoras surgidas de su imaginación, potenciadoras de la creatividad y autonomía. Se implementó ese año por sugerencia del equi-

po de profesionales y hermanas para promover un espacio donde las niñas descubrieran sus talentos y potenciaran sus habilidades

- *Taller ambiental, 2015:* Pensado como las oportunidades para que las niñas realizaran experiencias al aire libre, por fuera del aula, con la máxima libertad para el despliegue de sus dimensiones. Este tipo de taller permite que las personas se sientan parte del medio natural, se recreen, lo cuiden, protejan y aprendan a interactuar en el mismo. Este taller fue implementado ese año por la pedagoga de la institución. Surgió de la actual necesidad de proteger y preservar la naturaleza y el medio ambiente en general.

Por medio de este espacio tomamos consciencia del cuidado del ambiente (...). Somos responsables de cuidar el planeta (...), ser guardianes de las plantas<sup>3</sup>.

Lo anterior permite afirmar que formular estrategias es necesario e importante, pero su ejecución depende en alto grado de la persona que lidera. No se trata de buscar modelos, pero sí de revisar qué podrían contener las estrategias, que independiente del profesional que las ejecute, conserven siempre su sentido, lo cual concuerda con la observación de varias sesiones de trabajo, caracterizadas por un trato digno, respetuoso y honroso por parte de las profesionales hacia las beneficiarias.

Sin duda, *nadie da de lo que no tiene*, como dice el adagio popular, o pedagógicamente *enseñamos como*

---

<sup>3</sup> Cruce de voces de niñas beneficiarias. En sistematización de experiencias, el cruce de voces son las distintas apreciaciones coincidentes en su sentido.

*fuimos enseñados*, expresión coloquial en la vida cotidiana, sin embargo, en cualquiera de esas afirmaciones, es crucial la identificación con la filosofía institucional, como se apreció en los profesionales de la Fundación, de quienes puede afirmarse que tienen la convicción del *otro como importante* y apuestan por la dignificación de su vida.

### **Tiempo 3: El objeto de la sistematización**

El objeto de esta sistematización es la recuperación del proceso vivido o la reconstrucción de la historia, lo cual exige ordenar y clasificar la información. Al *reconstruir las experiencias a partir de las vivencias de las participantes y del entendimiento de factores relacionados con el medio, la cultura, las propuestas hechas por la Fundación, la disponibilidad de las niñas y adolescentes y el ambiente familiar*, se amplía la comprensión del proceso.

El acercamiento al material ofrecido por la institución y a las participantes de esta experiencia llevó a los inicios de la historia, a las necesidades que dieron paso a la apertura del programa y a su solidez paulatina en el municipio de La Ceja. Este primer paso fue por medio de reuniones y observaciones sistemáticas del trabajo que permitieron conocer las niñas y adolescentes. Al equipo de profesionales, algunas madres de las niñas, adolescentes y religiosas de la comunidad, se les aplicó entrevistas y se hizo registro de las mismas. Igualmente contamos con el historial de la Fundación, fotos de las actividades realizadas, cartas de las participantes donde plasmaron su experiencia durante su estadía.

### *La acogida, la permanencia y el egreso*

Las personas que dieron cuenta de estos momentos al interior de la Fundación El Buen Pastor, son nombradas como *informantes*, seguidas de letras (Informante A y así sucesivamente); fue un acuerdo para no revelar sus nombres. Los siguientes relatos son una invitación para el accionar de todos (pai institucional, 2010).

#### *Informante A*

Antes de entrar a la Fundación yo vivía con mi papá, mi mamá y mi hermano mayor, él consume drogas y ha estado en muchos lugares para recuperarse. Las hermanas y la psicóloga también ayudaron mucho a mi mamá a ayudar a mi hermano y ahora él está mucho más dispuesto a superarse y salir de las drogas.

#### *Informante B*

Cuando salía de la escuela yo me iba sola para donde mi abuelita para que ella me cuidara y mis papás tenían que salir a trabajar todo el día. Mi papá casi no iba a la casa porque manejaba un camión y no le quedaba tiempo. Mi abuela no tenía mucho tiempo para mí porque estaba pendiente de mis tíos y otros primitos que eran más pequeños que yo y no los podía dejar solos.

#### *Cruce de voces*

Yo hacía mis tareas sola, y lo que no entendía no lo hacía o le pedía el favor a una compañerita. Siempre me ha gustado ser muy responsable. Ahora que ya no

voy a la Fundación me quedo en mi casa haciendo juiciosa las tareas, ya soy más responsable y no me pongo a jugar porque sé que están primero mis deberes, cuando termino mis tareas hago aseo a la casa o me pongo a ver televisión.

### *Informante C*

Ver a mi hermano en esas condiciones y lejos de la casa me afectaba mucho y me mantenía muy triste, me sentía sola porque mi familia casi no estaba conmigo.

Las hermanas nos premiaban por comportarnos bien y eso a mí me motivaba mucho a ser siempre una niña buena, y a pesar de ver a mi hermano en malos pasos yo siempre oraba y luchaba por no caer en lo mismo y gracias al acompañamiento de la Fundación no ha sido así.

### *Informante D*

Yo entré a la Fundación en el 2009, al principio me dio mucho miedo porque pensé que era un internado, y pensé que mis papás me iban a dejar allá y en la televisión siempre muestran el lado oscuro de un internado.

Qué gran sorpresa me llevé cuando a la entrada me encuentro una hermosa anciana, que la llevo en mi corazón y nunca la olvidaré. Era la hermana con un carisma de esos que le llegan a uno al alma, siempre tenía una sonrisa y una palabra de aliento; también me recibió una psicóloga y una trabajadora social, con un gran corazón. Tres años más tarde llegó la profesora, y juntas formaban un equipo maravilloso que con

dedicación y amor me enseñaron a ser la persona que hoy soy, y tengo mucho que agradecerles.

Nos enseñaron a ser puntuales, a estar muy bien presentadas, a tener buenos modales en todo lugar, a ser unas buenas mujeres, a reflexionar sobre nuestros buenos y malos comportamientos, y lo más hermoso, a dar gracias a Dios por todo y saber llevar las dificultades de la vida.

#### *Cruce de voces*

En la Fundación aprendí a expresar mis sentimientos y a no ser tan tímida. La psicóloga hablaba mucho conmigo y me ayudó a quitar mis miedos, me enseñó a que todo en la vida es muy bello y que siempre tendremos un sentido para vivir.

#### *Informante E*

Cuando la hermana dijo que iban a cerrar la Fundación me puse muy triste porque yo sabía que me iba a volver a quedar sola en mi casa, porque no tengo familiares aquí en La Ceja. Mi mamá tiene que trabajar hasta los fines de semana y mi hermanita también estudia.

#### *Cruce de voces*

En la Fundación aprendí a respetar a todas las personas, porque yo antes les respondía a las profesoras y peleaba con las niñas. Ya aprendí que la paz es muy importante y que las personas mayores nos corrigen porque nos quieren.

*Informante F*

Mi sueño es ser cantante y por eso quiero estudiar y salir adelante para cumplirlo.

*Cruce de voces*

Le doy muchas gracias a la Fundación por enseñarme tantas cosas y acogerme con cariño, a veces yo voy y saludo a las hermanas y ellas siempre me escuchan y son como mis amigas. Qué bueno que volvieran a abrir la Fundación para seguir aprendiendo.

*Informante G*

Cuando mi abuela tenía apenas 14 años, ya estaba en embarazo de mi mamá. Cuando mi madre tenía 15 años ya había nacido mi hermana mayor; ahora mi hermana mayor se acaba de ir de la casa porque tuvo una discusión muy fuerte con mi mamá. Vivíamos las tres solas, ahora mi hermana, de tan solo 14 años, se fue a vivir con su novio y ya está en embarazo. Mi mamá trabaja todo el día, yo debo irme a casa sola, ir a hacerle aseo y luego a ver televisión. La historia se ha repetido de generación en generación.

En el momento me encuentro en la Fundación mientras mi madre trabaja, así no me quedo sola en casa. En la Fundación nos realizan muchas actividades que nos ayudan a distraernos un poco y a olvidar muchos problemas que a diario vivimos en nuestras casas con nuestras familias; nos brindan casi que una familia, pues cada una de las personas que laboran allí aportan

un granito de arena para hacer nuestra vida más feliz, nos enseñan valores, nos enseñan a cuidar y a valorar nuestro cuerpo, a valorarnos como somos, nos ayudan a comprender las tareas, nos celebran el cumpleaños, hacen que nuestras vidas no pasen desapercibidas.

### *Informante H*

Ahora que ya no está la Fundación salgo del colegio, me voy sola para la casa, organizo la casa y realizo algunas labores que mi madre me encarga, mientras ella está trabajando hago sola mis tareas, cuando termino me pongo a ver televisión o me acuesto a dormir toda la tarde, muchas veces no encuentro nada qué hacer. La Fundación me hace mucha falta, quisiera que la volvieran a abrir, tanto para mí como para otras niñas que tienen muchos problemas familiares y necesitan de un apoyo.

### *Cruce de voces*

Las religiosas de la Comunidad El Buen Pastor, con su experiencia de formación humana centrada en los valores institucionales y demás principios y criterios, asumieron la tarea de orientar y acompañar a las niñas por medio de orientaciones de tipo espiritual:

El objetivo principal era tener la niña en protección, formación y evangelización, que son las tres líneas que tenemos para la infancia, ese fue el objetivo principal: primero la protección, porque había mucha niña vulnerable frente a muchos peligros y nosotros hicimos primero unos recorridos, visitamos



las familias y nos dimos cuenta que había situación de riesgo para las niñas pequeñas y adolescentes. Segundo, la evangelización, porque nosotros como religiosas tenemos como principio primordial mostrar el buen camino del Señor. Tercero, la capacitación, ayudándoles a que ellas tengan un hábito de estudio. La edad de las niñas que se reciben de 7 a 17 años. La misión es el amor misericordioso de Jesús Buen Pastor, expresado en la mujer, la mujer marginada, abandonada.

Según las profesionales del Equipo Interdisciplinario —psicóloga, trabajadora social y pedagoga—, con una amplia experiencia en su campo profesional:

Era una experiencia maravillosa poder ayudar a cada una de estas niñas y adolescentes, porque aparte de contribuir en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, se podía sentir el cariño de cada una de ellas, ya que a cada uno de los del equipo de trabajo nos veían como sus familias, entonces esto nos llenaba de alegría al saber que estábamos aportando al crecimiento de estas pequeñas.

Varias madres de niñas, al no poder cuidarlas por motivo del trabajo, en ocasiones las dejan solas; estas mujeres también recibieron formación en valores.

La Fundación El Buen Pastor fue una gran oportunidad, tanto para mí como para mi hija, ya que yo salía tranquila a trabajar sabiendo de que ella estaba muy bien cuidada, por los bajos recursos no le podía dedicar el tiempo necesario a mi hija, pero la Fundación ha sido lo mejor, estoy totalmente agradecida y que bueno que el programa siguiera

porque ahora la situación es dura para muchas madres cabeza de familia, como yo, y necesitamos de Fundaciones como esta.

Niña de 11 años, en situación de vulnerabilidad:

La Fundación con el tiempo fue mejorando mucho más y las profesoras nos enseñaron cada día, —yo entré a la fundación con muchos vacíos, temor, timidez, irresponsabilidad, pereza y salí muy renovada—. Era muy interesante porque nos hacían fiestas, y nos divertíamos mucho.

#### *Informante F*

Llegó la profesora Claudia para acabar de formar este lindo equipo, que con su dedicación y respeto nos enseñaron a ser las personas que somos ahora, esas son nuestras raíces, tenemos tanto que agradecerles.

#### *Informante J*

Qué decir además de las personas, que con tanto esmero, día a día, despertaban con el objetivo de que las niñas de la Fundación tuvieran un buen comienzo, de esto se percataban ellas mismas y hoy reconocen en ellas unos pilares para la construcción de lo que son hoy:

Son raíces que nada podrá dañar, porque lo que se aprende fomentado en el amor nada lo puede destruir, por ello es una felicidad inmensa el escribir sobre esta Fundación que marcó la historia de cada una de las niñas que entraron por una puerta con la marca de la soledad y aprendieron, al entrar, que la vida es más que soledad.

En el *cruce de voces* de madres:

Una dolorosa partida, pero una huella imborrable  
Muy doloroso porque para nosotras como comunidad fue muy triste y para las niñas fue un impacto muy duro porque algunas mamás decían a dónde las voy a llevar, qué voy a hacer con ellas, se acabó la Fundación, qué voy a hacer con mis niñas.

Para las madres de familia, el cierre de la Fundación es una opción menos para el bienestar de las hijas y un vacío con respecto a acciones de formación integral. En su *cruce de voces*: «sólo anhelamos que la Fundación vuelva a abrir sus puertas».

#### *Religiosa de la Comunidad*

Fueron momentos muy duros, después a medida que ya fue pasando el tiempo se les reunió, se les habló, se les hizo como un proceso, e inclusive algunas niñas siguieron viniendo nos visitaban y todo, pero fue muy duro para la familia. A esto muchas niñas no se han podido ubicar, y uno se las encuentra y dicen que no están estudiando, que volvió otra vez a estar en la calle, a tener las mismas dificultades de antes, ahora con mayor peligro porque las niñas están más grandes.

#### *Carta pedagógica de una niña perteneciente al programa*

La Ceja – Antioquia

Cordial Saludo para las estudiantes de la UCO

Es para contarles las experiencias vividas en la Fundación El Buen Pastor.

Cada día llegábamos, nos ayudaban hacer nuestras tareas, al terminarlas para cada día realizábamos diferentes actividades, entre ellas: deportes con el apoyo de INCERDE, costura, seminaristas iban a hacernos diferentes dinámicas y con la profesora.

Realizábamos visitas al asilo donde cada una demostraba su talento, al terminar cada período las niñas que no perdieran materias eran premiadas, estando en la Fundación nos llevaban a diferentes lugares, entre ellos: Comfama, Fizebad, Divercity, en diciembre íbamos a ver alumbrados a la ciudad de Medellín, las novenas navideñas eran actuadas y cada día de las novenas teníamos invitados diferentes.

Al salir de la Fundación nos hicieron una despedida con todas las compañeras de la Fundación y también vinieron los papás de cada una. Fue una experiencia muy bonita y le debo mucho a la Fundación, la amo.

Muchas gracias.

### *Entrevistas*

Fueron realizadas a niñas que hubieran experimentado las tres fases del proceso: acogida, permanencia y egreso.

<i>¿Cómo era la fundación al principio, cuando tú ingresaste?</i>	Era buena, pero a la medida del tiempo fue mejorando mucho más y las profesoras nos enseñaron cada día más.
	Yo entré a la Fundación con muchos vacíos, temor, timidez, irresponsabilidad, pereza y salí muy renovada.
	Era muy interesante porque nos hacían fiestas, y nos divertíamos mucho.
<i>¿Qué actividades realizaban, qué proyectos hacían, cómo era la motivación por parte de las directivas de la institución?</i>	Talleres formativos donde nos enseñaban muchos valores, y cómo cuidar nuestro cuerpo, y además ser muy buenas niñas, las profesoras y hermanas nos hacían felices.
	Había clases de deportes, costuras, seminarista, biblioteca, proyectos de vida, sistemas, y nos enseñaban a hacer las tareas, la motivación de las directivas era excelente y nos comprendían.
	Canto, baile, proyectos de vida, nos ayudaban con nuestras dificultades y nos enseñaban valores.
<i>Si la Fundación volviera abrir sus puertas, ¿qué recomendaciones realizarías para las nuevas integrantes?</i>	Que sigan con las motivaciones y el carisma por el cual siempre se destacaron.
	Que sigan haciendo las convivencias, de resto que sigan haciendo las mismas actividades, y que tengan actividades todo el día y niñas del bachillerato.
	Cuando las niñas no tengan clases las reciban desde por la mañana, que también reciban a los niños porque ellos también necesitan de una persona que los apoye.

<i>¿En qué ha contribuido la formación de la fundación para tu vida?</i>	Aprender a ser más responsable con mis deberes.
	Nos enseñaban el autocuidado y muchos valores.
	A tener y a practicar los valores, a cuidarme como mujer.
<i>¿Consideras que tu vida cambió al ingresar a la Fundación? ¿Por qué?</i>	Sí, mejoró para bien, porque aprendí a ser responsable, independiente, respetuosa, solidaria.
	Mejoró para bien porque yo era una niña muy sola, y no tenía quien me cuidara, y en la Fundación me enseñaron a ser responsable, y eran como una familia para mí.
	Mejoró para bien porque yo era una niña que me tocaba quedarme con mi prima sola en la casa, dependiendo una de la otra, y desperdiciábamos nuestro tiempo.
<i>¿En qué aspectos crees que podría ayudar la Fundación a estas niñas?</i>	Enseñar los valores y a cuidarse a sí mismas.
	Por la calidad de su equipo, en mucho, porque cuando a uno la vida se le presta para muchos obstáculos, ya siendo una jovencita uno recuerda sus enseñanzas y no cae en los mismos errores.
	Aprender a valorarse como son.
<i>¿Durante el tiempo que estuviste en la Fundación te divertiste? ¿Cómo consideras la experiencia?</i>	Muy buena.
	Muy buena porque nos enseñaron mucho sobre la autovaloración.
	Muy buena porque aprendí que debo contar todo lo que siento y no guardar ningún secreto.

<p><i>¿Qué cambios hubo en la Fundación durante el tiempo que estuviste?</i></p>	<p>Hubo cambios en la intensidad horaria.</p>
	<p>A lo último casi no hacían las convivencias ni las fiestas que siempre hacían.</p>
	<p>A lo último la jornada era más larga y podíamos compartir más tiempo en la fundación.</p>
	<p>Cambios de estilo de vida, porque me enseñaron a ser una persona responsable, autónoma y respetuosa.</p>
<p><i>¿Cómo fueron las actividades cuando estaba finalizando la Fundación?, ¿tenían la misma intensidad que cuando empezó?</i></p>	<p>No, porque ya sabíamos que todo iba a terminar y nada sería igual.</p>
	<p>Casi siempre eran las mismas y a lo último hacían taller de talentos.</p>
<p><i>Ahora que no estás en la Fundación, ¿qué haces con el tiempo que empleabas allí?</i></p>	<p>Me quedo en la casa sola, porque no me gusta estar en otra Fundación, me hacen falta todas las actividades.</p>
	<p>Ya no sé cómo utilizar mi tiempo libre y lo malgasto en cosas que no son necesarias.</p>
	<p>A veces siento que no tengo nada que hacer.</p>

Las respuestas de beneficiarias que egresaron de la Fundación, vividas las tres fases del proceso orientado allí, dejan ver la nostalgia por el cierre de la institución y al mismo tiempo llaman la atención con relación a la perdurabilidad de las enseñanzas. Si bien la felicidad puede ser motor para decisiones inmediatas y del mañana, y en el afán de no volver a experiencias de las que se salió, el tiempo gastado bien o mal es también enseñanza, bien por cuanto sea preciso fortalecer en la formación o por ser esa la fortaleza: gastar el tiempo, no tirarlo en los escondrijos que atentan contra la integridad de las personas.

La carta pedagógica no fue un papel que las niñas recibieron y llenaron solo para cumplir, sino que fue un medio para que expresaran el sentimiento y agradecimiento hacia la Fundación El Buen Pastor, con su diferente forma de pensar, con unos sentimientos encontrados, a partir de los que señalaron lo mismo: la huella dejada la Fundación en sus vidas y el saber alcanzado al haber pertenecido a su programa; la Fundación fue para ellas el hogar donde encontraron abrigo y calor, donde se abrazaban todas como iguales y donde hallaron personas preparadas que se esforzaban por ayudarlas en su crecimiento físico, espiritual y emocional.

Una experiencia inolvidable, la cual volvería a vivir una y mil veces (Carta pedagógica).

Se retoma del *cruce de voces* de las niñas, en resumidas cuentas, de esas experiencias de las cuales le ponen color a la existencia cuando tal vez todo parecía gris, y sin llegar a ser muy extremista, pero esa es la realidad,



cuando en la casa no se encuentra con una familia sino con miles de problemas que no caben en una cabeza tan pequeña, que apenas está empezando a vivir, gracias a Dios por fundaciones como esta que nos ayudan a salir de la soledad a los más pequeños y vulnerables, esperamos que todas estas pequeñas encuentren muchas más oportunidades para que puedan alcanzar sus sueños y despertar la sonrisa de sus madres que son las que han luchado por mantenerlas.

En los testimonios, cruces de voces, la carta pedagógica y las entrevistas, se leen vivencias similares, se aprecian aportes para la vida y aprendizajes para su proyecto de vida. También se aprecia: a) el vacío por una institución que haciendo bien a la sociedad pierde su continuidad en una localidad específica, ante lo cual surge el cuestionamiento por actores y sectores tan comprometidos con personas en condición de vulnerabilidad como esta Fundación; b) las precariedades económicas y las dinámicas psico-afectivas, que desde temprana edad pueden influir en el tipo de personalidad y en la perspectiva de vida de las personas, y c) la urgencia de empoderar este tipo de propuestas en organizaciones e instituciones de distinta índole dentro de la sociedad, así como el llamado a un trabajo mancomunado en favor de los más necesitados.

Ni el momento del rescate de los amenazantes riesgos, ni las actividades educativas, ni el derrumbamiento ante el fin de la Fundación podrán enmohecer la memoria de quienes erigieron allí parte de sus vidas, tampoco de las personas responsables en ese aspecto de la mencionada construcción. Las amistades,

los talleres, los regaños, las fiestas, las celebraciones y conmemoraciones serán huellas de festejos y rituales que reaparecerán mañana como huella de algo que se enseña, como fue enseñado, dirán otros, que se enseña porque fue aprendido.

#### **Tiempo 4: Reflexión de fondo**

*¿Por qué pasó lo que pasó? Análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso.*

Esta sistematización fue producto de las experiencias compartidas por niñas y adolescentes. Al inicio del proceso nos encontramos con niñas y adolescentes tímidas, que poco a poco fueron brindándonos confianza y empezaron a expresar sus vivencias, a reconocer los beneficios y lo importante que para ellas había sido conocer la Fundación El Buen Pastor. Lo anterior guarda relación con el proceso de comunicación independiente del enfoque seguido, lo cual, en consonancia con Naciones Unidas (2011), es un instrumento para la «planificación de programas, así como en la asignación de recursos, para fortalecer la comunicación y la información como herramientas básicas que hagan del desarrollo un proceso centrado en las personas» (p. 7).

Las actividades para romper el hielo permitieron que se formaran hilos de amistad entre quienes formamos parte de esta sistematización, porque queríamos, de alguna manera, decirle a la Fundación el Buen Pastor *gracias* porque en medio del mundo que a veces atropella se encuentran salidas y oportunidades que quieren demostrar que se puede lograr un mundo mejor y más

humano. Como afirma Goldberg (2011), cuando realiza el prólogo al libro del profesor Castaño: «Por naturaleza, debemos co-construirnos. Nuestra condición biológica, producto del proceso evolutivo nos exige ser con los otros, para poder ser somos seres sociales» (p. 8).

Problemáticas como familias disfuncionales con problemas de inestabilidad y pobreza, padres y madres cabeza de familia que necesitaban trabajar todo el día y no podían brindar el acompañamiento adecuado a sus hijas, fueron un hallazgo común en este proceso, pero gracias a la Fundación El Buen Pastor, otra ha sido la historia de estas pequeñas. Este proceso marcó la vida de los participantes y muestra que vale la pena trabajar por disminuir la pobreza y desigualdad que se presenta en el mundo. Este trabajo encaja con el esfuerzo internacional de la Conferencia Internacional del Trabajo:

Promover políticas públicas, derechos, instituciones sociales y soluciones (...) que permitan a todos ganarse decorosamente la vida, satisfacer las necesidades familiares y superar la pobreza mediante el trabajo. Pero para ello es preciso ofrecer a las mujeres y los hombres un entorno propicio que promueva la adquisición de las capacidades necesarias (2003, p. 11).

### **Tiempo 5: Los puntos de llegada: formular conclusiones y comunicar los aprendizajes**

Las experiencias que se conocieron, y hoy se comunican, evidencian la labor realizada por la Fundación El Buen Pastor, los cambios de niñas y adolescentes du-

rante su participación en el programa; los cambios propiciados por la formación y el acompañamiento ofrecidos por del equipo de trabajo y por las hermanas, cuyos resultados se manifiestan en las actitudes y aptitudes de las beneficiarias. El rol de cada persona del equipo profesional fue ineludible para los logros obtenidos: la estabilidad de niñas y adolescentes fruto del acompañamiento psicológico con el apoyo a las familias; los logros académicos de las niñas propiciados por la actividad de las docentes y el interés en la salud para el equilibrio humano, son muestra de lo afirmado. En las participantes se dio mayor estabilidad, la convivencia dentro de la Fundación estuvo marcada por el respeto y la continua búsqueda de comprensión, y de allí se irradió lo mismo hacia las familias.

Las actividades aportaron al desarrollo de ambientes propicios para las dinámicas de formación, acompañamiento y cambio de las beneficiarias, muchas de ellas con baja autoestima e índices de agresividad expresos en parlaches utilizados como defensa cuando no había ataque, pero esto giró, al vivir el proceso ofrecido en el programa de El Buen Pastor.

Conocer las problemáticas y las maneras de afrontarlas en busca de solución, exalta el interés por el bien común, más aún, por la protección y la educación como derechos de las personas expuestas a los riesgos que atentan contra su integridad. Atender estas particularidades contribuye al desarrollo de las comunidades, aunque como se aprecia en la comunidad cejeña, este programa fue de escaso conocimiento generalizado, sin embargo, es innegable que la formación recibi-

da por niñas y adolescentes en la Fundación El Buen Pastor, fue humana, académica, espiritual y social, especialmente, porque ha apartado a las beneficiarias de flagelos como la drogadicción y la prostitución.

Escribir sobre la experiencia de la Fundación El Buen Pastor llena de entusiasmo, al reconocer en las beneficiarias y en la Fundación, un ejemplo para quienes pasan por una situación idéntica o parecida. Fue un aprendizaje que muestra la importancia de este tipo de programas con sus propósitos y alcances con relación a las personas vulnerables y vulneradas. Ante esa circunstancia, ¿qué significa la vulnerabilidad?

#### *Condición de vulnerabilidad*

La condición de vulnerabilidad conforma un entramado de problemáticas sociales que, asentadas principalmente en la familia, van desencadenando riesgos de una mayor indefensión al no contar con satisfactores para las necesidades básicas. Es un tema complejizado ante la falta de participación asociada a los niveles de educación, desencadenante de la invisibilidad y de otros factores que culturalmente influyen en la búsqueda de pseudo-satisfactores, que conllevan a un deterioro del tejido social, afectando claramente la población más vulnerable e indefensa y en este contexto, a niñas y adolescentes.

Ser vulnerables es una predisposición a ser afectado, a ser susceptible de sufrir un daño o estar expuesto a una amenaza o riesgo de exposición social que desencadena alto grado de maltrato físico y psicológico, que

por falta de acompañamiento deteriora las motivaciones por el bien ser y el bien estar de sí mismo y de los otros. He aquí la gran labor de la Fundación: rescatar y reivindicar las aspiraciones de las niñas y adolescentes, que por la situación de abandono y desprotección a las que estaban expuestas, encontraron en la Fundación apoyo y maneras de sortear la vida, que hasta entonces habían vivido; así se aprecia en este testimonio:

Si mi mamá no me hubiese llevado a la Fundación, no sé ahora que sería mi vida, me daban ganas en la soledad de salir como hacían otras amiguitas a prostituirme y pasar superbueno, como decían ellas: tomar licor y tener plata para comprar lo que quisiera.

La Fundación El Buen Pastor se interesa en la transformación del proyecto de vida de la mujer en situación de vulnerabilidad y en riesgo social, asumiendo a la mujer en los momentos del ciclo vital: infancia, adolescencia y adultez. Por ello, la intervención mediante la protección de las mujeres y la promoción de sus derechos se extienden a la familia y al entorno.

El objetivo principal era tener la niña en protección, formación y evangelización, que son las tres líneas que tenemos para la infancia. La misión es el amor misericordioso de Jesús Buen Pastor, expresado en la mujer la mujer marginada, abandonada y desprotegida<sup>4</sup>.

Las tres líneas del objetivo principal de la Fundación estaban orientadas a superar la vulnerabilidad, esta úl-

---

<sup>4</sup> Cruce de voces de religiosas y personal profesional de la Fundación El Buen Pastor.

tima asociada a las personas que evitan hablar de sus problemas morales, biológicos o sociales, entre otros, y sin resolverlos, viéndose expuestas a riesgos individuales asociados al desconocimiento de su particularidad y de su integridad; y sociales, atinentes a la falta de oportunidades para interactuar en determinados escenarios.

La vulnerabilidad no es algo con lo que se nace y se precisa cargar a lo largo de la vida ni es equivalente a personas que puedan presentar discapacidad cognitiva o una necesidad educativa especial; sin embargo, una persona con alguna de estas dos últimas características está expuesta en alto grado a ser vulnerada en el reconocimiento de su particularidad, en los cuidados, el acompañamiento, el acceso a salud y a educación como derechos constitucionales, acordes con la condición específica que lo amerita. Aunque ante estas situaciones son establecidas declaraciones, directrices y políticas internacionales y nacionales, en la interacción cotidiana prima la carencia de herramientas cognoscitivas y de recursos técnicos y económicos para hacer realidad la inclusión.

Puesto que la vulnerabilidad no es innata, se parte del término condición de vulnerabilidad, tomado como un estado o una situación especial en que alguien o algo se halla. De acuerdo con Bellver Capella (2005), «la vulnerabilidad humana, por tanto, no es un fenómeno que comparezca en determinados estadios de la vida humana, sino que acecha de continuo y está asociada a muy diversas circunstancias» (p. 94). Los colectivos humanos pueden entrar en situación de vulneración agrupados en dos categorías, según la disciplina del derecho: los que se «reconoce que deben

ser protegidos, aunque, de hecho, no lo sean porque se encuentran demasiado alejados de los oasis de oportunidades; y los formalmente desprotegidos porque según los criterios dominantes, no se consideran acreedores a un reconocimiento personal» (p. 94).

Vista así, la condición de vulnerabilidad es un conjunto de circunstancias presentes y modificables en un momento dado, siempre que se cuente con voluntades políticas y con políticas para avanzar en la formulación y marcha sostenida de programas centrados en la transformación de esas situaciones. Aquí, la importancia de gestiones externas soportadas en una concepción de valores.

Finalmente cabe señalar en la Fundación El Buen Pastor, una visión ética, política y religiosa materializada en las estrategias de atención, marcadas por los valores de la comunidad religiosa; de ahí que, puede entenderse la «idea de estrategia como capacidad de maniobra o como adaptación al medio [que] tiene un campo limitado. Las estrategias tienen que ver con lo factible y lo conveniente» (Etkin, 2009, p. 146).

### **Dinámicas encontradas**

Al ser agentes externos a la realidad por sistematizar, el acercamiento se dio a partir de visitas con intencionalidades que, al ser dadas a conocer a la comunidad, fueron aceptadas y compartidas. El acercamiento en distintos momentos llevó a que nos ajustáramos a las dinámicas de la institución y nos permitió conocer un conjunto de prácticas realizadas, como se describe seguidamente.



*Acogida:* Se realiza al ingreso de la niña o la adolescente para ofrecerle un espacio de reconocimiento de los programas y la motivación hacia los mismos, por medio de técnicas de integración y recreación, y con el fin lograr su adaptación al nuevo entorno. En este momento el equipo profesional multidisciplinar —psicología, pedagogía y trabajo social—, realiza un diagnóstico para identificar las problemáticas de cada una de las beneficiarias del programa. Esta información es cruce de voces.

Para el equipo de sistematización, la *acogida* es una acción afectiva, estética y humana, más que instrumental. Es recibir, y se recibe a quien se estima importante o a quien se concede importancia por ser quien es. Al mismo tiempo, es brindar atención y sensación de cuidado y protección, lo cual es consonante con las niñas y jóvenes en riesgo social.

*Permanencia e intervención:* Posible al convivir en un ambiente institucional durante cuatro horas diarias con el objetivo de desarrollar el plan de atención integral a la niña y su familia, a través de las diferentes estrategias de formación, entre las cuales están los talleres formativos, ambientales y de talentos; las manualidades y la hora del cuento.

En las actividades de este momento subyace una concepción que puede estar expresa o ser interpretada según quien lea y se acerque a la experiencia. La convivencia en sí es relacionamiento con los otros, con los espacios, los objetos, y todo ello da una perspectiva ecológica del medio en el que transcurre la vida. Al

mismo tiempo, la implementación de estrategias que centran la atención en la responsabilidad y el ejercicio individual y colectivo, permite atender y respetar la singularidad al interior de los grupos, principio crucial para reconocer la diversidad, sin entrar en contradicción con las propuestas de una organización, como es el caso de esta Fundación.

*Egreso:* Conocido también como preparación de las niñas, adolescentes y familias para desvincularse de la permanencia en el programa y disponerse a hacer parte de otras Instituciones de apoyo, que pueden estar en red y le aportan para una mejor interacción social, tarea en la que son clave los protagonistas del proceso y el equipo interdisciplinario. Facilitar el egreso de la Fundación pasa por un encuentro personalizado con cada niña o adolescente, su madre, padre o acudiente, para dialogar sobre las fortalezas adquiridas en el aspecto personal y el familiar, también acerca de aspectos a mejorar, de pautas y herramientas para enfrentar de manera adecuada la nueva etapa fuera de la Fundación.

El egreso implica un paulatino trabajo por tomar consciencia acerca del lugar en la comunidad, la sociedad y el mundo, sintiéndose progresivamente responsables de sí mismas, de la capacidad de decidir lo que conviene, así como de emprender y sostener el proyecto de vida personal en el entorno donde se halle.

El transcurso de esos momentos implica la implementación de estrategias y técnicas que los facilite. En este caso, son técnicas validadas e implementadas por la comunidad en mención:

*Proyecto crecer para la vida:* Propuesta de trabajo integral, dirigida a las niñas y adolescentes que hacen parte del programa de protección de la Fundación El Buen Pastor, cuyas edades oscilan entre los 7 y 12 años, que abarcó actividades lúdicas, deportivas, culturales formativas y de orientación profesional a nivel individual y grupal; mediante un trabajo permanente y continuo, no solo con las niñas sino también con sus familias. Fue implementado en 2012, como nueva estrategia propuesta por el equipo interdisciplinario para integrar las áreas de psicología, trabajo social, pedagogía y el área espiritual dentro del programa de atención (Crecer para la Vida, 2012).

El proyecto Crecer para la Vida nació a la luz del proyecto de atención institucional de la Fundación El Buen Pastor, que buscó contribuir en la construcción de una nueva generación de niñas, adolescentes y familias, con mejores oportunidades para el ejercicio de sus derechos y corresponsabilidades, propendiendo por una sociedad más justa, equitativa, pacífica y solidaria. Este proyecto integró varios componentes que hicieron posible responder a la propuesta de intervención integral y a la formación humano espiritual.

En el proyecto concurren las etapas de acogida, permanencia y egreso, en las cuales se trabaja, participación ciudadana, espiritualidad, salud, recreación y deporte; desde estas se orienta, acompaña y apoya el trabajo en la Fundación; en las mismas concurren los componentes: formación integral, liderada por las religiosas y profesionales de la comunidad creciendo como persona es un tema liderado por la psicóloga,

creciendo como familia es orientado por la trabajadora social y creciendo con comunidad está bajo la responsabilidad de la pedagoga, las religiosas y un grupo de seminaristas que acompaña y apoya esta obra.

Durante la semana se vivencian espacios por medio de los cuales se realiza la formación integral, sus nombres son: a) *taller formativo*, en el cual cada profesional orienta el desarrollo de actividades lúdicas y participativas; b) *mi proyecto de vida* brinda herramientas para la construcción del proyecto de vida; aporta una visión clara y acertada acerca de lo que quieren ser en la vida y un horizonte hacia dónde dirigir la mirada; c) los *autoesquemas* contribuyen al fortalecimiento de la autoestima, el autocontrol y el autoconocimiento. Los temas «Relación con mi familia» y «Conociendo a mi familia» son considerados de suma importancia, puesto que la mayoría estas niñas y adolescentes presentan conflictos que hacen debilitan su relación con el entorno familiar; d) *normas de urbanidad y de comportamiento* son temas con los que se acentúa la formación en valores para la convivencia en familia. Con estas temáticas se orienta y acompaña para que las beneficiarias obtengan elementos adecuados para su comportamiento en la casa, el colegio, la calle, con los vecinos y en todo lugar donde se hallen; e) el *componente espiritual* es considerado por las religiosas el pilar de la formación integral en el proceso formativo de toda persona; se realiza todos los días a través de la evangelización, en el momento de la oración y en un espacio llamado *el círculo*, para la reflexión, la interiorización y la participación.

Con el grupo de niñas de quinto, se trabajó de una forma específica, apuntando en la preparación para el egreso, realizando una construcción de vida más estructurada, con miras a un desenvolvimiento en la sociedad, en la familia con una actitud positiva, autónoma, independiente y responsable de su propio proceso y de su propia vida. Al ser el último grado ofrecido en la institución, es mayor el acompañamiento y la profundidad en el trabajo.

*Plan de acción pedagógica:* Brinda un servicio de asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber de la pedagoga o educadora, para mejorar la calidad del aprendizaje y del desempeño de las niñas. Es un plan cuyo objetivo fue mejorar el rendimiento escolar por medio del apoyo en la realización diaria de los deberes escolares durante hora y media, fomentando en las niñas el sentido de la responsabilidad y la paulatina autonomía en la realización de las tareas, también el refuerzo en las áreas académicas de mayor dificultad. La principal manera de trabajar este tema es la conformación de grupos de estudio y la preparación diaria de talleres escritos.

#### Pedagoga de la Fundación:

Es función nuestra apoyar la labor académica de las Instituciones Educativas a las que asisten las niñas, de igual forma a los padres de familia y principalmente a aquellos que no poseen un nivel de escolaridad apto para acompañar y reforzar con sus hijas los temas vistos en las clases.

El *acompañamiento pedagógico* se realiza fuera del tiempo escolar ordinario, cada día durante la jornada de atención a las niñas, buscando reforzar e investigar más acerca de los temas vistos en clase. Se sintieran en plena confianza con la pedagoga sin temor a expresar sus dificultades ni sentirse inferiores a alguien, dispuestas a recibir los consejos y sugerencias de la profesional. Con el desarrollo de este plan,

Se logró que las niñas y adolescentes mujeres adquirieran un mayor nivel de responsabilidad y compromiso para con la realización y cumplimiento de sus deberes escolares, así mismo, el aumento de su motivación hacia el estudio, ya que lo consideran como parte fundamental para su proyecto de vida (Pedagoga).

*Plan de acción trabajo social:* El trabajo social dentro de los procesos que se desarrollan en la Fundación El Buen Pastor (Agencia Santa Eufrasia), ha aportado una visión amplia de los antecedentes o situaciones que influyen en la actual situación de las niñas, al igual que el reconocimiento del contexto socio-familiar y la consolidación de los aspectos que determinan en gran parte el ingreso de las niñas a la Fundación.

En el tercer trimestre del año 2008, Trabajo Social se propuso fortalecer los procesos desde el área psico-social con la intención de mejorar la calidad de vida de las niñas y sus familias, realizaron intervenciones desde la especificidad del área y también en coordinación con psicología y pedagogía en los aspectos individual, familiar, y grupal. Desde esta área se buscó brindar una atención integral a la niña y a su familia, mediante el

esclarecimiento de las causas que generan los comportamientos inadecuados en la historia personal, familiar y social de esta, para intervenir, desarrollar, fortalecer y establecer los cambios necesarios en las relaciones familiares, posibilitar un clima de relaciones sanas y estables que aporten los elementos necesarios para desarrollar la capacidad de interactuar y afrontar diferentes situaciones en su convivencia familiar y social.

*Taller de talentos:* Es un espacio que permite a las niñas descubrir y potenciar sus habilidades y talentos, con una práctica y disciplina semanal. Dice en el PAI, que es considerado una mezcla perfecta entre tres áreas artísticas que se dirigen a fortalecer los valores culturales y sociales de las niñas y adolescentes, donde además se adquieren destrezas y habilidades mediante la sensibilización, identificación y enseñanza de la técnica, promoviendo la innovación de propuestas que surgen de la imaginación y potencian la creatividad y autonomía de las beneficiarias.

El *taller de talentos* se realiza una vez a la semana a partir del grupo dividido en los subgrupos de canto, liderado por una religiosa; el de baile, por la psicóloga; y el de teatro, por la pedagoga. Las niñas y adolescentes hacen rotación cada tres meses como oportunidad de vivenciar cada uno de estos componentes para descubrir y potenciar las habilidades artísticas. Cada rotación de grupos deja como producto una representación de lo que se trabajó durante ese tiempo. Este es uno de los espacios de mayor disfrute por parte de las beneficiarias, por cuanto en él, exteriorizan emociones y sentimientos.

*Taller ambiental:* Este tipo de taller permite que las niñas se relacionen de manera distinta con el medio natural, se recreen y apropien su cuidado. Apropiarse del medio natural implica aprender a desempeñarse en el mismo, desarrollar habilidades básicas para hacerlo confortable, agradable, disfrutable.

La vida en la naturaleza y al aire libre significa experiencias de convivencia que destacan necesidades de cooperación, de resolución de situaciones, conflictos, necesidades, aplicación de valores, entre otras. Es preciso que nos valoricemos a nosotros mismos como seres únicos e irrepetibles, integrantes de la naturaleza y no como agresores del ambiente, por ello es fundamental desarrollar en las niñas, lo perceptivo y afectivo hacia el entorno natural, para formar seres sensibles a la naturaleza: es importante incluir: el cuidado, respeto, protección y preservación del medio natural. Y como no se puede disfrutar ni cuidar en plenitud algo que no se conoce, requiere el diseño de un taller que les permita estar en contacto con el medio natural (PAI institucional).

El quehacer institucional de la Fundación El Buen Pastor, como obra apostólica de las religiosas de la comunidad del Buen Pastor, consiste en promover el bienestar social y la defensa de los derechos humanos, preferentemente, de la mujer en vulnerabilidad y riesgo en su contexto familiar y social. Por lo tanto, los proyectos y las estrategias antes mencionadas, responden a las necesidades de las niñas y adolescentes mujeres, contribuyen a la calidad de la educación y fortalecen su desarrollo integral como personas. Este trabajo, realizado por las religiosas de la comunidad y



su equipo de profesionales, se centra en unos principios y fundamentos que guían y fortalecen la formación apostólica con las niñas y adolescentes mujeres.

### **Lecciones aprendidas**

La experiencia sistematizada dio cuenta de la participación de expertos en mediaciones y recursos, por ejemplo, contenidos con metodologías y estrategias interactivas de aprendizaje como micro relatos, historias, casos, ejemplos, entre otros que impactaron efectivamente en la formación de las niñas y jóvenes adolescentes. Esos elementos resultantes dan cuenta del impacto efectivo del proceso de formación generado. En ese sentido, cabe resaltar la implementación de técnicas que permitan a las personas narrar sus experiencias en coherencia con su protagonismo.

Esta experiencia de formación en la Fundación deja ver su pertinencia e importancia para las niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, muchas de ellas han logrado salir adelante gracias a sus valores y enseñanzas. Aquí la importancia de hacer lecturas de contexto y de comunidad, de identificar necesidades en las personas y los entornos, sobre todo, de reconocer capacidades y potencialidades diferenciales en las personas. Entre las maneras de lograr este cometido están los talleres artísticos para los que se recomienda partir de las potencialidades de cada participante.

Las actividades realizadas durante los años de acompañamiento reafirman la importancia del pasado, el presente y el futuro en las propuestas de formación,

pilares apreciables en la historia de la Fundación y su decisión de servir a mujeres en situación de riesgo; en el accionar del presente para el cual se recomienda disponer con recursos suficientes y adecuados, y en la formación que ha de marcar rutas particulares para que las personas continúen su rumbo.

La planificación de un programa como este halla respaldo en el testimonio de la hermana Orfidia, quien afirmó que en el inicio de esta obra: «Participó toda la comunidad a nivel de la provincia que somos provincia colombo venezolana. Se hizo una encuesta, unas preguntas a las hermanas». Esta decisión no fue tomada de la noche a la mañana, sino mediante un proceso donde la opinión de cada hermana era importante, destacando la oración que ellas hacían, para llevar la evangelización y las buenas noticias de parte de Dios a aquellos lugares donde faltaban esperanzas, pero que al cabo del tiempo fue un aliento para muchos que encontraron un apoyo en este programa.

No basta reconocer que fue un proceso para instituir el programa, es preciso señalar que es una manera de concretar los propósitos de la Fundación al contribuir con el señalamiento y acompañamiento en caminos de vida de las beneficiarias:

Tener la niña en protección, formación y evangelización, que son las tres líneas que tenemos para la infancia (...) primero la protección, porque había mucha niña vulnerable en muchos peligros y nosotros hicimos primero unos recorridos, visitamos las familias y nos dimos cuenta que había mucho peligro

para las niñas pequeñas y adolescentes. La evangelización porque nosotros, como religiosas, tenemos como primordial mostrar el buen camino del Señor. La capacitación ayudándoles a que ellas tengan un hábito de estudio. La edad de las niñas que se reciben de 7 a 17 años (hermana Orfidia Vergara).

De las respuestas y el testimonio de las religiosas queda la importancia de consultar antes de tomar decisiones, por un lado, porque al hacer parte de una comunidad religiosa —en este caso—, académica en el nuestro, las decisiones comprometen todo un equipo de trabajo, con fortalezas, roles y funciones distintas y complementarias. Por otro lado, cada propuesta es concreción del componente teleológico institucional, y su éxito o fracaso está en íntima relación con las decisiones y acciones colaborativas.

Se aviva la reflexión en torno al rol, la convicción y las responsabilidades del maestro para aportar a la transformación de las circunstancias de quienes padecen inequidad, trato denigrante y desigual. Sin embargo, cerrada la Fundación vienen preguntas: ¿qué sigue para las beneficiarias de esta Fundación?; ¿quién abanderará la protección y la defensa de los derechos de estas niñas y adolescentes?; ¿qué y cómo hacer para formar mujeres emprendedoras, decididas a darse un lugar digno dentro de la sociedad?

El tratamiento de la Fundación a la situación de vulnerabilidad y de riesgo, al que están expuestas las niñas y adolescentes, deja clara una apuesta por los derechos humanos desde una perspectiva jurídica, declarada y trascendida a partir de la educación, ex-

presada además como misión junto con el cuidado, la atención y protección brindada a las beneficiarias y a las personas que conforman su ambiente familiar, pero, qué hacer social e institucionalmente.

Los valores o los principios que fundan y regulan una institución son fundamentales para una formación en la responsabilidad, y aunque los primeros tienen un vínculo altamente definido por la cultura, el papel de la institución por medio de lenguajes expresos y simbólicos es determinante en este propósito.

Atendiendo a las diferencias entre vivenciar, contar y concluir, parcialmente cerramos este capítulo con las siguientes reflexiones:

Destacamos la importancia, la urgencia y el compromiso de defender y proteger el ejercicio de los derechos de las niñas y adolescentes tanto, por medio de programas específicos como en la cotidianidad de sus vidas. Y este no ha de ser solo una responsabilidad como maestras o en el seno escolar, sino un compromiso de la sociedad en general.

Las personas participantes en esta sistematización, sin duda tendrán más cosas para contar, sin embargo, esperamos que, al hallar sus experiencias, vicisitudes y expectativas medianamente expuestas en un documento de divulgación, alimenten el deseo de continuándose visibles y actúen para que otras personas, desde su acontecer cotidiano, afloren sus inquietudes y propuestas dirigidas a la búsqueda de la igualdad en el trato equitativo y en la protección de la integridad humana.

Destacamos el papel de la organización como clave en estos tiempos para emprender toda propuesta de cambio, organización evidenciada en las religiosas de El Buen Pastor —constituida como comunidad, pero también en la obra educativa y social con la cual sirven a la humanidad desde un espíritu evangélico y humano—; de las profesionales al interior de la Fundación —para articular la formación disciplinar y la experiencia en acciones complementarias con mayor y mejor beneficio e impacto en las participantes—. En el equipo de sistematización —abierto a las dinámicas institucionales de las beneficiarias, del equipo profesional, las religiosas y del contexto—; dispuesto a la interlocución, las orientaciones y el acompañamiento de la maestra líder de la sistematización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellver Capella, Vicente. (2005). Derecho y vulnerabilidad. En *Vulnerables: Pensar la fragilidad humana*. Madrid: Encuentro.
- Cabrera, Ramón. (s. f.). *Diccionario de etimologías de la lengua castellana*.
- Castro, Víctor Hugo. (2005). *Aprendiendo a convivir. Reflexiones filosóficas en torno a la convivencia y amistad*. San Juan (Argentina): Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Organización de las Naciones Unidas. (2011). *Comunicación para el desarrollo. Fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas*. Nueva York: Oficina de Políticas de Desarrollo.
- Colombia. (s. f.). *Política Pública Nacional de Equidad de género para las Mujeres y el Plan Integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencias*.
- Colombia. (2013). *Derechos de las mujeres. Principales instrumentos y normas internacionales y nacionales*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Oficina de Comunicaciones.
- Conferencia General de la Unesco. (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. París.

- Organización de las Naciones Unidas. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*.
- Etkin, Jorge Ricardo. (2009). *Gestión de la complejidad en las organizaciones. La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Granica.
- Gihiso, Alfredo. (2011). *Prácticas generadoras de saber*. Recuperado de [http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas\\_generadoras\\_saber\\_ponencia\\_aghiso\\_recurso\\_propio\\_unidad\\_3.895.pdf](http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas_generadoras_saber_ponencia_aghiso_recurso_propio_unidad_3.895.pdf)
- Jara Holliday, Óscar. (1989). *Aprender desde la práctica: Reflexiones y experiencias de educación popular en Centroamérica*. Alforja.
- Jara Holliday, Óscar. (2011). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. Educación Global*. Recuperado de: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>
- Jara Holliday, Óscar. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEAL.
- Sierra Vásquez, Juan Fernando. (2014). *Conceptos y metodología para la sistematización de prácticas sociales notas del taller*.

La construcción de este texto está motivada por reflexiones suscitadas a partir de las interacciones educativas en distintos escenarios y en reflexiones conjuntas de las compiladoras con estudiantes y colegas en distintos roles, relacionados con la diversidad humana. En esa diversidad convocante, el libro es una confluencia de interpretaciones, cuestionamientos, análisis, comprensiones, propuestas y realizaciones; pretendemos que sea un paso hacia la visibilidad, participación y protagonismo de personas y comunidades estigmatizados como minorías, humildes o de menor valía. Igualmente aspiramos a resaltar la responsabilidad del maestro y de la escuela en los procesos de transformación social a partir del reconocimiento de la diversidad en las expresiones vitales de la naturaleza.

*Luz Mery Chaverra Rodríguez  
Elvia Patricia Arango Zuleta*



ISBN: 978-958-56159-7-7 (digital)