

SUBJETIVIDADES Y TERRITORIO: REPENSAR LA COEXISTENCIA

EDITORES:

BERNARDO HERNÁNDEZ-UMAÑA

PAULA DANIEL

SILVIA DUBROVSKY

SANDRA GUIDO

CAROLINA SOLER



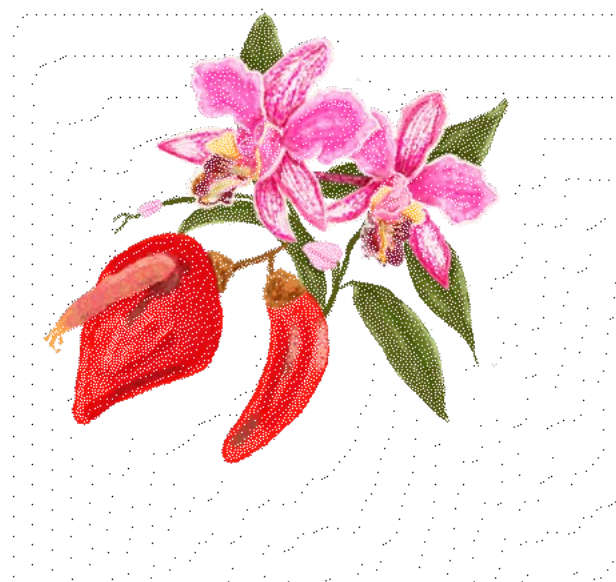
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

SUBJETIVIDADES Y TERRITORIO: REPENSAR LA COEXISTENCIA

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: POLÍTICA, DERECHO Y TERRITORIO (PODET)

AUTORES:

Aida Milena Cabrera; Andrés Inampué Borda; Bárbara Chavez Asencio; Bernardo Alfredo Hernández-Umaña; Carolina Soler; Claudia Marcela Rodríguez Rodríguez; Lina Johana Muñoz Cruz; Luciana Anabel Ponziani; Mariángeles Calvo; María Alejandra Bulich; María Alejandra Ramírez Galvis; Marlem Jiménez Rodríguez; Paula Mara Danel; Sandra Guido; Silvia Dubrovsky; William Felipe Hurtado Quintero



371.92

H557

Hernández - Umaña, Bernardo Alfredo

Subjetividades y territorio: repensar la coexistencia / Editores Bernardo Hernández-Umaña, Paula Danel, Silvia Dubrovsky, Sandra Guido, Carolina Soler. -- [1.a. ed.]. -- Bogotá: Sello Editorial UNAD; Universidad Nacional de La Plata /2023. (Grupo de investigación: Política, Derecho y Territorio (PODET))

e-ISBN: 978-958-651-957-1

1. Discapacidad y trabajo social 2. Jóvenes migrantes 3. Estudiantes con discapacidad intelectual 4. Inclusión en la educación 5. Justicia de género 6. Pedagogías antirracistas I. Hernández-Umaña, Bernardo Alfredo II. Danel, Paula III. Dubrovsky, Silvia IV. Guido, Sandra V. Soler Cabrera, Carolina VI. Cabrera, Aida Milena VII. Inampué Borda, Andrés VIII. Chávez Asencio, Bárbara IX. Rodríguez Rodríguez, Claudia Marcela X. Muñoz Cruz, Lina Johana ... [et al.]

Catalogación en la publicación – e-Biblioteca Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Título de libro: Subjetividades y territorio: repensar la coexistencia

e-ISBN: 978-958-651-957-1

Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de La Plata

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia Calle 14 sur No. 14-23 Bogotá D.C.

Diciembre de 2023.

Corrección de textos: Milena Espinosa – Hipertexto SAS

Ilustraciones y diseño de tapa: Sol Ugalde - Facultad de trabajo social - Universidad Nacional de La Plata

Diagramación: Sol Ugalde - Facultad de trabajo social - Universidad Nacional de La Plata

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin

Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Rector: Jaime Alberto Leal Afanador

Vicerrectora académica y de investigación: Constanza Abadía García

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas: Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados: Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales: Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria: Julia Alba Ángel Osorio

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas: Alba Luz Serrano Rubiano

Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI): Juan Sebastián Chiriví Salomón

Líder Sello Editorial UNAD: Martín Gómez Orduz

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Decana: María Alejandra Wagner

Vicedecano: José Scelsio

Secretaria Académica: Analía Chillemi

Prosecretaria Académica: Mónica Ros

Prosecretaria de Enseñanza: Daniela Sala

Prosecretaria de Prácticas de Formación Profesional: Alejandra Bulich

Secretaria de Investigación y Posgrado: Silvina Cavalleri

Prosecretaria de Investigación y Posgrado: Canela Gavrila

Secretaría de Extensión: Pablo Allo

Prosecretaria de Extensión: Ana Carolina Saenz

Prosecretario de Economía Popular, Social y Solidaria: Sergio Dumrauf

Secretaria de Gestión Institucional e Infraestructura: Elina Contreras

Prosecretario de Gestión Institucional e Infraestructura: Sebastián Claramunt

Prosecretario de Asuntos Nodocentes: Roberto Quintana

Prosecretario de Administración y Finanzas: Gonzalo De Sagastizabal

Secretaria de Relaciones Institucionales: Elba Burone

Prosecretario de Vinculaciones con Graduados: Pablo Cejas

Secretaria de Derechos Humanos y Género: Maria Ana Gonzalez Villar

Reseña del libro

Como parte de la apuesta por difundir la producción científica, en la búsqueda responsable de socializar el conocimiento, se ha coeditado el libro *Subjetividades y Territorio: repensar la coexistencia* con el apoyo del Sello Editorial de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Los aportes en cada uno de los capítulos ponen en juego las reflexiones de algunos de los panelistas invitados al Coloquio homónimo al libro, y se adicionaron producciones de otros investigadores que aportan a las discusiones en torno a las coexistencias, la producción de lo público y las disputas por el sentido que se desatan en nuestra América. Todos los capítulos traman, de manera singular, una búsqueda reflexiva sobre los modos en que se producen esas coexistencias. ¿Cómo se habita el espacio común?, ¿de qué modos se configuran las respuestas estatales ante diferentes fenómenos sociales?, ¿qué trazos se delinean en la producción de idearios de justicia de género, territoriales, socioambientales?, ¿cómo se configuran lugares comunes “otros” para la emergencia de subjetividades en entornos escolares?, ¿qué perspectivas investigativas permiten comprender fenómenos de desigualdades e injusticias?, ¿cómo abordar las diferencias -raciales, culturales, de género y de aprendizaje- en el campo de la educación y de la pedagogía? Preguntas que orientaron la discusión y que hoy se reflejan en esta obra con mayor detalle. El libro se divide en dos partes, la primera de ellas titulada “Otras justicias posibles: Desde el género y el territorio por una causa común”, incluye cinco trabajos de investigación y reflexión relacionados con políticas y gestión pública; justicia socioambiental, justicias territoriales, justicia de género y pedagogías antirracistas. La segunda parte, “Inclusión y discapacidad en educación”, presenta tres resultados de investigación que se relacionan con la inclusión en el campo educativo y su asociación con categorías como la migración, las pedagogías del vínculo y las experiencias de inclusión en la escuela secundaria todo ello en el marco de las políticas de educación y especialmente del derecho a la educación teniendo como contexto la enorme desigualdad y sus injusticias derivadas para la educación en nuestra región.

Contenido

Introducción	8
Parte I. Otras justicias posibles: Desde el género y el territorio por una causa común.	12
Capítulo 1. Gestión desde la proximidad en los espacios municipales de discapacidad en el Gran La Plata	13
Capítulo 2. Otra Justicia Posible. La Justicia de Género: Retos y oportunidades para avanzar en la Igualdad	33
Capítulo 3. Reflexiones en torno a la conflictividad y la paz ambiental: hacia una justicia socioambiental	60
Capítulo 4. Otras justicias posibles desde los géneros y los territorios: Interpelaciones desde el Trabajo Social	90
Capítulo 5. Pedagogías antirracistas: realidades en Colombia y Argentina	101
Parte II. Inclusión y discapacidad en educación	125
Capítulo 6. Trayectorias juveniles e inclusión educativa: tensiones y movimientos en los repertorios de intervención de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata	126
Capítulo 7. La escuela como territorio: subjetividades y coexistencia en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual	148
Capítulo 8. Tensiones entre el <i>lus migrandi</i> y el <i>lus Scholae</i> Hospitalidad desde las escuelas que acogen niños, niñas y jóvenes migrantes.	168
Reseña de autores	181

Introducción

El presente libro es resultado de un trabajo en red interuniversitaria que tuvo la participación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, también de Colombia y, de dos Universidades de Argentina, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata. Instituciones que organizaron y llevaron a cabo el I Coloquio Latinoamericano Subjetividades y Territorio: repensar la coexistencia, –de ahí se tomó el nombre del libro–, que surgió del interés de profesores e investigadores de las universidades antes mencionadas por propiciar un espacio de intercambio académico y de producción científica.

El evento se realizó el 30 de noviembre de 2022 en modalidad virtual; permitió la amplificación de diálogos entre académicos de diferentes disciplinas, tales como la Educación, el Derecho, el Trabajo Social y la Ciencia Política. Además de la asistencia de estudiantes de postgrado, principalmente de los programas de Doctorado de las universidades intervinientes y docentes de escuelas primarias y secundarias con amplio trabajo territorial, y público en general.

Como parte de la apuesta por difundir la producción científica, y en la búsqueda responsable de socializar el conocimiento, se ha editado este libro con el apoyo del Sello Editorial de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Los aportes en cada uno de los capítulos de algunos de los panelistas invitados al Coloquio traman de un modo singular la búsqueda por reflexionar los modos en que se producen las coexistencias. A partir de los siguientes interrogantes se orientó la discusión presentada en este libro: ¿Cómo se habita el espacio común?, ¿de qué modos se configuran las respuestas estatales ante diferentes fenómenos sociales?, ¿qué trazos se delinean en la producción de idearios de justicia de género, territoriales, socioambientales?, ¿cómo se configuran lugares comunes “otros” para la emergencia de subjetividades en entornos escolares?, ¿qué perspectivas investigativas permiten comprender fenómenos de desigualdades e injusticias?, ¿cómo abordar las diferencias -raciales, culturales, de género y de aprendizaje- en el campo de la educación y de la pedagogía? Preguntas que orientaron la discusión en la cual convergen investigadores interesados en esta temática.

Así las cosas, el libro *Subjetividades y Territorio: repensar la coexistencia* se divide en dos partes, la primera de ellas titulada “Otras justicias posibles: Desde el género y el territorio por una causa común”, incluye cinco trabajos de investigación y reflexión relacionados con políticas y gestión pública; justicia socioambiental, justicias territoriales, justicia de género y pedagogías antirracistas. La segunda parte, “Inclusión y discapacidad en educación”, presenta tres resultados de investigación que se relacionan con la inclusión en el campo educativo y su asociación con categorías como la migración, las pedagogías del vínculo y las experiencias de inclusión en la escuela secundaria todo ello en el marco de las políticas de educación y especialmente del derecho a la educación teniendo como contexto la enorme desigualdad y sus injusticias derivadas para la educación en nuestra región.

En este orden de ideas, el primer capítulo lo presentan las profesoras Paula Mara Danel y Bárbara Chavez Asencio, se titula *Gestión desde la proximidad* en los

espacios municipales de discapacidad en el Gran La Plata, allí se abordan los estudios críticos de la discapacidad y el Trabajo Social con la identificación de los ejes que estructuran la política de discapacidad a nivel nacional, provincial, municipales y las estrategias que los equipos técnicos desarrollan en torno a este tema, con el propósito de reducir las brechas de acceso y relacionamiento con la estatalidad. Ponen en el centro interrogantes sobre la proximidad, la gestión desde la proximidad y los atributos esperables para su devenir. El capítulo aporta a los interrogantes antes desarrollados, desde una investigación situada en una región urbana de Argentina.

El segundo capítulo titulado Otra Justicia Posible. La Justicia de Género: Retos y oportunidades para avanzar en la Igualdad, escrito por la profesora Claudia Marcela Rodríguez Rodríguez, presenta un análisis acerca de las persistentes falencias en la reducción de las brechas de desigualdad entre hombres, mujeres y otros colectivos en la esfera de la gestión y la gerencia pública. Insiste en la importancia de incorporar y transversalizar la perspectiva de género en todos aquellos procedimientos que involucran la interacción ciudadanía-administración pública, y en el diseño de políticas públicas diferenciadas e incluyentes, como también la relevante tarea que implica la configuración de acciones positivas, que pongan cara a la violencia estructural que enfrenta la mujer ante la administración de justicia. El capítulo tributa a identificar desafíos, en clave de justicia de género, de las respuestas estatales.

El tercer capítulo elaborado por los profesores Bernardo Alfredo Hernández-Umaña, María Alejandra Ramírez Galvis, William Felipe Hurtado Quintero, Andrés Inampué Borda y Aida Milena Cabrera, titulado Reflexiones en torno a la conflictividad y la paz ambiental: hacia una justicia socioambiental, responde a un análisis realizado en el marco del proyecto de investigación interinstitucional "Paz ambiental desde una perspectiva Latinoamericana", en el que, ante un emergente escenario de conflictividad socioambiental, con prácticas extractivistas respaldadas por el pensamiento hegemónico colonial de un sistema económico, provocan un colapso civilizatorio ecológico, que estaría resultando a partir del agua como principio de vida para la pervivencia en la Tierra. Problematicar la necesidad de reconocimiento y reconfiguración de marcos de comprensión otros, acerca de la paz ambiental, esto es, convivencia armónica entre seres humanos y seres vivos no humanos, se convierte en un desafío, no solo para la academia, los tomadores de decisiones y ejecutores de las políticas públicas, los legisladores y administradores de justicia, sino también para la cotidianidad, que invita a la superación del enfoque antropocéntrico por uno biocéntrico. Sin dudas, el capítulo contribuye a repensar los enfoques de la coexistencia.

El cuarto capítulo, titulado Otras justicias posibles desde los géneros y los territorios: Interpelaciones desde el Trabajo Social, escrito por las profesoras María Alejandra Bulich y Luciana Anabel Ponziani, proponen una reflexión desde la mirada disciplinar del Trabajo Social, en torno a los géneros y los territorios, a partir de la idea de la justicia social, la igualdad de posiciones y de oportunidades, luego hacen lo propio acerca de las posibilidades de acceso a derechos y justicias de personas que enfrentan situaciones de vulnerabilidad, y por lo tanto, con una brecha de la desigualdad aumentada y reproducida por un sistema que lo alimenta. Lo cual convoca la problematización y reflexión del quehacer del Trabajo Social como ciencia de estudio y profesión para abordar las causas que incrementan estas desigualdades no de manera superficial sino estructural, desde los feminismos para repensar otras justicias posibles; territoriales, de género, de derechos a fin de que exista una sociedad más

igualitaria. Este capítulo contribuye a comprender los territorios, la estructuración de subjetividades y las apuestas colectivas por la justicia social.

Y en el quinto capítulo de esta primera parte, escrito por las profesoras Silvia Dubrovsky, Sandra Guido y Carolina Soler, titulado Pedagogías antirracistas: realidades en Colombia y Argentina, presenta una introducción acerca del racismo y su vinculación con la pobreza, ligada al fenómeno migratorio que se ve incrementado con el paso del tiempo en América Latina. En tal sentido, parten de conceptos como raza y racismo, exponen evolución, antecedentes investigativos y una perspectiva regional en torno al racismo y la educación. Finalmente, exponen experiencias educativas antirracistas e interculturales en medio de resistencias desde prácticas educativas tanto en Argentina como en Colombia. En este capítulo recuperan reflexiones a partir de los intercambios desatados en una de las mesas desarrolladas en el Coloquio, y desde allí proponen un andamiaje conceptual sobre el tema.

En la segunda parte de esta obra, titulada Inclusión y discapacidad en educación, se integra el capítulo sexto, Trayectorias juveniles e inclusión educativa: tensiones y movimientos en los repertorios de intervención de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, escrito por Mariángeles Calvo, presenta algunos de los hallazgos producidos en su tesis doctoral “Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad”. En la que reflexiona acerca de la construcción de intervenciones orientadas al acompañamiento de las trayectorias juveniles, considerando la necesaria revisión del enfoque de inclusión educativa en contextos de profundización de la desigualdad. El capítulo pone en juego el hallazgo de una investigación de largo aliento sobre las experiencias educativas de jóvenes y las respuestas institucionales para garantizar el derecho a la educación. Se trata de un indudable aporte a las reflexiones sobre las subjetividades, los derechos y la producción de lo común.

Seguidamente en el capítulo séptimo, La escuela como territorio: subjetividades y coexistencia en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Marlem Jiménez Rodríguez, presenta a partir de la investigación –Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Apertura para una Pedagogía del Vínculo–, una doble lectura de la escuela como territorio en donde se configuran nuevas subjetividades y tiene lugar la coexistencia entre diferentes actores educativos en torno a las tensiones presentes en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual. Este capítulo dialoga con las reflexiones de todo el libro, poniendo en foco las experiencias de inclusión educativa. Nos permite comprender de manera situada los desafíos vigentes en la producción de experiencia educativa.

Y esta obra se concluye con el capítulo octavo Tensiones entre el *lus migrandi* y el *lus Scholae* Hospitalidad desde las escuelas que acogen niños, niñas y jóvenes migrantes, escrito por Lina Johana Muñoz Cruz, quien presenta una reflexión alrededor de la llegada de niños, niñas y jóvenes migrantes a las escuelas en países como Colombia, Perú, Argentina y Chile, en clave de hospitalidad, en la que involucra al derecho internacional de los derechos humanos, respecto a las migraciones como ejercicio autónomo y el derecho a la educación en los diferentes procesos migratorios que se viven en América Latina, proponiendo a la escuela como un espacio de acogida de migración-educación. La hospitalidad como posibilidad de estar en el mundo, de reconocer la interdependencia como constitutiva y el derecho a habitar el mundo.

Los ocho capítulos de esta obra caracterizan problemáticas de nuestras actuales sociedades como la migración forzada, la crisis socio-ambiental, la exclusión y discriminación por razones de género, culturales, étnicas y por discapacidad; realidades materializadas en escenarios como la escuela, la administración pública y otros territorios construidos socialmente, en especial, latinoamericanos. Frente a estas problemáticas, se ofrecen propuestas de coexistencia fundamentadas teórica y contextualmente y relacionadas con la justicia socio-ambiental, la transversalización de la justicia de género, la formulación de políticas públicas desde estas justicias, las pedagogías antirracistas e interculturales y el enfoque inclusivo en educación. Los autores de este libro proyectan la necesaria igualdad de posiciones y oportunidades principalmente para grupos históricamente vulnerados, así como un trabajo que nos lleve desde las acciones colectivas hacia la urgente paz ambiental.

Finalmente, señalamos que la tapa del libro invita a adentrarse en una obra producida de manera situada e interrogando las experiencias colectivas y singulares de habitar la coexistencia. De tal modo, las flores nacionales entrelazadas emulan la representación de América del Sur en la orientación propuesta por Torres García e invita a los lectores a reconocer los movimientos simultáneos, heterogéneos y potentes de esa coexistencia. Nuestro norte es el sur nos manifiesta el arte latinoamericano, nuestro norte es producir sociedades con justicia social.

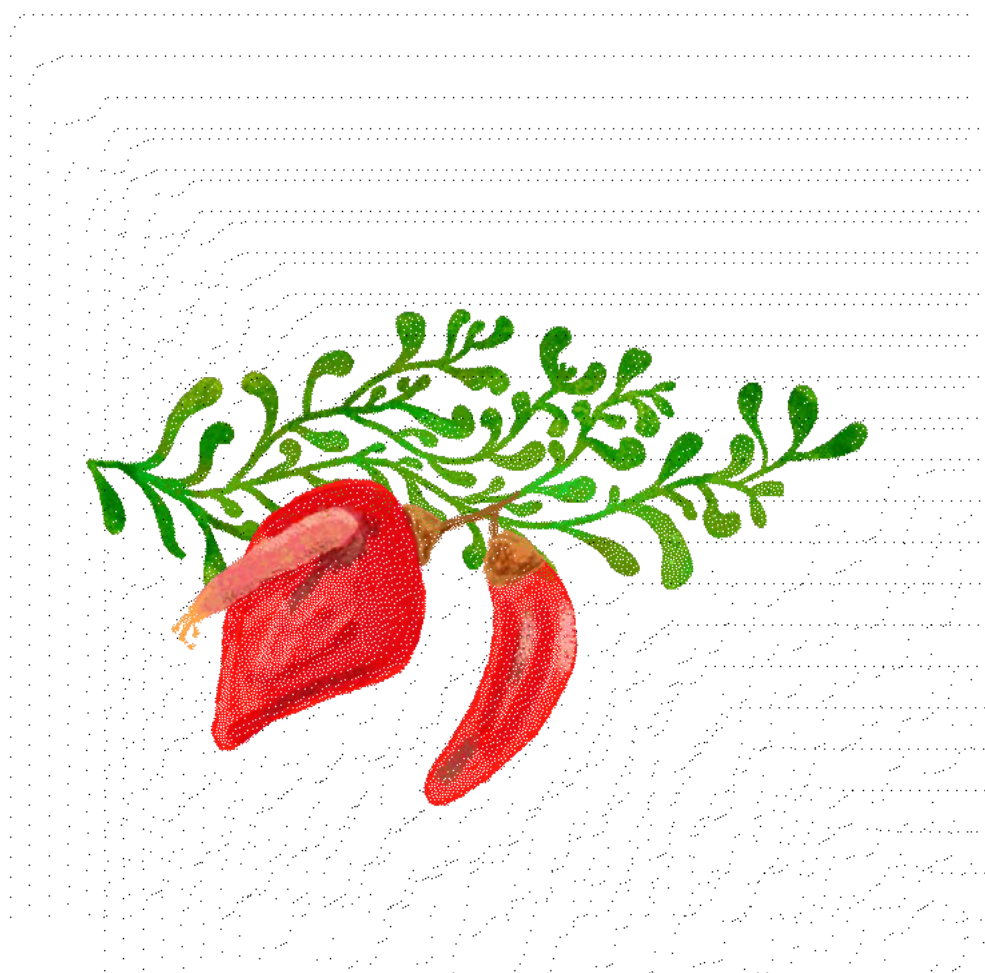
Con el deseo de que esta obra sea de su agrado le invitamos a leerla con el entusiasmo que suscitan títulos tan sugerentes y oportunos, como los que se desarrollan en los capítulos siguientes.

Septiembre de 2023

Editor/as

Parte I.

Otras justicias posibles: Desde el género y el territorio por una causa común.



Capítulo 1. Gestión desde la proximidad en los espacios municipales de discapacidad en el Gran La Plata

Proximity Management in Municipal Disability Spaces in Greater La Plata Area.

Paula Mara Danel

Universidad Nacional de La Plata

<https://orcid.org/0000-0001-7401-1720>

Bárbara Chavez Asencio

Universidad Nacional de La Plata

<https://orcid.org/0009-0009-1766-6080>

Resumen

El capítulo propone un análisis de las políticas de discapacidad en Argentina, identificando la necesidad de colocar interés en el desarrollo de las políticas del ámbito municipal. El locus de enunciación es el Gran Plata, provincia de Buenos Aires, región conformada por los municipios de La Plata, Berisso y Ensenada, en el que se desarrolla trabajo de campo desde el año 2019. La investigación que propicia este trabajo es cualitativa, y se inscribe en la perspectiva de los estudios críticos de la discapacidad y el Trabajo Social. Se identificará los ejes que estructuran la política de discapacidad a nivel nacional y provincial, para luego observar las políticas municipales y las estrategias que los equipos técnicos municipales de las áreas de discapacidad producen en torno a aminorar las brechas de acceso, a producir ligazones y relacionamientos con la estatalidad.

Palabras clave: discapacidad, políticas de discapacidad, políticas municipales de discapacidad.

Abstract

The chapter proposes an analysis of disability policies in Argentina, identifying the need to focus on the development of policies at the municipal level. The locus of enunciation is the Gran Plata, province of Buenos Aires, a region formed by the municipalities of La Plata, Berisso and Ensenada, where fieldwork has been carried out since 2019. The research that this work promotes is qualitative and is inscribed in the perspective of critical studies of disability and Social Work. It will identify the axes that structure the disability policy at national and provincial level, and then identify the municipal policies and strategies that municipal technical teams of

disability areas produce to reduce access gaps, to produce links and relationships with the state.

Keywords: *Disability, Disability policies, Municipal disability policies.*

Introducción

Los estudios sobre políticas públicas vinculadas a la discapacidad en Argentina se han centrado en las posiciones que asumieron a lo largo del tiempo los gobiernos nacionales y provinciales. Entre los estudios más significativos se encuentran los cristalizados en libros, como el realizado por la Fundación Par (2005), el de Acuña y Bulit Goñi (2010) y el de Danel (2018). También en los artículos de Venturiello (2019) Gabrinetti y Danel (2018), Garro Moreno (2014), Iglesias (2019). En todas las investigaciones aparece un anudamiento teórico en torno a los debates sobre la producción de estatalidad, y los compromisos que Argentina asumió en el marco de la Convención de Derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y los propios de la Organización de Estados Americanos (OEA) que antecedieron a la Convención. También se incluyen preocupaciones en relación con las formas de financiamiento, el impacto en el universo de gasto estatal, los niveles de cobertura y las brechas en los accesos.

De los antecedentes consultados se identifica poco desarrollo analítico de las políticas que los estados municipales desarrollan en materia de discapacidad (Reyes Ortiz, 2015; Borzi et al. 2013; Levin, 2019). Esta cuestión permitió avanzar en un trabajo de campo que posibilite recuperar antecedentes históricos y voces actuales en relación con las respuestas que desarrollan los gobiernos municipales.

La investigación desde la que se enmarca la búsqueda mencionada es el Proyecto de Investigación y Desarrollo *Trayectorias colectivas en los modos de producir la discapacidad: espacialidades, temporalidades y sentidos* radicado en el IETSyS. Este marco institucional permitió un diálogo con los equipos de trabajo de las áreas municipales de discapacidad del Gran La Plata. Por ello, presentamos hallazgos de la investigación, y proponemos su lectura desde las lógicas analíticas que nos posibilitan los estudios críticos en discapacidad y el Trabajo Social.

El trabajo desarrolló varias estrategias articuladas, entre las que se destaca mapeo de las organizaciones del campo de la discapacidad en el Gran La Plata para la identificación de sus matrices operativas y las marcas en las trayectorias de los sujetos en situación de discapacidad. También, se consultaron datos secundarios, se realizaron entrevistas semi estructuradas (con guiones flexibles) y observaciones participantes. Se trata de una investigación de tipo cualitativa (Vasilachis de Gialdino, 2006), y busca conocer las lógicas, prácticas y sentidos vigentes acerca de los modos sociales de abordaje de las personas con discapacidad y promover procesos reflexivos con los agentes involucrados sobre dichas lógicas, prácticas y sentidos. Se combinaron distintas herramientas y fuentes de información, que posibilitaron identificar variaciones entre los distritos- orientado a conocer las intersecciones, los encuentros, y desencuentros entre las personas en situación de discapacidad, sus trayectorias, los dispositivos de atención y las organizaciones. Se señala que al trabajo de campo se ha transitado en la búsqueda

de reconstruir la territorialidad, trayectos, circuitos, usos y límites socio-espaciales- de las personas en situación de discapacidad. Para ello, se realizó observación participante en escenarios de atención social buscando caracterizar las dinámicas de atención e identificar los obstáculos presentes en la misma. Realizamos entrevistas individuales a agentes involucrados en distintas instancias del proceso de abordaje, tomando para el presente trabajo el análisis de las entrevistas a los equipos de gestión municipal.

En cuanto a la temporalidad del trabajo de campo, se desarrolló entre el segundo semestre 2019 y marzo 2020¹, viéndose interrumpida temporalmente por la pandemia de Covid 19. Y retomado durante los años 2021 y 2022.

Política de discapacidad en Argentina

La idea de política de discapacidad supone el reconocimiento de las posiciones estatales frente a las experiencias de discapacidad. Una experiencia de discapacidad que es pensada, tratada y moldeada desde tensiones irresolubles entre lógicas médicas, meritocráticas y aquellas provenientes de las perspectivas de derechos (Palacios, 2017; Calfunao, et al., 2019, Danel y Blogna Tistuzza, 2021). Esta condición irresoluble ha sido analizada por varios intelectuales de nuestro país, los que fueron mencionados con anterioridad. Al mismo tiempo, esa tensión no es exclusiva del campo de la discapacidad, sino que conforma uno de los ejes estructurantes de los debates sobre la institucionalidad social en América Latina, en tiempos neoliberales.

estiones que se han discutido en el campo de la discapacidad es el particular modo en que se organizan las políticas de discapacidad con un anclaje asistencial. Y desde allí, en diálogo con las producciones de Arias (2012) y Campana (2015 y 2019) destacamos la necesaria revisión de que lo asistencial sea sinónimo de malicioso y denigrante. Estas autoras, nos invitan a pensar a la asistencia como derecho, e instalan la necesidad de conocer con precisión qué prestaciones supone, qué necesidades atiende y cómo se configura la estructura organizativa que la sustenta.

La asistencia como derecho nos invita a pensar en un estado que opera como garante de derechos de la población en su totalidad, y no solo de aquellos que han sido identificados, marcados como objeto de esa asistencia. Estas ideas serán retomadas para pensar la gestión desde la proximidad.

En la búsqueda por comprender las políticas de discapacidad, y consecuentemente las posiciones estatales frente a estas experiencias singulares y colectivas, nos adentraremos en una identificación de itinerarios que, entendemos, nos permite comprender la complejidad organizacional, y las disputas que supone lo intersectorial.

En líneas generales se señala que las políticas de discapacidad se nuclean en los siguientes ejes:

Los asociados a la cobertura de tipo previsional, con el otorgamiento de pensiones no contributivas (PNC) del estado nacional y las propias de los estados provinciales.

1 La primera parte se realizó en el marco del plan de trabajo Las dinámicas de inclusión / exclusión social de las personas en situación de discapacidad y los modos sociales de abordaje en las organizaciones del campo de la discapacidad en el Gran La Plata, desarrollado por la Dra. Paula Danel (CONICET).

Para el caso de las pensiones nacionales, están catalogadas como aquellas que producen transferencia de ingresos tras acreditar la incapacidad laboral. En el caso de la provincia de Buenos Aires, el ente administrador de las mismas es el Instituto de Previsión Social y otorga pensiones no contributivas por incapacidad laboral y otras destinadas a niños con discapacidad. Estas últimas pensiones son las que más demora tienen en su asignación. El monto de las pensiones es distante, mientras que la pensión nacional asciende al equivalente a USD 230, la provincial es de USD 19. También integraremos en ese eje las jubilaciones anticipadas, contributivas denominadas “retiro por invalidez” del ANSES y sus homólogas del IPS (Instituto de Previsión Social de la Provincia de Buenos Aires). Tal como señala Brovelli (2019) también se contemplan las asignaciones familiares por hijo con discapacidad del ANSES, las que se otorgan a trabajadores registrados, pensionados y/o jubilados que tienen a cargo el cuidado de un hijo con discapacidad. (Ley N.º 24.714, 1996). Los trabajadores no registrados (o desempleados) acceden desde 2009 a la Asignación Universal por Hijo con Discapacidad (Decreto N.º 1602/2009). Una particularidad de las asignaciones de hijo con discapacidad es que se suprime la requisitoria de edad, y los montos superan ampliamente la asignación regular por hijo. Brovelli (2019) analiza que la diferenciación en edades y monto supone que la condición generará mayores gastos de cuidado para la familia.

Los asociados a las prestaciones del sistema de salud. Mayoritariamente moldeado por los preceptos del sistema único de prestaciones básicas en favor de las personas con discapacidad², lo que supone una preeminencia del modelo rehabilitador, y un moldeamiento de las trayectorias conforme el entramado de dispositivos. Este conjunto de prestaciones y de respuestas preestablecidas, si bien ha hegemonizado el diseño institucional, no cubre las trayectorias de los sujetos carentes de obra social. Identificamos aquí una tensión entre la hegemonía mercantilizada y las desigualdades invisibilizadas. Asimismo, para los sujetos en situación de discapacidad residentes en el área bajo estudio y que cuentan con obra social provincial (IOMA) las prestaciones resultan diferentes al Sistema Único de Prestaciones básicas en favor de las personas con discapacidad, configurando una menor complejización de las respuestas. (Martocci, 2018 y 2022, Vázquez, Sustas y Venturiello, 2022 y Sande y Danel, 2021).

Las asociadas a las políticas de empleo, en este aspecto identificamos las acciones en el marco del cumplimiento de cupos laborales que en nuestro país es del 4 % para el ámbito público. Esta política estatal se desarrolla en los ámbitos nacionales, provinciales y municipales, aunque de acuerdo con los estudios consultados con baja respuesta efectiva. (Sempertegui y Masuero, 2010; Danel y Brogna, 2021). En el caso de la provincia de Bs As el ente regulador es el Ministerio de Trabajo, a través del programa de selección laboral (Seclas), espacio institucional cuestionado por las organizaciones sociales por su baja incidencia en las respuestas. En el ámbito nacional se destaca la Ley 25689³, modificatoria de la Ley 22431 en la que se establece que el Estado Nacional está obligado a ocupar personas con discapacidad en una proporción

2 Contemplados en la Ley nacional 24901 (1997) Sistema único de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

3 Ley nacional 25689 (2002) Sistema de protección integral de discapacitados. Modificación de la Ley nacional 22431. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/80000-84999/81041/norma.htm>

no menor al 4 %. La Ley 24308⁴ establece concesiones en sedes administrativas, para pequeños emprendimientos. Asimismo, destacamos que mediante el Decreto reglamentario 1771/2015, de la Ley 26816 se establece el régimen federal de empleo protegido para personas con discapacidad. Finalmente, merece una mención aparte el programa nacional Promover, destinado a personas con discapacidad mayores de 18 años que se encuentren desocupadas. El objetivo es incentivar la inserción laboral a través de distintas prestaciones que ofrece el programa, tales como talleres de apoyo a la búsqueda de empleo, cursos de formación profesional, acciones de entrenamiento para el trabajo con desempeño en espacios laborales y asistencia para la formación de emprendimientos independientes. Con la realización de alguna de estas prestaciones, los adjudicatarios reciben una prestación económica por un plazo de 24 meses. Asimismo, se encuentra vigente el programa Fomentar, destinado a personas de 18 a 64 años que presenten dificultades para acceder a un empleo formal. Si bien esta política no es exclusiva para personas con discapacidad, se prioriza el acceso a las vacantes disponibles a esta población. Se destaca que en ambos programas se solicita la acreditación de discapacidad. Con lo antedicho, podemos identificar cuatro pulsos de la política de empleo, el vinculado a la generación de puestos en el ámbito estatal, la promoción de enlaces entre el empleo competitivo privado y los aspirantes a esos puestos, la regulación (y financiamiento) de los empleos protegidos y la mejora de las habilidades y destrezas laborales para la inserción laboral. En el caso de la Provincia de Bs As, mediante las leyes 10592 y 13865⁵ se establece que los tres poderes del Estado asumen la obligación de ocupar personas con discapacidad – reuniendo condiciones de idoneidad para el cargo-, en una proporción no inferior al porcentaje antes mencionado. Se destaca que, en el caso de esta provincia, están obligadas las empresas privadas concesionarias de servicios públicos.

Los asociados a la organización social y política del cuidado⁶, comprendiendo la red institucional que regula y provee servicios de cuidado (Faur, 2014 y Rodríguez Enriquez, 2012). En este eje identificaremos las acciones estatales para promover los cuidados domiciliarios, sean éstos por personal especializado o por red socio familiar. La mayor línea de trabajo ha sido la formación de cuidadores domiciliarios y de asistentes personales, ofertas que, si bien iniciaron impulsadas por los estados, el mayor desarrollo resulta ser de institutos privados. Las coberturas de este tipo de servicios resultan desde el sector salud INSSJyP, IOMA y algunas obras sociales sindicales y prepagas. La forma de efectivizar dichas coberturas es a través de empresas de internación domiciliaria o por la prestación directa de un cuidador o asistente. Por las particularidades que asumen las acciones de cuidado, en algunas oportunidades su resolución se efectúa en el ámbito exclusivamente privado siendo la regulación – por Ley N.º 26.844/13 Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas

4 Ley nacional 24308 (1994) Discapacitados. Modificatoria del Art. 11 de la Ley 22431. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/707/norma.htm>

5 Ley provincial 10592 (1987) Régimen Jurídico Básico e Integral para Personas con Discapacidad. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/1987/10592/6236>. Y Ley provincial 13865 (2008) Modifica el Art. 8 de la ley provincial 10592. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2008/13865/2996>

6 El cuidado es comprendido de manera multidimensional, y desde el reconocimiento de que todos los agentes sociales, en algún momento del curso vital requieren de la acción de otro agente para satisfacer las necesidades de orden físico, subjetivo e instrumental. Carrasco (2006) y Koldorf (2014) señalan que es necesario inscribir el valor social del cuidado en torno a bienestar, y al mismo tiempo aportar a su desprivatización. También destacan las relaciones generacionales y afectivas vinculados al cuidado. Lagarde (1997) señala que el deber de género en el cuidado opera como el mayor obstáculo para la igualdad.

Particulares-. Los cuidados los dividimos entre los domiciliarios y los proveídos por las empresas o instituciones por lo que se nos dibujan circuitos entre domicilios, centros de día y hogares. Este eje nos permite identificar las lógicas temporales y personales que se ponen en juego para cuidar, la forma de financiamiento y el desarrollo de los servicios de cuidado.

Los asociados al acceso a la educación: en este punto identificamos una oferta amplia que incluye desde las modalidades comunes o convencionales, las de educación especial y las de formación laboral. Las formas de acceso han virado en los últimos años en la búsqueda de producir educación inclusiva. Estas búsquedas, sustentadas en marcos jurídicos y en disputas intelectuales que interpelan la gramática escolar y las históricas formas de abordaje a las diferencias. Una particularidad del campo de la discapacidad es que el acceso a la educación es mediado por discursos médicos y psicológicos hegemónicos, al tiempo que la oferta del subsector privado (en la modalidad especial) garantiza cobertura por el sistema prestacional antes mencionado. (Sistema único). Esta amplia oferta educativa, en tanto complemento de modalidades, permite dar cuenta de los debates que se han suscitado en torno a la inclusión educativa. Y en tal sentido, Krinchesky y Pérez (2018) señalan que es posible pensar en inclusión cuando los jóvenes logran aprender, participar de la cultura y de la vida escolar. Ello supone que los procesos de construcción de la inclusión educativa no pueden comprenderse desde una única dimensión. Los autores señalan que no basta con abrir las puertas de la escuela y expandir la matrícula para que todos los jóvenes estén incluidos, sino que es necesario comprender lo que pasa en esa “caja negra” que para muchos aún son los procesos que acontecen al interior de las aulas, para revisar, repensar y mejorar el trabajo pedagógico que se realiza en las escuelas secundarias, en pos de una inclusión verdadera. Otros autores (Schwamberger, 2022) van a señalar que la gramática escolar continúa siendo expulsiva, aunque se desplieguen retóricas inclusivas.

Las asociadas a la accesibilidad urbana y las prácticas sociales en el espacio urbano: referimos en este eje a las políticas asociadas al diseño urbano, a las políticas de acceso, uso y permanencia edilicia y la política de acceso gratuito al transporte público urbano y de larga distancia. En relación con la accesibilidad urbana se destacan los planes nacionales - en línea con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) - que se fueron desplegando, y las acciones de visibilización que el colectivo de personas con discapacidad fue generando en este punto. El tema de los países libres se sitúa como una clara política compensatoria (Vallejos, 2009) y podríamos agregar de transferencia indirecta de recursos. Zarca Diaz (2016) en su tesis doctoral, señala que “El fomento de la accesibilidad a los sistemas de transporte públicos se vincula a inclusión social y sostenibilidad en general, y resulta básico la integración de las mismas (p.247). Pensar el diseño de las ciudades, supone pensar las formas que asume la misma, las maneras en que aloja y a los sujetos que espera en su espacio.

Las asociadas a la justicia civil vinculadas a las presentaciones judiciales para la restitución de derechos. En este eje nos referimos a la revisión de situaciones en las que personas con discapacidad fueron declaradas en condición de incapacidad jurídica absoluta (según el Código Civil anterior) y derivado de ello restringidas en el ejercicio pleno de sus derechos y -en muchos casos- designada otra persona para la toma de decisiones bajo la figura de curatela. Si bien lo establecido en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. (Naciones Unidas, 2006) afirma que la

capacidad jurídica es única, plena e irrestrictible, y se acompaña por lo establecido en el Art. 43 del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación. (2014), donde se especifica el sistema de apoyos para el ejercicio de la capacidad, aún se sostiene y reproduce un *habitus judicial* permeado en el modelo médico psiquiátrico hegemónico. Según Martocci (2022), este *habitus judicial* se reafirma en el dogmatismo y en la negación ante la existencia de la diversidad corporal y sus modos de expresarse, y se aferra a los mecanismos derivados del modelo de la restricción jurídica. En este eje se expresa la dicotomía de abordajes e intervenciones anudadas al cambio de normativa, en el pasaje del paradigma de sustitución de la persona por el de apoyos para la toma de decisiones. Es importante destacar que el proceso judicial en estas situaciones se debería desarrollar para restablecer la plenitud jurídica y los derechos de la persona, declarando los apoyos necesarios para la toma de decisiones por propia voz.

Los debates teóricos en torno a las protecciones, las garantías, los merecimientos y la agencialidad de los sujetos nos lleva a recuperar reflexiones de Arcidiácono (2019) y Danel (2019) quienes evidencian que las políticas de discapacidad fueron fuertemente avasalladas en la “gestión macrista” configurando un entramado asociado a lo tramposo, a “las avivadas” que refería el primer mandatario a la hora de desprestigiar el andamiaje institucional de la protección social en nuestro país. Con el cambio gubernamental acaecido en 2019, las retóricas en cuanto a los derechos se modificaron observando, no obstante, una persistencia de coberturas deficitarias en cuanto a los montos de las prestaciones.

Este complejo entramado entre sistemas, políticas y servicios configuran las políticas de discapacidad en nuestro país, en el que opera de manera contradictoria una garantía conforme a derecho con un amplio espacio de mercantilización de la salud.

Las políticas son el resultado de complejos procesos de interacción, negociación y compromiso que involucran a una diversidad de actores, que definen el entramado de intereses y que concentran desiguales capacidades de control, diferentes tipos y cantidades de recursos y habilidades también disímiles. (Di Virgilio y Galizzi, 2009, p. 319)

Los estudios que han recuperado los procesos sociales e históricos de las políticas de discapacidad destacan que las tensiones más significativas se han dado en torno a cómo generar políticas que produzcan prácticas de justicia social, aminorando y disminuyendo brechas de acceso.

Políticas de discapacidad en el ámbito municipal: los casos del Gran La Plata

Las políticas de discapacidad en el nivel municipal o local son anudadas a ideas en relación con que lo local supone el incremento de las posibilidades de interacción de actores para la construcción de alternativas. “configurar nuevos ambientes favorables

a modelos y prácticas de gobiernos relacionales, de proximidad, pautados por las directrices de la participación, gobernanza e intersectorialidad.” (Cunill-Grau, Repetto y Bronzo, 2015, p. 423). También se reconoce que la proximidad debe estar acompañada de incremento de la capacidad institucional.

La región Gran La Plata está conformada por los municipios de La Plata, Berisso y Ensenada. En los mismos se evidencia un desarrollo de políticas municipales con pulsos diferenciales, y temporalidades diversas. De hecho, no se produce política articulada de manera sostenida.

En cuanto a la presencia de personas en situación de discapacidad en esta región, compartimos los datos arrojados por el Censo 2010 (Tabla 1), ya que, si bien están cumpliendo una década, son los datos oficiales más certeros⁷.

Tabla 1. Datos de población con discapacidad en región Gran La Plata

Datos de población con discapacidad en región Gran La Plata									
Municipio	Población en viviendas particulares con limitación permanente*	Con una limitación				Con dos o más limitaciones			
	Total	Total	0 - 14	15 - 64	65 y más	Total	0 - 14	15 - 64	65 y más
Berisso	10.216	7.419	571	4.832	2.016	2.797	148	1.141	1.508
Ensenada	6.523	4.433	452	2.713	1.268	2.090	107	1.004	979
La Plata	65.235	45.489	3.395	28.465	13.629	19.746	720	8.127	10.899
Total Provincia de Buenos Aires	1.853.253	1.274.155	113.699	813.279	347.177	579.098	30.783	263.212	285.103

* De acuerdo con el Censo 2010, el concepto de dificultad o limitación permanente considera a aquellas personas que cuentan con certificado de discapacidad y aquellas que no lo poseen, pero declaran tener alguna/s dificultad/es o limitación/es permanente/s para ver, oír, moverse, entender o aprender.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

La provincia de Buenos Aires cuenta con 17.569.053 habitantes al momento de realización del censo (Censo 2022), por lo que el porcentaje de personas con limitaciones permanentes era cercano al 13,23 %⁸.

La localización del trabajo de investigación es el Gran La Plata, el cual constituye el sexto conglomerado urbano más poblado de nuestro país, conformado con los

⁷ De acuerdo con la información revelada, hasta mayo de 2023 el INDEC no procesó los datos del CENSO 2022 vinculado a la discapacidad. Se tomó la decisión en este artículo de actualizar al 2022 los datos de población general, siendo que los específicos de localización por distritos de personas con discapacidad, se vinculan los proveídos por la ANDIS y del Censo 2010.

⁸ Al momento de realización de este escrito no se cuenta con la publicación de los resultados del Censo Nacional 2022, el porcentaje que aquí realizamos se calcula a partir de la población con discapacidad según el Censo 2010 y la población total de los distritos mencionados.

habitantes de los partidos de La Plata con 763.047, Berisso con 101.263 y Ensenada con 64.406. El incremento de intercensal en estos distritos ha sido del 18,1 en La Plata, 14,20 en Berisso y 13,50 en Ensenada, lo que evidencia un incremento sostenido de la población en la región (INDEC, 2022).

El Gran La Plata concentra los organismos centralizados de la provincia de Buenos Aires en materia de discapacidad (Dirección de Discapacidad del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad, Programa SECLAS del Ministerio de Trabajo, la Dirección de Acceso e Inclusión en Salud, perteneciente a la Subsecretaría de Atención y Cuidados integrales en Salud del Ministerio de Salud, Obra Social provincial (IOMA), la Dirección de Educación Especial de la DGCyE); también organismos descentralizados del estado nacional: ANSES (se gestionan las pensiones por incapacidad laboral así como las jubilaciones por incapacidad), Coordinación de Apoyo a Trabajadores/as con discapacidad perteneciente a la Subsecretaría de Promoción del Empleo del Ministerio de Trabajo (se gestionan programas de empleo como el Promover), obras sociales nacionales; los organismos municipales (Dirección de Discapacidad de cada Municipio) y los dispositivos de atención socio – sanitaria del sector privado - con o sin fin de lucro - como los Centros de Día, Centros educativos terapéuticos, Talleres protegidos, Centros de rehabilitación, Residencias de estancia permanente. Y los del sector público – estatal (Hospitales especializados, monovalentes y hospitales de día y otros que se detallarán oportunamente).

Los circuitos por los que transitan las personas en situación de discapacidad las identificamos de modo desacoplado, con simultaneidad, pero sin articulación, lo que se interpone en la necesidad de articulación intersectorial. En ese sentido, se destaca que los desacoplamientos tensan los idearios de integralidad propios de los debates sobre la gestión local (Rofman A. y Foglia, C, 2014). También identificamos que los acoplamientos pueden ser enriquecidos con los debates que propone Arias (2022) en relación con la densidad institucional como posibilidad de situar en las instituciones los fortalecimientos de las capacidades estatales.

“La idea de densidad institucional que buscamos componer refiere a un atributo interno de las mismas fuertemente vinculado al despliegue de las políticas públicas nacionales, provinciales y municipales. También pretende ser una categoría que sirva para analizar este vínculo, para responder a la pregunta acerca de cómo influyen las políticas sobre las capacidades institucionales”. (Arias, 2022, p. 52)

En tal sentido, destacamos con Cunill-Grau, et. al (2015) y Cecchini, Holz y Soto de la Rosa (2021) que el gobierno de la proximidad supone el desarrollo de mecanismos de participación, del incremento de financiamientos en y desde lo territorial, de la producción de un espacio de coordinación y la generación de experiencias de acompañamiento familiar. Por ello, la presentación de los datos de cada uno de los municipios registrará esos cuatro elementos que la literatura identifica para el desarrollo

de gobierno o gestión desde la proximidad: participación, financiamiento local, gestión coordinada y acompañamientos familiares.

En el caso del municipio de Ensenada, cuenta con un área específica que al momento de realización del trabajo de campo no contaba con personal jerárquico a cargo, pero el equipo técnico profesional es el mismo desde hace varios años, evidenciando una capacidad técnica e institucional consolidada. Se da cuenta de distintas estrategias elaboradas por el equipo para resolver situaciones complejas en la vida cotidiana de los sujetos con quienes se trabaja, revelando un tejido de articulaciones interinstitucional entre el municipio y algunas organizaciones privadas. Las acciones que se emprenden se pueden presentar en cuatro ejes estructurantes: las asociadas al desarrollo de talleres de manera semanal en un dispositivo de tipo asistencial, la colonia de vacaciones en tiempo estival, la vinculada al acceso a las certificaciones de discapacidad y la articulación con las políticas asistenciales del municipio. Asimismo, se identifica una paradoja entre la ausencia de funcionario político en el área específica y por otra parte un equipo técnico que acumula experiencia institucional en la producción de respuestas estatales hacia las personas con discapacidad. Paradoja de los ethos funcionariales (Sarmiento, 2016) que como sustrato subjetivo orienta el sentido de la práctica de los funcionarios públicos, y agregaremos de los trabajadores estatales. En particular, este equipo de trabajadores asume de manera persistente un sentido que liga derechos de las personas con discapacidad a vidas independientes y fundamentalmente con acceso a derechos fundamentales.

Para el caso de Berisso, de acuerdo con la información relevada el espacio institucional es un consejo consultivo que logra mayor institucionalidad desde el año 2018. En dicho espacio se centra la actividad en tres ejes, la articulación de las pasantías en el estado municipal, la tramitación del Certificado médico oficial (CMO) (que se comenzó a requerir durante la gestión de la Alianza Cambiemos para tramitar las pensiones no contributivas nacionales) y el Certificado único de discapacidad (perteneciente a áreas de salud). Y finalmente el abordaje de situaciones de violencia y vulneración de derechos. El Consejo Municipal (consultivo) para Personas con Discapacidad⁹ tuvo un funcionario a cargo de la gestión de Cambiemos y con el cambio gubernamental acontecido en 2019, asumiendo un nuevo director ligado al Frente de Todos.

Continuando con la caracterización del caso de Berisso, surge una idea fuerza en torno a cómo la identidad local organiza muchas de las interacciones entre los agentes sociales y fundamentalmente en la producción de accesibilidad. “hay mucha identidad... Como es una ciudad chica, si no te conocen a vos, conocen a tu papá, a tu mamá... Sí, bueno es una relación constante.” (Comunicación personal, Trabajadora Berisso, 20 de Agosto 2019).

Por su parte, el municipio de La Plata cuenta con la Dirección de Discapacidad de la Dirección General de Tercera Edad, Discapacidad y Políticas Inclusivas, perteneciente a la Secretaría de Desarrollo de la Comunidad. Las acciones que organiza el mismo las podemos presentar en tres ejes estructurantes: las asociadas al desarrollo de talleres y colonia de vacaciones, la vinculada al acceso a las certificaciones de discapacidad y la articulación con las políticas asistenciales del municipio. Uno de los puntos

9 <http://berisso.gob.ar/consejo-municipal-del-discapacitado.php>

que evidencia conflictividad es el ligado a la puesta en funcionamiento del Consejo Municipal de Personas con Discapacidad, con representantes de las organizaciones de la sociedad civil¹⁰.

Se destaca que los espacios municipales operan como catalizadores de la demanda que emerge por las políticas restrictivas durante la gestión macrista a nivel nacional y provincial. (Arcidiácono, 2019, Calfunao, et al. 2019).

Esto ha sido narrado con claridad por los profesionales de los equipos municipales:

“Vimos una ausencia absoluta, inclusive de información. Nos dejaron a nosotros que éramos por ahí la cara estatal de la política de discapacidad sin ningún tipo de información. (..) Vengan el mes que viene, a ver si tenemos alguna novedad”. (Profesional entrevistada, en referencia al período 2015 - 2019)

Las políticas municipales de discapacidad en el Gran La Plata se organizan en acciones de tipo recreativo, artístico, deportivo, de gestión para el acceso a las certificaciones necesarias para el acceso a prestaciones, cobertura de seguridad social y políticas asistenciales. El alcance a la población objetivo es variado. Las diferencias entre municipios se ubican en la dimensión de los acompañamientos de las trayectorias, los modos diferentes en que se producen los desacoples entre accesos, prestaciones, recursos y necesidades. Para el caso de la ciudad de La Plata se concentran la mayor cantidad de dispositivos de atención del subsector privado por lo que las personas con cobertura de seguridad social canalizan en esos servicios sus demandas. No obstante, quienes son perceptores de pensiones no contributivas nacionales, con la consecuente cobertura del Programa Incluir Salud canalizan sus demandas en el estado municipal y/o provincial, ya que las respuestas de este resultan insuficientes¹¹.

Por lo que tal como señalan Vázquez, et al. 2022 el acceso al certificado de discapacidad no garantiza el borramiento de brechas de acceso y la configuración de lógicas burocráticas y tal como señalamos en párrafos precedentes respuestas en simultaneidad y acopladas.

Podemos identificar en las políticas municipales de discapacidad del Gran La Plata una relación difusa en torno a las respuestas del sector salud. Si bien se garantiza la mediación para el acceso a los certificados de discapacidad, y este constituye un elemento importante en la consolidación y robustecimiento de los itinerarios terapéuticos, no resulta suficiente en tanto garantía de accesibilidad. El informe Mundial de discapacidad (OMS-BM, 2011) señalaba que la dimensión económica operaba con cierta determinación en la accesibilidad a las prestaciones de salud. (OMS-BM, 2011).

10 Para ampliar se sugiere: <https://atepba.org.ar/nota/14461/consejo-de-discapacidad-de-la-plata-reclama-que-garro-nombre-a-los-representantes-del-directorio-ejecutivo>

11 <https://cijur.mpba.gov.ar/novedad/3561> y https://www.gba.gob.ar/saludprovincia/noticias/los_bonaerenses_beneficiarios_de_incluir_salud_pasar%C3%A1n_tener_cobertura_del

Ninguno de los tres municipios desarrolla servicios de rehabilitación, ni de Centro de Día. Solo el Municipio de Ensenada sostiene desde hace 12 años un dispositivo asistencial semanal en el que un grupo de personas con discapacidad asiste a un espacio recreativo, con componente alimentario y que se instituye en una referencia en sus trayectorias.

Otra diferencia se produce en relación con la participación de las personas con discapacidad, en el marco de los consejos municipales¹². Estos son una entidad que involucra la participación de personas con discapacidad, nucleadas en organizaciones de la sociedad civil, junto a funcionarios municipales y se constituye como un ámbito consultivo de asesoramiento de la gestión local. Ahora bien, en los distintos relatos la participación aparece desarticulada por motivos diversos, pero el que aparece con mayor énfasis es el de la eventual conflictividad - inherente - política que surgiría en un espacio de consulta e interpelación al estado. Si bien en la reconstrucción de accesos en los tres municipios aparecen variaciones, resulta un común denominador la restricción a la participación en el marco de dispositivos como los Consejos.

En síntesis, las políticas municipales se presentan como aquella instancia donde se imprimen las expectativas de respuesta y resolución de un cúmulo de dimensiones que repercuten en la vida cotidiana de las personas con discapacidad. Sin embargo, en el complejo entramado interinstitucional, que - parcialmente- reconstruimos hasta aquí, se manifiestan tensiones a la hora de producir políticas para el sector desde lo local, identificando el desencadenamiento de distancias que se traducen en dificultades y facilitadores en el acceso al Estado para las personas con discapacidad.

La intervención en lo social en el desarrollo de la política municipal

En este apartado identificamos las estrategias que los equipos municipales de las áreas de discapacidad producen en torno a aminorar las brechas de acceso, a producir ligazones y relacionamientos con la estatalidad. Se anuda especialmente la relación entre trayectorias vitales, desigualdades y respuestas estatales. En ese anudar, se destaca el lugar que las trabajadoras sociales han sostenido en estos equipos mencionados.

Para pensar la accesibilidad, recuperamos los aportes de Arias y Sierra (2018) cuando se inmiscuyen en la construcción de la institucionalidad en términos de hospitalidad y empatía, dando lugar a la interacción entre los sujetos y los lugares que transitan. La accesibilidad de derecho que ellas identifican permite configurar un marco de acción que habilita a reconocer a ese otro con quien se trabaja desde su propia singularidad y así aportar al afianzamiento de subjetividades reparadas en derecho.

Los equipos configuran una lectura analítica de las situaciones de las personas con discapacidad, e intervienen en aspectos que impactan en el cotidiano de sus vidas, de sus familias y de otros vínculos de sostén.

Los sujetos con los que se interactúan en las áreas de discapacidad municipales mencionadas están, por lo general, en situaciones de vulnerabilidad que abarcan

¹² Los Consejos Municipales de Discapacidad se constituyen en línea de continuidad con el Consejo Provincial, creado por la pionera Ley 10592 "régimen jurídico básico e integral para las personas con discapacidad" <https://normas.gba.gob.ar/documentos/B1eGmU4B.html>

aspectos económicos, materiales, simbólicos y vinculares. Las estrategias desplegadas por los equipos involucran el tejido de redes para disminuir las brechas de acceso a los derechos, consagrados en leyes y programas. Tal como ha sido analizado en estudios previos las brechas de acceso (Danel, 2021, Vázquez, et al. 2022) se expresan en derroteros que amplifican de manera compleja la distribución asimétrica de recursos. La desigualdad como dispositivo simbólico y de poder sostiene desigualdades, y es interpelada por equipos que anudan de modo situado formas que permitan aminorar esas brechas. El acompañamiento para la realización de trámites, la escucha para comprender la forma en que se transita singularmente la discapacidad, los seguimientos de trámites, y al fin de cuentas los acompañamientos de trayectorias (Danel y Favero Avico, 2021, Sierra, 2021).

En el siguiente fragmento de una entrevista realizada a una trabajadora podemos dar cuenta de esto:

“Nos pasa mucho de eso, empezamos a pensar en la aplicación de un certificado de discapacidad y todavía no hay documento, entonces le hacemos el documento y después... Digo, es agotador para una familia y con las dificultades que eso no se llega nunca a garantizar eso”. (Comunicación personal, Trabajadora Social Gran La Plata, 18 de marzo de 2021)

También, se expresa la tirantez entre el alojar en el ámbito local y la falta de respuestas intersectoriales. En relación con la era cambiamos, referimos al siguiente fragmento de una entrevista: “Es difícil poder responder y no encontrar al mismo tiempo un respaldo, como te decía hoy, provincial o nacional donde poder direccionar a la gente a que acceda a eso” (Comunicación personal, Trabajadora del área municipal, 3 de mayo 2021).

Asimismo, otras estrategias que se despliegan en el sentido de reducir las brechas de acceso tienen que ver con el acompañamiento en los proyectos vitales, posibilitando que las personas asistan a actividades que permitan el desarrollo de herramientas y habilidades. En este sentido, se manifiesta la preocupación de los profesionales por aquellas situaciones en las que pareciera que, si no está el estado municipal, no hay lugar posible para estas personas, ya que sus condiciones de vida no habilitan otros circuitos de índole privada.

En este punto coincidimos con Esquirol (2015) en su filosofía de la proximidad, en la que expresa aquello que es cercano como un refugio, como ese lugar de cobijo que permite la inscripción de la identidad en términos de pertenencia a *este lugar*. En este sentido, los espacios de recreación que ofrecen los municipios se constituyen como ese lugar de familiaridad donde se desarrolla la vida cotidiana y que habilitan estar de un modo distinto a aquellas personas que no tienen posibilidades de acceder a las actividades en otros ámbitos, ya sea por la cuestión económica/material o simplemente porque sus cuerpos están vetados por la ideología de la normalidad que se encuentra arraigada en el imaginario social.

Reflexiones finales

La política de discapacidad en Argentina ha sido narrada desde las instancias nacionales y provinciales, por lo que el lugar de enunciación de los municipios ha sido tímidamente desarrollado. Se trata de una hegemonía nacionalizada que se enlaza a la generación de dispositivos de atención mercantilizados.

La restricción de funciones provinciales y municipales en la regulación del sector privado, sumado al escaso desarrollo prestacional, coloca a nuestra región en serias dificultades para asegurar la accesibilidad a servicios.

En relación con la cuestión de la proximidad, como marca indeleble de las gestiones municipales, entendemos que la misma constituye un concepto sustancial para pensar las trayectorias vitales de las personas en situación de discapacidad. El ámbito municipal se presenta como un espacio propicio para fortalecer el lazo social si se habilitan y desarrollan otros anudamientos institucionales que permite la proximidad, a partir de políticas específicas que garanticen derechos y no deriven en un derrotero al que las personas con discapacidad y sus familias están habituados.

Referencias bibliográficas

- Acuña, C., & Bulit Goñi, L. G. (2010). *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Agencia Nacional de Discapacidad – ANDIS – (2018) Registro Nacional de Personas con Discapacidad de la República Argentina. Anuario 2018. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_estadistico_nacional_ano_2018_0.pdf
- Arcidiácono, P. (2019). “La hermanita menor”: concepciones dominantes sobre la seguridad social no contributiva en expedientes judiciales (artículos). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7 (12): 149-164.
- Arias, A. (2012) *Pobreza y modelos de intervención: aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Buenos Aires; Espacio
- Arias, A., & Sierra, N. (2018). Construcción de accesibilidad e instituciones. En: Clemente, Adriana “La accesibilidad como problema de las Políticas Sociales. Un universo de encuentros y desvinculaciones”. Buenos Aires: Espacio
- Arias A (2021). Una apuesta a la densidad institucional. Propuesta de un concepto para pensar la relación de instituciones sociales públicas y políticas sociales. *Revista Debate Público* Año 11 n21. (35-45) https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/08/08_Arias.pdf
- Borzi, S; Talou, C; Sánchez Vázquez, M J; Hernández Salazar, V; Gómez, M y Escobar, S. (2013) Relevamiento de programas y actividades de atención a la temprana infancia en la

- ciudad de La Plata. *Segunda época, Revista de Psicología* (13), 87-99. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43387>
- Brovelli, K (2019) La irrupción de la discapacidad: recursos de bienestar, estrategias y percepciones en torno a la organización del cuidado en la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de Maestría) Magíster en Políticas Sociales Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Buenos Aires Directora: Dra. Eleonor Faur
- Calfunao, C; Chavez Asencio, B; Danel, P; Martins, M. E y Oldani, K (2019). Luchas resemantizadas en contextos neoliberales: discapacidad mercantilizada. En: Carballeda, A (coord.), *Dossier Neoliberalismos, democracias y vida pública. Entredichos. Intervenciones y Debates en Trabajo Social*, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, Disponible en: <http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2019/12/13/no7-neoliberalismos-democracias-y-vida-publica/>
- Campana, M. (2015). La Asistencia Social como derecho: una apuesta estratégica, *VI Encuentro Internacional de Trabajo Social y VIII Jornadas de la Carrera de Trabajo Social "Sociedad y Universidad: Ciencias Sociales, Conocimiento Orientado y Políticas Públicas"*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Campana, M. (2019) La Asistencia Social como derecho: integración y precariedad. *Revista Escenarios*, (27). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96227>
- Carrasco Cristina (2006). La paradoja del cuidado: necesario pero invisible. *Revista de economía crítica* N 5 (36-64)
- Cecchini, S; Holz, R y Soto de la Rosa, H. (2021) (Coords.) *Caja de herramientas. Gestión e institucionalidad de las políticas sociales para la igualdad en América Latina y el Caribe*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Código Civil y Comercial de la Nación. (2014). Buenos Aires: Honorable Cámara de Diputados de la Nación.
- Cunill-Grau, N., Repetto, F y Bronzo, C (2015) Coordinación pro-integralidad de las instituciones de protección social, en Cecchini, S. y otros (eds.) *Instrumentos de protección social: caminos latinoamericanos hacia la universalización*, Libros de la CEPAL N.º 136, (LC/G.2644-P), Santiago de Chile.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en línea http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38821/1/S1500279_es.pdf.
- Danel, P. (2018). *Trabajo Social y Discapacidad: trayectorias, temporalidades e intervenciones*. Paraná: Editorial La Hendija.

- Danel, P y Sala, D (2019). Tramas teóricos-metodológicos del trabajo social en el campo gerontológico. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5(1) 77-94. DOI: <http://doi.org/10.29035/pai.5.1.77>
- Danel, P. M; Blogna Tistuzza, S. H (2021). Avances y retrocesos en la inclusión laboral de personas con discapacidad en Argentina entre 2011 y 2019; Centro Español de Documentación sobre Discapacidad; *Revista española de discapacidad*; 9 (2); 45-63
- Danel, P. y Favero Avico, A (2021). Intervenciones, cuerpos y escuchas en el Trabajo Social contemporáneo. En: Sande y Capurro (Org.). *Trabajo Social contemporáneo en contextos de pandemias: nuevos desafíos a la intervención gerontológica*. Montevideo: UDELAR,. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/126100>
- Danel, P. M. (2021). Discapacidad, infancias y desigualdades en el Gran La Plata. *Cátedra Paralela*, (18), 57–79. <https://doi.org/10.35305/cp.vi18.269>
- Decreto 1602 de 2009. [Poder Ejecutivo Nacional] Asignaciones familiares. Subsistema No Contributivo de Asignación Universal por Hijo. 29 de octubre de 2009. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/159466/norma.htm>
- Decreto Reglamentario 1771 de 2015. [Poder Ejecutivo Nacional] Reglamentación de la Ley 26816 de Régimen Federal de Empleo Protegido para Personas con Discapacidad. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/251275/norma.htm>
- Di Virgilio, M. M., & Galizzi, D. (2009). Los actores en el entramado de la gestión de la política social: una aproximación conceptual y elementos para el análisis. En Chiara, M y Di Virgilio, M. (Comp.) *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*. Buenos Aires: Prometeo Libros
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2018) Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017. http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/Informe_CPME-2017.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2019) Caracterización de la *Educación Especial*. http://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/documents/craacterizacion_de_la_educacion_especial.pdf
- Esquirol, J M (2015) *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado
- Faur, E. (2014) *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI

- Fundación Par (2005). *La discapacidad en Argentina. Un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005*. Fundación Par, Bs As.
- Gabrinetti, M y Danel, P. (2018). Pensiones no contributivas y personas en situación de discapacidad. *Revista Políticas Sociales*, (6), 97-104.
- Garro Moreno, M (2014). Una aproximación a la política pública en discapacidad. En: *XXVII Congreso Nacional de Trabajo Social*-. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná <https://www.aacademica.org/maria.belen.garro.moreno/2.pdf>
- Iglesias, J. M. (2019): Capacidad jurídica y acceso a la justicia de las personas con discapacidad en Argentina. *Revista Española de Discapacidad*, 7 (II): 79-101.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022.
- Krichesky Marcelo y Pérez, Andrea (coords.) (2018) *Inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria: investigación, desafíos, propuestas para el futuro*. Buenos Aires: UNDAV.
- Koldorf A E (2014). La ciudadanía de las mujeres en debate. Cuidados y derechos, una deuda pendiente del feminismo en Argentina. En Daich, D. (ed) 1º Coloquio Latinoamericano de Antropología Feminista, Buenos Aires: Librería de Mujeres, pp. 131-147.
- Lagarde, M. (1997). *Los Cautiverios de las Mujeres: madresesposas. Monjas, putas, presas y locas*. Mexico.
- Levin A (2019). ¿Qué determina la discapacidad en la infancia? La experiencia de la Certificación estatal argentina. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 13(1), 109-131 <https://www.intersticios.es/article/view/18861>
- Ley nacional 22431 (1981) Sistema de protección integral de discapacitados. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/norma.htm>
- Ley nacional 24308 (1994) Discapacitados. Modificatoria del Art. 11 de la Ley 22431. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/707/norma.htm>
- Ley nacional 24714 (1996) Régimen de asignaciones familiares. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24714-39880>
- Ley nacional 24901 (1997) Sistema único de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. <http://servicios.infoleg.gob.ar/>

infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm

Ley nacional 25689 (2002) Sistema de protección integral de discapacitados. Modificación de la Ley nacional 22431. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/80000-84999/81041/norma.htm>

Ley nacional 26.844 (2013) Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/210000-214999/210489/norma.htm>

Ley provincial 10592 (1987) Régimen Jurídico Básico e Integral para Personas con Discapacidad. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/1987/10592/6236>

Ley provincial 13865 (2008) Modifica el Art. 8 de la ley provincial 10592. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2008/13865/2996>

Martocci, J. M. (2018). Un hombre sin atributos: Notas sobre el caso de Aníbal C. *Revista De Interés Público*, (3), 11–30. Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/ReDIP/article/view/7465>

Martocci, J. M. (2022). Lo que puede un cuerpo: Salud mental, capacidad jurídica y estigma. *Revista De La Escuela Del Cuerpo De Abogados y Abogadas Del Estado*, (8), 364–390. Recuperado a partir de <https://revistaecae.ptn.gob.ar/index.php/revistaecae/article/view/204>

Minayo, M. C. D. S. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Naciones Unidas. Derechos Humanos. (13 de diciembre, 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>

Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>

Reyes Ortiz, N. J. (2015). Reflexiones para la construcción de una política pública de discapacidad en el municipio de Tauramena Casanare. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_gestion_desarrollo/73

- Rodriguez Enriquez, C. (2012) La cuestión del cuidado: ¿El eslabón perdido del análisis económico? *Revista CEPAL* (106), 23-36.
- Rofman A. y Foglia, C (2014). Políticas participativas locales en ciudades bonaerenses, Argentina. *Revista Proyección*, 8, Vol. 150-175. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7855/09-proy-rofman.pdf
- Sande, S; Danel, P. (2021) Alzheimer como constructo disputado desde saberes expertos. *Pasado Abierto, Revista del CEHis*. (13); 164-183
- Sarmiento, J. (2016). Nudos críticos en política social: una conceptualización posible. En Sarmiento, J. y M. Bonicatto (Coords.) *Nudos críticos en la política social de la Provincia de Buenos Aires. Defensor del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata. EDULP.
- Schwamberger, C. (2022). Políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza: un estudio socio-pedagógico en Buenos Aires. *Aula de Encuentro*, volumen 24 (1), Investigaciones pp. 29-54
- Sempertegui, M. A. M., & Masuero, F. (2010). La discapacitación social del “diferente”. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 4(1), 95-105.
- Sierra, N (2021). El acompañamiento como categoría y las instituciones contemporáneas. *Revista Debate Público*, 11(21), 161-173.
- Vallejos, Indiana (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En Rosato, Ana y Angelino, Alfonsina (Coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit* (pp. 95-115). Buenos Aires: Noveduc.
- Vasilachis de Gialdino, I (2006) La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) Ameigeiras, A.R.; Chernobilsky, L.B.; Giménez Béliveau, V.; Mallimaci, F; Mendizábal, N.; Neiman, G.; Quaranta, G. y Soneira, A, J. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez N, Sustas, S y Venturiello, M (2022). Acceso a la salud de la población con discapacidad en Argentina: demandas, barreras y derechos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseopress.
- Venturiello M (2019). Tensiones familiares y acciones públicas ante el cuidado de adultos dependientes. En: Guerrero, G; Ramacciotti, K y Zangaro, M (Coms). *Derroteros del cuidado*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Zarca – Diaz de la Espina, L (2016) Accesibilidad en el transporte público colectivo urbano: una

mejor comprensión de la experiencia de discapacidad. (Tesis Doctoral) En: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/12342>

Capítulo 2. Otra Justicia Posible. La Justicia de Género: Retos y oportunidades para avanzar en la Igualdad

Another Possible Justice: Challenges and Opportunities for Achieving Gender Equality.

Claudia Marcela Rodríguez-Rodríguez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

<https://orcid.org/0000-0003-3693-4182>

Resumen

En las últimas décadas encontramos que se han incorporado medidas que llevan a reducir la brecha de desigualdad entre hombres, mujeres y otros colectivos; sin embargo, en el conjunto de la sociedad se siguen presentando grandes falencias en la materia. La administración pública y de justicia no es ajena a ello, y es así, que, a pesar de los compromisos de países y gobiernos, la administración pública mantiene hoy en día una deuda en el afianzamiento y avance efectivo de la implementación de la categoría de género en el ámbito de la gestión y gerencia pública. Por lo anterior es importante avanzar en abordar la perspectiva de género incorporándola y transversalizándola tanto en todos los procedimientos administrativos involucrados en la gestión pública como en la operacionalización del quehacer de la administración, materializada en políticas públicas diferenciales e incluyentes. De igual manera es importante avanzar en el posicionamiento de las mujeres en espacios de decisión dentro de la administración de justicia, que lleve de esta manera a tomar medidas positivas para tratar hechos de violencia estructural que perviven en contra de mujer.

Palabras clave: administración pública, género, justicia de género, políticas públicas, desarrollo.

Abstract

In recent decades we find that measures have been incorporated that lead to reducing the inequality gap between men, women and other groups; however, in society as a whole there are still major shortcomings in this area. The public and justice administration is no stranger to this, and it is so that, despite the commitments of countries and governments, the public administration today maintains a debt in the consolidation and effective progress of the implementation of the category of gender in the field of management and public management. Therefore, it is important to advance in addressing the gender perspective, incorporating and mainstreaming it both in all administrative procedures involved in public management and in the operationalization of the administration's work, materialized in differential and inclusive public policies.

Likewise, it is important to advance in the positioning of women in decision-making spaces within the administration of justice, which thus leads to taking positive measures to address acts of structural violence that persist against women.

Keywords: *Gender, gender justice, Public Administration, public policies, development*

Introducción

El capítulo del libro denominado “La Justicia de Género: Retos y oportunidades para avanzar en la Igualdad”, pretende realizar un acercamiento al estado actual de la incorporación de la transversalización de género en Latinoamérica en la administración pública y de justicia. Para realizar este análisis en primera instancia nos acercaremos a la explicación de que entendemos por género y la transversalización de este concepto, posteriormente abordaremos el tema de los estereotipos y roles, aspectos esenciales que marca el constructo de las brechas de igualdad en el conjunto de la sociedad y que claramente se reproduce en la administración pública en su conjunto.

Hablaré en tres aspectos esenciales, desde el derecho como el principio general y básico que es el derecho a la igualdad. En este aspecto podemos ver que a pesar de los esfuerzos políticos y legales se han mantenido las desigualdades entre los hombres y las personas no hombres (hablo de mujeres y la comunidad LGTBI). Nos acercaremos al concepto de justicia de género, poder y dentro de éste del acceso a recursos. Desde el político como una construcción de roles basados en interés y contexto de poder y desde el ámbito económico marcado por la situación del rol de la mujer en la sociedad. En ese orden de ideas nos acercamos al análisis de Nancy Fraser en donde manifiesta que la justicia de género se basa desde el enfoque tridimensional de la redistribución, el reconocimiento y la representación.

La agenda 2030 exhorta a “no dejar a nadie atrás” haciendo énfasis en la desigualdad estructural que afrontan las mujeres y niñas por el simple hecho de serlo y que se manifiesta en la economía, la política, la cultura y la vida cotidiana. Alcanza, sin duda, su máxima expresión en la discriminación y violencias que afecta a las mujeres. En Colombia, las mujeres indígenas, afrodescendientes, jóvenes, rurales, empobrecidas, entre otras, encaran múltiples desigualdades. (DANE, 2018). Para ello es importante hacer análisis desde la interseccionalidad para analizar este tema desde el género, la raza y la clase y permitir avanzar en políticas diferenciales con enfoque territorial.

Para acercarnos a la noción de género pretendemos evidenciar el hecho de que los roles masculinos y femeninos no están determinados por el sexo (es decir, por las características biológicas), sino que van evolucionando en función de las diferentes situaciones culturales, sociales y económicas. Las relaciones de género, por lo tanto, tienen una base cultural; es la sociedad quien define las actividades, el estatus, las características psicológicas, etc., de cada uno de los géneros (Acsur, 2006a)

Para el presente capítulo de reflexión se realizó una revisión documental de fuentes secundarias, documentos institucionales y otros documentos de reflexión que pueden aportar a abordar la temática que aquí se presenta, documentos y estudios de la CEPAL, así como otros textos de autores que han abordado el tema como Cook y Cusack (2009) en su libro *Estereotipos de género, perspectivas legales transnacionales*,

entre otros, son el cimiento para el desarrollo del presente capítulo. En suma, el análisis presentado nos lleva a aportar algunas conclusiones del importante trabajo que aún hay por realizar en Latinoamérica para avanzar en el avance de la transversalidad de género con políticas efectivas y eficaces que implementen los Estados para garantizar los derechos del conjunto de la ciudadanía.

Género y la perspectiva de género

Podemos entender el género como la expresión simbólica de lo que una cultura elabora acerca de la diferencia anatómica de los sexos. Dicha simbolización está representada en actitudes, comportamientos y prácticas fundamentadas en la construcción, los contextos cotidianos, privados, sociales y políticos de las relaciones entre el hombre y la mujer.

Por tanto, dicha categoría delimita qué valores, conductas y expectativas deben ser propias de los hombres, y cuáles propias de las mujeres en ese un contexto determinado. Así, el tratamiento que un individuo recibe socialmente depende de la percepción que socialmente se tiene de él y esta percepción responde a lo que se espera de él según su sexo (Torres, 2018, 228).

Según documento de Acsur las Segovias (2006, a) el género impacta estas y todas las demás categorías sociales, produciendo diferencias en los intereses y las concepciones de justicia entre las mujeres. De otro lado las relaciones entre mujeres y hombres en la familia y la comunidad son un espacio clave para las injusticias que sufren las mujeres, con lo cual se debe atacar las relaciones desiguales de poder que se dan en el seno de la familia. Tercero, las mentalidades patriarcales y las relaciones sociales producidas en la esfera privada no están contenidos allí, pero atraviesan la mayor parte de las instituciones económicas, sociales y políticas.

Es la cultura quien interviene, creando identidades diferentes para cada uno de los sexos o lo que es lo mismo, elaborando los sistemas de género. Es entonces cuando las diferencias se transforman en desigualdades (Acsur, 2006, p.7) .

La definición social de hombre y mujer, como la definición social de los patrones de comportamiento, considerados propios a cada uno, no se limitan a establecer una diferenciación binaria entre esas categorías sociales, sino que establece, también, una diferencia asimétrica entre ellas (Torres, 2018).

El género no está relacionado simplemente con elementos biológicos, hablamos también de identidades sexuales, en ese sentido, Pautassi (2007) propone entender esto bajo una perspectiva transversal preguntando: ¿Cómo es que las diferencias biológicas constituyen por sí mismas una lógica de asimetría de poder? Y nos comenta que el tema no solo es “equiparar” sino, transformar toda la lógica de construcción

de las relaciones. Esta idea de transversalidad no solo se debe aplicar en el ámbito de poder político dentro de los Estados.

Pasando al concepto de perspectiva de género entendemos que hace alusión a una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan no solo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. El empleo de esta perspectiva plantea la necesidad de solucionar los desequilibrios que existen entre mujeres y hombres en los diferentes roles que se han establecido en la sociedad.

Estereotipos de género y roles

Cook y Cusack (2009) en su libro *Estereotipos de género, perspectivas legales transnacionales*, advierten que podemos entender que los estereotipos de género son visiones generalizadas o preconcepciones sobre los atributos o características de los miembros de un grupo en particular o sobre los roles que tales miembros deben cumplir. En ese contexto los estereotipos de género se refieren a “un grupo estructurado de creencias sobre los atributos personales de mujeres y hombres” (pág, 11) así mismo señalan que

la estereotipación de género opera para ignorar las características, habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales, de forma tal que se les niegan a las personas sus derechos y libertades fundamentales y se crean jerarquías de género (pág 12).

Nancy Fraser (Posada, 2015), piensa la justicia desde el enfoque tridimensional de la redistribución, el reconocimiento y la representación. De esta manera se orientan a superar la dicotomía entre el paradigma de la redistribución, asociado a la justicia social, y el paradigma del reconocimiento, pensado para la justicia cultural.

Los estereotipos de género son un reflejo del entorno social que habitamos y en tal medida adquieren significado de los contextos en los que se encuentran. Por eso, al analizar el contexto se logra determinar cómo un estereotipo es perjudicial o discriminatorio y cómo contribuye a la estratificación social y a la subordinación. (Cook y Cusack, 2009, p, 11)

Los estereotipos crean a su vez los roles de género, es decir, la forma en la que se comportan y realizan su vida cotidiana hombres y mujeres, según lo que se considera apropiado para cada uno, en ese orden de ideas,

“estos roles de género van a marcar el desarrollo social de las mujeres y hombres y con ello se arraiga los escenarios de desigualdad en los que cada persona puede participar de manera diferenciada de acuerdo con los roles que se les ha marcado en la sociedad”. (Aguilar, Valdez, López, Gonzales E, 2013, p, 209)

Nancy Fraser a lo largo de su estudio en este tema presentan tres dimensiones de su teoría de la justicia: la redistribución en la esfera económica, el reconocimiento en el ámbito socio-cultural y la representación en lo político. Así se plantea el problema de un cambio profundo en la gramática en las reivindicaciones políticas actuales. Este cambio parece tener consecuencias sobre un nuevo orden mundial e implicaría una forma diferente de encarar la “justicia doméstica”, es decir se plantea el problema del marco, y de cómo se decide quién entra a formar parte de una sociedad concreta, qué es lo ‘doméstico’, etc. En este contexto, las reivindicaciones de justicia aparecen como un reto nuevo para el uso de la clave “política del enmarque” (Posada,2015).

El aporte de Nancy Fraser es central, ya que establece que el género no es una clase social ni un estatus, las injusticias de género no pueden ser atribuidas solamente a un factor, por consiguiente, la articulación de demandas de género surge tanto desde las injusticias económicas como de las de reconocimiento y, también desde la forma en que se organiza la acción política y la toma de decisiones y también las reivindicaciones.

Política de redistribución

Posada (2015), resalta que Fraser apuesta por un paradigma de la redistribución que, en primer lugar, de satisfacción a las exigencias de justicia social. Y para ello hay que asociar este paradigma redistributivo a la concepción de la clase social, entendiéndola como arraigada en la estructura político-económica de la sociedad.

La reivindicación de la justicia social parece tener dos dimensiones de orígenes divergentes: redistribución y reconocimiento. La política de redistribución alude principalmente a las diferencias que devienen de una administración económicamente injusta de los recursos, bienes y servicios. Por consiguiente, pretende involucrarse en problemáticas económicas y sociales mediante: (1) la abolición de las divisiones de clase; (2) una distribución más justa de los recursos y de la riqueza (Fraser, 2008).

Los países más igualitarios del mundo logran coordinar sus instituciones a favor de la redistribución y las estructuras productivas exhaustivas en su conocimiento (Cimoli et al., 2017). Sin embargo, nos encontramos ante una realidad adversa en los países de América Latina y el Caribe: 1. Es considerada la región que peor distribuye sus ingresos. 2. Enfrentan un conjunto de desigualdades que se refuerzan mutuamente. 3. Sus sistemas económicos son inestables.

El trabajo no remunerado es la realización de todas las “actividades socialmente necesarias que generan valor económico en la forma de productos y servicios” (Moreno, 2018). Dentro de sus principales características se encuentran: (1) son actividades no

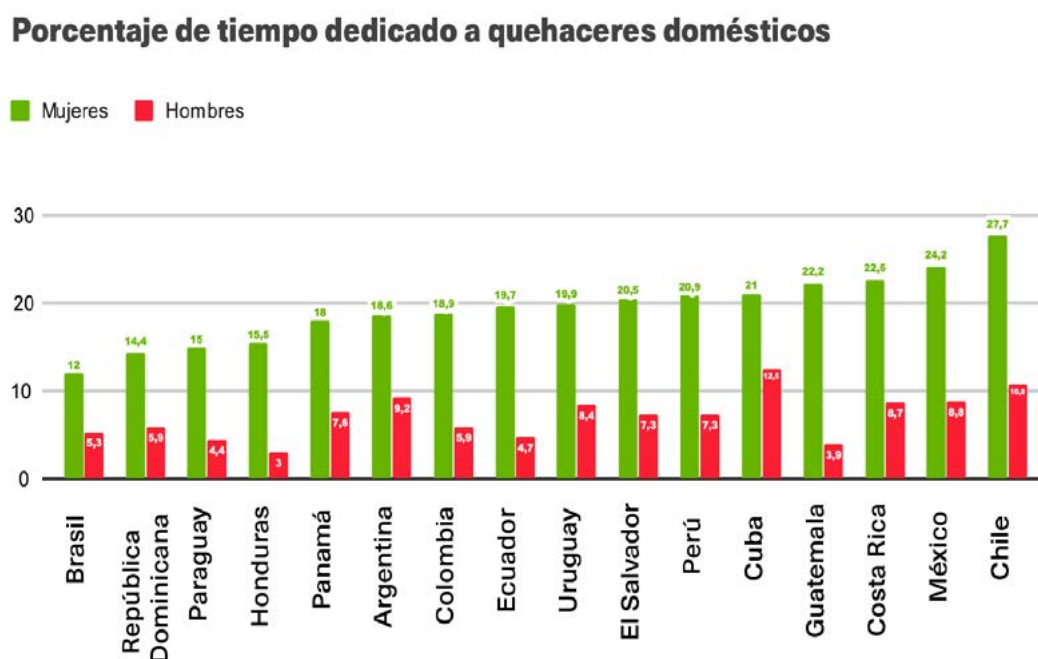
reconocidas ni valoradas; (2) se han concentrado históricamente en mujeres, quienes han sido responsabilizadas socialmente por estas de acuerdo con la estructuración de roles de la sociedad patriarcal.

Para el acercamiento a datos estadísticos el presente estudio se basa en los datos y análisis expuesto por la CEPAL en la base de datos y publicaciones estadísticas “CEPALSTAT”.^b En este estudio, evidenciamos que la distribución del trabajo no remunerado, compuesto por el trabajo doméstico y de cuidados, refleja la injusta organización social de los cuidados entre hombres y mujeres. Esta desigualdad tiene un impacto directo en los avances en materia de autonomía de las mujeres, en particular en cuanto a autonomía económica.

Como podemos ver en la figura 1 los datos disponibles de los países de la región muestran que la brecha entre hombres y mujeres está presente en todos los países, llevándose las mujeres una sobrecarga de estos trabajos. En la región, en promedio cada día las mujeres dedican el triple del tiempo al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado en comparación al tiempo que le dedican los hombres. Países como Honduras, Colombia, Ecuador, El Salvador, Perú, Guatemala, Costa Rica, México, representan casi tres veces más de tiempo dedicado al trabajo doméstico de mujeres frente a los hombres.

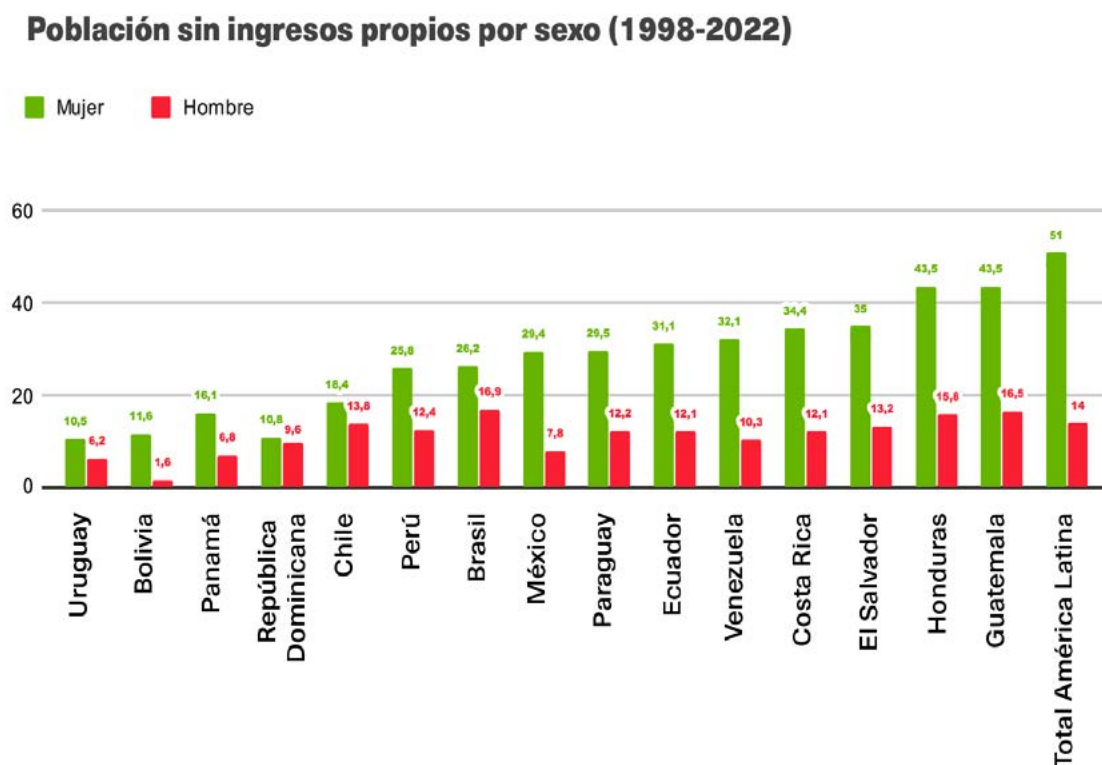
Percibir ingresos propios otorga poder de decisión sobre la administración de las retribuciones económicas para cubrir las necesidades propias y de otros miembros del hogar, por lo que este indicador es clave para caracterizar la falta de autonomía económica de las mujeres.

Figura 1. Porcentaje de tiempo dedicado a quehaceres domésticos.



Fuente Cepal, estadísticas e indicadores. (2022).

Figura 2. Población sin ingresos propios por sexo (1998-2022)



Fuente: Cepal, estadísticas e indicadores. (2022).

En el estudio realizado por CEPAL podemos evidenciar que, si bien el incremento de la participación laboral de las mujeres ha contribuido a la disminución de la proporción de mujeres sin ingresos propios desde las primeras mediciones a fines de la década de 1990. Todavía en 2019 esta proporción alcanzaba en promedio regional un 28% mientras que para los hombres la cifra era de 11,2%. Esto significa que casi un tercio de las mujeres de la región depende de otros para su subsistencia, lo que las hace vulnerables desde el punto de vista económico y dependientes de los perceptores de ingresos, que por lo general son los hombres (Cepal, 2022).

Las políticas que promuevan el acceso de las mujeres a ingresos propios podrán incidir en una disminución de su carga de trabajo no remunerado, pero si esto no se acompaña del enfoque de la corresponsabilidad entre hombres y mujeres dentro del hogar, no podrán superarse las desigualdades de género en términos de redistribución de la carga total de trabajo.

En cuanto al acceso a recursos disponibles y los beneficios de los mismos es necesario que nos preguntemos más allá de la pobreza es, dónde está la riqueza y por qué no se logra la distribución equitativa entre hombres y mujeres; y en conjunto cómo hacer para que haya una mejor repartición de la riqueza en Colombia y en el mundo.¹³ Es importante analizar donde está la riqueza, la concentración de la misma y como una mayor distribución ayudaría sin duda a paliar los registros de pobreza y que

13 La desigualdad en Colombia es superior a la de la mayoría de los países en la región. Según los últimos datos publicadas por la Cepal, es el segundo país más desigual en la distribución del ingreso en la región. El 1 por ciento más rico de la población concentra el 20 por ciento del ingreso”.

particularmente afecta a las a mujeres, mujeres rurales, indígenas, afro descendientes. Según el índice de desarrollo humano del PNUD, El 1% de la población colombiana concentra el 20% del ingreso de la riqueza.

Según datos de ONUMUJERES, encontramos que las mujeres propietarias en el marco de concentración de riqueza representan el 36% de los recursos acumulados, porcentaje bajo si se considera que las mujeres representan el 51% de la población total. Se constata que la participación de las mujeres decae en la concentración de la riqueza a medida que se asciende en el promedio de riqueza. El 40.3% con el que participan las mujeres dentro de los declarantes de impuesto a la riqueza, se reduce paulatinamente y en el top de las 100 personas con mayor riqueza del país solo se encuentran 27 mujeres.

La participación minoritaria de las mujeres en esta población y la brecha que existe en la riqueza promedio confluyen para determinar que en Colombia el sexo femenino tan solo posea el 36% de la riqueza conjunta de las personas con concentración de riqueza y los hombres un 64% de la misma. Si bajamos luego en cuanto al acceso a recursos de acuerdo con raza o etnia encontramos por ejemplo que las mujeres campesinas que viven en Colombia, para citar un caso en promedio obtienen apenas dos dólares diarios de ganancias. En el caso de la mujer afrocolombiana la pobreza estructural que alcanza el 60% de la población afrocolombiana y que mantiene a una cuarta parte de esta en condiciones de miseria (Rodríguez, Alfonso y Cavellier, 2009a, p. 56). Aquí vemos cómo el acceso a recursos, esta transversalizado por el tema de género, clase y raza.

De otro lado:

Es importante resaltar los roles femeninos, los cuáles encajan en tres categorías: Tareas familiares (rol de madres y esposas, es decir, trabajadoras domésticas), tareas productivas (producción de bienes de consumo u obtención de rentas por los trabajos efectuados en el hogar o fuera de él) y el de gestión comunitaria, que se consideran los “naturales” ´para ella. Y, puesto que estos roles no aportan dinero, no se les considera actividades productivas, y no se les valora como tales (Acsur, 2006b, pág 7).

El análisis de género expuesto en este texto desde la justicia de género, desde el poder y género y el acceso a recursos; muestra, por lo tanto, que existe, o persiste, una desvalorización de las mujeres en los niveles político, social y económico.

La búsqueda de la igualdad entre hombre y mujeres debe encaminarse a:

- Tener un enfoque jurídico encaminado a construir una ciudadanía libre de asimetrías.
- Igualdad de oportunidades.

- Políticas afirmativas para avanzar en cargos de decisión que permita transformar la realidad de las mujeres y de otros colectivos no masculinos.
- Participación igualitaria activa en los mecanismos de influencia política y económica.
- Empoderamiento de las mujeres.

En este aspecto apostar por la perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres para construir una nueva forma de orden social basado en la justicia de género y que reivindique el papel preponderante que ha aportado el desarrollo social de la humanidad. Una perspectiva de género y enfoque de este, debidamente implementado debería dar como resultado un avance en las brechas de desigualdad entre hombres y mujeres.

Poder y género

Uno de los mecanismos más sólidos de la opresión es ejercer el poder y el control sobre otros seres humanos, las mujeres han estado sometidas a esos mecanismos a lo largo de los tiempos y esta situación sigue vigente por la remarcación de los roles asumidos en la sociedad.

Nyamu-Musembi (2007) cuestiona las definiciones lineales y estrechas que consideran la ciudadanía simplemente como la relación directa uno a uno entre el Estado y el ciudadano. Ella defiende los conceptos de ciudadanía que toman en cuenta el hecho de que la experiencia de la ciudadanía de una persona está mediada por otros aspectos que confieren un sentido de pertenencia, como la raza, la etnia, las conexiones familiares o el estatus económico.

Según la CEPAL y AECID (2017)

“es posible afirmar que la propuesta existente en materia de planificación de la igualdad de género en la región representa un logro importante que debe profundizarse e incorporarse en la arquitectura institucional para la igualdad de género, entendida como una matriz conformada por una trama de la cual participan actores de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, a nivel nacional y local, sindicatos y organizaciones de la sociedad civil, a la vez que se establecen procesos articulados de transversalización de un enfoque de igualdad de género y canales de participación, producto de diálogos y pactos, como mecanismos para asegurar la sostenibilidad de las políticas de

igualdad” (p, 8).

El Mesecevi¹⁴ (2021 pág 13) resalta que es importante promover varios aspectos para avanzar en igualdad de condiciones en términos de representación y garantías políticas:

- Las políticas públicas que se diseñen en materia de violencia y el acoso político contra las mujeres faciliten la igualdad sustantiva.
- El fortalecimiento de sus liderazgos y su permanencia en los espacios de toma de decisiones y que se apliquen a nivel nacional y subnacional.
- Promover que las instituciones electorales y otras entidades públicas que correspondan incorporen el tema de la violencia y el acoso políticos contra las mujeres en el marco de sus funciones relacionadas con la organización de las elecciones.
- La protección de los derechos político-electorales de la ciudadanía.
- La elaboración de políticas de educación cívica, así como en su trabajo con los partidos políticos.
- Promover la participación de mujeres que participan en política, y cuando corresponda, de sus organizaciones durante el proceso de elaboración, ejecución, monitoreo y evaluación de las políticas públicas referidas al tema de la violencia y el acoso políticos contra las mujeres.
- Alentar a los partidos políticos, las organizaciones políticas, sociales y sindicatos a que creen sus propios instrumentos y mecanismos internos para prevenir y combatir la violencia y el acoso político contra las mujeres y que se realicen actividades de sensibilización y capacitación sobre esta problemática entre otras medias (Mesecevi, 2021, pag 13.).

En la siguiente tabla vemos el porcentaje de escaños ocupados en Parlamentos nacionales; La presencia de las mujeres en los órganos legislativos ha aumentado de manera gradual en los últimos años en América Latina y el Caribe. Con datos a noviembre del año 2022 la región alcanzó un promedio de 34.9% (UIP, 2022). También encontramos información discriminada en la zona de América Latina. Los países que más avanzaron en la materia son: México, Cuba, Argentina, Costa Rica.

14 El MESECVI es una metodología de evaluación multilateral sistemática y permanente, fundamentada en un foro de intercambio y cooperación técnica entre los Estados Parte de la Convención y un Comité de Expertas.

Tabla 1. Porcentaje de escaños ocupados en los parlamentos nacionales

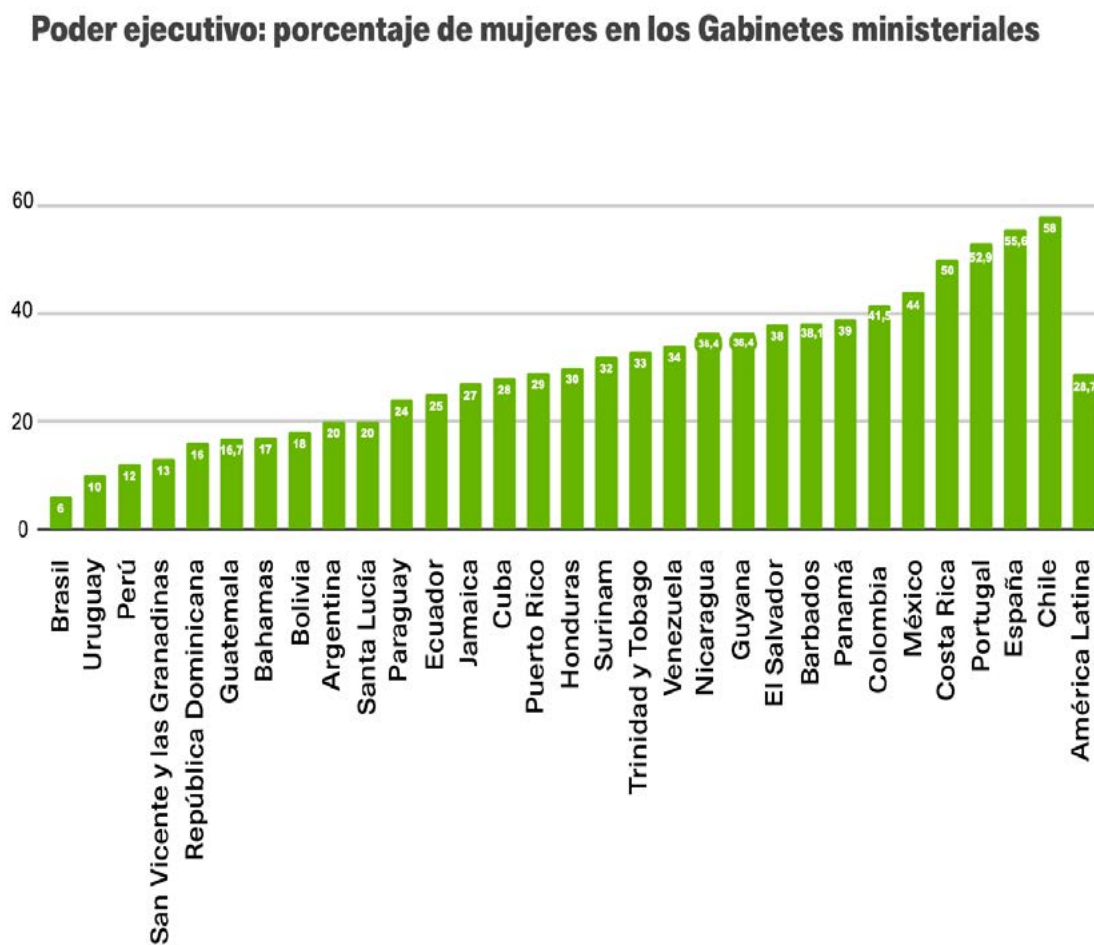
País	Porcentaje de Escaños ocupados en los parlamentos nacionales
HAITÍ	2.5%
SANTA LUCÍA	11.1%
ANTIGUA Y BARBUDA	11.1%
BELICE	15.6%
BRASIL	17.7%
BAHAMAS	17.9%
SAN VICENTE Y GRANADINAS	18.2%
PARAGUAY	18.8%
GUATEMALA	19.4%
VENEZUELA	22.2%
PANAMÁ	22.5%
URUGUAY	26.3%
BARBADOS	26.7%
HONDURAS	27.3%
EL SALVADOR	27.4%
REPÚBLICA DOMINICANA	27.9%
TRINIDAD Y TOBAGO	28.6%
JAMAICA	28.6%
COLOMBIA	28.9%
SURINAM	29.4%
GRANADA	31.3%
SAN CRISTÓBAL Y NIEVES	31.3%
CHILE	35.5%
PORTUGAL	36.5%
GUYANA	36.6%
DOMINICA	37.5%
ECUADOR	38.7%
PERU	38.8%
ESPAÑA	44.3%
ARGENTINA	44.0%
BOLIVIA	46.1%
COSTA RICA	47.4%
MEXICO	50.00%
NICARAGUA	51.6%
CUBA	53.4%
AMERICA LATINA	35.8%

Fuente: Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, (2023) e Instituto Nacional de Estadística (2023).

A nivel de América Latina y el Caribe y la Península Ibérica; México, Nicaragua y Cuba mantienen 50% o más de la representación de mujeres en sus parlamentos, mientras tanto Argentina, España, Bolivia y Costa Rica superan el 40%.

Actualmente, 9 países no alcanzan el 20% de representación de mujeres en el parlamento, Haití, Santa Lucía, Antigua y Barbuda, Belice, Brasil, Bahamas, San Vicente y las Granadinas, Paraguay y Guatemala.

Figura 3. Poder ejecutivo: porcentaje de mujeres en los Gabinetes ministeriales



Fuente: Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (2023).

En los países de América Latina, ha habido incrementos leves, con promedios de aumento de 23,5% (periodo anterior), 23,9% (periodo anterior) y 28,7% (último periodo presidencial). Los países latinoamericanos que han tenido los mayores incrementos entre el penúltimo periodo y el actual son: Chile (+31,3 periodo presidencial), México (+26,3 periodo presidencial), Panamá (+19,1 periodo presidencial) y Argentina (+13,5 periodo presidencial). Se destaca Chile, que a partir de marzo del 2022 detenta un gabinete presidencial integrado por un 58 % de mujeres, lo que le sitúa actualmente como el país con mayor representación de mujeres a nivel regional; seguido por Costa Rica (50%), México (44%) y Colombia (41,5%). (Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, 2023).

El Estado y la perspectiva de género

Varias académicas han expuesto que la relación entre las mujeres y el Estado en América Latina ha oscilado entre la exclusión, la confrontación, la alianza, la funcionalidad y la crítica, dentro de una experiencia de participación política, social y económica específica femenina, imbricada en la división del trabajo según el género.

Por lo anterior en América Latina y el Caribe, la preocupación de los Estados por superar los obstáculos que impiden la plena incorporación de las mujeres en igualdad de condiciones en todos los espacios de la vida social, cultural y económica de los países se ha expresado en distintas medidas y propuestas concretas de políticas públicas que han dado respuesta a las demandas de la movilización social.

Los planes de igualdad de género elaborados por los países de la región de América Latina y el Caribe constituyen el instrumento de política y planificaciones más relevantes que se han materializado en los compromisos de los Estados en la materia. (CEPAL y AECID, 2017, p 13)

Todo ello dando respuesta a la compleja situación de la persistencia de las brechas y barreras de género, la complejidad creciente para su abordaje por el entrecruzamiento de distintas variables, plantean grandes desafíos para los planes y su materialización en la formulación de políticas públicas, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la agenda regional de género (Valdivieso, 2014).

Justicia de reconocimiento y de representación.

El reconocimiento de que las mujeres y otros colectivos no binarios son desconocidos y con ello no se tiene injerencia en la política para la garantía de sus derechos. De esta manera:

Fraser (2005, 74) expone: “por supuesto, distribución y reconocimiento son en sí mismos políticos en el sentido de ser objeto de protesta y tener una carga de poder; (...) pero me refiero a lo político en un sentido más específico y constitutivo, que hace referencia a la constitución de la jurisdicción del Estado y a las normas de decisión por las que éste estructura la protesta”

De los tres niveles que analiza Fraser (Fraser, 2005, 74), resalto dos; en los que tiene lugar la injusticia por falta de representación.

1. El primero es el que señala los procedimientos y normas de decisión política

que excluyen la oportunidad de participar en igualdad. Estos entrarían en la “falta de representación política ordinaria” aludiendo el ámbito de los sistemas electorales, las cuotas, etc.

2. Falta de representación en la administración pública en cargos de decisión en los operadores de la administración y las políticas de igualdad que implementen programas y proyectos para garantizar los derechos de las mujeres.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos ha destacado históricamente que la participación y representación adecuada de las mujeres en todos los niveles de gobierno es una condición necesaria para el fortalecimiento de la democracia. Se hace necesario avanzar en una definición de la violencia y acoso político contra las mujeres teniendo en cuenta los debates sobre la materia a nivel internacional y regional; la violencia, como el acoso político contra las mujeres, pueden incluir cualquier acción, conducta u omisión entre otros, basada en su género, de forma individual o grupal, que tenga por objeto o por resultado menoscabar, anular, impedir, obstaculizar o restringir sus derechos políticos, la violencia y el acoso políticos contra las mujeres impiden que se les reconozca como sujetos políticos y por lo tanto, desalientan el ejercicio y continuación de las carreras políticas de mujeres (CIDH, OEA, 2011).

Administración Pública y el avance de los planes de igualdad en la región

Encontramos un importante desarrollo del marco normativo internacional para avanzar en la igualdad de género y garantía de derechos humanos de la mujer.

En el ámbito del sistema universal de protección de los derechos humanos, la Declaración Universal de Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París; agrupó en 30 artículos los derechos humanos considerados básicos para todas las personas.

El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer establecido por la CEDAW, adoptó la definición de género que se refiere a las “diferencias entre mujeres y hombres social y culturalmente construidas” (Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la mujer).

La Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada en Beijing en 1995, en la Declaración y Plataforma de Acción dedicó una sección entera a la problemática de la violencia contra las mujeres, y declaró que su eliminación es esencial para la igualdad, el desarrollo y la paz mundial.

Uno de los desarrollos más importantes en materia de protección de derechos de la mujer a nivel regional, es la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Convención de Belém do Pará - 1994), la cual señala la obligación de los Estados de actuar diligentemente para prevenir, investigar y sancionar los actos de violencia contra las mujeres, y proveer los mecanismos judiciales efectivos, adecuados, e imparciales para las mujeres víctimas de violencia.

Esta mirada se complementa con la agenda regional de género, resultado de las Conferencias Regionales sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2016a)

e iniciada en 1977 en La Habana, cuyo último producto fue acordado en 2016 y se denominó Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030 (CEPAL, 2017).

Siguiendo a Facio (2011) podemos afirmar que la Conferencia Mundial de Viena humanizó a las mujeres al declarar que nuestros derechos son derechos humanos. Viena logró que el discurso de los DDHH incluyera los derechos de las mujeres, y le dio otro significado al sujeto “mujer” en el derecho internacional.

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en septiembre de 1995 en Beijing (China), es el plan hasta ahora más progresista e integral para promover los derechos de las mujeres a nivel mundial alineado con la tendencia internacional de posicionar los derechos humanos de forma central en las agendas temáticas: Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro, 1992; Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena, 1993; Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, 1994; entre otras.

La agenda 2030 marca una línea para avanzar en temas de igualdad en diferentes ámbitos el objetivo de desarrollo sostenible número 5 reivindica la necesidad de los Estados en avanzar en el lineamiento de políticas que propendan por generar esos espacios de igualdad.

Con base en todo este desarrollo normativo internacional que sustenta la necesidad que los Estados operacionalizarán políticas para implementar sus apuestas, es que se han desarrollado planes de igualdad. Estos planes de igualdad son instrumentos utilizados por la mayoría de los países de la región, e impulsados por los mecanismos para el adelanto de las mujeres, que permiten orientar el accionar del Estado y planificar y llevar adelante un proceso de trabajo conjunto entre los distintos sectores, potenciando la institucionalización y transversalización de género.

Tabla 2. Planes de igualdad implementados por países en América Latina**Planes de igualdad implementados por países en América Latina**

País	Año	Nombre del plan	Entidad Responsable	
Bolivia	2008	Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades "Mujeres Construyendo la Nueva Bolivia, para Vivir Bien"	Viceministerio de Género y Asuntos Generacionales (VGAG) Ministerio de Justicia	
Argentina	2018, 2021-2023	Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades	Plan Nacional de Igualdad en la diversidad	Ministerio de la Mujer, Género y Diversidad
Brasil	2013-2015	III Plan Nacional de Políticas para las mujeres	Presidencia de la República Secretaría especial de Políticas para las Mujeres	
Chile	2011-2020	Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres 2011-2020	Servicio Nacional de la Mujer	
Colombia	2013-2016	Plan de Acción indicativo 2013-2016 de Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres		
Costa Rica	2007-2017	Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género 2007-2017	Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU)	
Ecuador	2014-2017	Agenda Nacional de las Mujeres y la Igualdad de Género 2014-2017	Consejo Nacional para la Igualdad de Género	
El Salvador	2011-2014	Política Nacional de las Mujeres 2011-2014	Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer (ISDEMU)	
Guatemala	2008-2023	Política Nacional de Desarrollo Integral de las Mujeres (PNPDIM)	Plan de Equidad de Oportunidades (PEO)	Secretaría Presidencial de la Mujer (SEPREM)
Honduras	2010-2022	II Plan de Igualdad y Equidad de Género de Honduras 2010-2022 (II PIEGH)	Instituto Nacional de la Mujer (INAM)	

Fuente: CEPAL (2019). La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes

Es importante señalar que otros países que no han elaborado planes también han tenido importantes iniciativas. Evidenciamos entonces un interés especial al menos en la última década por avanzar en este aspecto en la administración pública latinoamericana con planes y proyectos que marguen las directrices para fomentar planes de igualdad que permitan avanzar en la reivindicación de los derechos de las mujeres.

Políticas Públicas y la transversalización de la perspectiva de género

Las políticas públicas, en tanto dispositivos político-administrativos como herramienta de intervención del Estado, no solo definen los cursos de acción asumidos por el Estado para abordar problemas y entregar bienes y servicios a la sociedad (o a un segmento de ella) si no que aporta los mecanismos para incidir en las problemáticas contextuales identificadas por toda o una parte de la población.

Las políticas enfocadas en procesos de transversalización, que reconocen y evalúan el impacto diferenciado de género de la acción del Estado y que han ampliado la actuación institucional del Estado en torno a la igualdad de género, suponen un avance en las políticas de género.

Según la CEPAL y AECID (2017). Uno de los retos de los planes de igualdad de los países es generar espacio para lograr una mayor participación de las mujeres en los espacios de poder y en la adopción de decisiones.

Podemos encontrar dos facetas en el avance actual: Por una parte, se pone el énfasis en el aspecto normativo, tendiente a generar leyes dirigidas al fomento de una mayor participación de las mujeres en todas las esferas de toma de decisiones (aquí se incluyen las leyes de cuotas y de paridad), y, por otra, se alienta un amplio espectro de medidas para fortalecer la ciudadanía de las mujeres, desde la promoción de acciones para que las mujeres logren tener documentos de identidad hasta iniciativas tendientes al desarrollo y el fortalecimiento de liderazgos de mujeres a nivel nacional y local. CEPAL y AECID (2017 P, 13-15)

El objetivo de la transversalidad de género en las políticas públicas da cuenta de una mirada cada vez más exigente respecto de la posición del Estado en relación con el compromiso de la igualdad. En este marco, los planes incluyen el fortalecimiento institucional orientado a la incorporación de la perspectiva de género en la gestión pública como una condición que se vincula estrechamente con el mecanismo para el adelanto de las mujeres.

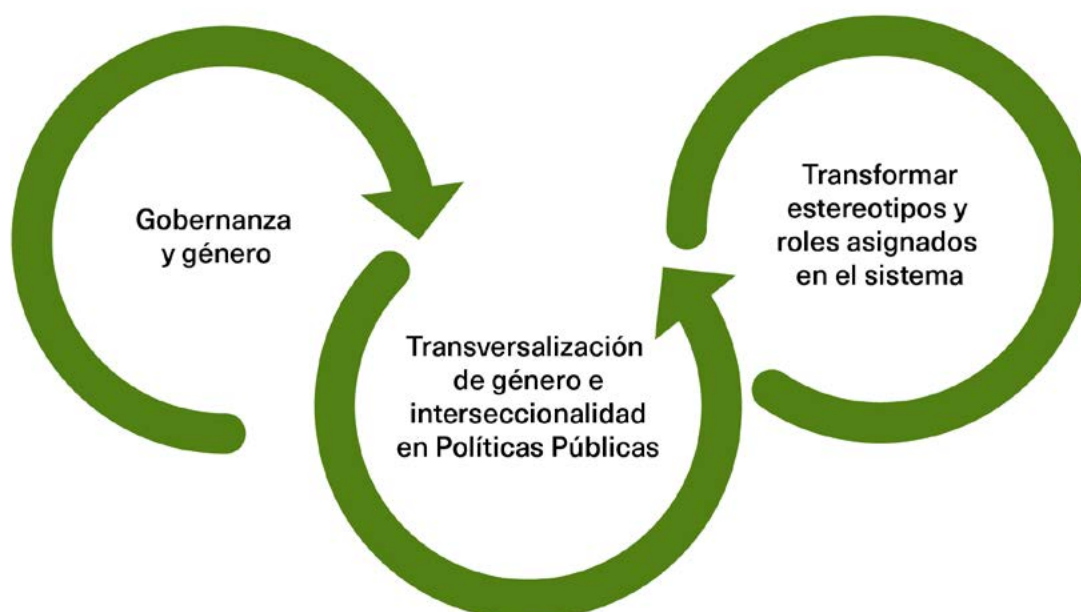
La incorporación de la transversalización de género, presente en muchos de los planes, se combina con las múltiples discriminaciones que deben enfrentar las mujeres,

en particular aquellas en situación de mayor vulnerabilidad, como las migrantes, indígenas, afrodescendiente, jóvenes o adultas mayores. Por lo anterior es importante incluir dentro de la movilización de la transversalización de género, la inclusión en las políticas públicas de otro concepto importante como el de la interseccionalidad (Crenshaw, 2015).

La interseccionalidad se ha ido configurando, ya no como un concepto analítico sino, también, como un instrumento político, que concretamente, ayuda a entender las dinámicas de los colectivos con especificidades particulares, dinámicas que se entrecruzan con otras problemáticas y que pueden llevar a discriminaciones múltiples (Rodríguez, 2021).

La construcción activa de los planes de igualdad mediada por diferentes iniciativas legislativas y normativas implica la participación de los distintos sectores, algo que, como se ha visto, presenta diversas dificultades. Incluir objetivos de género puntuales en los distintos sectores del Estado es un avance importante, aunque insuficiente, y la meta de la transversalización de género sigue vigente como reto, lo que supone que la administración del Estado incorpore la dimensión de género en todo su accionar y que se acompañe de espacios de participación que generen y mejoren la gobernanza en la institucionalización de una política activa de género (Bruehl, 2008).

Figura 4. Propuesta de articulación entre conceptos analíticos



Fuente: Construcción propia.

Uno de los aspectos esenciales en los que deben avanzar las políticas públicas es tomar medidas y programas que lleven a romper con los estereotipos ya que son elemento estructural que marca el caldo de cultivo para todo el desarrollo de las desigualdades entre hombres, mujeres y otros colectivos no masculinos. En ese orden de ideas avanzar en programas y proyectos educativos que lleven a cambiar

estructuralmente los patrones sociales es la pieza esencial, aunque de largo aliento, para avanzar en el cumplimiento de los Objetivos de desarrollo sostenible- ODS y con ello lograr sociedades más iguales y con un desarrollo equitativo para el conjunto de los seres humanos.

En el informe avances y desafíos pendientes de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing en el contexto de la recuperación de la crisis por Covid-19, Quiroga N. Sandoval M. (2022) se resalta que los últimos desarrollos normativos e institucionales han permitido avances en al menos cinco aspectos: (i), la visibilización del vínculo entre el trabajo remunerado y no remunerado; (ii), el desarrollo de políticas y planes específicos sobre cuidados, corresponsabilidad y derechos laborales o empleo; (iii), implementación de sistemas de información sobre trabajo no remunerado y uso del tiempo; (iv), análisis del vínculo entre la distribución de los ingresos y la distribución del tiempo; (v), la elaboración de cuentas satélite del trabajo no remunerado de los hogares con el fin de establecer avances legislativos y normativos con el fin de avanzar en la transversalización del género.

A pesar de los desarrollos normativos e institucionales podemos evidenciar a lo largo del texto, que aún hay mucho trabajo por realizar para transversalidad el género en la administración pública y en la construcción de políticas públicas efectivas que nos lleven a avanzar en la materia. Sin embargo, es importante reconocer que el avance jurídico normativo ha llevado a que diferentes mecanismos como los planes de igualdad que se han instaurado en América Latina y el Caribe represente una herramienta que da cuenta del compromiso de los Estados por avanzar en la materia. Sin embargo, es necesario avanzar en aspectos neurálgicos y estructurales del sistema patriarcal que afianza la igualdad partiendo de los roles establecidos y de los estereotipos de género. El papel del movimiento feminista sigue siendo indispensable como mecanismo de control para que el quehacer del Estado y como actor relevante en la formulación y seguimiento de las políticas públicas efectivas.

Aunque todos los países cuentan con instrumentos, observatorios, encuestas y manejo de la información, persisten deficiencias en los mecanismos de monitoreo, seguimiento y recopilación que se traduzca en políticas públicas efectivas que ataquen de raíz los nudos críticos detectados. Es necesario que los países acaten las recomendaciones dadas por los mecanismos internacionales y es menester construir puentes que permitan el intercambio de buenas prácticas y que busquen soluciones a los desafíos comunes. Se presentan algunas sugerencias.

- Impulsar la creación y fortalecimiento de las organizaciones sociales con enfoque interseccional, representativas de colectivos de mujeres: feministas, indígenas, afros, campesinos, adulta mayor, mujeres con discapacidades, lesbianas, y en general colectivos de mujeres de los grupos desfavorecidos, ya que cada comunidad cuenta con situaciones diferentes que responden a sus propias realidades,
- Fijar las políticas junto con sus presupuestos, con aumento progresivo de éste, que permita materializar la transparencia en recursos asignados.
- Evaluación de cumplimiento por parte del Estado, realizar intercambios de buenas prácticas en la región en materia de fiscalización de políticas públicas,

así como en la aplicación de las auditorías sociales en materia de política de igualdad y de género; pueden ser insumos relevantes para avanzar en la materia.

- Órganos de control, y seguimiento al interior de los Estados que permita observar los avances, problemas que se dan en la implementación de políticas y atención acceso a justicia.

Justicia y acceso a justicia

Según Naciones Unidas, la igualdad de género se refiere a “la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, niñas y niños. Por tanto, el sexo con el que hayamos nacido nunca va a determinar los derechos, oportunidades y responsabilidades que podamos tener a lo largo de nuestra vida. La igualdad de género es por tanto un principio jurídico universal, mientras que la equidad de género introduce además un componente ético para asegurar una igualdad real que de alguna forma compense la desigualdad histórica que el género femenino arrastra en cuanto a representación política o mercado laboral, entre otras. (Granados M, 2022).

En ese orden de ideas la justicia y el acceso a ella basada en un enfoque diferencial que entienda las particularidades de casos y procesos que sufre la mujer y otros colectivos es esencial para avanzar en la inclusión de la perspectiva de género en la administración de justicia.

Justicia de Género

Goetz (2007) define “justicia de género” como el final de las desigualdades entre mujeres y hombres, así como el tomar medidas para reparar las desventajas que llevan a la subordinación de las mujeres ante los hombres. Buscar la justicia de género como un resultado y como proceso ayuda a diferenciar entre lo que se va a lograr y cómo se logrará.

Es en ese marco de la justicia de género, se evidencia que, para poder avanzar en ella, debemos romper los atisbos de la violencia a la cual son sometidas las mujeres. Podemos encontrar y tipificar tres tipos de violencia a la que se enfrentan las mujeres y otros colectivos.

Violencia estructural: Se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa (Parra y Tortosa, 2003.).

Violencia directa: Es el tipo de violencia que es visible, se concreta con comportamientos y responde a actos de violencia.¹⁵

15 Podemos diferenciar tres tipos de violencia, dependiendo contra quien atente: Toda aquella acción agresiva o destructiva contra la naturaleza (daños contra la biodiversidad, contaminación de espacios naturales, etc.), Contra las personas (violaciones, asesinatos, robos, violencia de género, violencia en la familia, violencia verbal y/o psicológica, etc.), Contra la colectividad (daños materiales contra edificios, infraestructuras, guerras, terrorismo, etc.).

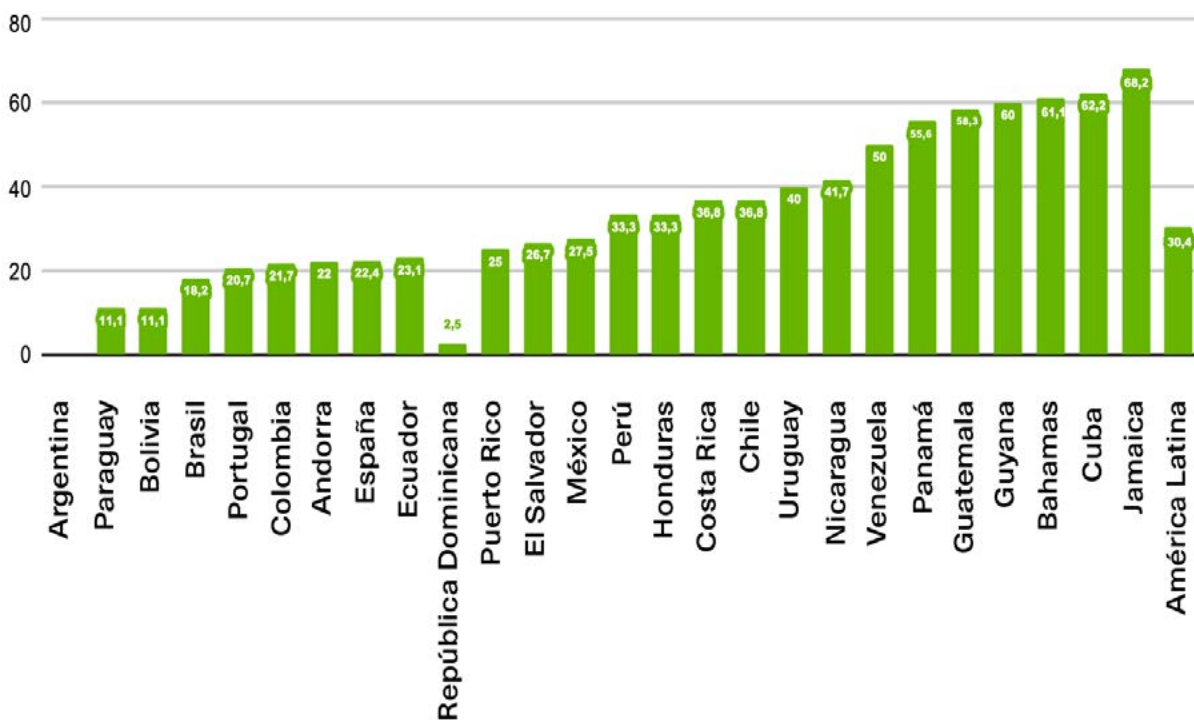
Violencia simbólica y cultural: La violencia cultural es el sostén, el mecanismo mediante el cual esa violencia estructural pervive, en ese marco *La cultura hay que modificarla mediante el desmontaje de valores, ideas y normas sociales que la hacen posible (PNUD, 2019). El camino para esta transformación está en la educación* la violencia cultural es simbólica y persistente en el tiempo. Siempre según Galtung (2016), anida “en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, en los medios de comunicación y en la educación (Granados M. 2022).

Según (Heim, 2014) Incluir la perspectiva de género en el acceso a la justicia permite:

- Ver que la subordinación de las mujeres no se explica biológicamente, sino que se relaciona con las estructuras culturales.
- Evidencia que el Derecho no es neutral: en la formación de las normas, en su aplicación, ni en su ejecución.
- Identifica las implicaciones de género detrás de las normas.
- Permite una aplicación de la ley que no perpetúe la subordinación de las mujeres.

Figura 5. Poder Judicial: porcentaje de mujeres ministras en el máximo tribunal de justicia o corte suprema

Poder Judicial: porcentaje de mujeres ministras en el máximo tribunal de justicia o corte suprema

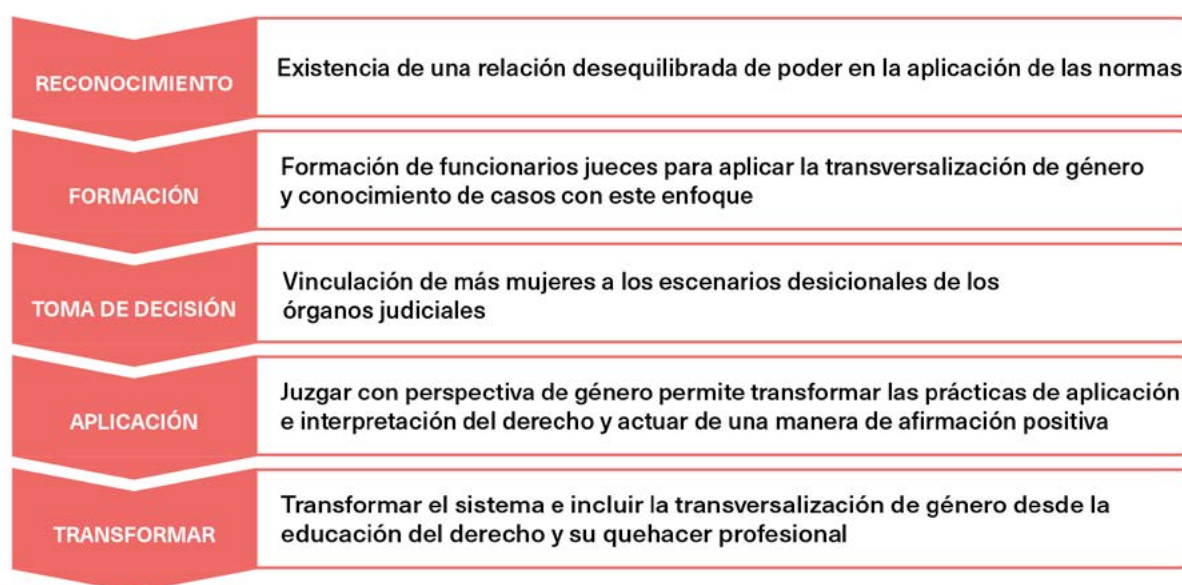


Fuente (Cepal, 2022)

En la anterior figura podemos ver que el porcentaje de mujeres ministras en el máximo órgano del poder judicial es un porcentaje muy bajo. Países como Argentina, Paraguay, Bolivia, Portugal y Colombia, cuentan con un número por debajo del 22%.

En el marco de la representación en los escenarios de justicia aún hay mucho trabajo por desarrollar en ese orden de ideas podemos destacar algunos aspectos en los que es necesario seguir trabajando como lo vemos en la Figura 8.

Figura 6. Aspectos a fortalecer para lograr igualdad en el ámbito justicia



Fuente: Construcción propia con datos del estudio enfoque de Género en La Actuación Letrada

Conclusiones

A lo largo del escrito hemos evidenciado los notables avances que se han dado para caminar en vías de que logremos una mayor igualdad de derechos para las mujeres. Particularmente si lo dividimos desde el enfoque de la representación, la redistribución y la justicia, partimos que desde la representación se han generado múltiples estrategias que permitan avanzar por ejemplo en que las mujeres ocupen cargos de poder y poder romper las estructuras y techo de cristal que se han construido a su alrededor. Desde el ámbito de redistribución económica, encontramos que aún hay mucho que trabajar ya que, por la misma esencia del sistema patriarcal, los roles instaurados y establecidos llevan a que la mujer asuma en esencia el espacio de tareas no remuneradas que tienen que ver con los cuidados. De otro lado es muy difícil aún encontrar políticas que lleven a una autonomía económica que les permita garantizar otro tipo de derechos políticos y de autonomía ciudadana. Las decisiones políticas para avanzar en estrategias que permitan avanzar en escenarios de igualdad en el ámbito económico están en mora de avanzar. En el ámbito de justicia relacionada con la garantía de derechos a la igualdad y de acceso a escenarios de justicia con enfoque de género y de mujeres que ocupen cargos en el ámbito de justicia aún hay un gran camino por recorrer ya que es mínimo el avance en américa latina. Es

necesario un mayor espacio para que mujeres estén en cabeza de escenarios de toma de decisión y de protección de justicia para que puedan realizar lineamientos de política de justicia que realmente proteja en esencia a las mujeres.

En conclusión, en el ámbito de la administración pública y de justicia nos encontramos en un camino que es necesario seguir avanzando y explorando de la mano de educación transformadora que permita lograr y materializar el sueño de una verdadera igualdad efectiva y operante para las próximas generaciones.

Referencias bibliográficas

Acsur las segovias (2006, a). Cuestiones esenciales sobre género. Conceptos básicos. Le monde selon les femmes. Edición y traducción de ACSUR-Las Segovia. Madrid. España.

Acsur las segovias (2006, b). Cuestiones esenciales sobre género. Herramientas de la perspectiva de Género. Le monde selon les femmes. Edición y traducción de ACSUR-Las segovias. Madrid, España.

Aguilar Y, Valdez J, González-Arratia N, López A. & González S. (2013) los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo enseñanza e investigación en psicología vol. 18, núm. 2: 207-224 julio-diciembre, 2013. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336001.pdf>

CEPAL y AECID (2017). Planes de igualdad de género en américa Latina y el caribe. Mapas y rutas para el desarrollo. Publicación de las Naciones Unidas. ISBN: 978-92-1-058578-1 (versión PDF) N° de venta: S.17.II.G.8 LC/PUB.2017/1-P https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/planes_de_igualdad_de_genero_en_america_latina_y_el_caribe._mapas_de_ruta_para_el_desarrollo.pdf

CEPAL (2017) La Agenda 2030 y la Agenda Regional de Género: sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41016-la-agenda-2030-la-agenda-regional-genero-sinergias-la-igualdad-america-latina>

CEPAL (2019). La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45032-la-autonomia-mujeres-escenarios-economicos-cambiantes>

MESECVI (2021) Violencia y Acoso Políticos contra las Mujeres. pp. 1-4 (Declaración)

CIDH. *El camino hacia una democracia sustantiva: La participación política de las mujeres en las Américas*, pp. 18-44. Disponible en: <https://www.cidh.oas.org/pdf%20files/MUJERES%20PARTICIPACION%20POLITICA.pdf>

Cimoli et al., 2017 Políticas industriales y tecnológicas en América Latina. CEPAL. <https://>

repositorio.cepal.org/items/9c88f1ed-2282-431d-b9d9-e9aa8c4d7ff9

Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Recomendación General No. 25: relativa al párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, sobre medidas especiales de carácter temporal, UN Doc. A/59/38(SUPP), p. 83, 18 de marzo de 2004.

Comité CEDAW. Recomendación General No. 19. 20-30 de enero de 1992. Doc. (CEDAW/C/, 1992), párr. 1.

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2011) El camino hacia una democracia sustantiva: La participación política de las Mujeres en las Américas. <https://www.oas.org/es/cidh/mujeres/docs/pdf/mujeres%20participacion%20politica.pdf>

Cook; Rebecca J. | Cusack, Simone. (2009) Pennsylvania. Estereotipos de Género Perspectivas Legales Transnacionales. https://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf

Crenshaw, K. (2015). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimi-nation Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1989(1). <https://bit.ly/3jtfSdj>

Declaración Universal de Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948

Facio, A. (2011). Viena 1993. Cuando las mujeres nos hicimos humanas. *Pensamiento Iberoamericano, Feminismo, género e igualdad* (9), Costa Rica, Fundación Justicia y Género, pp. 1-20

Fraser (2005) Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 39 (2005), 69-87. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/download/1028/1210/1742>

Fraser (2008) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribucion-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>

Galtung (2016). La violencia cultural, estructural y directa Cuadernos de estrategia, ISSN 1697-6924, N°. 183, 2016 (Ejemplar dedicado a: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva), págs. 147-168.

Goetz (2007) Conceptos fundamentales, debates centrales y nuevas direcciones para la investigación Justicia de género, ciudadanía y derechos Pág. 13-46 Editado por

- Maitrayee Mukhopadhyay y Navsharan Singh. 2008. Publicado por: Mayol Ediciones/IDRC 2008
- Mukhopadhyay y Navsharan (2007) Justicia de género, ciudadanía y desarrollo. Copublicado originalmente en 2007 por Zubaan, una imprenta de Kali for Women, Nueva Delhi, India y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC).
- MESECVI (2021). Tercer Informe Hemisférico sobre la Implementación de la Convención de Belém do Pará. Prevención de la Violencia contra las Mujeres en las Américas Caminos por Recorrer Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará (MESECVI) <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/tercerinformehemisferico.pdf>
- Martín M Ocejo E. (2017). Enfoque de género en la actuación letrada. <https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2017/12/GUIA-ENFOQUE-DE-GENERO-3.pdf>
- Nyamu-Musembi (2007). Discerniendo sobre la ciudadanía formal y sustantiva. Justicia de género en el África subsahariana pág. 131-178 en Maitrayee Mukhopadhyay y Navsharan (2007) Justicia de género, ciudadanía y desarrollo. Copublicado originalmente en 2007 por Zubaan, una imprenta de Kali for Women, Nueva Delhi, India y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC).
- Organización de las Naciones Unidas, *Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena*, (Viena: ONU, 1993): 23.
- Organización de las Naciones Unidas - ONU, *Conferencia Mundial sobre la Mujer* (Beijing: ONU, 1995).
- Pautassi, L. (2007). “¿Igualdad en la desigualdad? Alcances y límites de las acciones afirmativas” en Research Gate, pp. 1-12.
- Parra D, Tortosa J (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. EPYD, Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo, Documentación social 131. Universidad de Alicante <http://hdl.handle.net/10045/23375>
- Posada Kubissa, M. L. (2015). Justicia y género: las propuestas de Nancy Fraser. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (65), 7-19. <https://doi.org/10.6018/daimon/174631>
- Quiroga N. Sandoval M. (2022). Mujeres y economía. Desafíos para repensar la autonomía económica de las mujeres en CLACSO (2022) Avances y desafíos pendientes de la declaración y la plataforma de acción de Beijín en el contexto de la recuperación de la crisis por covid-19. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/05/Avances-y-desafios-pendientes-Beijing-y-COVID19-vf.pdf>

Rodríguez C. (2021) Políticas públicas bajo el enfoque de gobernanza e interseccionalidad: herramientas para abordar retos de gestión de territorios en Ciencia Política y Relaciones Internacionales un mundo en cambio acelerado, una disciplina para entender y actuar. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Rodríguez C. Garavito T. Alfonso Sierra I. Cavelier A. (2017) Razas y derechos humanos en Colombia Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana. OBSERVATORIO DE DISCRIMINACIÓN RACIAL Programa de Justicia Global y Derechos Humanos y CIJUS, Universidad de Los Andes Proceso de Comunidades Negras (PCN) Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia) https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/04/fi_name_recurso_202.pdf

Valdivieso Ide, Magdalena. Capítulo 4: "Estado, políticas públicas, demandas de las mujeres". Especialización y curso internacional en Políticas públicas y justicia de género. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2020-2021

Tesis doctoral

Bruel T. (2008). Representaciones Sociales De Género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3965/27615_bruel_dos_santos_teresa_cristina.pdf?sequence=1.

Heim S. (2014). Mujeres y Accesos a la Justicia. De la tradición formalista del derecho a un derecho no Androcéntrico. Tesis doctoral. Barcelona <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134680/sdh1de1.pdf?sequence=1> <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134680/sdh1de1.pdf?sequence=1>

Torres (2018). Interiorización de los estereotipos de género en la sociedad argentina y el ideal de belleza en los mensajes publicitarios. Estudio transversal en 4 rangos de edad que abarca de los 18 a los 49 años. Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid. Madrid España. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/47905/1/T39985.pdf>

Sitios Web

Cepal (2022). CEPALSTAT. Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas. https://statistics.cepal.org/portal/databank/index.html?lang=es&indicator_id=3201&area_id=

CLAD(2019). Declaración de Alcalá de Henares Sobre igualdad de género en las Administraciones Públicas <https://clad.org/wp-content/uploads/2020/07/Declaracion-AlcalaHenares-ES-10-2019.pdf>

Convención Interamericana Para Prevenir, Sancionar Y Erradicar La Violencia Contra La Mujer

“Convención De Belem Do Para” <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

DANE (2018) Investigas: estudios innovadores, género e indicadores. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/publicaciones/INVESTIGAS_innova_estadisticas_genero.pdf. Bogotá Colombia.

Granados M. (2022) Capítulo 1 De lo jurídico a lo cotidiano. <https://editorial.unimilitar.edu.co/index.php/editorial/catalog/download/88/210/484?inline=>

Instituto Nacional de Estadística (2023). 8.3 Mujeres en los parlamentos autonómicos y en Europa. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925595498&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888

Martín M. y Ocejo E. (2017). Enfoque De Género En La Actuación Letrada. Fundación Abogacía Española. <https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2017/12/GUIA-ENFOQUE-DE-GENERO-3.pdf>

Moreno T. (2008). La mitad invisible: mujeres y el trabajo no remunerado. <https://www.ciperchile.cl/2018/12/20/la-mitad-invisible-mujeres-y-el-trabajo-no-remunerado/>

Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (2023). <https://oig.cepal.org/es/indicadores>

Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. Cepal, Poder judicial: porcentaje de mujeres ministras en el máximo tribunal de justicia o corte suprema 2023. <https://oig.cepal.org/es/indicadores/poder-judicial-porcentaje-mujeres-ministras-maximo-tribunal-justicia-o-corte-suprema#:~:text=An%C3%A1lisis,a%20diciembre%20del%20a%C3%B1o%202021>

Unión Iberoamericana interparlamentaria (2022). Foro de las Parlamentarias Mujeres. <https://www.ipu.org/file/18621/download>

Capítulo 3. Reflexiones en torno a la conflictividad y la paz ambiental: hacia una justicia socioambiental

Reflections on Conflict and Environmental Peace: Towards Socio-Environmental Justice

Bernardo Alfredo Hernández-Umaña

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

<https://orcid.org/0000-0001-7388-9507>

María Alejandra Ramírez Galvis

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

<https://orcid.org/0000-0002-8903-480X>

William Felipe Hurtado Quintero

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

<https://orcid.org/0000-0002-6459-5491>

Andrés Inampué Borda

Universidad Santo Tomás

<https://orcid.org/0000-0001-5503-672X>

Aida Milena Cabrera Lozano

Universidad Santo Tomás

<https://orcid.org/0000-0002-4377-2516>

Resumen

Un escenario de paz que promueva las relaciones entre seres humanos y procure la convivencia entre la naturaleza y el ser humano, apunta a la realización de justicia socioambiental y hace necesario el replanteamiento del marco comprensivo de su interacción actualmente, so pena de acelerar el colapso civilizatorio al que nos enfrentamos como humanidad. En razón a ello cuestionamos que el agua como principio de vida en la Tierra sea un objeto y esté a merced de mercados, en las prácticas extractivistas del sistema económico y del pensamiento hegemónico colonial, productor de conflictos socioambientales en el mundo, por tanto preguntarnos acerca de la paz ambiental, tomando como insumos las diferentes dimensiones de los conflictos socioambientales en torno al agua en poblaciones en situación de vulnerabilidad, desde perspectivas antropocéntricas y biocéntricas contribuye al debate académico que debe darse en torno a este relevante asunto

en y con los territorios, influyendo en escenarios políticos y jurídicos nacionales e internacionales.

Palabras clave: agua, bioculturalidad, Jurisprudencia de la tierra, paz ambiental, resistencias, territorios.

Abstract

A scenario of peace that promotes relations between human beings and seeks coexistence between nature and human beings, points to the realization of socio-environmental justice and makes it necessary to rethink the comprehensive framework of their interaction today, under penalty of accelerating the collapse of civilization that we face as humanity. Due to this, we question that water as a principle of life on Earth is an object and is at the mercy of markets, in the extractivist practices of the economic system and colonial hegemonic thought, producer of socio-environmental conflicts in the world, therefore we ask ourselves about environmental peace, taking as inputs the different dimensions of socio-environmental conflicts around water in vulnerable populations, from anthropocentric and biocentric perspectives, it contributes to the academic debate that should take place around this relevant issue in and with the territories, influencing national and international political and legal scenarios.

Keywords: *Bioculturality, environmental peace, Jurisprudence of the Earth, resistance, territories, water*

Introducción

El Antropoceno, como lo mencionó a inicios del decenio del 2000, el holandés Paul Crutzen, (2002) premio Nobel de Química, al referirse a la época en la que las acciones humanas dieron lugar a alteraciones biológicas y geofísicas a escala mundial, que hoy por hoy se ven reflejadas en el cambio climático, con las consecuencias que viven sociedades del Norte y el Sur Globales, (no de la misma manera ni con igual grado de responsabilidad). Lo que aún más evidencia la desigualdad en todo sentido y que se ha venido incrementando con el pasar de los tiempos.

Ello ha derivado en la generación de unas sociedades enriquecidas y otras tantas empobrecidas, que mantienen un sistema económico extractivista, sin valorar las relaciones humanas como una oportunidad de reconocimiento al otro, es decir que no lo consideren como un medio sino como un fin en sí mismo, (Kant, 2009) y de este mismo modo se hiciera con la naturaleza. Pero en ninguna de estas dos circunstancias se ha tenido resultado alentador. Salta a la vista el colapso civilizatorio que se viene encima, con las consiguientes guerras climáticas por poseer, controlar y administrar los denominados “recursos naturales”, para continuar con la explotación, la esclavización y la exclusión de la humanidad y del medio natural (Font, 2022).

Así las cosas, los conflictos socioambientales están a disposición de los intereses de unos y otros, disputándose el control y la tenencia de los “recursos naturales”, despojando a los verdaderos titulares, con desplazamientos forzados, generando más

desigualdad social, quitando vidas a hombres y mujeres que defienden sus territorios y aprovechándose de la naturaleza bajo el paradigma hegemónico de que la razón (antropocéntrica) se impone sobre lo salvaje (medio natural) y por lo tanto debe ser sometida y estar al servicio del humano y del progreso (Hernández-Umaña, 2022).

En razón a lo anterior, partimos de los conflictos socioambientales que a lo largo de la geografía latinoamericana han dado lugar a estudios e investigaciones con la producción de artículos, documentos de trabajo entre otros, cuyo propósito ha sido el de hacer visible las problemáticas que giran en torno a los conflictos que las violencias estructurales, directas y simbólicas mantienen en un statu quo.

Con el primer informe del Club de Roma de 1972, los límites del crecimiento Meadows, Meadows y Randers (1972), ya se empezaba a vislumbrar y advertir lo que sucedería posteriormente. Años más tarde, por encargo de la Fundación Bariloche, Herrera et al. (1977) darían respuesta a este informe con el libro *¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano*, el cual manifestaba que el problema más que de límites físicos que lo vincularan con el agotamiento de los recursos naturales, era un asunto de orden sociopolítico.

Una década más tarde se reiteró la necesidad de pensar en las generaciones presentes y futuras con el informe Brundtland de Naciones Unidas (1987), dando algunos pasos sin bastante acierto consistente, toda vez que para esas épocas hablar del cambio climático era todavía lejana dicha idea y la mirada cortoplacista del ser humano, no le permitía ver con claridad lo que a día de hoy estamos viviendo a causa de un sistema económicos extractivista que depende del medio natural y a su vez es generador de los conflictos socioambientales que desde finales del siglo pasado y en los inicios de este, empezaban a ser estudiados con más ahínco desde diferentes enfoques; histórico, político, económico entre otros, que involucran las relaciones ser humano y naturaleza, (Ortiz y Varea, 1995), (Toledo, Garrido y Barrera-Basols, 2003), (Fontaine, 2004), (Bugallo, 2006), otros con una perspectiva de racionalidad ambiental (Leff, 2004), también desde los conflictos ecológicos y la justicia ambiental (Martínez-Alier, 2008) o el repensar los conflictos socioambientales desde una ecogubernamentalidad en fricción (Trentini y Sarroche 2016).

También afirman Rojas y Olaya, (2019) que desde la conflictividad socioambiental se ha investigado relativamente poco, la comprensión de los movimientos sociales en relación con estos estudios. Sustentando su dicho en lo referido por Seoane (2006) por las dificultades de abordar las múltiples aristas que trae consigo y Gudynas (2014) desde la necesidad de entender la realidad latinoamericana.

Dentro de las investigaciones que abordan el estudio de los conflictos socioambientales lo hacen desde diferentes perspectivas, por ejemplo, contaminación: 1) de aguas superficiales y subterráneas (Bustamante y Jarrín, 2005), (García-Cuéllar, et al.2004), (Erice et al.2010), 2) de suelos (Olsen y Hansen, 2014) y (Souza-Magalhães y Domingues, 2014), 3) atmosférica con pérdida de flora y fauna (Urrutia-Fucugauchi, Pérez-Cruz y Camargo-Zanoguera, 2013), (Valdivia, 2010), (Kark et al. 2015) y (García et al. 2014), 4) y por otras prácticas extractivistas (Walter, 2009), (Sola, 2016) y (Tapia, 2010).

Otros estudios en torno a los conflictos socioambientales lo han hecho desde el poder político, (Balvín, 2005). (Martínez, 2016), desde las ecologías políticas, mediaciones

culturales y relaciones de poder (Escobar, 2010), (D'amico, 2017), (Machado, 2015), (Bottaro y Sola, 2012), (De la Cruz, 2015), (Sefchovich, 2014) y (Chidi et al. 2015).

Desde un enfoque diferente haciendo un estudio sobre la situación de los conflictos socioambientales en los países andinos y sus causas más comunes Herz-Sáenz, (2013), resalta el funcionamiento de los mecanismos públicos de desarrollo de capacidades en la gestión ambiental y de los conflictos tanto en lo público como en lo privado. Y Rodríguez et al. (2019) van más allá y delimitan la transformación de los conflictos socioambientales resaltando lo importante que resulta en la aportación hacia una justicia social y ambiental y finalmente proponen unos indicadores que ayudarían a evaluar los procesos de transformación de los conflictos como una contribución al cambio social y ecológico que se requiere.

Dicho todo lo anterior a modo introductorio, nos indica que todavía hay bastante por investigar en torno a las nuevas configuraciones que se requieren en torno a la paz ambiental, toda vez que hay abundante literatura alrededor del estudio de los conflictos socioambientales, pero poco se indaga para encontrar soluciones y alternativas que permitan configurar una epistemología de la paz que involucre a los seres humanos y a la naturaleza también.

No obstante, a pesar de haber estudios incipientes en torno a la paz ambiental (Rodríguez et al. 2017), (Ide, 2020) y (Hernández-Umaña, 2022) como una categoría analítica, está en construcción aún, toda vez que falta fundamentar un planteamiento teórico sólido que le dé soporte nuclear a esta paz ambiental, lo cual hace necesaria investigaciones que apunten a este objetivo con miras a dar el debate hacia la superación de esta conflictividad socioambiental desde una perspectiva Latinoamericana, y avanzar hacia la justicia socioambiental, que se comprende dentro del restablecimiento de relaciones equilibradas de poder entre los seres humanos y entre el medio ambiente y el ser humano con una perspectiva biocultural que problematiza el modelo de desarrollo hegemónico (Martínez-Alier, 2015; Hernández-Umaña, 2022) y que en cierta medida es lo que pretendemos reflexionar en este capítulo.

Érase una vez el agua

El agua como principio de vida que ha acompañado a la humanidad en su proceso de desarrollo, y en todas aquellas empresas en las que nos hemos valido de su utilidad para el desencadenamiento socioeconómico, energético, de producción alimenticia y sobreconsumo de los seres humanos, en lugar de apostar por una complementariedad con el medio natural en ecosistemas hídricos, terminará más temprano que tarde regresándose a nosotros mismos este despiste deliberado. Ello nos ha obligado a considerar el agua como un recurso necesario para hacer frente a la inminente adaptación al cambio climático, por tanto, no puede dar espera a una comprensión relacional entre culturas y ambiente.

En la medida que aumenta la población mundial se hace cada vez más necesaria la búsqueda de alternativas que permitan repensar y conciliar las dinámicas propias de un modelo de desarrollo hegemónico con las necesidades básicas en la mayoría de los casos insatisfechas para una gran parte de la humanidad, situada en comunidades, territorios, pueblos, naciones que desconocen el valor del agua como un derecho

humano, como lo reconoció la Resolución 64/292, del 28 de julio de 2010, de la Asamblea General de las Naciones Unidas y que paradójicamente desde diciembre de 2020 se comercializa en las bolsas de valores de Nueva York en Wall Street, siendo un commodity más.

Lo anterior, contrasta aún más con las cifras que diferentes agencias de las Naciones Unidas han venido registrando en los últimos años, a saber: por ejemplo, que 2.200 millones de personas no cuentan con acceso a servicios de agua potable y más de 4.200 millones de seres humanos tampoco cuentan con servicios de saneamiento gestionados de manera segura (OMS/UNICEF, 2020). Casi 2.000 millones de personas en el mundo dependen de centros de atención de salud que no cuentan con servicios básicos de agua (OMS/UNICEF, 2020). Adicionalmente, más de 297.000 niños menores de cinco años fallecen al año a causa de enfermedades diarreicas generadas por las precarias condiciones sanitarias o limitado acceso al agua potable (OMS/UNICEF, 2020).

Según Naciones Unidas en 2019 se registraron 2.000 millones de personas viviendo en países que padecen escasez de agua. Así mismo la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres (UNISDR) informa que el 90% de los desastres naturales se relacionan con el agua. Sumado a ello, la UNESCO en 2017 señaló que el 80% de las aguas residuales regresan a los ecosistemas sin ser tratadas o reutilizadas. Además, según la FAO, la agricultura representa el 70% de la extracción mundial de agua.

De otro lado, alrededor de las dos terceras partes de los ríos del mundo que son transfronterizos no cuentan con un marco de gestión cooperativo según el Instituto Internacional de Agua de Estocolmo (conocido por sus siglas en inglés como SIWI), que entre otras cosas destacó el pasado mes de julio, su compromiso internacional con los problemas del agua apuntando en cinco prioridades: a) una política internacional para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), concretamente con el número 6, al tratar de «garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos», los cuales implican aquellos aspectos relacionados con el ciclo del agua al igual que los sistemas de saneamiento en articulación con la Agenda 2030, con miras a su fortalecimiento y que era de suma importancia en la Conferencia del Agua de las Naciones Unidas llevada a cabo del 22 al 24 de marzo de 2023; b) la conmemoración de la semana mundial del agua; c) la diplomacia del agua como herramienta importante para reducir conflictos en las regiones del mundo donde se están presentando; d) el agua como catalizador de la paz, como un escenario de cooperación en aguas transfronterizas fundamental para la paz y el desarrollo y; e) la gestión de la fuente al mar por su trayectoria y experiencia con el gobierno de los Países Bajos, que buscan restaurar la salud a los océanos.

Además de lo antes anotado, no podemos pasar por alto una realidad que viven solamente quienes ponen el pecho en los territorios. Se trata del asesinato a líderes y lideresas ambientales defensores de la tierra y de la naturaleza y el medio natural en el mundo.

Según un informe de Global Witness (2022) en 2021, se reportaron 200 ataques letales, un promedio de cuatro personas por semana a las que se les quitó la vida. Además 9 de cada 10 de estos homicidios recayeron en hombres. No obstante, las mujeres que participan en estos procesos de resistencia y defensa de y en los territorios

se ven enfrentadas a diferentes formas de violencia de género, incluida la violencia sexual que se invisibiliza al igual que su lucha al interior de las comunidades y dentro de sus familias. En casos concretos, vemos como se señala en dicho informe que más de la mitad de estas muertes han ocurrido en Colombia con 65 personas, México tuvo 30 personas y Filipinas sumó 29 personas. Entre tanto, en el citado informe también se señala que más de un tercio de los ataques letales ocurrieron contra pueblos indígenas, cinco de los siete asesinatos en masa fueron perpetrados a estos grupos vulnerables.

En este sentido, y continuando con los contrastes antes mencionados, es de anotar que según el Atlas de justicia ambiental (EJ Atlas) actualmente en el mundo se registran 3.482 conflictos socioambientales de alta intensidad (a 5 de julio de 2023), con fase de reacción en torno a la gestión del agua, dejando consigo desertificación y sequía, impacto en sistemas hidrogeológicos, contaminación de agua subterráneas y de aguas superficiales que han afectado la calidad del agua, entre otras consecuencias mayores.

En razón a lo anterior, es necesario mencionar la inevitabilidad de repensar la relación que existe entre el ser humano y el Agua en sociedades occidentales y herederas de la colonia, ya sea desde una mirada antropocéntrica o biocéntrica. Toda vez que sus efectos están dejando ver los impactos que sobre la humanidad van recayendo *in crescendo*. Lo cual dará lugar a la emergencia de más conflictos socioambientales por el dominio, control y gestión del Agua, que seguramente empezarán a traspasar las fronteras y ya no sean solamente las Empresas Transnacionales (ETN) las que se disputen el derecho a su titularidad y de propiedad, sino también lo sean los Estados.

El llamado a la reflexión y la discusión que tenemos que dar

Llegados a este punto, nos convoca la reflexión en este orden de ideas, en torno a las deudas históricas que visiones ortodoxas han desconocido durante largo tiempo, acerca del cuidado y la protección del medio natural a costa del desarrollo económico de países empobrecidos en favor de países industrializados, con el evidente menoscabo y colapso civilizatorio, como el que enfrenta la humanidad en los tiempos que corren.

Es por ello, que la academia debe ser un escenario de reconocimiento de la sabiduría ancestral, originaria, campesina y popular que emerge en los territorios. Por tal motivo la emergencia de investigaciones que permitan co-construir planteamientos teóricos y conceptuales basados en datos e información obtenida en y con los territorios, las comunidades, los pueblos, logran legitimar y validar desde abajo, reconduciéndose la atención y dependencia del conocimiento experto y hegemónico, para contribuir a la deconstrucción de paradigmas obsoletos, que requieren repensar los lugares de enunciación y las teorías sin práctica que se han alojado en sociedades herederas de la colonia y de intereses individualistas, competitivos que excluyen, esclavizan y explotan al hombre por el hombre y a la naturaleza.

Nos convocan los tiempos que marchan reflexionar en torno a la problemática que previamente hemos comentado, toda vez que convendrán hacia el estudio de la paz ambiental en América Latina y el Caribe, no solo como planteamiento teórico, sino como categoría *emergente*. En la medida que se logre una mayor maduración y contraste dentro de la academia y en escenarios propios, en los que deberían dársele aplicabilidad desde lo político como lo jurídico, entre otros, cobrarán pleno sentido y

la teoría tendrá coherencia con la práctica con el propósito de que sepan integrarlo y darle el uso en la toma de decisiones en torno a gestión y transformación de conflictos socioambientales en cada país y en torno a la paz ambiental.

En este sentido, preguntarse por los fundamentos teóricos-prácticos de una paz ambiental, contribuirían al debate académico para repensar la relación naturaleza y ser humano. Además, sería importante preguntarse por los patrones comunes y aspectos diferenciados de los significados de los conflictos socioambientales acerca de; ¿qué significados se tienen en torno al Agua, a la paz, al territorio, a la sabiduría ancestral y originaria, a la resistencia y a los conflictos? ¿Cuáles son las interpretaciones de las perspectivas antropocéntricas y biocéntricas de la paz? y ¿Cuáles son las relaciones e implicaciones de la relación entre la cultura y el ambiente natural?

En este sentido, consideramos que la paz ambiental integra la interacción de diferentes categorías que pueden sostenerse como planteamiento teórico-práctico, entendiendo la paz desde una perspectiva biocéntrica, (entre seres humanos y medio natural) con dos reconocimientos; de la naturaleza como sujeto de derechos y; de saberes ancestrales y originarios como los que se recogen en la cosmovisión del Buen Vivir - Vivir Bien Andinos, dando lugar a categorías como bioculturalidad que eventualmente conducirán a la deconstrucción del paradigma de desarrollo hegemónico y transformaciones que se suman en las políticas públicas, dispositivos normativos y decisiones judiciales nacionales e internacionales como se está empezando a observar en la conocida Jurisprudencia de la Tierra.

Marco categorial de referencia

En aras de tener un marco categorial de referencia consideramos como puntos de apoyo a: la paz, [se presentan diferentes paces y un escenario hipotético de la paz ambiental], los conflictos socioambientales, las resistencias, los territorios, los saberes ancestrales, el agua, la jurisprudencia de la Tierra y la bioculturalidad.

Paces

A lo largo de la investigación para la paz, han emergido diferentes planteamientos en torno a la configuración tanto teórica como conceptual de la paz. Esto ha traído consigo argumentos que han diferenciado a la paz (Galtung, 1964), por un lado, como la ausencia de violencia y de guerra, entendida como una paz negativa¹⁶. Y por otra parte, se ha hablado de la paz como fin para reducir las brechas de la desigualdad y procurar una justicia social, con la cooperación de la humanidad, entonces reconocida como la paz positiva, posteriormente, se propuso la paz imperfecta como un referente que observa la necesidad de hacer un giro epistemológico con el propósito de que la paz se constituya en una categoría de estudio autónoma, y se defina por sí misma, pero paralelamente en torno a los conflictos, las mediaciones, el poder, las violencias, entre otros aspectos, toda vez que la relevancia de este viraje conlleva a pensar en la paz desde la paz (Muñoz y Bolaños, 2011, p. 21).

16 Su principal defensor Kenneth Boulding quien discutió en 1977 este asunto con Galtung y quedó registrado en: Twelve Friendly Quarrels with Johan Galtung, *Journal of Peace Research* 14(1): 75-86.

Para Muñoz, la paz imperfecta es un proceso inacabado, toda vez que la paz “es un proceso continuo y permanente”, similar al conflicto que habita en la vida del ser humano (Muñoz, 2001, p. 38). Por lo tanto, la paz imperfecta nos permite proyectar unos futuros conflictivos e incompletos (Muñoz, 2001, p. 42). Esta afirmación, da lugar a identificar y reconocer no solo los conflictos, sino que, al mismo tiempo, permite diseñar estrategias que ayuden a transformar los conflictos a través de acuerdos de cooperación mutua entre las partes interesadas.

En suma, la paz imperfecta entiende que para que esta se produzca se debe obtener el mayor desarrollo de las capacidades humanas, conforme con las “condiciones sociales y personales de partida” (Muñoz, 2004, p. 898). Por ello, está en permanente construcción, “es cotidiana y ubicua, perfectible, inacabada” y coexiste con los conflictos y la violencia (Jiménez, 2018, pp. 21-22).

En ese contexto han emergido otras paces, como la de la paz territorial, propuesta por Sergio Jaramillo, negociador en el proceso de paz entre la extinta guerrilla de las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos, la cual se configuró en tres elementos (Jaramillo, 2013, pp. 1-8), así: a) la obligación que le asiste al Estado de garantizar los Derechos Humanos, en especial a las víctimas del conflicto armado y en general a toda la ciudadanía; b) la obligación del poder central en reconocer el territorio, sus pobladores y necesidades insatisfechas mediante la descentralización del mismo y c) la institucionalidad más allá de las entidades oficiales se relaciona también con las posibilidades de crear condiciones de cooperación y convivencia con otros actores que cohabitan el territorio y dicha sinergia se convierte en elemento clave para la materialización de los Derechos Humanos, mediante la producción de bienes públicos que atienden necesidades sociales, además de una esperada concertación entre lo urbano y lo rural que apunte a la reconstrucción de los territorios en medio de una necesaria transición.

Todo ello invoca la imperante reflexión en torno a lo que Boaventura de Sousa Santos mencionaba respecto a la paz democrática y acerca de la paz neoliberal. Siendo la primera aquella que apunta a la creación de procesos que inevitablemente desembocarían en el relevamiento de las causas estructurales de los conflictos y las violencias y, por lo tanto, se convierte en la aspiración de ser un proceso que conduzca hacia la reconciliación de las sociedades, pero con justicia social y cultural (Santos, 2017, p. 275). “la paz democrática busca la pacificación de las relaciones sociales”. Mientras que la segunda apuesta por una paz superficial que no le interesa discutir las cuestiones estructurales que han llevado a la violencia, solo importa cesar la guerra interna para favorecer la inversión extranjera en los territorios que habían sido ocupados por los actores armados al margen de la ley y que ahora son explotados los recursos naturales, mediante prácticas extractivistas, de deforestación y entre otras, que alimentan la ilusión de la falacia de la paz de mercado, con una democracia de baja intensidad, excluyente y superficial de acuerdo con Santos (2017).

En torno a la última de estas paces, referimos lo que dicen Rodríguez et al. (2017) con relación a la paz ambiental, toda vez que señalan su unidireccionalidad descriptiva, no definitoria y se aborda desde los conflictos armados y su vinculación con el medioambiente. No obstante, también ponen la atención en los conflictos sociales que derivan del control de los recursos naturales por su explotación y comercialización en los territorios, ejerciendo todo tipo de violencias; directa, estructural y simbólica y

que no permiten develar sus verdaderas causas al centrar su atención en lo ambiental (Duffy, 2002). Y en este sentido, el profesor Tobías Ide (2020) definió seis¹⁷ posibles efectos negativos que traen consigo la construcción de la paz ambiental.

En este orden de ideas, las preocupaciones del profesor Ide tienen razón al no haber una fundamentación epistemológica que contribuya a la conceptualización de la paz ambiental y seguidamente nos convoca a reflexionar desde qué lugar de enunciación es que se está pensando esta paz. Si lo es desde una mirada antropocéntrica como previamente se ha referido o si por el contrario se haría desde una perspectiva biocéntrica (Hernández-Umaña, 2022), que se alimenta de la complejidad de Teilhard de Chardin (1955) y los tres principios del pensamiento complejo de Morin (2007), la dialéctica del medio de Françoise Ost (1996) y la unidad dialéctica de Vandana Shiva (1995), del buen vivir / vivir bien (Huanacuni, 2010), (Añaños, Hernández y Rodríguez, 2020) y (Añaños, y Hernández, 2019), de la paz y el desarrollo complejo de Hernández-Umaña (2021b). Lo cual será el desafío de una apuesta investigativa (en marcha) con la que pretendemos aportar con un ejercicio riguroso y de calidad académica que redunde en la práctica científica y sobre todo en la institucionalidad y los territorios.

Conflictos Socioambientales

El conflicto socioambiental es definido por algunos autores (Balvin, 2005, p.5): “como disputa de dos actores por el control de un recurso natural, que puede ser escaso y que está siendo utilizado en otras actividades económicas”. Actualmente el conflicto socioambiental surge por una tensión entre las prácticas del modelo de minería extractivista y las luchas ancestrales por la tierra. Es decir, aquellos ligados al acceso y control de los bienes naturales y el territorio, que, “suponen por parte de los actores enfrentados a interés y valores divergentes en torno de los mismos, en un contexto de gran asimetría de poder”. (Svampa, 2019a, p. 31)

En el caso colombiano, y que es extensivo al caso de América Latina, de acuerdo con Rodríguez 2017; Carrizosa (2014; 2020) el conflicto ha girado parcialmente alrededor de los recursos naturales y el medio ambiente y una legislación que apuntan más a facilitar una economía extractiva. Por ello, el conflicto socioambiental es análogo a la crisis ambiental, pues describen las graves situaciones en los territorios causados que derivan en la degradación del suelo, la escasez del agua y los efectos del cambio climático, que evidencian asimetrías en los actores implicados en los conflictos, generando tensiones que demuestran confrontaciones entre lo colectivo y lo particular.

17 a) que las cuestiones ambientales releven los problemas políticos estructurales que desembocan en los conflictos (armados); b) colateralmente pueden suscitarse desplazamientos no voluntarios que destruyen el tejido social de la comunidad generándose mayor pobreza y degradación ambiental por los habitantes locales (Marijnen, De Vries y Duffy, 2021); c) además de lo anterior, también se genera discriminación cuando la distribución y reparto de la tierra excluye a los pueblos indígenas y ancestrales versus colonos y foráneos que intentan tomar lugar en sus territorios; d) corolario de lo anterior, la extracción de recursos naturaleza, con la promesa de un bienestar y progreso incrementa los conflictos por el control territorial por grupos armados desencadenando violaciones a los Derechos Humanos y a los ecosistemas naturales; e) se pierde la confianza entre la ciudadanía y el Estado en la medida que actores del tercer sector releven en funciones el accionar del Estado (Jones et al. 2014) y; f) el sofisma de distracción que puede traer consigo la cooperación ambiental, develando la extracción y depredación más eficiente de los recursos naturales (Conca y Beevers, 2018).

Esta confrontación es importante pues permite la transformación de los escenarios. Es por ello que Muñoz y Martínez, afirmaron que la mediación entre el individuo y la sociedad es una relación bidireccional (2011, p. 56), y es precisamente este aspecto el que permite los *habitus*, quienes lo definieron (2011, pp. 57-58), como aquellos escenarios que promueven la gestión de los conflictos y el desarrollo de las potencialidades, en diferentes etapas humanas, contribuyendo a la construcción de paz, y convirtiéndose en espacios de empoderamientos pacifistas, esto permite que emerjan estrategias para la transformación social y por tanto conduce al replanteamiento e indagación de otras realidades en torno a la paz, las cuales son susceptibles de ser «empoderadas» y, por tanto, se vincula con la paz imperfecta (Muñoz & Martínez, 2011, p. 64), que en efecto, se traduce en una apuesta dialógica entre las comunidades para crear un *habitus* de la paz o modos de comprender las cosmovisiones del otro, y en el mejor de los casos, generar espacios de apropiación y desarrollo de su territorio. Si bien, hay escenarios donde la violencia armada por esas asimetrías de poder impide esta transformación positiva de los conflictos, es importante generar una apuesta por las gramáticas de la paz imperfecta.

La conflictividad ambiental, entonces se caracteriza por las diferentes cosmovisiones sobre el desarrollo. Para algunos el buen vivir orienta su proyecto de vida y su relación con la naturaleza, proximidad y distancia, calentura y frialdad, movilidad y estabilidad. Polos que regulan la relación con la alteridad, con lo desconocido (Quiceno, 2016). Para los foráneos que llegan a participar de la extracción minera y otros tipos de producción económica en zonas de alta biodiversidad, es importante un modelo de desarrollo que atiende el interés económico de las corporaciones, incluso algunos casos, ligados a la economía del narcotráfico o a los intereses de los monocultivos a gran escala. Esto genera una lógica de violencia con la misma naturaleza.

En efecto, los conflictos que normalmente se traducen por tensiones entre las comunidades por diferentes formas para pensar los modos de organización social, o de la vida cotidiana, son resueltos por las leyes que se han establecido desde los consejos comunitarios o las estrategias que los cabildos ofrecen para este tipo de tensiones, muy ligados con prácticas rituales relacionadas con la naturaleza. Sin embargo, las prácticas humanas que ejercen presión con violencia a las comunidades generan otro tipo de tensiones que irrumpen la tranquilidad y el vivir juntos. Por ejemplo, en zonas donde la minería ilegal o a gran escala hacen parte del modo de subsistencia local, genera nuevas formas de violencias asociadas a las prácticas de las economías ilegales, persecuciones y asesinatos a líderes ambientales, miedo de los habitantes que paraliza la libertad. Como lo señala Quiceno (2016), “a estar montados en los pueblos, a no tener la libertad de moverse por los distintos lugares que hacen la vida sabrosa, como ir a los cultivos, ir al monte, visitar parientes, acompañar los muertos y asistir a las fiestas”. p.286.

En este sentido, las políticas de extractivismos en diferentes países, son avaladas por los programas gubernamentales afines a las transnacionales y que son apoyadas por los grupos armados legales que ofrecen apoyo de seguridad en el territorio. Si bien hay políticas que buscan un equilibrio entre la economía minera y las comunidades, no obstante, existe una economía paralela ilegal que potencia la criminalidad y permite la pérdida de los ecosistemas y pérdida de la biodiversidad.

Ante estas violencias las comunidades generan diferentes prácticas de resistencia. Desde sus saberes locales, generan prácticas comunitarias de apoyo mutuo, la minga y

su saber ancestral, los consejos comunitarios de toma de decisiones políticas buscando el bien común, así como la organización comunitaria que habla en nombre de todos ante las instituciones gubernamentales y extranjeras, son algunos casos de lucha pacífica contra esas formas de violencia en sus territorios. Estas prácticas son “nuevas formas de habitar van acompañadas de una narrativa político-ambiental, asociada a conceptos como buen vivir, derechos de la naturaleza, bienes comunes, posdesarrollo, ética del cuidado” (Svampa, 2019b, 47), lo que representa “la ambientalización de las luchas indígenas y campesinas y la emergencia de un pensamiento ambiental latinoamericano” (Leff 2006, p.37).

La respuesta a estas formas de resistencia también es contestada por parte de los actores armados ilegales y los empresarios que se benefician de estas prácticas, con otras formas de violencia, como la estigmatización, la corrupción a agentes gubernamentales y aumento de sus modelos extractivistas en los territorios. La visión aquí se enuncia desde una mirada antropocentrista que contribuye al deterioro de los ecosistemas y la pérdida de biodiversidad.

Resistencias

La noción de resistencia que se ha ido enmarcando en el campo de las ciencias políticas y sociales ha orientado sus abordajes en el reconocimiento de las acciones individuales o colectivas, que han generado los individuos o comunidades en defensa de sus derechos u oposición a condiciones que consideran, crean vulneración en su calidad de vida, por lo tanto, estas acciones se han convertido en mecanismos de transformación social y se constituyen en propuestas contrahegemónicas que desde lo local le apuestan a otros mundos posibles (Ramírez, 2019)

En el marco de la resistencia civil, Hernández (2014) la relaciona en el ámbito de la gestión social con la cual se generan métodos positivos para la resolución de conflictos desde la persuasión y la conversión para generar cambios en estructuras que se han mantenido rígidas en el tiempo y como un método negativo pragmático que dificulta en ocasiones a establecer acuerdos comunes entre las partes al ejercer formas de poder y coerción.

Por su parte, Molina (2004) enmarca la resistencia desde la psicología política como un ejercicio que a partir de las formas de poder, se reconfiguran las relaciones sociales desde la perspectiva colectiva, lo que implica ver los actos que se desarrollan en el escenario social más allá de los actores explícitos, pues las formas de resistencia que han ejercido diferentes actores social son resultado de mecanismos de contraposición a las ideologías, discursos y prácticas del ejercicio del poder imperantes que se han mantenido por largos períodos de tiempo, lo cual convierte a las acciones de resistencia en procesos comunicativos que buscan dar voz ante la dominación.

Por lo tanto, las formas de generar resistencia por las comunidades se convierten en una forma de organización social, la cual emerge como una estructura organizativa que establece causas de lucha de común, prácticas que permiten su configuración en torno a ideales colectivos y que a su vez fortalecen las estructuras de tejido social desde la autoorganización. En estas formas de colectividad se relacionan además

factores culturales, políticos, espirituales, ideológicos que pueden mantenerse de forma transgeneracional al ser qué en ocasiones, adquiridos y heredados en la historia.

En el caso de las prácticas de resistencia que se han establecido en escenarios con reiteradas formas de violencia y en especial aquellas que han gestado conflictos socioambientales territoriales ante las luchas políticas por los recursos naturales y la preservación de los mismos, la configuración de colectivos para el cuidado, monitoreo y preservación de los recursos naturales ha movilizó a diferentes actores sociales para generar acciones de oposición ante los extractivistas o que aquellos que atentan contra las dinámicas ecológicas territoriales, lo que amplía la noción de resistencia a un componente social que configura los conocimientos tradicionales y culturales de las comunidades lo que se enmarca en lo propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2014) en una “ecología de saberes” (Sánchez, 2019).

Territorios

Indagar en la comprensión del concepto de territorio invita a visibilizar los cambios sustanciales que en los últimos años ha tenido esta categoría al integrar elementos que van más allá de reconocerlo como una extensión de tierra o espacio geográfico lo que implica dimensionarlo como un escenario social en el cual se relacionan las disputas, luchas, formas de poder y resistencias políticas que allí se configuran.

Para Beuf (2018) las tensiones que caracterizan la noción de territorialidad se han orientado en primer lugar en el “territorio estatal” o denominado Estado moderno, lo que indica que este se defina desde términos jurídicos en relación con las fronteras lineales desde perspectivas económicas que determinan el ordenamiento territorial, así como las dinámicas de poder que se desarrollan, también los hacen con las dinámicas sociales. A estas comprensiones se suman los abordajes de Gottmann (1973 citado por Beuf, 2018) que relaciona como en estos espacios se articulan elementos económicos y la afirmación de la identidad de los grupos que en él habitan, lo que implica reconocerlo desde un escenario del equilibrio encerramiento, iconografía y circularidad desde donde se instauran las construcciones territoriales.

En segunda instancia la comprensión de territorio popular, parte de los abordajes desarrollados en su momento por Michel Foucault, quien integra a esta categoría elementos relacionados a la diferenciación entre “espacio y territorio”, siendo el espacio anterior al territorio y relacionando como en este espacio se configuran las relaciones sociales desde un campo político que enmarca las formas de poder que se relacionan entre diferentes actores sociales, lo que permite la emergencia de un pensamiento de pluralidad de las territorialidades que se encuentran en constante tensión, lo cual más adelante se complementa con los aportes de Raffestin que adicionan a esta conceptualización lo relacionado al complejo entramado que configura los territorios desde la perspectiva semiológica a partir de las cuestiones simbólicas que se dan en los procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización en relación a la información que allí transita, por lo tanto, el acceso a los símbolos que se han ido instaurando en este espacio y los nuevos que se van integrando al contexto, permiten la emergencia de nuevos territorios (territorialización), destruirlos (desterritorialización) o reconstruirlos (reterritorialización), lo cual permite comprender al carácter simbólico como un eje dinamizador de los territorios (Altschuler, 2013).

Desde la contextualización de territorio que realiza Escobar (2015), se retoman las acciones que han desarrollado diferentes movimientos sociales como los “étnicoterritoriales” (Colombia), quienes han trascendido a la dimensión de la vida o dimensión ontológica a partir de generar acciones de resistencia, oposición y defensa territorial desde una base étnico-territorial que involucra factores económicos, tecnológicos, culturales, territoriales, armados y ecológicos desde una dimensión ontológica.

Saberes ancestrales

Para plantear un precedente de lo que implica la comprensión de las particularidades de los saberes de los pueblos originarios o ancestrales, se retoma como un eje central la noción de Cosmovisión o Visión Cósmica que ha sido definida como una elaboración que a partir de lo humano busca recuperar diversas formas de ver, sentir y percibir la realidad en relación con la naturaleza y el cosmos, lo que implica que todo está conectado e interrelacionado siendo todo parte de una armonía y en equilibrio con el entorno, siendo esta una de las perspectivas que comparten los pueblos de la región andina de Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú, Chile y Argentina y los pueblos ancestrales (primeras Naciones) de Norteamérica siendo la cosmovisión ancestral una posibilidad de retomar la identidad para retomar el origen (Huanacuni, 2010).

A esto se suma los aportes de Leonardo Boff (2017) en su texto Los derechos de la Madre Tierra y su dignidad, quien reconoce la visión antropocéntrica que ha marcado durante varias décadas la relación de los seres humanos y el entorno en que habita, lo cual impide la posibilidad de comprender su relación como parte de un todo mayor, siendo esta comprensión parte de una tradición remota de los pueblos originarios quienes siempre han entendido a la Tierra como un superorganismo vivo que regula la vida del planeta lo que implica que se deban reconocer sus derechos de existir y ser respetada desde la connotación de la Gran Madre.

Al ser la Tierra un sistema vivo con una historia que data de más de 4,5 millones de años guarda en sí una memoria ancestral como resultado de su trayectoria evolutiva donde “todo” está conectado en diversos grados, es decir cada una de estas conexiones guardan niveles diferentes de subjetividad que no solo se relacionan con los sujetos, sino que le son propios al ser previos a la existencia humana (Boff, 2017).

Por su parte, la cosmovisión indígena en coherencia con la relación que han establecido con la tierra y lo que en ella habita, han armonizado su relación con el “todo” bajo la filosofía del Buen Vivir que constituye un diálogo permanente y constructivo de saberes y conocimientos intrincados en su ancestralidad y que permean de manera transgeneracional a sus comunidades, como parte de un proceso de descolonización de la sociedad, lo cual rompe con una noción de desarrollo lineal o de una condición de subdesarrollo a ser superado, ni tampoco un afán de desarrollo que oriente sus dinámicas a la acumulación de bienes materiales o de riquezas, pues; su realidad se construye desde un planteamiento holístico que retoma el conocimiento, las relaciones con el otro, la cultura, las memorias, la oralidad, los códigos de conductas éticas y espirituales, la Naturaleza y los valores humanos como aquello que determina la condición de futuro en el cual la transmisión de sus saberes y prácticas permiten mantener el legado identitario de sus pueblos y evitar su exterminio cultural (Acosta, 2010).

Agua

El agua es fuente de vida. Y en este sentido, ha modelado toda organización social, cultural y política desde las antiguas y grandes culturas de la humanidad. Como principio que origina todas las formas de vida tiene un valor central en la actividad humana. Pensar el papel del agua en la vida cotidiana y en las formas organizacionales de las sociedades permite comprender por qué el agua es uno de los recursos y elementos centrales para el desarrollo humano y social. De allí que sea fundamental la protección de las fuentes hídricas y el cuidado de los ecosistemas con la gestión de la gobernanza del agua.

Las comunidades que viven a las orillas de los ríos o de fuentes hídricas, tienen en sus cosmovisiones y vida cotidiana una narrativa que evoca el sentido de su existir, el cuidado, su valor sagrado y organización social. Y es importante, porque el “agua es lo que hacemos de ella” en la práctica: en las abstracciones por medio de las cuales definimos sus contornos y límites y en las relaciones que fomentamos o eliminamos en nuestros entrelazamientos y ordenamientos cotidianos (con otras personas, y también con animales, plantas y objetos, entre otros) (Bocarejo, 2018).

Dado que el uso del agua y sus interacciones entre comunidades implica una gestión del agua, es importante que los grupos humanos faciliten procesos que permitan el acceso, cuidado y conservación del recurso hídrico. Por eso en los procesos de desarrollo local y prácticas para la paz ambiental, sería importante potenciar la gobernanza del agua.

Y en este sentido, como lo señala Bocarejo, (2018) La gobernanza del agua se refiere de manera amplia a la formulación, el establecimiento e implementación de políticas, legislación e instituciones asociadas a la gestión del agua, y a la clarificación de las funciones y responsabilidades del gobierno, la sociedad civil y el sector privado en relación con los recursos y servicios hídricos (International Water Management Institution 2010; Rees, Winpenny y Hall 2008; Shah et al. 2014; Water Governance Facility 2017)

Jurisprudencia de la Tierra

Referirnos a la jurisprudencia de la Tierra como se ha conocido en diferentes ámbitos internacionales y de los cuales la Organización de las Naciones Unidas también lo ha reconocido en diferentes declaraciones, implica incluir todos aquellos dispositivos jurídicos que integran desde decisiones judiciales del orden nacional como internacional y normatividad interna que involucra por supuesto tratados, convenios y declaraciones relacionadas con la protección del medio natural o del medio ambiente, según la visión que se tenga acerca de la naturaleza.

Ello implica fijar la atención al estudio de los derechos de la naturaleza y por tanto su análisis pasa por revisar las investigaciones realizadas en el marco constitucional ecuatoriano y su legislación ambiental. Al ser el primer país latinoamericano en reconocer tales derechos constitucionalmente. Acosta y Martínez (2019), Ávila-Santamaría (2018;2019) Gudynas (2014).

Como una emergencia del renacer político que en los pueblos y nacionalidades andinas se ha caracterizado entre los diversos actores sociales, que, sin darle una

denominación de derechos de la naturaleza, lograron posicionar en el debate sus preocupaciones por la vida de los ecosistemas y seres que en éstos habitan. (Sarayaku, 2018), CONFENIAE et al. (2019), Salazar (2012) y, (Estupiñán et al., 2018) que refiere a los derechos de la naturaleza en el contexto no solo ecuatoriano, sino también colombiano y brasileño.

No obstante, antes de dicho reconocimiento constitucional desde ciertas ramas de las ciencias ambientales (como la ecología política o la biología de la conservación) o desde teorías que consideran a la Tierra como una suerte de superorganismo vivo [Lovelock (2003), Boff (2011), entre otros] ya se ponía de manifiesto esta necesidad de otorgar valor a la naturaleza como fin y no como medio para garantizar la supervivencia humana. Y aunque esta consideración del medioambiente es la postura que comúnmente se ha mantenido en los diversos instrumentos de las Naciones Unidas (2015, 2012a, 2012b, 2005, 2000, 1992, 1987, 1986) y otras organizaciones UICN (2006), WWF (2018), también se hace necesario recurrir a ellos para identificar la evolución y los límites existentes en la consideración de la naturaleza que se ha ido asumiendo en el ámbito internacional, como ya previamente se apuntó. El Programa de Armonía con la Naturaleza de las Naciones Unidas es, a este respecto, un claro recurso para estudiar los derechos de la naturaleza a escala global (Naciones Unidas, 2016).

Recientemente la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) en sentencia del caso Comunidades indígenas de la Asociación Lhaka Honhat vs. Argentina el pasado 6 de febrero de 2020, reconoció el derecho humano de administración comunitaria indígena sobre el territorio en el que habitan y sus recursos, marcando un enfoque biocultural ordenando la conservación de los recursos para garantizar la seguridad alimentaria, la administración del territorio y la diversidad cultural. Un avance significativo en término de ser jurisprudencia internacional que ya empieza a dar luces de cómo serán las siguientes decisiones en torno a temas afines como los que estamos tratando en este apartado y proyecto de investigación y que seguramente se integrará a lo que conocemos como jurisprudencia de la Tierra.

En este orden de ideas, dentro de la conocida jurisprudencia de la Tierra destacamos algunas de las sentencias, que no son las únicas: la Sentencia T-622 de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia que reconoce al río Atrato como sujeto de derechos, y la STC 4360 de 2018 de la Corte Suprema de Justicia de Colombia que reconoce a la Amazonía colombiana también como sujeto de derechos y recientemente la JEP mediante el auto 226 del 11 de julio de 2023 reconociendo al Río Cauca como sujeto de derechos y víctima del conflicto armado. Por otro lado, se destaca la sentencia del Tribunal Supremo de Bangladesh del 30 de enero de 2019 que reconoce al río Turag como una entidad viviente y, por tanto, como persona jurídica. En la India, en el Estado de Uttarakhand, la Corte Suprema reconoció como sujetos de derechos a los ríos Ganges y Yamuna, pero posteriormente dicha resolución fue rechazada por la Corte Suprema de la Unión (Bagni, 2018). Estas y otras sentencias que se analizarán en el marco de la presente investigación nos suministran las claves con las que ir construyendo el andamiaje discursivo en términos jurídicos de los derechos de la naturaleza.

De esta forma, en el marco de las Naciones Unidas contamos, principalmente, con 3 instrumentos jurídicos específicos: 1) Convenio sobre la Diversidad Biológica – CDB (1992); 2) Protocolo de Nagoya (2010) sobre acceso a los recursos genéticos y participación justa y equitativa en los beneficios que se deriven de su utilización al

Convenio sobre la Diversidad Biológica; 3) La Declaración de Sharm El-Sheikh: Invertir en la diversidad biológica para la gente y el planeta (2018). (Hernández-Umaña, 2023).

Los pueblos indígenas y el cuidado del medio ambiente

Los pueblos indígenas han sido considerados como los guardianes de la Naturaleza frente a la devastación o exterminio de la flora, la fauna y la pérdida del patrimonio biocultural y áreas naturales protegidas, que en buena parte está concentrada en la Amazonía del continente americano (CIDH, 2019, p. 77). Así, “el enfoque principal de las prácticas indígenas es la relacionalidad y el balance del medio ambiente”. De esta forma, las tradiciones indígenas “conservan una sabiduría contemplativa milenaria con impacto y beneficio físico y psicológico” que se concentra en la “realización espiritual, el desarrollo de estructuras comunales de bienestar social y los objetivos éticos para vivir en sociedad y armonía con el ecosistema” (Celidwen, 2021, p. 52).

En consecuencia, “los pueblos indígenas juegan un papel crucial en la conservación de la biodiversidad, por lo que se deben salvaguardar sus conocimientos ancestrales acerca de la medicina tradicional y a la propiedad intelectual” (Añaños, 2021, p. 114).

En este escenario, se proclamando instrumentos jurídicos de gran transcendencia, primero, a nivel universal en el marco de la ONU, se proclama La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007), (Toro, 2013) y, a nivel regional Latinoamericano, bajo el paraguas de la OEA se promulga La Declaración Americana sobre los derechos de los pueblos indígenas (2016) (Negro, 2021).

Bioculturalidad

La protección jurídica de la naturaleza y sus recursos se ha debatido en el derecho contemporáneo a partir de la tensión entre los enfoques antropocéntrico y biocéntrico, tal cual lo explica Noreña (2022) a partir de aproximaciones en el contexto constitucional colombiano. Cada enfoque tiene implicaciones jurídicas diferentes en relación con la manera como se concibe la naturaleza en el sistema jurídico, así, la mirada antropológica se centra en la concepción de la naturaleza como un derecho o interés colectivo, cuya protección es necesaria en la medida que su existencia garantiza la subsistencia humana, mientras que el fundamento biocéntrico abarca la posibilidad de reconocer al entorno natural no como un objeto sino como un sujeto de derechos en sí mismo (Hurtado, 2020).

La discusión sobre la condición jurídica de la naturaleza marca una tendencia hacia la línea biocéntrica y su propósito de proteger la vida -con sus matices- en los diferentes contextos donde sea posible, lo cual ha sido impulsado por escenarios teóricos y fenómenos sociales como los relacionados con los Derechos Humanos emergentes y el denominado nuevo constitucionalismo latinoamericano, cuyas bases se anclan en el constitucionalismo transformador (Estupiñán, Martínez, et. al., 2018). Sin embargo, dicha tendencia no puede entenderse como un proceso aislado y genuino, pues parte de unas bases bioculturales que constituyen una ruptura del paradigma tradicional en la relación ser humano - naturaleza, pasando de una pretensión utilitaria a una holística en cuanto al amparo del patrimonio natural y cultural.

Lo biocultural marca un enfoque que, basado en las formas de vida de comunidades ancestrales y grupos étnicos, acepta que entre la naturaleza y las comunidades humanas puede existir una relación social también conocida como acción social ecológica, la cual trasciende de la necesidad de subsistencia hacia la interdependencia entre la cultura y el entorno natural, lo cual impide ver como factores independientes la naturaleza y la identidad cultural de las comunidades étnicas (Morin, 1996). Así, la protección de la naturaleza compone también la defensa de la cultura y, por ende, reconocerle derechos es un punto de partida para garantizar la existencia y sobrevivencia de grupos humanos con cultura identitaria.

En este contexto surgen los denominados derechos bioculturales, los cuales tienen una doble dimensión, pues su finalidad principal es el amparo de la diversidad cultural a través de la protección ecológica, de modo que, se definen como la garantía que tienen las comunidades étnicas para administrar el entorno natural al cual pertenecen y sus recursos, de cuya conservación depende tanto la subsistencia como el desarrollo de su propia cultura. De este modo, la asignación de derechos fundamentales a un recurso natural como un río, no solo busca la conservación del recurso, sino que persigue la defensa de las prácticas culturales que en torno a ese río han creado las comunidades aledañas, tales como ritos, actividades económicas, prácticas sociales, etc. (Boege, 2017). Y que se reitera en un contexto ampliamente estudiado como lo es la sentencia T-622 de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia. (Hernández-Umaña, 2021a).

Como lo sostiene Bavikatte & Bennett (2015), estos derechos “... reafirman el profundo vínculo entre comunidades indígenas, étnicas, tribales y otro tipo de colectividades, con los recursos que comprenden su territorio, entre ellos flora y fauna” (p. 8). Ese vínculo se ejerce a través de la administración de los recursos naturales, la cual cobra un significado de colectividad, ya que se asocia tanto a la conservación de la diversidad biológica como de la forma de vida que sostienen en relación con dicha diversidad y la tenencia de la tierra que marca su arraigo. Para Chen & Gilmore (2015) es relevante el enfoque biocultural porque muestra la relación que existe entre la cultura y el medio natural, hace evidentes las prácticas comunitarias que apelan a la conservación del patrimonio ambiental y cultural, y, por último, exhibe la importancia de las comunidades ancestrales y/o étnicas en el marco de un desarrollo sostenible.

Los derechos bioculturales exigen cambios en la comprensión de la parte ecológica de las Constituciones y/o su interpretación judicial, pues, si bien son derechos de administración territorial a cargo de comunidades étnicas, la defensa de esa finalidad implica la desinstrumentalización de la protección del medio ambiente. Es por esto que, con base en el enfoque biocultural a la naturaleza y sus recursos se le reconocen derechos como la conservación, existencia y regeneración, cuya protección primaria no dependerá de acciones colectivas sino de amparo directo, tal y como sucede con los derechos fundamentales de las personas. Así, la bioculturalidad transforma tanto el derecho constitucional sustancial como el procesal, y marca retos en la agenda político-jurídica de los Estados (Hurtado, 2020).

A modo de consideraciones finales, pero no concluidas

El primer paso ha sido el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derechos, que ha emergido en oposición con el crecimiento exponencial de diferentes

conflictos socioambientales a lo largo y ancho del mundo, durante los últimos años, ha empezado a emerger en contraste a las dinámicas extractivistas que operativizan el discurso del desarrollo en sus diferentes dimensiones legales como judiciales, lo que ha de conocerse como la jurisprudencia de la Tierra que, entre otras cosas, (que le ha concedido un estatus de sujeto de derechos a la naturaleza), la bioculturalidad y los derechos bioculturales en distintos dispositivos jurídicos nacionales e internacionales, sirviendo de excusa para reflexionar y formular propuestas que contribuyan a las relaciones ecosistémicas entre los seres humanos y con los seres vivos no humanos.

Los marcos categoriales de referencia antes expuestos, pueden servir de pretexto para que surjan nuevos planteamientos, que inevitablemente tienen relación con lo citado en la Agenda 2030 y sus ODS, ya que hoy en día, el cambio climático y sus devastadoras consecuencias, constituyen una de las preocupaciones globales que está contemplada en la agenda internacional.

En este contexto, vale recordar los aportes a nivel internacional y estatal. De hecho, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la resolución 71/232 del 21 de diciembre de 2016, denominada Armonía con la Naturaleza dio lugar a que el secretario general presentara el informe A/72/175 del 19 de julio de 2017, sobre la aplicación de dicha resolución y se convocara a un diálogo interactivo sobre la Armonía con la Naturaleza para conmemorar el Día Internacional de la Madre Tierra, ese mismo año. Y, más recientemente, en octubre de 2021, las Naciones Unidas se pronunció, por primera vez, reconociendo que el derecho al medio ambiente es un derecho humano (esto fue a causa de un litigio que presentó la comunidad indígena guaraní contra Paraguay). El Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas condenó a Paraguay, por no prevenir la contaminación medio ambiental, violando de esta forma el derecho de los pueblos indígenas a sus tierras tradicionales.

En esta línea, destacamos el caso de Colombia, que, con ocasión de la declaración de la Sentencia T-622 de 2016 de la Corte Constitucional donde declaró al Río Atrato como sujeto de derechos y como eje articulador al agua y principio de vida (pero también en riesgo por los conflictos socioambientales que se vendrán en el futuro por la administración del agua).

También está el pronunciamiento de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), el pasado 5 de junio de 2019, donde reconoció al medio ambiente como víctima silenciosa del conflicto armado colombiano, lo cual abrió una oportunidad para replantear la configuración conceptual de aquellos otros sujetos que han sido instrumentalizados por racionalidades ortodoxas y coloniales, que detienen el verdadero sentido y fundamento de las relaciones inter-ecosistémicas entre la naturaleza y el ser humano, siendo entre otras cosas, una jurisdicción creada para juzgar los delitos cometidos en medio de un conflicto armado entre humanos, con efectos tanto directos como indirectos contra el ambiente natural, que recientemente se pronunció la JEP mediante el auto 226 del 11 de julio de 2023 reconociendo al Río Cauca como sujeto de derechos y víctima del conflicto armado.

Todo lo anterior nos sugiere un replanteamiento del lugar de enunciación que el ser humano tiene con relación a la naturaleza. Que no es solo eso, sino también la integración de saberes ancestrales y originarios que cohabitan en los territorios haciéndolos parte de sus prácticas culturales con todas aquellas formas de vida, que

también resisten ante la hegemonía del pensamiento impuesto que obedece a un modelo de desarrollo extractivista, excluyente y esclavista del hombre por el hombre y del hombre sobre la naturaleza, normalizando prácticas violentas que ahora devienen en llamarse conflictos socioambientales.

Es por ello, que se requiere construir una buena teoría desde la sabiduría y el conocimiento de la base sociocultural para pensarnos la paz no solo entre humanos sino también con el medio natural. Una paz ambiental, que como categoría en construcción pretende desde diferentes orillas académicas llamar la atención y en la que en el desarrollo de una investigación que titulamos *Paz ambiental desde una perspectiva Latinoamericana*, y parte de este equipo ha emprendido y centrará su interés por las diferentes realidades que atraviesan estos territorios de la Abya Yala, para avanzar hacia una justicia socioambiental, que se enmarca en el restablecimiento de relaciones equilibradas de poder entre seres humanos, estos y la naturaleza con una perspectiva biocultural que cuestiona el modelo hegemónico de desarrollo que nos ha llevado a este abismal colapso civilizatorio.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2010). El buen vivir en el camino del post-desarrollo. Fundación Friedrich Ebert, Quito.
- Acosta, A. y Martínez, E. (2009). Derechos de la Naturaleza. El futuro es ahora, Quito, Abya Yala.
- Altschuler, (2013). Territorio y desarrollo: aportes de la geografía y otras disciplinas para repensarlos. *Theomai*, (27-28),64-79. [fecha de Consulta 4 de agosto de 2022]. ISSN: 1666-2830. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12429901005>
- Añaños Bedriñana, K. (2021). Mecanismos para la protección de la propiedad intelectual de la medicina tradicional de los Pueblos Indígenas en Latinoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 15(2): 105-134.
- Añaños, K.; Hernández, B. & Rodríguez, J. (2020). "Living Well" in the Constitution of Bolivia and the American Declaration on the Rights of Indigenous Peoples: Reflections on Well-Being and the Right to Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. This article belongs to the Special Issue Environmental Health and Well-Being of Indigenous People, 8 (17), 2870-2895, DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17082870>.
- Añaños, K. & Hernández, B. (2019). Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Otra lectura, desde el Buen Vivir. *Revista de Paz y Conflictos*, 1, 251-264. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i2.9507>
- Atlas de justicia ambiental (2023). <https://ejatlas.org/>

Ávila-Santamaría, R. (2018). El neoconstitucionalismo andino. Quito: Huaponi Ediciones.

Ávila-Santamaría, R. (2019). La utopía del oprimido: Los derechos de la naturaleza y el buen vivir en el pensamiento crítico, el derecho y la literatura. Ciudad de México: Akal.

Bagni, S. (2018). Los derechos de la naturaleza en la jurisprudencia Colombiana e Indiana. *Revista Jurídica Derecho*, 7(9), 33-53.

Balvín, D. (2005). La negociación en los conflictos socioambientales. *Moquegua, Perú: Asociación Civil Labor*. Recuperado de https://www.ucipfg.com/Repositorio/BAAP/BAAP09/Unidad6/Negociacion_de_conflictos_sociambientales.pdf

Bavikatte, K. & Bennett, T. (2015). Community stewardship: the foundation of biocultural rights. *Journal of Human Rights and the Environment*, vol. 6, no 1, pp. 7-29. <https://www.elgaronline.com/view/journals/jhre/6-1/jhre.2015.01.01.xml>

Beuf, A. (2019). 624. Los significados del territorio. Ensayo interpretativo de los discursos sobre el territorio de movimientos sociales en Colombia. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 23.

Bocarejo, D. «Gobernanza del agua», *Revista de Estudios Sociales* [En línea], 63 | Enero 2018, Publicado el 01 enero 2018, consultado el 03 agosto 2022. URL: <http://journals.openedition.org/revestudsoc/1247>

Boege, E. (2017). El patrimonio biocultural y los derechos culturales de los pueblos indígenas, comunidades locales y equiparables. *Diario de campo*, (1), 39-70. <https://revistatest.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/11153>

Boff, L. (17 de noviembre 2017), Los derechos de la Madre Tierra y su dignidad, *Amerindia*, recuperado de la página web. <https://amerindiaenlared.org/contenido/11720/los-derechos-de-la-madre-tierra-y-su-dignidad/>

Bottaro, L y Sola, M. (2012). Conflictividad socioambiental en América Latina. El escenario post crisis de 2001 en Argentina. *Política y Cultura* (37), 159-184. 2012.

Boulding, K. (1977) Twelve Friendly Quarrels with Johan Galtung, *Journal of Peace Research* 14(1): 75–86.

Bugallo, I. (2006). Conflictos ambientales y filosofía. *Gestión y ambiente*, 9(2), 5-12. 2006.

Bustamante, T. y Jarrín, J. (2005). Impactos sociales de la actividad petrolera en Ecuador: un análisis de los indicadores. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* (21), 19-37. 2005.

Celidwen, Y. (2021). Semillas del resurgimiento: sabiduría indígena contemplativa y bienestar

- colectivo sostenible. En: Añaños, K., *Desarrollo humano y protección de los derechos humanos en poblaciones vulnerables* (pp. 51-62). Madrid: Dykinson.
- Carrizosa, J. (2014). *Colombia compleja*. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. Bogotá.
- ____ (2020). El ambiente en la discusión de la paz. En: Viraje hacia la vida: debates y reflexiones en torno a la sustentabilidad. Universidad Autónoma de Occidente. Cali, Colombia.
- Chen, C. W. & Gilmore, M. (2015). Biocultural rights: A new paradigm for protecting natural and cultural resources of indigenous communities. *The International Indigenous Policy Journal*, vol. 6, No. 3. <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/iipj/article/view/7466>
- Chidi, T. Chukwuedozie, K y Nwoke, M. (2015). Rethinking corporate community engagement in the petro-economy of the Niger Delta. *Tropical Geography*, 36(3), 376–393. 2015.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos – CIDH (2019). *Informe: Situación de los Derechos Humanos de los Pueblos indígenas y Tribales de la Panamazonía*. Washington D.C.: CIDH. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/panamazonia2019.pdf>
- Conca, K. y Beevers, M. (2018). “Environmental pathways to peace”. En: Swain, Ashok y Öjendal, Joakim (eds.): *Routledge handbook of environmental conflict and peacebuilding*, Londres: Routledge, pp. 55.
- CONFENIAE et al. (2019). *Iniciativa de las Cuencas Sagradas Territorios para la Vida*. Disponible en: <https://cuencasagradas.org/>
- Convenio sobre la Diversidad Biológica – CDB* (1992). Adoptado el 5 de junio de 1992 en la Cumbre de la Tierra celebrada en Río de Janeiro, y entró en vigor el 29 de diciembre de 1993. ONU. <https://www.cbd.int/doc/legal/cbd-es.pdf>
- Corte Constitucional (2016) 10 de noviembre. M.P.: J. Palacio. Sentencia T- 622. (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-622-16.htm>
- Corte Suprema de Justicia (2018) 5 de abril. M.P.: L. Toloza. Sentencia 4360. (Colombia). <https://cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/2018/04/STC4360-2018-2018-00319-011.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2020) Caso Comunidades indígenas miembros de la asociación Lhaka Honhat (Nuestra Tierra) vs. Argentina. Sentencia de 6 de febrero de 2020. (fondo, reparaciones y costas).
- Crutzen, P. (2002) Geology of Makind. En: *Nature*, vol. 415, núm. 6867, pp. 23.

D'amico, P. (2017). Conflictos por explotación petrolera: aproximaciones a su estudio en la Laguna de Llanquanelo, Mendoza. Obtenido de <http://www.aahe.fahce.unlp.edu.ar/jornadasde-historia-economica/iii-cladhe-xxiii-jhe/ponencias/DAmico.pdf>

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). AG/RES. 61/265. Aprobada en la 107a. sesión plenaria 13 de septiembre de 2007. ONU. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Declaración Americana sobre los Derechos Pueblos Indígenas (2016). AG/RES. 2888 (XLVI-O/16). Aprobada en la segunda sesión plenaria, 14 de junio de 2016. Santo Domingo: OEA. <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>

Declaración de Sharm El-Sheikh invertir en la Diversidad Biológica para la gente y el planeta (2018). Conferencia de las Partes en el Convenio sobre la Diversidad Biológica-CSB/ UNEP. Decimocuarta reunión. Sharm el-Sheikh (Egipto), 17 a 29 de noviembre de 2018. <https://www.cbd.int/traditional/nature-culture/The-Sharm-el-Sheikh-Declaration-on-Nature-and-Culture-es.pdf>

De la Cruz, C. (2015). Impactos socioambientales de la actividad petrolera en el municipio de Chicontepec, Veracruz. Xalapa, Veracruz: Tesis de maestría. 2015.

De Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del sur (perspectivas)*, 21-66.

Duffy, R. (2002). "Peace parks: The paradox of globalisation?" *Geopolitics*, 6(2), pp. 1-26.

Erice, M. Senatra, R, Dubin, L. y Marelló, S. (2010). Percepciones y valoraciones de actores sociales del sistema educativo sobre problemáticas ambientales en Mendoza, Argentina. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (4), 55-78. 2010.

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio". *Cuadernos de antropología social*, (41), 25-38.

_____ (2010). *Ecologías Políticas Postconstructivistas*. 1-14. 2010.

Estupiñan, L., Martínez, R., et. al. (2018). La naturaleza como sujeto de derechos en el constitucionalismo democrático. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10901/16011>

Fontaine, G. (2004). "Enfoques conceptuales y metodológicos para una sociología de los conflictos ambientales, escrito a propósito del petróleo y los grupos étnicos en la región amazónica". Acceso el 3 de febrero de 2016. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/01993/12.pdf>

Font, P. (2022). *La batalla por el colapso. Crisis ecosocial y élites contra el pueblo*. Granada,

Editorial Comares.

Galtung J. (1964). «An editorial» en *Journal of Peace Research*, nº 1 (1), Pag., 1-4.

García-Cuéllar, A. Arreguín-Sánchez, F, Hernández, S. y Lluch-Cota, D. (2004). Impacto ecológico de la industria petrolera en la sonda de Campeche, México, tras tres décadas de. *Interciencia*, 29(6), 311-319. 2004.

García, J. García, F. Castilla, C y Adriano, S. (2014). Petróleo, pobreza y medio ambiente en Angola. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* (64), 101-126. (2014).

Global Witness, (2022). Una década de resistencia. Diez años informando sobre el activismo por la tierra y el medio ambiente alrededor del mundo www.globalwitness.org

Gudynas, E (2014). Sustentación, aceptación y legitimación de los extractivismos: múltiples expresiones, pero un mismo basamento. *Revista Ópera* (14), 137-159. 2014.

Hernández-Umaña, B. A. (2023). La Declaración de Sharm el-Sheikh. Reflexiones y aproximaciones a la luz de la paz ambiental desde una perspectiva compleja y Latinoamericana. *REVISTA ELECTRONICA IBEROAMERICANA*, 17(1), 50-71. <https://doi.org/10.20318/reib.2023.7801>

Hernández-Umaña, B. A. (2022). Paz ambiental desde una perspectiva compleja. En: M. Pando y E. Manjarrés (Eds.), *El derecho a la paz y sus desarrollos en la Historia*. (pp. 230-240). Valencia, Tirant Lo Blanch.

Hernández-Umaña, B. A. (2021a). Desarrollo complejo y derechos bioculturales de las comunidades étnicas e indígenas: sentencia T-622 de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia. En: Añaños K. (Ed.), *El desarrollo humano y la protección de los derechos humanos en poblaciones vulnerables*. (pp. 63-75). Madrid, Editorial Dykinson.

Hernández-Umaña, B. A. (2021b). Capacidades artísticas para la paz y el desarrollo complejos: un reto para la cooperación internacional. En: Rodríguez, Claudia y Grasa Rafael (Eds.): *Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales: un mundo en cambio acelerado, una disciplina para entender y actuar*. (pp. 165-180). Bogotá, Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586517713.08>

Hernández, E. (2014). Memoria, resistencia y poder pacífico transformador de pueblos indígenas de las Amazonias colombiana y peruana. *Pap Polít.* 19 (2), 497-525. <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v19n2/v19n2a06.pdf>

Herrera, Scolnick, Chichilnisky, Gallopin, Hardoy, Mosovich, Oteiza, de Romero Brest, Suárez y Talavera (1977) *¿Catástrofe o Nueva Sociedad? Modelo Mundial Latinoamericano*.

Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá.

Herz-Sáenz, C. (2013). Conflictos Socioambientales en los países andinos. Estado del arte de los conflictos socioambientales en Ecuador, Bolivia, Perú y Colombia. Proyecto Diálogo Regional sobre Manejo Ambiental y de Recursos Naturales en los Países Andinos DIRMAPA. (2013-2014). Perú, GIZ GmbH-Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit.

Huanacuni, F. (2010). Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Editorial CAOI.

Hurtado Quintero, W. F. (2020). La prueba sociológica en el reconocimiento de los derechos bioculturales. En Velandia Canosa, E. A. Derecho Procesal Constitucional. VC Editores.

Ide, T. (2021). "The dark side of environmental peacebuilding", En: World Development, 127(1), [104777], 2020 y IDE, Tobías: La construcción de la paz ambiental, Documento de trabajo, 1-2021, Bogotá; Instituto Colombo-Alemán para la paz, pp- 14-20.

International Water Management Institution (IWMI). 2010. "Water Governance". IWMI Water Issue Brief (5): 1-5.

Jaramillo, S. (2013). La Paz Territorial. Disponible en <http://www.interaktive-demokratie.org/files/downloads/La-Paz-Territorial.pdf>

Jiménez, J. M. (2018). Evolución humana y paz. Una aproximación desde la teoría y la práctica, Revista vínculos de historia, 7, 15-36.

Jones, S; Oven, K; Manyena, B; y Aryal, K. (2014). "Governance struggles and policy processes in disaster risk reduction: A case study from Nepal". En: Geoforum, 57(1), 2014, pp. 78-90.

Jurisdicción Especial para la Paz. (2019). Reconocimiento al medio ambiente como víctima silenciosa del conflicto armado colombiano. 5 de junio de 2019.

____ (2023). Auto 226, 11 de julio de 2023. Jurisdicción Especial para la Paz, Colombia. <https://tinyurl.com/55mmk9ne>

Kant, I. (2009). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Trad. Manuel García Morente. Madrid, España: Ediciones Encuentro S.A.

Kark, S. Brokovich, E. Mazor, T. y Levin, N. 2015). Emerging conservation challenges and prospects in an era of offshore hydrocarbon exploration and exploitation. Conservation Biology, 29(1), 1573-1585. 2015.

Leff, E. (2004). Racionalidad Ambiental. México: Siglo XXI. 2004.

- ____ (2006). "La ecología política en América Latina: un campo de construcción". En Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana, Héctor Alimonda. Buenos Aires: Ediciones de Clacso.
- Lovelock, J. (2003). The living Earth. Nature 426:769-770.
- Machado, H. (2015). Ecología política de los regímenes extractivistas. De reconfiguraciones imperiales y re-existencias decoloniales en nuestra América. Bajo el Volcán, 15(23), 11-51. 2015.
- Marijnen, Esther; DeVries, Lotje; y Duffy, Rosaleen. (2021). "Conservation in violent environments: Introduction to a special issue on the political ecology of conservation amidst violent conflict". En: Political Geography, Vol. 87(102253), 2021.
- Martínez-Alier, J. (2015). Ecología política del extractivismo y justicia socio-ambiental. Interdisciplina, 57-73. 2015.
- ____. (2008). Conflictos ecológicos y justicia ambiental. Papeles (103), 11-27. 2008.
- Martínez, M. (2016). Identificación de problemas socioeconómicos, ambientales y conflictos sociales generados por la actividad petrolera Municipio de Acacías Meta (Colombia). Santiago de Cali: Tesis. 2016.
- Meadows, D.; Meadows, D. y Randers, J. (1972). Más allá de los límites del crecimiento. Madrid: Tercera Edición. El País/Aguilar.
- Molina, N. (2004). Resistencia Comunitaria y Transformación de Conflictos: Un análisis desde el Conflicto Político-Armado de Colombia. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5438/nmv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morin, E. (2007) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa. pp. 32.
- Muñoz, F. y Bolaños, J. (2011). La praxis (Teoría y práctica) de la paz imperfecta. En: Muñoz F. y Bolaños, J. (Edits.), Los Habitus de la Paz. Teorías y Prácticas de la Paz Imperfecta (pp. 13-36). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y Martínez, C. (2011). Los habitus de la paz imperfecta. En: Muñoz, F. y Bolaños, J. (Edits.), Los Habitus de la Paz. Teorías y prácticas de la Paz Imperfecta (pp. 37-64). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2004). Paz imperfecta. En: Mario López Martínez (Dir.), et al. Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z. Edición especial, Tomo I (pp.898-900). Granada: Editorial Universidad de Granada, Colección "Eirene".

_____ (2001). La paz imperfecta. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Naciones Unidas (2021) Resolución 48/13. El derecho humano a un medio ambiente limpio, saludable y sostenible. https://digitallibrary.un.org/record/3945636/files/A_HRC_RES_48_13-ES.pdf

Naciones Unidas. (2019). Organización de las Naciones Unidas. Desafíos Globales. Agua. <https://www.un.org/es/global-issues/water>

Naciones Unidas (2018). Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43595/1/S1800429_es.pdf

Naciones Unidas. (2017). Documento A/72/175. Armonía con la naturaleza. Informe del Secretario General. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (2016) Resolución 71/232. Desarrollo sostenible: Armonía con la Naturaleza. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (2015). Documento A/70/L.1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (2012a). Documento A/CONF.216/16. Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (2012b). Documento A/RES/66/288. El futuro que queremos. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (2010). Resolución 64/292. El derecho humano al agua y el saneamiento. Adoptada en el sexagésimo cuarto periodo de sesiones del 28 de julio de 2010. https://digitallibrary.un.org/record/687002/files/A_RES_64_292-ES.pdf

Naciones Unidas. (2009) Resolución 63/278. Día Internacional de la madre tierra. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2007) Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Naciones Unidas. (2005). Resolución 60/1. Documento Final de la Cumbre Mundial 2005. Nueva York: Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (2000). Documento A/RES/55/199. Examen decenal de los progresos logrados en la aplicación de los resultados de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nueva York: Naciones Unidas.

- Naciones Unidas. (1992). Documento A/CONF.151/26 (vols. I a IV). Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1987). Documento A/42/427. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, "Nuestro futuro común". Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1986). Documento A/RES/37/7. Carta Mundial de la Naturaleza. Nueva York: Naciones Unidas.
- Negro Alvarado, D. (2021). La Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas: Principales alcances. En: Añaños, K., *Desarrollo humano y protección de los derechos humanos en poblaciones vulnerables* (pp. 231-245). Madrid: Dykinson.
- Noreña-González, A. F. (2022). Tratamiento jurisprudencial colombiano de los derechos bioculturales. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/27356/1/Tratamiento%20jurisprudencial%20colombiano%20de%20los%20derechos%20bioculturales.pdf>
- OMS/UNICEF. (2020). Para cada niño, reimaginemos un mundo mejor. Informe Anual de UNICEF 2019: Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2020.
- Olsen, A. y Hansen, A. (2014). Perceptions of public participation in impact assessment: a study of offshore oil exploration in Greenland. *Impact Assessment and Project Appraisal*, 32(1), 72-80. 2014.
- Organización de los Estados Americanos, OEA (2016) Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas. AG/RES. 2888 (XLVI-O/16) <https://www.oas.org/es/sadye/documentos/res-2888-16-es.pdf>
- Ortiz, P y Varea, A. (1995). "Conflictos socioambientales vinculados a la actividad petrolera en el Ecuador; estudio introductorio", en A. Varea (Comp.) *Marea negra en la Amazonia*. Quito: Abya-Yala, ILDIS, FTTP, UICN.
- Ost, Françoise. (1996). *Naturaleza y Derecho, para un debate ecológico en profundidad*. (J. A. Irazabal y J. Churruca, Trads.). Madrid: Ediciones Mensajero, pp. 235-240.
- Protocolo de Nagoya sobre acceso a los recursos genéticos y participación justa y equitativa en los beneficios que se deriven de su utilización al Convenio sobre la Diversidad Biológica* (2010). Aprobado en la décima reunión de la Conferencia de las Partes, celebrada en Nagoya, Japón, en octubre de 2010. Protocolo que entró en vigor desde octubre 2014. Montreal-Quebec, Canadá: ONU-PNUMA. <https://observatoriop10.cepal.org/sites/>

default/files/documents/treaties/nagoya_p rotocol_sp.pdf

Quiceno, N. (2016) *Vivir Sabroso: luchas y movimientos afrotrateños*, en Bojayá, Chocó, Colombia. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.

Rees, Judith, James Winpenny y Alan W. Hall. 2008. "Water Financing and Governance". *The Background Papers Global Water Partnership* 12. <http://www.gwp.org/globalassets/global/toolbox/publications/background-papers/12-water-financing-and-governance-2008-english.pdf>

Ramírez, M. (2019). *Guerras globales por los alimentos y la disputa por el Derecho a la alimentación*. Criterio Libre Jurídico. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7830154>

Rodríguez, C.; Rodríguez, D.; Durán, H. (2017). "Documentos Dejusticia 30. La paz ambiental: Retos y propuestas para el posacuerdo". Bogotá: Dejusticia, pp 19-35.

Rodríguez, I. Inturias, M. Volker, F. Robledo, J. Sarti, C. y Borel, R. (2019). *Cuadernos de la transformación. Conflictividad socioambiental en Latinoamérica. Aportes de la transformación de conflictos socioambientales a la transformación ecológica*. Friedrich-Ebert-Stiftung. México.

Rojas, M. y Olaya, A. (2019) *Tendencias investigativas del conflicto socioambiental por exploración petrolera*, Entre Ciencia e Ingeniería, vol. 13, no. 25, pp. 52-58, enero-junio de 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.31908/19098367.4014>.

Salazar, Oswaldo (2012). *Los derechos de la Naturaleza*. Ibarra: Instituto de Altos Estudios/UTN.

Sánchez-Vázquez, L. (2019). *¿Ciencia de resistencia? Monitoreos ambientales participativos en contextos de conflicto ambiental. Reflexiones desde una mirada decolonial*. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol.12 (2), 57-79. Doi: <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v12i2.10399>

Santos, B. S. (2017). *Democracia y transformación social*. Bogotá: Siglo XXI Editores.

Sarayaku, (2018) *Declaración Kawsak Sacha-selva viviente, ser vivo y consciente, sujeto de derechos*. Pueblo originario Kichwa de Sarayaku. <https://sarayaku.org/wp-content/uploads/2017/01/1.Declaración-Kawsak-Sacha-26.07.2018.pdf>

Seoane, J. (2006). *Movimientos sociales y recursos naturales en América Latina: resistencias al neoliberalismo, configuración de alternativas*. *Sociedad e Estado*, 85-107. 2006.

Sefchovich, S. (2014). *Los conflictos sociales como conflictos discursivos*. *Cultura y representaciones sociales*, 19(17), 110-148. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102014000200004. 2014.

- Shah, Tushar Claudia Sadoff, Peter McCornick, François Molle, Madar Samad, Diana Suhardiman y Barbara van Koppen (2014). "Water Governance: Context Is Crucial". En *On Target for People and Planet: Setting and Achieving Water-Related Sustainable Development Goals*, editado por Julie van der Bliek, Peter McCornick y James Clarke, 14-18. Colombo: International Water Management Institute (IWMI).
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida Mujer, ecología y supervivencia*. (Trad. Instituto del Tercer Mundo Montevideo Uruguay por Ana Elena Guyer y Beatriz Sosa Martínez). Madrid; horas y HORAS, pp. 77-80.
- SIWI (2022). Stockholm International Water Institute <https://siwi.org/>
- Souza-Magalhães, A. y Domingues, E. (2014). Blessing or curse: Impacts of the Brazilian Pre-Salt oil exploration. *Economia*, 15(3), 343–362. 2014.
- Sola, M. (2016). Estados subnacionales, conflictos socioambientales y megaminería. Reflexiones a partir del análisis de la experiencia del Valle de Famatina, Argentina. *Sociedad y Ambiente*, 1(9), 26-44. 2016.
- Svampa, M (2019a) Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias. Bielefeld University Press. En: <https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/25058/9783839445266.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Svampa, M. (2019b). El Antropoceno como diagnóstico y paradigma. *Lecturas globales desde el Sur. Utopía y praxis latinoamericana*, 24 (84), 33-54. En *Memoria Académica*. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14260/pr.14260.pdf
- Tapia. R. (2010). Conflictos socioambientales generados por la minería en Cantumarca. T'inkazos. *Revista Boliviana de Ciencias* (27), 1-15. 2010.
- Teilhard de Chardin, P. (1955). *El fenómeno humano*. (Trad. Prólogo y notas de M. Crusafont Pairó). Madrid, España: Sexta edición, Taurus Ediciones, pp. 364.
- Toledo, Garrido y Barrera-Basols. (2003). Conflictos socioambientales, resistencias ciudadanas y violencia neoliberal en México. *Ecología Política*, 115-124. 2003.
- Toro Utrillano, L. (2013). La participación de los pueblos indígenas en la OEA. En: *Los Derechos de los Pueblos Indígenas en el Sistema Interamericano: Principios Básicos* (pp. 27-42). Washington D.C.: OEA.
- Trentini F. y Sarroche S. (2016). *Repensando los conflictos socioambientales desde una*

ecogubernamentalidad en fricción. *Estudios políticos* (49), 132-147. doi:10.17533/udea.espo.n49a07

Tribunal Supremo de Bangladesh (2019) Escrito de petición N. 13989 de 2016. https://nrccb.gov.bd/sites/default/files/files/nrccb.portal.gov.bd/notices/4569e59a_762b_41a2_95ca_0c462408f25c/JUDGEMENT%20OF%20HIGHCOURT.pdf

Tushar, S. Sadoff, S. McCornick, P. Molle, F. Samad, M. Suhardiman, D. y Van Koppen, B. 2014. "Water Governance: Context Is Crucial". En *On Target for People and Planet: Setting and Achieving Water-Related Sustainable Development Goals*, editado por Julie van der Bliek, Peter McCornick y James Clarke, 14-18. Colombo: International Water Management Institute (IWMI).

UICN (2006). El futuro de la sostenibilidad. Repensando el Medio Ambiente y el Desarrollo en el siglo Veintiuno. Gland, UICN.

Urrutia-Fucugauchi, J. Pérez-Cruz, L. y Camargo-Zanoguera. A. (2013). Oil exploration in the Southern Gulf of Mexico and the Chicxulub impact. *Geology Today*, 29(5), 182-189. 2013.

Valdivia, G. (2010). Hydrocarbons, popular protest and national imaginaries: Ecuador and Bolivia in comparative context. *Geoforum*, 41(5), 689-699. 2010.

Walter, M. (2009). Conflictos ambientales, socioambientales, ecológico distributivos, de contenido ambiental... Reflexionando sobre enfoques y definiciones. *Centro de Investigación para la Paz* (6), 1-8. 2009.

Water Governance Facility. 2017. <http://watergovernance.org/water-governance/>

WWF. World Wide Fund for Nature (2018). Informe Planeta Vivo-2018: Apuntando más alto.

Capítulo 4. Otras justicias posibles desde los géneros y los territorios: Interpelaciones desde el Trabajo Social

Other potential forms of justice related to gender and territories: insights from the field of Social Work

María Alejandra Bulich

Universidad Nacional de La Plata

<https://orcid.org/0009-0004-7052-3656>

Luciana Anabel Ponziani

Universidad Nacional de La Plata

<https://orcid.org/0009-0002-7255-5796>

Resumen

En este artículo nos proponemos aportar a la reflexión sobre la producción y reproducción de otras justicias posibles tanto desde los géneros como desde los territorios desde la mirada disciplinar del Trabajo Social. Para ello, sistematizamos el trabajo en distintos momentos recuperando reflexiones y aportes de reconocidas/os autoras/as que se entienden claves a la hora de abordar el tema y proponer reflexiones. En el primero de ellos abordamos dos posiciones en torno a la idea de justicia social, igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades, las cuales responden a intereses que se presentan como antagónicos y asumiendo los actores o actrices que los impulsan posiciones diferentes en torno a la idea de justicia e igualdad. En un segundo momento, intentamos abordar el análisis de las posibilidades de acceso a derechos y justicias de amplios sectores de la población que se encuentran atravesando situaciones de vulnerabilidad y que acumulan una serie de desventajas producto de las desigualdades que se producen en un sistema que genera y agudiza problemas sociales, que fragmenta, individualiza y facilita la acumulación de riquezas en detrimento de la vida de los más desfavorecidos. A partir de estos análisis, nos proponemos pensar al Trabajo Social como posibilidad de construcción con otro y otras, como profesión que comprende y aborda las causas que generan desigualdad desde una mirada que procura superar posiciones inmediatistas en clave de pensar y generar nuevos acontecimientos y escenarios posibles. En este sentido, situar la mirada sobre las múltiples desigualdades que el sistema genera y pensarlo desde los feminismos, nos convoca a repensar otras justicias posibles, justicias territoriales, justicias de género, justicias como derechos y justicias como parte de una sociedad que sea más igualitaria.

Palabras clave: territorios; feminismos; Justicia; Trabajo Social; Desigualdad

Abstract

In this article, our aim is to advance the discourse on the production and reproduction of alternative notions of justice across genders and territories from the disciplinary standpoint of Social Work. To achieve this goal, we have organized the work in stages, integrating insights and contributions from esteemed authors who are crucial to comprehending the topic and suggesting reflections. In this first section, we examine two positions: Equal Positions and Equal Opportunities. These positions are presented as opposing interests, with the actors who promote them holding differing views on the concepts of justice and equality. In a subsequent stage, we aim to analyze the potential of attaining legal entitlements and fair trials for significant portions of the populace facing vulnerable conditions and enduring multiple setbacks due to unequal distributions inherent to a system that creates and intensifies societal issues. This system fragments, isolates, and impels the accumulation of affluence at the expense of less privileged lives. Based on these analyses, we suggest considering social work as a profession collaborating with others to comprehend the factors that breed inequality from a viewpoint that aims to move beyond short-sighted perspectives and stimulate innovative developments and future scenarios. In this regard, examining the numerous inequalities produced by the system and considering it from a feminist perspective necessitates reimagining other conceivable forms of justice, such as territorial justice, gender justice, and justice as a fundamental right. This rethinking should aim to create a more egalitarian society.

Keywords: territories; feminisms; Justice; Social Work; Inequality

Introducción

Reflexiones en torno a las justicias: igualdad de posiciones-igualdad de oportunidades

Pensar, tensar, reflexionar o accionar en torno al tema de las justicias nos desafía a poner en discusión algunos rasgos de las dos grandes concepciones que conviven en la actualidad en torno a las nociones sobre esta categoría: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades, entendiendo a la primera centrada en los lugares que organizan la estructura social, es decir en el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos y la segunda centrada en el ofrecimiento de posibilidades para ocupar mejores posiciones en función de un principio meritocrático (Dubet, 2014).

Estos modelos no son simplemente diagramas teóricos, sino que, cada uno de ellos, son impulsados y recreados por actores y actrices que responden a intereses antagónicos. Quienes asumen posiciones en la que la representación de la justicia está vinculada a la igualdad de oportunidades, sostienen una idea construida sobre un modelo estadístico que supone que, en cada generación, las personas se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social independientemente de sus orígenes y condiciones materiales iniciales. En este sentido, supone que la herencia y los desiguales trayectos educativos quedan abolidos para que el mérito de cada uno produzca por sí solo desigualdades justas. Señalamos que quienes adscriben a un modelo de igualdad de oportunidades sostienen que las inequidades son justas o menos desiguales ya que la idea de justicia garantiza la redistribución equitativa en

todas las posiciones en función de sus méritos. La igualdad de posición en cambio se centra en reducir las desigualdades intentando hacer que las distintas posiciones sociales que ocupan las personas en la estructura social, estén más próximas unas que otras, reduciendo las desigualdades de ingreso, de condiciones de vida, de acceso a servicios entre otras. De este modo, frente a las inequidades sociales generadas por el capitalismo, traducidas en desigualdad salarial, desigualdad de posición desigualdad de seguridad se impone el diseño de una intervención pública que haga posible abordar las manifestaciones de la cuestión social, a partir del diseño de políticas redistributivas que asignen una parte de la riqueza a garantizar una serie de derechos sociales y prestaciones. proyectos y los méritos de cada uno (Dubet, 2014, p.12).

En términos históricos y frente a la profundización del capitalismo y la manifestación de desigualdades, la intervención pública con acciones orientadas a reasignar parte de la riqueza en transferencias sociales aparece como la única opción para reducir las desigualdades. El capitalismo, dice Jorge Alemán (2020) no es solo una economía, sino más bien una estructura acéfala que se reproduce ilimitadamente, una maquinaria que aun en los tiempos más críticos tiene capacidad de rehacerse - y agrega:

El capitalismo ha demostrado ya, y lo puede volver a hacer, que es capaz de rearmarse y seguir su movimiento sin fin (...) es decir, puede ser como dice la conocida cita de Jameson, que sea más fácil pensar en el fin del mundo que en el fin de capitalismo. (Alemán, 2020, p. 8)

Los modelos de desarrollo capitalista y el diseño de políticas económicas vinculadas a estos asumen un rol específico en la configuración de los territorios. En nuestra región, desde la conquista se expresan tensiones en torno al modo de acumulación capitalista ya que en términos territoriales la mayoría de las injusticias surgen de la imposición de este modelo.

La invasión europea y su proceso de colonización marcan en América una cuestión social que no solo se reduce a la tensión entre capital y trabajo, sino que expresó en términos culturales la desvinculación de sus tradiciones, de su saber, de su historia. En este sentido, hablar de territorios en Nuestra América implica necesariamente hablar de una estructura de opresión, y de un entramado que opera de forma particular. Es necesario hablar de territorios y de resistencias a un sistema único de opresión capitalista, extractivista colonial y heteropatriarcal.

Nos interesa en este capítulo recuperar algunas reflexiones que surgen de procesos de intervención desde el Trabajo Social en la ciudad de Berisso y las localidades de Villa Elvira y Abasto de la ciudad de La Plata, sabiéndonos atravesadas por estas geografías en las que pensamos y actuamos, con el firme propósito de aportar a modificar las vidas cotidianas.

Creemos en la generación de procesos que aporten a la conformación de cuerpos colectivos desde una pedagogía feminista, entendiéndola como aquella que asume la dimensión grupal para garantizar el desaprendizaje de las opresiones.

Siguiendo a Bozzano (2019) la Justicia Territorial se enmarca en teorías de la transformación nutridas de la ciencia social emancipatoria y las utopías reales de Wright (2015) quien plantea que, imaginar y construir críticamente un anticapitalismo debe partir de acciones que tiendan a domesticar el sistema para hacerlo erosionable y erosionar para hacerlo domesticable. En este sentido plantea como objetivos prioritarios neutralizar daños y trascender estructuras haciendo foco en la macropolítica y lo microsocioal.

Es desde esta concepción que se propone la necesidad de incrementar prácticas que se propongan y aporten a la transformación social desde la búsqueda de producir justicias territoriales, espaciales, cognitivas, sociales, ambientales, políticas y económicas.

A los fines de la presente producción, es necesario entonces señalar que la cuestión de géneros y territorios cambian sensiblemente en función de asumir para el diseño de estrategias de intervención en los espacios microsocioales una u otra posición en relación a la idea de justicia, ya que, mientras en un modelo de igualdad de posiciones la definición subjetiva está dada por el trabajo y por tanto, su movilización en el espacio público va a estar relacionada con acciones que tensionan la utilidad del mismo y la explotación, en el modelo de igualdad de oportunidades los grupos sociales se definen en función de sus condiciones de desventaja que impiden acceder a mejores posiciones.

Para amplios sectores de la población, existen barreras de acceso a derechos que en muchos casos son fundamentales para la vida. La vida de estos sectores transcurre en espacios territoriales donde se generan relaciones sociales desiguales, por lo que, los sistemas de justicia deberán configurarse de manera tal que aborden singularmente la realidad social y el contexto, brindando posibilidades de acceso a derechos.

En este sentido, la definición de grupos sociales en términos de desventajas y discriminaciones, como lo enmarca el modelo de igualdad de oportunidades, construye discursos donde la identidad trabajadora se configura en clase desfavorecida, mutando la definición de clase a la de las débiles oportunidades u obstáculos que impiden su movilidad social ascendente.

Si bien estos modelos no son abstractos y aplicables en función de elecciones teóricas, son retomados en este trabajo con el propósito de abrir diálogos y ejercicios reflexivos que nos habiliten formas de entrada a otras justicias posibles.

Poblaciones en situación de vulnerabilidad y acceso a la justicia

El propósito de esta sección se vincula con analizar las posibilidades reales y existentes de acceder a la justicia de aquellas poblaciones que acumulan una serie de desventajas y que transcurren su vida cotidiana en escenarios territoriales signados por la pobreza, la exclusión y la marginalidad como consecuencia de un sistema que promueve desigualdades.

En las últimas décadas las mujeres y los jóvenes son los grupos más afectados por la situación de empleo informal y precario. Esta realidad afecta a mujeres en general pero fundamentalmente queremos destacar que impacta sobre aquellas que han vivido

históricamente de la agricultura familiar, que fueron expulsadas de sus territorios y despojadas de sus saberes y prácticas habituales y llegaron a las ciudades para trabajar mayoritariamente en el cuidado de otros y otras en condiciones precarias.

La Facultad de Trabajo Social de la UNLP tiene una extensa y comprometida presencia en los territorios, las comunidades y los barrios, mayoritariamente de los distritos de La Plata, Berisso y Ensenada. Esta inserción no se ha dado sin el vínculo próximo con las organizaciones sociales e instituciones que allí habitan y con las cuales los sujetos de la intervención del Trabajo Social van construyendo e intentando resolver problemáticas comunes, en el complejo contexto que las atraviesa.

De este modo hemos diseñado proyectos de intervención desde una perspectiva de integralidad particularmente en territorios con distintas características: Berisso, Villa Elvira y Abasto. Parafraseando a Humberto Tomassino de la Universidad de la República (2006), asumir la perspectiva de integralidad es asumir la responsabilidad de poner en diálogo a las tres dimensiones de la Universidad como son la extensión, la investigación y la docencia en articulación con la interdisciplina y la intersectorialidad. El denominador común de los territorios mencionados es la población que participó de los proyectos ya que mayoritariamente fueron mujeres productoras migrantes. La constante en estas mujeres es que se hacen cargo de forma simultánea, del trabajo productivo, de las tareas vinculadas al cuidado, e incluso del trabajo vinculado a la organización y promoción comunitaria.

En este sentido lo territorial se configura en una pista para analizar la participación social y política de las mujeres y los jóvenes que les permite avanzar en un proceso de develamiento de las consecuencias que el patriarcado produce sobre nuestros cuerpos y nuestras vidas. Argentina se caracteriza por presentar diferentes desigualdades, de ingresos, territoriales, de género, etarias, étnicas que se entrelazan profundizándose para el caso de las mujeres.

Con respecto a las desigualdades de género según el último informe “Más mujeres para el desarrollo argentino” las mujeres tienen ingresos 24,5% inferiores a los varones y dedican 3 veces más tiempo que ellos al Trabajo Doméstico y de Cuidados No Remunerado. A su vez, 9 de cada 10 mujeres realiza estas tareas y esta jornada de trabajo no pago se extiende, en promedio, 6:31 horas diarias. Específicamente con el mundo de la producción según el Censo Nacional Agropecuario (2018) solo el 20% de las unidades productivas están en manos de las mujeres a nivel país.

Por ello creemos que es necesario entender las desigualdades existentes estructurales que operan y son legitimadas a partir de su construcción simbólica, a través de estereotipos y prejuicios que justifican la situación económica y laboral de las mujeres. En este sentido vemos necesario una transformación radical en la manera de entender el camino hacia la igualdad de todas las personas y, en nuestra opinión, esto debe hacerse desde la lógica del empoderamiento, entendiéndolo como la accesibilidad al manejo de recursos económicos, simbólicos y políticos.

Según Alfredo Carballeda (2015) la accesibilidad se expresa en tanto lazo social, relación entre las políticas públicas y los sujetos, cargada de significados. En esta línea, en tiempos de máxima expresión del neoliberalismo la alteración de las conformaciones clásicas de los lazos familiares y comunitarios, condujeron asimismo al deterioro de

los lazos de contención y amparo por parte del tejido social o de la familia generando también una pérdida de espacios de construcción colectiva de la accesibilidad, quedando ésta reducida a la inserción del sujeto en el mercado o en el desarrollo de estrategias individuales de acceso al sistema signadas por la necesidad y la urgencia.

El acceso a la justicia es un derecho que necesita ser garantizado, pero también es un hecho que debe ser concretado. Es un derecho constitucional a la vez que un derecho humano. Está vinculado con la organización de justicia, pero a la vez excede sus fronteras y contempla el uso alternativo del derecho. Se relaciona con la justicia en un sentido formal pero también material por lo cual no importa solo llegar sino también cómo se llega (Robles, 2011).

En este sentido planteamos la idea de justicia más allá de lo normado, de lo reglado o que se pueden exigir ante mecanismos formales e institucionales del poder judicial, para repensarnos desde la noción de derechos humanos.

Asimismo, debe ser entendido como un acceso a las condiciones –sociales, culturales, políticas, económicas y jurídicas– que posibiliten el reconocimiento y ejercicio efectivo de derechos por parte de los ciudadanos, ya sea dentro de las organizaciones jurídicas formales como alternativas de acuerdo con el interés de quien procura acceder.

Soraya Giráldez (2020) compila una investigación realizada por distintas universidades nacionales titulada: *Trabajo Social y vulnerabilidad social: estrategias institucionales y prácticas organizativas*, donde se reflexiona sobre los procesos y mecanismos de acceso a la protección social. Allí retoman la categoría de accesibilidad planteando que

se cimienta como una vinculación, es decir, como un lazo social entre sistemas y usuarios de dichos sistemas. Y entienden a la accesibilidad como un concepto que es relacional donde se da una relación entre el sujeto con los servicios y prácticas sociales, el cual se halla atravesado por las dimensiones: geográfica, administrativa, económica, cultural y simbólica. (p. 61)

Con respecto a las dimensiones expuestas, nos interesa destacar la dimensión geográfica, no por considerarla más importante que las otras, sino porque entendemos que los problemas sociales se expresan en la trama social, es decir, en el territorio. Al respecto se plantea en la investigación señalada, que el territorio es espacio también de accesibilidad o inaccesibilidad a las respuestas en políticas públicas de la gestión estatal. “Las tramas generadas desde la concepción de las personas como sujetos de derechos exigen la existencia de marcos jurídicos que reconozcan la obligatoriedad de los Estados de garantizar los accesos a los satisfactores correspondientes”. (Giraldez, 2020. p. 49).

Dice Abramovich (2006) que:

Las normas internacionales sobre los derechos humanos son bastante precisas respecto al derecho de contar con recursos judiciales y de otra índole que sean idóneos y eficaces para demandar por la vulneración de derechos fundamentales. El Estado no solo tiene la obligación de no impedir el acceso a esos recursos, sino fundamentalmente la obligación de organizar el aparato institucional de modo que todos, y en especial quienes se encuentran en situación de pobreza o exclusión, puedan acceder a esos recursos. Para cumplir con su cometido deberá eliminar los obstáculos sociales o económicos que impidan o limiten el acceso a la justicia, incluso brindando en ciertos casos asesoramiento jurídico o estableciendo sistemas que eximan de gastos (p. 47).

Los derechos humanos responden a conquistas sociales y políticas y del mismo modo queda vinculado al territorio en los que los pueblos se desarrollan.

La intervención del Trabajo Social como posibilidad para la construcción con otros:

El Trabajo Social, desde su origen ha logrado configurarse como una profesión que se posiciona estratégicamente de manera única y cercana a las manifestaciones de la cuestión social. En este sentido la intervención profesional no se reduce a la confirmación de hipótesis o a la búsqueda de respuestas para la pregunta problema, sino más bien para construir un acontecimiento, una forma de disrupción que altere el orden y produzca un hiato, una fisura para que emerja lo nuevo, algo diferente (Carballeda, 2022). Esto se constituye como una potencialidad que permite interrogar a categorías teóricas desde la intervención concreta.

Surge una idea constante en torno a que la formación disciplinar debe asumir una mirada de integralidad, en la que se ponga en juego el aporte teórico, metodológico, instrumental y ético. La integralidad (Trincheró y Petz, 2013) es significada de manera diferencial desde las distintas corrientes teóricas que asume el Trabajo Social como disciplina. Estas posiciones diferenciales producen saberes que construyen diálogos, debates y disputas en torno a la práctica y la integralidad de la misma (Bulich, Daraya, Michelini; 2020).

En este sentido los procesos de práctica desde la profesión articulan experiencia y teoría, o lo que diferentes autores denominaron Praxis, logrando una producción de conocimiento que se distingue del lugar ya conocido. La intervención profesional se expresa en la construcción metodológica es decir en el entramado de supuestos teóricos, epistemológicos, ideológicos y éticos, desde lo cual se comprende la realidad a modificar y los modos diseñados para hacerlo (Cazzaniga, 2001)

En nuestra región las manifestaciones de la Cuestión Social no se vinculan solamente a la relación contradictoria entre capital y trabajo, sino que también implicó una conjunción de factores políticos, culturales y sociales. La Cuestión Social y sus manifestaciones están relacionadas con la fragmentación de las sociedades de los pueblos originarios, por el saqueo, por la humillación y la masacre. La Cuestión Social en nuestra América, necesariamente se ubica en el momento de la conquista que instala problemas diferentes, es decir, resulta insuficiente pensarlo únicamente desde la dimensión económica.

Los inicios de la cuestión social en nuestro continente se vinculan con los efectos de la conquista en el marco de una modernidad naciente. Los problemas sociales que surgen como consecuencia de ésta están estrechamente relacionados con la fragmentación de las sociedades conformadas por las culturas originarias. Allí la diversidad, lo diferente trocó en desigualdad. Esa desigualdad es producto de factores económicos, políticos, culturales y sociales. No implica ni capital ni trabajo (tal como se expresaron en Europa), sencillamente: depredación, saqueo y desencuentro entre unos y otros. (Carballeda: 2008 p 11)

El ejercicio de la profesión implica entender las causas profundas que generan desigualdades, procurando superar miradas inmediatistas, intentando generar nuevos acontecimientos. En este sentido, el diseño de estrategias de intervención que contienen dimensiones teóricas, metodológicas, éticas, políticas instrumentales y tácticas, se configuran como el espacio privilegiado en cuanto a su cercanía para el abordaje de problemáticas sociales; es decir. una proximidad a aquellos acontecimientos que generan desigualdades.

En palabras de Alfredo Carballeda “El trabajo social desde la intervención, hace visible el padecimiento como expresión de la desigualdad social en los espacios de lo micro social” (Carballeda, 2014:5).

Las estrategias de intervención implementadas en los territorios de Berisso, Villa Elvira y Abasto fueron diseñadas a partir de una caracterización de los espacios micro sociales. De este modo los diferentes lugares de anclaje nos permitieron recuperar historias que ponían de manifiesto la singularidad de estos. De este modo al dato formal de uno de los territorios más extensos y de mayor crecimiento en los últimos años como es Villa Elvira, lo complementamos con otras formas de mirar y narrar

Villa Elvira es inmensa. De una inmensidad creciente. Late en cada cuadra que transitamos. La percepción de un territorio vivo, lleno de niños/as y jóvenes, de casas que se levantan, de historias postergadas, de trayectorias múltiples, luchas comunes y diversas. Dilemas que retornan y se agudizan en su existencia profunda. La cuestión del trabajo, la vivienda, la salud, las identidades, el estado de sus calles, sus espacios de encuentro, religiosidades, instituciones, la presencia del arroyo Maldonado. Los flujos de las nuevas y

viejas migraciones. Los tantos barrios que habitan y se cruzan en las escasas avenidas de acceso y que muestran y ocultan sus fronteras (Colección “Territorios”: 2019).

A modo de conclusión

Al decir de Julieta Paredes (2010) en el libro *Hilando fino. Desde el feminismo comunitario*, el género, al ser una categoría relacional, siempre está develando y denunciado la subordinación impuesta por el sistema patriarcal a las mujeres, denuncia relaciones de subordinación. También es una categoría política de denuncia sobre las opresiones del sistema patriarcal-colonial-neoliberal. Este breve recorte que tomamos sobre el extenso desarrollo que trabaja la autora, resulta un disparador para reconocer y problematizar las múltiples formas en las que se producen desigualdades y cómo estas afectan a extensos sectores de la población, especialmente, y a los fines del presente artículo, las mujeres.

Decíamos al inicio, la imperiosa necesidad de incrementar prácticas que se propongan y aporten a la transformación social desde la búsqueda de producir, entre otras, justicias territoriales. Por lo tanto, afirmamos que un primer paso consiste en la aproximación a las dinámicas territoriales y la puesta en agenda de las nuevas expresiones de la Cuestión Social que se presentan en nuestra región y que afectan a grandes sectores de la población. Esto supone el desafío de asumir una mirada que permita identificar la singularidad de nuestro continente y de la forma en la que se producen las desigualdades a fin de bregar por otras justicias que tienen que convertirse en posibles.

Para el Trabajo Social, disciplina de la que formamos parte, el diálogo de saberes se configura como un desafío en clave interdisciplinaria e intersectorial, entendiendo que las organizaciones del territorio juegan un papel fundamental en la recuperación formas de lucha y resistencias y en la construcción de respuestas a las diferentes problemáticas que se manifiestan. Sobre esto, nos interesa recuperar los aportes que realiza Claudia Korol (2020) en *Feminismos populares. Pedagogías y Políticas* cuando expresa que la participación política de las mujeres potencia sus subjetividades, enriquece sus vidas cotidianas e incide positivamente en la configuración de nuevos movimientos sociales. Al mismo tiempo, la vigencia de la cultura patriarcal sobre el cuerpo, sobre las subjetividades y sobre el mundo de las mujeres, obstaculiza la realización plena como sujetas. La garantía de posibilidad para la superación de barreras son las prácticas instituyentes, el ejercicio de ciudadanía de las mujeres. Las iniciativas que llevan adelante las mujeres son importantes para proyectar sociedades que sean más participativas y equitativas.

El desafío: pensarnos en articulación con los actores y actrices de la realidad social en un marco de cogestión y con un abordaje de problemas situados, debe formar parte del proceso de formación/curricular de los perfiles profesionales para poner en valor los saberes, las dinámicas y los sentidos que aparecen para construir de forma colectiva un hacer saber con los saberes que se construyen por fuera de la academia.

Referencias bibliográficas

- Abramovich Víctor. “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo”. En Revista CEPAL N° 88. 2006.
- Alemán, Jorge. “Pandemia y Capitalismo” Capítulo I. En: “Pandemonium. Notas sobre el Desastre”, Ned Ediciones. 2020.
- Bozzano Horacio (2019) XXI Jornadas de Geografía de la UNLP; Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública, Ensenada, Argentina, 9-11 de octubre de 2019. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2019. URL: <http://jornadasgeografia.fahce.unlp.edu.ar/front-page/front-page/actas/ponencias>
- Bulich, M, Daraya V, Michelini (2020) “Producción de saberes en las prácticas de formación profesional: de los modos de enseñar / aprender a la multiplicidad de saberes en disputa en revista Margen Edición N° 99.
- Carballeda, Alfredo Juan Manuel. “La Cuestión Social como cuestión nacional, una mirada genealógica”. Revista Margen. Edición N° 51. 2008.
- Carballeda, Alfredo Juan Manuel. “Cartografías e intervención en lo social”. En: Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación. Comodoro. Universitaria de la Patagonia. 2012.
- Carballeda Alfredo (2014) Escenarios sociales intervención y acontecimiento. Editorial Margen. Ciudad autónoma de bs as <https://www.margen.org/epub/acontecimiento.pdf>
- Carballeda, Alfredo Juan Manuel. (2015). “El territorio como relato. Una aproximación conceptual”. En Revista Margen N° 76. 2015.
- Carballeda, Alfredo Juan Manuel. (2018). “Apuntes de intervención en lo social: lo histórico, lo teórico y lo metodológico”. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. - Editorial Margen. 2018.
- Carballeda, Alfredo Juan Manuel. (2022). “La subjetividad como terreno de disputa” 1a ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires. - Editorial Margen. 2022.
- Cazzaniga, Susana; (2001). “El abordaje desde la singularidad” En Cuadernillo Temático N°22 Desde el Fondo, Facultad de Trabajo Social, UNER, Paraná 2001.
- Censo Nacional Agropecuario (2018) <https://cna2018.indec.gob.ar>
- Revista Colección Territorios N° 4 (2019). Acerca de prácticas, pertenencias y organizaciones

- desde el Trabajo Facultad de Trabajo Social. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/87751/Revista_completa.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dubet, Francois: Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Introducción y Cap. 5. Editorial SXXI. Buenos Aires. 2014.
- Giraldez, Soraya, Lugano, C., Ríos, C; Testa, C, y otros. "Trabajo Social y vulnerabilidad social: estrategias institucionales y prácticas organizativas". Cap. Acerca del laen. Abordaje sobre el lazo social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2020.
- Korol, Claudia. "Feminismos Populares: Pedagogías y Políticas". 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial: Chirimbote. 2020.
- Paredes, Julieta. "Hilando Fino. Desde el feminismo comunitario". Primera edición: La Paz, enero de 2010. Primera edición en México: 2013. Diseño editorial: Cooperativa El Rebozo.
- Robles, Diego A. "El acceso a la justicia: aspectos teóricos, implicancias prácticas" (p. 57) En: Salanueva, Olga. Los pobres y el acceso a la justicia / Olga Salanueva y Manuela González; compilado por Olga Salanueva y Manuela González. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. 2011.
- Rodriguez Enriquez, Corina. "Sostenibilidad de la vida: desde la perspectiva de la economía feminista. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Madre Selva. 2020.
- Salanueva, Olga. Los pobres y el acceso a la justicia / Olga Salanueva y Manuela González; compilado por Olga Salanueva y Manuela González. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. 2011.
- Tommasino, Humberto y otros (2006). "Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire". En: Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural. Montevideo: UDELAR.
- Trincherro H. y Petz, I. (2013) "El academicismo interpelado". En Lischetti. Mirta (Comp.) Universidades Latinoamericanas. Compromiso, Praxis e Innovación Social. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA
- Wright, PM (2015). Repensar la "contribución". *Revista de Gestión*, 41 (3), 765–768. <https://doi.org/10.1177/0149206315569497>

Capítulo 5. Pedagogías antirracistas: realidades en Colombia y Argentina

Anti-racist pedagogies: realities in Colombia and Argentina

Silvia Dubrovsky

Universidad de Buenos Aires

<https://orcid.org/0000-0001-6339-2855>

Sandra Guido

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-7485-5675>

Carolina Soler

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-4380-4589>

Resumen

El presente capítulo expone reflexiones producto del panel titulado *Pedagogías antirracistas: realidades en Colombia y Argentina* realizado en el marco del I Coloquio Latinoamericano Subjetividades y Territorio: repensar la coexistencia, en noviembre del año 2022. Contiene una contextualización sobre el racismo, su relación con la pobreza y con el fenómeno de la migración en la región América Latina, también, presenta los conceptos de raza y racismo, su evolución, perspectiva actual y latinoamericana y, antecedentes investigativos sobre racismo y educación en la región. En la parte final, el apartado titulado Silencios, nacionalismos y racismos en medio de resistencias desde prácticas educativas en Argentina y Colombia da cuenta de experiencias educativas antirracista e interculturales.

Palabras clave: pedagogías antirracistas, interculturalidad, educación intercultural, racismo, justicia social.

Abstract

This chapter presents reflections resulting from the panel entitled Anti-racist Pedagogies: realities in Colombia and Argentina carried out within the framework of the I Latin American Colloquium Subjectivities and Territory: rethinking coexistence, in November 2022. Contains a contextualization of racism and its relationship with poverty and the phenomenon of migration in the Latin American region, the concepts of race and racism, its evolution, current and Latin American perspective, and research background on racism and education in the region. Finally, the section Silences, nationalisms and racisms in the midst of resistance from educational practices in Argentina and Colombia gives an account of anti-racist and intercultural educational experiences.

Keywords: *antiracist pedagogies, interculturality, intercultural education, racism, social justice.*

Introducción

El presente capítulo expone reflexiones producto del panel titulado Pedagogías antirracistas: realidades *en Colombia y Argentina* realizado en el marco del I Coloquio Latinoamericano Subjetividades y Territorio: repensar la coexistencia, en noviembre del año 2022. El propósito del panel fue analizar las relaciones entre racismo, justicia social y educación y las alternativas pedagógicas que las trabajen. Para este fin, contamos con la participación de tres invitados: la profesora Elizabeth Castillo Guzmán, investigadora de la Universidad del Cauca en Colombia y directora del Centro de Memorias Étnicas; la profesora Angie Benavides Cortés, de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia e integrante del grupo de investigación Equidad y diversidad en Educación y, el Profesor Daniel Ferro, maestro y supervisor adjunto del Distrito Escolar 14 - CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Este escrito desarrolla, en primer lugar, una contextualización sobre el racismo y su relación con la pobreza y con el fenómeno de la migración en la región América Latina, en segundo lugar, presenta los conceptos de raza y racismo, su evolución, perspectiva actual y latinoamericana, posteriormente, desarrolla algunos antecedentes investigativos sobre racismo y educación en la región. El cuarto apartado se denomina Silencios, nacionalismos y racismo en medio de resistencias desde prácticas educativas en Argentina y Colombia, el cual tiene como fuente primaria las experiencias educativas narradas por los tres invitados al panel y que son inspiración para el análisis presentado por las autoras del capítulo. En la parte final, algunas conclusiones y aperturas a posibilidades de investigación sobre el tema.

Contexto. Racismos y antirracismos en Latino América

En América Latina la pobreza tiene género, color, edad y concentración territorial. La pobreza e indigencia es más elevada entre los pueblos indígenas y la población afrodescendiente, y especialmente acentuada entre la población femenina y rural perteneciente a esos grupos. (Villarreal, 2021).

Racismo y pobreza

Investigaciones recientes acerca de las situaciones de vida de comunidades étnicas en Latinoamérica, principalmente afrodescendientes e indígenas, resaltan las precariedades y contundentes desigualdades en sus condiciones sociales y económicas, evidentes en el menor acceso a educación, salud, empleo, vivienda y otros servicios básicos.

En América Latina y el Caribe habitan aproximadamente 54,8 millones de personas indígenas (11,5% de indígenas del mundo y el 7,8% de la población total de la región); representan tasas de pobreza más elevadas que sus homólogos no indígenas esto es, cerca del 55% de las personas pobres y del 58% de los extremadamente pobres (OIT, 2019, Freire, Díaz-Bonilla, Schwartz, Soler y Carbonari, 2018).

En relación con las personas afrodescendientes, alrededor de 133 millones en

la región se auto-reconocen así¹⁸ (24% de la población total de la región); habitan principalmente en Brasil y Venezuela (91%) y luego en países como Colombia, Cuba, Ecuador y México (7%); datos desde algunos países de la región expresan que el 47% de las personas pobres y el 49% de las extremadamente pobres se corresponden con afrodescendientes (Freire y otros, 2018); situación con mayor incidencia en zonas rurales y mayor afectación en hogares monoparentales con jefatura femenina.

Para el año 2018, en Colombia se indicó que el 4,4% de la población son indígenas y el 9,3% se auto-reconocen como afrodescendientes (DANE, 2019)¹⁹; de ellos, el 43,7% y el 26,1%, respectivamente, se encontraban en condición de pobreza multidimensional, porcentajes que se incrementaron en el año 2020 al 50,0% y al 29,2% (DANE, 2021). De acuerdo con datos de Argentina, el censo 2010 indicó que el 2,4% de la población se corresponde con pueblos indígenas y el 0,4% con personas afrodescendientes²⁰. Para el año 2005, se registró que el 23,5% de los hogares con integrantes indígenas son pobres (PNUD, 2005). A la fecha, están pendientes los resultados del censo 2022 respecto a poblaciones afroargentinas y pueblos originarios.

Las raíces o causas de esta estructural asociación de las comunidades afrodescendientes e indígenas con la pobreza, remiten a factores históricos, políticos, culturales y económicos desde el legado colonial; raíces sostenidas en la actualidad con el modelo económico capitalista y neoliberal en relación con el control y distribución asimétrica de la tierra y la riqueza, también con el modelo de desarrollo extractivista y, por sistemas de opresión que mantienen a estas comunidades en desventaja, como lo es el racismo y la invisibilización y subvaloración de culturas e identidades (IPMG, 2019; Cimadamore, Eversole y McNeisch, 2006; Walsh, 2009). A lo anterior, se adicionan los efectos de la pandemia por COVID-19 para estas poblaciones altamente vulnerabilizadas y, particularmente para Colombia, las violencias de las que son sujetos desde mediados del siglo XX en medio del conflicto social y político interno.

Desde la colonización y sus represiones también se abrió paso a las luchas de los pueblos étnicos. En nuestra región muchas comunidades indígenas se enfrentaron a los colonizadores desde su misma llegada y, los afrodescendientes se congregaron y sublevaron desde inicios del siglo XVI, a pocas décadas de su arribo al continente. Y es claro que las luchas siguen vigentes. Varios autores coinciden en plantear que desde la década de los setenta del siglo XX los movimientos étnicos con sus demandas y reivindicaciones han ganado visibilidad dado su alcance transversal y universal ante el cuidado del medio ambiente, las políticas de desarrollo sustentable, las reflexiones sobre nociones como autonomía y pluriculturalidad y las discusiones sobre derechos individuales y colectivos, un ejemplo de esto se da ante la pertenencia y tenencia del territorio, entre otros aspectos que tensionan la globalización, las lógicas

18 En la autoidentificación y autoadscripción en categorías étnicas, particularmente para el caso de censos y estudios estadísticos, influyen factores como la redacción de las preguntas, quién y cómo las hace, así como la información con la que cuenta quien responde. “En el caso de la afrodescendencia, la autoidentificación varía por las percepciones que vienen influidas por elementos como: el color de la piel, los rasgos físicos, el origen familiar (ancestros), la cultura y tradición, la clase socioeconómica, el contexto regional, la identidad y las preferencias culturales e ideológicas” (Banco mundial, 2018, p. 46)

19 Dato para el año 2018 según la Encuesta de Calidad de Vida (DANE, 2019). Aproximadamente 4,671.160 millones de personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras y 1,905.617 indígenas distribuidos en 105 pueblos. (DANE - Grupos étnicos información técnica)

20 El censo 2010 indicó la presencia de 149.493 personas afrodescendientes, sin embargo, “organizaciones que nuclean a las personas africanas y afrodescendientes calculan que en el país residen 2 millones de personas de ese origen” (Dirección nacional de población, 2021)

homogenizadoras-etnocéntricas, el capitalismo y los alcances de los estados para responder a las características y necesidades de sus habitantes (Rodríguez, 2008).

“En Colombia, la capacidad de las comunidades indígenas y afrocolombianas para reclamar las tierras y otros derechos depende de la forma en que son percibidas.” (Rodríguez, 2008, p. 8). Solo como ciudadanos, sin diferencias culturales significativas, conlleva la negación de su existencia y de sus reclamos por las tierras, así que el proceso de reconocimiento, por ejemplo, de las comunidades afrocolombianas, requirió la diferenciación cultural de la sociedad nacional colombiana y de las sociedades indígenas. Plantea Bateson citado por Rodríguez (2008) que lo anterior lleva a una ambivalencia, si los grupos étnicos se integran a la sociedad nacional se les niega derechos sobre sus territorios por no ser verdaderamente étnicos, pero si refuerzan su propia cultura e identidad, la diferenciación activa procesos de marginación y racismo.

En relación con la Argentina, el Estado tiene una amplia legislación antidiscriminatoria en tanto ha suscrito y ratificado algunas convenciones internacionales étnicas y raciales, también, la reforma constitucional de 1994 reconoció a las poblaciones indígenas y sus derechos, sin embargo, esta no hizo ninguna referencia a los afrodescendientes. Tal vez, como plantea Ocoro (2015), porque el movimiento afro era incipiente en dicha época y también porque no era de interés de los gobiernos de los noventa²¹. En los comienzos del siglo XXI se observa en la Argentina el posicionamiento de los movimientos afro, a finales de la primera década son incluidos en algunas agendas del Estado, por ejemplo, en el censo poblacional, en programas sociales, al aprobar la Ley 26852 del 2013 con el primer reconocimiento legislativo a los afrodescendientes y ante el establecimiento del 8 de noviembre como el Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la Cultura Afro.

Racismo e inmigración

A los anteriores datos y en relación con los racismo y xenofobia, se suman las realidades de la inmigración. Para el caso de Colombia, el DANE (2021a) reporta que hasta el año 2005 ese país no fue principal destino migratorio en comparación con México, Argentina, Brasil o Venezuela; situación que se transformó con la oleada migratoria de este último país y que se incrementó a partir del año 2015. Según el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI), los hogares con migrantes venezolanos o con colombianos retornados de dicho país tienen un índice más alto que los hogares no migrantes: 18,6% los primeros y 22,5% los segundos, en comparación con el 10,7% de los hogares no migrantes.

Para el caso de Argentina, de acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones-OIM (2019), el 4,9% de la población es migrante principalmente de Paraguay, Bolivia, Chile, Perú, Italia, Venezuela, Uruguay y España, en menor proporción de Senegal y países asiáticos. La población es heterogénea y la incidencia de la pobreza varía dependiendo de factores como el país o continente de origen, edad, tiempo de permanencia, inserción laboral, estructura del hogar, entre otros; para el caso de personas bolivianas, la tasa de pobreza llega al 56,5% y de indigencia al 17,7%, seguidos por paraguayos con el 35,1% y 8,5% y por peruanos con el 33,35

21 Heguy (2002 citado por Ocoro, 2015) recoge las declaraciones del presidente Carlos Menem en 1996, quien, “ante la pregunta sobre la existencia de población afrodescendiente en Argentina, expresó: ‘en Argentina no existen los negros; ese problema lo tiene Brasil’” (p. 144).

y 4,6% respectivamente.

Los datos anteriores son preocupantes por su gravedad tanto en la extensión del fenómeno del racismo y la xenofobia sobre muchos sujetos como por su incidencia en todos los aspectos de sus vidas.

Conceptos: Raza y racismo

Raza

Con el fin de abordar la relación entre racismo y educación, como más adelante se desarrolla, es importante acercarse al concepto de raza. Wade (2000) señala que fue a comienzos del siglo XVI que la palabra 'raza' ingresó en las lenguas europeas. Su significado principal está relacionado con el linaje, es decir, con una línea de descendientes emparentados con un ancestro común, con características similares. Este uso prevaleció hasta 1800. En el concepto de "raza" como linaje, la apariencia física no es necesariamente el factor determinante; las explicaciones de las diferencias interindividuales están relacionadas con el medio ambiente, que se cree que influye tanto en las instituciones sociales y políticas de la sociedad. como en las diferencias físicas. El uso del término "raza" no fue común entre los siglos XV y XVIII.

Según Goldberg (1993), citado por Wade (2000), el concepto de raza es producto de la modernidad y está ligado a conceptos básicos de moralidad.

La identidad humana y la categoría de persona se definieron cada vez más mediante un discurso de la raza, algunas razas se definieron como no racionales o estéticamente inferiores (sin el equilibrio 'natural' de belleza y armonía), y se hizo posible que la raza definiera a ciertos pueblos como hechos para la esclavitud. (Wade, 2000, p. 13)

En el sentido anterior y de acuerdo con Banton (1987) citado por Wade (2000), se avanza hacia un concepto de raza como tipo. "Durante el siglo XIX, se originó la idea de que las razas eran tipos permanentes y separables de seres humanos con cualidades innatas, que se transmitían de generación en generación" (p. 13). Así, los tipos raciales se ordenaron jerárquicamente y en esta organización estaban presentes razas inferiores durante los siglos XIX y XX cuya inferioridad biológica permanente e innata justificaba la esclavitud.

Uno de los conceptos más influyentes en la educación escolarizada fue el del racismo científico que tuvo auge a finales del siglo XIX y cuya consecuencia según Sánchez (2007) fue que

(...) en los países más civilizados de "occidente", el más descarnado racismo

sobre los pueblos de origen no europeo, lejos de considerarse una ideología perniciosa, llegó a constituir, para la inmensa mayoría de la población educada -incluso para muchos de aquellos que se mostraban enérgicamente en contra de instituciones como la esclavitud-, el resultado lógico de una verdad demostrada por las ciencias naturales más avanzadas del periodo. La enorme violencia conceptual de la biología evolutiva humana, ejercida sobre las comunidades más débiles del planeta desde el punto de vista económico y militar, tomó en la práctica la forma de una Verdad irrefutable para muchos de los espíritus más cultivados de la ciencia norteamericana y europea. (p. 383)

Esta verdad “irrefutable” en principio, se puede relacionar con lo que Wade (2000) menciona como un autoritarismo “donde los más racionales (los colonizadores blancos) decidieron con base en fundamentos racionales lo que era mejor para los menos racionales (los negros colonizados)” (p. 18).

Sin embargo, más tarde, en el siglo XX, este hecho fue cuestionado por los mismos científicos que, basándose en la teoría de la evolución de Darwin, confirmaron que es imposible pensar en categorías raciales fijas: las poblaciones se adaptan biológicamente a través del tiempo.

Dichas reflexiones con el tiempo permiten consolidar la idea de las razas como construcciones sociales es decir que

La noción de que las razas existen con características físicas definibles y, aún más, que algunas razas son superiores a otras es el resultado de procesos históricos particulares que, según podría argumentarse, tienen sus raíces en la colonización de otras áreas del mundo por parte de los pueblos europeos. (Wade, 2000, p. 21)

Esta idea presentada por Viveros (2020) es reafirmada por la autora citando a Quijano (2000) para quien la raza es el artefacto más importante de la conquista y colonización; el que permitió convertir en “otros”, a los vencidos en la guerra de la conquista, en este sentido, según Segato (2011), las ideas sobre la diferencia humana están inevitablemente estructuradas por ideas sobre la superioridad europea.

Racismo

Para Viveros (2020), el racismo alude a la ideología y prácticas que vinculan

discursivamente cuerpos, comportamientos y herencias bioculturales para justificar, producir y reproducir relaciones de desigualdad y discriminación. Este concepto ha tenido diferentes tipologías, según Bonilla-Silva (2011) citado por Viveros (2020), el racismo puede ser individual o institucional, el primero se refiere a actos de estigmatización, que degradan y vulneran el valor de cierta clase de personas racializadas, igualmente, alude a actos de discriminación que pueden realizarse intencionalmente o no y aplican un tratamiento a la vez diferente y desigual hacia un grupo, y por ende a los individuos que lo componen, en función de rasgos socialmente construidos como diferencias negativas.

El segundo tipo de racismo, el institucional, “actúa a través de las fuerzas establecidas y respetadas en la sociedad” (Carmichael y Hamilton, 1967, p. 4), como son las instituciones educativas, económicas, sanitarias, culturales, etc. Es sobre las primeras sobre las que profundizaremos más adelante.

Otra manera de clasificar el racismo es la presentada por Segato (2011) para quien existen los siguientes tipos:

- Racismo de convicción, axiológico: expresado a través de un conjunto de valores y creencias explícitos que asignan predicados negativos (o positivos) en función del color de piel, características físicas o grupo étnico al que pertenece la persona.
- Racismo político-partidario-programático que sirve de base para la formación de agrupaciones políticas que votan mancomunadamente y abogan un antagonismo abierto contra sectores de la población racialmente marcados.
- Racismo emotivo, se expresa con la manifestación de miedo, rencor o resentimiento en relación con personas de otra raza o grupo étnico.
- Racismo “de costumbre”, automático o “acostumbrado”: irreflexivo, naturalizado, culturalmente arraigado y no reconocido mediante la atribución explícita de valores diferentes a personas pertenecientes a grupos raciales y étnicos.

Según esta autora, en los países del continente latinoamericano, los dos últimos racismos- emotivo y de costumbre- provocan consecuencias sociales que hoy llamamos racismo institucional y racismo estructural. El primero se refiere a prácticas institucionales que reproducen las desventajas de las poblaciones no blancas, el segundo, como aquel integrado en los factores, valores y prácticas que contribuyen a la relación estadísticamente significativa entre raza y clase (definida aquí como la combinación de estatus económico y afiliación ocupacional).

Lo importante en relación con lo que sucede en entornos educativos, es la comprensión de los racismos como construcciones históricas y sociales y, según Segato (2011) es el resultado de la lectura del contenido histórico de un país.

Quizá el racismo epistémico sea de necesario interés en este capítulo por cuanto es mediante el cual, desde un pensamiento hegemónico, se invalidan ciertos tipos de conocimiento y de las poblaciones que los portan y que son considerados con menor valor por su falta de “cientificismo”. Para Grosfoguel (2011) el racismo epistémico, se genera por la inferioridad de los “no occidentales” que son cercanos a la animalidad y se caracterizan por su falta de racionalidad. Según este autor, se considera occidente

como la única forma legítima y capaz de producir conocimiento superior. Este racismo se produce desde la ego- política masculina occidental del conocimiento que niega y desecha las voces críticas y el pensamiento siempre que provenga de personas y grupos inferiorizados y subalternizados.

A partir de los conceptos presentados de raza y racismo nos preguntamos por lo que sucede en América Latina. Para Viveros (2020) el efecto del racismo deriva en una mayor afectación para pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas quienes tienen mayores tasas de mortalidad infantil, de necesidades básicas insatisfechas, peores condiciones de vida y menor acceso a la educación y a la salud, así como lo reafirman los datos presentados en el contexto del presente capítulo. De igual manera, para Segato (2011) en América Latina la racialización es transversal a las fronteras de clase, e incorpora las diferencias socioeconómicas mediante un ordenamiento pigmentocrático.

Para explicar lo que sucede en América Latina puede ser pertinente y central el concepto que presentan Viveros y otros (2006) denominado gramáticas alternativas del antirracismo, con el cual se da cuenta de las acciones y discursos en los que la desigualdad racial y el racismo no son explícitos o centrales, pero tampoco ausentes, y cuyos efectos son antirracistas porque desafían la distribución racializada del poder y el valor, material y simbólico. Para la autora numerosas situaciones como las reportadas en sus procesos de investigación muestran que, en América Latina, la clase y el género son modalidades a través de las cuales se vive la raza.

En particular en el ámbito educativo podemos encontrar herencias del racismo científico, discriminaciones y segregaciones derivadas de conceptos y representaciones de las razas relacionadas con modelos eugenésicos y biologicistas del siglo XIX, pero principalmente clasificaciones y jerarquizaciones ancladas en modelos coloniales. Todo ello permea a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de formas de relacionamiento escolar.

El lugar que históricamente ha tenido la educación formal en América Latina pasa poco por la emancipación, y mucho por la construcción de sociedades desiguales, en las que se reproduce y adopta el colonialismo como algo inherente a los pueblos históricamente marginados y vulnerables.

Aunado a lo anterior, se encuentra que los países Latinoamericanos miembros de las Naciones Unidas adoptan sistemas educativos que se basan en la perspectiva desarrollista aceptada por el norte global. En este contexto, la producción de conocimiento se enmarca únicamente en lo que los estándares mundiales conciben como 'ciencia', por lo que no solo el conocimiento desde otros lugares se vuelve inenarrable, sino que, además, el ideal civilizatorio sigue presente para desarraigar dicho conocimiento en los otros —indígenas, afros, campesinos—. Esto tiene como principio y fin la alienación de los sujetos, es decir que bajo esta estructura la educación se convierte en una herramienta para el ejercicio de violencia cultural sobre los cuerpos (colonialismo) que se fortalece y reproduce en violencias directas y estructurales.

Todo lo anterior, lleva a la escuela a tener un papel privilegiado en el fortalecimiento o la deconstrucción de esta perspectiva colonizadora. Diferentes apuestas políticas desde movimientos sociales y académicos luchan contra el racismo en todas sus

variantes y avanzan en propuestas y praxis antirracistas con diferente envergadura, fuerza y continuidad.

Antecedentes de investigación

A partir de la revisión de varias investigaciones de los últimos diez años acerca del racismo y antirracismo en educación en nuestra región de América Latina, se presentan a continuación tres líneas de análisis que dan cuenta de la vigencia de las realidades racistas, así como de diferentes acciones que se enmarcan en perspectivas antirracistas. Una línea refiere a las políticas educativas; otra, acerca del sistema educativo y praxis escolares; y una más a las tensiones y avances en las educaciones “otras” en procesos antirracistas o bien, gramáticas alternativas del antirracismo.

Previo a presentar las líneas de análisis, son relevantes los acercamientos a marcos referenciales presentes en las investigaciones respecto a los fenómenos de raza, racismos y antirracismos en relación con la educación de personas y poblaciones afrodescendientes e indígenas. Autoras como Corbeta (2021) plantean que estos marcos visibilizan, tensionan y dan pistas acerca de estructuras que sostienen desigualdades históricas dadas sus relaciones en una compleja multidimensionalidad de la noción de raza y racismo.

Para la autora, un primer marco es el de los derechos. Los análisis educativos se han centrado en las obligaciones y garantías de los Estados según adhesión a acuerdos internacionales y nacionales y, también, han analizado la interdependencia con otros derechos, por ejemplo, a la tierra, el territorio y, a las economías y autonomías productivas. Un segundo marco es el de la interculturalidad. Este enfoque ha pasado de la funcionalidad y al servicio de sectores hegemónicos, al de la crítica en términos de efectivización de derechos; también, ha dado paso a la concreción de estrategias para toda la población y no solo focalizadas, las cuales desactiven procesos coloniales y se alejen de políticas de tolerancia. El tercer marco es el de la interseccionalidad. Desde este se visibiliza y busca desestructurar patrones de desigualdades que se potencian al asociar “raza/etnia, clase, sexo/género, territorio, ciclo de vida, entre otras” (Corbeta, 2021, p. 10).

En relación con marcos referenciales antirracistas, una de las alertas que algunas investigaciones sobre el tema han exaltado, así como estudios desde otros referentes antidiscriminatorios, es que los discursos hegemónicos cooptan y toleran muchas de las rutas de resistencia, de lucha o que tienen la esperanza de transformación. Filc citado en Wu y Oxwrth (2022), consideran dos criterios para tener en cuenta en discursos que se consideren resistentes y contrahegemónicos, uno, el desmantelamiento de las estructuras que sostienen las discriminaciones o injusticias y, otro, la claridad por los sujetos respecto a la no complicidad o no encubrimiento, sea este consciente o no. Por último, también importante como marco referencial, autores como Wade y Moreno (2021) plantean las gramáticas alternativas del antirracismo en América Latina, las cuales son estrategias “que muestran una conciencia de desigualdades estructurales más amplias, en las que se reconoce indirectamente el papel de la diferencia racial” (p. 21).

Políticas educativas

La mayoría de los estudios acerca de las políticas y marcos legislativos sobre el tema de interés, refieren la Conferencia en Durban, en el año 2001²² como un gran estímulo e impulso a la legislación antirracista en la región. Recientemente, Corbeta (2021) presentó sus hallazgos tras el análisis de aproximadamente treinta y cinco investigaciones desarrolladas entre 2015-2020 sobre políticas educativas e interculturalidad de dieciocho países de la región; una parte de estos hallazgos se organizaron en nueve núcleos problemáticos interrelacionados con los marcos referenciales presentados párrafos anteriores.

Los núcleos son: la polifonía del término interculturalidad y su uso hegemónico o bien, crítico. La relación con los sujetos de la educación intercultural desde la cual se ha enfatizado en un “otro étnico” y no en interculturalizar lo no indígena y no afrodescendiente. La singularización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) lo cual invisibiliza las diferentes modalidades en curso. Las políticas para, con y por los pueblos y el debate sobre el grado de participación. Los avances y brechas educativas según indicadores con las poblaciones enunciadas. Los alcances geográficos, según nivel educativo y en contenidos de las políticas de EIB. La persistencia de subalternización de conocimientos y tradiciones en políticas de reconocimiento. La formación docente, su situación contractual, el currículum y materiales educativos en medio de la escasez o no pertinencia. Y, la migración respecto a escuelas receptoras y racismo instalado, trabajo familiar e infantil fuera de los territorios, entre otros factores.

En relación con algunos de estos núcleos problemáticos, varios autores coinciden en que la oleada de reformas políticas educativas de la región impulsadas por movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil enfrenta múltiples obstáculos para su implementación, por ejemplo, Freire, Schwartz y Carbonari (2022), afirman que,

Por un lado, las políticas de inclusión etnoracial están distribuidas en forma despereja a lo largo de la región y distan de ser sistemáticas; muy frecuentemente reflejan respuestas ad hoc a demandas de las organizaciones de la sociedad civil o gobiernos subnacionales que, independientemente de sus beneficios locales, rara vez tienen la escala suficiente como para abordar formas estructurales de discriminación y exclusión arraigadas en los sistemas educativos. Adicionalmente, los esfuerzos que apuntan a la inclusión etnoracial en la educación suelen verse socavados por falta de fondos, creencias arraigadas sobre su poca importancia y tensiones que generarían discutir temas raciales, y la falta de monitoreo y mecanismos de evaluación que permitirían determinar los méritos y falencias de las diferentes políticas

22 Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en Durban – 2001.

que se pilotean. En consecuencia, mientras los marcos legales de la región favorecen la inclusión etnoracial en las escuelas, en la práctica ha habido poco avance, lo que explica en parte las brechas persistentes, que en algunas áreas solo han empeorado. (p. 111)

En relación con las líneas anteriores, dada la pandemia por COVID-19 y, la exaltación de la pandemia racializada, estudios de redes y colectivos así como de otros investigadores, profundizan en aspectos históricos y estructurales que, en el contexto del neoliberalismo y la articulación de raza, pobreza, género entre otras marcas identitarias y algunos correlatos con la educación, visibilizan e incrementan desigualdades e injusticias y conllevan a la comprensión, por ejemplo, de nociones como las necropolíticas o de la democracia racial como un mito²³.

Sistema educativo y praxis escolares

Múltiples estudios han focalizado en expresiones y prácticas de racismo en educación y en la escuela, así como en las formas de resistencia y transformación que avanzan desde el antirracismo. En algunos de estos se ha exaltado el racismo epistémico como una de las categorías de análisis pues, es evidente la ausencia de saberes, conocimientos y prácticas propias de pueblos indígenas y afrodescendientes en los currículos educativos formales, pero, también, se han “configurado nuevas formas de subordinación o reproducción del racismo epistémico (...) nuevas formas de opresión, a veces más sutiles, desde las cuales se reproduce la alienación del sistema económico racial imperante” (Hinestroza y Roca, 2021, p, 152).

Como parte fundamental de la escuela los libros de texto han sido objeto de estudio. Una de las investigaciones consultadas fue la de Freire *et al.* (2022) con cuarenta libros de historia y lenguaje vigentes en diez países de la región. Los autores plantean, entre otros resultados que, desde el análisis de imágenes de personas afrodescendientes subsisten sesgos y prejuicios en tanto están subrepresentados y poco aparecen como actores clave o líderes de la sociedad pues se muestran primordialmente desde el folklor, música, danza y deportes, así como en el trabajo rural, manual o industrial; además, cuando están en roles políticos relevantes, son imágenes principalmente de personajes extranjeros, con alguna diferencia de esto en países como Venezuela, Brasil y Ecuador. En los textos la inserción de luchas etnoraciales también tiene sesgos, como la ausencia de afrodescendientes en algunos países o referencias de estas solo para países como EE. UU. y Sudáfrica, incluso, se omiten tensiones propias que viven los países y los implicados en estas luchas.

Otras indagaciones dan cuenta de la reproducción de estereotipos étnicos, geográficos, sociales y de género en relación con los indígenas y los afrodescendientes. Haro (2021), refiriéndose a varios estudios realizados en las dos primeras décadas del siglo XXI, reitera que los libros en campos como las ciencias sociales y la historia, y para el caso de México, defiende la idea de que son primitivos debido al estilo de vida

23 El Boletín de CLACSO (2020), Ancestralidad, antirracismo y actualidades #3 se centró en dicha pandemia racializada.

indígena y hay poca o ninguna contribución de los africanos, además, no se brindan oportunidades para visibilizar la heterogeneidad de estas poblaciones.

Linares y Ricardes (2011) analizaron libros escolares de la Argentina durante el siglo XX y dan cuenta del paso de representaciones de los afrodescendientes desde lo pintoresco, la alegría y diversión, luego, a su congelamiento en el tiempo y espacio, principalmente en la colonia, así como previo a la Revolución de Mayo y, con referencia a Buenos Aires; lo anterior favorece el ocultamiento de la herencia genética y cultural de la sociedad actual. La investigación también exalta la ausencia del conflicto social en los libros, esto, al naturalizar ocupaciones, al mantener estigmas mediante imágenes o narraciones o bien, ante la no presencia de “afroamericanos en los temas de la vida cotidiana actual” (p. 202).

En Colombia, autoras como Soler (2009) y sus investigaciones desde el análisis crítico del discurso a textos escolares también en las áreas de conocimiento mencionadas, indica que los libros visibilizan el problema de la discriminación, pero esta no se critica ni se evalúa, sino que se muestra como proceso normal, histórico y casi inevitable en el desarrollo de las sociedades. La iconografía de los textos corrobora la representación de más blancos y mestizos que afrodescendientes e indígenas y estos últimos en situación de pobreza, abandono, desempleo, segregación o desplazamiento, pero no se señalan sus aportes a la vida cultural o social.

Además, son representados mediante estadísticas y miembros de colectivos, nunca como individuos que realizan acciones importantes para el país, ni como héroes o ejemplo para los jóvenes. Se suma a lo anterior la justificación, por ejemplo, de la eliminación de comunidades indígenas, ante su “no asimilación” a la cultura dominante y al constituirse en una amenaza para esta cultura.

También en este último país, en el análisis de 45 textos de ciencias naturales, se concluye que el racismo científico se reafirma ante la presencia de “contenidos de genética, evolución, taxonomía, biodiversidad, poblaciones humanas y circulación que (...) naturalizan la clasificación humana en razas, transmiten determinismo biológico y estereotipos (...)” (Beltrán, 2019, p. 8).

Tensiones y avances en las educaciones “otras” en procesos antirracistas o, gramáticas alternativas del antirracismo

A continuación, se refieren estudios desde la perspectiva descolonial, las pedagogías críticas y populares y la interculturalidad. Luego, una línea de estudio desde el análisis del discurso y propuestas desde la Educación Multicultural Crítica.

Varios estudios han planteado avances antirracistas desde perspectivas descoloniales. Lindquist y García (2023) centran el racismo como uno de los pilares de la colonialidad; en su revisión sistemática con 176 artículos publicados entre 2010 y 2020 en América Latina en relación con la descolonización educativa, plantean nueve tendencias, tres de las cuales están consolidadas: enseñanza y descolonización, interculturalidad y pueblos indígenas y, reflexiones epistemológicas²⁴. Su estudio ubica a la educación superior como un epicentro de la reflexión, lo cual “evidencia un desafío

24 Otras tendencias aún incipientes son: lenguaje y discurso, feminismo, descolonización del currículo, descolonización del arte, formación docente, discapacidad y descolonización.

central: el estudio de las microprácticas pedagógicas descolonizadoras” (p. 9).

Por otra parte, algunos procesos antirracistas están ligados a las pedagogías críticas y a la educación popular, toda vez que estas se constituyen en resistencias por parte de los oprimidos ante imposiciones de poder, no solo para manifestar inconformidades, también, para trazar opciones transformadoras que los impliquen en su propio proceso. Así, en la última década son varios los textos que recogen experiencias desde proyectos pedagógicos de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinos, entre otros que

combinan la transmisión de saberes teórico-prácticos, con la difusión de referentes ideológicos y políticos que invitan a cuestionar los ideales y modelos de vida moderna, sustentadas en la racionalidad economicista, las lógicas de competencia y blanqueamiento, en detrimento de sus proyectos de buen vivir, colaboración comunitaria y apropiación, difusión y reconstrucción de las memorias colectivas que constituyen los marcos sociales y políticos de configuración de su identidad. (Piedrahita, Giraldo, Guzmán, Pino, Castaño, Salazar, Ospina, 2018, p. 111)

En el marco de pedagogías críticas y populares se encuentran recopilaciones de sistematizaciones de experiencias en textos de Suárez, Hillert, Ouviaña y Rigal (2013); Guelman, Cabaluz y Salazar (2018); Cendales, Mejía, Buitrago y Muñoz (2019); Almazán, Galli y Stoppani (2020), entre otros.

Por otra parte, en términos de la interculturalidad y educación, Ferrão citado por Villalta (2016) plantea que en Latinoamérica a diferencia de Europa²⁵, esta educación toma distancia de la educación occidental, es un proyecto ético, político y epistémico y se vincula a la educación indígena, los movimientos afro y la educación popular. Tras la revisión de treinta reportes de investigación publicados entre el 2000 y el 2013, Villalta (2016) indica que, desde la dimensión de la identidad, un importante número de artículos adhieren a la intención de confirmar, afirmar o rescatar elementos culturales propios en medio de escenarios con una cultura hegemónica; por otra parte, desde la dimensión ético-política se resalta el apropiar, innovar o resistir prácticas sociales y/o educativas.

Hay una diferencia importante para tener en cuenta, la interculturalidad se entiende como un enfoque transversal de las políticas educativas, mientras que la etnoeducación y la Educación Intercultural Bilingüe son modalidades institucionales educativas que los Estados garantizan para personas de las comunidades indígenas y afrodescendientes en sus propias lenguas y culturas. La diversidad en América Latina

25 “Para Europa la diferencia que es materia de Educación Intercultural en la política pública es la que se establece entre los nacionales y los migrantes (Bleszynska, 2008; Antolínez, 2011); especialmente de aquellos que huyen de la pobreza de sus naciones de origen (Villalta, 2016)

y los modelos educativos parten de diferentes

maneras de inclusión/integración a la cultura nacional y estrategias de interculturalizar el sistema educativo en general, donde se considera la necesidad de incluir “alternativas epistémicas” en las aulas, donde estos saberes son considerados alternativos al conocimiento occidental, pero como formas alternativas de producir saberes que sustentan las prácticas sociales, culturales y educativas de las comunidades. (Orealc/Unesco citado por Calderón, 2019, p. 246)

Un eje de trabajo desde la línea antirracista se sitúa en el análisis del discurso. Las representaciones del sujeto racializado desde la hegemonía del sujeto blanco europeo y las lógicas jerárquicas derivadas están instaladas en estructuras y estrategias discursivas basadas en la referenciación, predicación, argumentación y recursos estilísticos y narrativos. Como un ejemplo, algunas de las críticas a las políticas culturales de la identidad, la diferencia y la representación se han valido del análisis del discurso para identificar las reiteraciones en el asimilacionismo y control de las diferencias, de los otros, para contenerlas, estudiarlas y evaluarlas (Soler, 2019a).

Por otra parte, los estudios acerca de la formación de educadores en la relación racismo y educación también han sido fructíferos. Soler (2019), por ejemplo, luego del recorrido histórico desde los años setenta, en el cual muestra fallas y avances, apuesta por la Educación Multicultural Crítica en tanto ofrece perspectivas de análisis a diversas opresiones, entre estas la raza y también el género, etnia y clase social. Desde este lugar propone cinco derroteros en la formación de educadores, son estos, a) la agencia y reposicionamiento para crear discursos y prácticas, evaluar, decidir y reflexionar acerca de ejercicios de dominación, también para retar a los discursos hegemónicos; b) el desarrollo de una conciencia crítica para responder y resistir al poder y sus abusos y transformar los mecanismos de reproducción de injusticias; c) cuestionar los privilegios, entre estos, el blanco; d) la autodeterminación como praxis educativa, aquí resulta favorable una teoría relacional de la autodeterminación, siempre en diálogo y negociación; y, e) la educación corporeizada, cercana a la experiencia subjetiva, a las emociones y, a enfoques decoloniales y nuevas epistemologías.

Silencios, nacionalismos y racismos en medio de resistencias desde prácticas educativas en Argentina y Colombia

Las presentaciones realizadas por los panelistas ofrecieron articulaciones entre recorridos en los territorios y las reflexiones e indagaciones conceptuales acerca del antirracismo en educación. A continuación, traemos las voces de nuestras dos invitadas e invitado, quienes, como lo anuncia el subtítulo de este apartado, desde el reconocimiento de silencios, nacionalismos y racismos, viven y dan fuerza a resistencias en la educación junto con comunidades indígenas y afrodescendientes.

En un primer momento, Elizabeth nos plantea la necesidad de explicitar desde dónde habla y, más que hablar en nombre de los pueblos, mantiene en su presentación la pregunta ¿qué nos enseñan dichos pueblos? En particular se sitúa como profesora en el Sur de Colombia, cuna de los movimientos sociales especialmente étnicos con referencia a los pueblos originarios y afrocolombianos. Mismos que desde su propia agencia y en compañía de personas no étnicas, académicos y otros, han tenido gran incidencia en la construcción de sus propias políticas en educación, tal como lo es la educación propia.

Caminar de la mano de los movimientos sociales le ha permitido avanzar hacia el logro de un mayor equilibrio de conocimientos, además, considera que la universidad pública está profundamente influenciada por las luchas históricas de los grupos, por sus movilizaciones por la tierra y el derecho a la identidad, entre otras luchas.

Plantea que, si bien el antirracismo ocupa un lugar fundamental en América Latina, tenemos un currículum lleno de silencios, de negaciones y de invisibilidades. Sostiene Elizabeth que ha quedado por fuera la enseñanza de las lenguas para quienes no son indígenas, la poesía indígena, la literatura, la otra cara de las historias de la independencia, entre otras ausencias. Y reafirma que cuanto más justo es un currículum, más se enfrenta con los racismos.

Elizabeth plantea tres apuestas que al traerse al campo de la educación se transforman en propuestas pedagógicas poderosísimas en tanto disminuyen injusticias:

La bandera de la *decolonización*: ésta, con pensadores latinoamericanos como Freire y Fals Borda, entre otros, quienes insistieron en resaltar el poder y el lugar de los currículos educativos en las políticas del conocimiento para formar una ciudadanía comprometida con su realidad. Un currículum justo apuesta por la decolonización.

Memoria y territorio: las injusticias que se han producido en los territorios del estado nacional no son exactamente las mismas en todos los casos. Por ejemplo, para la formación de maestros es fundamental abordar la perspectiva del reconocimiento de las injusticias históricas, así como desde el planteamiento de la posibilidad de reparación; podría hablarse, entonces, de pedagogías de la redistribución del conocimiento.

Identidades para la justicia educativa: una pregunta relevante es ¿quién soy yo y cuál es mi papel en estos procesos? la justicia educativa no puede ser a prueba de maestros, así que sus autobiografías son un punto de inflexión al hablar de currículos justos, nadie enseña lo que no sabe, no se puede enseñar una cultura que no se conoce y menos hablar de memoria cuando no he construido mi propia experiencia dentro de los territorios. Una gran tarea en la formación de educadores, tengan o no condición étnica, es el compromiso con la justicia curricular y el antirracismo.

En este primer momento del panel, Angie, nos habla acerca de lo que sucede cuando los niños indígenas llegan al contexto de ciudad, particularmente a Bogotá-Colombia, y también habla desde la educación universitaria y la formación de educadores. Ante la pregunta ¿De qué modo se evidencia el racismo en la educación? La invitada señala que se expresa en las relaciones de poder y dominación, en ese proceso de deshumanización que tiene lugar cuando se invisibiliza o se niega la existencia del otro. Nuevamente lo silenciado en las ciudades y en los currículos

pues, aunque las políticas han avanzado por ejemplo en la educación propia, en la cotidianidad de escenarios multiculturales se sigue desconociendo la presencia de lo étnico, de las otras identidades.

Por ejemplo, la educación ha olvidado el cuerpo y la memoria que está en nuestro cuerpo en pro de la transmisión de saberes hegemónicos; también, las instituciones educativas continúan con ideas como la de todos aprenden lo mismo y son evaluados de la misma forma pues, se adoptan tendencias externas o se imponen sistemas sin discusiones en relación con lo negado, lo invisibilizado, lo propio y los estereotipos que se siguen reproduciendo.

Angie invita, entonces, a situar y resituar en educación el cuerpo y la memoria, a analizar el acto amoroso de la enseñanza y del acercamiento a los sujetos y sus formas de aprender, también, a exaltar las pedagogías interculturales, críticas, populares y los maestros y maestras que las desarrollan como acto antirracista y justo pues rompen relaciones jerárquicas, sin olvidar que otros de ellos aún siguen con prácticas racializadas que niegan a los sujetos, los folklorizan y reducen en su ser y saber.

En tercer lugar, Daniel, desde una escuela de Buenos Aires (reafirma las ausencias y aquello que fue silenciado en los currículos como el argentino. Abre con un pequeño poema náhuatl que dice: *arrancaron nuestros frutos, cortaron nuestras ramas, quemaron nuestros troncos, pero no pudieron matar nuestras raíces.*

Plantea que si bien en el país, normativamente se reconoce la preexistencia étnica y a los pueblos originarios y se promulga la garantía de su identidad y el derecho a la educación intercultural bilingüe, desde su experiencia en la escuela es evidente la pérdida de la lengua, y con esta, la pérdida de la identidad, la cultura, la territorialidad. Aunque normativamente se habla de responsabilidades del Estado, y los maestros representan dicho Estado, concuerda que en las realidades al intentar incluir otras voces en los currículums se quedan así, como otras voces, y no como nuestras voces.

Como resistencia, resalta el valor que tiene en las prácticas docentes el recorrer los pasillos del barrio de sus estudiantes, sus olores, sus sabores, escuchar las músicas; particularmente su experiencia se ha dado con la lengua guaraní. Y es en función de este acto de reconocimiento que su escuela se define como intercultural y, en ese contexto el idioma guaraní encuentra un espacio curricular. Daniel resalta la presencia de un maestro a quien denomina “la cosmovisión guaraní andante”, quien es un motor cultural identitario, espiritual, es un corazón que late.

Con lo anterior, un elemento para adicionar a las reflexiones se relaciona con los avances, pero también las ausencias que el campo de la historia de la educación en América Latina ha mostrado respecto al papel de la escuela en materia de construcción de la nación y la nacionalidad. Puede proponerse como hipótesis de trabajo que estas construcciones se han realizado sin la problematización suficiente respecto al correlato racista y excluyente hacía las poblaciones y culturas que no fueron consideradas parte constitutiva de la nación en sus inicios: los pueblos indígenas y las comunidades negras o afrodescendientes.

Diferentes autores, como se describió en el apartado de antecedentes, muestran que, para el caso colombiano y argentino, así como para otros países de la región, la

exclusión, prejuicios y estereotipos hacia indígenas y afrodescendientes son legitimados a través de los textos de ciencias sociales y de otras áreas, también son visibilizados como seres exóticos, conflictivos o salvajes y de modo antagónico al nosotros nacional, al ideal de nación. A estos grupos, en general, no se los representa dentro de espacios de decisión, de progreso o de profesionalismo. Solo aparecen cuando se menciona la esclavización, o en relación con problemas de desplazamiento, discriminación, pobreza y subdesarrollo o por su desempeño en actividades deportivas siempre por fuera de la historia nacional (Soler, 2008; Balsas, 2011).

En la lectura que los textos escolares hacen de la historia africana esta pareciera ser solo la historia de la esclavización y de la manera como estos pueblos fueron inferiorizados. De la opresión a la que fueron sometidos y de la continuidad del racismo y la discriminación, heredados de ese proceso, poco se habla. Hay silencios, miradas parciales o tergiversadas como si la esclavización fuese su única historia, borrando la vida cultural, política y económica de estas poblaciones y sus aportes a la historia de la humanidad.

En Colombia existe la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993 y su concreción con el Decreto 1122 de 1998. Está establecido su carácter obligatorio en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. Sin embargo, todavía se debate su real transversalización del currículo y su fuerza en transformaciones de imaginarios de docentes, estudiantes y sus familias, aunque no se pueden negar importantes experiencias pedagógicas principalmente en la ciudad de Bogotá.

En el caso de Argentina, desde el año 2013 existe la Ley 26.852 que instituye el Día Nacional de los afroargentinos y afroargentinas. En su artículo 3 le encomienda

al Ministerio de Educación de la Nación, a través del Consejo Federal de Educación y las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones, acordar la incorporación a los contenidos curriculares del sistema educativo, en sus distintos niveles y modalidades, la conmemoración de dicho día y la promoción de la cultura afro”, sin embargo, poco se ha hecho por la aplicación de dicha ley. Por un lado, no todas las provincias han adherido a la normativa, y por otro, la Ley del Día Nacional de los afroargentinos y afroargentinas ha tenido muy poco desarrollo como política pública.

En un segundo momento del panel, los participantes ampliaron sus presentaciones con un nutrido repertorio de experiencias en pos de una educación antirracista. La profesora Angie comenta que en Bogotá conviven cerca de 23 pueblos indígenas, de los cuales 14 son reconocidos oficialmente. En su relación con las escuelas, ha sido partícipe del trabajo de un representante de cada pueblo que concurre a las instituciones educativas y oficia a modo de “dinamizador cultural”, este es un hombre o

mujer indígena que es reconocido por su comunidad porque es hablante de su lengua y porque ha sido líder. De este modo la Secretaría de Educación de Bogotá promueve el desarrollo de propuestas interculturales.

Por otra parte, desde la educación propia se dinamizan proyectos educativos comunitarios en los territorios ancestrales. Estos se relacionan con la cosmovisión de los pueblos indígenas; y han sido tan legitimados, que la Secretaría de Educación de Bogotá tiene proyectado apoyar la generación de estos proyectos educativos comunitarios en la ciudad, lo cual es todo un reto, por ejemplo, desde el trabajo de los maestros y desde el mismo lenguaje, hablar de “tejido de saberes” y no de currículos, y evaluación, entre otros aspectos.

En sus esfuerzos por ofrecer una formación antirracista, la profesora Angie ha desarrollado algunas propuestas tales como diferentes aproximaciones al arte o actividades en museos, donde se trata de evitar mostrar al indígena como un sujeto del pasado para pasar a mostrar la actualidad invitando a compartir sus actividades; los indígenas están vivos. Allí se realiza, por ejemplo, una práctica alrededor del fogón.

Asimismo, la profesora resalta las experiencias de educadores en formación en la Universidad Pedagógica Nacional y sus relaciones con la cátedra de estudios afrocolombianos. En estos espacios se ha podido reflexionar acerca de sus propias posiciones, menciona haber escuchado palabras de los educadores como: *no sabía que estaba siendo racista con mi discurso; no lo he tenido en cuenta al seleccionar los textos escolares.*

El profesor Daniel hizo referencia a una variedad de actividades, por ejemplo, un taller con estudiantes coordinado por el Museo del Hombre, talleres de narraciones de historias acompañados por la cátedra de etnolingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que luego transitó al museo etnográfico y abonó al trabajo identitario de los estudiantes. Celebrar el Inti Raimi o el Tinku con su ronda de sikuris, entre otras actividades que ha abierto, en sus palabras, una *interculturalidad vivida, real, activa, comprometida.*

No podemos dejar de mencionar la experiencia que relató Daniel respecto a un estudiante de nueve años que quería aprender a leer y escribir guaraní para poder hablar mejor con su mamá, con esta experiencia nos dejó imágenes de la potencia de los motivos y expresiones del estudiante; mismo niño que cuando escuchó a un profesor saludar a los estudiantes en guaraní, de golpe dio vuelta y abrazó al profesor. Gestos mínimos, íntimos, que brindan toda la justificación para la experiencia.

En definitiva, señala Daniel *se trataría de tener una escuela abierta, aunque esto solo no alcanza, más bien se debería hablar de una escuela “enredada” que se siente parte de otros nodos que sostiene pero que a veces es sostenida.*

Estas propuestas hacia los antirracismos se sostienen en ese acto de corazonar, dicho por una de las invitadas, es decir, en ese ejercicio de amorosidad hacia el otro. En palabras de Patricio Guerrero Arias:

Corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad

del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia. De ahí que Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías pueda contribuir a la construcción, no solo de una distinta propuesta académica y epistémica sino, sobre todo, de sentidos otros de la existencia. (2010, p. 83)

Conclusiones

Las apuestas teóricas y los hallazgos investigativos en relación con la raza y los racismos en la educación de América Latina coinciden en su lugar estructural y naturalizado, pese a las desestimaciones y giros desde indagaciones biológicas, así como desde los discursos ético-políticos respecto a su construcción social y cultural. Desnaturalizar y visibilizar los espacios estructurales que sostienen el racismo, tales como el currículo y textos escolares, la formación de educadores, el lenguaje, el cuerpo, y también los museos y la memoria, han sido el inicio de rutas de trabajo de distintos educadores que en la región se acercan a las praxis antirracistas o bien, a las gramáticas alternativas al antirracismo.

Estas praxis se han nutrido y tienen correlato con los movimientos sociales de la región. Movimientos de grupos indígenas y afrodescendientes, de larga data como el caso colombiano o bien, recientes como el argentino, que dan continuidad a las luchas por la educación propia en sus territorios y también por su reconocimiento identitario en escenarios interculturales. Es claro que las experiencias de una educación antirracista siguen aumentando, aunque puede decirse que están dispersas y a veces aisladas, tienen diferentes desarrollos y sostenibilidad, algunas tienen incidencias en sujetos y subjetividades, otras en espacios micro como las aulas o instituciones y, otras en escenarios más amplios. Esto deja comprender la pluralidad de las experiencias, pero también su necesidad de continuar fortaleciéndose, tal vez, desde el diálogo y trabajo conjunto y en redes de maestros.

Las experiencias de maestros latinoamericanos compartidas en el último apartado de este capítulo abren posibilidades a un trabajo en clave intercultural y antirracista en universidades, escuelas, ciudades y territorios propios con apuestas por el trabajo con maestros comunitarios, lenguas originarias, conocimientos ancestrales y reivindicaciones culturales comúnmente desconocidas en nuestros currículos y de necesario abordaje con proyecciones hacia una justicia epistémica.

A partir de lo presentado se plantean nuevos retos para la investigación y para la práctica educativa. Investigaciones que den cuenta de nuevas formas de denunciar racismos y xenofobias en las instituciones educativas pero que también puedan constituirse en espacios para socializar experiencias antirracistas que expresen caminos ya recorridos y ejemplarizantes para otros maestros.

Referencias bibliográficas

- Almazán, S., Galli, G., Stoppani, N. (2020). Huellas de la educación popular en la escuela pública. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva (CEIC) de la Universidad del País Vasco 73, 1-37. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- Balsas, S. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares: del surgimiento del sistema de educación al Bicentenario. *Estudios Sociológicos*, 29(86), 649-686. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59823584009>
- Banco Mundial (2018). Afrodescendientes en Latinoamérica. Hacia un marco de inclusión
- Beltrán, M. (2019). Racismo científico en los textos escolares de ciencias naturales en Colombia. Tesis para optar al grado de doctora en educación. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bleszynska, K (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 6 537-545. doi: 10.1080/14675980802568335
- Calderón, E. (2019). Educación intercultural en el contexto Latinoamericano. Una mirada a la Etnomatemática. En *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, Vol. III, N°2, Julio-diciembre 2019, 244-267. ISSN 0719-8213. DOI: <http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.119>
- Carmichael, S y Hamilton, C V. (1967). *Black Power: the politics of liberation*. New York: Random House
- Cendales, L., Mejía, M., Buitrago, L., Muñoz. (2019). *Educación Popular desde los Territorios. Experiencias y reflexiones*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo
- Cimadamore, A., Eversole, R. y McNeish, J. (coord.) (2006). *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares*. Buenos Aires: CLACSO. ISBN 987-1183-50-X
- CLACSO. (2020). *Boletín Ancestralidad, antirracismo y actualidades. #3, julio 2020. La pandemia racializada*. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V2_Ancestralidad_antirracismo_actualidades_N3.pdf
- Corbeta, S. (2021). *Políticas Educativas e interculturalidad en América Latina. Estado del arte 2015-2020*. UNESCO, IIEP-UBESCO Buenos Aires. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/index.php/es/portal/politicas-educativas-e-interculturalidad-en-america->

latina

DANE. (2021). Pobreza multidimensional 2020. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2020/presentacion-rueda-de-prensa-pobreza-multidimensional-20.pdf

DANE. (2021a). Caracterización de los migrantes y retornados desde Venezuela a partir del CNPV-2018. ISSN 28056345 <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/informes-estadisticas-sociodemograficas/2021-10-01-caracterizacion-migrantes-y-retornados-desde-venezuela-CNPV.2018.pdf>

DANE, (2019). Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018. DANE - Grupos étnicos información técnica

Decreto 1122 de 1998. Presidencia de la República de Colombia. “Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones” <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1498>

Dirección nacional de población. (2021). Perfil demográfico y distribución espacial de afrodescendientes de y en Argentina. Ministerio del interior Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/11/perfil_demografico_y_distribucion_espacial_afrodescendientes_argentina.pdf

Freire, G., Díaz-Bonilla, C., Schwartz, S., Soler, J. y Carbonari, F. (2018). Afrodescendientes na América Latina. Rumo a um marco de incluso. Washington, DC.: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/a3b5c6a3-6b2d-52ada560-7f4817b235ca>

Freire, G., Díaz-Bonilla, C., Schwartz, S., y Carbonari, F. (2022). Inclusión afrodescendiente en la educación. Una agenda antirracista para América Latina. Washington, DC.: Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099056005022316092/pdf/IDU05497146208ea8042190919d0d27079d7a405.pdf>

Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. En: Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.14: 341-355.

Guelman, A., Cabaluz, F. y Salazar, M. (2018). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Guerrero, P. (2010). El sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte) En: Revista

- Calle14. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia. Vol. 4, núm. 5, julio-diciembre. pp. 80-94
- Haro, I. (2021). Diversidad y discursos de odio en la escuela de educación básica. En Velasco, S., Gómez, M. y Morales, D. (coord.) (2021) Educaciones y racismos. Reflexiones y casos. México: Universidad de Guadalajara y Universidad Pedagógica.
- Hinestroza-Ramírez, J. y Roca-Servat, D. (2021). La etnoeducación en Quibdó, Colombia: ¿alternativa o reproducción del racismo? *Nodos y Nudos*, 7(50). ISSN: 0122-4328, ISSN-E: 2619-6069. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12547>
- IPMG-Indigenous people's major group for sustainable development. (2019). Global report on the situation of lands, territories and resources on indigenous peoples. <https://www.iwgia.org/images/documents/briefings/IPMG%20Global%20Report%20FINAL.pdf>
- Ley 70 de 1993. Congreso de la República. "Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO%5B1%5D.pdf
- Ley 26.852. Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro, 2013. Honorable Congreso de la Nación Argentina. Mayo 20, 2013.
- Linares, M., y Ricardes, M. (2011). El lado oscuro de la negritud: Las representaciones de los afroamericanos en los libros de lectura escolares (1895-2000). En Guzman, F. y Geler, L. (coord.) (2011) Actas de las Segundas jornadas de Estudios Afrolatinoamericanos del GEALA. Instituto Ravnani - Universidad de Buenos Aires. <https://geala.files.wordpress.com/2011/11/actas-ii-jornadas-geala.pdf>
- Lindquist, R. Y García, R. (2023). Descolonización de la educación en Latinoamérica. Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Año 28, No 100. ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555 <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/e7535257/44625>
- Ocoro, A. (2015). Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. En *Revista Colombiana de Educación*, No 69, ISSN 0120-3916 segundo semestre de 2015. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a07.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2019). Condiciones de vida de migrantes en la República Argentina. Buenos Aires. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/caracterizacion_de_los_migrantes_ods1_0.pdf

- OIT-Organización Internacional de Trabajo. (2019). Aplicación del convenio sobre pueblos indígenas y tribales núm. 169 de la OIT hacia un futuro inclusivo, sostenible y justo. Suiza. ISBN: 978-92-2-134036-2 (web PDF) https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_735627.pdf
- PNUD. (2005). Informe sobre Desarrollo Humano. España, México: Mundi Prensa. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr05spcompletepdf.pdf>
- Piedrahita, J., Giraldo, Y., Guzmán, C., Pino, Y., Castaño, A., Salazar, M. y Ospina, H. (2018). Pedagogía crítica y educación popular. Polifonía de voces desde la periferia colombiana. En Guelman, A., Cabaluz, F. y Salazar, M. (2018). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*. Summer/fall. Vol. VI, n° 2, p. 342-386.
- Rodríguez, J. (2008). Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado. En *Gazeta de Antropología*. 24 (2). Artículo 37. ISSN 0214-7564 https://www.ugr.es/~pwlac/G24_37Javier_Rodriguez_Mir.pdf
- Sánchez Arteaga, Juan Manuel. (2007). La racionalidad delirante: el racismo científico en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 111-126. Recuperado en 30 de mayo de 2023, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352007000200011&lng=es&tlng=es.
- Segato, R. L. (2011). Racismo, Discriminación y Acciones Afirmativas: Herramientas Conceptuales. *Observatório Da Jurisdição Constitucional*, 1(1). Recuperado de <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/686>
- Soler, S. (2019). El discurso del racismo: estructuras y estrategias discursivas. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 21(2), pp. 194-207. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.13857>. <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v21n2/0123-4641-calj-21-02-194.pdf>
- Soler, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso*. Número 15: 107-124. *Revista del Departamento de Lengua y Cultura de la Universidad de Aalborg*. www.discurso.aau.dk ISSN 1601-1686
- Soler, S. (2019a). “¡Mira, un negro!” Elementos para pensar el racismo y la resistencia. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISBN Digital: 978-958-787-159-3 https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/mira_un_negro_elementos_para_pensar_el_racismo.pdf

- Suárez, D. Hillert, F., Ouviaña, H. y Rigal, L. (2013). *Pedagogías Críticas en América Latina*. Argentina: Editorial Novedades educativas. ISBN: 09789875384521
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. En *Psicoperspectivas*, vol. 15, núm. 1. <https://www.redalyc.org/journal/1710/171043532012/html/>
- Villareal, M. (14 de diciembre de 2021). Somos una región desigual y discriminatoria. En *Latinoamérica21*. <https://latinoamerica21.com/es/somos-una-region-desigual-y-discriminatoria/>
- Viveros Vigoya, M. (2020). Los colores del antirracismo (en América Latina). **DOI:** <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2020.36.02.a>
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Wade, P. y Moreno, M. (2021). Gramáticas Alternativas del Antirracismo en América Latina. En *Interface: a journal for and about social movements*. Volumen 13 (2): 20 - 51 (diciembre 2021). ISSN 2009-2431 <https://www.interfacejournal.net/wp-content/uploads/2022/07/Interface-13-2-Wade-Moreno-Figueroa-ES.pdf>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2009). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. ISBN: 978-99954-785-1-3
- Wu, B., Oxworth, C. (2022). Why aren't we there yet? A typology for evaluating resistant and counterhegemonic practices. *Contemporary Issues in Early Childhood* Vol. 0(0) 1–16. DOI: 10.1177/14639491221128290 journals.sagepub.com/h

Parte II.

Inclusión y discapacidad en Educación.



Capítulo 6. Trayectorias juveniles e inclusión educativa: tensiones y movimientos en los repertorios de intervención de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata

Youth trajectories and educational inclusion: tensions and movements in the intervention repertoires of secondary schools in the city of La Plata.

Mariángeles Calvo

Universidad Nacional de La Plata

<https://orcid.org/0000-0001-8850-5561>

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo compartir algunos de los hallazgos producidos en la tesis de doctorado “Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad”.²⁶ Se busca reflexionar sobre la construcción de intervenciones orientadas al acompañamiento de las trayectorias juveniles, considerando la necesaria revisión del enfoque de inclusión educativa en contextos de profundización de la desigualdad. En esta línea de análisis, la configuración de subjetividades signadas por una acumulación de desventajas y precariedades, demanda visitar las categorías de inclusión y trayectoria educativa, desde la trama de lo vivido y diversos modos de experimentar la escolaridad. En este sentido, buscamos compartir algunos de los desafíos que advierten los nuevos repertorios de intervención, expresando el lugar central que asume el enfoque generacional en las tramas de la inclusión en las escuelas.

Palabras clave: Trayectorias, Inclusión, Desigualdad, Juventudes, Escuela.

Abstract

This paper aims to share some of the findings produced in the doctoral thesis “Listening and narrating the school: lattices of trajectories, inclusion and inequality”. It seeks to reflect on the construction of interventions aimed at accompanying youth trajectories, considering the necessary revision of the educational inclusion approach in contexts of deepening inequality. In this line of analysis, the configuration of subjectivities marked by an accumulation of disadvantages and precariousness, demands revisiting the categories of inclusion and educational

²⁶ Tesis de Doctorado desarrollada en el marco de la Carrera de Doctorado en Trabajo Social perteneciente a la Facultad de Trabajo Social-UNLP.

trajectory, from the fabric of the lived and various ways of experiencing schooling. In this sense, we seek to share some of the challenges that the new intervention repertoires warn, expressing the central place that the generational approach assumes in the plots of inclusion in schools.

Keywords: *Trajectories, Inclusion, Inequality, Youth, School*

Introducción

El enfoque de la Educación Inclusiva se ha transformado y resignificado a lo largo de la historia. Como sostiene Aldo Ocampo (2018), el mismo se presenta como un híbrido en el marco de las ciencias sociales y al interior de las ciencias de la educación, debido a la escasa reflexión y análisis epistémico y político. Esta categoría, polisémica y dinámica –según el autor- requiere repensar y resignificar la inclusión a los fines de gestar propuestas pedagógicas y repertorios novedosos de intervención en pos de la justicia social.

En el caso argentino, así como en otros países de América Latina, podemos decir que la apuesta de una Escuela para todos y todas produce una serie de controversias y movimientos al interior de la política pública educativa, incidiendo en las prácticas y discursos de agentes. En este sentido, un hito histórico clave en nuestro país es la conquista de la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario, situación que trae como resultado, la masificación del sistema educativo. Existe un cuerpo bibliográfico abundante referido a dicha temática que, desde distintas miradas, hace hincapié en las limitaciones que presenta el formato escolar, profundizando en el carácter dinámico y cambiante de la educación secundaria (Tiramonti; 2011; 2016; Southwell, 2020b, Bostal y González, 2020; Gluz y Moyano, 2018; Krichesky, 2014).

En esta línea de análisis, en la presente investigación se observan tres puntos de tensión en el enfoque inclusivo. En primer lugar, una demanda de acompañamiento a las trayectorias educativas que, en la gestación de las intervenciones, denota una heterogeneidad de miradas y pareceres respecto a lo que se entiende como “trayectoria”. Algo similar ocurre con la noción de inclusión, la cual se presenta como parte de un consenso unánime un tanto sospechoso en la dimensión discursiva (Skliar, 2022) con escasa reflexión crítica sobre aquello que entendemos como experiencias y/o prácticas inclusivas en las escuelas.

Por otro lado, la apuesta de garantizar una escuela para todos/as deja entrever que la institución escolar funciona, en algunos casos, como “sala de espera” más que como espacio de encuentro. Es decir, se plantea a la inclusión como *el estar* en la escuela, sin considerar las vicisitudes que imprime el *permanecer*, algo que implica en la vitalidad de experiencias singulares, revisar prácticas que entienden a la inclusión como tolerancia indiferente hacia los/as “diferentes” (Skliar y Duschatzky, 2000). Dicha situación se complejiza en la escena cotidiana por las historias que presentan algunos/as jóvenes cuyas trayectorias vitales están signadas por el resquebrajamiento, la desesperanza y acumulación de precariedades. En algunos casos esto último dialoga con procesos excluyentes que se sostienen en veredictos escolares condenatorios hacia estudiantes.

Por último, la demanda de alojar a las diversidades en la escuela se presenta como eje estructurante del enfoque de educación inclusiva. En este sentido, la diversidad es pensada en las intervenciones y en las prácticas educativas desde una alteridad pura (Skliar, 2013) donde atender a la diversidad en la institución escolar, se simplifica a construir diagnósticos clasificatorios de otro a quien se lo considera desviado de la norma, alguien a corregir, un otro que necesita asistencia y/o atención especial (Skliar, 2013; 2016).

Buscamos reflexionar sobre estos aspectos considerando algunos de los movimientos que se presentan en las escuelas secundarias, al gestarse nuevos repertorios de intervención en la relación entre mundo adulto y mundo juvenil. Hemos observado que la resignificación de espacios y tiempos de algunas instituciones, lleva en su cotidiano a que las diferencias y heterogeneidades de las trayectorias educativas, sean significadas como posibilidades y no como obstáculos.

El capítulo se divide en cuatro apartados, el primero comparte precisiones metodológicas de la investigación doctoral. En el segundo se reflexiona sobre la inclusión educativa desde una mirada ampliada, problematizando dicha categoría a partir de la noción de *integraciones excluyentes* (Bayón, 2015). El tercer apartado comparte modos diversos de experimentar la escolaridad, desde vivencias cotidianas de jóvenes en el nivel secundario, en las tensiones que emanan del ser-estar-permanecer en la escuela. En el cuarto se exponen hallazgos que dan cuenta de intervenciones que en el cotidiano escolar, parten de un enfoque generacional, buscando acoger experiencias singulares, en contextos de profundización de la desigualdad.

Por último, se comparten algunas reflexiones finales en vistas a continuar profundizando los puntos abordados a lo largo del capítulo, no a modo de cierre, sino para construcción de nuevos interrogantes y/o futuras líneas de indagación que posibiliten repensar la noción de inclusión educativa en intrínseca relación con las experiencias juveniles.

Algunas precisiones metodológicas

La investigación doctoral se llevó a cabo en el período 2016-2020, dicho contexto posibilitó abordar las transformaciones que han sucedido a las políticas públicas educativas en periodos de gestión con enfoques y orientaciones diferentes en torno a las consideradas políticas socio educativas inclusivas.

Reconocemos allí dos periodos claves, el período 2003-2015 caracterizado por la conquista de marcos legales orientados a la promoción y protección de derechos de las infancias y juventudes, donde la ley nacional y provincial de educación y la expansión de la obligatoriedad en nivel secundario, se constituyen en hitos relevantes con fuerte incidencia en la reorientación de las demandas de intervención en las escuelas.

Este periodo se caracteriza además por propuestas de acompañamiento a la heterogeneidad de trayectorias educativas, con la creación de nuevos formatos escolares y programas orientados a la mejora de infraestructura, entrega de materiales didácticos, capacitación docente, entre otros. Asimismo, asumen un lugar central la creación de equipos interdisciplinarios con enfoque comunitario y territorial que piensan las problemáticas educativas en contextos y situaciones particulares.

Por otro lado, el periodo 2015-2019 trae fuertes transformaciones al sistema educativo ligadas al desfinanciamiento de la educación y desarticulación de las políticas inclusivas. La profundización de la lógica meritocrática refuerza la responsabilización individual en jóvenes y sus familias, con una educabilidad bajo sospecha (Baquero, 2001) del educando y sus capacidades, que profundizan en dicho periodo, a nivel discursivo y práctico, las brechas entre merecedores y no merecedores del secundario.

En la transición de ambas gestiones se desarrolló el trabajo empírico de la investigación, a partir de un acercamiento a marcos regulatorios, propuestas programáticas y proyectos institucionales en yuxtaposición con los relatos y experiencias de adultos y jóvenes de escuelas secundarias.

La estrategia metodológica utilizada fue mixta, combinamos una serie de técnicas cualitativas y cuantitativas. Se desarrolló un estudio interpretativo y exploratorio, que tuvo como principal objetivo flexibilizar las decisiones metodológicas según escenarios y agentes, centrándonos en las interacciones de jóvenes y adultos/as en la institución escolar. Respecto a las decisiones muestrales, la selección de las escuelas y agentes educativos, resultaron del vínculo establecido con referentes claves en el campo; preceptoras, directoras, trabajadoras sociales, entre otras, que compartieron información relevante sobre el organigrama y circuitos del sistema educativo a nivel provincial, además de presentar un vínculo con profesionales de las escuelas estudiadas.

Se seleccionaron cuatro escuelas secundarias públicas históricas de la ciudad de La Plata, que se diferencian por la inscripción territorial, población que asiste a las mismas y organización interna. Se realizó el estudio en una escuela ubicada en el centro de la ciudad, otra ubicada en el sector rural que constituye al cordón frutihortícola de La Plata y dos escuelas ubicadas en barrios aledaños, una de estas presenta la particularidad de ser un colegio industrial de orientación técnica. Cabe resaltar que dichas instituciones reciben entre 700 y 1000 matriculados/as de la ciudad de La Plata y ciudades vecinas.

Se desarrollaron 60 encuestas a jóvenes de entre 15 y 18 años para relevamiento de aspectos generales referidos a la trayectoria educativa, entendida como relación entre el dentro y fuera escolar. Es estas se indagaron a) barrios de residencia b) composición familiar c) participación en organizaciones y eventos c) actividades que realizan en el tiempo libre d) inserción en el mercado laboral e) programas sociales con los que cuentan f) organización para el estudio g) consulta por repetencia y/o si dejaron de asistir a la escuela h) preferencias/elecciones entre trabajar y/o estudiar i) lo que les gusta de la escuela y lo que cambiarían j) si se presenta el deseo/interés de continuar estudiando y/o realizar otros proyectos (Calvo, 2022).

Posteriormente se realizaron 20 entrevistas en profundidad a algunos/as de los/as jóvenes encuestados/as, con el fin de profundizar aspectos relevantes que aparecían en las encuestas y que asumen un lugar central en la configuración de sus trayectorias educativas, desde eventos, vínculos, entorno, relación con referentes cercanos, elecciones, proyectos, entre otros. Cabe resaltar que eran jóvenes que se encontraban cursando sexto año de secundario y algunos participaban de las Aulas de Aceleración. Esta última es una propuesta de finalización de estudios secundarios que supone culminar 3 años de secundario en uno pasando directamente a 4to año,

cuestión que posibilitó acercarnos a jóvenes que retornaron a la escuela luego de dos o tres años de haberse ausentado por diversos motivos.

En relación con el mundo adulto, se desarrollaron entrevistas en profundidad a preceptores, docentes, directivos y Equipos de Orientación Escolar (compuestos por una trabajadora social y una psicóloga). En estas se buscó indagar en la construcción de estrategias de intervención y prácticas educativas orientadas al acompañamiento a las trayectorias juveniles, contemplando obstáculos, facilitadores, límites, sentidos, apuestas, entre otros.

La heterogeneidad de las instituciones estudiadas y de las características de la población que asiste a las mismas, resulta en los análisis realizados en una tipología de escuela secundaria que deviene de los modos en que el mundo adulto y mundo juvenil la significan:

1. *La escuela del centro* aparece como una institución que presenta fuertes distinciones materiales y simbólicas con las consideradas “*escuelas de la periferia*”, allí las cuestiones vinculadas a la accesibilidad al territorio, es decir, la presencia de bibliotecas, espacios de esparcimiento, entre otros explicita la desigualdad en los modos de experimentar la escolaridad. Además, opera una significación que divide un nosotros-ellos, donde se considera que la permanencia y acceso a dicha escuela garantiza “rescatar a algunos/as jóvenes de los peligros de sus barrios de pertenencia” (sic).
2. *La Técnica* como una escuela que se reviste de prestigio y reconocimiento a nivel social. Esto se debe a las familias que históricamente han asistido a esta institución, pero además a la significación de un orden cotidiano que la distingue en el discurso de la conflictividad inherente al resto de las escuelas. Se considera una escuela “mejor organizada” (sic), en la que muchos de los profesores han sido previamente alumnos, siendo esto motivo de seguridad y certeza frente a la recepción de un estudiante “conocido y esperado”, que llega por recomendación de familias o por una orientación profesional similar a la que tienen sus padres. Esto último se complejiza en el escenario de profundización del neoliberalismo donde retornan a estas escuelas jóvenes de colegios privados frente a la imposibilidad de solventar altas cuotas escolares.
3. *La escuela de las quintas*. A diferencia de las anteriores, esta institución aloja familias del sector quintero de la ciudad, aspecto que en el discurso de los y las profesionales entrevistados/as resulta en una clara distinción al enunciarse/significarse como portadora de una estética armónica por una supuesta “inocencia de las familias”. Allí, el estigma se refuerza por condiciones de clase social y por la inserción laboral en el sector quintero. Así mismo, por una organización familiar sostenida, en algunos casos, en prácticas de cuidado a cargo de mujeres con una fuerte división de roles por género. Esto deviene en miradas del mundo adulto que –en algunos casos– cargan con prejuicios respecto a las trayectorias educativas de jóvenes y la posibilidad de permanecer, culminar o continuar estudiando.

Esta tipología de escuelas secundarias, en el marco del trabajo de campo posibilitó acercarnos a los diversos modos de enunciar y experimentar la escolaridad

por parte de jóvenes y adultos. Prevalece en la misma una tensión controversial entre un enfoque inclusivo y un modo desigual de vivir las condiciones de acceso y permanencia en secundario, tanto en los modos precarios de habitar la escolaridad frente a la infraestructura escolar y recursos para hacer posible la estrategia pedagógica, como el modo que se orientan las estrategias de intervención en acompañamiento a trayectorias. Allí, pudimos advertir prácticas signadas por juicios condenatorios sostenidos en etiquetamiento y rótulos estigmatizantes, como el alumno de las quintas, el alumno pobre (Kaplan, 2006), entre otros. Sin embargo, observamos nuevos repertorios en prácticas docentes y en las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), las cuales interpelan modos de ver y nombrar a jóvenes en las escuelas. Esto se expresa en intentos por repensar modos de alojar a estudiantes que presentan trayectorias diversas.

Integraciones excluyentes en la escuela: mirada ampliada de la inclusión educativa

Resulta menester especificar que la presente investigación plantea una mirada ampliada de la educación inclusiva, analizando a la misma en relación con la estructura social. En esta línea de problematización se considera a la desigualdad como experiencia individual y colectiva que requiere reflexiones ancladas en la dimensión relacional de las prácticas educativas. Esto se llevó a cabo a partir del acercamiento a las interacciones entre jóvenes y adultos en la escuela, prestando central atención a dimensiones materiales, simbólicas y vinculares.

En esa línea teórica, la categoría de integraciones excluyentes (Bayón, 2015) permitió problematizar el discurso de la garantía de igualdad de oportunidades para los/as jóvenes, vinculado a las condiciones de acceso a la institución escolar. Esto implicó analizar las intervenciones orientadas a promover la accesibilidad, permanencia y egreso en el sistema, considerando los modos desiguales en que los/as estudiantes experimentan la escolaridad en y desde la acumulación de precariedades y desventajas que configuran sus trayectorias de vida.

A modo de desentrañar aquello que se manifiesta en el ámbito escolar como integraciones excluyentes, nos acercamos a biografías escolares y, sobre todo, a lo que los y las jóvenes refirieron en relación con su entorno, vínculos, vivencias, elecciones, entre otros.

Para abordar estas dimensiones fue central partir del *enfoque de trayectorias y curso de vida*, el cual posibilitó anudar experiencias personales a eventos históricos sociales específicos, permitiendo reconstruir trayectorias educativas, sin necesidad de realizar un estudio de la historia de vida de cada joven, sino partiendo de reunir en sus propios relatos, situaciones e hitos temporales claves en sus historias. Estos aspectos en el trabajo de campo dejaron entrever el fuerte impacto que tienen las vivencias relacionales de la escuela en la configuración de las subjetividades juveniles. En este sentido, *el enfoque generacional* abrió dos puertas, por un lado, la posibilidad de analizar estas experiencias -escolares y no escolares- ligadas a acontecimientos, contextos específicos, vínculos y entorno. Por otro lado, indagar experiencias y situaciones que encuentran al mundo adulto y juvenil en el cotidiano de las escuelas, a partir de distintas interacciones, convicciones, afectos y expectativas.

Advertimos que, en el marco del enfoque inclusivo de la política educativa, la “atención a la diversidad” -en algunos casos- es considerada sinónimo de atención especial y/o asistencia a un sujeto considerado problemático y/o deficitario. Desde los aportes de Carlos Skliar (2016) podemos decir que esa diversidad en términos relacionales es significada desde un lugar de total alteridad en la comunidad educativa. Esto, en palabras del autor, en ocasiones resulta en el *diferencialismo*, una relación hostil que, en el encuentro con otros, considera al “diferente” como el sujeto problema, desviado de la norma, carente, desfavorecido, incapaz, alguien a quien hay que brindar un trato especial.

El territorio de las diferencias se encuentra devastado por las sucesivas cruzadas que intentaron acabar con la alteridad. Aún hoy la cultura, lo social y sus instituciones, atraviesan campos minados: recambios de nombres, costos de sirenas integracionistas, la supremacía en extremo de un lenguaje jurídico, el reposicionamiento de la idea de lo normal. (Skliar, 2016, p. 15)

En la escuela el diferente es aquel que no se ajusta al referente aspiracional y deseable de la escuela moderna: el sujeto occidental, hombre, blanco, burgués y autosuficiente; con lo cual, todo lo que queda por fuera de ese ideal que iguala, es considerado diferente, y en su calidad de diferente deficiente, anormal, entre otros. En este sentido, la pedagogía de las diferencias (Skliar, 2009; 2013; 2016; 2022) aporta relevantes líneas para visibilizar las múltiples opresiones y discriminaciones que sufren los cuerpos juveniles en la escena escolar, considerando la presencia de múltiples singularidades y modos de ser, existir y vivir.

En esta línea, consideramos la importancia de reflexionar sobre dos aspectos, por un lado, sobre la puesta en acto de las llamadas políticas de inclusión socio educativa y por otro, la relevancia de partir de las experiencias de jóvenes que transitan el nivel secundario, para revisitar la apuesta de la inclusión a partir de los modos en que esta se vivencia.

En este sentido, es de resaltar, que una de las transformaciones cruciales con mayor incidencia en el sistema educativo argentino es la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario. Esta requiere ser leída en clave de un contexto específico en el cual el enfoque de la inclusión educativa asume un lugar central, en vistas a la apuesta por legitimar el acceso, permanencia y egreso de jóvenes que históricamente habían sido excluidos del sistema educativo.

En el marco de las políticas de inclusión socio educativa observamos dos tensiones 1) la llegada de los denominados nuevos públicos a la escuela que reconocemos como “sujetos inesperados” (Carballeda, 2017) cuyas trayectorias están signadas por la precariedad pero, mucho más, por la estigmatización que experimentan frente a la degradación de la condición humana y el sufrimiento 2) el ideal de Escuela para todos/as y Escuela como espacio de lo común, opaca el carácter conflictivo de lo que acontece en el encuentro con otros en el cotidiano escolar, donde como sostiene Skliar (2016),

uno de los mayores desafíos es *estar juntos en educación*, algo que en algunos casos se traduce en una “inclusión escolar” sostenida en la tolerancia indiferente (Skliar y Duschatzky, 2000).

Resaltamos la importancia que asume en las intervenciones el acercamiento a las experiencias singulares y colectivas de la desigualdad, como una vía para disputar/enfrentar la lógica de la “falta”, la “falla” y “las víctimas”, que reafirma el supuesto de que existen destinos inexorables en algunas vidas juveniles.

En este sentido, es significativo el aporte de Frigerio (2004), en tanto, posibilita reflexionar sobre aquello considerado irremediable en el marco de las intervenciones inclusivas:

Quando la desigualdad genera sufrimiento y se expresa en el dolor: dolor subjetivo y singular de historias personales. Dolor político encarnado en comunidades y sujetos sociales. En aquellos casos es que lo inexorable toma la forma de un destino preestablecido donde ambos dolores se potencian mutuamente y se vuelven indistintos. (Frigerio, 2004, pág.2)

Para la autora, en las tramas de la desigualdad, reconocer el carácter político del dolor, habilita la pregunta sobre lo que genera sufrimiento en las vidas y con ello la posibilidad de pensar acciones para modificarlo. Lo que acontece en lo opaco de la escuela, en los rincones pocos alumbrados, lo acallado en los cuerpos juveniles, lo que duele, lo no dicho. Eso que hace que nos re-una el miedo, la fragilidad y el “no saber qué hacer”, abordado desde el lugar más sensible y común del encuentro con otros, puede transformar destinos.

Advertimos que en medio de estos padecimientos y sufrimientos, se construyen las intervenciones para acompañamiento a las trayectorias juveniles en las escuelas. En la investigación, observamos dos cuestiones en este sentido, en primer lugar, la trayectoria educativa es una noción que no se discute desde un anclaje epistémico y político y esto resulta en leer/abordar esas trayectorias, sin dar central importancia a la experiencia singular y modo específico de vivenciar la escolaridad. Se acota por tanto la mirada al tránsito escolar con desconocimiento de lo que acontece en el entramado *trayectoria personal, desigualdad e inclusión excluyente en la escuela*. Esto último, tiene que ver con el peso que tienen las miradas y nombramientos en biografías escolares que resultan en la configuración de subjetividades juveniles.

En este sentido, Contreras (2003; 2010) sostiene que la discusión sobre las escuelas deja de lado, en muchos casos, la pregunta sobre qué entendemos por escuela. Cuestión que resulta en análisis acotados a una visión burocrática administrativa y estandarizada de la institución escolar, donde la experiencia pasa a segundo plano. Es decir, la discusión sobre la inclusión se acota al estar o acceder, sin considerar que en la experiencia cotidiana de cada escuela emergen otros modos de ser y permanecer en ella.

Esto último carga de vitalidad a la institución escolar y con ello posibilita revisar/rescatar prácticas e intervenciones que muchas veces son ninguneadas o subestimadas. Como sostienen Contreras y Pérez De Lara (2022), las escuelas se reinventan a diario en su cotidiano y es menester preguntarnos qué es lo que hace posible que esto suceda. Allí, es central ahondar en marcos regulatorios, pero y, sobre todo, en el modo singular y experiencial en que cada escuela en la vitalidad de sus agentes, en el vínculo, en los deseos, intercambios y cuidados, hacen cuerpo el enfoque inclusivo.

En este sentido, la Ley Nacional de Educación 26.206, La Ley 26.075 de Financiamiento Educativo; La Ley 26.061 de Promoción y Protección de Derechos de NNA y La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, son referidas en los discursos de entrevistados/as como las que orientan los sentidos que guían la intervención. Ocupan un lugar relevante en secundaria las políticas de inclusión educativa de entrega de materiales didácticos y recursos pedagógicos, de promoción de capacitaciones docentes y construcción de programas de acompañamiento a las trayectorias educativas para finalización de estudios secundarios. Estas transformaciones garantizaron reorientar la política pública y con ello la configuración de intervenciones, generando transformaciones en el marco de la política curricular y encuadre legal que regula prácticas de los agentes en educación. Sin embargo, como explicitamos previamente, la configuración de prácticas inclusivas debe analizarse en consonancia con todo aquello que surge en el cotidiano en *entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad*, donde la creación de prácticas de enseñanza, así como de intervenciones por parte de Equipos de Orientación Escolar, enfrentan demandas que conllevan nuevos esfuerzos.

Esta situación presenta intrínseca relación con los modos desiguales de experimentar la escolaridad en los que operan distinciones materiales, simbólicas y relacionales, que dividen al mundo escolar, resultando en inclusiones desfavorables. Allí la precariedad se constituye en un modo de habitar la escuela configurando una subjetividad precaria en jóvenes que experimentan condiciones de infraestructura deficitaria, la constante adecuación de espacios -por parte de los adultos- para hacer posible las diferentes tareas, junto a la naturalización de la escasez material de recursos para estar y ser en la escuela.

Las escenas de techos resquebrajados, espacios pequeños que asumen múltiples funciones, escasez de materiales didácticos, la falta de bolsones de comida acompañada de la selección y focalización en su distribución, son algunos de los modos cotidianos en que jóvenes y adultos experimentan la educación.

La subjetividad precaria en jóvenes se expresa en relatos que dejan entrever la incomodidad de asistir a un espacio con estas características. Sin embargo, resulta interesante el modo en que las prácticas del mundo adulto disputan este modo precario de “estar siendo” escuela, desde la hospitalidad y el cuidado. Allí, la amorosidad y la ternura se constituyen en herramientas políticas que recrean permanencias desde el encuentro, la proximidad y el amparo. No es el objetivo romantizar el modo precario de habitar la escolaridad, sino el reconocer las resistencias que se configuran en el entramado de inclusiones desfavorables e integraciones excluyentes y las posibilidades que estas anudan.

Como sostiene Contreras (2011)

La educación es siempre la formación de la subjetividad a sí mismo con relación a lo otro (la cultura, los otros, las múltiples realidades con las que estamos en relación, etc.) el saber de la experiencia como saber subjetivo, significa que tiene que dirimirse siempre los modos personales de atribuir significado y dar sentido, tanto a lo que se vive como a lo que se desea (pág. 62)

En esta línea de experiencias de la educación inclusiva, se tensionan las paradojas de la desigualdad, considerando, como sostiene Antelo (2003), que la igualdad no se concede, sino que se practica. Si pensamos los pliegues de los modos desiguales de experimentar la escolaridad podremos observar que existen miradas sobre una víctima y algo que configura una idea de justicia a partir de ese “espectáculo de las víctimas” (Baudio, 2004). La pregunta sería, por tanto, quién define quien es una víctima y quién debe considerarse “incluido”, a los fines de resignificar esa mirada acusadora que en la búsqueda por igualar desplaza a los “recién llegados” a los “nuevos públicos”, fijando de antemano sus trayectorias educativas.

Acotar la inclusión educativa al estar en la escuela, resulta en algunos casos en sensaciones de desánimo y frustración en jóvenes que en los márgenes resisten en soledad. Sin embargo, revisar la propia intervención y/o práctica educativa frente a la pregunta por lo que acontece en el encuentro con otros, puede ser puntapié para detenernos a reflexionar sobre aquello que nos pasa en las tramas relacionales, frente a las irrupciones/interrupciones que generan las juventudes en sus modos de estar siendo en el cotidiano escolar.

Trayectorias juveniles: entre el estar y el ser en la escuela secundaria

Desde los aportes de Larrosa (2003; 2009) consideramos a la experiencia como categoría existencial, es decir, como modos de estar y habitar el mundo. En esta definición, la misma no es el resultado directo de lo que hacemos o decimos, sino, lo puesto en juego en el encuentro con otros, donde la alteridad está presente en las miradas, las palabras, los gestos. Cuando hablamos de experiencia, por tanto, hacemos referencia a aquello incontrolable, lo inesperado, espacio y tiempo vividos, donde el cuerpo asume el lugar central.

En este sentido, podemos decir que en educación *la diferencia* se enuncia como la diversidad y esta última se experimenta desde la alteridad, siendo que lo diverso es considerado lo otro, lo opuesto, el enemigo/a, un extranjero/a, en palabras de Lévinas (1977).

La posibilidad de reconocer que a partir del enfoque inclusivo se hacen presente los diferentes y las diferencias en el mundo escolar (Skliar, 2013) demanda la pregunta sobre modos de ver y nombrar a otros. Sobre todo, interpelando la homogeneidad de cuerpos, lenguas, aprendizajes, comportamientos, etc. que pone a correr el *diferencialismo* en prácticas y discursos que ven en ese otro la falla, la falta y el desvío. Como sostiene Skliar (2013) “si la diversidad no contribuye a borrar la frontera entre un ellos nosotros estaría yendo en la dirección opuesta” (p.3).

En esta línea de análisis, la pregunta sobre las corporalidades es central, en tanto, la tríada *cuerpo-perfección-normalidad* (Skliar, 2022) se expresa en el cotidiano escolar algunas veces de manera sutil y naturalizada. Allí la búsqueda por visibilizar esos opacos pliegues en las prácticas cotidianas implica un modo de comenzar a revisitar la inclusión desde una mirada crítica que demanda el volver a nosotros/as mismos/as:

La cuestión reside en comprender cuál es la diferencia entre aquellos cuerpos-y lenguajes- que hablan. Hay cuerpos y lenguajes de los cuales se habla y cuerpos y lenguajes que hablan, que toman la palabra, que se arrogan la virtud del decir (...) se vuelve imprescindible una noción de cuerpos en relación: cuerpos que se expresan, que se mueven, que piensan, perciben, desean (...) como el entramado de encuentros y desencuentros, de conversaciones, de sentimientos, experiencias que llamaríamos de singularidad, sí, pero cuya raíz habrá que buscarla en la intensidad de relaciones con otros cuerpos". (Skliar, 2016, pág.16)

Hemos observado en la presente investigación que la producción corporal, es un eje central de análisis que permite acercarnos desde miradas y gestos a aquello que muchas veces pasa desapercibido en el cotidiano, y que da cuenta de modos singulares de ser en la escuela.

Como plantea el enfoque de la Pedagogía de las diferencias, cuando subyace en las prácticas educativas consideradas "inclusivas" una relación de total alteridad con la diversidad, surge la imposibilidad de que algunos sujetos considerados "incluidos" logren volverse anónimos frente a las miradas de otros. Es decir, sin poder ser tratados como cualquiera, al ser clasificados y portar una marca subjetiva per se. Es desde esta relación entre estar-permanecer que Carlos Skliar (2013) nos habla de la vitalidad que implica la permanencia y las preguntas sobre ¿Cómo nos ven? ¿Cómo nos vemos? ¿Cómo estamos juntos?

Observamos en las escuelas estudiadas el peso de las miradas, una mirada que carga con juicios en los ritos corporales escolares que se expresan en discursos que refieren lo debido y lo indebido. El trabajo empírico da cuenta de que las estéticas de los cuerpos y los paisajes narrados por jóvenes y adultos tienen claro aquello que en la institución escolar es motivo de sanción, por la distinción entre buenos modos y los actos considerados pecaminosos.

En las cartografías deseantes el cuerpo es texto de estigma y estereotipo en una sociedad consumista y globalizada (Bidaseca, 2015). La institución escolar opera en este sentido como espacio en que se echa a correr un modo de ser cuerpo más que portar un cuerpo. Se presentan distintos tipos de violencia sobre cuerpos feminizados, sexualizados, racializados, entre otros. Subyace en prácticas y discursos una fuerte

mercantilización de cuerpos feminizados desde una visión estereotipada de las mujeres que reproducen las redes sociales y medios de comunicación, donde la sexualidad aparece asociada a la desviación de la norma y al tabú. Estereotipos que responden al modelo estético hegemónico de mujer, donde se vive con dolor el peso de las miradas en el aula, pero también en la fluctuación de las redes sociales. Esto último implica otro modo de estar sin estar en la escuela, un nuevo modo de *permanecer* desde esa mirada constante que etiqueta y configura subjetividad.

En la trama relacional en el encuentro generacional e intergeneracional se ponen en juego la división de roles por género, se interpela a mujeres por modos de vestir e inclusive se les asignan tareas como tomar nota, hacer trabajos prácticos a sus compañeros o barrer el taller, en el caso del colegio industrial estudiado.

En algunas de las escuelas, la sexualidad aparece asociada al comportamiento y tabú acotada a lógicas binaristas, situación por la cual en los discursos no se enuncia la existencia de otros cuerpos posibles por fuera del binarismo hombre-mujer, persistiendo la división categorial hetero-homo producto de la heteronormatividad y heterosexualidad normativa. Sin embargo, la conquista de la Ley de Educación Sexual Integral habilitó otras sexualidades alternativas en el ámbito escolar (Menendez y Yuni, 2018) y esto se manifiesta en discursos y experiencias de algunos jóvenes que expresan la disputa por el reconocimiento de diferentes cuerpos, dinámicos, cambiantes, cuerpos trans en mutación “el cuerpo como espacio de construcción biopolítica, como lugar de opresión, pero también como centro de resistencia” (Preciado, 2002, p. 12).

Además, observamos que operan violencias sobre cuerpos racializados, donde el cuerpo funciona como elemento del racismo al profundizarse a partir de este, una relación de superioridad- inferioridad en discursos que reproducen la idea de un ellos negativo y un nosotros positivo (Di Napoli, 2013). Se expusieron en el marco de entrevistas frases como “el grupo de los bolivianos está siempre solo, no se juntan con nadie” “los bolivianos que están atrás” “los villeros que nunca hacen nada” “los que siempre hacen quilombo”²⁷ Existiendo inclusive una distinción en la organización y distribución física en el espacio áulico y los lugares que ocupaban los y las jóvenes que pertenecen a determinado grupo.

La producción corporal (Haraway, 1995) con la mirada cabizbaja, remeras que cubrían rostros, silencios, manos entre piernas, susurros al oído, en la investigación dan cuenta de una memoria corpórea que muestra el miedo constante que tienen jóvenes frente a la exposición de la mirada de otros. No solo por cuestiones que remiten a la estética de los cuerpos esperados en la escena escolar, sino también a la “capacidad” para el aprendizaje. Allí la mirada adulta es percibida como amenaza; esto pudo observarse al compartirles a los y las estudiantes las encuestas para completar. Situación en la que algunos/as refirieron el miedo o la vergüenza que les generaba el hecho de poder equivocarse, hacerlo mal y/o no entender la consigna propuesta. En este sentido, resultó menos dificultoso realizar otras tareas que no tuviesen que ver con la escritura, algo que se percibía como instancia que podía dejarlos/as al descubierto de una “falla” o “falta”. Estos aspectos dan cuenta de una subjetividad aniquilada en jóvenes que compartieron en sus relatos historias referidas a clasificaciones, diagnósticos y veredictos escolares condenatorios (Kaplan, 2006)

27 Estas frases son extraídas de las entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes en las escuelas.

realizados previamente por adultos en los que refirieron frases como “no te da la cabeza” “no sos para el estudio” “sos un vago” “vas a terminar trabajando en las quintas con tus padres”²⁸, entre otros.

Observamos a partir de los distintos tipos de violencia sobre el cuerpo, dos tipos de corporalidades construidas entre la incertidumbre y la inseguridad: el *horror del cuerpo y el cuerpo como santuario y refugio* (Borghi, 2009) En una frase textual una joven refiere “es difícil ser joven, pero si sos mujer y tenés que tener un cuerpo perfecto y conseguir un novio que no sea violento, es peor” (sic). El control sobre la figura deviene de una estética hegemónica de cuerpos perfectos donde otro tipo de cuerpos son considerados desechables. Allí, la exacerbación del individualismo y amenaza a la expulsión, se tensa con la angustia que genera la búsqueda de reconocimientos y acumulación de méritos. Miedo a que *me excluyan de un grupo, miedo a no gustarle, miedo a que me vean*.²⁹ En entrevistas aparecía inclusive el deseo de no ser visto/a y el pasar desapercibido/a como un modo de protección frente a las miradas ajenas.

Carlos Skliar (2022) sostiene que “la vida es la biografía de las veces que hemos sido juzgados y el cuerpo se vuelve historia de ese juicio que han hecho de nosotros”. En este sentido, la pregunta sobre cómo acoger la presencia de otro en la comunidad educativa (Contreras, 2003, 2022) continúa siendo una deuda pendiente. Escasea en algunas intervenciones la apertura y predisposición a incomodarnos, al tener que reconocer las vicisitudes que comprende el hecho de estar juntos en la escuela. En consecuencia, las miradas que echan juicios se manifiestan en los relatos de jóvenes que narran sus experiencias, es ahí donde la inclusión se torna una palabra que, como dice la canción, no dice nada y al mismo tiempo, lo dice todo.

La fortaleza del enfoque generacional en las tramas de la inclusión educativa

La institución escolar cuenta con una fortaleza en términos de intervenciones orientadas a las infancias y a las juventudes. Esta tiene que ver con el lugar que asume dicha institución en los procesos de socialización con fuerte incidencia en la configuración de subjetividades de estudiantes.

En este sentido, resaltamos que la escuela es el lugar privilegiado para el encuentro de adultos y jóvenes a diario. Sin embargo, ese encuentro, como expresamos previamente, se caracteriza por distintas miradas y sensaciones sobre un otro, qué en el caso de la presente investigación, comprende una mirada y significación sobre las juventudes.

En las escuelas estudiadas, la concepción de joven muchas veces aparece acotada a tiempos lineales de la gramática escolar, y esto conlleva a que -en algunos casos- la idea del aburrimiento, el sin sentido o inclusive el vaguismo, aparezcan en el discurso adulto al momento de inferir cómo se vive la juventud en la escuela. Advertimos que este tipo de argumentos se ha configurado desde una mirada adultocéntrica histórica en los modos de pensar las edades en la estructura social, que se manifiesta en una institución donde la enseñanza siempre está en manos del adulto e incluso se excluyen de los procesos del

28 Estas son algunas de las frases textuales que los/as jóvenes refieren haber escuchado de algunos/as de sus profesores en su tránsito escolar.

29 Estas son algunas de las sensaciones que comparten los/as jóvenes en sus relatos frente a situaciones que habían experimentado en la escuela.

aprendizaje a otros perfiles de estudiantes, como es el caso de las vejeces³⁰.

Este modo edadista de organización de la educación responde también a la estructura social de sociedades contemporáneas donde, el adulto figura como sujeto privilegiado y modelo a seguir, desde su impronta autosuficiente y productivista.

Hemos observado en la presente investigación que estas lógicas discriminatorias para pensar las trayectorias educativas acotadas a edades y tiempos lineales ideales poco a poco advierten algunos movimientos. Se expresa esto en la posibilidad de pensar en la escuela la relación mundo adulto-mundo juvenil desde experiencias compartidas, sin acotar el encuentro a la trasmisión de saberes si no, a la recuperación de aquello que ha dejado la experiencia como espacio de conocimiento. Por esto, el encuentro generacional en la escena escolar posibilita una temporalidad diferente a la esperada y pone a correr otros modos de ver, estar y ser jóvenes y adultos.

Aquellos giros inesperados de celulares en el aula, el lugar de las redes sociales y la fluidez de la información, así como ciertos debates que se escuchan en los medios de comunicación, hacen del aula –y de otros espacios como preceptoría, equipos de orientación escolar- lugares de demanda, pero también de colocación de nuevos temas en las agendas cotidianas de las escuelas. A partir de esto, la idea de que existe una completud del saber en la institución escolar, con un adulto que todo responde y todo lo sabe, se tensiona con la incompletud de dos mundos que se encuentran, algunas veces, sin tener respuesta alguna frente a determinadas experiencias y argumentos. Aparecen entonces otros modos de estar en la escuela que implican reconocer que hay fenómenos o eventos que no podemos explicar y que esto es una oportunidad.

La escuela que piensa en una única juventud desde la mirada de un mundo adulto que ve al joven como vago, a la deriva y desde una total alteridad como “todo lo que no es” y no “quiere ser” el mundo adulto; se sacude en encuentros donde jóvenes demandan respuestas y cuestionan la idea de un único saber legítimo. Inclusive, irrumpen en la escuela generando interrupciones e incomodidades que dan cuenta de que el tránsito por dicha institución no se acota a algo meramente escolar.

Como refiere Derrida (1997) no puede haber hospitalidad, amistad o justicia si no se tiene en cuenta la alteridad del otro, como irreductible e infinita. La irrupción de esa juventud es, por tanto, necesaria para la transformación en las prácticas cotidianas, es decir, no basta con la expansión de la obligatoriedad en secundario para que las/los jóvenes se consideren incluidos en la escuela. Sino que se requiere de una apertura a esas juventudes que en el movimiento de sus vidas experimentan ese acceso o retorno a la escuela, como un modo de resistencia en un mundo hostil y desigual.

Agentes claves en la configuración de subjetividades juveniles en la escuela

La relación entre mundo adulto y mundo juvenil en dicha institución se caracteriza por encuentros y desencuentros. En este sentido, advertimos que los espacios de conversación e intercambio que los reúne, condicen con temas y problemáticas que jóvenes manifiestan en la escuela a diario, ya sea en el aula como en el marco de los EOE (Equipos de Orientación Escolar).

³⁰ Cabe aclarar que la propuesta de educación popular y educación para adultos disputa en las políticas educativas esta mirada edadista del aprendizaje y considera la apertura a otros grupos.

A partir de los relatos juveniles pueden reconocerse como agentes claves en la configuración de sus trayectorias educativas: el Equipo de Orientación Escolar (trabajadora social y psicóloga) y las/os preceptores. Por otro lado, algunas directoras, así como también profesores, son significados/as como quienes ocupan un lugar central en sus recorridos por la escuela y sobre todo en sus experiencias no escolares.

Partir de un enfoque generacional para reflexionar sobre las prácticas inclusivas en la escuela, no puede acotarse a pensar desde una lógica edadista o adultocéntrica lo que pasa en las tramas escolares, sino que resulta menester centrar la mirada en aquello que realmente marca la trayectoria juvenil, es decir, lo compartido en la experiencia.

Como sostiene Skliar (2013) persiste en la educación el miedo al contagio generacional, algo que se percibe en discursos que refieren a una supuesta crisis de generaciones que deben prevalecer separadas sin posibilidad de compartir experiencias.

Allí reconocemos al vínculo generacional como eje estructurante para visitar aquellos acontecimientos que marcan el antes y después de jóvenes en sus tránsitos por la institución escolar. El trabajo empírico da cuenta de una escuela que es espacio privilegiado de sociabilidad y que en el encuentro generacional se mueven sentidos, enfrentando una temporalidad lineal, rígida y estática. Esto posibilita enfrentar las pujas generacionales para que adultos y jóvenes, pueden necesitarse unos a otros dentro y fuera de la escuela. Es decir, dejando de pensar que los/as jóvenes son los totales portadores de saberes novedosos, o que los/as adultos/as son los únicos eruditos de la carrera de la vida.

En el trabajo empírico, se observa el modo en que el EOE, es significado por jóvenes como un lugar de reconocimiento donde el rol de orientador/a social tensiona mandatos atribuidos a lógicas de control y disciplinamiento, promoviendo una fuerte impronta transformadora que contiene nuevos repertorios de intervención centrados en cambios en los modos de mirar y nombrar a los y las jóvenes.

No es el objetivo del presente capítulo ahondar en estos debates referidos a la intervención del Trabajo Social en las escuelas, pero resulta menester resaltar que para el resto de los agentes institucionales esta profesión ocupa un lugar central y estratégico debido a una serie de aspectos: a) el vínculo que presenta con la trama territorial comunitaria b) el trabajo en la gestación de dispositivos de intervención que legitiman la importancia del encuentro con otros; donde la mirada y la escucha se presentan como herramientas potentes frente a la precariedad, la angustia y el dolor que signan a las trayectorias juveniles.

En este sentido, se observa que dicha profesión presenta la fortaleza de configurar su intervención en la trama intersubjetiva donde es portadora de fuerte cercanía con los saberes y experiencias cotidianas de jóvenes. Por otro lado, es relevante su lugar en la disputa de sentidos y puesta en acto de programas y proyectos educativos en los que se interpelan significados, revisando en periodos de fuerte impronta meritocrática el modo de construir intervenciones con jóvenes.

Si bien por momentos aparecen significaciones que ven al EOE como quien

atiende problemáticas de ausentismo o tiene una función mayormente ligada al control; la presente investigación da cuenta de que este espacio es significado por jóvenes como lugar de denuncia y legitimación de demandas. Un espacio de encuentro donde son escuchados/as y pueden plantear distintas inquietudes o problemáticas que no se reducen a la escuela, sino que en muchos casos remiten a situaciones del cotidiano que los/as aquejan.

Otro de los agentes del mundo adulto que representa un referente clave en los relatos de jóvenes es el preceptor/a. En la cotidianeidad escolar y en el acercamiento a experiencias pudimos observar que estas/os agentes denuncian el escaso reconocimiento al interior del campo educativo y una total ausencia de capacitaciones, seguimiento u orientaciones en su práctica. Asimismo, su quehacer cotidiano se tensa con la dinámica del cuidado, al ser en mayor medida mujeres que realizan doble turno con jornada completa en la escuela. Esta cuestión no es menor si se analiza en términos de la distribución de las tareas del cuidado, donde ellas mismas reconocen que su trabajo es distinto al de sus compañeros en términos de “poner el cuerpo” sostener y acompañar. Entre estos condicionamientos muchas de estas preceptoras que, en algunos casos estudiaron en la misma escuela y/o son docentes, comparten las demandas y problemáticas que vivencian los/as jóvenes a las trabajadoras sociales, constituyéndose así en referentes claves al momento de garantizar estrategias de intervención.

Por parte de estudiantes este vínculo afectivo se asocia a confiar en alguien que ocupa un lugar distinto en términos de jerarquías o autoridad, a diferencia de directivos, docentes o Equipos de Orientación Escolar. Por esto, la cercanía refiere a aquellas conversaciones de pasillo y esas miradas de complicidad en un encuentro que, además, no implica una obligación y se teje como una relación fugaz.

Uno de los hallazgos que también expresa nuevas temporalidades vividas es el lugar de las directoras de escuela en las experiencias de escolaridad de jóvenes. En algunos casos, son las principales responsables de los movimientos de la gramática escolar, siendo ellas quienes habilitan otros modos posibles de actuar y moverse en la escuela, según lo que amerite la situación particular de cada estudiante. En este sentido, la gramática escolar presenta una relación directa con las desigualdades sociales y aquellas desigualdades persistentes (Tilly, 2000) que se corporizan en la escuela en el modo de ver a las juventudes. Resulta interesante como las directoras -figuras históricamente significadas desde el control y autoridad- comienzan a asumir, en el acercamiento a experiencias juveniles, un lugar relevante en la negociación de tiempos y espacios acotados o lineales al flexibilizar estos según las demandas de cada situación.

Por último, en el caso de las/os profesores y su relación con estudiantes pudimos advertir que estos son quienes se reconocen por parte de los/as jóvenes como los/as portadores de la palabra con mayor peso en sus trayectorias personales. Es decir, como quienes pueden dictar un juicio escolar condenatorio o, por el contrario, acompañar y potenciar tránsitos escolares y no escolares. Podemos decir, que son agentes educativos con gran incidencia en la configuración de subjetividades, ya que en el desarrollo de sus prácticas educativas pueden reforzar desigualdades de clase social, etnia, género que los/as estudiantes traen en sus trayectorias de origen, impactando de lleno en sus deseos, proyecciones y elecciones.

Asimismo, representan un consultor/a clave en el cotidiano escolar, ya que el aula se constituye en un espacio de presencias y existencias, donde la demanda de la escucha y de contar aquello “*que me pasa*”, son fundamentales para los/as estudiantes. Observamos que lo que el sentido común enuncia como “choque generacional” en las aulas fuerza un intercambio entre tramas complejas, donde se tensan distintas miradas frente a un mismo tema, constituyendo una vía para que estudiantes logren dar lugar a lo no dicho, en búsquedas de una conversación de la que emergen posibilidades de enseñanzas y aprendizajes.

En algunos casos, las miradas adultocéntricas encuentran en intercambios generacionales un lugar de resignificación de lo considerado juvenil, pero también de la condición adulta. Hay dos mundos que, al convocarse desde distintos temas, visibilizan en la escuela opresiones que no se enunciaron en otros contextos y que hoy los/as reúnen organizando actividades colectivas que habilitan nuevos abordajes de las demandas. Aquellas representaciones de juventud problema, desviada, peligrosa, incapaz, en la presente investigación, aparecen cuestionadas por este tipo de intervenciones que se preocupan por lo que acontece en el encuentro con jóvenes, considerando sus propuestas y demandas desde el reconocimiento y la proximidad.

Algo se mueve en las prácticas educativas y en las intervenciones de los equipos

En el caso de las escuelas estudiadas, pudimos observar nuevos repertorios de intervención que desde el lazo generacional, resignifican el modo de mirar y nombrar a jóvenes enfrentando la significación de “sujeto inesperado”. Advertimos que la proximidad se constituye en una herramienta de intervención que, en el devenir de una institución y escenario signado por la precariedad y vulnerabilidad, busca enfrentar aquellas violencias sobre cuerpos racializados, precarizados, sexualizados, entre otros.

Como sostiene Skliar (2013) la responsabilidad de convivencia educativa es la que posibilita poner algo en común entre la experiencia del joven y la experiencia adulta:

Si no se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe ese saber y quien no lo sabe, sino de aquello que ocurre en uno y en otro. Responsabilidad que no se vuelve obsesiva con la forma y el tipo de tradición sino más bien con el tipo de conversación que se instala alrededor (...) una responsabilidad que no se torna obsesiva con la presencia de otro, sino disponible a su existencia, a toda existencia, a cualquier existencia. (Skliar, 2013, pág. 5)

Se promueven movimientos en algunas escuelas por el modo en que se construyen estrategias que articulan con territorios y programas; así como proyectos de ESI (Educación Sexual Integral), arte y literatura en los que participan equipos, docentes y preceptores. Estos dialogan con demandas específicas que jóvenes colocan en

agenda, algunas están vinculadas a situaciones de violencia en el aula y en las redes sociales, padecimientos resultantes de discriminaciones u hostilidades vivenciados en la trama escolar, entre otras temáticas.

En estas tramas de conversación se piensan nuevos dispositivos que poseen como eje estructurante la *creatividad*, en tanto hay saberes de la experiencia que son intransmisibles y que requieren la pedagogía como testimonio, como gesto educativo, gesto literario, artísticos, indirecto (Bárcena, S/D)

En el trabajo empírico observamos espacios escolares reorganizados en la búsqueda por modificar el modo de habitar y compartir la escena escolar, mostrando a través de la música o la poesía otras herramientas para los aprendizajes. En el caso de las escuelas estudiadas estos se vinculan a la perspectiva de género, a la configuración de las masculinidades en el ámbito escolar, temas que logran abordarse de manera creativa al dejar de lado la necesidad de transmisión lineal de un saber específico o el vicio por explicarlo todo.

El enfoque generacional es puntapié para repensar los desafíos de la inclusión educativa, en tanto, el vínculo entre generaciones tiene como base las redes de solidaridad que encuentran en las escuelas a mundo adulto y mundo juvenil en la necesidad de amparo, soportes afectivos y cuidado. Como se especificó en uno de los apartados, la desigualdad es una experiencia individual y colectiva, aquello que, por ende, acontece en la dimensión relacional de generaciones, tiempos y espacialidades vividas. Los y las jóvenes ven a la institución como lugar de cuidado, de contención, pero, sobre todo, de encuentro con otros. Esto último puede ser puntapié para construir puentes entre biografías escolares que inviten a cuestionar/revisar lógicas de mercedores/triunfadores, reconociendo que en las tramas intersubjetivas de la escuela, se resiste colectivamente.

En las instituciones escolares sucede el cruce privilegiado entre mundo adulto y juvenil, donde las generaciones signadas por la precarización se encuentran en solidaridades compartidas (Leccardi y Feixa, 2011; Vommaro, 2016) Esto puede ser un modo de promover identidades colectivas y marcas de época en la reconstrucción de experiencias que nos reúnen. Allí, lo vivido y lo histórico se conjugan en biografías escolares que se fortalecen en el día a día, al repensar modos de resistencias en el devenir de la escuela.

Algunas reflexiones finales

El enfoque inclusivo que asume la política pública educativa en Argentina requiere revisar la apuesta de una Escuela para todos y todas a partir de una mirada ampliada de la inclusión. Es decir, en su relación compleja con la estructura social y una heterogeneidad de trayectorias juveniles que transitan el nivel secundario, experimentando integraciones excluyentes. La posibilidad de pensar a la institución escolar como espacio privilegiado de cruce entre generaciones, es punto de partida para reflexionar críticamente sobre la anulación de existencias singulares que invisibiliza los diversos modos de ser y permanecer en la escuela. Las juventudes en la escena escolar cotidiana necesitan de soportes afectivos y materiales, es entonces entre tensiones, rupturas y continuidades que el mundo adulto enfrenta la preocupación por

acompañar y alojar en instituciones donde las intervenciones se originan, construyen y resignifican en el centro de experiencias de vida desiguales.

Las diferencias en los modos de experimentar la escolaridad dan cuenta de que la inclusión no puede ser pensada si no es a partir de la dimensión de lo vivido, es allí donde se recrudecen los mandatos establecidos, los ritos corporales, las hostilidades, pero también las resistencias. En el marco de la investigación doctoral, los modos de resistir se vinculan a las redes de solidaridad y al reconocimiento, donde la escuela continúa siendo para los/as jóvenes un espacio de fuerte identificación y configuración de subjetividades.

No puede desconocerse que, en los pasillos, en las aulas e inclusive en la puerta de entrada, la vitalidad reflota en las relaciones humanas, en las miradas y escuchas, en las palabras.

La escasa reflexión sobre los movimientos novedosos, el vicio de acorralarnos en las faltas y la mirada sospechosa que apunta a las escuelas y a sus agentes, obturan la posibilidad de retrabajar y resignificar el “entre” del enfoque de la educación inclusiva. Por tanto, se requiere de una reflexión crítica que vuelva sobre las prácticas e intervenciones cotidianas para copensarnos, sin alejarnos de lo que nos pasa. Asumiendo el compromiso en la búsqueda y gestación de nuevos dispositivos que tengan como ejes estructurantes la *creatividad y hospitalidad* evitando juicios previos, encontrándonos en esa fragilidad cotidiana que nos fuerza a crear en el encuentro con otros/as.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2003). Nada mejor que tener un buen desigual cerca. *Revista Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 15, N°. 36, 2003
- Badiou, A. (2004). “La idea de justicia”. Conferencia del 2 de junio de 2004 en la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario.
- Baquero, Ricardo (2001) La educabilidad bajo sospecha. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N° 9, 71-85.
- Bárcena, F. (N/D). “Transmisión: la mediación poética”. Disponible en: Transmisión. La Mediación poética | PDF | Samuel Beckett | Testimonio (scribd.com)
- Bayón, M. (2015). La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales: Bonilla Artigas Editores.
- Bidaseca, K. (2015). Escritos en los cuerpos racializados. Lenguas, memoria y genealogía (pos) coloniales del feminicidio. España, Ed. Universitat de les illes Balears.
- Borghi, F. (2009). Cuerpo y subjetividades en las sociedades de la incertidumbre. En Figari,

- C y Scribano, A. (Comps.) *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS. Disponible en: *Cuerpo y subjetividades en las*
- Bostal, M. & Gonzales, F. (2020). Después de la escuela. Proyectos y distancias sociales en jóvenes egresados del nivel secundario en La Plata, Argentina. *Revista Última Década*, 28(53). 103–124. Disponible en: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/58449>
- Bracchi, C; Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4): 67-86. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pd. Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Calvo, M. (2022). Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad. Tesis de Doctorado. Facultad de Trabajo Social FTS-UNLP.
- Carballeda, A. (2017). La irrupción del sujeto inesperado. *Revista Voces en el Fénix*. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-irrupci%C3%B3n-de-unsujeto-inesperado-en-las-instituciones>
- Contreras, J. (2003). Hay otras escuelas. *Revista Cooperación educativa*, ISSN 1133-0589, N° 70, 2003, págs. 39-43
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia en *Cuadernos de Pedagogía*, ISSN 0210-0630, n 147, Págs. 60-63
- Contreras, J. (2010). “Hay otras escuelas, otra educación, otras formas de pensar el curriculum” En Gimeno S (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Editorial Morata.
- Contreras, J, Lloret, C y Perez De Lara, N. (2022). ¿Quién hace la escuela? Publicado como artículo introductorio al Tema del Mes “Escuelas que se reinventan a sí mismas”, de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, N° 368, 2007, pp. 49-53.
- Derrida, J (1997) “Sobre la hospitalidad”. Entrevista en Staccato, programa televisivo de France Culturel producido por Antoine Spire, del 19 de diciembre de 1997, traducción de Cristina de Peretti y Francisco Vidarte en DERRIDA, J., ¡Palabra!, Trotta, 2001, pp. 49-56.
- Di Napoli, P. (2013). Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos.
- Frigerio, G. (2004). “La (no) inexorable desigualdad”. *Revista CIUDADANOS*.

- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra editorial.
- Kaplan, K. (2006). *La inclusión como posibilidad*. - 1a ed. - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. De *Prácticas y Discursos*, 3(3): 1-19. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20150302010502/Krichesky.pdf>
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia, Seminario Internacional la formación docente entre el S. XIX. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Larrosa, J. (2009). "Palabras para una educación otra" capítulo 8 en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge: *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fe.
- Leccardi, C & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Revista Última Década*, 19(34): 11-32. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-2236201100010000
- Lévinas E. (1977). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Melendez, C y Yuni, J. (2018). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25), 1-23
- Ocampo, A. (2020). La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación. En *CELEI Reinenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia*. Santiago de Chile, Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1): 15-51. ISSN: 0719-7438.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra sexual*. Barcelona, Editorial Anagrama. *Revista Propuesta*

Educativa, 1(39): 33-50.

Skliar, C. (2009). Del miedo al contagio generacional. Revista *Todavía*; Lugar: Buenos Aires; Año: 2009 p. 2 – 7

Skliar, C. (2013). La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. *Italian Journal of Special Education for Inclusión*, 1(2): 39-50.

Skliar, C. (2016). “El lenguaje de la norma y los individuos frágiles”. Revista *Pasajes* N°2, pp. 09-22.

Skliar, C. (2022) Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Clase 1. Módulo 1. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual.

Southwell, M. (2020b). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Archives. Número especial: Políticas para la gestión de la Educación Pública Obligatoria*, 28(39): 1-22.

Tilly, Ch. (2000). *La Desigualdad Persistente*. Buenos Aires, Manantial.

Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la justicia social (RIEJS)*, 5(1): 163-176.

Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones

Vommaro, P. (2016). Hacia los enfoques generacionales e intergeneracionales: tensiones y perspectivas en las políticas públicas de juventud en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 119-135.

Normativas:

-Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

-Ley de Educación Provincial N° 13.688/07

-Ley Nacional de Protección y Protección de los Derechos de NNAyJ N° 26.061.

-Ley Provincial de Promoción y Protección de los Derechos de NNAyJ No 13.298.

-Ley de Financiamiento Educativo N°26.075/ 06.

-Ley de Educación sexual Integral N°26.150/ 06

Capítulo 7. La escuela como territorio: subjetividades y coexistencia en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual

The school as a territory: subjectivities and coexistence in school relations of students with Intellectual Disabilities

Marlem Jiménez Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional

<https://orcid.org/0000-0001-8044-7221>

Resumen

A partir de la investigación “Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Apertura para una Pedagogía del Vínculo”, se propone una lectura a la escuela como territorio donde se configuran subjetividades y tiene lugar la coexistencia entre diferentes actores educativos. La lectura se plantea desde dos lugares, por una parte, los referentes de la investigación y las problemáticas que aborda en términos del acceso al derecho a la educación, los antecedentes y las categorías de análisis en relación con la configuración de las subjetividades. De otra parte, los aportes para la coexistencia teniendo presente los alcances de una investigación en desarrollo. Finalmente, se presentan las conclusiones relacionadas con los planteamientos y las tensiones presentes en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Palabras clave: experiencia, discapacidad intelectual, pedagogía del vínculo, relaciones escolares, subjetividades.

Abstract

On the basis of the research “Experiences in the school relations of students with intellectual disabilities. Opening for a Link Pedagogy”, proposes a reading of the school as a territory where subjectivities are configured and the coexistence between different educational actors takes place. The reading is presented from two places, on the one hand, the references of the research and the problems it addresses in terms of access to the right of education, the background and the categories of analysis in relation to the configuration of the subjectivities. On the other hand, the contributions for coexistence considering the scope of a research in development. Finally, the conclusions related to the approaches and tensions present in school relations of students with intellectual disabilities are presented.

Keywords: *Experience, Intellectual Disability, Link Pedagogy, School Relations, Subjectivities.*

Introducción

En este texto presento los avances de la investigación doctoral “Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Apertura para una Pedagogía del Vínculo”, en la perspectiva de aportar a la reflexión sobre la escuela como lugar donde se configuran las subjetividades en la coexistencia y en la vivencia de las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual con los diferentes actores educativos.

En el desarrollo del proyecto pretendo comprender las formas como se constituyen las experiencias del vínculo en el espacio escolar en las relaciones que establecen los estudiantes con discapacidad intelectual con sus pares, con sus profesores y con otros actores educativos para aportar a la construcción de conocimiento sobre una pedagogía del vínculo.

Así, al realizar la revisión de antecedentes se evidencia la necesidad de las interacciones, de lo afectivo, del reposicionamiento de la Discapacidad Intelectual desde posturas alternativas no binarias que permitan transformar prácticas y discursos en la escuela.

Para el análisis propongo las categorías: experiencia pedagógica (Van Manen, 2003), vínculos educativos (Núñez, 2003), Discapacidad Intelectual (Maldonado 2020), pedagogía del vínculo (Bárcena y Mélich 2014).

El enfoque de investigación es cualitativo a partir de una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2018; Restrepo, 2016; Vasilachis, 2006), que me permite describir, analizar, interpretar y comprender cómo se presentan las relaciones en el Colegio Vista Bella IED entre sus diferentes actores en términos de comprender cómo en estas emergen diferentes vínculos. El trabajo se encuentra en la fase de recolección de la información.

En este texto abordo dos elementos para la reflexión, en primer lugar, los referentes y las principales problemáticas acerca de las subjetividades y la coexistencia en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual, en segundo lugar, los aportes de la investigación para pensar la coexistencia. Finalmente, me aproximo a plantear algunas conclusiones a partir del avance que hasta el momento ha tenido el proyecto investigativo.

Referentes y principales problemáticas acerca de las subjetividades y la coexistencia en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual

La investigación acerca de las “Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Apertura para una Pedagogía del Vínculo”, surge en mi campo de trabajo como maestra de apoyo a la inclusión en el colegio Vista Bella, institución de carácter público de la ciudad de Bogotá, en esta experiencia educativa me interrogó sobre las formas como se configuran las relaciones alrededor de las experiencias del vínculo en la escuela, entendiendo estas experiencias desde

una perspectiva ética que se convierte en condición de posibilidad en la relación educativa (Bárcena y Mélich 2014, p.13).

Así, en mi labor como profesora que desde hace veintidós años apoya los procesos de inclusión educativa, he observado cómo en la cotidianidad de la vida escolar se constituyen relaciones que presentan un importante potencial para favorecer los procesos educativos de estudiantes con discapacidad intelectual, en ese sentido esta vivencia, opera como supuesto de trabajo que me lleva a indagar sobre las mencionadas experiencias.

En este contexto, los referentes que permiten el abordaje del problema en el campo educativo se relacionan en primer término con una comprensión de las políticas que orientan la atención educativa a la población con discapacidad y las problemáticas que se generan en su aplicación en el espacio escolar.

En segundo término, la revisión de antecedentes que me posibilita entender los lugares desde los cuáles se han abordado las investigaciones acerca de las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En tercer término, el trabajo con las categorías escuela, experiencia, vínculo, pedagogía del vínculo, discapacidad intelectual, que me permiten establecer un punto de partida para comprender las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual con sus pares y otros actores educativos, a la vez, las tensiones que emergen en esta interacción.

El Derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual

Teniendo presente lo enunciado, a continuación me voy a referir a la forma como en el sistema educativo en Colombia se han orientado los procesos hacia la garantía del derecho a la educación para todos, perspectiva que atiende a los principios de un Estado social de derecho en el cual la pretensión de la justicia social en el ámbito educativo se empieza a vislumbrar con la expedición de la Ley General de Educación de 1994, norma que se constituye en el principal referente para asegurar el ingreso, la continuidad y la finalización de los estudios para todas las personas en el sistema educativo.

La mencionada ley establece en su título tercero la integración de las poblaciones vulnerables a la educación formal. Como lo plantean Jiménez y Ortega (2018), el camino recorrido en el desarrollo de la normatividad para la atención educativa a las personas con discapacidad se hace con la promulgación del Decreto 2565 de 2003, luego de un periodo de seis años esta norma es derogada a través del Decreto 366 de 2009, este va a orientar la organización del servicio de apoyo pedagógico encaminado a la atención para los estudiantes con discapacidad, y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la Educación Inclusiva. (p.94)

Este decreto, entre otras disposiciones, orienta a las Secretarías de Educación que el personal de apoyo pedagógico para las personas con discapacidad o talentos excepcionales debe ser contratado por períodos de un año, con organizaciones reconocidas, de tal manera que, por una parte los profesionales no son vinculados directamente en el sistema público de educación, (haciendo precaria e inestable su condición laboral) y por otra parte se afecta un proceso pedagógico que es importante

en términos de inclusión, esta situación va a persistir no obstante surjan otras políticas en beneficio de los estudiantes con discapacidad (Jiménez, 2018).

Siguiendo con lo descrito por Jiménez y Ortega (2018), Colombia adopta la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, (ONU, 2006), mediante la Ley 1346 de 2009, para cuatro años más tarde promulgar la Ley 1618 de 2013³¹, el Decreto reglamentario de esta Ley, el 1421 se expide en 2017. Se puede observar que el lapso entre la expedición de cada una de las políticas es considerable, (en promedio cuatro años), hecho que puede incidir en el acceso al sistema educativo para las personas con discapacidad.

Con la implementación del Decreto 1421, se actualizan las posibilidades para garantizar que todas las poblaciones puedan educarse en el sistema educativo formal, en dicha norma se abordan las perspectivas sobre la inclusión que tienen como referente el modelo social, el sistema de apoyos y estrategias pedagógicas para favorecer el aprendizaje y la socialización, en él se precisan los términos que van a servir de referente para que las Secretarías de Educación y la Instituciones Educativas puedan reformular sus planes de acción y las estrategias para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales.

En el ámbito local, la Secretaría de Educación de Bogotá plantea un enfoque de educación inclusiva que tiene como objeto el aprendizaje con apoyos, el cuidado y el autocuidado, la educación intercultural y la pedagogía de la memoria histórica y las estrategias educativas flexibles. (SED, 2019)

Lo anterior, muestra que en la escuela no solo se interviene pedagógicamente para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad o talentos, sino que este trabajo tiene en cuenta a las poblaciones vulnerables como son las víctimas del conflicto, las etnias, las personas LGBTQ, los adultos, la población de frontera, los niños con enfermedades que requieren constante hospitalización.

Es importante anotar que la Secretaria de Educación de Bogotá D.C. recoge las políticas nacionales, pero teniendo en cuenta las dinámicas propias del proceso educativo en la ciudad, por ello ha mantenido dos modalidades de trabajo pedagógico para los estudiantes con discapacidad, una es la inclusión y la otra es la atención exclusiva (Jiménez, 2018). Sin embargo, esta última modalidad, se ha venido replanteando para que paulatinamente las y los jóvenes puedan acceder a procesos de participación y aprendizaje con los demás estudiantes.

En esta perspectiva de trabajo se destacan las iniciativas de las redes de maestros de apoyo pedagógico que realizan su labor en cada una de las localidades porque se constituyen en un espacio para la socialización de experiencias pedagógicas en torno a la inclusión, en ámbito para el debate y aporte a las políticas, en lugar para conversar y reflexionar sobre otras formas de abordar los procesos de inclusión educativa.

[1] Las dos modalidades en las Instituciones Educativas de la Secretaria de Educación, solamente que la atención exclusiva se ha dado para población desde los 13 años a través de talleres orientados a la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

31 Ley con carácter estatutario por medio de la cual se promulgan las orientaciones que permiten reconocer y legitimar los derechos de las personas con discapacidad

De forma reciente la Alcaldía Mayor de Bogotá formula la política pública de Discapacidad para el periodo 2023-2034, mediante el Decreto 089 de marzo de 2023, en él se trazan cuatro ejes sobre los cuales se va a desarrollar: en el eje número uno se considera la garantía de los derechos para la inclusión, en el eje número dos la perspectiva de una Bogotá inclusiva, en el eje número tres las redes de apoyo y cuidado para las personas con discapacidad y en el eje número cuatro la gestión pública inclusiva. Se destaca en esta formulación de la política, el propósito de mantener la inclusión y equidad educativa, pero a la vez la importancia de las redes de apoyo para los cuidadores, hecho que favorece una perspectiva más humana del entorno familiar de la persona con discapacidad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023).

Al contrastar la normatividad con las vivencias cotidianas de las instituciones educativas se pueden evidenciar las contradicciones presentes en la política pública educativa en Colombia, que por una parte unifica para todas las poblaciones la orientación sobre la implementación del currículo, lo cual, por ejemplo, tiene como efecto una homogeneización de procesos respecto a los contenidos, el sistema evaluativo, el direccionamiento de la actividad académica y de las relaciones, en la lógica del logro que da respuesta a las evaluaciones censales externas para medir la calidad de la educación y por otra parte orienta el trabajo para la inclusión de poblaciones vulnerables que en general van a requerir flexibilizaciones al currículo. Lo anterior tiene como consecuencia que se puede privilegiar a cierto tipo de estudiantes en detrimento de aquellos que no generan resultados exitosos para la institución.

Sin embargo, al expresar que la educación como sistema debe respetar la diferencia, se abre una ventana de oportunidad para el paulatino acceso de estudiantes que antes no lograban llegar a la educación formal, en ese sentido su presencia en el espacio escolar se presenta como un elemento que va a permitir generar otras lógicas de acción.

De acuerdo con Jiménez (2018),

lo anterior, se presenta como una oportunidad para que en la escuela se reconfiguren las subjetividades, porque se hace evidente la afirmación de los derechos a la educación, a la participación, a la libertad de expresión, además, en su implementación se permite el intercambio, la generación de relaciones entre pares, quienes desde sus potenciales construyen espacios para la solidaridad, el apoyo, el afecto y el reconocimiento del otro. (p.73)

Otra problemática que se encuentra alrededor de la normatividad vigente, se relaciona con el hecho de la falta de armonización entre los diversos sectores que deben brindar los apoyos para garantizar los derechos a la población con discapacidad, por ejemplo, se evidencia una ruptura entre el sistema de salud y el sistema educativo, así las dificultades en el acceso a terapias, soportes y ayudas médicas se convierten en barreras para la persona con discapacidad porque el hecho de no recibirlas de forma oportuna obstaculiza sus procesos en el ámbito educativo.

Por otra parte, el sistema de apoyos dentro del sector educativo referido a los profesionales que hacen el seguimiento de los ajustes necesarios dentro de las instituciones educativas, no están garantizados porque la norma define que este personal se contrata cada año, lo cual afecta la continuidad de los procesos (MEN-2017).

Lo anterior, puede revelar que las diferentes políticas obedecen a exigencias del orden internacional que devienen de un modelo económico y de unas prácticas culturales orientadas hacia el desarrollo de competencias, hacia la autogestión y la promoción de la individualidad, factores que afectan la construcción de lógicas más solidarias en la escuela.

En consecuencia, se generan contradicciones entre los fines de la educación y los procesos de medición de su calidad en el sistema respecto a las normas que orientan la atención educativa a la diversidad de poblaciones.

Aportes para comprender las tendencias en las investigaciones sobre las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual

En el desarrollo del proyecto investigativo la revisión de investigaciones me permite establecer elementos importantes para pensar las relaciones en el ámbito escolar. El análisis de los diferentes trabajos sobre las experiencias del vínculo que se generan en las relaciones en la escuela me dan la oportunidad de reflexionar sobre las formas como se van estableciendo y reorganizando las subjetividades de los estudiantes con discapacidad intelectual en la relación con sus pares, con sus profesores y con otros actores educativos, a través de la interacción.

Así, pude identificar en la perspectiva de la consolidación del vínculo educativo, que, en la interacción entre maestro y estudiante, es posible que surja un sujeto pedagógico entendido este como la persona “que tiene una existencia, un modo de ser, un modo de vida” (Echeverri, 2015, p.268).

En el ejercicio de revisión agrupe las investigaciones en cuatro tendencias, para cada una de ellas presenté los aportes más significativos en términos de ayudar en la comprensión de las experiencias del vínculo en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual.

La primera tendencia: *La escuela lugar de acogida para nuevas aperturas*, (Duschatzky y Skliar 2014; Quiles, 2016; Flores, 2016; Martínez, 2016; Soler, 2019; Parrado 2020; Wetzel, 2020; Gómez, 2021; Restrepo, 2022) me permite posicionar la escuela como:

- Espacio de encuentro, en el que se propician las relaciones del cuidado, la acogida, la filiación, lo sensible, lo amoroso; donde es posible constituirse como seres sociales, lugar donde el estar con los otros brinda la oportunidad de ser más humanos.
- A la vez como lugar de saber pedagógico, de conocimiento, con unos propósitos definidos.

Respecto a la vivencia del vínculo en la escuela encuentro que se gesta a partir del reconocimiento del otro, de la necesidad de afectar y dejarse afectar, de permitirse reconocer la vulnerabilidad del otro y la propia.

También, me ayuda a entender que el vínculo da apertura a la incertidumbre como potencial para nuevas configuraciones, como espacio de misterio y, en este sentido, como posibilidad para entrar en nuevas perspectivas relacionales.

En la segunda tendencia: *los profesores como constructores de vínculos con sus estudiantes*, (Gordillo, Ruíz, Sánchez y Calzado, 2016; Albornoz y Cornejo, 2017; Cuello, Labella, San Emeterio y Silvage, 2017; Fuhrman, 2018; Muñoz, 2018; Aguado y Duque 2019; López, Juárez y Fraire 2019) las principales contribuciones las relaciono con:

- Comprender que, en el acto pedagógico entre el enseñante y el aprendiz, se da un espacio de creación que posibilita la construcción de vínculos, de este modo la educación se sostiene en los vínculos que se abren, se cuidan y propician.
- Visualizar que el vínculo profesor-estudiante es complejo, en esta relación vincular se pueden presentar paradojas, por una parte, puede generar a los dos actores: dudas, desafíos, distancias, pero por otra, también puede ser fuente de gratificación, revitalización y afecto. En medio de estas paradojas puede constituirse una trama afectiva-dolorosa entre los dos sujetos pedagógicos.
- Entender que en el curso de la experiencia pedagógica el profesor puede constituirse en figura de apego, de cuidado y de soporte para el estudiante.
- Comprender cómo en la relación vincular el profesor puede acompañar trayectorias y formas de socialización que permiten al estudiante avanzar en las relaciones que constituye con los otros.

En la tercera tendencia: *Las experiencias de los estudiantes en las relaciones del vínculo*, (Albornoz, Silva y López, 2015; Abrate y Van Cauteren, 2016; Morales, 2018; Rodríguez, 2018; Cadavid y Parra, 2019; Previgliano, 2020) puedo retomar como aportes:

- La percepción de los estudiantes sobre el vínculo se relaciona con la necesidad de participar en trabajos colaborativos que fortalezcan las relaciones interpersonales, en ese sentido construir comunidades acogedoras y respetuosas.
- Considerar fundamental la mediación del docente en las relaciones interpersonales cuya base sea el respeto, el reconocimiento del otro, el constante acompañamiento y el soporte.

En la cuarta tendencia: *La inclusión educativa, relaciones escolares y construcción de subjetividades en estudiantes con discapacidad intelectual* (Flores, 2016; Morales, 2018; Parrado, 2020; Restrepo, 2022), considero los siguientes aportes:

- La adopción del carácter relacional de la discapacidad intelectual producto de la interacción de factores biológico-conductuales, un imaginario social negativo y un contexto que actúa a partir de estos imaginarios.

- El vínculo que aparece no solo en sus versiones más constructivas sino también expresado en sentimientos como el odio, la negatividad, la manipulación.
- La valoración de la palabra del estudiante con discapacidad intelectual para describir las relaciones con sus pares que se presentan como amistosas, pero algunas también como excluyentes y discriminatorias.
- La escuela como espacio para la subjetivación a través del contacto que permite con la cultura, con el conocimiento y con los otros.

En lo metodológico las investigaciones revisadas me permiten ver algunas estrategias importantes para la recolección de la información en el trabajo con los niños y los jóvenes, entre ellas el uso de recursos visuales como dibujos y fotografías, además el trabajo en talleres que permiten una participación y dinámica. Fue interesante la construcción colectiva de un tapiz que sirvió como metáfora para establecer el sentido de las relaciones en un grupo. Además, acudir al juego como posibilidad para visibilizar las relaciones del vínculo en los grupos.

Se destaca la perspectiva narrativa y biográfica utilizada en los estudios. También en lo metodológico se encuentran enfoques y diseños flexibles, horizontales que consideran las voces de los estudiantes con discapacidad intelectual siguiendo las lógicas de la investigación inclusiva.

Por tanto, considero importante situar cómo se instituyen estas relaciones vinculares, cómo se establecen y al hacerlo, cómo esto incide en los procesos de aprendizaje, también entender, cómo permiten potenciar a cada uno desde su condición humana.

Finalmente, si bien todos los estudios muestran la importancia del vínculo en las relaciones con los estudiantes, tan solo cuatro trabajos hacen referencia a las relaciones de los estudiantes con discapacidad intelectual en el espacio escolar.

En consecuencia, considero importante abordar una indagación en el campo de las experiencias del vínculo en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual, teniendo presente la importancia del vínculo afectivo en la constitución de las subjetividades, pero además como puente para favorecer los aprendizajes académicos.

Categorías preliminares para comprender las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual

En este apartado me referiré a las categorías que me sirven de punto de partida para comprender las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual: escuela, experiencia, vínculo, pedagogía del vínculo y discapacidad intelectual.

La escuela la entiendo no solo como un espacio de trasmisión de conocimientos, normas, saberes o prácticas, sino que, desde mi particular experiencia, la vivencio como esfera donde sucede la vida y donde se trenzan relaciones que afectan a todos los miembros de la comunidad educativa, como espacio dinámico, complejo donde se tejen las relaciones y se conforman subjetividades, entendidas estas como: [...] las

producciones simbólico-emocionales de la experiencia vivida, tanto por personas, como por las formas y prácticas que se definen dentro de una organización social, (González, 2012.p.14). Por tanto, lo subjetivo se construye en la relación con el otro, en el intercambio, en la interacción, mediado todo ello por unas nociones y unas prácticas culturales presentes en la escuela, la familia y el entorno.

En términos de precisar las funciones de la escuela, retomo a Dubet y Martucelli (1998) quienes desde la sociología de la educación plantean que, en la escuela se consolidan entre otras las funciones de:

distribución, relacionada con la obtención de calificaciones que posibilitan o crean expectativas para ocupar posiciones en la sociedad; la educativa: referida a la producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su utilidad social; la de socialización escolar: en ella se produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en que vive, esta se caracteriza por una forma, unas reglas, ejercicios, relaciones pedagógicas, resultante del encuentro entre un proyecto educativo y una estructura de oportunidades sociales (pp. 26-28)

Así, se evidencia que la socialización produce la emergencia de un sujeto, a través de la comunicación, el juego, la interacción y el ejercicio de los roles (p.71-72). A su vez, la escuela responde a nuevas demandas de la sociedad como la educación centrada en la infancia y la adolescencia, los derechos, las necesidades de la economía, el desarrollo de cualidades y competencias, (pp. 55-56).

En consecuencia, la escuela se configura como espacio institucional, históricamente situado, en el que se juegan diferentes intereses tanto del orden político, ideológico como social. Es decir, no es un lugar excluido de las dinámicas del poder, del saber y por qué no decirlo del querer. En ese sentido, las relaciones que allí se gestan son dinámicas. Dichas relaciones pueden estar mediadas por el saber-poder, es el caso de la interacción entre maestros y estudiantes, también se puede considerar entre los pares, entre directivos y maestros, entre estos últimos y los padres; estas relaciones también pueden jugarse en el espacio del ser y el estar con los otros, allí también es posible encontrar múltiples configuraciones entre pares estudiantes, entre pares maestros, entre estudiantes y maestros. Es decir, la escuela es básicamente un lugar de muy diversos encuentros.

En la escuela se encuentran niños, adolescentes y profesores de carne y hueso, no simplemente “roles” de alumnos y docentes. Cada agente escolar llega con todo lo que es, con todas sus vivencias, con sus angustias,

necesidades, fantasías, capacidades, lenguajes, etc., que ningún delantal puede ocultar o reprimir. La subjetividad de los agentes escolares es cada vez más diversa y compleja y en gran parte se forma fuera del ámbito de las instituciones escolares. Ya está lejos el tiempo de la escuela como espacio sagrado y protegido desde donde se irradia la civilización sobre un medio ambiente definido como bárbaro. (Tenti, 2010, p. 41)

En el trabajo investigativo, presenté una propuesta acerca de la educación vista como acontecimiento ético que tiene como uno de sus lugares la escuela. Por ello retomando a Bárcena y Mélich (2014), encuentro importante propiciar medios para interactuar con el otro que atiendan a desarrollar una escucha activa, para permitir la aparición de una relación donde a cada uno de los partícipes se reconoce, empatiza, crea vínculos para aproximarse uno al otro desde lo más humano.

Por ello también considero importante reconocer la experiencia como categoría fundamental entendida como lo vivido que es posible recuperar, reflexionar y trascender en el espacio de las relaciones, así como lo indica Jay: la experiencia es el punto nodal en la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada entre la dimensión compartida que se expresa a través de la cultura y lo inefable de la interioridad individual. (2002, p.11).

A la vez destacó la perspectiva de Van Manen (2003) quien evidencia en la experiencia vivida una estructura temporal, que no es posible entender del todo de forma inmediata, sino que necesita de procesos reflexivos por pertenecer al pasado y la cual quizá no pueda entenderse en toda su complejidad.

En la perspectiva de Van Manen (2010) la experiencia pedagógica se compone al menos de tres elementos: las situaciones, las relaciones y las acciones pedagógicas.

La situación pedagógica está orientada por un propósito que permite al maestro tomar perspectiva sobre la forma de dirigir el trabajo pedagógico con sus estudiantes, en ello se juega un lazo afectivo.

En la relación pedagógica estudiantes y maestros se encuentran en un espacio especial: están juntos en una unidad interactiva que constituye una relación (p.86)

La acción pedagógica del maestro mediatiza la influencia del mundo (p. 93) para animar los aprendizajes. De tal manera que situación, relación y acción pedagógica interactúan y son interdependientes.

Los vínculos educativos los asumo como los lazos que se constituyen entre los estudiantes y sus maestros dado que obedecen al deseo de aprender, de enseñar, de apropiarse de la cultura (Núñez, 2003, p.47).

Para situar los vínculos entre pares tomé como referencia los estudios de Souto (2000) sobre las formaciones grupales en la escuela que me permiten pensar

cómo se tejen las relaciones entre los estudiantes. En estos trabajos se describen algunas características de los vínculos de dependencia, de ilusión, de rebeldía, de transformación, de rebelión y de negatividad.

La pedagogía del vínculo la enunció en el marco de la propuesta de Bárcena y Mélich (2014) sobre la educación como acontecimiento ético. Dicha pedagogía la posicionó desde las categorías: natalidad-hospitalidad, alteridad y experiencias pedagógicas. Natalidad y hospitalidad en el sentido de pensar a cada nuevo ser humano como esperanza que renace para el mundo, y en este resurgimiento se vuelven contingentes las acciones de acogida y protección. (Bárcena, 2006), Alteridad, asumida como la responsabilidad por ese Otro que se me aparece como un rostro que me interpela (Mélich, 2010). Experiencias pedagógicas como espacios donde convergen las intencionalidades, las acciones y las relaciones pedagógicas que permiten la posibilidad de construir intersubjetivamente (Van Manen, 2003), dichas experiencias, se relacionan con el espacio del acontecimiento, es decir con lo imprevisto que nos pasa y en ese pasar nos toca y transforma (Contreras y Pérez, 2010).

En esta búsqueda, ubico la discapacidad intelectual desde una lectura crítica como una nominación construida socio históricamente en marcos de clasificación binarios centrados en la normalidad-anormalidad, lo cual ha afectado de diferentes formas a las personas a quienes se les asigna dicha nominación. Por lo anterior, retomó la perspectiva planteada por Maldonado (2020) quien en una postura anticapacitista, plantea que la discapacidad es una forma de vida siempre dispuesta a tocarnos. Experiencia que, en términos de Sedgwick (2003), nos estaría acariciando, conectando, alcanzando y abrazando a través del carácter relacional e interdependiente de nuestra vulnerabilidad.

Las problemáticas acerca de las subjetividades y la coexistencia relacionadas con las categorías anteriormente enunciadas tienen que ver con:

Las funciones de la escuela: en primer lugar, asignar calificaciones para actuar en el mundo social en diferentes posiciones de acuerdo con el nivel de logro alcanzado, (Dubet y Martuccelli, 1998), este tipo de atribución promueve relaciones de competencia, de exclusión o de estigma para aquellos menos aventajados. De alguna forma encuentro que esta asignación de calificaciones es naturalizada en el espacio escolar especialmente a través del sistema de evaluación que incluye las pruebas externas, las notas, las menciones de honor, los primeros lugares académicos.

En el desarrollo de la función de asignación de calificaciones he podido observar mayores obstáculos para los estudiantes con discapacidad intelectual porque un número importante de profesores especialmente en secundaria, en áreas como matemáticas, ciencias naturales e idiomas, tienen una concepción de transmisión de contenidos. En ocasiones estos contenidos requieren un nivel de abstracción y de relación con otros conceptos que es difícil para todos los estudiantes en el sentido de lograr los desempeños en el tiempo estipulado; así, los que tienen mayores posibilidades de procesamiento de la información llevan ventaja sobre los otros. Se acentúa esta situación cuando los profesores usan como estrategia los sistemas de puntos, los concursos, las competencias. En las voces de los estudiantes esto les ocasiona desánimo y frustración, pero también sensación de exclusión en la medida que se privilegia la participación de aquellos con mayores potenciales.

De acuerdo con lo mencionado por Dubet y Martuccelli (1998) en la segunda función educativa de la escuela se presenta la producción de un sujeto no totalmente adecuado a su utilidad social, en esta misión son importantes los procesos de individuación y de capacidad crítica. Puedo considerar que en esta atribución puede estar la semilla de cambio y de transformación social. Este es el espacio para la construcción de aprendizajes tanto académicos como vivenciales, espacio para encontrar pasión por el conocimiento en cualquiera de sus múltiples expresiones. En ese encontrar la pasión por el conocimiento es que se juega en gran medida el trabajo del maestro con su capacidad para generar el deseo de aprender y allí la construcción de vínculos acogedores y afectuosos sería central. Sin embargo, al tener una percepción centrada en el déficit del estudiante con discapacidad intelectual no se diseñan las estrategias para favorecer los aprendizajes académicos.

En tercer lugar, la función de socialización, donde describen a la escuela como espacio de formación de un individuo adaptado a su sociedad. Para ello son importantes las regulaciones dadas al interior de la institución: horarios, distribución de espacios, jerarquías, la construcción de relaciones pedagógicas alrededor de las actividades y proyectos educativos.

Es en esta última función que me interesa ahondar para comprender cómo las relaciones en el espacio escolar se insertan en la posibilidad del vínculo y cómo este puede ser el engranaje que permite vivir experiencias pedagógicas y de aprendizaje enriquecidas por las vivencias de los múltiples sujetos en su diferencia.

En consecuencia, entender que el proyecto no pretende situarse en el deber ser de la escuela y de sus actores, sino en la potencia de preguntas fundamentales sobre lo “que ella es” y lo “que en ella se hace”. (Noguera y Marín, 2017, p. 615).

Otra problemática se relaciona con las nociones sobre la docencia, el lugar de la enseñanza y el aprendizaje, en las dinámicas escolares. Así, los profesores asignan una gran importancia a la forma como los estudiantes apropian los conocimientos que ellos imparten, en ese sentido muestran inseguridad frente al trabajo pedagógico con los estudiantes con discapacidad intelectual, es un lugar común escucharlos expresar que ellos no tienen la formación para realizar este abordaje. Su construcción sobre la discapacidad intelectual está asociada al déficit, a lo que hace falta, a la enfermedad, nociones que han sido incorporadas social y culturalmente. Sin embargo, en la vivencia, en el contacto y en la construcción de estrategias para dar respuesta a la diversidad, van encontrando alternativas, en las que es posible plantear una pedagogía relacional.

Una problemática más, la evidencio en el trabajo como profesora de apoyo a la inclusión, desde esta función puedo escuchar y ver con mayor claridad los temores, expectativas y prevenciones que ocasiona la llegada de aquel a quien se considera muy diferente. Por ello he podido ser testigo e interlocutora de las preocupaciones que la presencia de otro, a quien se considera de algún modo extraño, genera entre directivos y profesores. En principio porque existe un temor para asumir una postura pedagógica derivada probablemente, de la creencia que es necesario tener una formación especializada para su atención.

En consecuencia, he podido ver que pueden surgir expresiones que muestran incomodidad, afán para que el estudiante no permanezca toda la jornada en el

curso, conjeturas constantes acerca de lo que le hace falta; sin embargo, también he observado que en el transcurso de los días, en la posibilidad de conocer al niño, la niña, o el joven, la discapacidad deja de ser el principal referente para caracterizarlo, así, estos estudiantes empiezan a ser reconocidos por sus avances, por sus características de personalidad, por el tipo de interacción que tienen en el grupo, propiciando cambios en la forma como son percibidos, promoviendo otras formas de relación a partir de los vínculos que se constituyen.

En la relación con los pares, encontré que inicialmente perciben a sus compañeros con discapacidad intelectual como enfermos, pero con el paso del tiempo, se van dando relaciones que propician redes de ayuda, consideración, colaboración, apoyo y camaradería.

Por lo anterior, cuando ingresa un estudiante con discapacidad intelectual al entorno escolar, o cuando se reconoce que presenta dificultades importantes en el aprendizaje que pueden asociarse a dicha condición, este se convierte en un sujeto que promueve los cambios, pues es importante generar acciones pedagógicas teniendo presentes sus particulares formas de aprender, participar y socializar. A veces con muchas resistencias los maestros asumen este trabajo cotidianamente, pero su capacidad para indagar, reflexionar, proponer les permiten encontrar las estrategias.

Esta vivencia permite evidenciar que el estudiante con discapacidad intelectual tiene su propia forma para aprender, así, en el grupo se van presentando dinámicas solidarias, respetuosas respecto a la palabra del otro, a la capacidad de escucha, al entender la diferencia, todo ello mediado por el afecto y el vínculo que se construye en el día a día.

Como maestra y como investigadora encuentro importante mostrar estas dinámicas para comprender las interacciones entre los diferentes actores implicados en la experiencia educativa buscando conocer cómo se constituyen los vínculos a través del análisis de las formas de hacer, de poder y de querer. Por ello considero pertinente hacer explícitas estas vivencias como oportunidad para proponer alternativas para el aprendizaje. En ese sentido, la escuela se vivencie como lugar para la construcción de subjetividades que, teniendo como fundamento la responsabilidad por el otro y la reciprocidad, pueda replantear su trabajo desde una postura ética.

Desde esta mirada es importante considerar la idea del vínculo en una perspectiva de cambio y movimiento que implica recorridos, procesos, intercambios, comunicación, conflicto, mediación, es decir sucede en la interacción de unos actores, en determinados tiempos y espacios (Ortega, 2012).

Para abordar el problema educativo, parto de la necesidad que en la escuela como institución y como comunidad educativa se valore la diferencia como pretexto para dignificar las relaciones, vinculares y pedagógicas, especialmente para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Aportes para repensar la coexistencia

Los alcances de los aportes que aquí presento están circunscritos a los avances en el desarrollo de la investigación que se encuentra en la fase de recolección de la información.

Es importante reconocer la escuela como espacio de encuentro, de interacción, interlocución, juego y relacionamiento con el otro. En consecuencia, analizar, interpretar y comprender las formas como se constituyen las relaciones del vínculo en el espacio escolar desde las experiencias de los estudiantes con discapacidad intelectual, sus pares y sus profesores para aportar a la construcción de conocimiento sobre los procesos de acogida hospitalidad y responsabilidad por el otro a partir de una pedagogía del vínculo resulta del todo relevante.

A la vez, entender que la escuela como lugar privilegiado para la construcción de aprendizajes donde la función de la enseñanza es primordial, debe encontrar espacios para que efectivamente esos aprendizajes que le han sido encomendados puedan darse para todos los estudiantes. En esa medida las clases de vínculos que se instauran entre profesores y educandos pueden servir de puente para encontrar la emoción, el deseo y el gusto por aprender. Tejer las relaciones desde un vínculo respetuoso, acogedor y afectuoso puede potenciar la capacidad y el deseo de estudiar, así el vínculo se constituye en punto de encuentro entre el conocimiento escolar y el mundo individual de los niños, las niñas y los jóvenes.

Por ello, hacer destacar a la escuela como un espacio vivo más allá de las funciones que tradicionalmente se le han asignado (Dubet y Martucelli, 1998) es fundamental en la perspectiva de reconocer que en las dinámicas de su cotidianidad están presentes seres reales, que se encuentran, comparten y construyen vínculos que asignan sentidos a sus vidas reconociendo y valorando las diferencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación es relevante para la escuela porque permite visibilizar que las experiencias que en ella acontecen aportan a la construcción de saberes pedagógicos. En este caso la emergencia del vínculo en las relaciones escolares, porque permite situarlo como central para el trabajo educativo, para el tejido de redes de apoyo y para la búsqueda de la calidad de vida de los estudiantes, pero específicamente de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Así, en la revisión de antecedentes evidenció la necesidad de las interacciones, de lo afectivo, del reposicionamiento de la discapacidad intelectual desde posturas alternativas no binarias que permitan transformar prácticas y discursos en la escuela.

Las categorías preliminares me permiten analizar las relaciones escolares desde una apuesta ética centrada en la responsabilidad por el otro, destacando el valor de la experiencia como fuente de información para generar aperturas hacia otras posibilidades en la comprensión de las relaciones escolares donde los vínculos se posicionan como dinamizadores de las interacciones y elementos bisagra que coadyuvan en la generación de solidaridad, apoyo, ayuda y empatía por el otro en su diferencia.

Por lo anterior, con el proyecto pretendo acercarme a la comprensión de cómo se configura una pedagogía del vínculo en la escuela a partir del análisis de las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad intelectual en sus relaciones escolares con sus profesores, con sus compañeros y con los procesos curriculares.

Conclusiones

A partir de los elementos presentes en el desarrollo del proyecto de investigación doctoral “Experiencias en las relaciones escolares de estudiantes con Discapacidad Intelectual. Apertura para una Pedagogía del Vínculo”, he podido hacer una lectura en relación con la configuración de subjetividades y la coexistencia en las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual con sus pares, profesores y otros actores de la comunidad educativa.

Así, he podido evidenciar con respecto a la normatividad vigente sobre el acceso al derecho a la educación que:

- Si bien es cierto, realiza una apertura para el acceso al derecho a la educación de todas las poblaciones vulnerables, mantiene una estructura rígida en cuanto a los diseños curriculares, los procesos y sobre todo las evaluaciones que generan barreras para los estudiantes con discapacidad intelectual.
- En la práctica se demuestra que no existe un diálogo intersectorial para favorecer un mayor acceso a los diferentes apoyos que requiere la población con discapacidad.

Con respecto a la revisión de antecedentes:

- Existen investigaciones sobre las relaciones escolares y los vínculos que se tejen en estas, pero es escaso el número de trabajos que tiene como objeto de este análisis las relaciones escolares de los estudiantes con discapacidad intelectual, por tanto, considero importante este trabajo para aportar conocimiento en este campo.

Con respecto a las categorías preliminares de análisis.

- La categoría escuela como espacio dinámico y complejo permite visibilizar las relaciones que surgen entre diferentes actores, mediadas por prácticas culturales, sociales y políticas en donde el saber, el poder y el querer hacen presencia.
- Las funciones que se atribuyen a la escuela ayudan al análisis de las desigualdades que se pueden presentar al interior de esta institución en tensión con la necesidad de equiparar oportunidades para todos los estudiantes.
- La categoría experiencia favorece el reconocimiento de lo individual y lo colectivo para mirar el aporte de cada uno de los actores educativos en la construcción de vínculos y tejido social.
- El vínculo se avizora como posibilidad de emergencia de lo más humano en la constitución de las relaciones escolares, tanto en su lado positivo como en su lado negativo.
- La pedagogía del vínculo se presenta como apertura para configurar formas de relación que tienen como base el respeto por la diferencia, la responsabilidad y la acogida por el otro que también hace parte del sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Abrate, L. y Van Cauteren, A. (2016). La autoridad pedagógica en la escuela: decires de los estudiantes. *Cuadernos de Educación* 14.
- Aguado, J. y Duque, A. (2019) Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje del arte. *Revista Oblicua* 13.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos XLI*, 81-96.
- Albornoz, N. y Cornejo R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 2: 7-25. Universidad Austral de Chile.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023). Decreto 089. Bogotá D.C. Colombia.
- Bárcena, F. (2006). Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad. Herder. Barcelona. España.
- Bárcena, F. (2015). La diferencia (de los idiotas). *Pro-Posições*.V. 26, N°. 1 (76) | p. 49-67.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad. Argentina: Miño y Dávila.
- Cadavid, A. y Parra, J. (2019). Resignificar la relación pedagógica: dejar a la emoción fluir en el entre-nos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79, 9-24, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Congreso de Colombia. (2009). Ley 1346. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia Educativa. Morata. Madrid. España.
- Cuello, M., Labella, M., San Emeterio, T. y Silvage, C. (2017). Educación psicoanálisis: el vínculo educativo entre las pasiones y el deseo. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/483.pdf>. Acceso 15/08/2022.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la Escuela. Sociología de la vida escolar. Editorial Losada Moreno. Primera edición. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. Revista de Educação, Ciência e Cultura. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/36039/CONICET_Digital_Nro.5754a783-0867-4b0a-9ac7-947eca99296e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acceso 15/08/2022.
- Echeverri, J. (2015). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Siglo del Hombre Editores. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Colección Culturas Pedagógicas. Bogotá Colombia.
- Flores, I. (2016). Los vínculos en la educación inclusiva: el caso del Colegio República Bolivariana de Venezuela IED. Bogotá Colombia. Universidad de Manizales – CINDE Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Tesis Doctoral.
- Fuhrman, D. (2018). Las posibilidades del vínculo. Tesis de Maestría Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad de la República de Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20919/1/Fuhrman%20Fuentes%2C%20Daniela.pdf>. Acceso 15/08/2022.
- Gómez, D. (2021). La acogida de la diferencia en la escuela: condiciones para sumar. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) 25(1): 1-19. <http://oaji.net/articles/2021/2279-1618951074.pdf>. Acceso 25/08/2022.
- González, F. La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Piedrahita C, Díaz A, Vommaro P, (Eds.). Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. pp 11-29. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>. acceso 10-06-2023. Acceso 25/08/2022.
- Gordillo, M., Ruíz, M., Sánchez, S., y Calzado Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1, 1, 195-201. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.
- Jay, M. (2009). Cantos de Experiencia. Paidós. Buenos Aires.
- Jiménez, M. (2018). Presencias y Ausencias de la Discapacidad en la Escuela. Educación y Ciudad, 34, pp. 63-76

- Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Revista Civilizar*, 18(34), 85-104.
- López, B, Juárez del Toro, R. y Fraire-Díaz, M. (2019) Habilidades y actitudes para fortalecer el vínculo pedagógico docente-alumno. *Revista de Pedagogía Crítica*, 3-7: 14-26
- Maldonado, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Revista Nómadas* 52: 45-59. Disponible en https://editorial.ucentral.edu.co/ojs_uc/index.php/nomadas/article/view/2905. Acceso 30/07/2022.
- Martínez, V. (2016). El juego de las relaciones y el encuentro: tejiendo el tapiz de la vida. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 54-70. Disponible en <http://www.reladei.net>. Acceso 15/08/2022.
- Mèlich, J. (2010). *El otro de sí mismo: por una ética desde el cuerpo*. España: Editorial UOC. ProQuest ebrary. Web. 7 June 2015.
- MEN. (1994). Ley general de Educación. Colombia.
- MEN. (2017). Decreto 1421. Bogotá D.C. Colombia.
- Morales, E. (2018). Las voces de los y las adolescentes con discapacidad intelectual sobre sus experiencias de vida: un análisis a sus procesos de autodeterminación en las prácticas escolares cotidianas. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación.
- Muñoz, E. (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Educación y Vínculos*. <https://es.scribd.com/document/382453304/Munoz>. Acceso 10/09/2022.
- Noguera, C. y Marín, D. (2017). En defensa de la experiencia escolar: una escuela con fronteras. © ETD- Educação Temática Digital Campinas, 19, 4: 607-621.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, 19-222. Barcelona: Gedisa.
- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos -Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 35, Colombia.
- Parrado, J. (2020). Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa. Tesis para optar el título de Magister en Estudios en Infancias. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

Postgrados, Maestría en Estudios en Infancias.

Previgliano, S. (2020). El vínculo pedagógico en las trayectorias educativas de jóvenes que egresan de contextos de encierro. Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba Argentina.

Quiles, E. (2016). Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Programa de doctorado en Educación y Sociedad.

Restrepo, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Envió editores. Bogotá. Colombia.

Restrepo, P. (2022). La educación inclusiva desde los gestos menores: Escenas escolares. e-libro producto de tesis doctoral, Editorial UOC.

Revuelta, B. y Hernández R. (2021). Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural *Cinta de Moebio* 70: 17-33

Rockwell, E. (2018). Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Rodríguez, P. (2018). Narrativas de los sujetos con Discapacidad Intelectual y sus aportes a la construcción de subjetividades en escenarios educativos. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Bogotá D.C.

SED. (2019, 11 febrero). Educación Inclusiva. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/index.php/gestion-educativa/inclusion. Acceso 25/08/2023.

Sedgwick, E. (2003). Touching Feeling. <https://read.dukeupress.edu/books/book/799/Touching-FeelingAffect-Pedagogy-Performativity>. Acceso 10/08/2022.

Soler, C. (2019). Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos. Libro producto de tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C.

Souto, M. (2009). Imaginario y formaciones grupales en torno al saber. *Educação*. Revista do Centro de Educação, 34, 3:437-452. Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

Tenti Fanfani, E. (2010) *Sociología de la educación*. Primera Edición. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial. Barcelona España.

Van Manen. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. IDEA BOOKS. Barcelona España.

Van Manen. (2010). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós Educador. Barcelona España.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona España.

Wetzel, R. (2020). Sentidos del vínculo pedagógico en la escuela rural de Entre Ríos. Revista de la Escuela de Ciencias de la educación, 15- 1: 63.

Capítulo 8. Tensiones entre el *ius migrandi*³² y el *ius Scholae*³³ Hospitalidad desde las escuelas que acogen niños, niñas y jóvenes migrantes³⁴

*Tensions between the *ius migranti* and the *ius Scholae* Hospitality from schools that welcome migrant children and youth*

Lina Johana Muñoz Cruz

Doctorado Interinstitucional en Educación
de la Universidad Pedagógica Nacional (DIE-UPN).

<https://orcid.org/0000-0003-1140-6455>

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo ofrecer una reflexión alrededor de la llegada de niños, niñas y jóvenes migrantes a las escuelas en países como Colombia, Perú, Argentina y Chile, en clave de hospitalidad³⁵, teniendo en cuenta el análisis y las tensiones del denominado *ius migrandi* en contraste con el *ius scholae* para garantizar el derecho a la educación desde el esquema de las 4A³⁶. En este sentido, el marco de derecho internacional de los derechos humanos propone un amplio panorama sobre la evolución del derecho de las migraciones como ejercicio autónomo y el derecho a educarse desde las realidades contextuales de los movimientos migratorios en América Latina. El texto busca aportar un referente conceptual y visibilizar investigaciones desde la escuela como espacio de acogida considerando propuestas de abordaje *migración-educación* que pueden resultar útiles para futuros trabajos académicos.

Palabras clave: migración, derecho, educación, hospitalidad, acogida.

Abstract

The purpose of this chapter is to offer a reflection on the arrival of migrant boys, girls and young people to schools in countries such as Colombia, Peru, Argentina and Chile, in terms of hospitality, taking into account the analysis and tensions of the so-

32 Locución en latín que se refiere al *derecho a migrar*, el cual será analizado en el presente texto desde la perspectiva del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Además de contemplar la evolución del concepto desde los postulados de Mezzadra (2016).

33 Locución en latín que se refiere al *derecho a la escuela*, en extensión de las posibilidades de disponibilidad, aceptabilidad, accesibilidad y adaptabilidad propuestas por Tomasevski (2004).

34 Este texto hace parte de una investigación doctoral en curso, desarrollada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (DIE-UPN) en el énfasis de educación, cultura y sociedad.

35 Desde los postulados de Derrida (2002)

36 Propuestas por la relatora especial para el Derecho a la Educación Katarina Tomasevski (2004)

called ius migranti in contrast to the ius scholae to guarantee the right to education from the 4A scheme. In this sense, the international human rights law framework proposes a broad overview of the evolution of the right to migrate as an autonomous exercise and the right to education from the contextual realities of migratory movements in Latin America. The text seeks to provide a conceptual reference and make visible research from the school as a welcoming space considering approach proposals migration-education that may be useful for future academic work.

Keywords: Migration, law, education, hospitality, welcome.

Somos aqueos á quienes extraviaron, al salir de Troya, vientos de toda clase que nos llevan por el gran abismo del mar: deseosos de volver á nuestra patria, llegamos aquí por otros caminos porque de tal suerte debió de ordenarlo Júpiter. Nos preciamos de ser guerreros de Agamenón Atrida cuya gloria es inmensa debajo del cielo—¡tan grande ciudad ha destruído y á tantos hombres ha hecho perecer! —y venimos á abrazar tus rodillas por si quisieras presentarnos los dones de la hospitalidad ó hacernos algún otro regalo como es costumbre entre los huéspedes Respeta, pues, á los dioses, varón excelente; que nosotros somos ahora tus suplicantes. Y á suplicantes y forasteros los venga Júpiter hospitalario, el cual acompaña á los venerandos huéspedes.

(Homero, 1910, p.126) Odisea, Canto IX.³⁷

Introducción

Ante el preciado ideal de la hospitalidad³⁸, el texto del epígrafe inicial invita a la reflexión en torno a la llegada del extranjero y su lucha por ser recibido. Si bien, el canto IX del poema épico ilustra la poco favorecedora respuesta del anfitrión (quien decide tomar a sus huéspedes como alimento), también se constituye como un espacio metafórico que hace alusión a los *derechos* implícitos y naturales del migrante.

Según el análisis morfológico gramatical³⁹ los griegos consideraban la palabra *hospitalario*, como traslativa al adjetivo *philó Xenos*, el cual significa desde la etimología *amante de los extraños y/o cuidador de los extranjeros* (Diccionario de idiomas Bíblicos, Arameo, Hebreo y Griego de Wanson, s.f., definición G5381). Desde esta óptica, el viajero, extranjero, extraño y migrante estaba revestido por el *derecho* a gozar de un trato especial y considerado en cumplimiento de las tradiciones, como por ejemplo rogar asilo y protección esperando una señal positiva del anfitrión para disfrutar de sus atenciones. Aunque Homero no relata en la Odisea un movimiento migratorio como el

37 En este fragmento del clásico literario, es posible observar como el extranjero tiene el *derecho* a ser recibido y acogido al están encomendado por el Dios Zeus *hospitalario*. El Canto Nueve de la Odisea de Homero, Ulises revela su identidad e inicia la narración de sus últimos tres años de travesía.

38 En el presente texto se entenderá la *hospitalidad* desde los preceptos de Derrida (2002), en los cuales se destaca la motivación ética de la hospitalidad, más allá de intereses económicos, políticos o de reconocimiento social. En palabras del autor, si, como muestra la convención de Ginebra de 1951 y la de Nueva York de 1967, la política de asilo sigue siendo mezquina y restrictiva, es porque aún se rige por el interés demográfico-económico, en una palabra, por el interés de la Nación-Estado que acoge y da asilo, de tal manera que, el abandono de la idea de soberanía territorial y de ciudadanía que lleva consigo es el único horizonte de esperanza para la instauración de una correcta política de la hospitalidad.

39 El análisis exegético de la palabra indica que *hospitalario*, es relativo a mostrar cuidado por los extranjeros.

que se reconoce en la actualidad⁴⁰, en la literatura, el trasegar del héroe durante diez años para encontrar su camino a casa, se ve permeado por calamidades que lo sitúan en condiciones de fragilidad ante su arribo a nuevas tierras. Estas vulnerabilidades son equiparables a las dificultades que enfrentan niños, niñas, jóvenes y familias migrantes que transitan entre fronteras.

Con esta breve consideración metafórica, la cual ilustra la antigüedad de los movimientos migratorios y por consiguiente la visibilidad que han tenido en diferentes espacios como la literatura, las artes, los movimientos sociales y las posturas políticas; se sitúa el presente texto reflexivo, a través del cual se busca reconocer y analizar las tensiones presentes entre el *derecho a migrar* nominado así desde la antigua Roma, como el *ius migrandi* y el *derecho a la escuela*, también llamado *ius scholae*, desde una perspectiva pedagógica centrada en las escuelas que acogen niños, niñas y jóvenes migrantes en clave de hospitalidad con el fin de garantizar y proteger sus derechos fundamentales.

Este texto se deriva de la investigación doctoral en curso desde la cual se abordan las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes migrantes con discapacidad en perspectiva de interseccionalidad y derechos humanos desarrollada en el énfasis de Educación, Cultura y Sociedad.

Para el caso concreto, se retomarán datos correspondientes a menores migrantes venezolanos en Colombia y otros países de sur América como Perú, Chile y Argentina. Así mismo, la estructura reflexiva se plantea desde la discusión de la prevalencia del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en garantía del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes, la concepción del *ius migrandi* – Derecho a migrar, los postulados del *ius scholae* – Derecho a la escuela, y la perspectiva hospitalaria de la escuela que acoge, mencionando algunas investigaciones en Latino América, para finalmente establecer conclusiones generales.

Según la Organización de Naciones Unidas ONU (2000) la educación es un derecho multiplicador que debe ser garantizado por todos los Estados parte. Con esta premisa, a continuación, el primer epígrafe de análisis.

Prevalencia del derecho internacional de los derechos humanos en garantía del derecho a la educación del niño, niña y joven migrante

Los derechos del hombre, después de todo, han sido definidos como inalienables porque se suponía que eran independientes de todos los gobiernos, pero resultó que en el momento en que los seres humanos carecían de su propio gobierno y tenían que recurrir a sus mínimos derechos, no quedaba ninguna autoridad para protegerles ni ninguna institución que deseara garantizarlos

(Arendt, 2004, p.243)

El derecho internacional de los derechos humanos implica la prevalencia de tratados, acuerdos y convenciones globales, por encima de las normativas locales o

40 Según reporte de la OIM (2018) los procesos migratorios implican el movimiento de familias completas. En este sentido, el tránsito se puede dar de manera conjunta o segregada, lo cual quiere decir que, en un espacio delimitado de tiempo pueden migrar los núcleos familiares en integralidad o recorrer las fronteras por separado, padres, madres, hijos y familias extensas.

nacionales (Convención de Viena de 1969 sobre derecho de los tratados entre Estados y organizaciones internacionales), de tal manera que, particularmente sobre el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes, tanto Colombia como otros países del continente americano, tienen la responsabilidad de brindar atención escolar sin distinción alguna.

En esta línea, el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos DUDH (1948) establece la universalidad del derecho a la educación, su gratuidad y obligatoriedad en la etapa elemental, y el acceso generalizado a la formación técnica y profesional. En suma, en 1966 el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, en sus artículos 13 y 14 detalla la obligación de los Estados por reconocer el derecho de toda persona a la educación y consecuentemente establecer un plan de acción detallado para su consecución.

Ahora bien, la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada en 1989 indica que todas las naciones circunscritas a los cincuenta y cuatro artículos y sus protocolos facultativos, deben priorizar los derechos humanos básicos de todos los niños, niñas y adolescentes desde cuatro principios fundamentales: a) Principio de no discriminación, b) Principio de interés superior, c) Principio de supervivencia, derecho vital y desarrollo y d) Principio de participación infantil.

No hay duda de que la prevalencia del derecho internacional de los derechos humanos es contingente para los Estados parte, en relación con la materialización del derecho a la educación. Por lo mencionado, su importancia se configura desde los avances conceptuales de implementación a nivel mundial, dentro de los cuales se destaca el esquema de las 4A propuesto por la relatora especial Tomasevski (2004), a través del cual se da una medición clara desde los acuerdos internacionales para concretizar: accequibilidad o disponibilidad, entendida como la obligación que tienen los Estados de establecer ofertas razonables en cuanto a cupos en instituciones educativas en condiciones favorables para los menores; accesibilidad, relacionada con la garantía de oportunidades en equidad y tendientes a considerar las particularidades de cada estudiante; adaptabilidad, centrada en la capacidad de los sistemas educativos para adaptarse a las necesidades de los menores en el entorno escolar; y finalmente aceptabilidad, configurada desde los esfuerzos para consolidar calidad educativa.⁴¹ De esta forma, en el caso de niños, niñas y jóvenes migrantes, el acceso educativo no puede ser incierto. Todo lo contrario, desde la perspectiva del derecho global (Convención del estatuto de refugiados, Convención de los derechos del niño, Convención sobre los derechos del trabajador migratorio y sus familias, entre otros) los Estados no cuentan con un margen discrecional de decisión, y están obligados a poner en marcha todos los mecanismos a su alcance para cumplir con el mandato internacional en clave de no discriminación, interés superior de los menores, desarrollo vital y participación.

Parece difícil considerar las obligaciones del país de llegada cuando se pone en pausa el derecho *sine qua non*⁴² a la educación, entre tanto se define la situación migratoria del menor y/o su familia; y más aún, cuando el derecho a la movilidad humana no se contempla dentro de los derechos de primera generación. Frente a esta postura,

41 En el plano nacional se interpreta la calidad educativa desde los estándares mínimos de aprendizaje, las estrategias de permanencia y la cobertura territorial.

42 Esta expresión en latín, la cual significa *sin la cual no*, es aplicable a la condición indispensable, necesaria y prevalente del derecho a la educación para los menores de edad en el mundo.

a continuación, los alcances conceptuales y jurídicos del *ius migrandi* en paridad con el *ius scholae*.

“Ius Migrandi” – “Ius Scholae”

El hombre no es un árbol: Carece de raíces, tiene pies, camina. Desde los tiempos del homo erectus circula en busca de pastos, de climas más benignos, de lugares en los que resguardarse de las inclemencias del tiempo y de la brutalidad de sus semejantes...

Todo indica la movilidad de nuestros ancestros. Sus emigraciones colectivas de sur a norte y viceversa. Por toda la rosa de los vientos. A pie, sin guía ni brújula.

(Goytisolo, 2004, p. 2)

Con palabras del escritor Español Juan Goytisolo, se inicia un breve recuento conceptual sobre el derecho a migrar o *ius migrandi*, el cual tiene su origen precisamente en España, con los aportes del teólogo y escritor en derecho, filosofía y lógica Fray Domingo de Soto (1545), quien en su obra *Deliberación en la causa de los pobres* consideró este derecho como *derecho natural y derecho de gentes*.

Cada uno tiene la libertad de andar por donde quiere, con tal que no sea enemigo ni haga mal; y aunque echar a uno de una ciudad para que se vaya a su tierra no sea tan formalmente destierro, empero privarle del derecho que tiene, del cual no se le puede privar sino por culpa (...). (De Soto, 1545, *Deliberación*, cap. IV, p.37)

En este contexto, la libertad de movimiento entre Estados se podría considerar como una extensión del derecho natural asociado a la condición de ser humano y su reconocimiento entre fronteras, como derecho enlazado a la ciudadanía y al territorio. Es claro que este postulado obedece a un ideal en el que no se consideran las regulaciones migratorias, y, de hecho, la percepción expresada por De Soto (1545) fue planteada también por De Vitoria (1975) citado por Arcos (2020) así: *Los españoles tienen derecho a viajar y permanecer en aquellas provincias, mientras no causen daño, y esto no se lo pueden prohibir los barbaros* (De Vitoria, 1545, p.164-165).

Al analizar el origen histórico de la expresión y el pensamiento jurídico de la época, se puede colegir que no se enmarcaba el *ius migrandi* como derecho de primera generación, sino por el contrario un derecho derivado de otros derechos, como por ejemplo el derecho de ciudadanía.

Ahora bien, tras el referente histórico, es conveniente situar las reflexiones en torno al concepto, desde los avances en derechos humanos. En ese sentido, en un plano internacional el *ius migrandi* no se reconoce de manera formal y explícita, y se le ubica desde la interpretación de los principales convenios y tratados en derechos humanos a nivel global. Ejemplo de ello está en el artículo 13 de la Declaración Universal de

Derechos en el cual se reconoce el derecho de toda persona a salir de cualquier país y volver, así como circular libremente, fijando su residencia en el territorio de un Estado, pero no en el de todos y cada uno de ellos. En línea similar, el artículo 12 del Pacto de Derechos Civiles y Políticos expone la libertad de circulación internacional como derecho humano, pero no puntualiza o detalla las características de acceso a dicha movilidad entre Estados.

En un espacio contemporáneo, la Organización Internacional para las Migraciones OIM y el Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos MERCOSUR (2019) señala que:

La igualdad y la no discriminación son principios fundamentales del derecho internacional de los derechos humanos que se encuentran reconocidos en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos y son, por lo tanto, aplicables en todos los países, ya sea que estos fueran de tránsito o de destino final. (OIM, 2019, p.61)

Se hace evidente que los avances normativos internacionales no establecen lineamientos claros alrededor del derecho a migrar como derecho humano protegido desde una perspectiva global, teniendo en cuenta la DUDH (Artículo 13) y consecuentemente la libertad de movimiento, la cual, paradójicamente se plantea en la realidad como libertad de salida (del Estado de residencia) pero, restricción en entrada (al Estado de destino).

De acuerdo con esta reflexión, el presente texto propone visualizar el *ius migrandi* como derecho circunscrito al derecho de ciudadanía y consecuentemente materializado dentro de la autonomía de las migraciones. Así, la posibilidad de movilidad transnacional se vincula con la lucha del migrante y los movimientos sociales que promueven la libertad del ciudadano. Tal como lo indica Mezzadra (2005) en su obra: *Derecho de fuga, migraciones, ciudadanía y globalización*, los movimientos migratorios poseen una dimensión subjetiva que implica la consideración de causas específicas, y que, además, en la denominada *huida* no solo se estima la salida del lugar, sino la entrada a una existencia que puede ser *marginal*. Esta llegada puede dilucidar algunas variaciones, según Mezzadra (2005):

Pensar políticamente sobre los procesos migratorios significa al mismo tiempo pensar sobre el conjunto de la crisis, de los desplazamientos y de las tensiones que marcan hoy el concepto y la propia práctica institucional de la ciudadanía desde una perspectiva específica. (Mezzadra, 2005, p.94)

A partir de esta precisión, y teniendo en cuenta la prevalencia de los derechos humanos y su relevancia a nivel internacional, así como la estrecha relación entre el derecho a circular libremente y el derecho natural del ciudadano, el *ius migrandi* se puede ubicar como la posibilidad de todo ser humano a decidir sobre su permanencia en un territorio de acuerdo con las condiciones sociales, económicas, culturales y los diversos procesos de transformación política que lo afecten directa o indirectamente y por ende permeen su contexto mediato. En este punto, es necesario puntualizar en la conexidad que existe entre el derecho a migrar y el derecho a la educación circunscrito a los menores de edad que circulan entre fronteras.

Sobre esta consideración, la Corte Interamericana de Derechos Humanos en Resolución Numero 04 de 2019 aprobada por la Comisión en ese mismo año, establece que: *una persona migrante es quien se encuentra fuera del territorio del que es nacional, sin consideración de su situación migratoria, intención y temporalidad* (CIDH, 2019, p. 3).

Es decir que, toda persona que se mueve entre fronteras, independientemente de su situación migratoria, goza plenamente de todos sus derechos y en especial del derecho a la libre circulación.

Esta apreciación, traslada el análisis a la situación de niños, niñas y jóvenes migrantes que se movilizan entre territorios, y cuyo desplazamiento no implica la pérdida de derechos. Respecto de esta idea, la Convención sobre Derechos del Niño (1989) establece el interés superior de los menores en consonancia con sus principios fundamentales⁴³, y la importancia de conservar estables las condiciones de vida de los menores y promover accesibilidad a servicios básicos como salud y/o educación.

Precisamente el derecho a la educación o *ius scholae* se presenta como desafío en el tránsito entre fronteras, ya que si se sigue la lógica de interés superior y principios fundamentales (en particular el principio de no discriminación), no es posible atender el derecho a migrar en lejanía del derecho a la escuela. Como lo menciona Ortega (2015) la situación migratoria, edad, raza, religión u otras características del niño, niña o adolescente migrante, no pueden ser motivo de rechazo por parte de un Estado. Ahora bien, desde la perspectiva del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación UNESCO (2011) indica que, el derecho a la educación es un derecho humano fundamental, contemplado desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, concretamente, a través de su artículo 26 que detalla: *toda persona tiene derecho a la educación*.

Por lo mencionado, el *ius scholae* previsto desde la puesta en marcha de las 4A⁴⁴ se consolida como el instrumento para el pleno desarrollo y fomento de otros derechos en menores de edad, promoviendo la dignidad y el trato igualitario.

El menor migrante es sujeto de derechos y así debe ser reconocido. En perspectiva garantista, los artículos 2 y 12 de la Convención sobre los Derechos del niño detallan:

Sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el

43 Detallados en la página 5 del presente texto.

44 Adaptabilidad, aceptabilidad, accesibilidad y accequibilidad.

idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición. Los Estados partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, tutores o de sus familiares. (CDN, 1988, art. 2)

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. (CDN, 1988, art. 12)

A partir de esta mirada de derechos, el *ius scholae* se configura, al igual que el *ius migrandi* como un derecho natural e implícito que no se pierde o se menoscaba por el simple hecho de la movilidad territorial.

Como se verá en el epígrafe siguiente, el impacto migratorio en América Latina ha implicado la suma y articulación de esfuerzos para garantizar el goce de derechos fundamentales a favor de niños, niñas y jóvenes que transitan entre fronteras y consecuentemente llegan al seno de las escuelas públicas del sur.

Hospitalidad y la escuela que acoge (Algunas investigaciones en Latino América)

Poner en práctica la hospitalidad muestra una actitud básica para el encuentro con el huésped – el migrante en este caso-; a saber, la apertura al otro, el reconocimiento de su otredad, que al final define la propia identidad y da paso a una relación de igual a igual: el otro es otro yo, igual y diferente a mí, a partir del cual yo me defino(...) no puede haber amistad, hospitalidad o justicia sino ahí donde, aunque sea incalculable, se tiene en cuenta la alteridad del otro, como alteridad infinita, absoluta, irreductible.

(Derrida 1997)

En ocasión a los postulados de Derrida (2000), el imperativo ético de la hospitalidad hace pensar en la *bienvenida incondicionada*, la cual se complementa con la percepción griega de *preciado ideal* en donde aquel que recibe no se preocupa por las condiciones o razones estructurales de los Estados, que puedan afectar la materialización de dicha hospitalidad.

En el caso de las escuelas en América Latina, y particularmente las instituciones de

carácter Estatal, la hospitalidad es equiparable a la figura de *ciudad refugio* mencionada por Derrida en 1998, sin implicar necesariamente una política perfeccionista. Así, las instituciones atienden el fenómeno migratorio de niños, niñas y jóvenes, considerando la prevalencia de su derecho a la educación como pilar de todos los esfuerzos, pero situadas en su contexto mediato, posibilidades y recursos.

A continuación, un breve recuento de algunas experiencias investigativas en torno a la triada: Derecho – Educación – Migración.

En primer lugar, se destaca la investigación gestada en Colombia por Garzón (2021), titulada *Migración en el Contexto Escolar* cuyo propósito es abordar el tema de migración y escuela con el propósito de dar cuenta sobre los lugares que ocupan los jóvenes migrantes venezolanos en políticas de atención educativa dentro del contexto del colegio distrital La Gaitana, ubicado en la ciudad de Bogotá. El autor puntualiza que, la comprensión de la experiencia migratoria venezolana en Colombia reclama considerar una cantidad de injusticias estructurales y fragmentación social que históricamente viene afectando a las clases más desfavorecidas en el país, y que, en espacios como la escuela, complejizan el sufrimiento y el dolor de las personas si no se tienen en cuenta las condiciones de desigualdad en que viven.

En segundo lugar, durante este mismo año, en Argentina Arévalo (2021), socializa su investigación titulada: *Migrar y estudiar. Brechas de acceso a la educación contra niños migrantes en la Argentina*, a través de la cual pretende dimensionar la desigualdad en asistencia escolar entre niñas/os nativas/os y migrantes en la Argentina y analizar sus determinantes, utilizando metodologías cuantitativas. En este documento de investigación, se obtiene una *fotografía ampliada* del proceso de accesibilidad, asistencia y permanencia de niños, niñas y jóvenes migrantes a las escuelas de argentina, determinando que las niñas y niños migrantes tienen aproximadamente la mitad de probabilidad que los nativos de asistir a la escuela. Además, el estudio registra una situación de desventaja para las niñas y niños migrantes, relacionada con marcadas brechas alrededor del clima educativo del hogar, los niveles de pobreza y las condiciones de ocupación de adolescentes.

En Perú, Alcázar y Balarin (2021), con apoyo de UNICEF y la Embajada de Canadá publican el documento titulado: *El derecho a estudiar: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano*. El texto da cuenta de los factores que facilitan o limitan el acceso, la permanencia y la experiencia de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en el sistema educativo peruano.

Los aportes documentales de esta investigación, concluyen que: a) Las familias venezolanas llegan al país en condiciones muy diversas, aunque por lo general en situación de gran vulnerabilidad y muchas veces sin los documentos requeridos, luego de trayectorias sumamente difíciles que se inician en un contexto, el venezolano, en el cual el acceso a servicios básicos de salud y educación, así como a alimentos, es sumamente limitado; b) Muchas familias se embarcan en viajes marcados por la precariedad y los abusos frecuentes. Esto marca profundamente su llegada e inserción al Perú, su acceso a una vivienda digna, su inserción al mercado laboral peruano, y finalmente la inserción educativa de sus hijas e hijos; y c) En casos de alta precariedad, la situación lleva a los adolescentes migrantes a la necesidad de trabajar, lo que dificulta la adaptación al sistema educativo y en casos extremos

también al acceso.

Finalmente, en Chile Jara y Vuollo (2019) titulan su investigación: *Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos*, la cual es publicada con el apoyo de UNESCO y la Unión Europea, generando un espacio para reflexionar y contribuir a mejorar la calidad, equidad, e inclusión de la educación para la comunidad migrante de Chile a través del empoderamiento y participación de ellos y de la sociedad civil de forma que se favorezca la mejora de políticas públicas y normativas asociadas a garantizar el derecho a la educación de la población migrante. En este espacio, detallan que, para avanzar hacia una educación intercultural, se requiere de procesos sistémicos, donde la escuela no tiene la responsabilidad exclusiva, sino que se requiere de avanzar en trabajo en red y en articulación con la institucionalidad local.

Asimismo, es relevante avanzar en articulación entre distintos niveles educativos y entre profesionales de diversos ámbitos, promoviendo el trabajo colaborativo e interdisciplinario.

A partir de esta evidencia, se puede observar la evolución en las consideraciones normativas garantistas asumidas por los Estados y los esfuerzos que realizan las instituciones de educación pública en Sur América para garantizar accesibilidad educativa a favor del niño, niña o joven migrante en igualdad de condiciones.

La posición de *acogida* que encarnan las escuelas estatales tanto en Colombia, como en Perú, Chile y Argentina, dan cuenta de la apertura inclusiva e intercultural que fomenta el *ius scholae* anteriormente discutido y relacionado con la perspectiva de hospitalidad ya descrita según postulados de Derrida en 1998, y en este contexto reafirmada en el texto de Ricoeur (2006) desde el cual, la hospitalidad como fenómeno social se sostiene en dos pilares denominados: asimetría y reciprocidad. En sus palabras, la asimetría no desaparece y, sin embargo, la acción hospitalaria repara las diferencias. Como contraste, la reciprocidad se torna profunda indicando que los roles entre huésped y anfitrión están prestos a intercambio cuando la relación no se basa en la donación y recepción de bienes, sino, por el contrario, se cimentan desde la vinculación interpersonal en la uno y otro se reconocen.

En palabras de Conesa (2006), la acogida del otro supone una apertura a lo infinito del otro, pero a lo infinito como otro que lo precede, por eso, la acogida es una respuesta de *si* al otro. En este contexto, las experiencias detalladas anteriormente presentan la realidad contextual de cada país en torno a la llegada de menores migrantes, y su acogida desde una perspectiva de hospitalidad que pone como precedente el interés superior de cada uno de ellos a pesar de las dificultades burocráticas, institucionales, sociales, económicas y culturales subsidiarias al fenómeno migratorio.

Conclusiones

El fenómeno migratorio debe ser valorado desde el derecho internacional de los derechos humanos y consecuentemente contemplar la posibilidad de consolidar el *ius migrandi* como alternativa circunscrita al derecho de libre circulación y movilidad por el mundo, en ejercicio del derecho natural y de ciudadanía sin restricción discriminatoria. Desde esta óptica, y particularmente con relación a los menores que atraviesan las

fronteras de los Estados, la responsabilidad predominante es velar por la garantía de derechos fundamentales como el acceso a la salud y la educación en cumplimiento a los mandatos internacionales de protección a razón del interés superior.

Con lo anterior, los Estados se encuentran obligados a priorizar la atención educativa de los menores migrantes y consecuentemente agilizar todos los procedimientos administrativos necesarios para materializar la consecución de accesibilidad, adaptabilidad, asequibilidad y aceptabilidad.

Las tensiones entre *ius migrandi* y *ius scholae* persisten a razón de la ausencia de directrices claras y taxativas en el derecho internacional. De manera desafortunada y a pesar de los esfuerzos de las comunidades, la normativa esta presta a las diversas interpretaciones por parte de los Estados.

El enfoque de derechos que se reconoce en los tratados e instrumentos internacionales, sobre todo en lo concerniente a educación, es fundamental para la consolidación de políticas internas que viabilicen la llegada, recepción y acogida de menores migrantes. Este proceso tiende a ser paulatino, pero, según los avances investigativos, se encuentra en evolución consuetudinaria.

La construcción de un *ius migrandi* equiparado al *ius scholae* desde las escuelas públicas en Sur América, es consecuente con los desarrollos del derecho de gentes que presupone la evolución de las instituciones jurídicas y por tanto humanizan el fenómeno migratorio en clave de acogida y hospitalidad.

Referencias bibliográficas

Alcázar, L., y Balarin, M. (2021). El derecho a estudiar: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano. Lima, Unicef, Grade.

Arcos R. F. (2020). ¿Existe un derecho humano a inmigrar? Una crítica del argumento de la continuidad lógica.

Arendt, H. (2004): Los orígenes del totalitarismo, Madrid, Taurus

Arévalo W. C. D. L. Á. (2021). Migrar y estudiar. Brechas de acceso a la educación contra niños migrantes en la Argentina. Población y sociedad, 28(1), 4-31.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Consultada junio 7 de 2023 en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2019). Resolución 04/19. Principios interamericanos sobre los derechos humanos de todas las personas migrantes, refugiadas, apátridas y víctimas de la trata de personas. Sección XI, Principio 50. (Resolución 04/19 aprobada por la Comisión el 7 de diciembre de 2019). Consultada

- junio 7 de 2023 en: <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios%20DDHH%20migrantes%20-%20ES.pdf>
- Conesa, D. (2006). La 'Ética de la acogida' en el pensamiento de Emmanuel Levinas. Una lectura derridiana», *Thémata*, Vol. 36.
- Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951). Adoptada en Ginebra, Suiza, el 28 de julio de 1951 por la Conferencia de Plenipotenciarios sobre el Estatuto de los Refugiados y de los Apátridas (Naciones Unidas), convocada por la Asamblea General en su resolución 429 (V), del 14 de diciembre de 1950. Consultada en marzo 10 de 2023 en <https://www.acnur.org/5b0766944.pdf>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1991). 1a. ed., 1a. Reimp. Nueva York: Naciones Unidas.
- Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados, de 23 de mayo de 1969 (U.N.T.S., vol. 1155, p. 331).
- De Soto, D. y de Robles, J, 2003 (1545). Deliberación de la Causa de los pobres, en *El gran debate sobre los pobres en el siglo XVI*, Ariel Barcelona. Boletín mexicano de derecho.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos Consultado en marzo 10 de 2023 en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Derrida, J. (1997). "Sobre la hospitalidad" en ¡Palabra!, Edición digital. Consultado en marzo 13 de 2023 en: <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad.htm>
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid. Trotta.
- Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Paidós Ibérica.
- Garzón, J. A. (2021). Migración en el contexto escolar. Consultado marzo de 2023 en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13522>.
- Goytisolo J. (2004). *Metáforas de la Migración*. Consultado en Julio de 2023 en:
- Homero (1910). *Odisea*. Trad. Luis Segalá y Estalella. Barcelona: Montaner y Simón Editores. Calle de Aragón Numero 255. Consultado Julio 7 de 2023 en: https://elpais.com/diario/2004/09/24/opinion/1095976806_850215.html
- Jara Males, L., & Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 333-351.

Kohlenberger. (s.f). Cultura. En (Diccionario de idiomas Bíblicos, Arameo, Hebreo y Griego de Wanson (Análisis Exegético) G5382; TDNT Vol. 5, Pg.1 — Louw Nida 34.58. Recuperado en 13 de Octubre de 2023, de <https://www.biblia.work/analisis/definicion-y-analisis-morfologico-gramatical-de-g5382-numeros-de-strong/>

Mezzadra, S. (2005). Proliferación de fronteras y derecho de fuga. Migraciones forzadas. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 132, 13-26.

OIM (2019). Manual Regional de Derechos Humanos para personas Migrantes. Consultado en marzo de 2023 en: <https://publications.iom.int/books/derechos-humanos-de-personas-migrantes-manual-regional>

ONU (2000). Los derechos económicos, sociales y culturales. Informe provisional de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1999/25 de la Comisión de Derechos Humanos. Consultado en octubre de 2023 en: <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>

Ortega Velázquez, E. (2019). Cuando los niños se vuelven migrantes: niñez detenida en México y dislocación del discurso de derechos humanos. Norteamérica, 14(2), 33-63.

Ricoeur, P. Caminos del reconocimiento. Tres estudios (2006). México: Fondo de Cultura Económica, 197-308.

Tomasevski, K. (2004). Manual on rights based education: global human rights requirements made simple. Unesco. Consultado en marzo 13 de 2023 en https://www.right-to-education.org/sites/right-toeducation.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf

UNESCO y la educación: toda persona tiene derecho a la educación (2011). Consultado en junio de 2023 en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa

RESEÑA DE LOS AUTORES

Aida Milena Cabrera Lozada

Correo electrónico: aidacabrera@usta.edu.co

Psicóloga Universidad Cooperativa de Colombia, con formación en Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Experiencia laboral en docencia universitaria en las áreas de Humanidades e Investigación, psicología política y en acompañamiento psicosocial. Desarrollo de investigaciones en abordajes relacionados a las dinámicas del conflicto armado en Colombia, violencia, saberes ancestrales y paz ambiental desde perspectivas de género. Miembro activo del nodo Violencia y Paz de ASCOFAPSI y de la RIICSA - Red Iberoamericana de Investigación en Conflictos Socioambientales y Justicia de Género.

Andrés Inampués Borda

Correo electrónico: andresinampues@usta.edu.co andresiete@hotmail.com

Candidato a doctor en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en ética social y desarrollo humano. Docente del departamento de humanidades de la Universidad Santo Tomás y colaborador del Instituto de la paz y el desarrollo, Ipazde, sede Bogotá. Sus intereses investigativos se han centrado en la educación para la paz, la reconciliación en Colombia y teorías del cambio social. Miembro activo de la Red Iberoamericana de Investigación en Conflictos Socioambientales y Justicia de Género (RIICSA). Recientes publicaciones: (2023) *El río Atrato y sus guardianes en el departamento del Chocó, Colombia. Prácticas de una pedagogía para la paz ambiental*; (2023) AAVV "Recomendaciones en seguridad, participativas, jurídicas, ingenieriles y éticas". En: *Hasta que el río deje de llorar. Seguridad humana, paz territorial y crímenes ambientales en Río Quito y Quibdó, Chocó*.

Bárbara Chavez Asencio

Correo electrónico: barbischavez@gmail.com

Licenciada en Trabajo Social. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET– con lugar de trabajo en Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (IETSyS) de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Miembro del Proyecto de Investigación y desarrollo "Trayectorias colectivas en los modos de producir la discapacidad: espacialidades, temporalidades y sentidos" (IETSyS). Docente en Cátedra Configuración de Problemas

Sociales (FTS - UNLP).

Bernardo Alfredo Hernández-Umaña

Correo electrónico: bernardo.hernandez@unad.edu.co / bernardo.hernandez.umana@gmail.com

Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor investigador del grupo de investigación Política, Derecho y Territorio (PODET) de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, miembro asociado del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos e investigador del Grupo de Investigación STAND de la Universidad de Granada, Coordinador Principal de la Red Iberoamericana de Investigación en Conflictos Socioambientales y Justicia de Género (RIICSA). Investigador Principal del Proyecto Paz Ambiental desde una perspectiva latinoamericana. Más reciente publicación: *La Declaración de Sharm el-Sheikh. Reflexiones y aproximaciones a la luz de la paz ambiental desde una perspectiva compleja y latinoamericana*.

Carolina Soler Martín

Correo electrónico: csmartin@pedagogica.edu.co

Doctora en ciencias sociales de la Facultad latinoamericana de Ciencias sociales-Argentina; magister en educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en pedagogía del lenguaje audiovisual de la Universidad del Bosque y Licenciada en Educación Especial de la Iberoamericana. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigadora en temas referentes a las diferencias y desigualdades humanas, justicia social y sus relaciones con la educación y la pedagogía. Integrante del grupo interinstitucional de investigación “Educación y cultura política”. Publicaciones recientes: Educación y escuelas constructoras de justicia social: iniciativas para una cartografía desde América Latina, *Revista Praxis educativa* (27), 2023.

Claudia Marcela Rodríguez Rodríguez

Correo electrónico: cmrodriguezr@unal.edu.co / claudia.rodriguez@unad.edu.co

Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia, Doctora en Gobierno y Administración Pública por la Universidad Complutense de Madrid, con estudios de Maestría en Administración y gerencia pública de la Universidad Alcalá de Henares y el instituto de administración pública, Maestría en estudios de la Unión Europea de la Universidad de Salamanca y en cooperación internacional y desarrollo por la Universidad Complutense de Madrid. Experta en políticas públicas, políticas de género y planeación del desarrollo, en seguridad ciudadana, procesos de integración. Ha escrito varios artículos y libros,

su último aporte se encuentra en el libro *Ciencia Política y Relaciones Internacionales: un mundo en cambio acelerado, una disciplina para entender y actuar*.

Lina Johana Muñoz Cruz

Correo electrónico: ljmunozc@upn.edu.co

Fonoaudióloga egresada de la Universidad Iberoamericana, especializada en Comunicación Aumentativa Alternativa de la Universidad Pedagógica Nacional, con más de 17 años de experiencia en educación inclusiva. Abogada, Magíster en Defensa de los Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales de la Universidad Santo Tomás. Directivo docente de la Secretaría de Educación de Funza en la IET Bicentenario. Autora y ponente de artículos pedagógicos publicados en periódicos municipales y revistas indexadas. Coautora del libro *Pedagogía de la Memoria en Colombia* publicado en 2023. Docente investigadora con interés particular en el derecho a la educación, la migración de niños, niñas y jóvenes, el acceso equitativo a procesos escolares y el avance en políticas públicas e inclusión social. En la actualidad sus aportes académicos hacen parte de una investigación doctoral en curso desarrollada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (DIE-UPN) en el énfasis de Educación, Cultura y Sociedad.

Luciana Anabel Ponziani

Correo electrónico: tslucianaponziani@gmail.com

Licenciada y Profesora Licenciada en Trabajo Social, egresada de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como docente, extensionista e investigadora siendo sus campos de interés aquellos vinculados a las niñeces en situación de vulnerabilidad, organizaciones sociales de base territorial y territorio.

Mariángeles Calvo

Correo electrónico: mariancalvo68@gmail.com

Licenciada, Magíster y Doctora en Trabajo Social (Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata). Becaria Posdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesora adjunta de la cátedra Prácticas Educativas en Perspectiva de Inclusión (Profesorado en Trabajo Social, FTS-UNLP) y Ayudante Diplomada en la Cátedra Trabajo Social II (Licenciatura en Trabajo Social, FTS. UNLP). Docente en posgrado. Extensionista. Investigadora del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (FTS. UNLP). Autora del libro “Escuchar y narrar

la Escuela. Entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad” y coautora de diversas producciones: capítulos de libros, artículos y ponencias referidos a la intervención del Trabajo Social en el campo educativo, estrategias de intervención de los Equipos de Orientación Escolar y trayectorias educativas juveniles.

María Alejandra Bulich

Correo electrónico: alejandrabulich@gmail.com

Especialista en Docencia Universitaria Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y licenciada en Trabajo Social (UNLP). Se desempeña como prosecretaria de Prácticas de Formación de la Facultad de Trabajo Social-UNLP. Cuenta con amplios antecedentes docentes en diferentes universidades del país. Es docente e investigadora del Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (IETSyS) UNLP Argentina. Se ha desempeñado como docente en la Diplomatura de Cuidados domiciliarios de la UNLP. Forma parte del Banco de Evaluadores y dirige proyectos de extensión universitaria en temas de territorios, feminismos, vejez y ruralidades. Actualmente es profesora titular de la asignatura Educación Popular y Organización Comunitaria de la Tecnicatura en Gestión Comunitaria del Riesgo. Es secretaria de cátedra libre sobre prácticas universitarias integrales de la UNLP.

María Alejandra Ramírez Galvis

Correo electrónico: mariaa.ramirez@unad.edu.co

Abogada. Magíster en Defensa de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario ante Organismos, Tribunales y Cortes Internacionales de la Universidad Santo Tomás Líder nacional del programa Maestría en Política, Derecho y Gestión Ambiental, UNAD. Investigadora del grupo de Investigación Ignacio Torres y del Grupo PODET. Docente universitaria. Miembro de la red Iberoamericana de Investigación en Conflictos Socioambientales y Justicia de Género. Scholar Google: <https://scholar.google.com.co/citations?user=GL6jSLYAAAAJ&hl=es>

Marlem Jiménez Rodríguez

Correo electrónico: doc_mjimenezr652@pedagogica.edu.co / marlemjimenez@gmail.com

Licenciada en Educación Especial: Universidad Pedagógica Nacional; Magistra en Educación: Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante en Doctorado Interinstitucional

Paula Mara Danel

Correo electrónico: danelpaula22@gmail.com

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO). Doctora en Trabajo Social (UNLP). Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Estudios de Trabajo Social y Sociedad (IETSyS). Profesora Cátedra Trabajo Social y Análisis Institucional de la Facultad de Trabajo Social (FTS), UNLP. Coordinadora Académica del Programa de Posdoctorado en Trabajo Social de la FTS UNLP.

Sandra Guido

Correo electrónico: sguido@pedagogica.edu.co

Profesora Titular de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigadora en el campo de la educación, las diferencias y la interculturalidad. Coordinadora del Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en Educación (Minciencias). Fonoaudióloga, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario; Especialista en Desarrollo del Lenguaje, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario; Magíster y Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Publicaciones recientes: Desigualdades e injusticias: reproducciones y resistencias en educación, *Revista Folios* (57), 2023; “Pédagogies de l’interculturalité et de la justice épistémique dans les universités colombiennes” en: *Agir pour les réussites scolaires. Approches internationales de l’inclusion*, Champ social éditions, 2021, Francia.

Silvia Dubrovsky

Correo electrónico: silviadubrovsky@gmail.com

Magíster en Psicología Educacional y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA Cátedra: Teorías Psicológicas / Teoría socio-histórica, aprendizaje y educación. Ha sido y actualmente coordina diferentes proyectos de investigación sobre temáticas vinculadas a la inclusión educativa. También se ha desempeñado en espacios de formación docente en Nivel terciario no universitario en instituciones de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente coordina el programa de Actualización académica en Educación Inclusiva del Instituto del Profesorado en Educación Física. General Pico. Provincia de La Pampa. Desde el año 2022 asesora al Rectorado de la Universidad Nacional de La Pampa en materia de accesibilidad, discapacidad y educación superior. Publicaciones recientes: Dubrovsky, S; Lanza, C. (2023) *Perezhivanie. La potencia de un concepto vigotskiano. Pensar y transformar las prácticas escolares. Teoría socio-histórica, aprendizaje y educación.* Buenos Aires. Noveduc.

William Felipe Hurtado Quintero

Correo electrónico: william.hurtado@unad.edu.co

Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD-, Colombia. Abogado con formación de Maestría en Derecho Constitucional de la Universidad Libre de Colombia. Magíster en Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Doctorando en Derecho, Ciencias Políticas y Criminología de la Universitat de València. Investigador en Derechos Humanos y Paz Ambiental. Publicación reciente en 2023: Garantía de la supremacía constitucional en un modelo dual y paralelo: revisión de la nulidad por inconstitucionalidad en Colombia.

El libro *Subjetividades y Territorio: repensar la coexistencia* ha sido coeditado con el apoyo del Sello Editorial de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Los aportes ponen en juego reflexiones en torno a las coexistencias, la producción de lo público y las disputas por el sentido que se desatan en nuestra América. Todos los capítulos traman, de manera singular, búsquedas reflexivas sobre los modos en que se producen esas coexistencias. ¿Cómo se habita el espacio común? ¿De qué modos se configuran las respuestas estatales ante diferentes fenómenos sociales? ¿qué trazos se delinean en la producción de idearios de justicia de género, territoriales, socioambientales, entre otras.

El libro se divide en dos partes, la primera de ellas titulada “Otras justicias posibles: Desde el género y el territorio por una causa común”, incluye cinco trabajos de investigación y reflexión relacionados con políticas y gestión pública; justicia socioambiental, justicias territoriales, justicia de género y pedagogías antirracistas. La segunda parte, “Inclusión y discapacidad en educación”, presenta tres resultados de investigación que se relacionan con la inclusión en el campo educativo y su asociación con categorías como la migración, las pedagogías del vínculo y las experiencias de inclusión en la escuela secundaria en el marco de las políticas de educación y especialmente del derecho a la educación teniendo como contexto la enorme desigualdad y sus injusticias derivadas para la educación en nuestra región.



Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

Sede Nacional José Celestino Mutis

Calle 14 sur No. 14-23

PBX: 344 37 00 – 344 41 20

Bogotá D.C., Colombia

www.unad.edu.co

978-958-651-957-1