

CICLOS DE VIDA Y VULNERABILIDAD SOCIAL EN EL VALLE DEL CAUCA

Compilación y edición
Carlos Andrés Tobar Tovar
María Teresa Varela Arévalo



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

[PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA]

CICLOS DE VIDA Y VULNERABILIDAD SOCIAL EN EL VALLE DEL CAUCA



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

Santiago de Cali, 2020

CICLOS DE VIDA Y VULNERABILIDAD SOCIAL EN EL VALLE DEL CAUCA

María Teresa Varela Arévalo
Sandra Jimena Muñoz Galindez
Paola Guisela Ortega Ordóñez
James Cuenca
Alix María Valoyes Bejarano
Solanny Ochoa-Angrino
Jairo Andrés Montes
Juliana María Ramírez Díaz
Tatiana Rojas Ospina
Linda Teresa Orcasita
Teresita María Sevilla Peñuela
Victoria Eugenia Acevedo
Juan Sebastián Rueda-Toro
José Luis Montenegro
María Camila Tamayo
Daniela Garrido Ríos
José Luis Montenegro
Wilder Yulian García
Paula Andrea Hoyos Hernández
Laura Juliana Valderrama Orbegozo
Carlos Andrés Tobar Tovar



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

Santiago de Cali, 2020

Ciclos de vida y vulnerabilidad social en el Valle del Cauca / María Teresa Varela Arévalo [y otros 19]. -- Santiago de Cali : Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano, 2020.

278 páginas: ilustraciones ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-5177-51-2

ISBN (ePub): 978-958-5177-52-9

1. Estructura social -- Valle del Cauca (Colombia) 2. Personas desfavorecidas -- Valle del Cauca (Colombia) 3. Desigualdad social -- Valle del Cauca (Colombia) 4. Orientación sexual -- Valle del Cauca (Colombia) 5. Educación pública -- Valle del Cauca (Colombia) 6. Política social -- Valle del Cauca (Colombia) 7. Familias -- Aspectos sociales -- Valle del Cauca (Colombia) I. Varela Arévalo, María Teresa II. Muñoz Galíndez, Sandra III. Jimena Ortega Ordóñez, Paola Guisela IV. Cuenca, James V. Valoyes Bejarano, Alix María VI. Ochoa-Angrino, Solanly VII. Montes, Jairo Andrés VIII. Ramírez Díaz, Juliana María IX. Rojas Ospina, Tatiana X. Orcasita, Linda Teresa XI. Sevilla Peñuela, Teresita María XII. Acevedo, Victoria Eugenia XIII. Rueda-Toro, Juan Sebastián XIV. Montenegro, José Luis XV. Tamayo, María Camila XVI. Garrido Ríos, Daniela XVII. García, Wilder Yulian XVIII. Hoyos Hernández, Paula Andrea XIX. Valderrama Orbeagozo, Laura Juliana XX. Tobar Tovar, Carlos Andrés XXI. Pontificia Universidad Javeriana (Cali). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Departamento de Comunicación y Lenguaje y Departamento de Ciencias Sociales.

SCDD 305.0986152 ed.

CO-CAPUJ
lmc/2020



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Comunicación y Lenguaje
Departamento de Ciencias Sociales

CICLOS DE VIDA Y VULNERABILIDAD SOCIAL EN EL VALLE DEL CAUCA

Compilación y Edición:

©Carlos Andrés Tobar Tovar

©María Teresa Varela Arévalo

ISBN: 978-958-5177-51-2

ISBN (e): 978-958-5177-52-9

Formato: 17 x 24 cms

Coordinación editorial: Claudia Lorena González González

Asistente editorial: Daniela Moreno Rojas

Diagramación y portada: Andrés Julián Tabares Rojas

Diagramación de EPUB: Luisa Fernanda Panteves Ospina

Corrección de estilo: Comunicaciones Creativas

Impresión: Carvajal Soluciones de Comunicación S.A.S.

Pontificia Universidad Javeriana Cali

Calle 18 No. 118 - 250

Teléfonos (57-2) 3218200

Santiago de Cali, Colombia, 2020

El contenido de esta publicación es responsabilidad absoluta de su autor y no compromete el pensamiento de la Institución. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio impreso o de reproducción sin permiso escrito de los titulares del *copyright*.

Contenido

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Prólogo | 7 |
| Introducción | 9 |
| PARTE 1. ATENCIÓN PÚBLICA EN CONTEXTOS VULNERABLES | 21 |
| Un abordaje complejo de los ambientes alimentarios de los hogares y su relación con la alimentación infantil en la ciudad de Cali | 21 |
| Análisis de la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia en dos centros de desarrollo infantil de la Comuna 14 de la ciudad de Cali | 65 |
| PARTE 2: ADOLESCENTES Y FAMILIAS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN | 91 |
| Conflicto, familia y escuela: Una reflexión sobre las prácticas de resolución de conflicto en una institución educativa oficial de la Comuna 20 de la ciudad de Cali | 91 |
| El uso de la lectura en la enseñanza de las ciencias en educación secundaria en colegios rurales del Valle del Cauca | 115 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| PARTE 3. DIVERSIDAD SEXUAL EN LA FAMILIA | 149 |
| Amor y aceptación: Historias de familias con hijos gais e hijas lesbianas | 149 |
| Procesos de comunicación familiar sobre sexualidad entre padres y madres con hijos/as adolescentes escolarizados del Cauca y Valle del Cauca | 183 |
| PARTE 4. ATENCIÓN DIFERENCIAL | 217 |
| Necesidades en la atención en salud desde la perspectiva de las mujeres trans | 217 |
| El derecho propio y la atención diferencial, una aproximación al encuentro entre los habitantes del resguardo indígena Wasiruma y los funcionarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar | 255 |

Prólogo

Este libro es el resultado de un proceso de divulgación pública del conocimiento científico liderado por los grupos de investigación adscritos al Departamento de Comunicación y Lenguaje, el Departamento de Ciencias Sociales y el Doctorado en Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. En el marco de esta alianza, se concibió el coloquio *Ciclos de vida y vulnerabilidad social en el Valle del Cauca*, evento orientado a las entidades administradoras del servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (de aquí en adelante ICBF) y organizaciones de la sociedad civil interesadas en fomentar una opinión informada sobre el estudio de la vulnerabilidad en la región; hasta la fecha, se han realizado cuatro versiones de este encuentro que datan del 29 de abril de 2016.

La consolidación de este proyecto editorial se fundamentó en el interés de compilar investigaciones que ofrecen una reflexión crítica sobre la vida social de los grupos en condiciones vulnerables, visibilizando diferentes condiciones que las agravan o mantienen e implicando una apuesta ético-política de transformación de la realidad social estudiada. De esta manera, se plantean diversas trayectorias académicas en las que converge el deseo por aportar al conocimiento situado, enmarcado en las necesidades de las comunidades y ponderando una visión democrática y pluralista del modo en que la universidad y las entidades públicas establecen un vínculo con los grupos, ofreciendo a su vez vías para la resolución pública de los problemas comunes que inciden en la vida de niños, niñas, adolescentes y familias.

En la escritura de este manuscrito participaron profesoras y profesores javerianos asociados a los grupos de investigación Salud y Calidad de Vida; Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza; Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad; y Comunicación y Lenguajes; además, nos acompañaron funcionarios del ICBF interesados en avanzar en la interpretación de su quehacer. Así, el texto responde a un balance procesual de algunas problemáticas que tienen lugar en la región y que

responden a los desafíos de la comprensión de la justicia social; en tal virtud, los autores y autoras plantean abordajes a asuntos relevantes en la agenda pública, tales como el cuidado y la seguridad alimentaria en la primera infancia, la educación en contextos privados, la diversidad sexual en la familia, y la deliberación pública sobre la inclusión de la diferencia para los casos de la subversión del género y de los grupos étnicamente diferenciados.

Los ocho capítulos que hacen parte de este trabajo, se cimentaron a través del intercambio y la evaluación entre los participantes del proyecto editorial a lo largo del segundo semestre de 2019 y el primero del 2020, planteando una metodología para la discusión en la cual los documentos pasaron por varias rondas de lectura y reescritura antes de llegar a la forma en la que finalmente han sido publicados. Así, a partir de la relación con los públicos participantes en el coloquio que da origen a este libro, los autores y autoras asumieron el compromiso de re-contextualizar sus investigaciones al tenor de las reflexiones más actuales de las ciencias sociales y la gestión pública local; en consecuencia, el libro presenta las relaciones entre planteamientos, categorías, contextos y grupos propios de la vida social vallecaucana, evidenciando los desafíos que subyacen en materia de intervención social.

Así las cosas, en favor de un vínculo con el lector, la discusión se ordena en cuatro ejes: 1) la atención pública en contextos vulnerables; 2) adolescentes, familias y educación; 3) diversidad sexual en la familia; y 4) atención diferencial. A saber, el resultado de este ejercicio es difundido a la comunidad académica, considerando que será un valioso aporte en el ensanchamiento del conocimiento científico-social sobre las comunidades de nuestra región; y que contribuirá a la generación de nuevas reflexiones críticas sobre estos y otros problemas en la población vallecaucana, con la posible extensión a otras regiones colombianas.

Introducción

Ciclos de vida y vulnerabilidad social, una aproximación a los individuos, grupos y comunidades del Valle del Cauca

Carlos Andrés Tobar Tovar¹

En la última década se ha presentado una reorientación en la agenda académica de las ciencias sociales en Colombia, pasando del estudio de la redistribución al del reconocimiento, cuestión que sitúa la supresión de la desigualdad en el marco de la prevención de las experiencias de vulnerabilidad, las cuales afectan la vida individual al limitar los rangos de acción para el despliegue de un proyecto de vida deseada (Calvo, 2019). Dicha transformación es coherente con la preocupación actual sobre la construcción de paz, la ponderación por primera vez en la historia nacional de la figura jurídica de la víctima, y la conciencia transnacional a favor de la atención a la primera infancia, las adolescencias y la emergencia de diversas comprensiones de la familia como una de las instituciones sociales más dinámicas y relevantes para el afrontamiento de la conflictividad social (González, 2016).

Detrás de las aproximaciones al reconocimiento, podemos encontrar criterios de justicia económica y social que corresponden a un diagnóstico de las injusticias, una manera prescriptiva de explicar cómo se han naturalizado inequidades y cómo estas han causado un

¹ Psicólogo y Comunicador de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle, doctor en Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona, y coordinador del grupo de investigación Comunicación y Lenguajes de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Correo: catobar@javerianacali.edu.co

acostumbramiento de los individuos a la precariedad (Fraser, 2008). La necesidad de redefinir los parámetros de la justicia social y ensanchar la comprensión de la dignidad en los tiempos de los deterioros ambientales, sociales y políticos, dan lugar a la pregunta por el reconocimiento y, especialmente, a la preocupación sobre la autorrealización del individuo desde las convivencias deseadas proferidas por los grupos que históricamente han sido subordinados e invisibilizados (Fraser, 1997).

En tiempos de pandemia por la covid-19, del auge de la extrema derecha, del cambio climático y de la desaceleración de las economías, es importante preguntarnos si ciertos desarrollos sociales pueden ser considerados deseables, o al menos prudentes, para el desenvolvimiento de la vida en común (Todorov, 1995). Si algo podemos advertir aludiendo al conocimiento que tenemos de la sociedad, es que las aspiraciones normativas para la regulación de las convivencias encuentran su límite cuando pierden de vista el modo en que los grupos, a partir de sus propios criterios, responden problemas de su cotidianidad en los que no intervienen necesariamente las concepciones académicas y/o estatales; es decir, los grupos afrontan sus problemas con sus recursos y se deslindan de los marcos axiológicos institucionales con los cuales la sociedad administra y reconoce el lugar que tales agrupaciones tienen en la vida nacional (Inclán y Muñoz, 2017).

En muchos casos, el afrontamiento de la vulnerabilidad pasa por una adaptación al régimen que esta produce, naturalización que demanda limitar los repertorios aspiracionales que generan una percepción distorsionada de la vida social (Butler, 2005). La aceptación de dicho régimen se evidencia en la desposesión sucesiva y acumulativa de derechos, cuestión que podemos observar en la falta de acceso a la educación, la seguridad alimentaria, la recreación y la vida cultural, entre otras. Para el filósofo social Axel Honneth (2007), se trata de patologías sociales en las cuales la vulneración compone una racionalidad, una manera de percibir y significar las posibilidades de la vida social, quitándole espacio a la posibilidad que tienen los grupos de transformar sus condiciones de vida y participar activamente en la definición de los criterios que dimensionan la relación de los individuos con la sociedad.

Desde esta perspectiva, adquiere especial importancia la apertura de los individuos a una sensibilidad moral, una comprensión del modo en que la configuración de la crítica social contribuye a la generación de lenguajes que amplían las posibilidades de aproximación a las problemáticas sociales; esta interpretación se sitúa en las maneras en que los grupos desarrollan sus diagnósticos de las injusticias, plantean un proceso organizativo y producen experiencias con capacidad resolutive, vinculando a diferentes actores sociales (Tobar y Arias, 2019).

Siguiendo a Honneth (2011), la manera en que esta sensibilidad moral emerge, se sitúa nuevamente en un escenario sociopolítico en el cual se han desdibujado los agentes colectivos inherentes a los movimientos sociales. La capacidad de indignación se ve afectada, entre otras cosas, por la dificultad para componer grupos interesados en hacer inteligibles los rasgos particulares de la ignominia; así, la desaprobación de hechos sociales pasa necesariamente por el compromiso cognitivo que tengan los grupos respecto del conocimiento que ellos mismos generan sobre las limitaciones inherentes al régimen de la vulnerabilidad. Cabe señalar que la capacidad para indignarnos no depende de la recepción de principios constitucionales de la racionalidad jurídica, sino que refiere a una manera de conocer; a un sustrato cognitivo que nos permite distinguir lo deseable de lo indeseable en el plano de la intersubjetividad. Hacemos entonces alusión a una forma de conciencia desde la cual se argumenta un sentimiento de injusticia (Gledhill, 2000).

Este aumento de la sensibilidad y el refinamiento de las demandas morales centradas en una visión resolutive para el afrontamiento de la vulnerabilidad, es el resultado del aprendizaje social, estadio que se alcanza cuando estamos en condiciones de comparar y contrastar realidades desde la perspectiva de los actores sociales que las padecen y que participan activamente en la solución solidaria a los problemas comunes (Honneth, 2009). De esta manera, uno de los aspectos que buscamos ampliar en este libro y que se inscribe en el propósito del aprendizaje social descrito, es el conocimiento que tenemos sobre las formas de vulnerabilidad en el Valle del Cauca, pues consideramos que el estudio sistemático y situado nos ayuda a aportar a la composición de

lenguajes capaces de subvertir el acostumbramiento a la vulnerabilidad y los efectos psicosociales subsecuentes.

Por esta razón, en este proyecto editorial encontraremos abordajes desde la perspectiva de individuos y grupos que están avanzando en la concertación de alianzas para hacer inteligibles sus demandas sociales; de ahí que el compromiso de la universidad hacia las comunidades, grupos e individuos nos lleve a considerar metodologías para la divulgación pública del conocimiento, las cuales contribuyan a la configuración de una opinión informada sobre el modo en que los individuos y grupos aprenden de su vulnerabilidad y plantean vías para afrontarla. Es así como nace el coloquio con el que se articulan los nexos con las entidades públicas, privadas y organizaciones sociales, interesadas en aportar a la discusión sobre el afrontamiento de la vulnerabilidad en la región.

El primer coloquio, el cual le dio nombre a esta experiencia de divulgación, se denominó *Ciclos de vida y vulnerabilidad social en el Valle del Cauca*; fue realizado el 29 de abril de 2016 y planteaba la consolidación de un diálogo donde participaron los agentes educativos y profesionales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Además del vínculo generado con los funcionarios del ICBF, uno de los grandes logros fue la creación de un formato expositivo que integrara las investigaciones realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, con las de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas y la Facultad de Salud de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Dicho encuentro entre investigadores, ayudó a afianzar la dinámica de la interdisciplinariedad en aras de fines socialmente relevantes.

Más adelante, el 29 de septiembre de 2017 se llevó cabo el segundo coloquio, titulado *Ciclos de vida y vulnerabilidad social en el Valle del Cauca, reflexiones sobre los indicadores de bien-estar en la primera infancia y la atención diferencial en comunidades indígenas*²; además de afianzar la visión del anterior evento, esta versión permitió la aproximación a funcionarios

² Véase: <http://comunicacionpuj.javerianacali.edu.co/ciclos2017/>

de la sede central del ICBF y a líderes sociales que deliberaron sobre las posibilidades y restricciones de las políticas de atención diferencial en sus territorios, así como la medición de condiciones deseables para la vida de los niños y niñas de la región; ambos asuntos contarán con un apartado especial en esta compilación.

Por su parte, el tercer coloquio se tituló *Ciclos de vida y vulnerabilidad social en el Valle del Cauca: Imaginarios de género en el embarazo adolescente*, y fue realizado el 18 de septiembre de 2019; a diferencia de sus predecesores, en esta actividad participó el Sistema Integrado de Gestión del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Subsecretaria de Género, y la Secretaría de Salud Pública Departamental y Municipal de Santiago de Cali. Al ampliar los públicos, se dio lugar a una reflexión participativa que extendió la discusión sobre la vulnerabilidad en el ámbito de los adolescentes, asunto que reviste especial importancia para las políticas públicas.

El 1 de noviembre de 2019 fue llevado a cabo el cuarto coloquio, denominado *Ciclos de Vida y Vulnerabilidad Social en el Valle del Cauca: Construcción de paz en el Distrito de Aguablanca*³, evento que convocó a líderes sociales del barrio Charco Azul, representados en la Asociación Mejorando Vidas; del barrio Marroquín 2, representados en la Fundación Son de mi Gente; del barrio El Vallado, con la Corporación Predhesca; y a entes estatales representados por los profesores de la Institución Educativa Nuevo Latir, ubicada en el barrio Alfonso Bonilla Aragón. Además, fue la primera ocasión en la que el evento se concibió de manera remota y se transmitió a través de YouTube, con una audiencia compuesta por habitantes de los barrios, funcionarios públicos e interesados en la reflexión sobre las iniciativas que adelantan las organizaciones para mejorar las convivencias en sus respectivos contextos.

El último coloquio se realizó en tiempos de pandemia a través de medios digitales. El quinto evento se tituló *Ciclos de Vida y*

³ Véase: <https://youtu.be/wLLz0LFoCRU>

Vulnerabilidad Social en el Valle del Cauca: subversión del género, éste estuvo conformado por cuatro webinars⁴, y contó con mujeres trans participantes del proyecto TranSER⁵ y estudiantes en proceso de formación como investigadores.

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto plantea una compilación que versa sobre cuatro ejes, los cuales han sido recurrentes en el transcurso de los coloquios mencionados. Es preciso advertir que no se trata de una compilación de ponencias que hayan sido presentadas en el formato tradicional de un evento científico; lo que ofrecemos es un diálogo centrado en proyectos de investigación que fueron desarrollados durante los últimos cinco años, los cuales han implicado tanto un encuentro con grupos de referencia, como la decantación de las interpretaciones derivadas a lo largo de diferentes procesos de escritura, pues una cosa es el discurso oral empleado en las ponencias y otro el texto escrito en el cual se elabora la demanda de ampliar las tesis de trabajo.

4 Para más detalles véase: Galvis, J; Montaña, P. & Toloza, C. (agosto 6 de 2020) Ciclos de vida y vulnerabilidad social en el Valle del Cauca: Subversión del género, La medicalización en el proceso de transición corporal: la experiencia de las mujeres trans. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

<http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/14124>

Castañeda, I; Orozco, N. & Duarte, T. (agosto 20 de 2020) Coloquio 5: Ciclos de vida y vulnerabilidad social en el Valle del Cauca: Subversión del género. El uso estratégico de los medios de comunicación para la visibilización de los dramas sociales de las mujeres trans. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

<http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/14125>

Chirán, C; De La Vega, B. & Martínez, S. (septiembre 11 de 2020) Coloquio 5: Ciclos de vida y vulnerabilidad social en el Valle del Cauca: Subversión del género. Construcción de una cultura trans y las posibilidades expresivas de las redes sociales-digitales. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

<http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/14126>

Alvarado, J. P; Weinstein, L; Olarte, D. & Castañeda, G. (octubre 2 de 2020) Coloquio 5: Ciclos de vida y vulnerabilidad social en el Valle del Cauca: Subversión del género. Las políticas públicas y el ensanchamiento democrático por la vía de la participación de la comunidad trans. Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

<http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/14128>

5 TranSer es un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (Convocatoria para Proyectos de Ciencia, Tecnología e Innovación en Salud, 807 de 2018, código 125180764234), la Pontificia Universidad Javeriana Cali y el Centro de Estudios de Infectología Pediátrica, en alianza con Transmujer. El quinto Coloquio fue un producto del ejercicio académico entre el Departamento de Comunicación y Lenguaje y el Departamento de Ciencias Sociales, de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, a partir del Proyecto TranSER financiado por la Convocatoria para el Fortalecimiento de Proyectos de CTEI en Ciencias Médicas y de la Salud con Talento Joven e Impacto Regional, 850 del 2019, del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación.

Atención pública en contextos vulnerables

En un inicio, el libro plantea un abordaje sobre la atención a la primera infancia en instituciones que velan por el cuidado de los niños; ante esto, proponemos dos trabajos que plantean interpretaciones sobre la integralidad de la atención, las capacidades organizativas y los vínculos con dependencias gubernamentales que viabilizan los recursos y experiencias para afrontar la vulnerabilidad en barrios populares de la ciudad de Cali.

El primer capítulo denominado *Un abordaje complejo de los ambientes alimentarios de los hogares y su relación con la alimentación infantil en la ciudad de Cali*, es propuesto por María Teresa Varela Arévalo, profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali e investigadora del Grupo Salud y Calidad de Vida. Esta propuesta aporta a la comprensión de los determinantes de la obesidad infantil en la ciudad a partir de la implementación de técnicas cuantitativas y cualitativas orientadas a conocer cómo son los hábitos alimentarios de niños en edad escolar y cuál es su relación con los ambientes alimentarios de sus hogares. La investigación evidencia que los hábitos de alimentación de los niños no se derivan solo de decisiones individuales, sino que están mediadas por complejas interacciones entre los aspectos físicos, socioculturales, políticos y económicos de sus entornos cotidianos, en términos de los alimentos que encuentran disponibles, las dinámicas sociales que se dan en los momentos de alimentación, las normas alrededor de la comida, las formas de relacionarse con la alimentación de sus cuidadores, entre otros.

El segundo capítulo titulado *Análisis de la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia en dos Centros de Desarrollo Infantil de la Comuna 14 de la ciudad de Cali*, es escrito por Sandra Jimena Muñoz Galindez, funcionaria del Instituto Colombiano de Bienestar Familia regional Valle del Cauca, y Paola Guisela Ortega Ordóñez, funcionaria de la Fundación Unbound. Aquí, se estudia la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia durante el periodo 2013-2017, desde dos entidades administradoras del servicio

que operan en la modalidad institucional de Centros de Desarrollo Infantil en la Comuna 14 de la ciudad de Cali; dicho análisis se realizó a través de una metodología en la que se despliegan técnicas cualitativas y cuantitativas orientadas a la descripción de marcos normativos y técnicos, lo cual permitió abordar la influencia de las capacidades administrativas en la gestión y la coordinación interinstitucional entre las organizaciones y los actores gubernamentales.

Adolescentes y familias en el ámbito de la educación

El segundo eje de diálogo se ubica en el plano de instituciones educativas públicas urbanas y rurales del Valle del Cauca; por lo tanto, dentro de este apartado encontramos una reflexión sobre la resolución pacífica de conflictos y el lugar de la lectura en la enseñanza de las ciencias sociales en el marco de la comprensión de procesos que acontecen en la región.

Teniendo en cuenta lo anterior, el tercer capítulo titulado *Conflicto, familia y escuela: Una reflexión sobre las prácticas de resolución de conflicto en una institución educativa oficial de la Comuna 20 de la ciudad de Cali*, escrito por James Cuenca, profesor del Departamento de Ciencias Sociales e investigador del grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, y Alix María Valoyes Bejarano, asesora pedagógica de la Fundación para la Participación y Convivencia Multipropaz; propone una vía de interpretación a las distorsiones de la interacción social, tomando como caso de análisis una experiencia de resolución de conflictos que viene realizándose desde hace 10 años en la Comuna 20. El estudio de caso se fundamenta en una metodología cualitativa, donde a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones, participaron coordinadores, profesores, estudiantes y padres de familia.

El cuarto capítulo denominado *El uso de la lectura en la enseñanza de las ciencias en educación secundaria en colegios rurales del Valle del Cauca*, es escrito por Solanlly Ochoa-Angrino, Jairo Andrés Montes, Juliana María Ramírez Díaz y Tatiana Rojas Ospina, profesores del Departamento

de Ciencias Sociales e investigadores del grupo Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Enseñanza. El estudio explora los usos de la lectura en las clases de ciencia, indagando por la frecuencia y la función de la misma y el apoyo que los docentes brindan a los esfuerzos de los estudiantes para comprender los textos. Para ello, participaron 89 estudiantes de secundaria y tres profesores de ciencias de dos colegios públicos rurales del departamento, permitiendo señalar que las principales funciones de la lectura son: evaluar la comprensión, preparar y apoyar exposiciones, compartir la información y comprender instrucciones de talleres y evaluaciones.

Diversidad sexual en la familia

Por otro lado, el tercer eje de diálogo hace referencia al modo en que las familias reciben y comunican contenidos alusivos a la diversidad sexual; al respecto, los dos trabajos que sustentan esta reflexión son propuestos desde el grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad.

El quinto capítulo titulado *Amor y aceptación: Historias de familias con hijos gays e hijas lesbianas*, es escrito por las profesoras Linda Teresa Orcasita, Teresita María Sevilla Peñuela, Victoria Eugenia Acevedo, y los monitores María Camila Tamayo, José Luis Montenegro y Juan Sebastián Rueda-Toro. El trabajo aporta a la comprensión de las dinámicas familiares frente al proceso de revelación y aceptación de la orientación sexual de hijos gays e hijas lesbianas. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo con diseño narrativo por tópicos, donde participaron 15 familias; además, se plantea una contextualización, una revisión documental y se ofrecen vías de reflexión para futuras investigaciones sobre la familia y la diversidad sexual.

El sexto capítulo denominado *Procesos de comunicación familiar sobre sexualidad entre padres y madres con hijos/as adolescentes escolarizados del Cauca y Valle del Cauca*, es escrito por las profesoras Linda Teresa Orcasita, Teresita María Sevilla Peñuela; los monitores Daniela Garrido Ríos, José Luis Montenegro; y Wilder Yulian García, funcionario del Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar-Regional Valle del Cauca. La propuesta se fundamenta en el estudio de las directrices institucionales consideradas para promover proyectos pedagógicos, orientados a la educación sexual y el fortalecimiento de competencias alusivas a la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas en adolescentes; esto con el objetivo de suplir el déficit relativo a los estudios referidos al punto de vista de los estudiantes sobre las problemáticas sociales circunscritas a la comunicación familiar sobre la educación sexual.

Atención diferencial

Por último, el cuarto eje de discusión refiere al trato diferencial para grupos que asumen su particularidad cultural y de género como un atributo sustancial para fundamentar demandas de reconocimiento especiales; de esta manera, el libro termina planteando una aproximación al modo en que las comunidades trans e indígenas agencian sus posibilidades de reivindicación social por el camino del ensanchamiento de los lenguajes, los cuales son requeridos para mejorar el trato con la institucionalidad hegemónica.

El séptimo capítulo se titula *Necesidades en la atención en salud desde la perspectiva de las mujeres trans*, y es escrito por las profesoras Paula Andrea Hoyos Hernández, del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, y Laura Juliana Valderrama Orbegozo, del Centro de Estudios en Infectología Pediátrica; ambas adscritas al grupo Salud y Calidad de Vida. La propuesta aborda el punto de vista de las mujeres trans respecto del modo en que son tratadas en el sistema de salud, a través de una investigación cualitativa fenomenológica donde participaron 112 mujeres trans de Cali, Jamundí, Armenia, Calarcá, Cartagena y Bucaramanga; esto llama la atención sobre la importancia de considerar las necesidades de estas comunidades para el mejoramiento de la atención desde el reconocimiento de la diversidad y la subversión del género.

El capítulo final se denomina *El derecho propio y la atención diferencial, una aproximación al encuentro entre los habitantes del resguardo indígena*

Wasiruma y los funcionarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, es escrito por el profesor Carlos Andrés Tobar Tovar, adscrito al Departamento de Comunicación y Lenguaje y miembro del grupo Comunicación y Lenguajes de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. El texto refiere al papel que ha desempeñado la lucha social indígena en la configuración de una interpretación sobre el derecho, el cual ha posibilitado una gramática moral que favorece la reflexión sobre la atención diferencial; al igual que el estudio anterior, intenta rescatar el punto de vista de los habitantes del resguardo indígena a través de una experiencia etnográfica que data de junio de 2012 y que continúa en el tiempo presente.

A partir del recorrido planteado en los ejes de discusión descritos, podemos evidenciar un abordaje en la construcción del esfuerzo que realiza la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales por estudiar de manera sistemática la vulnerabilidad en el Valle del Cauca, lo cual contribuye a la fundamentación de una opinión informada que favorece el desarrollo e implementación de políticas públicas en los escenarios a los que alude esta publicación: la atención a la infancia, la educación, la familia, la diversidad sexual y el papel de los grupos étnicamente diferenciados en la realización del pluralismo en la región.

Referencias

- Butler, J. (2005). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Calvo de Saavedra, Á. (2019). El lugar de la sensibilidad moral en la teoría del reconocimiento. En D. I. Grueso (Comp.), *Axel Honneth. Reconocimiento, herida moral y teoría crítica* (37-55). Sello Editorial Javeriano y Programa Editorial de la Universidad del Valle.

- Fraser, N. (1997). *Institia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo del hombre editores.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política*. Bellaterra.
- González, F. (2016). *Poder y violencia en Colombia*. Editorial Gente Nueva.
- Honneth, A. (2007). Love and Morality: One the Moral Content of Emotional Ties. En A. Honneth (Ed.), *Disrespect. The Normative Foundations of Critical Theory* (163-180). Polity Press.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Inclán Oseguera, M. y Muñoz Gil, I. (2017). A la sombra de Sidney Tarrow: Conceptos básicos para el estudio de los movimientos de protesta. *Política y gobierno*, 24(1), 189-212. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-20372017000100189
- Tobar, C. y Arias, S. (2019). El diagnóstico de injusticias para el enmarcamiento social. Una aproximación a los procesos organizativos de la Asociación de Mujeres Afrocolombianas de la ciudad de Cali. *Dixit*, (30), 54-67. <https://doi.org/10.22235/d.v0i30.1794>
- Todorov, T. (1995). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Santillana, S.A. y Taurus.

PARTE 1. ATENCIÓN PÚBLICA EN CONTEXTOS VULNERABLES

Un abordaje complejo de los ambientes alimentarios de los hogares y su relación con la alimentación infantil en la ciudad de Cali

María Teresa Varela Arévalo¹

Introducción

A lo largo del ciclo de vida de los seres humanos, la alimentación constituye un fenómeno complejo, pues además de ser una necesidad biológica a partir de la cual se busca alimento para satisfacer necesidades energéticas en respuesta a impulsos fisiológicos, también tiene una importante connotación sociocultural; esto debido a que dicha búsqueda se ve orientada por el placer producido por ciertos alimentos, así como por normas sociales y patrones culturales, constituyendo además un evento social alrededor del cual se dan múltiples interacciones y se establecen relaciones. De esta manera, está determinada por aspectos fisiológicos, cognitivos, emocionales, socioculturales y ambientales (Domínguez et al., 2008).

Una vez ingeridos los alimentos a partir de un acto voluntario y consciente, ocurre el proceso de nutrición, donde a través de acciones y procesos involuntarios propios de la digestión, se da un aprovechamiento

¹ Profesora del Departamento de Ciencias Sociales e investigadora del grupo de investigación Salud y Calidad de Vida, Pontificia Universidad Javeriana Cali.

de los nutrientes contenidos en los alimentos (Wardlaw, 2008). Por su parte, los hábitos de alimentación denominados *conducta alimentaria*, constituyen la “dieta” de una persona y se configuran como un

conjunto de acciones que establecen la relación del ser humano con los alimentos, las que se adquieren a través de la experiencia directa con la comida, la imitación de modelos, la disponibilidad de alimentos, el estatus social, los simbolismos afectivos y otros aspectos socioculturales (Domínguez et al., 2008, p. 250).

En este sentido, para considerar que los hábitos de alimentación de una persona son saludables, estos deben proveer los nutrientes que su organismo requiere para aportar la energía necesaria para realizar sus actividades diarias (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura [FAO], 2015).

En la infancia particularmente, una alimentación saludable y adecuada es indispensable para la nutrición, el crecimiento, el sano desarrollo, la socialización y la supervivencia; por el contrario, una alimentación inadecuada en esta etapa puede llevar a un amplio rango de problemáticas, desde la malnutrición hasta el sobrepeso/obesidad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018; FAO et al., 2017). A saber, el aumento en los índices de sobrepeso y obesidad se ha asociado con un desbalance en la ingesta y el gasto calórico, esto es, con un consumo excesivo de alimentos hipercalóricos, ricos en grasa, sal y azúcares y bajos en vitaminas y nutrientes; además de un descenso en la actividad física relacionado con las condiciones y formas de vida más sedentarias (OMS, 2020).

En los últimos años, diversas entidades en el ámbito mundial han advertido acerca del incremento de los efectos en la salud asociados con el sobrepeso y la obesidad (OMS, 2020; FAO et al., 2017), haciendo énfasis en los niños, considerando que la obesidad infantil va en aumento a tal punto que se ha convertido en uno de los principales problemas de salud a nivel mundial; además, es durante esta etapa donde se adquieren hábitos de salud que tienden a permanecer hasta

la vida adulta (Campbell et al., 2016). Al respecto, es bien sabido que actualmente los hábitos de alimentación en la infancia se caracterizan por un alto consumo de comidas rápidas y bebidas azucaradas, así como por un bajo consumo de frutas y verduras, especialmente en niños que residen en áreas urbanas y en aquellos en los que ambos padres trabajan (Hinkley et al., 2012; Mazarello et al., 2015; Meléndez et al., 2010; Mispireta, 2012; Pajuelo et al., 2013; Pérez et al., 2011; Solís-Soto et al., 2014; Springer et al., 2009); adicionalmente, la evidencia muestra que los hábitos de alimentación poco saludables suelen presentarse agrupados o agregados con altos niveles de sedentarismo (Pearson & Biddle, 2011).

Un análisis de la situación nutricional de los niños en Latinoamérica (Corvalán et al., 2017), señala que, en las últimas décadas, estos han tenido un marcado cambio dietario, aumentando el consumo de productos animales y bebidas azucaradas, y disminuyendo el consumo de verduras y legumbres; de esta manera, sus dietas son altas en grasa y azúcar y bajas en micronutrientes como la vitamina A y el zinc. Además, se ha reportado una disminución de fibra, potasio, vitaminas C, D y E, fósforo, magnesio y calcio, siendo reemplazados por una mayor ingesta de alimentos procesados y ultraprocesados (Martínez et al., 2017).

En este sentido, las dietas con una alta densidad energética han mostrado estar correlacionadas con la presencia de sobrepeso/obesidad en niños mexicanos (Aburto et al., 2015), mientras que el consumo de frutas se ha asociado con un menor riesgo de obesidad (Vilchis et al., 2015). En el caso de Brasil, también se ha reportado una alta disponibilidad de alimentos ultraprocesados en los hogares, lo cual se ha asociado positivamente con una mayor prevalencia de obesidad en todos los grupos etarios, incluyendo los niños (Canella et al., 2014; Louzada et al., 2015). Igualmente, en Chile la evidencia muestra que los patrones alimentarios basados en alimentos listos para consumir (los cuales son ultraprocesados), está afectando la calidad nutricional de la dieta de los niños, jóvenes y adultos (Crovetto et al., 2014).

En Colombia, los resultados de la Encuesta Nacional de la Situación Nutricional-ENSIN (Ministerio de Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2010) señalan una alta prevalencia de hábitos de alimentación poco saludables para la población general, incluyendo niños y adolescentes entre 5 y 17 años, dado el consumo diario de golosinas y dulces (36,6 %) y de gaseosas y refrescos (22,1 %); de esta manera, el consumo diario de alimentos de paquete se presenta en el 15,2 % de la población, porcentaje que asciende a 21% en el caso de los niños en edad escolar. Aunque la ingesta diaria de frutas se presenta en el 66,8 % de la población, el de verduras solo en el 28,1 %; además, tres de cada cuatro niños no las consume diariamente.

Las investigaciones y encuestas poblacionales muestran entonces que los hábitos de alimentación de los niños están lejos de ser saludables, lo que aumenta el riesgo de que tengan sobrepeso/obesidad. Según las encuestas ENSIN de los años 2010 y 2015, el Valle del Cauca, y particularmente la ciudad de Cali, se ubica en los primeros lugares de prevalencia de sobrepeso y obesidad infantil a nivel nacional, estimándose actualmente una prevalencia del 30 % en niños escolares, la cual es superior a la cifra nacional (Ministerio de Salud, Instituto Nacional de Salud et al., 2018). Esta situación nutricional de los niños se complejiza más si se tiene en cuenta que, en los países de Latinoamérica, entre ellos Colombia, existe una doble carga de malnutrición, en la que coexisten la desnutrición y la obesidad infantil (Rivera et al., 2014).

Adicionalmente, la inseguridad alimentaria en el país, y particularmente en el Valle del Cauca donde el monocultivo de caña de azúcar ha desplazado el cultivo de la mayoría de alimentos básicos para la población, complejizan aún más el panorama de la alimentación de las familias y, por tanto, de los niños; pero esta situación se agrava según el nivel socioeconómico, mostrando marcadas desigualdades. En este sentido, la nutrición se relaciona de manera directa con la vulnerabilidad alimentaria, entendida como la situación en la que se enfrentan riesgos para la seguridad alimentaria, en términos de acceso

a los alimentos o de malnutrición, afectando la habilidad para hacer frente a estos riesgos (Programa Mundial de Alimentos et al., 2005). Sin embargo, esta vulnerabilidad alimentaria no solo se relaciona con la pobreza y su estrecha relación con la desnutrición, sino también con las condiciones sociales y económicas que son determinantes de la obesidad, cuya prevalencia en muchos casos puede ser mayor en hogares con altos ingresos económicos (Acosta, 2013; Ministerio de Salud et al., 2018).

Ahora bien, en el intento por comprender los determinantes de los hábitos alimentarios relacionados con la obesidad infantil, la mayoría de los estudios han analizado su relación con aspectos del individuo (factores biológicos, genéticos y psicosociales). Si bien desde estas perspectivas individuales se ha aportado información importante, sus resultados no han permitido lograr grandes cambios en los patrones de alimentación de los niños, ni de la población en general; en consecuencia, las propuestas más recientes en el tema señalan la necesidad de explorar el efecto de los determinantes del ambiente en los hábitos de alimentación (Kirk et al., 2010; OMS, 2020; Swinburn et al., 2011; Swinburn et al., 1999; Swinburn et al., 2013). Así, estudiar los diferentes entornos en los que los niños viven, estudian y juegan, sería indispensable para comprender sus hábitos, pues es en su cotidianidad y en la interacción con los ambientes físicos, sociales y culturales, donde dichos hábitos se aprenden y consolidan.

De esta manera, empieza a resaltarse con fuerza la necesidad de estudiar los ambientes alimentarios de los entornos cotidianos donde transcurre la vida de los niños, fundamentalmente el hogar y el colegio; ante esto, cabe resaltar que un *ambiente alimentario* se refiere al conjunto de entornos físicos, económicos, políticos y socioculturales, de oportunidades y condiciones que influyen en el consumo y las elecciones alimentarias, así como en el estado nutricional de las personas. En este sentido, un ambiente alimentario saludable sería aquel en el que los alimentos y bebidas que conllevan a las personas a cumplir con las guías nutricionales nacionales, están disponibles

ampliamente, con precios accesibles y son ampliamente promovidos (Swinburn et al., 2013). También puede ser considerado como una diversidad de contextos complejos que concentran una amplia gama de factores que ejercen una influencia en los comportamientos alimentarios de los individuos (Claasen et al., 2016; Facultad de Medicina Universidad de Chile y Ministerio de Salud, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, los ambientes alimentarios pueden entenderse desde sus dimensiones física, económica, política y sociocultural: el *ambiente físico* hace referencia a la disponibilidad de alimentos en los entornos que los niños frecuentan, los lugares para comer, la presencia de máquinas dispensadoras de alimentos y bebidas, la información nutricional disponible, etc.; el *ambiente económico* se refiere a los costos de los alimentos, su valor de producción y distribución, las fuerzas del mercado, los impuestos a los alimentos, los subsidios, etc., así como a la capacidad adquisitiva para comprar alimentos; el *ambiente político* se refiere a políticas respecto a la alimentación, las leyes, regulaciones a la industria alimentaria, las reglas institucionales, las reglas y acuerdos grupales sobre la alimentación, etc.; y por último, el *ambiente sociocultural* incluye las actitudes, creencias y valores de una comunidad frente a la alimentación, las interacciones sociales en los momentos de alimentación, las tradiciones culturales y religiosas, entre otros (Swinburn et al., 2011; 2013).

En el caso de los niños, los ambientes alimentarios de los colegios son muy importantes dado el tiempo que pasan en estos diariamente (Becker et al., 2017; Driessen et al., 2014; Faber et al., 2012; Masse & deNiet, 2013; Yoong et al., 2015). No obstante, por sí mismos no logran ejercer suficiente influencia para que los niños adquieran hábitos de alimentación adecuados, pues es en sus hogares, como escenario primario de socialización, donde aprenden a través de la interacción familiar y desarrollan patrones de comportamiento y actitudes hacia la alimentación; esto en una dinámica entre las elecciones alimentarias de los padres, sus estilos y prácticas de crianza, la disponibilidad de alimentos en el hogar, sus conocimientos y creencias sobre la

nutrición, entre otros (Anzman et al., 2010; Martin-Biggers et al., 2016; Pyper et al., 2016).

Sin embargo, los estudios que abordan el ambiente alimentario del hogar no lo hacen en todas sus dimensiones, sino que caracterizan principalmente aspectos físicos y sociales. Así, la mayor evidencia existente señala la relación del consumo de alimentos en los niños con aspectos físicos como su disponibilidad y accesibilidad en el hogar, y con aspectos sociales como el modelamiento de los padres y sus hábitos de alimentación, el apoyo parental, los trayectos de desplazamiento de la familia, las actividades familiares de preferencia, comer fuera del hogar como parte de la rutina familiar, la ocupación de los padres, el tiempo que los hijos pasan bajo su cuidado o el de otras personas, entre otros (Crawford et al., 2012; Schrempft et al., 2015).

Adicionalmente, dentro de los aspectos sociales de los ambientes alimentarios del hogar, varias investigaciones señalan la importancia de las prácticas de crianza utilizadas por los padres para el fomento de la alimentación saludable, conocidas también como *prácticas parentales*, las cuales sientan la base para la instauración y el mantenimiento de los hábitos (Hurley et al., 2011; Varela et al., 2016). En este sentido, las prácticas de tipo responsivo (con un alto control parental y una alta sensibilidad hacia las necesidades del niño) se han relacionado con una mejor instauración de hábitos de alimentación saludable, un mayor conocimiento sobre los alimentos, una mayor familiarización con estos y una mejor aceptación del momento de la alimentación por parte de los niños (Anzman et al., 2010; Gubbels et al., 2011; Hurley et al., 2011; Patrick et al., 2013; Sleddens et al., 2012; Stang & Loth, 2011).

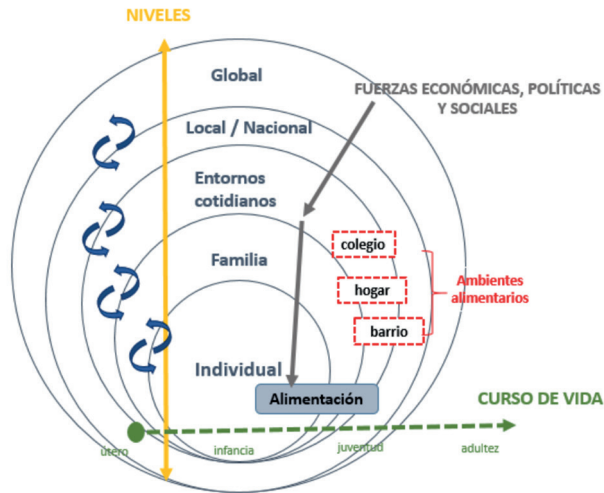
A partir de lo anterior, es posible dimensionar que los hábitos de alimentación en los niños no constituyen solo decisiones individuales, sino que están mediados por aspectos propios de sus entornos cotidianos (su hogar y barrio, su colegio y los lugares por los que se desplazan), en términos de los alimentos que encuentran disponibles y a los que pueden acceder, las dinámicas sociales de las que hacen

parte en momentos de alimentación, las formas de relacionarse con la alimentación de sus cuidadores (padres, familiares, profesores), las influencias de sus amigos y compañeros, entre otros. Ahora bien, dichos entornos cotidianos, a su vez, se ven influenciados por múltiples fuerzas y aspectos políticos, económicos, sociales e históricos de diferentes niveles (local, nacional, global).

A nivel local y regional, los ambientes alimentarios de los hogares estarían influenciados por la economía local, la privación económica y social en algunos sectores y estratos socioeconómicos, las tradiciones culturales y la gastronomía de la región, los subsidios a la alimentación, entre otros. A nivel nacional, por aspectos como la transición nutricional que vive el país, las políticas públicas relacionadas con la salud y la alimentación, el impacto de la industria alimentaria, el fuerte mercadeo dirigido a productos perjudiciales para la salud (en este caso de alimentos ultraprocesados dirigidos a la población infantil), y la degradación de los recursos naturales; en el caso de Colombia, esto se ve reflejado en los monocultivos que afectan la sostenibilidad económica, la tenencia de tierras y la expropiación de recursos, conllevando a la inseguridad alimentaria y los bajos precios de los alimentos ultraprocesados, en parte debido a los menores costos de producción y a la ausencia de impuestos. Por último, a nivel global los ambientes alimentarios se ven influenciados por el incremento acelerado en el comercio de alimentos rápidos de las transnacionales, los modos de alimentarse que se han asumido a partir de los procesos de globalización y libre mercado, la influencia de la publicidad en las creencias y concepciones sobre ciertos tipos de alimentos, las actuales dinámicas laborales, la incorporación de la mujer al trabajo y sus implicaciones en las dinámicas familiares y, por tanto, en su alimentación. La *Figura 1* intenta resumir la complejidad de estos aspectos y de sus interacciones.

Figura 1

Modelo de abordaje complejo de los hábitos de alimentación



Fuente: elaboración propia.

A partir de lo anterior, es claro entonces que, si bien las decisiones individuales de alimentación de los niños se ven influenciadas por los ambientes alimentarios de los entornos cotidianos en los que permanecen, estos ambientes no solo están determinados por decisiones individuales de sus padres o cuidadores; por el contrario, reciben el impacto de una compleja red de influencias económicas, políticas, sociales e históricas (aspectos estructurales) superiores al nivel individual y familiar. Esto implica que es necesario entender la relación entre los ambientes alimentarios cotidianos y los hábitos de alimentación como un problema complejo, que debe abordarse desde aproximaciones que permitan comprender sus variados determinantes y las interacciones entre estos.

En Colombia, y en general en Latinoamérica, se ha estudiado poco la alimentación infantil y no se reportan investigaciones sobre los ambientes alimentarios a los que los niños están expuestos, aun cuando existe suficiente evidencia sobre su relación con el problema de la obesidad infantil. A partir de lo anterior, se desarrolló una

tesis doctoral que busca comprender la relación entre los ambientes alimentarios de los hogares y de los colegios, y los hábitos de alimentación en niños de 8 a 12 años (Varela, 2019); en este sentido, el presente capítulo describe algunos de los resultados específicos que permiten caracterizar los ambientes alimentarios de hogares de diferentes niveles socioeconómicos de la ciudad de Cali y su relación con los hábitos de alimentación infantil.

El estudio se fundamentó en una perspectiva sistémica que permitiera dar cuenta de la complejidad del fenómeno abordado, proponiendo una mirada conjuntiva y circular, que considera relaciones no lineales y evita buscar causas únicas al integrar el contexto como aspecto fundamental (García, 2005). De esta manera, en la investigación se empleó un método mixto compuesto por dos componentes simultáneos: uno cualitativo y otro cuantitativo, cuyo propósito fue el de la complementariedad (Creswell, 2013). En el componente cuantitativo, participaron 560 díadas padres-hijos de cuatro colegios de diferentes niveles socioeconómicos de la ciudad de Cali (alto, medio y bajo/muy bajo); para cada colegio la muestra fue representativa y seleccionada aleatoriamente. Los niños reportaron sus hábitos de alimentación, mientras que los padres dieron cuenta de algunos aspectos sociodemográficos, familiares y de los ambientes alimentarios de los hogares, por medio de cuestionarios cerrados y previamente validados (Varela et al., 2018a).

Además, en el componente cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad a cinco padres (cuatro mujeres y un hombre) para explorar los ambientes alimentarios físicos, políticos, económicos y socioculturales de los hogares, y para profundizar sobre los hábitos de alimentación de sus hijos; con la información recolectada, se realizó un análisis de contenido desde la perspectiva de Bardin (2002).

Los hábitos de alimentación infantil en cuatro colegios de la ciudad de Cali

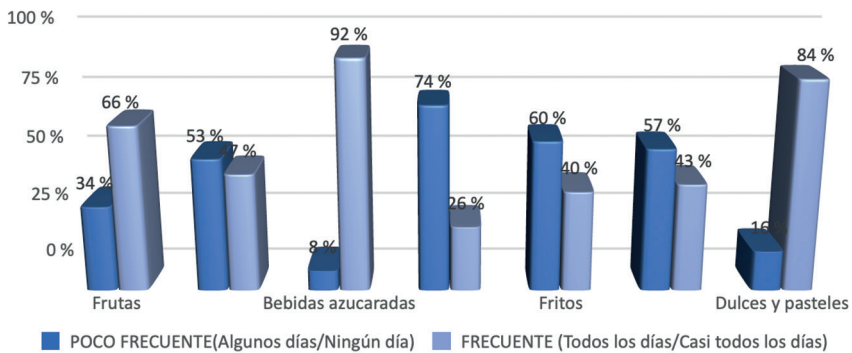
Los hábitos de alimentación de los niños fueron evaluados a partir del consumo diario (durante la última semana) de frutas, verduras,

bebidas azucaradas, comidas rápidas, alimentos fritos, mecate o snacks en paquete y dulces o pasteles; la *Figura 2* muestra la proporción de niños con un consumo frecuente (todos los días o casi todos los días en la semana) y con un consumo poco frecuente (algunos días o ningún día en la semana) para cada tipo de alimentos.

En general, los niños reportaron un alto consumo semanal de bebidas azucaradas, dulces y pasteles; aunque el consumo frecuente de frutas fue moderadamente alto, el consumo de verduras fue reportado por menos de la mitad de los niños. Adicionalmente, el consumo de frutas fue significativamente mayor en niños de nivel socioeconómico alto, mientras que en este mismo grupo fue significativamente menor el consumo de gaseosas y de comidas rápidas². Los demás hábitos no presentaron diferencias por nivel socioeconómico y ninguno de los hábitos de alimentación presentó diferencias por sexo.

Figura 2

Frecuencia de consumo semanal de cada tipo de alimento



Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas en profundidad, las narraciones sobre los hábitos de alimentación de los hijos estuvieron presentes en los relatos de los cinco padres, quienes mencionaron temas relacionados con la

² Diferencias establecidas a partir de la prueba chi cuadrado y tomando como referencia un valor $p < 0,005$.

rutina de alimentación y la disposición del niño hacia la comida. Al respecto, los padres mencionan que, en general, sus hijos consumen diariamente varios carbohidratos, mientras que las proteínas, las frutas y las verduras que comen son restringidas en cantidad y variedad. Además, la mayoría coincide en que la disposición de sus hijos hacia ciertos alimentos es negativa; en particular, una madre refiere muchas restricciones en los alimentos que consume su hija, como puede observarse en sus relatos:

...el pollo no le gusta mucho, así que trato de mandarle carne con verduras, pero si le mando un día con verduras, al otro día trato de variarle porque ya se aburre... A veces hace huelga porque es lo mismo de lo mismo de lo mismo. Ya no le pude seguir dando la ensalada en casa sino solo verdura, porque ya empezó a hacer huelga... (Madre de niña de 8 años, de nivel socioeconómico alto).

Solo una de las madres refiere que su hijo tiene una buena disposición hacia diferentes tipos de alimentos y que come de manera saludable:

Yo podría decir que se alimenta muy sano; él es un niño que come muy buena fruta, que come verduras, todas le gustan, tiene preferidas, es un niño de horarios de alimentación establecidos desde siempre... le encanta el huevo perico, le encanta el queso pera, el atún... la cena siempre tiene verduras o solo tomate, que le encanta... (Madre de niño de 10 años, de nivel socioeconómico medio-alto).

En cuanto a los alimentos ultraprocesados como dulces, alimentos en paquete o snacks, gaseosas y comidas rápidas, mencionan que hay un alto consumo y que este aumenta los fines de semana en función de las actividades familiares que realizan.

Los ambientes alimentarios de los hogares

Aunque para dar cuenta del ambiente alimentario de los hogares se evaluaron aspectos físicos y sociales en el componente cuantitativo, en las entrevistas en profundidad emergieron además varios aspectos políticos y económicos importantes que permitieron

tener una comprensión más integral de estos ambientes. Respecto a los *aspectos físicos*, se tuvieron en cuenta la disponibilidad de alimentos en el hogar y la presencia de supermercados y sitios de comidas rápidas cerca al hogar. En cuanto a la disponibilidad de alimentos, se encontró que en la mayoría de hogares se encuentran permanentemente disponibles frutas (80 %) y verduras (81 %) para el consumo de los niños, pero esta disponibilidad es menor en los hogares de nivel socioeconómico bajo; por el contrario, aunque pocos padres reportan que en su hogar hay disponibilidad de mecato, dulces y gaseosas para el hijo (16 %), esta tendencia fue mayor en el nivel socioeconómico alto.

Además, algunos padres, principalmente de nivel socioeconómico bajo, mencionan tener dificultades económicas para tener siempre disponibles alimentos saludables:

Anteriormente la verdad el desayuno tenía fruta, siempre la fruta, pero últimamente ya no lo hacemos como antes (...) debido a lo monetario, lo económico. Las cosas están como tan costosas a ratos que uno se preocupa más por comprar lo principal. Entonces ya sacamos lo que supuestamente no es principal que sería la fruta; la pasamos a un segundo plano... (Madre de niña de 10 años, de nivel socioeconómico medio-bajo).

La presencia de sitios de comidas rápidas cercanos al hogar fue reportada por el 73 % de los padres, mientras que el 83 % reportó la presencia de supermercados y tiendas cerca al hogar. En ambos casos, la presencia de estos sitios presentó diferencias significativas por nivel socioeconómico. En las entrevistas este fue un tema poco mencionado por los padres, quienes no consideraron que vivir en barrios donde hay presencia de comidas rápidas se relacionara con su alimentación.

Con respecto a los *aspectos socioculturales*, se tuvieron en cuenta principalmente las prácticas parentales de alimentación, es decir, aquellas estrategias utilizadas por los padres para el fomento de la alimentación saludable en sus hijos. De acuerdo con el nivel

de control parental y de sensibilidad frente a las necesidades de los niños, dichas tácticas pueden clasificarse como responsivas, autoritarias, permisivas y negligentes; en este sentido, las prácticas que los padres reportaron realizar con mayor frecuencia son de tipo responsivo, es decir, con adecuados niveles de control parental y de sensibilidad hacia el niño, siendo las más habituales aquellas relacionadas con el monitoreo o vigilancia del patrón de ingesta de los niños, la supervisión de los tipos de alimentos que consumen diariamente y de los cambios en el apetito de sus hijos, así como el establecimiento de límites con niveles de control adecuados (tener reglas en el hogar sobre el lugar y los horarios para comer), dar ejemplo comiendo saludablemente, motivar al hijo para que coma una amplia variedad de alimentos y explicarle la importancia de alimentarse saludablemente.

Aunque la mayoría de estas prácticas responsivas fueron significativamente más frecuentes en padres de nivel socioeconómico alto, las prácticas para promover experiencias con alimentos fueron significativamente mayores en padres de nivel socioeconómico medio y bajo. En las entrevistas a los padres en las que se indagó con mayor profundidad sobre estas prácticas, se encontró que solo una madre evidencia utilizar prácticas que se mantienen en el rango de las responsivas, mientras que todos los demás, si bien las utilizan, reflejan también prácticas de otros estilos (ya sea responsivas e indulgentes o responsivas y no-responsivas). Al respecto, esta madre menciona:

...yo creo que han sido dos cosas: lo primero, que yo a él no le cambiaba la opción, o sea, hay esto y si no quieres más tarde habrá esto, más tarde no hay otra cosa. Y lo segundo, es que yo definitivamente el tema de la alimentación se lo convertí a N1 en una aventura toda la vida... Es que para mí la exploración de sabores era súper, como que yo le hacía todo un ritual, 'vamos a tal parte', 'vamos a probar no sé qué, dicen que es delicioso, dicen que aquí hacen la mejor no sé qué'... y lo otro era los nombres que le ponía a los platos, entonces, yo le podía hacer un arroz con huevo y le decía 'esto es un arroz holandés con huevo no sé qué'... le ponía a las ensaladas

‘ensalada primaveral’ y que con las frutas de primavera, y él cada vez me pregunta “¿oye, cómo se llama esto?” Y yo le pongo nombre a todas las comidas que le hago y le hago formas y le cocino mucho con colores, como que se le vea el plato alegre... (Madre de niño de 10 años de nivel socioeconómico medio-alto).

Por otro lado, las prácticas autoritarias, esto es, aquellas donde el control parental es excesivo y la sensibilidad hacia los niños es baja, fueron menos frecuentes en los padres, siendo reportadas principalmente apurar al hijo para que termine de comer rápido cuando se está demorando mucho, y presionarlo o regañarlo para que coma, aunque manifieste que no quiere más. Prácticas como la presión excesiva para comer (uso del castigo físico, quitarle algún beneficio si no come, darle la comida cuando se está demorando mucho), esconder algunos alimentos que se compran en la casa para que el hijo no los consuma y usar la comida como premio o castigo, presentaron diferencias significativas, siendo mayores en padres de nivel socioeconómico bajo.

Algunas de las prácticas autoritarias que reflejan los relatos de los padres son:

Los sábados le pueden dar las 2:30 o 3:00 p. m., no la dejo parar hasta que se coma toda la ensalada. Y yo ya le he explicado de todas las formas cuál es el beneficio de la ensalada y... pues ella sabe que si no se come la ensalada no la dejo... o le quito la tableta. Ese es el castigo. O se come la ensalada o no salimos. O se come la ensalada o no le doy tal cosa; pero me toca... (Madre de niña de 8 años de nivel socioeconómico alto).

Cuando no le gusta me toca coger la cuchara y voléarle cuchara para que coma algo, a darle, “hágale pues”, y yo más o menos le calculo cuánto hay ahí y le digo, bueno, seis cucharadas, yo sé que con esas seis cucharadas se va todo. Yo sé que ahí hay unas seis cucharadas bien buenas... (Padre de niña de 11 años de nivel socioeconómico bajo).

Por su parte, las prácticas permisivas (en las que hay bajo control parental y excesiva sensibilidad hacia los niños), fueron reportadas por una baja proporción de padres, siendo las más frecuentes permitir que el hijo coma solo lo que quiere comer y permitirle ver televisión mientras come. Al respecto, se presentaron diferencias por nivel socioeconómico en algunas prácticas: rogarle al hijo para que coma fue significativamente más frecuente en nivel bajo; permitirle al hijo comer mecato y dulces cada vez que quiere fue significativamente más frecuente en nivel alto; mientras que dejar que camine o juegue mientras come y permitirle ver televisión simultáneamente, fueron significativamente más frecuentes en nivel medio.

En las entrevistas, estas prácticas estuvieron presentes principalmente en dos madres, quienes en concreto mencionan ceder a las peticiones de los niños respecto a comer solo lo que quieren, cambiar los alimentos que les han servido si no los quieren y permitirles usar dispositivos tecnológicos mientras comen: "... a ella le gustan mucho las hojaldras, a ella le encanta mucho el frito, por mucho que yo trato de, como de quitárselo, pues a veces sí toca meterle el frito porque ya es el gusto de ella..." (Madre de niña de 10 años de nivel socioeconómico medio-bajo).

... ella se acostumbró a que tiene que estar viendo tableta. Eso ha sido pésimo para los hábitos alimenticios de ella. Se acostumbró a que tiene que ver TV o tableta, y entonces la alimentación quedó en el segundo plano. Entonces tengo que estar encima y tengo que estar diciéndole "apaga el TV". Eso sí ha sido una práctica perversa, haberle mezclado los medios tecnológicos con la alimentación... (Madre de niña de 8 años de nivel socioeconómico alto).

Las prácticas negligentes, en las que tanto el control parental como la sensibilidad hacia los niños son bajos, tuvieron también una baja frecuencia, siendo la más reportada por los padres delegar la alimentación de sus hijos a otras personas; además, desconocer lo que le agrada y desagrada comer al hijo fue significativamente más frecuente en el nivel socioeconómico medio y alto. En las entrevistas tampoco se mencionaron temas referidos a prácticas negligentes de alimentación.

En general, lo que se observa respecto a las prácticas parentales es que los padres utilizan una amplia variedad de situaciones de los personajes en sus relatos, que permiten dar cuenta de las interacciones que tienen con sus hijos en los momentos de alimentación. Habitualmente, las situaciones narradas hacen referencia a: 1) las estrategias que usan cotidianamente para que sus hijos coman ciertos alimentos; 2) la forma en que manejan la negativa de los niños para comer; 3) situaciones específicas en las que han sido exitosos; y 4) situaciones donde, por el contrario, se han sentido frustrados con la alimentación de sus hijos. Para dar cuenta de lo anterior se ejemplifican dos casos.

Una madre de nivel socioeconómico alto, narra acontecimientos que giran en torno a situaciones en las que le ofrece ciertos alimentos a su hija (o que quiere que su hija evite) y el rechazo por parte de ella, señalando con frecuencia que “hace huelga” (refiriéndose a que se queja), no los recibe o no quiere que se los retiren de su dieta. En su rol como madre cuidadora y encargada de la alimentación, refiere una dinámica tensa entre ella y la niña, en la que, a pesar de utilizar prácticas responsivas, también utiliza prácticas autoritarias y permisivas. Así, las situaciones en las que logra que la niña coma algo que no le gusta son aquellas en las que se enoja y la obliga, cuando la deja comer viendo televisión o usando la tableta o cuando la amenaza con quitársela; además, en varias ocasiones termina cediendo a los deseos de la niña para lograr que coma.

De igual manera, con frecuencia narra episodios en los que la niña “hace huelga” porque le sirve en la noche los mismos alimentos del almuerzo, le cambia el menú del desayuno o el almuerzo tiene verduras dos días seguidos. Como una forma de ilustrar estas interacciones en las que la madre usa todo tipo de estrategias parentales con resultados poco satisfactorios, se utiliza un mapa de asociación de ideas, descomponiendo los relatos de la madre según el tipo de prácticas y preservando la secuencia de aparición en su relato (*Tabla 1*).

Tabla 1

Mapa de asociación de ideas para las prácticas parentales

| Prácticas responsivas | Prácticas autoritarias | Prácticas permisivas |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>“Ella quiere que le variemos el menú. En la casa a veces le hacemos otras cosas y no es fácil que pruebe. Pero yo le digo ‘si tú quieres que te cambie la alimentación tienes que mostrarme que estás dispuesta a probar otros sabores, otras verduras’”.</i></p> | | |
| | | <p><i>“La leche se la quise quitar a toda costa y quise intentar leche de otras fuentes, de almendras, de todo y no pude. Yo quiero quitarle los lácteos, pero ella no los quiere dejar (risas)...”.</i></p> |
| | | <p><i>“Si le mando un día con verduras, al otro día si le mando otra vez ya se aburre”.</i></p> |
| | <p><i>“Pero pues sí le digo a ella que los niños están aguantando hambre, tanto niño y personas en la calle aguantando hambre, y que ¡cómo me va a hacer botar comida!”.</i></p> | |
| <p><i>“Cuando yo veo que no ha comido bien en el almuerzo, le doy lo del almuerzo en la noche así haga huelga... No lo mismo que ha traído, pero el mismo menú”.</i></p> | | |
| | <p><i>“Es una pelea para que se coma la ensalada, pero yo no la dejo parar de la mesa hasta que se coma toda la ensalada o por lo menos las tres cuartas partes de ensalada”.</i></p> | |

| Prácticas responsivas | Prácticas autoritarias | Prácticas permisivas |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p><i>“Yo le digo ‘se la come o no se para de la mesa’. Ella alega y yo le digo ‘¡no! es que no le estoy preguntando, se lo come’. Y los sábados le pueden dar las 2:30 o 3:00 p. m., no la dejo parar hasta que se coma toda la ensalada”.</i></p> | |
| | <p><i>“Yo me voy poniendo de mal genio, no soy una mamá chévere con la alimentación, soy una mamá cansona y malgeniada con la alimentación, porque para mí que no se coma la fruta, eso para mí es como un detonante”.</i></p> | |
| <p><i>“La idea es que uno le tiene que enseñar a sus hijos a comer bien. Y esa ha sido mi consigna siempre; le explico, le muestro el cuadro de las proporciones, le enseño que la ensalada es más importante incluso que la proteína... siempre he hecho eso”.</i></p> | | |
| | | <p><i>“Ella se acostumbró a que tiene que estar viendo tableta, y entonces la alimentación quedó en el segundo plano”.</i></p> |
| <p><i>“Y pues ella sabe que si no se come la ensalada no salimos a pasear o le quito la tableta”.</i></p> | | |
| | | <p><i>“El 100 % de las veces le gusta comer lo que le dé al frente del televisor”.</i></p> |

Fuente: elaboración propia.

En contraste, en el caso de otra madre se encuentran solo relatos sobre situaciones exitosas en las que ha logrado que su hijo se alimente

como espera. Allí, puede observarse que esta madre se mantiene dentro del rango de prácticas responsivas, estableciendo reglas claras respecto a la comida y generando experiencias alrededor de esta para que sea divertida para su hijo. A manera de ejemplo, la madre relata cómo genera expectativas cuando lo lleva a probar nuevos alimentos, refiere inventar nombres para lo que prepara y hace rituales cuando hace la comida para los dos; además, esta madre y su hijo tienen como rutina sentarse en el balcón de su apartamento a comer frutas mientras conversan, y sentarse a la mesa juntos a comer todas las mañanas y noches.

Ahora bien, con el objetivo de trascender la descripción de las prácticas parentales de alimentación, se identificaron relaciones entre estas y los hábitos de los niños (*Tabla 2*). En general, en las diadas evaluadas las prácticas parentales responsivas se asociaron con mejores hábitos de alimentación en los niños; por ejemplo, la supervisión y monitoreo del patrón de ingesta diaria de los niños se relacionó con un mayor consumo de frutas y verduras y con un menor consumo de comidas rápidas y mecato. De igual manera, dar ejemplo comiendo saludablemente se relacionó con un mayor consumo de frutas y un menor consumo de comidas rápidas, mientras que evitar ingerir alimentos que no se quiere que el hijo coma presentó relación con un mayor consumo de verduras y un menor consumo de alimentos fritos y mecato.

Por su parte, varias prácticas autoritarias y permisivas se asociaron con un menor consumo de frutas y un mayor consumo de mecato; por ejemplo, la práctica negligente de delegar la alimentación del hijo a otras personas presentó relación con un menor consumo de frutas y un mayor consumo de alimentos fritos, y dejar al hijo solo mientras come se asoció con un mayor consumo de alimentos fritos.

Tabla 2

Relaciones observadas entre prácticas parentales de alimentación y hábitos de alimentación de los niños

| | Práctica parental | Hábito de alimentación asociado³ |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Prácticas responsivas | Supervisar el consumo diario de frutas del hijo. | Mayor consumo de frutas (OR=2,3) |
| | Supervisar el consumo diario de verduras del hijo. | Mayor consumo de verduras (OR=1,4) |
| | Supervisar el consumo diario de fritos y/o comidas rápidas del hijo. | Menor consumo de comidas rápidas (OR=0,64) |
| | Supervisar el consumo diario de mecato del hijo. | Menor consumo de mecato (OR=0,72) |
| | Dar ejemplo comiendo saludablemente. | Mayor consumo de frutas (OR=1,63) |
| | | Menor consumo de comidas rápidas (OR=0,65) |
| | Evitar consumir alimentos que no quiere que el hijo consuma. | Mayor consumo de verduras (OR=1,4) |
| | | Menor consumo de alimentos fritos (OR=0,76) |
| | Tener establecido que no se coma frente al televisor. | Menor consumo de mecato (OR=0,64) |
| | | Menor consumo de comidas rápidas (OR=0,74) |
| | Presentarle los alimentos de manera llamativa. | Mayor consumo de frutas (OR=1,48) |
| | | Mayor consumo de dulces (OR=1,66) |
| Motivarlo para que coma una amplia variedad de alimentos. | Menor consumo de comidas rápidas (OR=0,54) | |
| | Menor consumo de mecato (OR=0,60) | |
| Invitarlo a mercar y a escoger los alimentos. | Menor consumo de mecato (OR=0,66) | |
| | Mayor consumo de dulces (OR=2,98) | |
| Permitir al hijo participar en la preparación de alimentos. | Menor consumo de bebidas azucaradas (OR=0,56) | |

3 Se presentan los resultados de los modelos de regresión logística univariada, expresados en OR con significancia estadística.

| Práctica parental | | Hábito de alimentación asociado³ |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Prácticas autoritarias | Presionar al hijo o regañarlo para que coma. | Menor consumo de frutas (OR=0,63) Mayor consumo de mecato (OR=1,62) |
| | Usar el castigo físico cuando no quiere comer. | Menor consumo de frutas (OR=0,34) |
| | Darle la comida al niño cuando se demora. | Menor consumo de frutas (OR=0,64) Mayor consumo de mecato (OR=1,84) |
| | Apurarlo para que termine de comer rápido cuando se demora. | Menor consumo de frutas (OR=0,71) Mayor consumo de mecato (OR=1,56) |
| Prácticas permisivas | Ofrecerle dulces o mecato para lograr que coma. | Menor consumo de frutas (OR=0,33) |
| | Ofrecerle dulces o mecato para premiarlo por un buen comportamiento. | Menor consumo de frutas (OR=0,43) |
| | Negarle un dulce o postre cuando se ha portado mal. | Menor consumo de frutas (OR=0,69) |
| | Ofrecerle algo de comer diferente al hijo si no come lo que le sirven. | Menor consumo de frutas (OR=0,65) Mayor consumo de comidas rápidas (OR=1,69) |
| | Permitir que coma solo lo que quiere comer. | Menor consumo de frutas (OR=0,58) |
| | | Mayor consumo de alimentos fritos (OR=1,42) Mayor consumo de mecato (OR=1,60) |
| | Permitir que coma mecato y dulces cada vez que quiere. | Mayor consumo de mecato (OR=1,98) |
| | Rogarle para que coma. | Menor consumo de frutas (OR=0,52) |
| Permitirle ver televisión mientras come. | Mayor consumo de bebidas azucaradas (OR=2,07) | |
| | Mayor consumo de alimentos fritos (OR=1,61) | |
| Prácticas negligentes | Delegar la alimentación del hijo a otras personas. | Menor consumo de frutas (OR=0,36) Mayor consumo de alimentos fritos (OR=1,58) |
| | Dejar al hijo solo mientras come. | Mayor consumo de alimentos fritos (OR=1,82) |

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al *ambiente alimentario político del hogar*, se encontraron temas como las reglas o acuerdos, relacionados principalmente con el uso o no uso de dispositivos tecnológicos a la hora de comer y reglas respecto a los tipos de alimentos que los niños deben o no ingerir, así como los horarios y lugares para comer: “nunca hay televisión cuando comemos: ni cuando almorzamos, ni cuando cenamos, ni cuando desayunamos; la tele está en mi cuarto... y cuando está servida la comida, siempre venimos los dos a la mesa” (Madre de niño de 10 años, de nivel socioeconómico medio-alto); “cuando vamos a comprar la lonchera, yo les pregunto a ellos qué quieren, qué les gusta, pero ellos ya saben que fuera paquetes” (Madre de niño de 12 años, de nivel socioeconómico medio). Sin embargo, generalmente los padres prefieren no hacer cumplir las reglas respecto a la alimentación cuando se enfrentan a la negativa de sus hijos para comer, de manera que en varias situaciones narradas dejan entrever que les permiten consumir lo que ellos desean tras algunos intentos por negociar.

Por último, el *ambiente alimentario económico del hogar* estuvo ausente en los relatos de participantes con mayor nivel socioeconómico y solo fue mencionado en los casos de M4 y P5, específicamente respecto a su capacidad adquisitiva para comprar los alimentos que requieren sus hijos:

Me da rabia porque es que yo le digo a ella, vea es que no hay nada que comer, y usted tampoco colabora, ¿entonces qué vamos a hacer?, hay que comer lo que haya, porque si no ¿Qué vamos a hacer? y yo trato de conseguirle para que tenga la comida... (Padre de niña de 11 años, de nivel socioeconómico bajo).

Algunas reflexiones sobre los resultados del estudio

Los resultados descritos anteriormente, permiten visibilizar que los hábitos de alimentación de los niños de cuatro instituciones educativas de la ciudad de Cali, se caracterizan por un alto consumo diario de alimentos ultraprocesados (bebidas azucaradas, dulces y pasteles) y un consumo diario moderado de frutas y verduras, así como de alimentos fritos y de snacks en paquete. Estos hábitos presentaron diferencias

importantes según el nivel socioeconómico, siendo mayor el consumo de frutas en el nivel alto, y menor el consumo de comidas rápidas y gaseosas en este grupo. En general, desde la perspectiva de los padres, la alimentación de sus hijos es muy selectiva y les resulta difícil lograr que sus hijos coman frutas y verduras, percibiendo los momentos de alimentación como una lucha diaria.

Ahora bien, el planteamiento fundamental que soporta los resultados del estudio, se centra en defender que los hábitos de alimentación infantil no constituyen únicamente un comportamiento individual que depende de su decisión y responsabilidad personal, sino que están influenciados por los entornos cotidianos en los que se encuentran los niños, los cuales configuran la disponibilidad de una oferta alimentaria específica, el acceso a esta, unas reglas alrededor de la alimentación y unas dinámicas sociales específicas en los momentos de alimentarse. En particular, estos entornos estarían dados principalmente por los ambientes alimentarios de su hogar, su colegio y de los lugares en los que juegan o pasan su tiempo libre.

Habiéndose centrado en los ambientes alimentarios de los hogares, los resultados muestran que estos se caracterizan por:

- Aspectos físicos, como la disponibilidad de alimentos, sean saludables, no saludables o de ambos tipos, los cuales usualmente a esta edad son escogidos por sus padres. En muchas ocasiones estos alimentos no son preparados en el hogar, sino que provienen de restaurantes o son preparaciones listas para llevar. Esta disponibilidad está mediada por las ocupaciones de los padres, su concepción de la alimentación, su capacidad adquisitiva y la posibilidad de elegir que tengan los niños, entre otros.
- Aspectos políticos, como las reglas familiares implícitas o explícitas sobre los tipos de alimentos que los padres esperan que sus hijos ingieran, los lugares y horarios para comer y el uso de distractores durante los momentos de alimentación (televisión y dispositivos tecnológicos en general). Estas reglas familiares pueden hacerse

cumplir o no, según el nivel de autoridad que ejerzan los padres, quién sea el cuidador principal, las dinámicas familiares generadas cuando trabajan los dos padres (o el padre/madre con el que viva el niño) y las actividades que realiza la familia en sus tiempos libres.

- Aspectos económicos, como la baja capacidad adquisitiva, el costo de los alimentos y el lugar en el que se compran, lo cual es percibido como un obstáculo importante en las familias de nivel socioeconómico bajo y medio. Por el contrario, la alta capacidad adquisitiva en hogares de nivel socioeconómico alto está asociada a una mayor compra de alimentos ultraprocesados, lo que muestra los matices de la vulnerabilidad alimentaria.
- Aspectos socio-culturales, como las dinámicas sociales que se dan en los momentos de alimentación en los que participan los niños. Estas formas de interactuar, el nivel de acompañamiento por parte de los padres o cuidadores, las prácticas parentales que utilizan (en particular la supervisión, la permisividad y el modelamiento de los hábitos de alimentación), el clima emocional en dichas situaciones, las respuestas del niño ante ciertos alimentos, entre otros, configuran complejas interacciones, las cuales pueden ser tensas o tranquilas y tener un impacto directo sobre lo que los niños comen.

De esta manera, las relaciones encontradas entre las variables del estudio señalan que la disponibilidad de alimentos presenta diferencias según el nivel socioeconómico del hogar, estando las frutas y verduras menos disponibles en el nivel bajo y más disponibles en el nivel alto; así mismo, los alimentos ultraprocesados están más disponibles en el nivel socioeconómico alto. Estos resultados coinciden con lo reportado por varios estudios que evidencian una menor disponibilidad de frutas y verduras en poblaciones con bajos ingresos (Amuta et al., 2015; Gross et al., 2010), y con investigaciones que plantean que en los hogares donde hay una alta disponibilidad de alimentos ultraprocesados de alta densidad energética (no saludables), puede haber también una alta disponibilidad de alimentos saludables (Vepsäläinen et al., 2015). Esto podría indicar que en los hogares con alta capacidad adquisitiva los

niños acceden tanto a alimentos saludables como no saludables (De Jong et al., 2015).

Este aspecto puede ratificarse en los relatos de los padres de nivel socioeconómico alto, que refirieron comprar para sus hijos diversos snacks en paquete, dulces y pasteles, además de frutas y verduras. Por el contrario, este tipo de alimentos podría ser muy costoso para los hogares de bajo nivel socioeconómico, donde los padres mencionaron tener dificultades frecuentemente para tener en casa alimentos como frutas y verduras para sus hijos, debido a su baja capacidad adquisitiva.

En este sentido, la relación entre la disponibilidad de alimentos en el hogar y los patrones dietarios de los niños (Vepsäläinen et al., 2015; Nepper & Chai, 2015; Ong et al., 2017) fue evidente para el caso de las verduras y del mecate, de manera que su presencia en el hogar se asoció con una mayor oportunidad de consumirlos diariamente por parte de los niños. Esto coincide con los resultados de un estudio que evaluó los ambientes alimentarios y su relación con los patrones en la dieta de niños de 12 países (entre ellos Colombia), el cual señala que la disponibilidad de alimentos hipercalóricos en el hogar tiene una influencia mayor en la alimentación de los niños que la disponibilidad en los colegios, y que esta relación permanece aun cuando en el hogar haya una alta disponibilidad de alimentos nutritivos (Vepsäläinen et al., 2015).

Además de la disponibilidad de alimentos, las dinámicas sociales que se dan en el hogar alrededor de la alimentación también presentaron diferencias por nivel socioeconómico. En este estudio, los padres refirieron utilizar varias prácticas para promover la alimentación en sus hijos, como supervisar lo que comen, darles ejemplo comiendo saludablemente, explicándoles los beneficios de los alimentos, entre otros; estas prácticas podrían considerarse responsivas, en tanto implican un adecuado nivel de autoridad y control por parte de los padres, junto con un adecuado nivel de afecto y sensibilidad hacia las necesidades de los niños (Hurley et al., 2011). La utilización cotidiana de dichas prácticas en las situaciones de alimentación, ha sido reportada

por varios estudios tanto en países de altos ingresos (Gubbels et al., 2011; Hurley et al., 2011; Patrick et al., 2013), como en Colombia (Varela et al., 2018b), y se han asociado con una mejor instauración de hábitos de alimentación saludable, un mayor conocimiento sobre los alimentos, una mayor familiarización con estos y una mejor aceptación del momento de la alimentación por parte de los niños.

Cabe señalar que estas prácticas fueron más frecuentes en el nivel socioeconómico alto, lo que coincide con otros estudios (Berge et al., 2010; Honajee et al., 2012;), incluyendo una investigación previa en la ciudad de Cali con padres de niños en la primera infancia (Varela et al., 2018b). Este resultado podría explicarse por un mayor nivel educativo de los padres, asociado quizás con mayores conocimientos sobre nutrición y salud, mayores ingresos para adquirir cierto tipo de alimentos, creencias culturales sobre los alimentos, entre otros factores.

A pesar del frecuente uso de estrategias responsivas, los padres reportaron también hacer uso de prácticas autoritarias como presionar al hijo, regañarlo y quitarle beneficios si no come; y de prácticas permisivas como ceder a las peticiones respecto a comer solo lo que quieren, cambiar los alimentos que les han servido si no les apetecen y permitirles usar dispositivos tecnológicos mientras comen. En las prácticas autoritarias se presenta un excesivo control de la situación por parte de los padres, a la vez que una baja sensibilidad hacia las necesidades del niño; mientras que en las prácticas permisivas la sensibilidad es exagerada y el nivel de control parental es bajo, de manera que el niño domina la situación de alimentación (Hurley et al., 2011). De esta manera, ambos tipos de prácticas se han asociado con resultados negativos en los hábitos de alimentación del niño y en su estado de salud: las autoritarias se han relacionado con una menor preferencia en los niños por aquellos alimentos que se obligan a comer, dificultades en la autorregulación del hambre y la saciedad, y un aumento de peso (Berge et al., 2010; Gubbels et al., 2011; Hoerr et al., 2009; Hurley et al., 2011); por su parte, las permisivas, que se caracterizan por la flexibilidad de los padres frente a las reacciones negativas de sus hijos para comer, llevan a aumentar la preferencia y la familiarización de los niños solo

con los alimentos que desean consumir, los cuales usualmente no son saludables (Hurley et al., 2011).

En concordancia con varios estudios (Norman et al., 2018; Power et al., 2015; Varela et al., 2018b), diversas prácticas autoritarias fueron más frecuentes en los padres de nivel socioeconómico bajo, generalmente asociadas a un menor nivel educativo de los padres con bajos ingresos y a sus creencias respecto a su rol en la crianza. Por el contrario, algunas prácticas permisivas fueron más frecuentes en los padres de nivel socioeconómico medio y alto, lo cual contrasta con lo hallado en otros países, en los que son más frecuentes en padres de ingresos bajos, asociándose la mayor permisividad con el estrés por su trabajo o sus condiciones laborales, sus problemas económicos, problemas de salud y salud mental, entre otros; aspectos que limitan sus habilidades parentales y formas de relacionarse con sus hijos (Calik-Var et al., 2015; Kaiser et al., 2017).

Resulta importante mencionar que, en la mayoría de los padres del estudio, coexisten prácticas de diferentes estilos que dan cuenta de sus múltiples esfuerzos para lograr que sus hijos coman; además, los padres que mencionan que los niños tienen una disposición negativa frente a alimentos como las frutas y verduras, narran varios acontecimientos donde se pueden identificar intentos fallidos que reflejan el uso de prácticas responsivas al inicio, pero al no lograr el resultado esperado, hacen uso de prácticas autoritarias y permisivas; por el contrario, los padres cuyos hijos comen lo que esperan, se caracterizan por mantenerse en el espectro de prácticas responsivas. Esto mismo ha sido planteado por estudios cualitativos como el de Norman et al. (2018), quienes señalan que, aunque los padres pueden tener estilos más o menos responsivos, las estrategias que utilizan son específicas para cada situación de alimentación que enfrentan con sus hijos, con impactos a veces positivos y a veces negativos en su ingesta y en la interacción. Así, en las narraciones de los padres del estudio, puede visibilizarse que algunas prácticas parentales permisivas y autoritarias se relacionaron con situaciones tensas en los momentos de alimentación y con la negativa de los niños para comer ciertos alimentos; mientras

que las prácticas responsivas usualmente aparecían mencionadas en situaciones en las que reconocían que los hijos comían bien y tenían una actitud positiva frente a la situación de alimentación.

En cuanto a las rutinas familiares alrededor de la alimentación, son las madres las que usualmente organizan el desayuno y la lonchera de sus hijos por la mañana, supervisan el almuerzo (tanto si el niño ha comido en el colegio o en la casa) y la cena, lo cual ocurre cuando las madres son trabajadoras o se dedican al hogar; solo mencionan la presencia del padre en comidas fuera de casa o durante los fines de semana, donde consideran que la situación de alimentación no cambia. Como puede notarse, algunos mencionan tener como costumbre salir a comer los fines de semana y comer en familia en la noche; aunque las comidas en familia han sido relacionadas con un adecuado estado nutricional en niños, la unión familiar y la autorregulación de la alimentación (Tosatti et al., 2017), pareciera que actualmente en la cotidianidad de las familias las rutinas de comer juntos fueran cada vez menores, dado el acelerado ritmo de vida y la ocupación de las madres trabajadoras. Pero también otros aspectos pueden convertirse en barreras para comer en familia, como la necesidad de comer a cierta hora según la edad de los niños, los largos horarios escolares debido a los cuales la mayoría de niños no almuerzan en sus hogares y desayunan en horas que pueden no coincidir con las del resto de la familia, la asistencia a actividades extracurriculares y la dificultad para coordinar diferentes preferencias alimentarias entre los miembros del hogar; generando problemas de “sincronización” alrededor de las rutinas de alimentación (Brannen et al., 2013).

Ahora bien, con respecto al ambiente político del hogar, aunque se indagaron las reglas y acuerdos familiares relacionados con la alimentación, ya sean explícitos o implícitos, estos aspectos no fueron muy frecuentes en los relatos de los padres. Los resultados de las entrevistas mostraron, por un lado, la existencia de normas relacionadas principalmente con los tipos de alimentos que los hijos deben o no comer, los horarios y lugares para hacerlo y el uso de dispositivos tecnológicos simultáneamente, pero la mayoría de los padres

entrevistados señalaron que estas reglas no siempre las hacen cumplir; esto podría ser un indicador de un ambiente alimentario marcado por la flexibilidad respecto a lo que se espera que coman los niños en los diferentes momentos de alimentación, donde pareciera que son ellos los que deciden qué y cuánto comer. Esta baja frecuencia de reglas, además de la alta selectividad y demandas que hacen los niños frente a lo que comen y no comen, los posiciona en un lugar de poder que les permite tener dominio de la situación de alimentación. Esto llevaría a preguntarse por el rol que están cumpliendo los padres como figuras de autoridad en las situaciones cotidianas de alimentación, y cómo esto puede relacionarse con los hábitos de alimentación observados.

Cabe señalar que las reglas familiares en torno a la comida pueden ser implícitas o explícitas, y en cualquiera de los casos podrían impactar las prácticas parentales, las actitudes hacia la comida y la disponibilidad de alimentos en el hogar. Si bien hay una mayor evidencia en favor de la disponibilidad de alimentos (lo físico) y las prácticas parentales (lo socio-cultural) como aspectos que influyen en los hábitos de alimentación, lo político resulta fundamental para determinar estos dos aspectos; la débil evidencia respecto a lo político como un aspecto importante, puede deberse a que no ha sido fuertemente estudiado y que apenas empieza a considerarse (Ong et al., 2017).

Como último aspecto del hogar, el ambiente económico fue mencionado en los relatos de los padres de nivel socioeconómico bajo, pero no por los padres de niveles medio y alto, para quienes pareciera que este no constituye una preocupación explícita, por lo cual podría pensarse que no media las decisiones respecto a los alimentos que ofrecen a sus hijos. Sin embargo, en quienes sí tienen restricciones en la capacidad adquisitiva, concretamente los padres con ingresos bajos, podría obstaculizar la disponibilidad de alimentos saludables que quisieran ofrecer a sus hijos, tal como se ha planteado en algunos estudios (Amuta et al., 2015; Belalcázar y Tobar, 2013; Gross et al., 2010).

Si bien se ha afirmado que el acceso a los alimentos está condicionado por la capacidad adquisitiva de las familias, esto no necesariamente

se asocia con una dieta de mayor calidad (Belalcázar y Tobar, 2013). Sin embargo, en este estudio se observó que, aunque los alimentos no saludables tuvieron una alta frecuencia de consumo en los niños de todos los niveles socioeconómicos, sí existen diferencias significativas, siendo menor el consumo de frutas y mayor el consumo de gaseosas y de comidas rápidas en los niños de nivel socioeconómico bajo. Este resultado podría deberse a que los alimentos no saludables, entre ellos los productos ultraprocesados, tienen un menor precio que los saludables (lo cual puede evidenciarse, por ejemplo, en las tiendas de barrio), y por tanto la población más pobre accede más fácilmente a ellos (Attorp et al., 2014). Al respecto, la FAO y la OPS (2017), han planteado que las dietas con mayor concentración de calorías de bajo costo (usualmente provenientes de alimentos ultraprocesados) suelen ser adoptadas por la población más pobre como una forma de economizar dinero; así mismo, Monteiro et al. (2013) han propuesto que los productos ultraprocesados y calóricamente densos suelen ser más baratos que los alimentos tradicionales, desplazando a los más saludables en poblaciones de bajos ingresos.

A partir de lo discutido en relación con cada aspecto del ambiente alimentario del hogar, podría concluirse que la interacción entre lo político, lo físico, lo sociocultural y lo económico configura un escenario complejo en los hogares alrededor de la alimentación. De acuerdo con los resultados de este estudio, los ambientes alimentarios de los hogares pudieran no estar siendo promotores de hábitos de alimentación saludable en los niños, en términos de aspectos como la disponibilidad de alimentos no saludables en los hogares, la presencia de prácticas parentales permisivas, las pocas reglas y normas familiares respecto a la alimentación y el acceso a alimentos poco saludables con bajos precios. No obstante, resultan protectoras las prácticas parentales responsivas, la permanencia de algunas rutinas familiares de alimentación, la preocupación de los padres por el estado nutricional de sus hijos, las normas sobre la presencia de dispositivos tecnológicos en momentos de alimentación, entre otros.

Por otro lado, la información cuantitativa obtenida, al ser complementada con la información cualitativa de las entrevistas a los padres, permite evidenciar ciertas dinámicas alrededor de la alimentación que usualmente no son tenidas en cuenta en los estudios que pretenden comprender el tema. Dichas dinámicas en las que interactúan las normas y políticas de los hogares, sus capacidades y dificultades económicas, las formas de interactuar entre padres e hijos, los alimentos a los que los niños tienen oportunidad de exponerse, se relacionan con características individuales de los niños, dando como resultado diferentes patrones de alimentación. Esto señala con claridad que, al pensar en la promoción de una alimentación saludable en la infancia, es necesario trascender la mirada sobre las decisiones de los niños respecto a lo que comen, y ampliar el marco para considerar todas estas dinámicas que se dan en sus hogares, las cuales configuran unas ofertas y oportunidades de alimentarse de una manera u otra.

Referencias

- Aburto, T.C., Cantoral, A., Hernández-Barrera, L., Carriquiry, A.L. & Rivera, J.A. (2015). Usual dietary energy density distribution is positively associated with excess body weight. *The Journal of Nutrition*, 145(7), 1524-1530. <https://doi.org/10.3945/jn.114.206359>
- Acosta, K. (2013). La obesidad y su concentración según nivel socioeconómico en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 16(2), 171-200. <https://www.urosario.edu.co/economia/documentos/v16n2Acosta.pdf>
- Amuta, A.O., Jacobs, W., Idoko, E.E., Barry, A.E. & McKyer, E.L.J. (2015). Influence of the home food environment on children's fruit and vegetable consumption: a study of rural low-income

- families. *Health Promotion Practice*, 16(5), 689-698. <https://doi.org/10.1177/1524839915589733>
- Anzman, S., Rollins, B. & Birch, L. (2010). Parental influence on children's early eating environments and obesity risk: implications for prevention. *International Journal of Obesity*, 34, 116-1124. <https://www.nature.com/articles/ijo201043>
- Attorp, A., Scott, J.E., Yew, A.C., Rhodes, R.E., Barr, S.I. & Naylor, P.J. (2014). Associations between socioeconomic, parental and home environment factors and fruit and vegetable consumption of children in grades five and six in British Columbia, Canada. *BMC Public Health*, 14(150), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-150>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Ediciones Akal.
- Becker, F., Marais, M. & Koen, N. (2017). The provision of healthy food in a school tuck shop: does it influence primary-school students' perceptions, attitudes and behaviours towards healthy eating? *Public Health Nutrition*, 20(7), 1257-1266. <https://doi.org/10.1017/S1368980016003487>
- Belalcázar, D.M. y Tobar, L.F. (2013). Determinantes sociales de la alimentación en familias de estratos 4, 5 y 6 de la localidad de Chapinero de Bogotá D.C. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(1), 40-47. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31n1/v31n1a05.pdf>
- Berge, J.M., Wall, M., Bauer, K.W. & Neumark-sztainer, D. (2010). Parenting characteristics in the home environment and adolescent overweight: A latent class analysis. *Obesity*, 18(4), 818-825. <https://doi.org/10.1038/oby.2009.324>
- Brannen, J., O'Connell, R. & Mooney, A. (2013). Families, meals and synchronicity: eating together in British dual earner families. *Community, Work & Family*, 16(4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/13668803.2013.776514>

- Calik-Var, E., Kilic, S. & Kumandas, H. (2015). Investigating opinions of mothers on different socioeconomic status in terms of perceived maternal styles. *Eurasian Journal of Education Research*, 15(61), 81-98. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087610.pdf>
- Campbell, K., Hesketh, K., McNaughton, S.A., Ball, K., McCallum, Z., Lynch, J. & Crawford, D.A. (2016). The extended Infant Feeding, Activity and Nutrition Trial (InFANT Extend) Program: a cluster-randomized controlled trial of an early intervention to prevent childhood obesity. *BMC Public Health*, 16(166), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2836-0>
- Canella, D.S., Levy, R.B., Bortoletto Martins, A.P., Moreira Claro, R., Moubarac, J.C., Galastri Baraldi, L., Cannon, G., Monteiro, C.A. (2014). Ultra-processed food products and obesity in Brazilian households (2008-2009). *PLoS One*, 9(3), 1-7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0092752>
- Claasen, N., Van der Hoeven, M. & Covic, N. (2016). *Food environments, health and nutrition in South Africa: Mapping the research and policy terrain* (Working paper 34). Institute for Poverty, Land and Agrarian Studies (PLAAS). http://repository.uwc.ac.za/xmlui/bitstream/handle/10566/4520/wp_34_food_environments_health_nutrition_south_africa_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Corvalán, C., Garmendia, M.L., Jones-Smith, J., Lutter, C.K., Miranda, J.J., Pedraza, L.S., Popkin, B.M., Ramirez-Zea, M., Salvo, D. & Stein, A.D. (2017). Nutrition status of children in Latin America. *Obesity Reviews*, 2, 7-18. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28741907/>
- Crawford, D.A., Ball, K., Cleland V.J., Campbell, K.J., Timperio, A.F., Abbott, G., Brug, J., Baur, L.A. & Salmon, Jo.A. (2012). Home and neighbourhood correlates of BMI among children living in socioeconomically disadvantaged neighbourhoods. *British Journal of Nutrition*, 107(7), 1028-1036. <https://doi.org/10.1017/S0007114511003801>

- Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Crovetto, M., Uauy, R., Martins, A.P., Moubarac, J.C. y Monteiro, C. (2014). Disponibilidad de productos alimentarios listos para el consumo en los hogares de Chile y su impacto sobre la calidad de la dieta (2006-2007). *Revista Médica de Chile*, 142(7), 850-858. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014000700005>
- De Jong, E., Visscher, T.L.S., Hirasing, R.A., Seidell, J.C. & Renders, C.M. (2015). Home environmental determinants of children's fruit and vegetable consumption across different SES backgrounds. *Pediatric Obesity*, 10(2), 134-140. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24903612/>
- Domínguez-Vásquez, P., Olivares, S. y Santos, J.L. (2008). Influencia familiar sobre la conducta alimentaria y su relación con la obesidad infantil. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 58(3), 249-255. <https://www.alanrevista.org/ediciones/2008/3/art-6/>
- Driessen, C.E., Cameron, A.J., Thornton, L.E., Lai, S.K. & Barnett, L.M. (2014). Effect of changes to the school food environment on eating behaviours and/or body weight in children: a systematic review. *Obesity Reviews*, 15(12), 968-982. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25266705/>
- Faber, M., Laurie, S., Maduna, M., Magudulela, T. & Muehlhoff, E. (2012). Is the school food environment conducive to healthy eating in poorly resourced South African schools? *Public Health Nutrition*, 17(6), 1214-1223. <https://doi.org/10.1017/S1368980013002279>
- Facultad de Medicina Universidad de Chile y Ministerio de Salud. (2017, 28 de marzo). *Marco conceptual sobre los factores condicionantes de los ambientes alimentarios en Chile*. Biblioteca de Salud. <http://www.bibliotecaminsal.cl/marco-conceptual-sobre-los-factores-condicionantes-de-los-ambientes-alimentarios-en-chile/>

- Garciandía, J.A. (2005). *Pensar sistémico, una introducción al pensamiento sistémico*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gross, S.M., Pollock, E.D. & Braun, B. (2010). Family influence: Key to fruit and vegetable consumption among fourth- and fifth-grade students. *Journal of Nutrition Educational Behavior*, 42(4), 235-241. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2009.05.007>
- Gubbels, J.S., Kremers, S.P.J., Stafleu, A., De Vries, S.I, Goldbohm, R.A., Dagnelie, P.C., De Vries, N.K., Van Buuren, S. & Thijs, C. (2011). Association between parenting practices and children's dietary intake, activity behavior and development of body mass index: the KOALA Birth Cohort Study Email updates. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(18), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-18>
- Hinkley, T., Salmon, Jo., Okely, A.D., Crawford, D. & Hesketh, K. (2012). Preschoolers' physical activity, screen time, and compliance with recommendations. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 44(3), 458-465. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e318233763b>
- Hoerr, S.L., Hughes, S.O., Orleth Fisher, J., Nicklas, T.A., Liu, Y. & Shewchuk, R.M. (2009). Associations among parental feeding styles and children's food intake in families with limited incomes. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(55), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-6-55>
- Honajee, K., Mahomoodally, F.M., Subratty, A.H. & Ramasawmy, D. (2012). Is parenting style and sociodemographic status of parents related to children's healthy eating in a multicultural society like Mauritius? *Asian Journal of Clinical Nutrition*, 4(4), 151-159. <https://doi.org/10.3923/ajcn.2012.151.159>
- Hurley, K.M., Cross, M.B. & Hughes, S.O. (2011). A systematic review of responsive feeding and child obesity in high-income countries. *The Journal of Nutrition*, 141(3), 495-501. <https://doi.org/10.3945/jn.110.130047>

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura. (2015). *Plato saludable de la familia colombiana. Guías alimentarias basadas en alimentos para la población colombiana mayor de 2 años*. Gobierno de Colombia. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SNA/guias-alimentarias-basadas-en-alimentos.pdf>
- Kaiser, T., Li, J., Pollmann-Schult, M. & Song, A.Y. (2017). Poverty and child behavioral problems: The mediating role of parenting and parental well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(9), 981-990. <https://doi.org/10.3390/ijerph14090981>
- Kirk, S.F.L., Penney, T.L. & McHugh, T-L.F. (2010). Characterizing the obesogenic environment: the state of the evidence with directions for future research. *Obesity Reviews*, 11(2), 109-117. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19493302/>
- Louzada, M.L, Bortolletto Martins, A.P., Canella, D.S., Baraldi, L.G., Levy, R.B., Moreira Claro, R., Moubarac, J-C., Cannon, G. & Monteiro, C.A. (2015). Ultra-processed foods and the nutritional dietary profile in Brazil. *Revista Saúde Pública*, 49, 38-48. <https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2015049006132>
- Martin-Biggers, J., Worobey, J. & Byrd-Bredbenner, C. (2016). Interpersonal characteristics in the home environment associated with childhood obesity. In *Recent advances in obesity in children (2-74)*. Avid Science Publications.
- Martínez Steele, E., Popkin, B.M., Swinburn, B. & Monteiro, C.A. (2017). The share of ultra-processed foods and the overall nutritional quality of diets in the US: evidence from a nationally representative cross-sectional study. *Population Health Metrics*, 15(1), 6-16. <https://doi.org/10.1186/s12963-017-0119-3>
- Masse, L.C. y deNiet, J.E. (2013). School nutritional capacity, resources and practices are associated with availability of food/beverage items

- in schools. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 26-37. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-26>
- Mazarello-Paes, V., Ong, K.K. & Lakshman, R. (2015). Factors influencing obesogenic dietary intake in young children (0–6 years): Systematic review of qualitative evidence. *BMJ Open*, 5(9), 2-9. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-007396>
- Meléndez, J.M., Cañez, G.M. y Frías, H. (2010). Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1131-1147. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n2/v8n2a25.pdf>
- Ministerio de Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2010). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia 2010*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/Base%20de%20datos%20ENSIN%20-%20Protocolo%20Ensin%202010.pdf>
- Ministerio de Salud, Instituto Nacional de Salud, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Universidad Nacional de Colombia. (2018). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional en Colombia 2015*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/ensin-colombia-2018.pdf>
- Mispireta, M.L. (2012). Determinantes del sobrepeso y la obesidad en niños en edad escolar en Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(3), 361-365. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2012.293.370>
- Monteiro, C.A., Moubarac, J.C., Cannon, G., Ng, S.W. & Popkin, B.M. (2013). Ultra-processed products are becoming dominant in the global food system. *Obesity Reviews*, 14(2), 21-28. <https://doi.org/10.1111/obr.12107>
- Nepper, M.J. & Chai, W. (2015). Associations of the Home Food Environment with Eating Behaviors and Weight Status among

- Children and Adolescents. *Journal of Nutrition & Food Sciences*, S12(004), 1-4. <https://doi.org/10.4172/2155-9600.S12-004>
- Norman, Å., Nyberg, G., Elinder, L.S. & Berlin, A. (2018). Parental strategies for influencing the diet of their children – A qualitative study from disadvantaged areas. *Appetite*, 125, 502-511. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.03.002>
- Ong, J.X., Ullah, S., Magarey, A., Miller, J. & Leslie, E. (2017). Relationship between the home environment and fruit and vegetable consumption in children aged 6-12 years: A systematic review. *Public Health Nutrition*, 20(3), 464-480. <https://doi.org/10.1017/S1368980016002883>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Programa Mundial de Alimentos y Organización Mundial de la Salud. (2017). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo. Fomentando la resiliencia en aras de la paz y la seguridad alimentaria*. <http://www.fao.org/3/a-I7695s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la Agricultura y la Organización Panamericana de la Salud. (2017). *América Latina y el Caribe: Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional. Sistemas alimentarios sostenibles para poner fin al hambre y la malnutrición*. <http://www.fao.org/3/a-i6747s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Alimentación sana*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs394/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Obesidad y sobrepeso*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>
- Pajuelo-Ramírez, J., Sánchez-Abanto, J., Álvarez-Dongo, D., Tarqui-Mamai, C. y Agüero-Zamora, R. (2013). Sobrepeso, obesidad y

- desnutricion crónica en niños de 6 a 9 años en Perú, 2009-2010. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 30(4), 583-589. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36329481007>
- Patrick, H., Hennessy, E., McSpadden, K. & Oh, A. (2013). Parenting styles and practices in children's obesogenic behaviors: Scientific gaps and future research directions. *Childhood Obesity*, 9(s1), 73-86. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0039>
- Pearson, N. & Biddle, S.J.H. (2011). Sedentary behavior and dietary intake in children, adolescents, and adults: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(2), 178-188. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.05.002>
- Pérez, A., Hoelscher, D.M., Springer, A.E., Shelton Brown, H., Barroso, C.S., Kelder, S.H. & Castrucci, B.C. (2011). Physical activity, watching television, and the risk of obesity in students, Texas, 2004-2005. *Preventing Chronic Disease*, 8(3), 1-11. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21477501/>
- Power, T.G., Hughes, S.O., Goodell, S.L., Johnson, S.L., Jaramillo Duran, J.A., Williams, K., Beck, A.D. & Frankel, L.A. (2015). Feeding practices of low-income mothers: How do they compare to current recommendations? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(34), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0179-3>
- Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Cooperación Técnica Alemana - GTZ. (2005). *Análisis de la vulnerabilidad alimentaria de hogares desplazados y no desplazados: un estudio de caso en Bogotá, D.C.* <https://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/ena/wfp094741.pdf?iframe>
- Pyper, E., Harrington, D. & Manson, H. (2016). The impact of different types of parental support behaviours on child physical

- activity, healthy eating, and screen time: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 16(1), 568-583. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3245-0>
- Rivera, J.A., Pedraza, L.S., Martorell, R. & Gil, A. (2014). Introduction to the double burden of undernutrition and excess weight in Latin America. *American Journal of Clinical Nutrition*, 100(6), 1613S-1616S. <https://doi.org/10.3945/ajcn.114.084806>
- Schrepft, S., Van Jaarsveld, C.H.M., Fisher, A. & Wardle, J. (2015). The obesogenic quality of the home environment: Associations with diet, physical activity, TV viewing, and BMI in preschool children. *PLoS ONE*, 10(8), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134490>
- Sleddens, E.F.C., Kremers, S.P.J., Hughes, S.O., Cross, M.B., Thijs, C., De Vries, N.K. & O'Connor, T.M. (2012). Physical activity parenting: A systematic review of questionnaires and their associations with child activity levels. *Obesity Reviews*, 13(11), 1015-1033. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22845791/>
- Solís-Soto M.T., Patiño, A. y Radon, K. (2014). Estado nutricional, patrones alimentarios y sedentarismo en niños de edad escolar en áreas urbanas y rurales de la provincia Oropeza en Chuquisaca-Bolivia, 2011. *Ad Astra*, 5(1), 8-12. http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2309-31532014000100003&lng=es&nrm=iso
- Springer, A.E., Hoelscher, D.M., Castrucci, B., Perez, A. & Kelder, S.H. (2009). Prevalence of physical activity and sedentary behaviors by metropolitan status in 4th-, 8th-, and 11th-grade students in Texas, 2004-2005. *Preventing Chronic Disease*, 6(1), 1-16. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19080027/>
- Stang, J. & Loth, K.A. (2011). Parenting style and child feeding practices: potential mitigating factors in the etiology of childhood obesity. *Journal of the American Dietetic Association*, 111(9), 1301-1305. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2011.06.010>

- Swinburn, B., Egger, G. & Raza, F. (1999). Dissecting obesogenic environments: the development application of a framework for identifying and prioritizing environmental interventions for obesity. *Preventive Medicine*, 29(6), 563-570. <https://doi.org/10.1006/pmed.1999.0585>
- Swinburn, B.A., Sacks, G., Hall, K.D., McPherson, K., Finegood, D.T., Moodie, M.L. & Gortmaker, S.L. (2011). The global obesity pandemic: Shaped by global drivers and local environments. *The Lancet*, 378(9793), 804-814. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60813-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60813-1)
- Swinburn, B., Sacks, G., Vandevijvere, S., Kumanyika, S., Lobstein, T., Neal, B., Barquera, S., Friel, S., Hawkes, C., Kelly, B., L'abbé, M., Lee, A., Ma, J., Macmullan, J., Mohan, S., Monteiro, C., Rayner, M., Sanders, D., Snowdon, W., ... INFORMAS. (2013). INFORMAS (International Network for Food and Obesity/non-communicable diseases Research, Monitoring and Action Support): Overview and key principles. *Obesity Reviews*, 14(S1), 1-12. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24074206/>
- Tosatti, A.M., Ribeiro, L.W., Vieira Machado, R.H., Maximino, P., Bozzini, A.B., De Cássia Ramos, C. & Fisberg, M. (2017). Does family mealtime have a protective effect on obesity and good eating habits in young people? A 2000-2016 review. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 17(3), 425-434. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93042017000300002>
- Varela, A.M.T., Ochoa, M.A.F. y Tovar, C.J.R. (2018a). Medición de hábitos saludables y no saludables en niños: Síntesis de la información utilizando indicadores y conglomerados. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 9(2), 264-276. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=89371>
- Varela, M.T, Tenorio, A.X., Henao, C.A., Salcedo, S. y Urrego, A.M. (2016). Rol de las prácticas parentales en la promoción de actividad

- física en la primera infancia en la ciudad de Cali. *Hacia la Promoción de la Salud*, 21(2), 27-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309149631005>
- Varela, M.T. (2019). *Ambientes alimentarios escolares y de los hogares y su relación con los hábitos de alimentación infantil en la ciudad de Cali*. [Tesis de doctorado, doctoral. Doctorado en Salud, Universidad del Valle].
- Varela, M.T., Tenorio, A.X. y Duarte, C. (2018b). Prácticas parentales para promover hábitos saludables de alimentación en la primera infancia en Cali, Colombia. *Revista Española de Nutrición y Dietética*, 22(34), 183-192. <https://doi.org/10.14306/renhyd.22.3.409>
- Vepsäläinen, H., Mikkilä, V., Erkkola, M., Broyles, S.T., Chaput, J-P., Hu, G., Kuriyan, R., Kurpad, A., Lambert, E.V., Maher, C., Maia, J., Matsudo, V., Olds, T., Onywera, V., Sarmiento, O.L., Standage, M., Tremblay, M.S., Tudor-Locke, C., Zhao, P., ... Fogelholm, M. (2015). Association between home and school food environments and dietary patterns among 9–11-year-old children in 12 countries. *International Journal of Obesity Supplements*, 5(2), S66-S73. <https://doi.org/10.1038/ijosup.2015.22>
- Vilchis-Gil, J., Galván-Portillo, M., Klünder-Klünder, M., Cruz, M. & Flores-Huerta, S. (2015). Food habits, physical activities and sedentary lifestyles of eutrophic and obese school children: a case–control study. *BMC Public Health*, 15(1), 124-131. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1491-1>
- Wardlaw, G. (2008). *Perspectivas en Nutrición*. McGraw Hill.
- Yoong, S.L., Nathan, N.K., Wyse, R.J., Preece, S.J., Williams, C.M., Sutheland, R.L., Wiggers, J.H., Delaney, T.M., Wolfenden, L. (2015). Assessment of the School Nutrition Environment. A Study in Australian Primary School Canteens. *American Journal of Preventive Medicine*, 49(2), 215-222. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.02.002>

Análisis de la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia en dos centros de desarrollo infantil de la Comuna 14 de la ciudad de Cali⁴

Sandra Jimena Muñoz Galindez⁵

Paola Guisela Ortega Ordóñez⁶

Introducción

El tema de las políticas públicas para la atención integral de la primera infancia a nivel mundial cada vez toma mayor relevancia, y en Latinoamérica se han llevado a cabo diferentes esfuerzos en la creación de este tipo de políticas para avanzar en el desarrollo económico y social en comunidades históricamente subordinadas. Como respuesta a los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) 2000-2015, específicamente el cuarto y quinto punto (reducir la mortalidad infantil y mejorar la salud materna, respectivamente), así como el cuarto punto (educación de calidad) de los hoy llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; Colombia se inscribe en tales agendas para favorecer a los niños y niñas menores de cinco años desde su gestación.

Dada la tasa de retorno representada en los impactos duraderos relacionados con la fortaleza psicológica, la disminución de la morbilidad y la criminalidad en el ciclo de vida, una de las mejores formas de inversión social para los gobiernos es trabajar por la buena nutrición, la

4 Capítulo producto del trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Políticas Públicas de la Universidad del Valle, Santiago de Cali 2019.

5 Funcionaria del Instituto Colombiano de Bienestar Familia, Regional Valle del Cauca.

6 Funcionaria de la Fundación Unbound

salud, el mejor rendimiento académico, el aumento de la permanencia de los niños dentro del sistema educativo, la productividad y los ingresos futuros. En este sentido, el gobierno colombiano implementa la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia (PPAIIPI) con el objetivo de garantizar derechos y fortalecer las funciones básicas de los niños y niñas de la primera infancia, pues durante los primeros años de vida se configura el 85 % de las conexiones neuronales, impactando además positivamente en los procesos sociales y culturales (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2010, p. 327).

Estos temas relacionados con el desarrollo económico y social han sido objeto de estudio por parte de organismos internacionales, como es el caso del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), quien precisa que los esfuerzos y trabajos de intervención en la primera infancia contribuyen a que los niños nacidos en la actualidad, tengan menor probabilidad de vivir en la pobreza que los que nacieron al comienzo del nuevo milenio; toda vez que estos tienen un 40 % más de probabilidades de sobrevivir hasta los cinco años y de asistir a la escuela; sin embargo, pese a estos avances, todavía se siguen vulnerando los derechos fundamentales de los niños. A nivel mundial, se calcula que para el año 2015 murieron 5,9 millones de niños antes de cumplir sus cinco años y a otros millones más se les sigue negando el acceso a la educación por ser pobres, pertenecer a un grupo estigmatizado, por haber nacido mujeres, o porque crecen en un país afectado por conflictos (UNICEF, 2016, p. 3).

Sumado a lo anterior, los organismos internacionales se limitan a dar lineamientos técnicos globales, siendo los países y los gobiernos en los distintos niveles (nacional, departamental y municipal), los encargados de implementar este tipo de políticas públicas de primera infancia. Por ello, se hace fundamental contar con estudios nacionales, locales y del contexto que permitan identificar aquellos factores y realidades que inciden en el cumplimiento y adecuada implementación de las políticas públicas desde una perspectiva de derechos.

En Colombia, la atención integral a la primera infancia se constituyó como una línea de acción prioritaria para el gobierno del presidente

Juan Manuel Santos, quien impulsó desde el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 “Prosperidad para todos”, el diseño e implementación de la estrategia presidencial “De Cero a Siempre”, brindando atención prioritaria a madres gestantes y niños y niñas menores de seis años clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, a través de la articulación y coordinación interinstitucional; posteriormente, esta estrategia pasó a convertirse en Ley de Estado 1804 de 2016, tras vivir un proceso de movilización social y voluntad política. En la formulación de esta política pública, el Gobierno nacional tuvo en cuenta referentes normativos e integradores de índole internacional, contando además con amplias bases normativas, técnicas y conceptuales que sirvieran como herramientas orientadoras en la prestación del servicio con integralidad.

A pesar de existir un marco normativo fuerte respecto a la atención y protección a la primera infancia, en la actualidad siguen siendo alarmantes las cifras relacionadas con la violencia, abuso y vulnerabilidad a las que se enfrentan los niños y niñas del país; muestra de ello son las estadísticas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), pues según algunos informes de la Dirección de Protección, diariamente un promedio de 45 casos de niños, niñas y adolescentes ingresan al ICBF por causa del maltrato infantil, y tres de cada cuatro casos reportados son perpetrados por sus propios padres o familiares (ICBF, 2012). En este mismo sentido, según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (como se citó en Presidencia de la República de Colombia, 2013, p. 19), los índices de violencia contra niños y niñas menores de 5 años son muy altos y han estado en ascenso durante los últimos años, pasando de 1.687 en 2004 a 2.357 en 2011, lo que representa un incremento del 42,1 %. Bajo este contexto, hoy surgen muchas inquietudes de por qué, a pesar de los logros obtenidos con el diseño e implementación de políticas públicas que aseguren la atención integral de los niños y niñas, aún falta mucho camino por recorrer para lograr un trabajo efectivo, articulado y en red, que garantice todos los derechos de los niños y niñas, y donde la familia sea el agente y cuidador principal.

Cabe señalar que los estudios de atención integral a la primera infancia se han centrado sobre todo en el análisis del diseño y evaluación por

parte de instituciones gubernamentales, sin prestar mayor atención a la implementación, fase en la que los discursos y las palabras se transforman en hechos concretos, en realidad palpable, en aplicar las decisiones tomadas (Salazar, 2008; Roth, 2017). En ese sentido, es en esta fase donde se deberían centrar las investigaciones de las políticas públicas, puesto que es allí donde se evidencian las fallas o beneficios traídos desde el momento de la formulación.

Esto no significa que los estudios realizados por entidades gubernamentales no sean relevantes, ya que posibilitan mejorar las acciones del Gobierno nacional y local a favor de los infantes, con el propósito de mitigar los factores de riesgo a los que se ven expuestos y evitar la vulneración de sus derechos fundamentales; además, permiten evidenciar que existe toda una legislación e instituciones que, en trabajo mancomunado, velan por el cumplimiento de esos derechos y de la implementación de la política pública nacional. Sin embargo, sigue siendo necesario desarrollar otro tipo de estudios académicos e investigativos que den cuenta de la efectividad en todos los aspectos contemplados para la implementación de esta política pública, en los que se tengan en cuenta variables tan importantes como lo son: las condiciones políticas, económicas, culturales y sociales particulares; las dificultades institucionales y de coordinación interinstitucional; entre otras, que pueden obstaculizar la implementación y/o el éxito de la política pública.

Igualmente, es necesario realizar un análisis riguroso del papel de los actores responsables de la implementación, las políticas y estructuras institucionales encargadas de su sostenibilidad y puesta en marcha que, para el caso de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, con su estructura centralizada, puede llevar a procesos de estandarización y generalización por parte del Gobierno central, con lineamientos técnicos que, en la mayoría de los casos, desconocen los contextos locales y regionales, sus problemáticas, sus ventajas y desventajas; lo cual puede acarrear fallas en su operación. Por ello, se espera que el presente estudio contribuya a identificar aquellos factores a tener en cuenta en el momento de realizar intervenciones sociales

por parte de las instituciones adscritas al Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), pero también al Gobierno local y demás instituciones involucradas en su implementación; entre las más relevantes se identifican: las Entidades Administradoras del Servicio (EAS), el Instituto colombiano de bienestar familiar (ICBF) y la Alcaldía de Cali.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de este capítulo es presentar un análisis de la implementación de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia a partir de su marco normativo y técnico, desde dos Entidades Administradoras del Servicio de la ciudad de Cali que operan en la modalidad institucional de Centros de Desarrollo Infantil; analizando su capacidad administrativa y de gestión, su coordinación interinstitucional con los actores gubernamentales responsables y su influencia en la prestación del servicio con integralidad. Para ello, se realizó un estudio de caso en las dos organizaciones que pertenecen al tercer sector y operan la política pública en la ciudad de Cali, ubicadas en la Comuna 14 del Distrito de Aguablanca, entre las que se encuentra una Asociación de Padres de Familia y una Fundación. Además, ambas entidades cuentan con una trayectoria de 10 años de servicio en la atención a la primera infancia y operan en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, entendiéndose la vulnerabilidad social como una situación de riesgo o indefensión.

En lo que respecta a la obtención de datos, la investigación optó por una combinación de varios métodos entre los que se encuentran la entrevista semiestructurada y el análisis documental. En ese sentido, se aplicaron 15 entrevistas, método particularmente útil para reconocer qué sentido tienen los acontecimientos referidos a las prácticas en las que participan los sujetos y que justifican sus posiciones organizacionales; además, siguiendo la propuesta de tratamiento de la información que proponen Verd y Lozares (2016), para el análisis de la información cualitativa se llevó a cabo una revisión documental, específicamente de documentos institucionales administrativos de organizaciones, y de documentos públicos del gobierno que constituyen el vehículo para dar a conocer y explicar a sus funcionarios la política pública, por lo cual incluyen definiciones conceptuales, lineamientos, acuerdos y

manuales operativos, necesarios para el funcionamiento sistémico de la política pública.

Posteriormente, para el análisis de la información resultante de las entrevistas y de los documentos revisados, se procedió con el método de análisis de contenidos cualitativos o temáticos, lo cual implicó desarrollar un nivel de categorización derivado del conocimiento teórico existente, pero con la posibilidad de incorporar nuevas categorías como resultado del análisis; para ello, se utilizó la herramienta ATLAS.ti versión IOS para seguir diferentes rutas de análisis textual, conceptual y organizacional de la información (Penalva et al., 2015). En este sentido, con base en los referentes conceptuales y teóricos revisados para el desarrollo de este trabajo de investigación, se consideraron cuatro categorías de análisis preestablecidas, de las cuales se desprendieron 39 subcategorías tenidas en cuenta en el momento de recolectar y codificar la información, tanto a través de entrevistas de actores como de la revisión documental. Las cuatro categorías fueron:

1. **Organización:** las EAS como aliados estratégicos del Gobierno por ofrecer con calidad y oportunidad servicios de educación inicial en el marco de la atención integral para todas las niñas y niños en la primera infancia.
2. **Talento humano y capacidad administrativa:** el talento humano es fundamental en el desarrollo de la calidad del servicio, pues de este depende en gran medida la prestación del mismo, enmarcado en la PPAIPI. Por lo tanto, se requiere de una clara identificación de capacidades y habilidades con las que deben contar cada una de las personas, de acuerdo con los cargos o roles que desempeñan.
3. **Prestación del servicio con integralidad:** cada EAS diseña la propuesta de trabajo para la construcción del Plan Operativo para la Atención Integral (POAI), en el cual se plantean las acciones a desarrollar en cada componente (salud y nutrición, familia, comunidad y redes, proceso pedagógico, talento humano, ambientes educativos y protectores, y administración y gestión), así como las estrategias y metodologías para cumplir con un servicio de calidad.

4. **Coordinación interinstitucional:** es la acción organizada, concurrente y coordinada a través de la cual los sectores estatales del orden nacional y local (educación, salud, cultura, recreación, bienestar, deportes, planeación, entre otros), responsables de la implementación de la PPAIPI, se articulan con otros actores de la sociedad (familias, comunidad, sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, entre otras), para lograr la atención integral a los niños y niñas en primera infancia, con base en lo que ellos y ellas requieren.

Por otra parte, durante el estudio se tuvieron en cuenta referentes conceptuales y teóricos relacionados con las políticas públicas, específicamente gobernanza, coordinación interinstitucional e implementación, fase en la cual se pueden ver los problemas más complejos por la multiplicidad de participantes y perspectivas de los diversos actores sociales y gubernamentales responsables, convirtiéndose en un punto crítico para el estudio de las políticas públicas (De Leon & De Leon, 2002). Además, para el análisis de la implementación existen tres enfoques, a saber: *top-down*, *bottom-up* y el híbrido, mixto u organizacional (Pülzl & Treib, 2007), los cuales fueron tenidos en cuenta para esta investigación; el *top-down* porque la implementación de la PPAIPI se lleva a cabo desde arriba (del sector público) hacia abajo (el sector privado), siendo los actores responsables: la Presidencia de la República, los Ministerios de Cultura, Educación y Salud, el Departamento Nacional de Planeación (DNP), el Departamento para la Prosperidad Social (DPS), el ICBF y la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE); así mismo, la operación ha sido delegada a organizaciones de la sociedad civil y/o privadas sin ánimo de lucro, denominadas Entidades Administradoras del Servicio.

En cuanto al enfoque *bottom-up*, este contribuye a realizar un análisis más profundo de las realidades del contexto, las capacidades instaladas, las estructuras organizacionales y las redes de actores a nivel local para la implementación de las políticas públicas, dando un lugar preponderante a la toma de decisiones desde el nivel local (de abajo hacia arriba) donde confluyen actores públicos y privados, quienes simultáneamente y de

manera coordinada abordan la problemática. Al respecto, Sabatier (1986) emplea como referencia a Hjern para explicar que el hecho de establecer una política desde abajo permite identificar, en primer lugar, la red de actores que intervendrán en el proceso; dicho acercamiento arrojará información tan importante como diferentes estrategias que puedan ser utilizadas, actividades e incluso contactos de otros actores que puedan unirse al proceso y contribuir de manera proactiva.

Cabe señalar que en la implementación de la política pública es posible identificar aspectos internos y externos que afecten el cumplimiento de los objetivos de la misma, por lo cual en algunos casos habría la necesidad de reformularla o de llevar a cabo modificaciones a los acuerdos iniciales, buscando garantizar su eficaz implementación. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio logró evidenciar que en la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia no son preponderantes las realidades del contexto, ya que los objetivos y lineamientos planteados desde el nivel central no coinciden con las realidades locales, que es donde se implementa la política pública.

Por último, en el análisis de la implementación de la PPAIPI, el tercer enfoque denominado mixto, híbrido u organizacional tiene en cuenta aspectos del enfoque top-down, toda vez que su diseño, asignación de recursos, establecimiento de lineamientos técnicos y toma de decisiones está a cargo de los actores estatales del nivel central; además, incorpora algunos aspectos mínimos del enfoque bottom-up. Adicionalmente, el lineamiento técnico establece que las entidades administradoras del servicio que operan las modalidades de atención integral en el marco de la implementación de la PPAIPI, deben diseñar su propio Plan Operativo de Atención Integral que recoge aspectos generales del contexto. De esta manera, el enfoque mixto es adecuado para el análisis de la implementación de este tipo de políticas públicas, pues da un lugar preponderante a las alianzas público-privadas, a las relaciones horizontales y de trabajo en red, y al análisis del contexto administrativo y organizacional de las entidades sin ánimo de lucro que operan en los Centros de Desarrollo Infantil.

A partir de lo mencionado anteriormente, se presenta un análisis de los aspectos más relevantes encontrados a lo largo de la investigación, con el propósito de analizar cómo influye la capacidad administrativa y de gestión y la coordinación interinstitucional en la prestación del servicio con integralidad. Desde esta perspectiva se ampliará la reflexión sobre dos aspectos, a saber: 1) las limitaciones del Estado a la hora de garantizar el cumplimiento de las PPAIPI; y 2) la coordinación interinstitucional y su rol en la implementación de políticas públicas.

Limitaciones del Estado: El problema del desconocimiento del contexto

Para implementar esta política pública, el Estado vincula a organizaciones sin ánimo de lucro (fundaciones, asociaciones, corporaciones, entre otras), que para efectos de este estudio se denominan Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), las cuales prestan el servicio de atención integral a la primera infancia articulándose, cooperando y trabajando conjuntamente, buscando una mayor eficiencia en el gasto y logrando un mejor control de la gestión. Para García y De Piero (2002), este tipo de relaciones público-privadas, legales, técnicas y financieras, son denominadas “gestión asociada” o “corresponsabilidad”, fundamentales para la implementación de políticas públicas. En gran medida, estas alianzas son efectivas si la estructura organizacional de la OSC, así como su capacidad administrativa y financiera, es sólida para encarar y cumplir con las obligaciones contractuales y lineamientos técnicos; de lo contrario, se puede fracasar en los objetivos establecidos.

Como se mencionó anteriormente, en el presente texto analizamos la implementación de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia (PPAIPI) durante el periodo 2013-2017, llevando a cabo un estudio de caso comparado en dos Entidades Administradoras del Servicio (EAS) que operan en la modalidad institucional de Centros de Desarrollo Infantil (CDI) en la Comuna 14 de la ciudad de Cali. En este orden de ideas, la primera organización estudiada (Asociación de Padres de Familia), plantea en sus estatutos legales que su junta directiva debe

cambiarse cada dos años y que quien ocupe el cargo de representante legal debe ser elegido entre uno de los padres de familia usuarios; sin considerar si cuenta o no con conocimiento, competencias y experiencia para asumir un cargo de tanta responsabilidad en la administración, así como para el manejo efectivo de los recursos públicos estipulados. Lo anterior conlleva problemas de incumplimiento a exigencias del contrato entre el ICBF y la entidad, dificultades en la administración y gestión, inadecuada inversión de los recursos, así como trabas y estancamientos de los procesos, entre otros. Una de las personas que aportó información, manifestó en la entrevista que:

(...) con la asociación yo ya he tenido tres representantes legales, (...), mientras que yo ya tenía bien empoderada a la primera, ya sabía bien el manejo, pero cuando cambian de representante, (...) hay un retroceso. (...) No ejecutan los recursos o simplemente gastan de más (...). A la asociación ese cambio permanente de representante legal le da mucha inestabilidad (Comunicación personal Contadora Pública, Cali, agosto 10 de 2017).

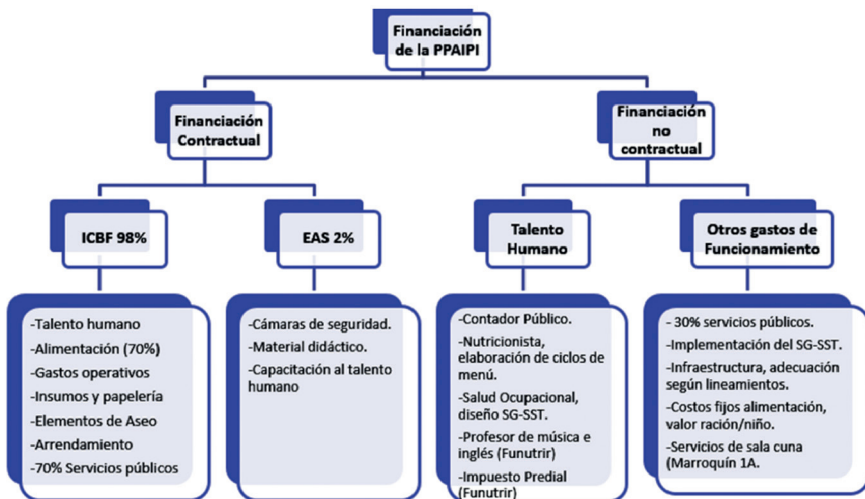
Por su parte, la segunda organización estudiada (Fundación), posee mayores herramientas administrativas y de gestión en su estructura organizacional, así como más capacidad instalada y financiera, aspectos que tienen una alta incidencia en la prestación del servicio. Además, cuenta con una unidad productiva de alimentos que le genera ingresos adicionales a los recibidos por el contrato de aportes con el ICBF, lo cual le posibilita cumplir con obligaciones contractuales, brindar incentivos laborales, lograr sin mayores afugias la financiación y cofinanciación del servicio, alcanzar importantes logros en su quehacer organizacional y mayor posicionamiento social. En ese sentido, se puede considerar que la implementación de la PPAIPI se pone en riesgo con la estructura de la Asociación de Padres de Familia, pues la poca experiencia y conocimiento del representante legal y su junta directiva en el campo administrativo y de gestión, afectan significativamente el funcionamiento de la organización y, por ende, la prestación del servicio.

En cuanto al aspecto financiero, se logró constatar que el ICBF no garantiza todos los recursos necesarios para que las EAS operen

la modalidad CDI, pero sí exige el cumplimiento de todas las obligaciones contractuales y lineamientos técnicos establecidos para la implementación de la PPAIPI, enfrentando a las EAS a buscar recursos propios con múltiples desafíos, lo que las lleva a tener conflictos internos e incertidumbre que obedecen a fallas del mercado (Solarte, 2016), donde el Estado busca eficiencia con bajos costos de transacción. Este tipo de relaciones entre el Estado y las OSC, pueden ser analizadas desde el enfoque por conveniencia y el enfoque por colaboración (García y De Piero, 2002): el primero, se presenta desde una relación de contratación entre el Estado y las OSC para la prestación de un servicio público, como lo es la atención integral a la primera infancia en los CDI; y el segundo, se presenta porque la OSC financia y cofinancia parte del servicio, reduciendo los costos de operación al Estado. En el siguiente gráfico se ilustra la financiación contractual y no contractual para la prestación del servicio a la primera infancia con integralidad.

Figura 1

Fuentes de financiación



Fuente: elaboración propia.

Así, con lo identificado en el documento *Contrato de aportes 2017* (ICBF, 2017, p. 16) suscrito entre las dos EAS y el ICBF, se observa que este

último aporta el 98 % del valor del contrato y el 2 % restante es aportado por las EAS; dicho porcentaje representa la contrapartida, que es uno de los requisitos indispensables para que sea acreditado como un operador idóneo por parte del ICBF, y se destina en ciertos rubros, tales como: cámaras de seguridad, capacitación al talento humano y material didáctico; tal como lo establece la cláusula novena (Valor del Contrato). Además, el trabajo de campo realizado evidenció que las EAS asumen otros rubros necesarios para el funcionamiento, los cuales no se incluyen en el contrato y son aportados en un 100 % por las EAS, a lo que en esta investigación se ha denominado como *financiación no contractual*.

Otro aspecto evidenciado en el contrato de aportes suscrito entre el ICBF y las EAS, es que estas últimas deben garantizar a cada niño y niña el suministro del 70 % de nutrientes diarios en su alimentación. La asignación presupuestal para este rubro está establecida como un costo fijo, no siendo flexible a variables externas (precios del mercado, variables climáticas, paros agrarios, entre otros) que pueden afectar los costos de los alimentos, conllevando a que las EAS se vean abocadas continuamente a buscar estrategias para evitar sobrecostos en los alimentos y poder cumplir con lo exigido por el ICBF.

Sumado a lo anterior, los entrevistados de ambos CDI coinciden en que fuera del aporte obligatorio contractual del 2 %, deben financiar otros gastos no contemplados en el contrato y que son necesarios para garantizar su funcionamiento y una atención integral. En el caso del CDI operado por la Fundación, funciona en unas instalaciones cedidas en comodato por la Alcaldía de Cali, lo que les implica asumir gastos adicionales como el pago de impuesto predial al municipio, que oscila entre cinco y ocho millones de pesos anuales. De acuerdo con lo manifestado en la entrevista con la representante legal de la Fundación “a nosotros nos llegan los impuestos y son costosos. En este momento estamos con un impuesto atrasado, pagamos cinco millones el año pasado y actualmente debemos ocho millones” (Comunicación personal con representante legal Fundación, Cali, julio 25 de 2017). Es importante anotar que la organización se ve abocada a mantenerse

en este espacio físico por la poca oferta de infraestructura en el sector donde funciona actualmente, que cumpla con los requisitos técnicos para su funcionamiento. Sin embargo, a pesar de que este predio es propiedad del municipio, no son exonerados del pago de impuestos; es decir, la Alcaldía no tiene en cuenta que esta EAS presta un servicio público a la población de niños y niñas más vulnerable de la Comuna 14 de la ciudad de Cali.

Otro aspecto a tener en cuenta en la implementación de la PPAIPI, son los dos componentes claves en la prestación del servicio con integralidad: el financiero y el de salud y nutrición. Aunque para ello se hace necesario contar con un profesional de la nutrición y un contador público con el conocimiento y experiencia necesaria, en el contrato de aportes no se designan recursos financieros para tal fin, llevando a las EAS a financiar el 100 % de este talento humano. Este tipo de situaciones generan conflictos y ambigüedades al interior de cada organización, como lo plantea la coordinadora de la Asociación, “trabajar con lo mínimo para cumplir con todo lo que se exige contractualmente, es mirar cómo solucionar algo que ni tan siquiera uno sabe de dónde va a salir (los recursos)” (Comunicación personal con coordinadora CDI, Cali, agosto 15 de 2017). Al respecto, Solarte (2016) establece que el Estado se ve obligado a contratar con OSC en la implementación de las políticas públicas porque presenta dificultades en la provisión de bienes y servicios públicos, buscando eficiencia a bajos costos y transfiriendo responsabilidades a terceros. Esto significa que el Estado contrata a este tipo de organizaciones para la prestación de un servicio público sin brindar las condiciones ni garantías para el cumplimiento del objeto contractual.

Otro aspecto preponderante en la implementación de la PPAIPI es la exigencia contractual por parte del ICBF hacia las EAS respecto a vincular a la población infantil que cumpla con los criterios de focalización; es decir, población ubicada en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, violencia y limitaciones educativas, entre otras. Ante esto, y pese a la no garantía de los recursos financieros para tal fin por parte del ICBF, las EAS deben garantizar instalaciones

físicas de los CDI conforme con lo establecido en los lineamientos técnicos en estos mismos contextos, en los cuales no siempre es posible encontrar espacios locativos acordes a las exigencias. En este sentido, se visibiliza una falla entre lo diseñado en la política pública y lo exigido en la implementación de la misma, frente a lo cual Sabatier (1986) enfatiza en la necesidad de llevar a cabo un análisis de la implementación donde no se entienda como un proceso aislado, pues existen factores externos, económicos e influencias políticas que deben tenerse en cuenta desde el diseño. Una de las recomendaciones de Pülzl & Treib (2007) es que debe prestarse atención al proceso de escritura (diseño) donde se configura el cómo hacerlo, siempre teniendo en cuenta las características del contexto, la población, la cultura, la economía, etc., para que la implementación sea exitosa.

Respecto a la población beneficiaria desde el diseño de la política en estudio, se contempla la atención integral a niños y niñas entre los cero y cinco años de edad, pero en realidad la mayoría de las EAS atienden a partir de los dos años; esto debido a que en el contrato de aportes suscrito con el ICBF no es obligante la atención a este segmento de la población, dando lugar a que las EAS decidan la atención o no, pues atender a niños menores de dos años les implica asumir costos adicionales no contemplados contractualmente. Aunque existe una alta demanda de este servicio para dicho grupo poblacional, se constató que la Fundación no lo brinda, a diferencia de la Asociación que sí lo presta a partir de un año de edad, lo cual le ha implicado asumir costos adicionales no contemplados en el contrato de aportes. Para Solarte (2016), lo anterior se presenta porque este tipo de organizaciones “se articulan alrededor de principios de solidaridad y beneficio social, por encima de intereses económicos” (p. 13).

Por otro lado, en la prestación del servicio con integralidad el talento humano cobra relevancia, pues de este depende el desarrollo de la calidad del servicio y la implementación de los demás componentes. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de la investigación, se evidencia que el talento humano contratado por las EAS, plantea sensaciones de desmotivación, incertidumbre y estrés laboral, generando afectaciones

en la salud física y mental que conllevan a constantes incapacidades laborales debido a la alta carga laboral, los bajos salarios, la corta duración de los contratos sin garantía de estabilidad laboral. Adicional a esto, la búsqueda permanente de recursos para financiar y cofinanciar el servicio en los CDI, obliga al desarrollo de actividades que no son parte de sus funciones, enfrentándose a constantes tensiones al interior de la organización; como lo expresa una de las coordinadoras:

(...) Sí, es un trabajo bastante arduo, de mucha responsabilidad, muchas tareas, es mucho más lo que debemos cumplir que el tiempo que tenemos para hacerlo; (...) pero sí se nos han enfermado, porque uno se estresa, se llena de nervios (Comunicación personal con coordinadora de la Fundación, Cali, julio 25 de 2017).

Sumado a lo anterior, deben responder a solicitudes de tipo técnico, administrativo, financiero y legal con carácter urgente requeridas por el ICBF desde el nivel nacional, regional y zonal. Estas solicitudes son de cumplimiento obligatorio, lo que conlleva a los equipos de trabajo a enfrentarse a una sobrecarga laboral; como lo manifiesta una de las entrevistadas:

(...) a veces nos piden cosas de un día para otro (...) se genera un poco de caos en la parte administrativa, porque pues igual hay que cumplir, y así a mí no me toque, pues hay que hacerlo (...) todas trabajamos para cumplir con eso, independientemente de cuáles sean nuestras funciones (Comunicación personal con coordinadora Fundación, Cali, julio 25 de 2017).

Estas situaciones descritas, las cuales no han sido dimensionadas para el proceso de implementación de la PPAIPI en la modalidad institucional de los CDI, afectan la prestación del servicio, por lo cual se hace necesario revisar, analizar, evaluar y reformular el diseño de los lineamientos técnicos de la política pública, con el fin de garantizar las condiciones laborales dignas para el bienestar del talento humano que redunde en la calidad de la atención integral a los niños y niñas de la primera infancia.

En este sentido, para Solarte (2016, citando a Leana y Barry, 2000; Cameron, 1986; y Quinn y Rohrbaugh, 1983), este tipo de organizaciones se enfrentan a múltiples contradicciones clásicas, tales como: tensión entre estabilidad y cambio, centralización y delegación, control y flexibilidad; lo cual se evidenció en las dos organizaciones en estudio, quienes trabajan en condiciones difíciles por la escasez de recursos y medios de trabajo, por sus limitantes técnicos y administrativos, requerimientos legales, factores culturales, factores políticos, sumado a las condiciones de pobreza y violencia del contexto donde se presta el servicio, entre otros factores que dificultan su accionar y socavan su propia existencia.

Adicionalmente, durante la investigación emergió una categoría de análisis dentro del componente de talento humano, denominada: “el tránsito de madres comunitarias de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) a CDI”. Este proceso de tránsito se generó en la implementación de la PPAIPI, y pese a ser voluntario para las madres comunitarias, para las EAS fue una obligación contractual vincularlas como agentes educativas en los CDI. No obstante, este proceso ha llevado a las madres comunitarias a enfrentarse a varios retos como: estudiar, capacitarse y actualizarse, perder poder de decisión administrativa, cumplir un horario, adaptarse al trabajo en equipo, ser supervisadas y evaluadas por un superior y, en general, a ajustarse a las nuevas dinámicas y lineamientos organizacionales.

Igualmente, el tránsito afectó su autonomía teniendo en cuenta que las labores cotidianas que realizaban con los niños y niñas en su propia casa, ahora se llevan a cabo en un escenario institucional, enfrentándose además a una rigurosidad técnica y administrativa, que ha generado en algunas de ellas, dificultades para la adaptación a estas exigencias. Para una de las entrevistadas (...) el tránsito de las Madres Comunitarias a los CDI (...) ha sido muy duro, porque eso ha implicado que ellas transformen la visión de lo que venían realizando, sus hábitos, la forma como se relacionan con los niños y las niñas, con los padres de familia (Comunicación personal con coordinadora del CDI Asociación, Cali, agosto 15 de 2017).

De esta forma, el proceso de tránsito llevó a que se presentaran situaciones de conflicto interno que afectaron el clima organizacional; como consecuencia, algunas han renunciado a sus cargos y, en otros casos, las EAS han prescindido de sus servicios por el no cumplimiento de sus funciones. Sin embargo, para algunas madres comunitarias, el proceso de tránsito ha sido una gran oportunidad laboral y profesional que brinda un mejor servicio a la población infantil. Estas dinámicas de cambio, pueden ser explicadas desde el planteamiento que realiza Solarte (2016), según el cual “la ambigüedad y el conflicto” son fuente de cambio, reinención, innovación; generando nuevas ideas, estrategias y adaptaciones a largo plazo.

Lo anterior permite concluir que la capacidad administrativa y de gestión sí influye en la prestación del servicio con integralidad a la primera infancia. En este sentido, a pesar de que las EAS llevan a cabo actividades de planeación, organización, ejecución, seguimiento, evaluación y control establecidos en los lineamientos técnicos, esto no es suficiente ni asegura que se logre el propósito de la atención integral, pues presentan falencias en su estructura organizacional; además, no cuentan con los recursos financieros suficientes para cumplir con todas las obligaciones contractuales, sumiéndolas a una búsqueda permanente de recursos y enfrentándolas a conflictos internos e incumplimiento de los requerimientos legales que en un momento dado pueden afectar su existencia como organización.

La coordinación interinstitucional y su rol en la implementación de políticas públicas

La implementación de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia se inserta en el marco del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, en el cual confluyen actores gubernamentales y no gubernamentales, e instancias de coordinación y articulación (la Comisión Interinstitucional de Primera Infancia [CIPPI], las mesas municipales y departamentales de primera infancia, el consejo de política social, la mesa técnica de infancia y adolescencia, entre otros),

para garantizar la atención integral a la primera infancia desde un ámbito nacional, departamental y municipal. Por lo anterior, se instituye como un conjunto de acciones planificadas a través de un trabajo unificado e intersectorial que, desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, promueva el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones en pro del bienestar de los niños y niñas.

Además, en el diseño de la PPAIPI se creó la CIPI con el objeto de coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones encaminadas a brindar una atención integral bajo los parámetros establecidos en el marco del SNBF, para lo cual articula y define mecanismos de trabajo conjunto con las diferentes entidades gubernamentales, sociedad civil, comisiones intersectoriales, grupos sociales o étnicos, entre otros. Siendo la CIPI un ente articulador en todos los niveles (nacional, departamental y municipal), poco se conoce de su accionar a nivel local desde las voces de los actores entrevistados en la presente investigación, lo que indica que su actuación continúa siendo centralizada; como consecuencia, se identifican pocos procesos de coordinación entre los distintos sectores y actores responsables de la implementación de la PPAIPI.

Por su parte, Cravacuore, Ilari y Villar (como se citó en Bosch y Merli, 2013, p. 4), destacan que para alcanzar los objetivos establecidos en la política, la articulación interinstitucional debe darse de manera horizontal entre las organizaciones, tanto públicas como privadas, y deben perdurar en el tiempo, para lo cual es necesario que haya voluntad política. De esta forma, a partir de la Ley 1804 de 2016, se establece que los gobernadores y alcaldes cuentan con un mandato constitucional que les ordena organizar su administración y presupuesto, así como coordinar intersectorialmente a sus secretarías para trabajar por la garantía de los derechos de los niños y niñas.

Respecto a lo indagado durante el trabajo de campo, en la ciudad de Cali el SNBF aún está en su etapa inicial con relación a la implementación de la PPAIPI.

(...) Cali cuenta con un sistema municipal de atención integral a la primera infancia, pero es un proceso todavía inicial, pero hay mucho que hacer (...) En general, yo pienso que el SNBF está en una fase inicial en el municipio, todavía muy incipiente (Comunicación personal con Enlace del SNBF-Regional Valle del Cauca, Cali, agosto 27 de 2017).

Sumado a lo anterior, no fue posible evidenciar la existencia de una articulación con los diferentes actores responsables de la implementación en todas las secretarías, convirtiéndose en un reto para la Alcaldía y para el ICBF vincular a todos los sectores que trabajan en pro del bienestar de los niños y niñas a través de los programas, proyectos e iniciativas que contribuyan a ello. De acuerdo con lo anterior, Bosh y Merli (2013) plantean que la articulación de los distintos actores es un desafío de tipo político que requiere contar con la voluntad y compromiso de los decisores políticos; como lo plantea uno de los entrevistados: “la Ley 1804 de 2016 es todavía muy nueva y no hay esta actitud de articulación real. La articulación no ha sido fácil porque hay celos, celotipia, donde cada ente quiere reservarse la información, lo que sabe hacer (...)” (Comunicación personal con Enlace del SNBF-Regional Valle del Cauca, Cali, agosto 27 de 2017).

Por otra parte, O’Toole (2000) plantea el enfoque de redes de trabajo en la implementación de políticas públicas como un proceso clave en la cooperación entre actores públicos de diferentes niveles y actores privados necesarios para alcanzar los objetivos propuestos. Teniendo en cuenta que en la implementación de la PPAIPI la coordinación interinstitucional es fundamental para brindar a los niños y niñas un servicio con integralidad, fue posible evidenciar que, desde la Secretaría de Salud Pública Municipal, el ICBF y las EAS llevan a cabo un proceso de coordinación y articulación en torno al componente de salud y nutrición; cada uno de los actores entrevistados reconoce que desde la secretaría existe disposición para el trabajo en equipo, responsabilidad frente al cumplimiento de lo establecido en el marco legal y en los lineamientos técnicos, e intereses institucionales por aportar a la garantía de los derechos de los niños y niñas.

Igualmente, se identificó que existe claridad técnica frente a las líneas de intervención y a la gestión de recursos para el financiamiento de los programas en salud y nutrición, contando con equipos interdisciplinarios exclusivos para atender a este grupo poblacional; además se evidenció que participa de otras instancias de coordinación intersectorial como es la Mesa Municipal de Primera Infancia, la mesa técnica de Infancia y Adolescencia y en el Comité de Política Social de la ciudad de Cali. Este tipo de experiencia con la Secretaría de Salud Pública Municipal, permite visualizar un ejercicio de articulación como un proceso que involucra tiempo, recursos económicos y humanos; que posibilita un proceso de aprendizaje y reconocimiento mutuo, generando mayores logros a los que se hubiesen alcanzado con la actuación independiente de los actores.

En relación con la Secretaría de Cultura, como interviniente en la implementación de la PPAIPI, se plantea que esta debe preservar, promover y reconocer los derechos culturales de las niñas, los niños y sus familias desde el reconocimiento de la diversidad poblacional, territorial, étnica, lingüística y social del país. Sin embargo, en la presente investigación se evidenció que aún se encuentra en una etapa inicial de articulación con las EAS, pues esta secretaría no responde a cabalidad con las responsabilidades asignadas en el marco de la PPAIPI, no cuenta con líneas de acción focalizadas en la atención integral a la primera infancia ni con un equipo interdisciplinario que responda a la demanda del servicio; como lo menciona la funcionaria de esta secretaría: “actualmente estamos fortaleciendo los saberes frente a la primera infancia para ver cómo se estructura la oferta cultural, hemos tenido dificultades porque solo existe en la Secretaría una profesional como enlace de primera infancia” (Comunicación personal con funcionaria Secretaría de Cultura Municipal, delegada de primera infancia, Cali, agosto 7 de 2017).

Otro actor municipal responsable de la implementación de la PPAIPI es la Subsecretaría de Primera Infancia, adscrita a la Secretaría de Bienestar Social. En ella, se identificó que su actual estructura organizacional le posibilita al municipio de Cali dinamizar las diferentes estrategias

de coordinación intersectorial, interinstitucional y comunitarias a favor de los niños y niñas, a partir de la gestión de conocimiento, recursos financieros desde el Plan de Desarrollo Municipal, recursos CONPES y recursos por regalías, entre otros. En comunicación con una funcionaria, esta manifiesta:

(...) yo creo que un logro significativo es la creación de la Subsecretaría de Primera Infancia. Eso le da una tranquilidad para los niños, niñas y las familias ya de aquí en adelante, hasta el infinito (risas); contamos con una estructura administrativa dentro de la Alcaldía, lo que garantiza recursos propios para el diseño y ejecución de proyectos (Comunicación personal con directora Subsecretaría de Primera Infancia Municipal, Cali, septiembre 22 de 2017).

De acuerdo con los planteamientos presentados por las entrevistadas de las EAS, quienes informan haber solicitado acompañamiento a las diferentes secretarías municipales sin obtener respuesta positiva (excepto con la Secretaría de Salud), puede notarse que dicha falta de respuesta afecta significativamente la prestación del servicio con integralidad. Aunque las líneas de acción y los responsables están claramente definidos de acuerdo con su competencia y a los lineamientos técnicos de la PPAIPI (ICBF, 2016), esto no es suficiente ni garantiza que se dé un verdadero proceso de coordinación que fortalezca las redes de trabajo intersectorial y de apoyo comunitario.

Dichas deficiencias en la coordinación se pueden explicar desde lo planteado por Pressman y Wildavsky (como se citó en De Leon & De Leon, 2002), quienes advierten que existe una “complejidad de la acción conjunta”, donde al converger un sinnúmero de actores en la implementación de políticas públicas con múltiples intereses, compromisos y actitudes, dificultan la toma de decisiones para alcanzar los objetivos propuestos. De acuerdo con lo anterior, se hace necesario que los gobiernos nacional, departamental y municipal fortalezcan los procesos de coordinación y articulación interinstitucional, garantizando que cada secretaría municipal cumpla a cabalidad con sus responsabilidades frente a la implementación de esta política pública;

al igual que posicionando en los territorios la atención integral a la primera infancia como una prioridad del Estado colombiano.

Conclusiones

En los últimos años, la primera infancia ha tenido una atención especial a partir del diseño e implementación de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, que apunta a brindar una atención integral a una gran parte de la población infantil, asumiendo a los niños y niñas como sujetos de derechos, que son diversos, únicos, con intereses y necesidades particulares, que cuentan con capacidades y potencialidades propias y que cumplen un papel activo en su desarrollo y en el de su comunidad; sin embargo, en la actualidad siguen siendo alarmantes las cifras relacionadas con la violencia, abuso y vulnerabilidad social a las que se enfrentan los niños y niñas del país. Por lo tanto, es importante mencionar que todo lo concerniente a la niñez está en íntima relación con aspectos sociales, políticos y culturales que confluyen para lograr el cumplimiento de sus derechos, y donde su cuidado y crianza es una corresponsabilidad entre la familia, el Estado y la sociedad.

A saber, el Estado colombiano cuenta con una PPAIPI producto de la movilización social y voluntad política, para cuya implementación el Gobierno nacional contrata a las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), buscando eficiencia y eficacia en su gestión. Dichas alianzas público-privadas contribuyen a fortalecer su capacidad institucional y promueven la creación de redes de interacción entre el sector público y no público; sin embargo, estas organizaciones se enfrentan a altas exigencias legales, técnicas, financieras y administrativas, incluso a financiar y cofinanciar parte del servicio que presta. Entonces, aunque la política pública ha contribuido significativamente a avanzar en la garantía de los derechos de los niños y niñas de primera infancia, se hace urgente que los gobiernos nacional y local, como tomadores de decisiones, evalúen los procesos que se están generando en la implementación de la misma y realicen los respectivos ajustes técnicos, financieros y administrativos que garanticen los recursos suficientes.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio pone en evidencia que en el proceso de implementación, el Estado busca disminuir costos de operación y ampliar cobertura mediante la financiación y cofinanciación por parte de entidades no gubernamentales; desconociendo las grandes dificultades que enfrentan las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) para cumplir con todas las exigencias y obligaciones contractuales, y poniendo en riesgo la atención integral a la primera infancia a miles de niños y niñas de los sectores más vulnerables del país.

Finalmente, con respecto a la coordinación y articulación interinstitucional, se puede concluir que en la ciudad de Cali se encuentra en una fase de alistamiento desde el Sistema Nacional de Bienestar Familiar y desde algunas secretarías municipales, con pocos avances al respecto. Además, desde el campo de estudio en la implementación de políticas públicas, se logra corroborar la necesidad de visibilizar las dinámicas presentes en los contextos y las relaciones que se gestan entre cada actor para el logro de los objetivos de estas, aspectos que deben contemplarse desde su diseño.

Referencias

- Bosch, J. L. y Merli, M. C. (2013). *Articulación de las políticas públicas para el desarrollo y la gestión del turismo*. Facultad de Turismo Universidad Nacional del Comahue.
- De Leon, P. & De Leon, L. (2002). What ever happened to policy implementation? An alternative approach. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 12(4), 467-492. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a003544>
- Departamento Nacional de Planeación. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país* (Tomo I). <https://>

colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20
Tomo%201%20internet.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Estado mundial de la infancia 2016: Una oportunidad para cada niño*. UNICEF. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_SOWC_2016_Spanish.pdf

García D. y De Piero, S. (2002). *Articulación y relación Estado-Organizaciones de la sociedad civil: modelos y prácticas en la Argentina de las reformas de segunda generación*. FLACSO.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). *Lineamiento técnico para la atención a la primera infancia*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/lm5.pp_lineamiento_tecnico_para_la_atencion_a_la_primera_infancia_v2.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2017). *Contrato de aporte No. 76.26.16.1219 celebrado entre el ICBF-Regional Valle del Cauca y Funutrir*.

O'Toole, L. J. (2000). Research on policy implementation: Assessment and prospects. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, 10(2), 263-288. [https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a024270](https://doi.org/10.1093/oxfordjournals/jpart.a024270)

Penalva C., Alaminos, A., Francés, F., y Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con ATLAS.ti*. PYDLOS Ediciones. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52606/1/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Violencias en la primera infancia en Colombia* (Boletín 7). De cero a Siempre, Atención Integral a la Primera Infancia. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Bolet%03%ADn%20No.%207%20Violencias%20en%20la%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf>

- Pressman, J. y Wildavsky, A. (1998). Implementación: Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pülzl, H. & Treib, O. (2007). Implementing public policy. In F. Fischer, G.J. Miller & M.S. Sidney (Eds.), *Handbook of public policy analysis. Theory, politics, and methods* (89-107). CRC Press.
- Röth, A.N. (2017). *Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Sabatier, P.A. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: A critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21-48. <https://doi.org/10.1017/S0143814X00003846>
- Salazar, C. (2008, 11 de noviembre). *Políticas públicas y think tanks*. Konrad Adenauer Stiftung. <https://www.kas.de/es/web/kolumbien/einzeltitel/-/content/public-policies-und-think-tanks>
- Solarte, L. (2016). *Management y gestión de contradicciones. Una perspectiva comparativa entre el Tercer Sector y la Economía Social*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Verd, J.M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.

PARTE 2: ADOLESCENTES Y FAMILIAS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

Conflicto, familia y escuela: Una reflexión sobre las prácticas de resolución de conflicto en una institución educativa oficial de la Comuna 20 de la ciudad de Cali

James Cuenca¹
Alix María Valoyes Bejarano²

Introducción

El Boletín de reporte del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali, 2019), presenta una descripción de las diferentes situaciones que, a lo largo del segundo semestre del año 2018, afectaron la convivencia escolar en “71 establecimientos educativos oficiales que reportaron 1967 situaciones Tipo II y 318 situaciones Tipo III, para un total de 2285 situaciones registradas” (p. 6).

1 Profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

2 Maestra acompañante del Proyecto Jóvenes Constructores de Paz - Multipropaz, y asesora pedagógica de la Fundación para la Participación y Convivencia Multipropaz.

Figura 1



Fuente: elaborado por el autor a partir de los datos arrojados por el Boletín de reporte SIUCE 2018 – II. Departamento Administrativo de Planeación. (2016).

Plan de Desarrollo 2016-2019 Comuna 20.

Como se puede observar en la descripción de las situaciones Tipo II y III que se presentan en las 71 instituciones escolares (*Figura 1*), todas ellas afectan las interacciones sociales de los distintos miembros de la escuela, y preocupa por el efecto que tienen en el bienestar de los estudiantes y la posible deserción escolar; además, genera muchos interrogantes sobre las distintas situaciones que los NNA (Niños, Niñas y Adolescentes) viven en su cotidianidad y que favorecen que este tipo de comportamientos surjan en sus interacciones sociales. Por ello, intentar algún tipo de explicación, analizando lo que ocurre en una institución educativa que ha logrado afectar positivamente el conflicto escolar, es un camino que bien vale la pena explorar.

En ese sentido, el presente capítulo toma como caso de análisis una experiencia de resolución de conflictos que se viene implementado hace más de 10 años en una institución educativa oficial de la Comuna 20 de la ciudad de Cali, Valle del Cauca; la cual se encuentra en el piedemonte de la cordillera Occidental, en la zona de ladera conocida como Siloé. La constituyen ocho barrios y tres urbanizaciones que se distribuyen en 477 manzanas, es decir, el 3,2 % del total de la ciudad; allí, viven 68.283 habitantes que representan el 2.9 % del total de Cali, de los cuales el 45,7 % son hombres y el 54,3 % son mujeres. Dado que su estrato modal es 1, esta es una de las zonas más pobres de la ciudad. Además, los niveles de escolaridad máximos alcanzados en la comuna son básica

primaria (38,7 %) y media vocacional (29,7 %), seguido por básica secundaria (19,7 %); ante esto, es importante destacar que a más años de vida de sus habitantes, menor es el nivel de escolaridad registrado; de hecho, podríamos afirmar que un número importante de la población se mantiene en el sistema educativo hasta los 18 años, y a partir de ahí disminuye drásticamente la población escolarizada (Departamento Administrativo de Planeación, 2016, Plan de Desarrollo 2016-2019, comuna 20).

Igualmente, esta situación se encuentra en otras ciudades latinoamericanas; ejemplo de ello es una investigación realizada en Guadalajara (México), donde se encontraron resultados similares: aunque la escolarización hace presencia de manera importante en los primeros años de vida de las personas, a partir de los 12 años empieza a darse un paulatino abandono hasta que, finalmente, a partir de los 18 años es abandonada de manera masiva por los jóvenes (Cuenca, 2008). Una de las razones que explica esta situación refiere a las condiciones socioeconómicas de las familias, lo que obliga a que los nuevos miembros no continúen en el sistema educativo y tengan que buscar trabajo, principalmente en el mercado informal.

En cuanto a la institución escolar abordada aquí, inicia sus labores a finales de la década de los noventa para atender a la población infantil y juvenil de esta comuna; por consiguiente, las mismas características sociodemográficas que tiene la comuna son las que se encuentran entre los estudiantes del colegio. En medio de este panorama, en 2004 surge Multipropaz, un proyecto de resolución de conflictos a cargo de un grupo de profesores y egresados, siendo liderado por una profesora que ha estado desde el año de su conformación. Este proyecto se desarrolla bajo unos principios y una metodología que favorece la voz y la participación de los estudiantes de la institución, lo que se traduce en que todas las iniciativas y actividades son propuestas, desarrolladas y lideradas por los estudiantes, con el acompañamiento de los profesores.

En este sentido, el profesor es una persona clave en los procesos de Multipropaz porque es quien representa el mundo institucional entre

los jóvenes, quien recuerda las normas, muestra los procedimientos, “aterriza” las distintas propuestas de los alumnos y ayuda a evaluar su viabilidad y factibilidad; como dicen los estudiantes, son el “polo a tierra”. Sin embargo, para que esto sea posible se requiere que este adulto no imponga su voluntad bajo el principio de la autoridad, sino que tenga la capacidad de escuchar, de dialogar y de presentar su palabra como una más.

Por lo tanto, Multipropaz se desarrolla a partir de diferentes proyectos liderados por los estudiantes y realizados a lo largo del año escolar. Dado que el proyecto se mantiene mientras haya estudiantes que lo conformen, cada inicio de año escolar se hace promoción de los proyectos para vincular a nuevos alumnos (sin límite de integrantes), pudiendo reunir personas de diferentes grados, edades y género. Algunas de las iniciativas desarrolladas en el colegio son: ecología, emisora, pintura, baile, audiovisual y talleres.

Adicionalmente, en cada uno de los proyectos los estudiantes tienen capacitación en temas relacionados con la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, tales como comunicación, liderazgo, derechos humanos, autoestima, resolución de conflictos y ética. La fundamentación conceptual y metodológica de estos temas se hace con las guías y módulos con estrategias lúdicas, entregados por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad de Manizales en el año 2004. Es importante enfatizar que esta formación es fundamental porque, además de ofrecer a los estudiantes conceptos que les ayudan a entender y significar algunas de sus experiencias de vida, también son espacios en los que ellos recrean sus situaciones cotidianas, revisan lo que están haciendo mal y aprenden a mejorarlo.

En síntesis, se podrían indicar las siguientes tres condiciones que han favorecido el trabajo que realiza Multipropaz en el colegio: primero, los estudiantes participan en lo que quieren hacer y, por consiguiente, se tienen en cuenta sus gustos, saberes y habilidades; segundo, la capacidad de escucha y de diálogo que tienen los profesores, que apoyan como

adultos acompañantes, es fundamental en las interacciones adultos-estudiantes, siendo el consenso la fórmula que define lo que se hace; y tercero, el respaldo de las directivas escolares es clave para que esta propuesta se mantenga, mucho más si se tiene en cuenta que dar la palabra a los estudiantes y respetar sus propuestas no es lo que se acostumbra a hacer en una institución escolar, en donde la voz del adulto es la que ha primado.

Los datos empíricos que sirvieron de soporte para hacer el presente análisis fueron obtenidos a partir de una investigación cualitativa en la que se realizaron 50 entrevistas semiestructuradas a coordinadores, profesores, estudiantes y padres de familia; de esta manera, la entrevista recogió aspectos claves del proceso de Multipropaz tales como su estructura organizativa, fundamentación conceptual, estrategia metodológica, dificultades en su implementación, e impactos en la convivencia escolar y en la vida de los estudiantes. Además, se hizo observación de campo en las instalaciones de la institución educativa, principalmente en las actividades realizadas por los estudiantes en los proyectos de emisora, ecología, audiovisuales y talleres.

Ante este panorama, el presente capítulo analiza lo que ocurre con los estudiantes que participaron en el proyecto de talleres, deteniéndose principalmente en el impacto que, según ellos, tuvo en sus vidas y en sus interacciones con sus compañeros. A saber, el proyecto talleres consistió en la participación de los estudiantes como “profesores” en la clase de ética, una asignatura curricular que tiene como responsable a un profesor del colegio; sin embargo, con el propósito de hacer extensiva a toda la institución educativa la propuesta de resolución de conflictos que tiene Multipropaz, se decidió que en esta asignatura se abriera un espacio para que se trabajaran los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la resolución de conflictos con los estudiantes. Esto exigió formar al grupo de alumnos de Multipropaz que harían esta labor.

Lo novedoso de esta esta propuesta, que coloquialmente los estudiantes llamaron “entrar a los salones”, es el intercambio de roles que supone,

pues son ellos los encargados de la clase, mientras que el docente de la asignatura pasa a ocupar el lugar de estudiante. Además, quienes entran como talleristas, son estudiantes de los diferentes grados escolares del colegio que en ese momento decidieron hacer parte del grupo de taller; esto implicó que estudiantes de grados inferiores entraran a salones de grados superiores. ¿Cómo vivieron estos estudiantes esta experiencia y qué impactos tuvo en sus vidas? Es lo que abordaremos aquí.

En lo que sigue del capítulo, el lector encontrará dos grandes apartados. El primero *Algunos interrogantes sobre la escuela*, aborda lo que está ocurriendo en estos momentos en las instituciones escolares oficiales con la llegada masiva de estudiantes que provienen de diferentes contextos sociales, culturales y familiares; algunos, en su calidad de desplazados por la violencia social que vive el país. Teniendo en cuenta los efectos de estos factores en la convivencia escolar, el interrogante que se aborda en este apartado es: ¿cómo impacta esto a la escuela? Por otro lado, el segundo apartado *El reconocimiento de sí a través del reconocimiento del otro*, aborda lo que ocurre con el grupo de estudiantes del proyecto de talleres, proponiendo un análisis que ayude a entender el impacto que, según ellos, el proyecto ha tenido en sus vidas, principalmente a nivel emocional y en sus interacciones con sus compañeros y familia.

Algunos interrogantes sobre la escuela

La incorporación de las nuevas generaciones a la sociedad ha requerido de la presencia de diferentes tipos de adultos que “enseñan” los saberes y habilidades necesarias para la vida social. En un primer momento, esta labor recae en la familia, instancia necesaria en la protección, cuidado y soporte afectivo y emocional del recién nacido (Bowlby, 1986); sin embargo, de manera muy temprana el niño se incorpora a otras instituciones que acompañan su socialización primaria y secundaria, las cuales entran a cimentar las distintas habilidades que se requieren para incorporarse a una sociedad y a un mercado de trabajo exigente y competitivo (Ariès, 1987; Rivero, 2013). Una de ellas es la escuela, que sigue la labor educadora que se inicia en la familia, ofreciendo al

niño otros espacios, haciendo otras demandas y cumpliendo con otros propósitos socialmente definidos.

Ahora bien, ¿bajo qué condiciones la escuela realiza esta labor? Por muchos años, la escuela aisló a los niños y jóvenes del resto de la sociedad (Dubet, 2006); los internados encarnaron este modelo bajo el presupuesto de que con estas condiciones se lograba exponer al aprendiz al conocimiento moral y científico, sin ningún tipo de interferencia ni distracción del mundo exterior. De igual manera, los saberes que ofrecía la escuela no estaban contaminados por las supersticiones, “creencias mundanas” y “vulgares” de las gentes del común. Sin embargo, esta situación ha cambiado por diferentes razones; una de ellas es la masificación que ha tenido la escuela, llegando a más niños y lugares. Para el caso de nuestro país, esto ha respondido, en parte, al cumplimiento por parte del Estado colombiano a convenios internacionales como los consignados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, propuesto por las Naciones Unidas en el año 2000; esto ha favorecido que más niñas y niños lleguen a la escuela.

Con la masificación, por lo tanto, el postulado de tener aislada la escuela de lo que acontecía por fuera de ella se hizo imposible. La llegada de un número más grande de niños y niñas introduce en la institución escolar los distintos problemas que sucedían en las casas, barrios, y sectores de la ciudad donde ellos residen; para el caso colombiano, esto compromete las distintas problemáticas asociadas al conflicto armado, entre ellas, la llegada a la ciudad de un importante número de familias migrantes, víctimas de la guerra, de familias con mujeres cabeza de hogar, sin empleo, sin vivienda y sin ningún tipo de seguridad social. Sumado a esto, están las problemáticas asociadas a la violencia social de los grupos ilegales que hacen presencia en los barrios populares de las ciudades principales, como Cali. Dichas situaciones hacen presencia, principalmente, en los colegios oficiales, pues son las instituciones más accesibles para muchas de estas familias y porque la ley demanda que estas hagan restitución de derechos a los niños, niñas y adolescentes que lo soliciten, en este caso, el derecho a la educación, lo que es un importante logro considerando que la escuela ofrece a los niños

experiencias formativas más variadas e interesantes que las que ofrece la calle (Redondo, 2004; Duschatzky y Birgin, 2001; Duschatzky, 1999). Sin embargo, esto plantea otros retos y desafíos a la institución escolar, como se señala a continuación.

En las entrevistas realizadas a los profesores, ellos resaltan dos circunstancias que tienen que ver con algunos de los estudiantes que llegan a la institución escolar. Una es la tensión que se vive a partir de la demanda que hace el Ministerio de Educación de subir los estándares en las pruebas que evalúan la calidad de la educación del país, principalmente, en las Pruebas Saber; según los profesores, varias situaciones dificultan esta tarea, como las condiciones de vida que tienen estos estudiantes en sus casas y barrios, relacionadas con el consumo de drogas, la dificultad de acatar las normas, de obedecer la autoridad y cumplir con las demandas y tareas escolares, lo que afecta el desempeño escolar y los logros esperados por los profesores. Por esta misma línea, la segunda circunstancia destacada se refiere a las situaciones que se viven en el colegio relacionadas con el comportamiento conflictivo y de indisciplina que presentan algunos estudiantes, lo que afecta el ambiente de convivencia del colegio y altera el desarrollo de las actividades académicas:

...es que habría que caracterizar la población que llega aquí al colegio, que son estrato cero, uno y dos, donde los muchachos permanecen solos, donde son maltratados desde niños, desnutridos, los papás viven del rebusque; muy pocos, es muy poco el porcentaje que tienen un trabajo fijo, - ya- un sueldo mínimo. Entonces, los muchachos mantienen solos; los papás a veces no viven con ellos, la gran mayoría son madres cabeza de familias. Otros viven con las abuelas, otros viven con la madrastra y el papá. Bueno, hay mucha disfunción familiar. Entonces, eso hace que los muchachos, acá es que reflejan todo, -sí- toda su problemática, el bajo rendimiento, las crisis que les da la exposición a la que ellos están previstos. A ver, cómo le explico... todo lo que los está bombardeando se manifiesta es aquí... (Comunicación personal, profesora del colegio).

Para algunos de los profesores entrevistados, recibir todo tipo de alumnos impide lograr los objetivos formativos y las demandas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), puesto que algunos no son “buenos estudiantes”; igualmente, dejar que continúe en el colegio un estudiante que no tiene buenas notas y que produce indisciplina, “perjudica” al resto de los compañeros, ante lo cual se plantea que la expulsión es el camino que debe seguir el colegio. Sin embargo, esta propuesta se contrapone a lo que plantean otros profesores, quienes abogan por ofrecer alternativas como la de Multipropaz, en donde se acepta a todo estudiante y de manera particular a los que presentan algún tipo de problema disciplinar; ante la expulsión, que deja al joven en la calle, lo que se plantea es que este tipo de estudiante requiere apoyo y otras opciones que le ayuden a seguir en la institución.

El reconocimiento de sí a través del reconocimiento del otro

En los relatos de los estudiantes entrevistados acerca de las dificultades que se presentan en el colegio, se mencionan los problemas en las interacciones con los compañeros, principalmente a partir de los gestos de burla y las actitudes de rechazo que expresan algunos de ellos. Estas situaciones producen miedo y zozobra y, en otros casos, peleas y conflictos dentro y fuera del colegio; además, los estudiantes señalaron que el miedo al rechazo era una de las razones que impedían un encuentro tranquilo con los compañeros. En el siguiente apartado, una estudiante comenta exactamente eso: “porque yo era antes era callada, no hablaba, cuando hablaba se me burlaban, y entonces yo tenía ese miedo a no hablar, a no participar en clase porque me rechazaban” (Comunicación personal, estudiante mujer del colegio).

Muchos de los encuentros cotidianos de los estudiantes en el día a día de la vida escolar, están atravesados por este tipo de percepciones y sentimientos, algunos de los cuales pueden derivar en situaciones impredecibles. Así, algunas veces una broma, un comentario jocoso, un susurro al paso de alguien, puede desencadenar una cascada de hechos

cuyas consecuencias ni los mismos participantes pueden predecir, como se puede constatar en el siguiente relato que hace un estudiante del colegio, quien se muestra sorprendido por lo que sucedió:

... en esos tiempos nosotros recochábamos volteando los maletines por el reverso, nosotros los llamábamos la empanada; los volteábamos y le metíamos los cuadernos al revés, y en una de esas hubo una pelea, y al ver cómo los niños se volvieron una nada, unos chorreaban sangre por la nariz, otro se había reventado la boca, hubo uno que como tenía brackets le quedaron pegados de los labios, y al ver cómo un simple juego había terminado en una pelea ni la berraca, eso para mí fue sorprendente (Comunicación personal, estudiante hombre del colegio).

Las consecuencias no deseadas ni esperadas (Giddens, 2003) que resultan de este tipo de bromas entre los estudiantes, sorprenden por el nivel de violencia que pueden desatar. Como lo reconoce el estudiante, el propósito de hacer *la empanada* no era dejar narices y labios rotos entre algunos estudiantes; por consiguiente, lo que está indicando la situación referida es la dificultad que hay de reconocer y asumir una broma sin asociarla y vivirla como una burla o un insulto a la estima propia. Sin esta diferenciación, se puede dar paso al reclamo, al puñetazo, a la patada, produciendo las consecuencias que el estudiante relata.

Como puede notarse, las emociones y comportamientos que emergen entre los estudiantes en estas situaciones, afloran como resultado de la percepción de una amenaza que se tiene por parte de un otro, principalmente, por la afectación a la propia imagen o a objetos o personas valoradas por el estudiante, como la familia o los amigos. En otras palabras, por la manera como cada uno de los implicados siente que es atacado en lo que tiene en alta estima, que es su propia valía y su amor propio. En este orden de ideas, el recurso de la respuesta violenta como defensa es una de las alternativas frente al temor, según se constata entre los estudiantes; sin embargo, es claro que este tipo de comportamientos impide la consolidación de interacciones positivas con los otros y acentúa los miedos. ¿Qué otras alternativas se pueden explorar? ¿Cómo hacer que el miedo no termine anulando

las posibilidades de encuentro, de tejer relaciones que favorezcan el encuentro con los otros?

Lo que los estudiantes del proyecto talleres describen en las entrevistas, muestra la manera como ellos lograron enfrentar sus miedos en ese encuentro con sus compañeros en los salones de clase a los que debían entrar. Como se dijo anteriormente, este grupo de estudiantes de Multipropaz surgió para socializar los fundamentos de la resolución de conflictos entre todos los estudiantes del colegio mediante el curso de ética, que es una asignatura obligatoria. Lo interesante de esta situación es que los estudiantes se exponen a una experiencia en la que sus miedos al rechazo y a la burla por parte de sus compañeros, está presente a lo largo del tiempo, sin ningún tipo de atenuante. ¿Qué los impulsa a exponerse de esta manera frente a sus otros compañeros? Según sus propias palabras “perder la timidez y aprender a hablar”, son las razones que en un primer momento los motiva a dar este paso, que finalmente resulta siendo fundamental para sus vidas.

En este sentido, la manera que los estudiantes encuentran para poder desenredar las ataduras de sus miedos, es asumiendo una situación que los aboca de manera directa a ellos; es enfrentando sus temores en la compañía de otros compañeros, para poder pasar esta página de sus vidas. Los recuerdos que evocan de cómo eran antes de entrar a talleres, descubre unas imágenes de sí mismos asustadizas, huidizas, rencorosas, solitarias, acompañadas de una profunda desvalorización frente a la cual, algunas veces, se deseaba la muerte. Los relatos que hacen los estudiantes de estos años de sus vidas, revelan estos sentimientos: “Antes de ingresar a talleres me describiría penoso, tímido, el que nunca hablaba y también influyó mucho en la autoestima, porque antes también tenía la autoestima baja, y bueno... todo lo que desencadena tener la autoestima baja” (Comunicación personal, estudiante hombre egresado del colegio).

...yo en esos tiempos, antes de dictar talleres, yo le decía a mi mamá “usted me trata como una mierda igual que usted”, en esos tiempos yo tenía una autoestima baja, yo decía que yo no era nadie, que yo no importaba. (Comunicación personal, estudiante hombre del colegio)

...sí, porque yo antes pensaba que la vida, palabras groseras: “era una mierda”, no pues que era uhhhh, y yo siempre quería era morirme y morirme, y siempre, yo siempre tenía culpa de todo, pasaba algo malo y decía que era yo; entonces sí, todo lo veía (Comunicación personal, estudiante mujer del colegio).

En cada uno de estos relatos, es reveladora la sensación de menos valía que tienen los estudiantes, lo que refuerza sus miedos al encuentro con los otros compañeros. La idea de “no ser nadie” está aparejada a la sensación de zozobra, culpa, pena y vergüenza. ¿Qué historias hacen presencia en la biografía del estudiante para que se haya acentuado esta imagen desvalorizada y opacada de sí mismo? Para Cyrulnik (2011), este tipo de sentimientos está presente en niños que han estado expuestos a experiencias de rechazo desde sus primeros años, principalmente por parte de los adultos cuidadores. ¿Estas experiencias están presentes en los relatos que hacen los estudiantes?

En las entrevistas a padres y alumnos se constatan relatos que muestran unas relaciones tensas, enmarcadas en recuerdos de maltrato físico y verbal; la palabra soez, el insulto, el grito acompañado por el golpe, parece ser una constante en los patrones de crianza entre padres e hijos. El recuerdo de un padre agresivo o de una madre maltratante, la ausencia de palabras que muestren algún tipo de ternura y amor en el trato con los hijos es recordado con sentimientos de amargura, de vergüenza y, en algunos casos, de resentimiento y odio. Cuando se señalan este tipo de interacciones entre padres e hijos enmarcadas en patrones de crianza, se quiere llamar la atención sobre un hecho que por muchos años definió la relación entre adultos y niños, mucho más en el marco de las relaciones parentales.

La presencia de la violencia física en el trato con los niños no es nueva; como bien lo muestra Elías (1998), años atrás este tipo de relación era normal y era lo que se esperaba que sucediera entre estos dos grupos. La crianza que un padre debía darle a sus hijos pasaba por el golpe, la palabra fuerte y en algunos casos hasta por la muerte, sin que la sociedad se escandalizara por tales comportamientos; además, era una actitud que se favorecía por las características biológicas de cada uno

de los miembros de esta diada, en las que el adulto tenía todas las de ganar, pues el “diferencial de poder” proveniente de la fuerza física que tenía uno y su ausencia en el otro, hacía que el niño estuviera siempre en desventaja. Aunque los casos que analiza Elías se remiten a los siglos XVIII y XIX, es cierto que todavía se siguen presentando este tipo de prácticas en la relación entre los adultos y los niños (Sauceda-García et al., 2006), como es el caso de algunas de las familias de los estudiantes entrevistados: “Mi mamá me dice: muchachita grosera qué es lo que le estoy enseñando, pues por ahora no me estás enseñando nada y ella con el madrazo, con lo que tenga en la mano me empieza a tirar” (Comunicación personal, estudiante mujer del colegio); “Pero mi papá sigue igual, con la desconfianza, lo grita a uno, lo hiere con palabras” (Comunicación personal, estudiante mujer del colegio).

Por otro lado, las prácticas sociales y culturales de muchas de las familias que viven en la Comuna 20 provienen del campo, las cuales han llegado a la ciudad (y siguen llegando) por migraciones provocadas por el conflicto armado interno o buscando mejores condiciones para vivir (Ruiz, 2016; Vanegas, 1998); en este contexto, la relación entre padres e hijos está mediada por un trato físico duro, como norma que regula la relación entre adultos y niños. De esta manera, los relatos de estos adultos que hoy viven en la comuna y que son padres de familia de los estudiantes del colegio, están marcados por recuerdos en los que sus padres los corregían con extrema severidad: colgarlos de los árboles, no darles de comer, reventarles la boca, son algunos de los recuerdos que tienen estos adultos de sus padres. Y este mismo trato es el que ellos les dan a sus hijos; no hacerlo así es interpretado como debilidad, como muy bien lo refiere una madre de familia, cuando comenta que en estos momentos ya no le está pegando a su hija y que su madre (la abuela de la estudiante) la regaña y le dice que su nieta “ya la ablandó”.

Sin pretender justificar este tipo de práctica en los patrones de crianza de estos adultos, es importante hacer el esfuerzo por entender qué puede estar pasando para que esto se mantenga. Como muy bien lo señala Elías (1998), este trato físico duro de los adultos con los niños, no se producía porque los padres fueran malos o porque no

quisieran a su prole, sino que era la manera habitual como se trataba a la descendencia y como estaba establecida la relación entre adultos y niños. El adulto no se detenía a pensar si le estaba causando algún tipo de trauma a sus hijos por tratarlos de esa manera; de hecho, él no pensaba en lo que podía estar sintiendo ni necesitando el niño, sino en lo que él, como adulto, necesitaba y de esta manera procedía. En ese sentido, el discurso desde el cual se reconoce al niño como un sujeto con necesidades, derechos y demandas específicas a su edad, todavía no hacía parte del imaginario social, por lo cual no había razón alguna para que estos padres se comportaran de manera diferente frente a sus hijos. Bajo estas circunstancias, no era posible suponer que amar a un hijo implicara darle un trato distinto; por esta razón, se puede entender por qué escuchamos muchas veces que algunos adultos justifican y agradecen este trato recibido de sus padres, que los ayudó a ser los hombres y mujeres de bien que son ahora.

En estos casos, tener agradecimiento y no resentimiento hacia los padres significa que este tipo de interacción adulto-niño estaba inscrita en un discurso social que justificaba y validaba tales comportamientos. En unas condiciones duras para vivir, como era el trabajo de la tierra y el trato directo con la naturaleza, lo que se demandaba eran cuerpos fuertes, duros, acostumbrados a tratar con las inclemencias del medio; el lugar para la ternura, el abrazo, el trato afectivo posiblemente quedaba reservado para las novelas, la poesía y las fantasías de los enamorados, pero no para la realidad de la vida. ¿Qué ha cambiado a lo largo de estos años en los patrones de crianza? ¿A qué se enfrentan los padres de estos estudiantes cuando castigan a sus hijos y que no tuvieron que enfrentar a sus propios padres cuando los corregían a ellos?

Aunque los patrones de crianza siguen estando definidos desde el castigo físico, los hijos de estos adultos migrantes que viven en los barrios populares de la ciudad sí han crecido bajo un discurso que reconoce que los niños y jóvenes tienen derecho, por ejemplo, al buen trato, a ser amados por sus progenitores, a ser cuidados y tratados con cariño; discurso que se repite en los medios de comunicación, en las

escuelas, en los puestos de salud y en las comisarías de familia, y el cual crea en los niños y jóvenes expectativas y necesidades nuevas. Además, es un discurso que une el amor que los padres deben tener hacia sus hijos con la garantía de tales derechos; así, querer a un hijo o hija implica que el padre no lo debe maltratar física ni verbalmente, debe velar por su bienestar, ofrecerle afecto, cuidar que no le suceda nada que atente contra el “libre desarrollo de su personalidad” (López, 2010); muy diferente al contexto en el que estos padres de familia fueron criados cuando eran niños.

Los estudios que han abordado los primeros años de vida del sujeto humano, confirman la importancia del soporte afectivo de los padres para su desarrollo psíquico, pues los ofrecimientos que estos hagan a nivel emocional serán fundamentales para que el niño logre una articulación satisfactoria a la sociedad y a la cultura de pertenencia. De esta manera, si en los primeros años de vida la relación con los padres o con los adultos cuidadores ha estado marcada por la falta de atención a sus demandas afectivas, por el abandono parcial o total de uno o los dos progenitores, o por la imposibilidad de suplir las demandas de reconocimiento y atención necesarios en esta edad, es altamente probable que su psiquismo presente las dificultades propias de tal situación. Así, una subjetividad insegura, propensa a la desconfianza y temerosa, puede terminar por instalarse a lo largo de los años en la vida de estos niños (Spitz, 2001; Winnicott, 1994).

Ejemplo de ello es lo señalado por Winnicott (1991), donde este tipo de situaciones presentes en niños y adolescentes londinenses afectados por la segunda guerra mundial, produjeron alteraciones que afectaron de manera directa su capacidad para relacionarse con los otros, a tal punto que en algunos casos cualquier contacto físico era respondido agresivamente. De igual forma, muchos de los niños y jóvenes que ingresan al proyecto talleres de Multipropaz llegan en dichas condiciones; ante este panorama, ¿qué ofrece este grupo a los niños y adolescentes que deciden participar como talleristas, con relación a sus necesidades y demandas? ¿Por qué relatan que sus vidas cambiaron a partir de su integración en esta actividad?

A saber, el proyecto taller recoge un grupo mixto que congrega a estudiantes desde grado octavo hasta grado undécimo, con edades que van desde los 12 hasta los 18 años; en él se reúnen estudiantes nuevos y otros con varios meses de experiencia como talleristas. Uno de los ofrecimientos que el grupo hace a los participantes es una red de pares que, como ellos, también presenta dificultades en sus interacciones sociales; entre ellos comparten los mismos temores y angustias a hablar en público, y realizan actividades que ayuden a superarlas. En las entrevistas, los estudiantes destacan la importancia de tener este apoyo, principalmente al comienzo, cuando todavía no tienen claro cómo enfrentar sus miedos y temores, y sienten que no van a ser capaces de ir a un salón a presentarse frente a sus compañeros; en los siguientes relatos, dos estudiantes refieren esto:

He aprendido mucho, como a controlarme mucho en lo que es en mi genio, que era muy, como dije, muy rencoroso; me enojaba mucho, peleaba mucho con mi mamá, y pues por mi barrio también tenía muchos problemas, no me aguantaba nadie, todo era como a las malas. Y el ingresar a talleres me ayudó mucho porque tenía problemas dentro del salón, y nos enseñaron cómo solucionarlos de una manera diferente, que no siempre como a las malas, sino de una forma dialogada. (Entrevista a estudiante hombre del colegio).

...porque es que antes uno sentía que uno no valía para nada, que uno no era nada en el mundo, ya, y siempre cuando uno dice que es eso es porque tiene la autoestima bajita, y que no se valora como uno es; entonces yo decía, no, yo no quiero ser así, yo quiero ser diferente, y en talleres me enseñaron a eso. Ahora estoy enseñando lo mismo acá [en la clase de ética], todo eso, y ya son diferentes, ya no se tratan mal ni nada de eso (Comunicación personal, estudiante mujer del colegio).

En este sentido, el grupo que conforman los talleristas es un espacio social donde se habla de los malestares de los estudiantes; donde aprenden en grupo a ponerle palabras a lo que sienten, a nombrar y significar de otra manera lo que han vivido. Además, las actividades lúdicas que se realizan en las jornadas de planeación, cuyos principales ejes de trabajo son el cuerpo y la comunicación, están hechas para

que los estudiantes exploren lo que pasa en la relación con los otros. Palabras como autoestima, querer a sí mismo, hablar de los problemas, escuchar al otro, ser amable con los demás, ser solidario, entre otras, les permite comenzar a encontrar otros sentidos a sus malestares, y con ello, empezar a probar maneras distintas de enfrentarlos.

De esta manera, las experiencias de encuentro que los muchachos relatan a partir de su participación en estas actividades, refieren cambios importantes en sus vidas. Por ejemplo, el rechazo que un estudiante creía sentir por parte de otro ya no se resuelve peleándose con él, sino conversando para averiguar por qué le cae mal; frente al insulto que se recibe de la madre no se contesta de la misma manera, sino que se habla con ella para saber por qué le está insultando. Lo que resulta gratificante es que esas nuevas maneras de tramitar sus malestares producen transformaciones en ellos y en los otros: la madre empieza a gritar menos; el estudiante al que creía caerle mal se convierte en un amigo.

Además, la actitud hacia su vida también tiene transformaciones importantes: empieza a sentir que su vida es valiosa, que las cosas que hace y dice son valoradas y escuchadas con interés por los demás, y que puede ayudar a otros estudiantes a resolver sus propios problemas. Al respecto, en las entrevistas los estudiantes señalan estas ganancias cognitivas y afectivas: “Ahorita soy más amable, antes yo les decía ‘ay no, que esto’ y empezaba a tratar mal a la gente, y ahorita trato de mirar cómo responderle, y trato de tratarlos bien” (Entrevista a estudiante mujer del colegio);

... pues en muchos factores sí, antes yo veía la vida como si tú me miras mal yo te miro mal y así se quedaba, ahora si tú me miras mal yo te pregunto ¿Por qué me miras mal?, saber que uno puede solucionar los conflictos no solamente con peleas sino también con diálogo (Entrevista a estudiante hombre del colegio).

... pues eh... yo antes con ella yo no compartía que... cosas así que yo sentía ni nada... pues, desde que estuve en Multipropaz yo comencé a contarle a mi mamá cosas, entonces ella amanecía con

malgenio, y yo le decía “no, pues no me conteste así, contésteme de buena manera”, entonces ella me miró y me decía “¿Qué es lo que estoy haciendo mal?” y yo le decía “esto y esto” y ella lo trataba de corregir; entonces, ella cuando va a decir una grosería prefiere aguantarse en el momento y ya después dice otra cosa (Comunicación personal, estudiante mujer del colegio).

Así, el ofrecimiento que hace el proyecto taller de un nuevo lenguaje que permite significar de otra forma los malestares de los estudiantes, constituye una importante herramienta para entender lo que les sucede. Poder nombrar de manera distinta lo que hasta ese momento solo era sentido desde el malestar, la vergüenza, la angustia, el miedo y el dolor, permite que los adolescentes tengan otros referentes que les haga inteligible su realidad emocional, y actúen sobre ella para establecer una relación distinta con su entorno familiar y social, lo que también es reconocido por los profesores:

Cuando yo llegué aquí [al colegio] en el 2000, el referente para los muchachos era el pandillero, el duro, allá en el barrio; los demás muchachos lo veían como un líder y las chicas lo veían como el Tonny. Después de tres años, 2005, 2006, el referente ya no era el pandillero, el referente era el tallerista de Multipropaz; entonces, hay un cambio de paradigma bien fuerte y los maestros empezaron a sentirlo (Comunicación personal, profesor del colegio).

Al respecto, es interesante traer a Winnicott (1991), quien señala que cuando el hogar no logra ofrecerle al niño un marco que lo haga sentir emocionalmente estable y seguro, él lo buscará en otro lugar:

El niño cuyo hogar no logra darle un sentimiento de seguridad busca las cuatro paredes fuera de su hogar; todavía abriga esperanzas, y apela a los abuelos, tíos y tías, amigos de la familia, la escuela [...] Si alguien se la proporciona en el momento adecuado, esa estabilidad puede crecer en el niño como los huesos de su cuerpo, de modo que gradualmente, en el curso de los primeros meses y años de su vida, puede pasar de la dependencia y de la necesidad de ser manejado a la independencia. A menudo, el niño obtiene de sus parientes y de la escuela lo que no ha conseguido en su propio hogar. (p. 139).

En buena medida, lo que los estudiantes exploran y viven con sus pares en la compañía de un adulto, termina haciendo una diferencia importante para sus vidas. A través del juego, de las charlas, de la verbalización de los malestares, del apoyo que se recibe de los compañeros y de los adultos, poco a poco se va tejiendo un conjunto de interacciones, de amistades, de confianzas mutuas que finalmente terminan siendo los soportes necesarios para que el adolescente enfrente sus miedos y su fragilidad emocional. Los cambios que se presentan en sus vidas y que permiten pasar de la inseguridad a la seguridad, del insulto al remordimiento, del miedo a la confianza, del odio al amor, del golpe al compañero a la palabra, es un resultado de un largo proceso que de ninguna manera es lineal; por el contrario, tiene muchos altibajos con momentos de dudas, de miedo a no ser capaz de seguir, de culpas y resentimientos.

En algunos casos, como lo refiere la profesora líder acompañante, el estudiante no logra sostenerse en el grupo y termina fuera de él. Otras circunstancias confluyen para que esto ocurra, entre ellas la presión y vinculación del adolescente a una pandilla del barrio y, por lo tanto, al mundo de la delincuencia juvenil:

A los pelados Multipropaz lo que les da es reconocimiento y ese reconocimiento también lo tienen en las pandillas, por eso nosotros peleamos. Multipropaz se pelea es hombro a hombro porque es que los dos ofrecemos a los pelados cosas bacanas para que ellos sean reconocidos; allá está la muerte y todo lo ilegal; acá [en el colegio] los pelados también podrían decir que tienen reconocimiento. Aquí les damos es una alternativa de reconocimiento, pero de reconocimiento en lo legal, el reconocimiento por las cosas positivas y todas esas potencialidades que ellos tienen y ese es el reconocimiento que nosotros les damos (Comunicación personal, profesora del colegio).

Reflexiones finales

La convivencia escolar está atravesada por muchas circunstancias que no se pueden reducir al problema del matoneo presente entre compañeros. Este tipo de comportamientos, más bien, muestran que algo está aconteciendo en la escuela y es importante intentar descubrir

qué; por lo tanto, lo que podríamos hacer más allá de contar las veces que se pelean los estudiantes, o si se pelean más los hombres que las mujeres, es interrogar qué está pasando en la institución educativa y por qué es el escenario escogido entre los muchachos para hacer eclosión de estas actitudes. Frente a esto, hay que evitar hacer del estudiante el chivo expiatorio de los males de la institución (Girard, 1986), pues aunque este podría ser el camino más fácil, definitivamente no es el indicado.

Lo que los adolescentes y jóvenes están mostrando desde sus angustias, miedos, sufrimientos y manifestaciones de violencia, expresa otras realidades que atañen al mundo de los adultos, incluida la familia, la escuela y el Estado. Al respecto, es difícil imaginar un joven feliz en medio de la precariedad material y afectiva en la que muchos de ellos viven; hay condiciones materiales que generan desasosiego, angustia, rabia, y esto no lo han producido los adolescentes y jóvenes, sino que nacieron en medio de tal situación. Lo que sí se podría afirmar es que esta vitalidad, expresada como indisciplina de los jóvenes en la escuela, hay que interpretarla desde otros referentes, como ha quedado claro a lo largo de estas páginas; a continuación, se hará énfasis en algunos de ellos.

El primero, es la complejidad en la que se desenvuelve la vida de los adolescentes y jóvenes en estos momentos, principalmente los que viven en los sectores populares. La precariedad en el mercado de trabajo y la profundización de la informalidad ha agudizado la pobreza entre las familias ya pobres que viven en estas comunas; sin embargo, se podría afirmar que lo que hace más angustiante la vida de los jóvenes es la compleja situación de sus familias, principalmente en lo que tiene que ver con las tensas relaciones con los padres o quienes cumplen tales funciones, en gran parte como consecuencia de la situación socioeconómica en la que viven. Así, en las entrevistas que se hicieron a padres de familia y a estudiantes, se hace mención a la manera como el castigo físico, el maltrato verbal y la ausencia de expresiones de afecto definen, en buena medida, las interacciones entre los adultos, niños y adolescentes, en muchas de las familias.

El segundo aspecto para señalar, tiene que ver con los ofrecimientos que los adolescentes encuentran cuando viven experiencias como las

que ofrece el proyecto Multipropaz. Como se ha podido constatar aquí, el grupo que tiene bajo su responsabilidad entrar a los salones en la clase de ética, ofrece a sus miembros un espacio de aceptación y de reconocimiento en el que es válido equivocarse, expresar los miedos, angustiarse o enojarse cuando lo planeado no sale como se desea. Esta aceptación incondicional, en parte se desprende del hecho de que todos los que pertenecen a este grupo tienen sufrimientos parecidos, lo que les permite ayudarse, darse apoyo, compartir experiencias y estrategias para enfrentar tales sentimientos. Así, la función del grupo como referente de identificación, ofrece otras condiciones que permiten que los estudiantes logren replantear algunas de las ideas y sentimientos que hasta ese momento los agobiaban en sus interacciones sociales.

Para finalizar, se presenta la siguiente cita como invitación a pensar lo que puede hacer la institución educativa con experiencias como las que recoge el proyecto Multipropaz:

Podemos inundar a la escuela de innovaciones y sin embargo ahogar la “novedad” entendida como algo de otro orden que viene a transformar matrices de pensamiento y acción. La educación no es más potente por su carácter innovador sino por su capacidad de producir alguna diferencia en el sujeto y de poner a su disposición algo que le permita ser distinto de lo que es en algún aspecto. La cuestión no es entonces ahogarnos de innovaciones sino crear condiciones para que el porvenir acontezca (Duschatzky y Birgin, 2001, p. 13).

Referencias

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Bowlby, J. (1986). *Los vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.

- Cuenca, J. (2008). *Jóvenes que viven en una colonia popular: prácticas sociales que caracterizan su vida cotidiana* [Tesis de doctorado, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social]. Repositorio digital de la Universidad Icesi. http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/3787
- Cyrulnik, B. (2011). *Morirse de la vergüenza. El miedo a la mirada del otro*. Debate.
- Departamento Administrativo de Planeación. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019 Comuna 20*. <https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/147267/sistema-de-informacion-unificado-de-convivencia-escolar---siuce/>
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Editorial Gedisa.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Editorial Paidós.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Flacso Manantial. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/didesp/Donde%20esta%20la%20escuela%20Duchatsky.pdf>
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Editorial Norma.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Editorial Anagrama.
- López Hoyos, M. L. (2010). *Conflictos en la crianza. La autoridad en cuestión. Un estudio intercultural*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Editorial Paidós.

- Rivero Bottero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles educativos*, 35(142), 149-166. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400010&lng=es&tlng=es
- Ruiz López, A. (2016). *Espacio y poblamiento en la ladera suroccidental de Cali. Sector Siloé, décadas 1910-2010*. Universidad del Valle. <http://comunicacionpuj.javerianacali.edu.co/comunitaria/assets/espacio-y-poblamiento-en-la-ladera-suroccidental-de-cali.pdf>
- Sauceda-García, J.M., Olivo-Gutiérrez, N.A., Gutiérrez, J. y Maldonado-Durán, M. (2006). El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 63(6) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462006000600004
- Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali. (2019). *Boletín de reporte SIUCE 2018-II. Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar*. Comité Municipal de Convivencia Escolar, Sistema Municipal de Convivencia Escolar, Alcaldía de Santiago de Cali.
- Spitz, R.A. (2001). *El primer año de vida del niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Vanegas, G. (1998). *Cali tras el rostro oculto de las violencias: estudios etnográficos sobre la cotidianidad, los conflictos y las violencias en las barriadas populares*. Universidad del Valle, Instituto CISALVA.
- Winnicott, D.W. (1991). *Deprivación y delincuencia*. Editorial Paidós.
- Winnicott, D.W. (1994). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Editorial Paidós.

El uso de la lectura en la enseñanza de las ciencias en educación secundaria en colegios rurales del Valle del Cauca¹

Solanlly Ochoa-Angrino

Jairo Andrés Montes

Juliana María Ramírez Díaz

Tatiana Rojas Ospina

Importancia y abordajes de la lectura para aprender ciencias

Diversos autores (Fang & Wei, 2010; Pearson et al., 2010; Sørvik et al., 2015) señalan la necesidad de formar ciudadanos con buenos niveles de alfabetización científica para el mantenimiento de una sociedad democrática; esto implica la habilidad de los estudiantes para acceder, comprender y producir textos de ciencias y, por ende, la necesidad de integrar la lectura en la formación de esta materia (Fang & Wei, 2010). En ese sentido, la lectura en ciencias se plantea como una práctica social que permite que los estudiantes tengan herramientas y contextos para explorar, conocer e intervenir el mundo natural (Sørvik et al., 2015).

Pese a que la lectura en la enseñanza de las ciencias ha sido minimizada en favor de las actividades de experimentación (Sørvik et al., 2015; Wellington & Osborne, 2001), es necesario señalar que los procesos de lectura cumplen un papel muy importante en el aprendizaje científico y, por tanto, en el desempeño en esta área (Cheung et al., 2017; Cromley, 2009; Fang et al., 2008; Greenleaf et al., 2009; Greenleaf et al., 2001;

¹ Este capítulo es producto del proyecto de investigación *Compromiso con la lectura y aprendizaje de las ciencias naturales*, código 3976, financiado por la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Parte de sus resultados fueron presentados en el Congreso Colombiano de Psicología 2015 y la 1ra Conferencia Regional Latinoamericana de Psicología 2015.

King, 2010; Krajcik & Sutherland, 2010; McDonald, 2016; Norris & Phillips, 2003; Osborne, 2010; Pearson et al., 2010; Shanahan & Shanahan, 2008; Yore et al., 2004). Al respecto, Ochoa-Angrino (2012) sintetiza el papel de los textos en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la siguiente manera:

1. Proveen información acerca de conceptos, modelos e ideas que no son directamente observables o manipulables en el salón de clases o en las prácticas cotidianas de los estudiantes. Ese es el caso de fenómenos como la relación entre el clima y las adaptaciones de los seres vivos en las diferentes eras geológicas o de los cambios en la corteza terrestre.
2. Preparan a los estudiantes para realizar observaciones rigurosas de fenómenos naturales. En este sentido, los estudiantes reportan mayor comprensión de conceptos de ciencias y mayor aprendizaje en tareas de observación y salidas de campo, cuando previamente realizan lecturas sobre los fenómenos a estudiar.
3. Guían a los estudiantes en la realización de experimentos. Basta con imaginar un laboratorio de ciencias en un colegio público colombiano con aproximadamente 40 alumnos por salón, para ver la necesidad de textos de ciencias guiando los experimentos, pues es casi imposible que el profesor pueda resolver todas las dudas de los estudiantes simultáneamente o guiarles en la realización de sus experimentos.
4. Facilitan los procesos de anticipación y predicción de los resultados que se obtendrán a partir de un experimento. Así, reportes de experimentos sobre fenómenos como la fecundación y reproducción de las plantas pueden ayudar a los estudiantes, no solo a preparar los experimentos, sino a anticipar los posibles resultados.
5. Son referente para comparar resultados propios con los de otros investigadores. Los textos de ciencias no tienen la verdad absoluta y son susceptibles de ser cuestionados, criticados, descartados y/o mejorados; en este sentido, el pensamiento crítico de los estudiantes

puede promoverse si se los invita a comparar los resultados de sus propios experimentos con los que se reportan en los libros.

6. Pueden ser un modelo de cómo los científicos comunican sus hallazgos, dado que una alfabetización completa en ciencias implica saber comunicarla.

Además, Galagovsky (2004) señala que los textos de ciencias pueden hacer evidentes las concepciones erróneas de los estudiantes en torno a fenómenos naturales y físicos, para lo cual propone presentar a los alumnos textos que contradigan sus ideas previas.

Por su parte, el gobierno colombiano reconoce la importancia de la integración de la lectura en la enseñanza de las ciencias a través de los estándares planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004). Al respecto, se pueden citar varios ejemplos de actividades que se supone que el estudiante de secundaria debe desarrollar como “científico natural”; por ejemplo, durante los últimos tres grados de secundaria se espera que el estudiante sea capaz de: buscar información en diferentes fuentes; evaluar la calidad de la información recopilada; relacionar sus conclusiones con las presentadas por otros autores; establecer diferencias entre modelos, teorías, leyes e hipótesis; considerar diferentes puntos de vista sobre el mismo problema; y comunicar a otras personas sus experiencias, hallazgos y conclusiones. Esta lista es solo una muestra de todas las posibles actividades de clase que demandan lectura en ciencias, lo cual arroja luces sobre su importancia y contribución al aprendizaje de los estudiantes; esto no es poco si se tiene en cuenta que el mismo sistema de evaluación nacional está basado en pruebas que, básicamente, son de lectura.

En el caso del departamento del Valle del Cauca, el trabajo alrededor de la lectura y la promoción del pensamiento científico se traduce en metas diferenciadas, como entregar material de apoyo pedagógico textual a las instituciones educativas de la región, la implementación de planes de lectura y escritura, así como el fomento de competencias científicas, tecnológicas, de innovación y competitividad entre los

estudiantes de educación básica (Gobernación del Valle, 2019). Estas metas, al igual que los estándares del Ministerio de Educación Nacional, están encaminadas a ofrecer una educación de calidad, compromiso mundial presente en los objetivos de desarrollo sostenible, dentro de los cuales se encuentra garantizar una educación inclusiva y equitativa, y la generación de oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Naciones Unidas, 2018).

Sin embargo, y a pesar de estos esfuerzos, en los últimos años los resultados de los estudiantes del Valle del Cauca en las pruebas Saber de 9º, tanto de lenguaje como de ciencias, muestran desempeños que se ubican, principalmente, en el nivel mínimo (41 % en el 2017 en lenguaje y 50 % en el 2016 en ciencias) y en nivel satisfactorio (43 % en el 2017 y 24 % en el 2016 en ciencias); además, son escasos los estudiantes que se ubican en el nivel avanzado (6 % en el 2017 en lenguaje y 5 % en el 2017 en ciencias). El mismo patrón, pero con tendencia a más bajos desempeños (en especial en el área de ciencias), se observa en los resultados de los estudiantes vallecaucanos en las pruebas Saber del grado once del año 2018, en donde un 53 % de los estudiantes se ubica en el nivel mínimo y un 27 % en el nivel satisfactorio. Más preocupante aún es el desempeño observado por los estudiantes pertenecientes a instituciones educativas públicas rurales, quienes muestran desempeños más bajos que sus pares de colegios urbanos, ubicándose el 56 % en el nivel de desempeños mínimos (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2018).

Lo anterior, da cuenta del trabajo que hay por hacer en los procesos de enseñanza de las ciencias en nuestra región, en particular en los contextos rurales; ante esto, la integración de la lectura es uno de los aspectos que podría contribuir con el favorecimiento del aprendizaje, tal como ha sido planteado e identificado en diversos estudios (Cheung et al., 2017). No obstante, y a pesar de la importancia de la integración entre lectura y enseñanza de las ciencias, tanto desde la pedagogía como desde la política educativa, se han planteado diferentes factores que pueden representar un reto para los educadores (Moje, 2008). En primera instancia, de acuerdo con Pearson et al. (2010), parece

darse un aislamiento entre la alfabetización y la ciencia misma, siendo presentadas como dos dominios del conocimiento independientes y no relacionados, tal como se puede evidenciar en las metas del departamento del Valle del Cauca presentadas previamente. Por otra parte, faltan marcos de referencia específicos que permitan trascender las recomendaciones genéricas en cuanto a la lectura, y den a los docentes y estudiantes herramientas para realizar lecturas de acuerdo a las características propias de las disciplinas, en este caso del dominio de las ciencias (Moje, 2008); esto se debe a que leer en ciencias tiene unas características particulares que no corresponden a la lectura en términos genéricos.

De esta manera, al revisar la literatura que da cuenta de las relaciones entre lectura y aprendizaje-enseñanza de las ciencias, y de acuerdo con los diferentes énfasis que han dado los investigadores a sus trabajos, se encuentran cuatro categorías de estudios: (a) centrados en la relación entre variables institucionales y personales, y su relación con los desempeños en lectura; (b) centrados en la naturaleza de los textos; (c) enfocados en las estrategias de los estudiantes al abordar textos de ciencias; y (d) concentrados en las prácticas de lectura para enseñar ciencias.

El primer tipo de estudios se centra en la relación entre aspectos individuales e institucionales y desempeños globales de los estudiantes en pruebas estandarizadas de lectura, matemáticas y ciencias. Algunos ejemplos de esta aproximación, han explorado el vínculo entre el desempeño de los participantes en las pruebas de lectura, matemática y alfabetismo científico en la prueba PISA, y los índices de factores asociados al estudiante y la institución educativa (Areepattamannil, 2014). De esta manera, pudo evidenciarse que los efectos de un currículo de ciencias basado en la investigación y en la lectura influenciaba de manera diferente el aprendizaje de los estudiantes tanto en el alfabetismo científico como en el desempeño en matemáticas, física, química y la habilidad lectora de los estudiantes (Korpershoek et al., 2014); en comparación a un currículo de ciencias basado únicamente en la investigación (Fang & Wei, 2010). A saber, estos estudios tienen en

común una aproximación amplia (generalmente con muestras grandes y análisis multivariados), la cual trata de establecer relaciones entre los sujetos, sus contextos y sus desempeños en lectura y/o ciencia; no obstante, y pese a lo valioso de sus conclusiones, es poco claro cómo se da la interacción entre docentes, estudiantes y textos científicos.

Sobre este último aspecto se enfoca un segundo tipo de investigaciones, las cuales se centran en la naturaleza de los textos. Frente a esto, autores como Alvermann & Wilson (2011) y Wang & Chen (2014), señalan que los textos en ciencia son diferentes por varias razones: la primera, se refiere a que hacen énfasis en la representación de objetos tangibles y, por ende, a sus descripciones, procesos o leyes invisibles que los afectan; segundo, los textos en ciencia contienen terminología técnica que puede ser abstracta y no relacionada con el lenguaje cotidiano de los estudiantes; tercero, contienen muchas conexiones lógicas para presentar ideas con las que los estudiantes están poco familiarizados (por ejemplo: implica, si/entonces, sin embargo, normalmente); y finalmente, los textos de ciencias son expositivos, cuando la mayor parte de los programas de lectura promueven la lectura de textos narrativos.

En forma similar, estudios como el de Rokhmah et al. (2017), y el de Guzzetti & Mardis (2017) analizan la naturaleza misma de los textos y su potencial para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, de tal forma que los profesores puedan usar esta información para tener mejores criterios de selección de los mismos para sus clases. De igual manera, algunas de las investigaciones centradas en esta aproximación han explorado las experiencias de estudiantes de biología de secundaria en: el abordaje de textos considerados “epistemológicamente”, es decir, textos que hacen explícito algún aspecto de la historia o los criterios para justificar sus afirmaciones (Kloser, 2013); el reconocimiento de las diferencias en los conceptos y modelos de explicación del funcionamiento genético (Gericke et al., 2013); y la relación entre la lectura en ciencias y los textos en línea o apoyados en las TIC, estudiando si los alumnos identificaban contradicciones en los textos dependiendo de la fuente (Keck et al., 2015).

Dichas investigaciones centradas en la naturaleza de los textos, proveen una mirada a uno de los aspectos centrales de las interacciones que se generan en las actividades de lectura en ciencias y hacen evidente otro fenómeno involucrado, foco de un tercer tipo de aproximación de las investigaciones de lectura en ciencias: los múltiples tipos de estrategias que usan los estudiantes cuando abordan textos científicos. A este respecto Braasch et al. (2013) aplicaron y evaluaron una intervención instruccional dirigida a mejorar las estrategias de evaluación de documentos científicos de 130 estudiantes en último grado de secundaria; adicional a la evaluación de los textos, algunos autores (Hsu et al., 2014; Wang & Chen, 2014) señalan el creciente interés en la realización de estudios en educación en ciencia, usando aproximaciones desde el aprendizaje autorregulado (SRL en inglés). Dentro de este tipo de acercamiento, con un énfasis en los procesos metacognitivos de los estudiantes al leer en ciencias, se puede citar como ejemplo el trabajo de Wang & Chen (2014) en el cual se explora la conciencia metacognitiva y la comprensión de textos científicos por parte de estudiantes taiwaneses.

Como se evidencia en los artículos revisados desde esta aproximación, hay una marcada tendencia al diseño e implementación de intervenciones sobre los estudiantes; no obstante, se dejan de lado los aspectos sistémicos relacionados con el evento educativo en tiempo real, en los cuales se usa la lectura en la enseñanza de las ciencias. En este sentido, aunque este tipo de estudios permanece escaso, investigadores como Cervetti et al. (2009), Pappas (2006), Smith & Ochoa-Angrino (2012) y Sørvik et al. (2015), señalan la necesidad de aproximaciones integradas en estudios en profundidad que den cuenta de cómo son realmente utilizados los textos en clase para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación planteada por Sørvik et al. (2015) en Noruega, explora las prácticas de lectura en clases de ciencia durante una estrategia de instrucción integrada de ciencia y lectura, la cual partió de una perspectiva que sitúa a la lectura como una práctica social. Los autores plantean que

si se desea apoyar el desarrollo de prácticas de lectura que sean significativas para convertir a los estudiantes en consumidores de ciencia, se debe favorecer la identificación y compromiso con estas prácticas como una parte esencial del compromiso con la ciencia en la escuela. Esto implica partir de las prácticas de lectura informal y las experiencias con la lectura y las ciencias en su vida cotidiana, identificando los aspectos relevantes de la lectura en la enseñanza de las ciencias.

En una línea semejante, Smith & Ochoa-Angrino (2012) analizan las prácticas de lectura en ciencias en estudiantes de secundaria, para lo cual participaron 244 estudiantes y 12 profesores de ciencias generales, química y física; además, las clases fueron observadas y videograbadas a lo largo de dos unidades temáticas. Los resultados muestran que los estudiantes leyeron principalmente evaluaciones, exámenes cortos y notas de clase; solo el 10 % de las actividades de lectura asignadas correspondían a textos de ciencias, generalmente menores a una página y esporádicas. Adicionalmente, en otras aproximaciones como las de Fernández y Tuset (2008), González y Mensa (2014), Ness (2016), y Wexler et al. (2017), se encontraron resultados similares a partir de observaciones de clase. Sin embargo, en otros escenarios se encuentra que los textos dominan la instrucción en ciencias (Yore et al., 2003); en este sentido, investigaciones como la de Martín et al. (2012), reportan que el 83% de los niños escolares mencionan que sus profesores usan textos para enseñarles ciencias, y Danielsson (2010) encuentra que los alumnos tienen gran acceso a los textos de ciencias, aunque la mayoría de ellos no son leídos ni discutidos en clase.

Lo anterior muestra evidencia controversial en torno a la frecuencia y las características del uso de la lectura en la enseñanza de las ciencias, pues en varios estudios su uso no es el más frecuente y las actividades de lectura parecen obedecer a prácticas tradicionales donde se lee, pero no se debate ni se cuestiona lo leído; como tampoco se integra la lectura a otras prácticas propias del aprendizaje de las ciencias, tales como la observación y la experimentación. Por ello, la promoción de

la lectura requiere abordajes que partan de las características que tiene su uso en los diferentes escenarios educativos y, a partir de dicho reconocimiento, se favorezcan resignificaciones y aproximaciones integradoras, en las cuales se incorporen de manera sistémica los aportes de las perspectivas centradas en los currículos, en la naturaleza de los textos, en las estrategias de los estudiantes, en los usos y significaciones que dan los maestros; dando pie a descripciones en tiempo real y ecológicamente válidas del potencial del uso de la lectura para la enseñanza de las ciencias.

En medio de este panorama, la investigación sobre el uso de la lectura en educación media es pertinente, teniendo en cuenta que allí participan estudiantes adolescentes, los cuales se encuentran en un momento de su ciclo vital en el que la búsqueda de la autonomía y la formación de su identidad está en proceso; por lo tanto, necesitan de la posibilidad de elegir, de generar conexiones profundas entre sus intereses y lo que estudian. Lamentablemente, en los contextos educativos formales, es usual la desconexión entre los intereses de los estudiantes, los temas abordados y las estrategias usadas en las clases, haciendo que para ellos sean más atractivas actividades fuera de la escuela (Crosnoe, 2000), llevándolos muchas veces a la deserción y convirtiéndolos en una población con una alta vulnerabilidad social.

Por su parte, el trabajo en el contexto rural es necesario debido a la importante brecha a nivel educativo que existe entre este y el contexto educativo urbano de nuestro país (Gutiérrez, 2019). Aunque se han logrado avances importantes en cobertura, el contexto rural se caracteriza por tener menor soporte, menor acceso a servicios educativos y peor infraestructura (Empresarios por la educación, 2019), lo cual puede explicar los resultados de los estudiantes de dichos contextos en pruebas estatales, como se presentó previamente. Desde ese punto de vista, la presente investigación busca aproximarse a este escenario respondiendo a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué prácticas de lectura utilizan los docentes en ciencias?
2. ¿Cuáles son las funciones de la lectura en la enseñanza de las ciencias?
3. ¿Qué tan complejas son las tareas de lectura y qué relaciones se establecen entre esta y otras prácticas para promover el aprendizaje de las ciencias?
4. ¿Qué tan autónomos son los estudiantes en esas prácticas de lectura?

Abordaje metodológico

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, en el cual se indagó respecto a las prácticas de lectura en asignaturas de ciencias naturales por medio de técnicas observacionales y entrevistas.

Miembros de la comunidad educativa participantes

En el estudio participaron 89 estudiantes de secundaria de colegios públicos rurales del Valle del Cauca matriculados en cursos de ciencias, y tres profesores de la misma materia. Las edades de los estudiantes oscilaban entre 14 y 20 años, con una edad promedio de 16 años, distribuidos de la siguiente manera: un grupo de educación ambiental (26 estudiantes de 9.º), dos grupos de biología (23 estudiantes de 9.º), un grupo de química (14 estudiantes de 10.º) y un grupo de física (26 estudiantes de 11.º). En cuanto a los profesores, participó un licenciado en Biología con especialización en Producción Agropecuaria y 24 años de experiencia docente, el cual guiaba el curso de Educación Ambiental; un licenciado en Biología y Química con especialización en Pensamiento Educativo, cursando estudios de maestría en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible y 30 años de experiencia docente, guiando los cursos de Biología y Química; y finalmente, un ingeniero industrial con formación en pedagogía y 19 años de experiencia docente, quien desarrollaba los cursos de Física. Así, la muestra se organizó de tal manera que permitiera recoger datos de diferentes asignaturas dentro del área de ciencias, para hacer comparaciones entre las mismas.

Instrumentos y procedimiento

Para la recolección de datos se observaron y registraron las actividades realizadas por los docentes durante las clases de ciencias; además, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad a los profesores para conocer su percepción sobre la importancia de la lectura en el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias, y se analizaron documentos/ materiales usados en las actividades del salón de clases. A continuación, se describe en detalle el uso de los instrumentos y procedimientos.

Observación y registro. El proyecto incluyó el registro audiovisual de los comportamientos, verbalizaciones e interacciones de los tres profesores de ciencias a lo largo de una unidad temática (escogida por ellos), variable en el número de lecciones; esto facilitó que los participantes se habituaran a la presencia de los observadores en las clases. Teniendo en cuenta lo anterior, se observó el uso de la lectura en el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias y el apoyo que los docentes proveían a los estudiantes cuando estaban leyendo. Posteriormente, los videos fueron analizados por dos investigadores y un auxiliar de investigación, quienes identificaron los eventos de lectura en cada una de las clases; cabe señalar que un evento de lectura es definido como una interacción que implica un tema específico, donde el discurso y la conducta de la mayoría de los participantes giran alrededor de las prácticas de lectura y el comienzo y el final pueden ser delimitados (Ochoa-Angrino, 2009).

Entrevistas a profesores. Cada profesor fue entrevistado por lo menos tres veces para indagar acerca de su percepción sobre el uso de la lectura para enseñar ciencias. Algunas preguntas que guiaron la entrevista fueron: ¿qué papel juega la lectura en la enseñanza de las ciencias?; ¿qué prácticas de lectura usan, para qué las usan y por qué las usan?; ¿qué factores pueden promover el uso de la lectura en la enseñanza de las ciencias?; ¿qué factores pueden obstaculizar el uso de la lectura en la enseñanza de las ciencias?; ¿han recibido o desearían recibir instrucción sobre cómo utilizar las prácticas de lectura en la enseñanza de las ciencias?; ¿cómo valoran el uso de la lectura en la enseñanza de las ciencias?

Codificación de la información

La investigadora principal y un auxiliar de investigación independiente, vieron cada uno de los videos de las 18 clases de ciencias (correspondientes a 30 horas de clase) para registrar todos los eventos de lectura que se dieran durante las clases. Aunque inicialmente trabajaron de manera individual codificando los eventos de lectura por clase y por materia, hubo acuerdos en el 90 % de los casos, y los desacuerdos fueron resueltos volviendo a revisar los videos y discutiendo sobre los criterios de registro y clasificación.

Para codificar la complejidad de las tareas de lectura, las conexiones entre la lectura y otras actividades para aprender ciencias, y la autonomía de los estudiantes durante la lectura, se utilizó una rúbrica adaptada de Lutz et al. (2006); a continuación, se describen las categorías:

Complejidad de la tarea. Se refiere a la cantidad de elementos diversos que pueden hacer de la tarea de lectura algo fácil o difícil para el estudiante. La complejidad es evaluada en términos de longitud, demandas del texto (comprensión profunda, recuperación de datos explícitos, entre otros), demandas de escritura después de la lectura, elaboración de textos (por ejemplo, si la escritura basada en la lectura demanda el desarrollo de uno o varios párrafos articulados), si la comprensión de lectura implica conexión con otros textos (intertextualidad), si el docente promueve estrategias de lectura y si implica el uso de vocabulario científico.

Conexión entre lectura y ciencia. Esta categoría hace referencia a actividades que promueven en los estudiantes el establecimiento de una clara relación entre ciencia y lectura, entre el texto leído y los conceptos de ciencias abordados en el curso. Los criterios para establecer si hay una clara relación entre lectura y ciencias son: la relación de la lectura de textos y documentos de ciencias con ejercicios de observación, experimentos y salidas de campo; la utilización de textos de ciencias para discutir conceptos, hipótesis, teorías y modelos científicos; el uso de textos de ciencias para preparar presentaciones orales; entre otras.

Apoyo a la autonomía. Se refiere a acciones encaminadas a permitir que los estudiantes escojan el tipo de texto a leer, su dificultad (posibilidades de elección de textos con diferentes niveles de complejidad), la tarea específica con relación a ese texto (leer para resumir, para preparar observación, comparar resultados de experimentos), y la promoción de acuerdos sobre el procedimiento utilizado para llevar a cabo la lectura (cuándo leer, hasta cuándo, con quién, dónde).

En el caso de las entrevistas se realizó un análisis temático; cada una de ellas fue transcrita y, a partir de su lectura y relectura individual por parte de los investigadores y de la auxiliar de investigación, se identificaron los patrones o las temáticas más recurrentes en las explicaciones que los docentes daban sobre las prácticas de lectura usadas. A partir de allí, se codificaron las respuestas de manera consensuada.

Hallazgos del estudio

Prácticas de lectura empleadas por los docentes en clases de ciencias

El primer objetivo de este trabajo era describir las prácticas de lectura usadas en las clases de ciencias, para lo cual se observaron 18 clases que corresponden a 30 horas (1800 minutos). Durante esas clases se realizaron 16 eventos de lectura, que ocuparon 311 minutos del total del tiempo de clase; es decir, 5 horas y 18 minutos de lectura equivalentes a 17.2 % del total del tiempo dedicado a la enseñanza de las diferentes unidades temáticas. En su orden, en el curso de Física se dedicó mayor tiempo a la lectura, pues en aproximadamente un 25.8 % del tiempo de la clase se realizaron actividades de esta índole; no obstante, los procesos de lectura de mayor duración implicaron la lectura de un taller y de una evaluación. En segundo lugar, el curso de Educación Ambiental ocupó el 21.9 % de las clases a la lectura de notas tomadas en las lecciones y de respuesta a talleres por parte de los estudiantes. Y en tercer lugar, Biología dedicó un 13.6 % del tiempo a la lectura; se leyeron las diapositivas durante clases magistrales

y las respuestas de los estudiantes a talleres. En el total de eventos, solamente dos corresponden a la lectura de textos académicos, uno en la clase de Educación Ambiental y otro en Física. La *Tabla 1* resume las características de lectura encontradas en las clases de ciencias.

Tabla 1

Tiempo invertido en actividades y tareas de lectura en clases de ciencias

| Curso y número de clases | Tiempo de clases registrado | Tiempo tareas de lectura | Porcentaje de tiempo en lectura | Porcentaje de tiempo de lectura comparado con el total observado | Eventos lectura |
|----------------------------------|-----------------------------|--------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Física 4 clases | 480 min | 124 min | 25.8 % | 40 % | Estudiantes: Preguntas libro guía= 1 Respuestas libro guía= 1 Información consultada fuera de clase= 1 Taller= 1 Evaluación= 1 |
| Educación Ambiental 6 clases* | 360 min | 79 min | 21.9 % | 25 % | Estudiantes: Notas tomadas en clase= 1 Respuestas a una evaluación= 2 Página de un texto de ciencias= 1 |

| Curso y número de clases | Tiempo de clases registrado | Tiempo tareas de lectura | Porcentaje de tiempo en lectura | Porcentaje de tiempo de lectura comparado con el total observado | Eventos lectura |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Química 5 clases | 600 min | 59 min | 9.8 % | 19 % | Estudiantes: Respuestas a examen= 1 Preguntas evaluación unidad temática= 1 |
| Biología 3 clases | 360 min | 49 min | 13.6 % | 16 % | Profesor: Diapositivas= 1 Taller para la clase= 1 Estudiantes: Respuestas de taller= 2 Preguntas taller= 1 |

Nota: *Cada clase de educación ambiental tuvo una duración de 60 minutos; las otras clases tuvieron una duración de 120 minutos cada una.

Fuente: elaboración propia.

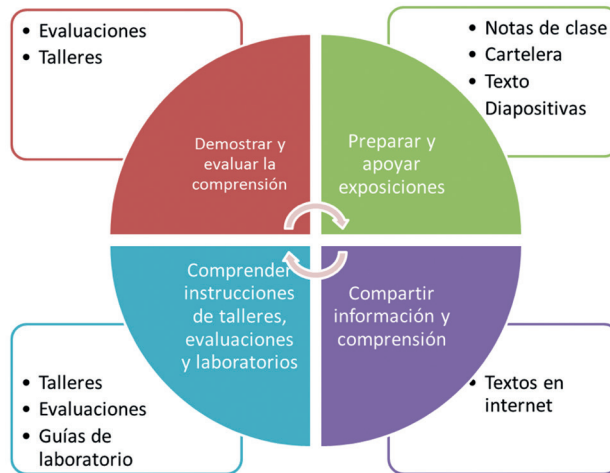
Funciones de la lectura en la enseñanza de las ciencias

El segundo objetivo de este trabajo era describir las funciones de la lectura en la enseñanza de las ciencias. De esta manera, a partir del análisis de los videos se encontraron cuatro funciones principales: (1) leer para demostrar y evaluar la comprensión; (2) para preparar y apoyar exposiciones; (3) para compartir la información; y (4) para comprender instrucciones de talleres y evaluaciones.

Al respecto, es importante señalar que en las observaciones predominó la lectura de instrucciones de talleres y evaluaciones; y en contados casos los estudiantes leyeron talleres de los libros de texto. Además, se observó que los estudiantes leían para demostrar su comprensión, lo cual implicó que ellos leyeran en voz alta sus respuestas a los talleres y evaluaciones ante todo el salón; posteriormente, el profesor hacía comentarios para complementar o corregir las respuestas. De los tres profesores observados, solamente el profesor de Física utilizó la lectura de un texto académico y solicitó a sus estudiantes que buscaran en internet textos relacionados con la temática, reportando la información encontrada. La *Figura 1* describe las funciones de la lectura encontradas en las clases de ciencias.

Figura 1

Funciones de la lectura en los cursos de ciencias



Fuente: elaboración propia.

Características de las prácticas de lectura

El tercer objetivo de este trabajo era describir las características de los eventos de lectura en términos de la complejidad de las tareas

de lectura, las conexiones entre esta y otras actividades para aprender ciencias y la autonomía de los estudiantes para escoger sus textos, así como la manera de leerlos.

Complejidad de las tareas de lectura. Aunque en 12 de los 16 eventos observados la lectura de los textos implicó comprensión de conceptos y el uso de vocabulario científico, lo cual es coherente si los textos leídos eran documentos de evaluación del curso (exámenes y talleres); en general, los textos presentados por los docentes no eran muy complejos. Por su parte, criterios como la longitud, escritura de varios párrafos relacionados y el uso de estrategias de lectura, estuvieron representados en un solo evento lector; y únicamente en el texto de Física, el documento a leer superó una página.

En cuanto a las conexiones con otros textos, la lectura de los exámenes, talleres y guías de libro se relacionaban con las diapositivas del profesor y con las notas de clase tomadas por los estudiantes; en ningún caso se hizo relación entre diversos libros de ciencias o entre estos y otros documentos como noticias científicas, textos extraídos de revistas, entre otros. Nuevamente, sobresale la clase de Biología donde, a pesar de que presenta cinco eventos de lectura, solo en uno de ellos se puede dar cuenta de la complejidad de dicha tarea, pues en las otras el profesor estaba leyendo diapositivas o respuestas de los estudiantes a evaluaciones, o eran los mismos estudiantes quienes leían sus respuestas al examen. Al respecto, la *Tabla 2* presenta detalles de los resultados.

Tabla 2

Complejidad de la tarea de lectura por curso

| Cursos | Eventos de lectura | Puntos posibles* | Puntos obtenidos | Porcentaje de cumplimiento |
|---------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Educación Ambiental | 4 | 28 | 15 | 54 |
| Física | 5 | 35 | 13 | 37 |
| Química | 2 | 14 | 4 | 29 |
| Biología | 5 | 35 | 4 | 11 |

Nota: *los puntos posibles son obtenidos con base en el número de criterios que dan cuenta de la categoría, multiplicados por el número de eventos lectores en cada curso. Por ejemplo, teniendo en cuenta que los criterios para evaluar la complejidad son siete y que en la clase de Educación Ambiental hubo cuatro eventos de lectura, entonces los puntos posibles para ese curso son 28.

Fuente: elaboración propia.

Conexiones entre la lectura y otras actividades para aprender ciencias. En pocas oportunidades, la lectura estuvo conectada con actividades procedimentales como observación y experimentación o con discusiones en clase; solo en dos cursos los eventos de lectura estuvieron relacionados con observaciones: en Educación Ambiental, donde el profesor organizó una salida de campo para explicar el concepto de *ecosistema*; y en el curso de Física, donde el profesor solicitó a los estudiantes que leyeran para enriquecer sus observaciones sobre los circuitos. Por su parte, solamente una vez la tarea de lectura estuvo relacionada con la experimentación; esta actividad se dio en la clase de Física, donde el profesor solicitó leer un texto de circuitos, discutió los elementos centrales de este tema (circuitos mixtos, cálculo de resistencias) y luego pidió a los estudiantes que elaboraran diferentes circuitos y experimentaran cómo funcionaban. Por otro lado, más que discusiones enriquecidas por los textos, los eventos lectores solo promovían aclaraciones de temas vistos en clases magistrales; la *Tabla 3* describe las conexiones entre lectura y ciencias.

Tabla 3

Conexiones entre lectura y otras actividades para aprender ciencias

| Cursos | Eventos de lectura | Puntos posibles* | Puntos obtenidos | Porcentaje de cumplimiento |
|---------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Educación Ambiental | 4 | 20 | 13 | 65 |
| Física | 5 | 25 | 9 | 36 |
| Química | 2 | 10 | 3 | 30 |
| Biología | 5 | 25 | 6 | 24 |

Nota: *los puntos posibles son obtenidos con base en el número de criterios que dan cuenta de la categoría, multiplicados por el número de eventos lectores en cada curso. Por ejemplo, teniendo en cuenta que los criterios para evaluar las conexiones entre la lectura y otras actividades para aprender ciencias son cinco y que en la clase de Educación Ambiental hubo cuatro eventos de lectura, entonces los puntos posibles para ese curso son 20.

Fuente: elaboración propia.

Apoyo a la autonomía en la lectura. Los resultados muestran que los docentes no facilitan la autonomía de los estudiantes, pues en ningún curso el cumplimiento de los criterios superó el 13 %; el caso más grave estuvo presente en la clase de Biología, donde el docente no promovió ninguna acción de autonomía durante los eventos de lectura. Además, el criterio relacionado con brindar a los estudiantes la oportunidad para seleccionar los textos solo se presentó durante un evento de lectura en el curso de Física, donde el docente pidió a los estudiantes que seleccionaran un texto en internet donde abordaran el tema de circuitos; en el resto de casos, los profesores indicaban a los estudiantes qué textos debían leer. Por otra parte, tampoco se observó que los docentes promovieran la oportunidad de escoger la dificultad de los textos a leer, ni las tareas específicas a desarrollar con los mismos. La *Tabla 4* resume los resultados.

Tabla 4

Características de los eventos de lectura: apoyo a la autonomía

| Cursos | Eventos de lectura | Puntos posibles* | Puntos obtenidos | Porcentaje de cumplimiento |
|---------------------|---------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| Química | 2 | 8 | 1 | 13 |
| Educación Ambiental | 4 | 16 | 2 | 12 |
| Física | 5 | 20 | 2 | 10 |
| Biología | 5 | 20 | 0 | 0 |

Nota: *Los puntos posibles son obtenidos con base en el número de criterios que dan cuenta de la categoría, multiplicados por el número de eventos lectores en cada curso. Por ejemplo, teniendo en cuenta que los criterios para evaluar la autonomía son cuatro y que en la clase de Educación Ambiental hubo cuatro eventos de lectura, entonces los puntos posibles para ese curso son 16. Se observó que solo dos veces se cumplió con criterios de autonomía, es decir un 12 % del total de puntos posibles.

Fuente: elaboración propia.

Junto con las observaciones, se realizaron entrevistas a los docentes acerca del papel de la lectura en sus clases, los objetivos que tenían con las actividades y, en general, acerca de la dinámica del evento educativo observado, específicamente las prácticas de lectura. En total se realizaron 19 entrevistas: tres sobre la unidad de Biología, cinco acerca de Química, cuatro sobre Física y siete sobre el curso de Educación Ambiental. En coherencia con las prácticas usadas en clase, durante las entrevistas los docentes reconocen que una de las formas más frecuentes de utilización de la lectura se da a partir de las respuestas de los estudiantes en parciales o talleres, y que el trabajo con textos se limita, generalmente, a lecturas en clase de fotocopias traídas por ellos mismos y extraídas de libros de texto sobre ciencia.

Los docentes justifican este tipo de prácticas a partir de una serie de limitaciones de acceso a materiales de lectura, las cuales están dadas en diferentes sentidos:

1. Con la falta de espacios para el acceso a libros y para la lectura; la biblioteca debería, la institución debería tener biblioteca, eso sí, debe tener biblioteca, lo que pasa es que la responsabilidad de la biblioteca es estatal y si no hay, es que ni siquiera hay el sitio; ya ustedes lo dijeron ahora, “mire cualquier cosa estoy en laboratorio”, entonces acá es donde los que vienen de una misión médica pues, tenemos que meternos aquí porque no hay donde más (Comunicación personal, profesor de Biología).
2. Los docentes enfatizan que ellos no están autorizados a solicitar a los estudiantes que consigan libros de texto de ciencias, pues los padres no tienen dinero disponible para estos materiales y al pedirlos podrían acrecentar el ausentismo escolar, pues los acudientes tendrían “otra excusa” económica para no enviar a sus hijos a estudiar;

"Para los estudiantes, no hay posibilidad de pedir libros de texto, pues por factores de tipo económico, porque el Gobierno no deja. Es una norma, de no pedir a los estudiantes textos en el sector oficial, porque en el sector privado lo hacen, ¿sí? Por los costos dicen no. Y que es más fácil que el docente prepare unas guías de trabajo" (Comunicación personal, profesor Educación Ambiental).

3. Los profesores señalan que los estudiantes no se muestran motivados a leer textos de ciencias por fuera del aula, ni por mandato del profesor ni por iniciativa propia. Según el reporte de los profesores entrevistados, pocas veces los estudiantes revisan las notas tomadas en clase, por lo que consideran que es todavía menos probable que realicen actividades de lectura adicionales; sin embargo, los docentes señalan que no están muy preocupados por los procesos de lectura porque “de esa parte” se encargan los profesores de lenguaje.

"Porque, primero que todo esos muchachos el hábito de la lectura es totalmente nulo, ellos viven más de la información que uno les dio en clase; es muy difícil que los muchachos, pues uno lo sabe

porque ellos cerraron el cuaderno hoy y lo vuelven a abrir el día que vuelvan a tener clase... dentro de ocho *días vuelven y abren el cuaderno*. Por eso es que a veces cuando les dejo actividades para la casa, algo se encuentra uno que son tres o cuatro que las traen, el resto en ese momento se acordaron de que había una actividad".

Conclusiones y recomendaciones

A partir de los resultados, se observa que la cantidad de tiempo empleado en la lectura durante las clases de ciencias no puede ser considerada baja, pues constituye el 17.2 % del total del tiempo de las clases; esta afirmación se sustenta en el hecho de que hay otra variedad de actividades que podrían apoyar la enseñanza de las ciencias y que tendrían el potencial de compartir el espacio con la lectura misma para alcanzar objetivos de aprendizaje, por lo cual, un tiempo cercano al 20 % no parece del todo escaso. No obstante, si se tiene en cuenta que el mayor uso que se hace de la misma está dirigido a evaluar el conocimiento y no a construirlo, este porcentaje adquiere un alcance relativo. Dado que las actividades que se presentaron con más frecuencia fueron la lectura de talleres y evaluaciones, es posible inferir que la lectura no se establece como una práctica que tenga un papel en sí mismo dentro de la enseñanza de las ciencias, con unas funciones y posibilidades propias (Ochoa-Angrino, 2012); en lugar de esto, se constituye en una actividad principalmente instrumental enmarcada en modelos de enseñanza magistrales, donde el uso de la lectura y otras prácticas propias de las ciencias (observaciones, experimentos reales y virtuales) no hacen parte del repertorio de educación.

Además, el modelo magistral dentro de las clases de ciencias y las limitaciones en el uso de la lectura como herramienta de construcción de conocimiento, se hacen también evidentes en el apoyo que los profesores brindan a las actividades de lectura; de esta manera, el bajo apoyo a la autonomía por parte de los docentes, el cual no supera el 13 %, es coherente con la baja frecuencia de lectura y su uso para responder a evaluaciones. Esto se traduce en que los profesores no abren oportunidades dentro de las clases para que los estudiantes

escojan los textos que leen, cómo leerlos, el tiempo a tomar en dicha lectura, entre otros aspectos. Lo anterior coincide con los reportes de Fernández y Tuset (2008) y González y Mensa (2014), según los cuales, en contextos similares al abordado por el presente estudio, el apoyo de los docentes a la lectura no es frecuente, sobre todo si esta no se integra como una práctica socialmente situada dentro del aula de clase (Sørvik et al., 2015).

Esta baja frecuencia del uso de la lectura, en conjunto con la utilización instrumental de la misma, parece guardar concordancia con la necesidad de estudios sistémicos sobre el papel de la lectura en las clases de ciencias. En este sentido, es importante no solo considerar la frecuencia de uso de la lectura o cómo esta se relaciona con desempeños en ciencias, como lo plantean estudios centrados en la relación entre aspectos individuales e institucionales y desempeños de los estudiantes en pruebas estandarizadas de lectura, matemáticas y ciencias (Areepattamannil, 2014; Fang & Wei, 2010; Korpershoek et al., 2014); sino como un fenómeno complejo, con múltiples niveles en interacción: entre docentes, estudiantes y textos científicos. En esta dirección, emergen tres características como parte de las dinámicas del uso de la lectura en las clases exploradas de los colegios rurales, las cuales ayudan a explicar las razones por las que la lectura no logra alcanzar todo el potencial dentro del aula en varios niveles.

El primero, tiene que ver con la accesibilidad. Partiendo de la literatura revisada, la cual hace énfasis en la naturaleza de los textos y las características de los mismos para favorecer los desempeños en ciencia (Alvermann & Wilson, 2011; Wang & Chen, 2014), es importante discutir acerca de la calidad de los textos que apoyan las clases; no obstante, esta discusión no llega a darse entre los profesores (y tampoco entre los estudiantes), quienes argumentan que por una serie de condiciones económicas y de políticas educativas e institucionales no es posible exigir libros y/o textos a los estudiantes. En este sentido, la naturaleza de los textos no aparece como un factor relevante dentro de la lectura en ciencias, simplemente porque no hay posibilidad de acceder a ellos.

Por otro lado, en un segundo nivel se observó la representación que tienen los docentes frente al lugar de la lectura en la enseñanza de la ciencia; ante esto, los docentes reportaron que la responsabilidad de promover procesos de lectura era de los docentes del área de lenguaje, lo cual guarda coherencia con el aislamiento entre la alfabetización y la ciencia reportado por Pearson et al. (2010), quienes señalan que los agentes educativos las representan como dos dominios del conocimiento independientes. Este aspecto podría explicar por qué la lectura en cuanto a su función, aparece de manera predominante como una herramienta procedimental para comprender instrucciones de talleres, evaluaciones y laboratorios; no obstante, el uso procedimental no tiene una connotación negativa en sí mismo, el problema tiene que ver con que se están dejando de lado las posibilidades de utilizar la lectura como herramienta para la construcción de conocimiento, por ejemplo: como oportunidades de acceder a información acerca de conceptos, modelos e ideas que no son directamente observables o manipulables; la confrontación de posibles concepciones equivocadas que podrían tener los estudiantes en torno a fenómenos naturales y físicos; o acceder a modelos de la manera como los científicos comunican sus hallazgos (Ochoa-Angrino, 2012).

Por último, en un tercer nivel se podría citar la falta de motivación hacia la lectura por parte de los estudiantes en los escenarios de enseñanza de la ciencia, lo cual puede relacionarse con el uso que se le da a dicha lectura (citada en el nivel anterior), pues los estudiantes no logran concebirla como una actividad significativa, en la medida en la que no la relacionan con aspectos de su vida cotidiana y no la integran a sus prácticas del día a día. Desde el punto de vista de los autores revisados, esta integración es fundamental para convertir a los estudiantes en consumidores de ciencia y comprometerlos con la lectura en ciencias (Sørvik et al., 2015).

Los tres niveles antes mencionados funcionan como un sistema, pues están interrelacionados y se afectan mutuamente; de esta manera, se podría plantear que la falta de acceso a los textos limita las opciones que tienen los estudiantes y docentes de involucrar a la lectura

como una actividad relevante para el aprendizaje de la ciencia, pero adicionalmente, la imposibilidad de representar su completo potencial por parte de los docentes, no permite que se busquen alternativas al problema mismo del acceso. Por otra parte, en la medida en que los estudiantes no parecen motivados a la lectura, los docentes optan por otras estrategias que no les permiten descubrir formas alternativas de usarla dentro del aula de clase; además, el hecho de no utilizar la lectura como una práctica para la construcción del conocimiento y no explotar completamente su potencial como práctica cultural, no permite que los estudiantes se comprometan con ella y mejoren sus niveles de motivación al respecto.

A estas interacciones poco afortunadas se debe sumar el poco involucramiento de los padres de familia en los procesos educativos y en el fomento de la lectura, lo que probablemente impacta las prácticas cotidianas de los niños y su actitud frente a ella; no obstante, es difícil que los padres cambien dichas actitudes si la institución educativa como un todo, no les hace ver la importancia de adquirir o permitir acceso a los textos. Todas estas dificultades expuestas, tienen un carácter multicausal y hacen que la exploración de eventos educativos en tiempo real y sistémico (Cervetti et al., 2009; Pappas, 2006; Smith & Ochoa-Angrino, 2012; Sørvik et al., 2015) se convierta en una alternativa relevante para describir, explicar y en algún punto intervenir sobre la lectura en ciencias.

Así, los hallazgos de este estudio permiten pensar que solo en la medida en que se tengan aproximaciones sistémicas que profundicen en las interacciones que favorecen u obstaculizan la integración de las prácticas de lectura a la enseñanza de la ciencia, se podrá encontrar esa lectura perdida. Además, es importante señalar que dichas aproximaciones repercuten a nivel educativo, por lo menos en términos de cómo responder a la pregunta acerca del lugar de la lectura en las clases de ciencias de los colegios rurales. Ante esto, no es posible enfocarse en intervenciones centradas únicamente en los estudiantes o en los docentes, sino que es necesario considerar a toda la comunidad educativa: profesores, estudiantes, padres de familia, coordinadores;

además de reflexionar acerca de los escenarios de enseñanza, los recursos y el sentido de dichos recursos, los cuales han sido identificados como inferiores o de peor calidad en los contextos rurales. De esta manera, a partir de lo encontrado en los resultados, a continuación se describen algunas ideas que pueden ser provechosas para favorecer la lectura de la ciencia en estos contextos.

A nivel de los docentes, sería útil la reflexión a partir de sus propias prácticas educativas en tiempo real, utilizando como insumo los videos de sus clases y sus reportes, para contrastarlo con las posibilidades planteadas en la literatura acerca del potencial de la lectura para la enseñanza de las ciencias. Además, es necesario discutir con ellos las posibilidades de usar las TIC con sentido educativo y no simplemente como una herramienta aislada, sino integrada a las prácticas cotidianas de enseñanza (Caicedo et al., 2013; Montes y Ochoa-Angrino, 2006) y con la posibilidad de resolver problemas reales al interior del aula de clase. Por otro lado, es deseable una integración con el área de lenguaje, a partir de proyectos de clase interdisciplinarios que permitan superar el aislamiento entre ciencia y lectura.

Esta intervención con docentes debería estar acompañada con un trabajo con los directivos, con quienes se podría discutir la representación del lugar de la lectura en múltiples escenarios, más allá de las clases de lenguaje, y cómo se pueden generar políticas y gestionar recursos para que el acceso a los textos no sea un obstáculo. Una sensibilización de la misma naturaleza es deseable por parte de los padres de familia, quienes conociendo la importancia de los textos para los procesos educativos, podrían estar más receptivos como comunidad a encontrar formas de conectar a sus hijos con la lectura dentro de su día a día.

Finalmente, con los estudiantes se podría integrar la lectura en ciencias con actividades que puedan ser de su interés: enseñar física y circuitos con lecturas sobre cómo funcionan en aparatos que ellos usan; o explicar química a partir lecturas sobre la fabricación y composición (etiquetas) de productos de la vida cotidiana (alimentos, productos de aseo, cosméticos). Esta idea iría en la misma línea de lo planteado por

Sørvik et al. (2015), quienes señalan que para favorecer el consumo de ciencia por parte de los estudiantes, es indispensable hacer uso de prácticas de lectura informal relacionadas con sus experiencias y cotidianidades; por ello, esta perspectiva también debería incluir el uso de lecturas escogidas por ellos mismos.

Es así como este estudio llama la atención sobre el papel de la lectura en las clases de ciencias en el contexto rural, identificando algunos aspectos que sería necesario trabajar con la comunidad educativa con el fin de propender por prácticas de enseñanza donde el papel de la lectura cobre un sentido más allá del instrumental y con mayor nivel de complejidad para los estudiantes. Esto con el objetivo de que los alumnos del contexto rural dejen de ser víctimas de sus circunstancias y tengan mejores oportunidades para el desarrollo de habilidades fundamentales como la lectura analítica, la argumentación y el pensamiento crítico, entre otras; y características de estudiantes que han tenido una educación de calidad, con miras a favorecer su desarrollo y sus posibilidades como ciudadanos.

Referencias

- Alvermann, D. E. & Wilson-Lopez, A. A. (2011). Comprehension strategy instruction for multimodal texts in science. *Theory into Practice*, 50(2), 116-124. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.558436>
- Areepattamannil, S. (2014). Are learning strategies linked to academic performance among adolescents in two states in India? A Tobit regression analysis. *The Journal of general psychology*, 141(4), 408-424. <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.957637>
- Braasch, J. L., Bråten, I., Strømsø, H. I., Anmarkrud, Ø. & Ferguson, L. E. (2013). Promoting secondary school students' evaluation

- of source features of multiple documents. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 180-195. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.003>
- Caicedo, A., Montes, J. y Ochoa-Angrino, S. (2013). Aprender de y con la tecnología: algunos resultados de la integración de las TIC en educación superior. *Carta Ausjal*, (38), 28-35. <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/CartadeAUSJAL38.pdf>
- Cervetti, G. N., Bravo, M. A., Hiebert, E. H., Pearson, P. D. & Jaynes, C. A. (2009). Text genre and science content: Ease of reading, comprehension, and reader preference. *Reading Psychology*, 30(6), 487-511. <https://doi.org/10.1080/02702710902733550>
- Cheung, A., Slavin, R. E., Kim, E. & Lake, C. (2017). Effective Secondary Science Programs: A Best-Evidence Synthesis. *Journal of research in science teaching*, 54(1), 58-81. <https://doi.org/10.1002/tea.21338>
- Cromley, J. G. (2009). Reading achievement and science proficiency: international comparisons from the program on international student assessment. *Reading Psychology*, 30(2), 89-116. <https://doi.org/10.1080/02702710802274903>
- Crosnoe, R. (2000). Friendships in childhood and adolescence: The life course and new directions. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 377-391. <https://doi.org/10.2307/2695847>
- Danielsson, K. (2010). Learning Chemistry: Text use and text talk in one Finland-Swedish chemistry classroom. *LARTEM e-journal*, 3(2), 1-28. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A757831&dswid=-9553>
- Empresarios por la Educación. (2019). *Reflexiones innegociables en educación básica y media para 2018-2022. Manifiesto Fundación Empresarios por la Educación*. Fundación Empresarios por la Educación. <http://antiguafexe.fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2018/06/>

Manifiesto_-Educacio%CC%81n_mi_eleccio%CC%81n_anexos_ final_V_22_jun.pdf

Fang, Z. & Wei, Y. (2010). Improving middle school students' science literacy through reading infusion. *The Journal of Educational Research*, 103(4), 262-273. <https://doi.org/10.1080/00220670903383051>

Fang, Z., Lamme, L., Pringle, R., Patrick, J., Sanders, J., Zmach, C., Charbonnet, S. & Henkel, M. (2008). Integrating reading into middle school science: what we did, found and learned. *International Journal of Science Education*, 30(15), 2067-2089. <https://doi.org/10.1080/09500690701644266>

Fernández, M. y Tuset, A. (2008). Calidad y equidad de las prácticas educativas de maestros de primaria mexicanos en sus clases de ciencias naturales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 157-171. <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art7.pdf>

Galagovsky, L. R. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1: El modelo teórico. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(2), 229-240. <https://core.ac.uk/download/pdf/13268151.pdf>

Gericke, N., Hagberg, M. & Jorde, D. (2013). Upper secondary students' understanding of the use of multiple models in biology textbooks- The importance of conceptual variation and incommensurability. *Research in Science Education*, 43(2), 755-780. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9288-z>

Gobernación del Valle. (2019). *Metas con ODS*. <https://www.valledelcauca.gov.co/documentos/11710/metas-con-ods/>

González, Y. y Mensa, N. (2014). *Prácticas docentes y motivación hacia la lectura en biología en estudiantes de secundaria* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana Cali]. Biblioteca Pontificia Universidad Javeriana, Trabajo de Grado.

- Greenleaf, C. L., Hanson, T., Herman, J., Litman, C., Madden, S., Rosen, R., Boscarding, C., Schneider, S. & Silver, D. (2009). *Integrating literacy and science instruction in high school biology: impact on teacher practice, student engagement, and student achievement*. Final report to the National Science Foundation. Grant #0440379. <https://readingapprenticeship.org/wp-content/uploads/2014/01/NSF-biology-final-report.pdf>
- Greenleaf, C. L., Schoenbach, R., Cziko, C. & Mueller, F. (2001). Apprenticing adolescents to academic literacy. *Harvard Educational Review*, 71(1), 79-130. <https://doi.org/10.17763/haer.71.1.q811712577334038>
- Gutiérrez, L. (2019, 3 de abril). *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana*. Universidad de los Andes. <https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/03/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/>
- Guzzetti, B. & Mardis, M. A. (2017). The potential of graphic nonfiction for teaching and learning earth science. *School Libraries Worldwide*, 23(1), 15-29. <https://mardis.cci.fsu.edu/01.ReferedJournalArticles/1.6guzzettimardis.pdf>
- Hsu, Y. S., Yen, M. H., Chang, W. H., Wang, C. Y. & Y Chen, S. (2014). Content analysis of 1998–2012 Empirical studies in science reading using a self-regulated learning lens. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9574-5>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Informe de análisis y uso de resultados de pruebas saber 9° años 2014 a 2017, saber 11° años 2015- 2018*. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.js>
- Keck, D., Kammerer, Y. & Starauschek, E. (2015). Reading science texts online: does source information influence the identification of contradictions within texts? *Computers & Education*, 82, 442-449. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.005>

- King, C. J. H. (2010). An analysis of misconceptions in science textbooks: Earth science in England and Wales. *International Journal of Science Education*, 32(5), 565-601. <https://doi.org/10.1080/09500690902721681>
- Kloser, M. (2013). Exploring high school biology students' engagement with more and less epistemologically considerate texts. *Journal of Research Science Teaching*, 50(10), 1232-1257. <https://doi.org/10.1002/tea.21109>
- Korpershoek, H., Kuyper, H. & Van der Werf, G. (2014). The relation between students' math and reading ability and their mathematics, physics, and chemistry examination grades in secondary education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 1013-1037. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9534-0>
- Krajcik, J. S. & Sutherland, L. M. (2010). Supporting students in developing literacy in science. *Science*, 328(5977), 456-459. <https://doi.org/10.1126/science.1182593>
- Lutz, S. L., Guthrie, J. T. & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 3-20. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.3-20>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. & Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 international results in science*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Science_FullBook.pdf
- McDonald, C. V. (2016). Evaluating Junior Secondary Science Textbook Usage in Australian Schools. *Research in Science Education*, 46, 481-509. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9468-8>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer* (serie guías No. 7). Revolución

Educativa Colombia Aprende, Ministerio de Educación Nacional.
<http://bit.ly/1cESRLO>

- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(2), 96–107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Montes, J. A. y Ochoa-Angrino, S. (2006). Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios. *Acta colombiana de psicología*, 9(2), 87-100. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890209.pdf>
- Naciones Unidas. (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Ness, M. K. (2016). Reading Comprehension Strategies in Secondary Content Area Classrooms: Teacher Use of and Attitudes Towards Reading Comprehension Instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49(2), 59-85. https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=reading_horizons
- Norris, S. P. & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87(2), 224-240. <https://doi.org/10.1002/sc.10066>
- Ochoa-Angrino, S. (2009). Conversations on the way home as a setting to teach and learn Spanish. *Thresholds in Education*, 35(4), 41-44. <https://academyedstudies.files.wordpress.com/2015/09/2009completethrvol35no4.pdf>
- Ochoa-Angrino, S. (2012). *Factors related to students' engaged reading in high school science classrooms* [Tesis doctoral, Northern Illinois University]. Proquest.com. <https://search.proquest.com/openview/128b61454e758766e2f7470b392dd514/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

- Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: the role of collaborative, critical discourse. *Science*, 328(5977), 463-466. <https://doi.org/10.1126/science.1183944>
- Pappas, C. C. (2006). The information book genre: its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226-250. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.2.4>
- Pearson, P. D., Moje, E. & Greenleaf, C. (2010). Literacy and science: each in the service of the other. *Science*, 328(5977), 459-463. <https://doi.org/10.1126/science.1182595>
- Rokhmah, A., Sunarno, W. & Masykuri, M. (2017). Science literacy indicators in optical instruments of Highschool physics textbooks chapter. *Jurnal Pendidikan Fisika Indonesia*, 13(1), 19-24. <https://doi.org/10.15294/jpfi.v13i1.8391>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Smith, M. & Ochoa-Angrino, S. (2012). *High school students' emotional responses to science reading and academic reading engagement: relationships to science achievement*. Northern Illinois University. https://www.academia.edu/28505694/High_School_Students_Emotional_Responses_to_Science_Reading_and_Academic_Reading_Engagement_Relationships_to_Science_Achievement
- Sørvik, G. O., Blikstad Balas, M. & Ødegaard, M. (2015). “Do books like these have authors?” New roles for text and new demands on students in integrated science-literacy instruction. *Science Education*, 99(1), 39-69. <https://doi.org/10.1002/sce.21143>
- Wang, J. R. & Chen, S. F. (2014). Exploring mediating effect of metacognitive awareness on comprehension of science texts

through structural equation modeling analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(2), 175-191. <https://doi.org/10.1002/tea.21131>

Wellington, J. & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. McGraw-Hill Education.

Wexler, J., Mitchell, M. A., Clancy, E. E. & Silverman, R. D. (2017). An Investigation of Literacy Practices in High School Science Classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, 33(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1193832>

Yore, L. D., Hand, B., Goldman, S. R., Hildebrand, G. M., Osborne, J. F., Treagust, D. F. & Wallace, C. S. (2004). New directions in language and science education research. *Reading Research Quarterly*, 39(3), 347-352. <https://www.jstor.org/stable/4151776>

Yore, L., Bisanz, G. L. & Hand, B. M. (2003). Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research. *International Journal of Science Education*, 25(6), 689-725. <https://doi.org/10.1080/09500690305018>

PARTE 3. DIVERSIDAD SEXUAL EN LA FAMILIA

Amor y aceptación: Historias de familias con hijos gays e hijas lesbianas

Linda Teresa Orcasita
Teresita María Sevilla Peñuela
Victoria Eugenia Acevedo
Juan Sebastián Rueda-Toro
José Luis Montenegro
María Camila Tamayo

Introducción

La investigación de la que se deriva este capítulo surgió a partir de la evidencia de más de 15 años de estudios centrados en abordajes con familias, sexualidad, adolescencia, juventud, comunicación y diversidad sexual en Cali-Colombia, realizados por el grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad (BITACUS) de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, los cuales han permitido concluir que las familias son agentes socializadores fundamentales en el desarrollo integral de las personas, así como que la sexualidad de los individuos se encuentra permeada por las creencias, valoraciones, ideas y discursos que se establecen en el

1 Este artículo fue realizado por investigadores del grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad (BITACUS) adscrito a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

núcleo familiar y que provienen del contexto particular en el que este se desarrolla (Montenegro et al., 2019; Palma y Orcasita, 2017; 2018; 2019; Orcasita et al., 2013).

Este proyecto, denominado *Dinámicas familiares frente al proceso de revelación y aceptación de la orientación sexual de hijos gays e hijas lesbianas de la ciudad de Cali-Colombia*, tuvo una perspectiva cualitativa y fue realizado entre el 1 de febrero y el 14 de diciembre de 2018 por la línea de investigación Familias, Género y Sexualidad del grupo BITACUS. El estudio contribuyó a las iniciativas que la Pontificia Universidad Javeriana ha estado desarrollando desde el año 2016 en el marco de la Cátedra UNESCO para la Equidad de Género, así como a sus directrices estratégicas sobre salud, igualdad e inclusión social, factores que se relacionan directamente con el trabajo con poblaciones que han sido histórica y socialmente vulneradas, como es el caso de los hombres gays y las mujeres lesbianas (Logie, 2012).

De acuerdo con Gates (2011) y Logie (2012), se estima que la población mundial de personas que se identifican con una orientación distinta a la heterosexual es aproximadamente del 1,2 %. De esta manera, diversos países en el contexto latinoamericano han realizado encuestas a personas con orientaciones sexuales diversas; por ejemplo, en Chile la Octava Encuesta Nacional de Juventud del año 2015 evidenció que el 2,2 % de los jóvenes se reconocen como homosexuales (Instituto Nacional de Juventud, 2017) y reportó que el 15 % de los hombres y mujeres expresaron haber sido discriminados en el último mes por su orientación sexual. También, otro informe chileno reportó vulneración de derechos a un 34 % de personas entre un grupo de 484 gays y lesbianas (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual, 2018).

Por otro lado, en Perú la Primera Encuesta Virtual para Personas LGBTI (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018) reportó que el 35,2 % de los encuestados se reconocieron como gays y el 21,4 % como lesbianas; además, el 56,5 % indicó sentir temor por la expresión de su orientación sexual por motivos como: miedo a ser discriminado o

agredido (72 %), perder a su familia (51,5 %) o trabajo (44,7 %), o no ser aceptados por sus amistades (33 %). Específicamente, en el contexto familiar solo el 43 % mencionaron sentirse respetados; sin embargo, el 35,9 % dijo haber negado su orientación sexual, el 18 % indicó que su familia lo obligó a buscar ayuda de un profesional de la salud mental, curandero u otro; el 10 % que su familia no lo aceptaba ni lo apoyaba y el 28 % manifestó haber sufrido discriminación o violencia por parte de los miembros de su familia. De acuerdo con los autores de esta encuesta, este tipo de situaciones podría afectar negativamente la salud y el bienestar integral de las personas con orientaciones sexuales diversas, puesto que el 70 % reconoció sentimientos de exclusión social, el 64 % de culpa, inutilidad o impotencia y el 51 % de estrés e irritabilidad; solo el 1,5 % de las personas encuestadas solicitó apoyo a su familia, lo que nuevamente pone de manifiesto la posición de vulneración de derechos en la que se siguen encontrando estas poblaciones.

En el caso de Colombia, en la última Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS) (Ministerio de Salud y Protección Social [MSPS] y Profamilia, 2015) se encontró que el 1,2 % de hombres y el 0,4 % de las mujeres encuestadas se reconocieron como gays y lesbianas; además, el 60 % de las mujeres y el 72 % de los hombres encuestados no apoyarían a un hijo o hija homosexual, y se identificaron los factores relacionados con una mayor apertura hacia personas con orientaciones no heterosexuales, como: personas con educación superior, alto nivel socioeconómico y habitando en zonas urbanas. No obstante, dos de cada 13 mujeres y dos de cada 11 hombres aseguraron que no sabrían qué hacer si sus hijos/as se reconocieran como homosexuales. También a nivel nacional, Colombia Diversa y Sentido (2016) reportaron que de 581 adolescentes y jóvenes LGBT (Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans) encuestados en el contexto escolar, el 70,2 % había sufrido acoso verbal, 47,3 % acoso sexual y 15,9 % acoso físico; así mismo, solo el 39,9 % dijo haber comentado la situación a algún familiar, de los que únicamente el 73,5 % intervino de alguna manera. Lo anterior permite concluir que un alto porcentaje de estudiantes que se reconocían como LGBT podían carecer de apoyo por parte de sus pares, amigos, profesores y familiares.

En cuanto al nivel local, en Cali son escasos los registros, cifras y caracterizaciones de la población LGBTI, por lo que algunos documentos, a partir de encuestas e informes producidos a nivel nacional, hacen aproximaciones a la realidad de este contexto para las personas cisgénero y con orientaciones sexuales e identidades de género distintas a la heterosexual. Por ejemplo, Osorio et al. (2019) presentaron un informe titulado *¿Cómo es ser LGBTI en Cali?* en el periódico *El País*; allí, se incluye la mirada de líderes LGBTI, un diagnóstico situacional realizado por la Universidad del Valle y la Alcaldía Municipal en 2013, encuestas de clima escolar de la organización Colombia Diversa, informes de la Cámara de Comerciantes LGBTI de Cali, entre otros que subrayan aspectos como que la discriminación y matoneo al interior de las instituciones educativas aún es un punto crítico que se acrecienta debido a la vulneración de derechos ejercida por profesores y psicólogos de las instituciones, el bajo acceso a educación secundaria y universitaria, barreras para acceder a los servicios de salud en la entrega de medicamentos, tiempos de espera y tratamientos, ambientes laborales poco incluyentes e inseguridad por miedo a ser violentados/as en los espacios públicos.

Es en este contexto en el que diversas investigaciones internacionales y nacionales, cuyo foco han sido las familias con hijos gays e hijas lesbianas, sus procesos de revelación y aceptación, las reacciones de los familiares y el apoyo social percibido; han encontrado que la poca apertura de las familias frente a la diversidad sexual obedece a las creencias y prejuicios construidos alrededor de las personas homosexuales, pues suele considerarse que transgreden lo socialmente aceptado (Baiocco et al., 2015; Bautista, 2018; Ceballos, 2014; Montenegro et al., 2019; Quintanilla et al., 2015). Adicionalmente, otros estudios han evidenciado que la no aceptación o rechazo por parte de las familias hacia hijos/as gays, lesbianas y bisexuales (LGB) se encuentra relacionado con riesgos en la salud física y psicológica de estos, tales como: consumo de sustancias psicoactivas, homofobia internalizada, prácticas sexuales sin protección, desarrollo de trastornos mentales e ideación y conductas suicidas (Apoorva & Thomas, 2016; Flentje et al., 2015; Marshal et al., 2011; McConnell et al., 2016; Plöderl et al., 2013; Quintanilla et al., 2015).

En este sentido, dichas investigaciones muestran diferentes aspectos personales, familiares y sociales que pueden facilitar los procesos de aceptación y revelación de los hijos/as LGB en sus contextos familiares; por ejemplo, que a mayor apertura a la diversidad sexual y de género al interior de las familias se generan más expresiones de afecto, una mejor comunicación familiar y mayor confianza y cercanía entre los miembros (Gonzales et al., 2013; Kabakov, 2014; Luján y Tamarit, 2012; Orcasita et al., 2015; Savin-Williams & Dubé, 1998). Basados en lo anterior, como una manera de poder aproximarse a las realidades de familias con hijos gays e hijas lesbianas, la presente investigación indaga sobre ¿Cuáles son las dinámicas familiares frente a los procesos de revelación y aceptación de la orientación sexual de 15 hijos/as gays y lesbianas a sus familias en Cali-Colombia? Así, el objetivo central del estudio fue analizar las dinámicas familiares frente a los procesos de revelación y aceptación de la orientación sexual de 15 hijos gays e hijas lesbianas en Cali-Colombia.

En este sentido, la investigación buscó aportar a las diferentes políticas públicas que se han construido e implementado a nivel nacional y local con el fin de garantizar el ejercicio de los Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos (DSDR) de jóvenes con orientaciones homosexuales, partiendo de la familia como un agente socializador fundamental en el desarrollo psicosocial de dichas personas y como un sistema protector del bienestar físico, mental y social de los miembros que la conforman. En primera instancia, el proyecto se articuló con los Objetivos del Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas, 2019), particularmente con los objetivos 3 y 5 que se enfocan en promover el bienestar, la salud y la equidad entre los géneros a partir de la reducción de las desigualdades sociales. Igualmente, se vinculó con el Plan Decenal de Salud Pública de Colombia 2012-2021, el cual se fundamenta en los enfoques de derecho, género, étnico, diferencial, entre otros, con el fin de lograr la igualdad y equidad de condiciones de las personas (MSPS, 2013); y con la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos del 2014 (PNSDSDR), la cual aborda de manera diferenciada la sexualidad y la reproducción para garantizar el ejercicio de una sexualidad libre,

satisfactoria, responsable y placentera en el marco de la Ley 1620 del 2013 (Profamilia et al., 2014).

Adicionalmente, la investigación tuvo en cuenta la Política Pública Nacional para las Familias Colombianas 2012-2022 (MSPS, 2012), que busca que las familias velen por el bienestar de sus integrantes sin discriminarlos, en este caso por su orientación sexual, pues la aceptación y el amor que se brinda al interior del núcleo familiar favorece el desarrollo de la autoestima y del posicionamiento personal, familiar y social (Kabakov, 2014; McConnell et al., 2016). De igual manera, se tuvo en cuenta la Política Pública para la Población en Contexto de Diversidad Sexual y de Géneros (LGBTI) del Municipio de Santiago de Cali (Alcaldía de Santiago de Cali, 2014), la cual busca velar y garantizar la promoción, protección y atención de los derechos de las personas con diferentes orientaciones sexuales e identidades de género, y exalta la importancia del trabajo conjunto del sector público y universitario para la generación de conocimiento científico que favorezca a esta población.

Como puede notarse, este estudio tuvo un abordaje particular del sistema familiar, dado que la familia se ha presentado como un factor de vital importancia para el mantenimiento de la salud mental de sus integrantes y para el desarrollo de estrategias de afrontamiento que estos utilizan en sus otros contextos de socialización (Solís, 2014; Zambrano et al., 2017). Es así como algunos autores como Luján y Tamarit (2012) y Silva (2018), han postulado la importancia de investigar y visibilizar las relaciones que se tejen al interior de familias con hijos gays e hijas lesbianas, puesto que una persona que inicia un proceso de revelación de su orientación sexual en su contexto familiar no solo debe sobreponerse al estigma y discriminación externa asociada a la heteronormatividad, sino que probablemente deberá hacerlo también al interior de su familia, que no puede escapar a los sistemas de creencias que la rodean. Esto, teniendo en cuenta que el desarrollo de personas LGB en ambientes con percepciones negativas hacia la homosexualidad puede llegar a tener consecuencias para su salud mental, como homofobia internalizada e ideación y conductas suicidas (García et al., 2003; Pineda-Roa, 2019).

Así, la investigación se constituyó como la posibilidad de acceder a la realidad subjetiva de 15 familias pertenecientes a la ciudad de Cali-Colombia que habían pasado por el proceso de revelación y aceptación de la orientación sexual de un hijo gay o una hija lesbiana, consiguiendo un afrontamiento positivo de dicho acontecimiento a partir del amor y de la aceptación a través del respeto de la diversidad humana, inicialmente reconocida a partir de sus hijos/as, pero identificada en cada persona a lo largo del tiempo.

Ruta metodológica

En esta investigación cualitativa, con un diseño narrativo por tópicos, se recopilaron y analizaron las narrativas de las familias participantes con expresiones de los diferentes momentos, situaciones y eventos que se presentaron durante los procesos de revelación y aceptación familiar de hijos gays e hijas lesbianas, así como el apoyo social percibido tanto por los hijos/as como por los padres y madres (Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2004). Este diseño permitió recoger las experiencias de las familias desde una perspectiva histórica individual y colectiva, lo que dio lugar a un análisis crítico de las situaciones acontecidas durante el proceso en diferentes niveles: factual, evocativo y reflexivo. Lo factual, presentó la experiencia familiar desde la descripción de los hechos y acciones en las que se enmarcó el proyecto, señalando aquellos momentos significativos en términos de recuerdos y secuelas que dejó la vivencia; el nivel evocativo, permitió recoger cuáles fueron esas emociones, deseos, ideas, expectativas y reflexiones de las familias que surgieron a partir del desarrollo del estudio; y el nivel reflexivo puso de manifiesto ideas que podrían dar cuenta de un cambio a nivel individual y familiar, además de propuestas que pueden ser tenidas en cuenta para futuros estudios e intervenciones (Willig, 2013).

En cuanto a la participación en el estudio, fue voluntaria y los criterios de inclusión fueron: (a) familias con hijos gays e hijas lesbianas con edades comprendidas entre los 18 y 26 años; (b) que el hijo o la hija se reconociera como homosexual mínimo hace tres años; (c) que el hijo o la hija hubieran revelado su orientación sexual a sus familias mínimo

hace un año; y (d) que el familiar seleccionado para participar hubiera convivido al menos cinco años con el hijo/a gay o lesbiana. Así pues, cumpliendo con los criterios mencionados, participaron 15 familias para un total 30 personas: 13 madres, una abuela y un padre con edades entre los 40 y 63 años, y 9 hijos gays y 6 hijas lesbianas con edades entre los 19 y 26 años, con diferentes niveles socioeconómicos y educativos. Además, el muestreo fue de tipo intencional utilizando la técnica *bola de nieve* para contactar a las familias que cumplieran los criterios de inclusión, tomando como punto de partida estudiantes universitarios que se reconocían como gays o lesbianas; cabe señalar que se utilizó esta técnica dado que la población LGB no es de fácil acceso, pues está al margen del orden social dominante (Quintana, 2006; Salgado, 2012).

Así mismo, como técnicas de recolección de datos cualitativos se utilizaron: guías de entrevista semiestructurada y técnicas interactivas de línea del tiempo. La primera, constó de dos entrevistas, una para los hijos e hijas y otra para los padres y madres, cada una con cuatro categorías de análisis de orden inicial: (1) conocimientos y creencias sobre la orientación homosexual, con seis preguntas para los hijos/as y cinco para los padres y madres; (2) elementos de la comunicación familiar, con nueve preguntas para los hijos/as y seis para los padres y madres; (3) proceso de revelación y aceptación, con 17 preguntas para los hijos/as y nueve para los padres y madres; y (4) apoyo social percibido, con tres preguntas para los hijos/as y dos para los padres y madres. La segunda técnica, que para fines de esta investigación se denominó “Mi viaje” (*Figura 1*), consistía en una técnica interactiva que acompañaba a las entrevistas y buscaba plasmar una narración visual a través de dibujos, colores y frases, que permitía explorar los significados y experiencias desde lo que se escribía y se narraba sobre los procesos; este tipo de técnicas activan la expresión de las personas y facilitan el hablar, ver, crear y sentir para la construcción a través de retomar el dibujo como componente sociocultural que promueve la integración, empatía, confianza, diversión y el trabajo creador (Ketelle, 2010).

En este sentido, las técnicas de recolección del estudio fueron construidas con base en las categorías de análisis previamente

establecidas: momentos de revelación, formas de revelación, reacciones frente a la revelación, apoyo social percibido durante el proceso y expresión de emociones en el proceso. Tanto la guía de entrevista como la línea de tiempo fueron validadas por cuatro jueces expertos en psicología, salud pública y familia; además, la comprensión de la técnica interactiva y de la guía de preguntas por parte de los participantes fue validada mediante dos pruebas piloto: una con una familia con un hijo gay y otra con una hija lesbiana. Esto permitió ajustar la guía de entrevista y la técnica interactiva antes del inicio de la investigación, sabiendo que la línea de tiempo se utilizaba paralelamente con la guía de preguntas.

Figura 1

Técnica interactiva línea de tiempo “Mi viaje”



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, como parte de la investigación se hicieron búsquedas bibliográficas de estudios, informes, guías y manuales que abordaran la temática tratada entre los años 2008 y 2018, en diferentes bases de datos indexadas (Scopus, Ebsco, APA PsycARTICLES, ProQuest, NCBI, SciELO, Redalyc, Dialnet, Taylor & Francis y Google Académico) y organizaciones reconocidas en Colombia por

el abordaje de la diversidad sexual y de género (Colombia Diversa, Familias y Amigos Unidos por la Diversidad Sexual [FAUDS], Sentiido y Colegio Colombiano de Psicólogos [Colpsic]); así como documentos reseñados por parte del equipo investigador. Esta fase fue realizada entre los meses de enero y abril del año 2018 para, posteriormente, entre los meses abril y junio, construir las técnicas de recolección de acuerdo con la bibliografía revisada y partiendo de las experiencias académicas y profesionales del equipo interdisciplinar que lideró el proceso, las cuales fueron validadas por cuatro jueces expertos y con dos pruebas piloto. A continuación, se desarrolló la fase de recolección de información entre los meses de julio y septiembre de 2018, entrevistando a las 15 familias con una sesión de aproximadamente dos horas por cada uno de los 30 participantes.

La sistematización de la información recolectada se realizó en simultáneo con la fase anterior, donde el equipo investigador transcribió y codificó cada entrevista apoyándose con el programa informático Atlas ti V. 8.0, a partir de la construcción de categorías descriptivas y axiales para la designación del árbol de codificación. Por otra parte, el análisis utilizado fue de tipo temático (Mieles et al., 2012): los integrantes del equipo investigador conformaron parejas para analizar las transcripciones de las entrevistas con base en las categorías previamente establecidas, pero sin descartar el surgimiento de categorías emergentes, lo cual permitió un ejercicio de codificación axial y triangulación metodológica al hacer uso del método de Investigación Cualitativa Consensual (CQR) (González et al., 2017).

Cabe señalar que, además de la elaboración de un informe institucional de los resultados obtenidos, la experiencia de esta investigación ha sido divulgada socialmente en medios académicos y no académicos, con ponencias a nivel nacional e internacional (Orcasita et al., 2018; Orcasita, 2019a; 2019b; Orcasita y Caicedo, 2019; Rueda-Toro et al., 2019; Rueda et al., 2019), escritura de artículos científicos (Orcasita et al., 2020) y una guía dirigida a familias con hijos/as con orientación sexual diversa otorgada a las familias participantes (Tamayo et al., 2019). Adicionalmente, la investigación permitió la vinculación de

tesistas de pregrado (Galvis et al., 2020; Muñoz et al., 2020) y posgrado (Casañas y Tinoco, 2020) que favorecieron el análisis y expansión de la información recolectada.

Finalmente, esta investigación atendió a las consideraciones éticas y se rigió bajo la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia (1993, 4 de octubre), que establece las normas científicas, técnicas y administrativas de la investigación en salud con seres humanos; además, se tuvo en cuenta la Ley 1090 de 2006 del Congreso de la República (2006, 6 de septiembre) que regula el proceder ético de los profesionales de la psicología en Colombia. Así mismo, el estudio fue avalado por el Comité de Investigación y Ética de la institución a la cual pertenecen los investigadores que lideraron el proyecto; a partir de ello, se contó con un consentimiento informado en donde se constaban los derechos, riesgos y beneficios de los participantes y se hizo uso de pseudónimos en las transcripciones que fueron elegidas por cada participante, con el fin de mantener sus características bajo total confidencialidad.

Resultados del estudio: Dinámicas familiares frente al proceso de revelación y aceptación de la orientación sexual de hijos gays e hijas lesbianas de la ciudad de Cali-Colombia

Los resultados del estudio son producto de un proceso de triangulación de técnicas (entrevistas-línea de tiempo), fuentes de información (padres y madres y madres-hijos/as) y consenso por investigadores (interdisciplinariedad psicología-sociología), agrupados en torno a las siguientes categorías: 1) momentos de revelación, 2) formas de revelación, 3) reacciones frente a la revelación, 4) apoyo social percibido durante el proceso, y 5) expresión de emociones en el proceso.

En cuanto a los momentos de revelación, los participantes hablaron del intercambio de mensajes verbales y no verbales al presentarse indicios

de la orientación sexual diversa de los hijos/as desde su infancia. De esta manera, los hijos/as expresaron que a los padres y madres les tomaba tiempo procesar sus emociones al conocer su orientación sexual. En palabras de dos de ellos:

Y como “¿mamá y por qué sabías?” y me dijo “ah, se acuerda cuando, me contaba pues que yo no sé lloraba por una mejor amiga y cosas así”, entonces yo como, me decía “usted desde pequeña nunca se puso vestido” o sea, yo nunca me puse vestido, ella me iba poner un vestido y yo me ponía a llorar muchísimo (Erika, 21 años, hija).

Desde que tenía cinco años, la gente que estaba a mi alrededor y la gente que ahora hablo con ellos, vecinas, amigas de mi abuela, a veces me decían “no mijo, es que yo sabía que usted iba a ser gay” ¿por qué? porque la gente decía “es que usted desde pequeñito que los quiebrecitos que no sé qué”; yo nunca, nunca, es más ni en la adolescencia, en la adolescencia fue que empecé a destapararme más porque no, no tenía la manera de disimularlo. Por ejemplo, me decían “es que tu cara es muy delicada, que tu cabello, que no sé qué”, entonces yo decía “ni del aspecto físico, ni mi comportamiento me ayudaba”(Andrew, 19 años, hijo).

La mayoría de las madres y el padre de este estudio, señalaron indicios que habían tenido durante la niñez de sus hijos/as, como formas de vestir y de jugar asociados al género femenino en el caso de los hijos y masculino en el caso de las hijas, así como maneras de expresarse que tradicionalmente eran asociadas al género contrario; por ejemplo, en el caso de Carlos, el padre de Andrew, dijo haber sospechado de la orientación sexual de su hijo desde que este tenía dos años y percibió algo “extraño” en su manera de posar al tomarle una foto. Es por esto que el momento de la revelación fue para muchos padres y madres una confirmación de algo que ya esperaban; como lo expresaron dos participantes padres y madres: “Pues ella desde chiquita no le gustaron las muñecas, bueno no le gustan los vestidos, ella desde chiquita no fue nada femenina” (Isabel, 40 años, madre de Erika):

A ver, una vez fuimos al zoológico (...) yo llevaba mi cámara y le tomaba fotos a mis hijos porque a mí casi no me han gustado las fotos,

pero para mis hijos sí, para enseñarles “vea mijo esto era cuando usted estaba pequeño”; y yo les tome esas fotos y cuando las hice revelar, me detuve en esa foto, él tiene un (pensando) (...) Él ahí tiene un buzo verde, manga larga, pero... pero la forma en que, la forma en que él tenía la carita y como pues como, como tenía las manitas, ese día yo lo vi pero no quise, eh, no le presté atención la verdad (...) entonces simplemente me quedé mirando y dije “vee y este berrquito por qué estará en esta posición hombre” ya, seguí, cuando ya vi la foto eh, dije “¿será que sí, hombre?” (...) (Carlos, 42 años, padre de Andrew).

En relación con las formas de revelación, los hijos e hijas expresaron que después de descubrir su atracción hacia las personas de su mismo sexo durante su infancia o adolescencia, realizaron un proceso de autoaceptación en la adolescencia media y tardía, el cual se articuló con el proceso de revelación que, en la mayoría de los casos, inicialmente era dado con sus madres y luego con sus padres y madres, y el resto de los miembros de la familia. Por ejemplo, así lo mencionó uno de los participantes: “(...) mi mamá no estaba en Colombia, mi mamá estaba en Estados Unidos y yo la llamé y le dije también y ella no dijo mayor cosa, pues ella me dijo como que ‘yo ya sabía’ (risas)” (Jacobo, 24 años, hijo):

Fui una gallina y no fui capaz de decirle a mamá directamente, sino que le escribí una carta como de siete páginas diciéndole un poco de cómo había sido ese proceso, no de no sentirme completamente yo asumiendo cosas en la casa que tienen que ver con las ideologías de los abuelos y las tías, no me sentía bien a veces en colegio, que tenía mucho miedo y ya, o sea creo yo que era una carta que expresaba mi amor y también trataba de decirle que había aprendido a quererme, porque a la final cuando se te crea la duda como que no puedes estar seguro de ti mismo (Felipe, 23 años, hijo).

Sin embargo, desde la perspectiva de las madres, debido a creencias religiosas heteronormativas y a las posibles reacciones negativas que esperaban de sus familiares, la revelación se vio obstaculizada, por lo que algunas de ellas se enteraron de la orientación sexual de sus hijos/as a través de encuentros personales y otras de conversaciones en redes sociales o por llamadas telefónicas. Así lo narraron algunas:

Porque me dejó una carta (...) escrita en la que me dijo. Entonces yo ese día, la dejó yo la leí y como yo siempre de arriba del quinto piso lo despedí, yo lo vi pero me entró como una sensación, ni sé cómo decirle que sería, no lloré, no me dio angustia y que me voy a cortar las venas (...), pero sí, o sea sentí un alivio de pronto porque dije sí, yo creía que sí pasaba, pero entonces como yo no lo veía pa ya rápidamente, entonces ya cuando me lo dijo por la cartica entonces ya después lo llamé, después dijo “hablamos en la casa”; después hablamos (Sonia, 50 años, madre de Felipe).

Eh, para mí pues fueron muchos temores sí... Aquí a la vuelta un niño, un joven que, que murió conoció a muchas personas que han muerto de SIDA, muchas personas que han pasado por mi vida y han muerto de SIDA. Toda esa clase de cosas, enfermedades, agresividades, todo eso (Martina, 50 años, madre de Jacobo).

Frente a las reacciones de sus padres y madres en torno a la revelación de su orientación sexual, los hijos participantes expresaron tener diálogos basados en experiencias previas con personas LGB, y en prejuicios y estereotipos sobre la homosexualidad, por lo que la mayoría manifestó no tener suficientes estrategias para abordar, apoyar y acompañar a sus hijos/as en ese momento; es así como sus conversaciones se enfocaban en discursos preventivos sobre el riesgo frente a ciertas prácticas sexuales, la discriminación, intolerancia y prejuicios de la sociedad. Por su parte, los padres y madres participantes narraron diferentes reacciones y emociones: algunas contaron que al principio sintieron miedo, desconcierto, frustración, cuestionamiento, inseguridad, culpa o decepción; además, hubo padres y madres que reaccionaron inicialmente con rechazo, preocupación, llanto, negación o estados de shock. No obstante, a través de los procesos de revelación y aceptación, tanto los padres y madres como los hijos e hijas, lograron identificar el fortalecimiento de vínculos y formas de relacionarse a partir de diálogos que se caracterizaban por el intercambio de sentimientos, pensamientos y opiniones, por lo cual sugirieron construir relaciones de confianza a partir del reconocimiento de los hijos/as, la aceptación de su orientación sexual y el brindar apoyo frente a la revelación de esta.

En palabras de Diego y su madre:

(...) ella estaba en Chile (...) y ella de una, “por qué estabas llorando” (...) y yo como “no ma, nada” y ella “¡ay! que a mí no me engaña” que yo no sé qué y ahí ya, me puse a llorar (risas) entonces ella ahí como que “¡ah hijo! qué le pasa” entonces yo como, no pues aquí fue, (...) entonces le dije como que “no ma, pues lo que le voy a contar espero que lo entiendas, que yo no sé qué, han sido unos días muy difíciles”.... bueno, y como todo el preámbulo, para decirle...que a mí me gustaban los hombres(...). Y cuando terminé, yo quedé como que...bueno, y ella estaba sorprendida, o sea, ella me dijo en el momento, que literalmente no se lo esperaba, que no sabía qué decirme, (...) que yo tenía que aceptar quién era y que le diera tiempo, me dijo “yo en estos momentos no sé qué decirte, no sé qué aconsejarte ni nada porque igual no sé nada de ti... o sea es algo nuevo” me dijo “deme unos días” (...). El tiempo fue un día (risas) al otro día me volvió a llamar, y hablamos como una hora, entonces ya ella me empezó a preguntar de todo y yo le empecé a contar todo, y fue como que ¡uff! ya, y ya nos reíamos y todo, entonces eso... ahí fue fácil (...) (Diego, 20 años, hijo).

Cuando él me dijo eso, yo de una, se me vino a la cabeza, antes de que él me lo dijera a mí de una se me vino a la cabeza, y yo dije ¡me va a decir que es gay! (en voz baja) (...) bueno, entonces después de que yo pensé eso, él me dijo que él estaba saliendo con un man, que había conocido un man y él me dice que al principio era muy duro, que él no podía como aceptarlo, como que no, como que la negación de que por qué le estaba pasando eso a él, porque yo pienso que es muy normal cuando de pronto ellos pues se dan cuenta de su condición, entonces que él como que no podía creerlo. Pero entonces él me dice, yo me quedé callada y le dije “¡vea papil, independientemente de la condición, de lo que usted pueda sentir, de su inclinación sexual, usted sigue siendo mi hijo y yo lo voy a amar por encima de todas las cosas”(Yanina, 46 años, madre de Diego).

De esta manera, en la *Figura 2* se presenta la línea del tiempo de Yanina, en la que se puede apreciar que utilizó colores oscuros, como gris y negro, para ilustrar la “botella” que contenía el “mensaje” de su hijo cuando este le contó que era gay; y colores más claros como azul y rojo,

para pintar el corazón y una figura de un padre y una madre abrazando a su hijo después de que revela su orientación sexual.

Figura 2

Línea de tiempo “Mi viaje” del proceso de revelación y aceptación de Yanina (Yanina, 46 años, madre de Diego)



Fuente: fotografía de la línea de tiempo de Yanina.

Con referencia al apoyo social percibido, algunos padres y madres participantes dijeron haber contado con diferentes recursos personales, familiares y sociales, lo cual se ilustra en la *Figura 3* mediante figuras coloreadas en la línea del tiempo alusivas a estos aspectos. Por ejemplo, los procesos se facilitaron más en familias que contaban con algún miembro que se autodenominaba como gay o lesbiana y que ya había pasado por el proceso de revelación y aceptación, lo que favorecía de manera anticipada la confianza y comunicación entre padres y madres y hijos/as con relación a las orientaciones sexuales no heterosexuales. Adicionalmente, algunos participantes reconocieron a los profesionales de la salud (especialmente los psicólogos) y algunos libros, películas y series como recursos que facilitaron el proceso de revelación y aceptación de la orientación sexual de los hijos/as; como lo mencionaron Catalina y su hija Graciela:

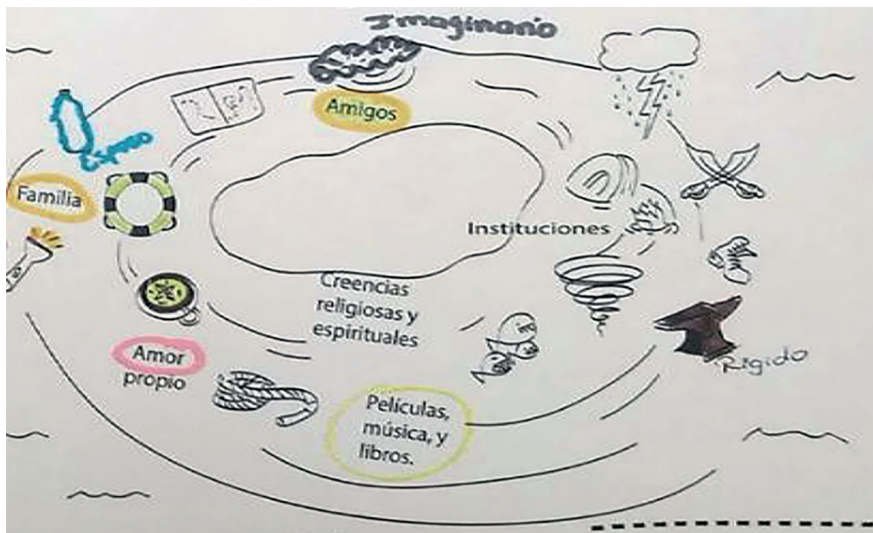
Entonces los procesos de negación, los procesos de culpa, eh, todos, yo creo que yo viví todos los benditos procesos. Tengo un libro que me regaló una amiga, en mis momentos de crisis, porque de verdad que fue muy duro, mi única hija (...). Yo decía “Dios en qué fallé... qué hice mal” (...). Me dio tanta depresión y tanto dolor, y que entonces yo

prefería morirme, no atento contra mi vida, ni atenté en ese momento contra mi vida porque soy creyente, entonces lo que yo le pedía a Dios es “no, sácame, sácame ya, déjame, no quiero vivirlo”, porque para mí fue muy muy duro (Catalina, 57 años, madre de Graciela).

(...) hablaba, en primer lugar, con mi pareja, con mi novia de ese entonces (...); ella como que a veces me trataba de entender ehh... también hablaba con más amigas que eran gay o que no eran gay... Algo que hice mucho fue que me puse a ver series, películas, o sea todo como ese de tipo de entretenimiento me lo veía, o sea me vi de una The L Word, me vi todas las películas de lesbianas que existían, ese tiempo luego salió La Vida de Adele... ehh, no sé cómo se llama eso, el cuarto en Roma, bueno como que me comencé, eso me lo comencé a ver mucho, me veía por ejemplo, si una serie tenía una lesbiana me la veía, me encantaba, me la veía... También estuve en el psicólogo, estuve en el psicólogo (...) (Graciela, 23 años, hija).

Figura 3

Línea de tiempo “Mi viaje” del proceso de revelación y aceptación de Catalina (Catalina, 57 años, madre de Graciela)



Fuente: fotografía de la línea de tiempo de Catalina.

Además, los padres y madres expresaron que el amor incondicional hacia sus hijos/as fue el sentimiento más importante, el cual les permitió mayor apertura y cercanía con estos; de igual manera, resaltaron la utilización de recursos como medios de comunicación, bibliografía y formación académica para informarse y comprender la diversidad sexual y el proceso que estaban atravesando sus hijos/as. Dado lo anterior, otro aspecto importante que los participantes padres y madres reconocieron como favorecedor de los procesos de revelación y aceptación, fue la expresión de amor y respeto; sin embargo, cuando los hijos e hijas revelaban su orientación sexual a sus padres y madres, algunos reportaron la generación de tensiones debidas a las creencias familiares heteronormativas y estigmatizas frente a la homosexualidad, pues muchos padres y madres consideraron la situación de sus hijos/as como una etapa, pensaron que estaba confundido/a o insistían en la búsqueda de apoyo profesional debido a que consideraban que a las personas homosexuales se les dificulta mantener relaciones de pareja estables, se les obstaculizan sus proyectos de vida y tienen mayor riesgo de adquirir una Infección de Transmisión Sexual (ITS). Adicionalmente, reportaron sentimientos de frustración por el incumplimiento de sus expectativas como padres y madres, lo que generó en los hijos e hijas baja autoestima, poca autoaceptación y sentimientos de culpa y negación. En palabras de Sara y su madre Olga:

(...) trabajar esto de la autoestima, del amor propio, que me parece que es muy importante a la hora de aceptarse como lo que uno es, eh; y no solo como de la del hijo, hija que es homosexual y tal, sino como de toda la familia en general, como que eso también me parece importante, porque de la autoestima que tiene el hijo, también viene como de atrás, de lo que te han inculcado, entonces como que autoestima en general (Sara, 24 años, hija).

(...) quitémosle el drama a las cosas y recurramos al amor, al amor y ya entonces y todo va evolucionando en la medida en que lo aceptes, en que la familia lo acepte; va ser más fácil para el resto salir de la familia y lograr en otros espacios esa tolerancia y esa aceptación (Olga, 53 años, madre de Sara).

Finalmente, la mayoría de los participantes reconocieron el uso de la línea del tiempo “Mi viaje” como una experiencia enriquecedora, ya que mencionaban que el instrumento les había permitido recordar, reorganizar y reelaborar acontecimientos relacionados con el proceso vivido de una manera en la que no habían podido hacerlo antes, otorgándole así nuevos significados. De esta forma, las familias participantes expresaron mayor confianza, mejor comunicación, mayor cercanía, deconstrucción de creencias y apertura y respeto por la expresión de la orientación sexual de sus hijos/as. En palabras de dos participantes: “Pues me hizo recordar algunas cosas que no tenía en mente y pues me gustó porque siempre es bueno saber por qué estoy aquí ahorita y soy quien soy, porque todo eso influyó en lo que soy ahora” (Monti, 21 años, hija):

(...) me parece muy válido, me parece que está muy bien abordado, que te ayuda a soltarte y a contar, como a contar las experiencias ehh... grafica ehh... grafica lo que ocurre en esta situación y lo que uno enfrenta, entonces sí me pareció que la metodología está bien (Olga, 53 años, madre de Sara).

Algunas reflexiones sobre los resultados del estudio

El estudio sobre el cual ha girado este capítulo, pretendió analizar las dinámicas familiares frente a los procesos de revelación y aceptación de la orientación sexual de 15 hijos gais e hijas lesbianas en Cali-Colombia. Las reflexiones que se presentan a continuación, giran en torno a la influencia que tienen factores como el contexto social, cultural y religioso, concepciones y creencias heteronormativas, momentos y formas de la revelación, emociones y sentimientos, orden dinámico del proceso, apoyo familiar y creencias de género sobre el proceso de revelación y aceptación de la orientación sexual diversa de los hijos/as en sus familias y, finalmente, se resaltan las bondades y limitaciones de la ruta metodológica elegida.

Inicialmente, se evidenció que las familias entrevistadas se encontraban inmersas en un contexto social y cultural enmarcado por creencias

religiosas heteronormativas, las cuales favorecían la construcción de sistemas de creencias que influían en sus maneras de concebir la diversidad sexual, convirtiéndose en ocasiones en limitantes, pero a su vez en herramientas positivas para atravesar las distintas etapas de los procesos de aceptación de la orientación no heterosexual de los hijos e hijas particulares. En otras palabras, las formas en que los participantes vivían la pertenencia a una religión, podían llegar a constituirse como un factor de riesgo o de protección en el proceso de revelación y aceptación, en la medida en que dichas creencias podían llevarlos a rechazar a sus hijos/as o a constituirse como herramientas para afrontar la situación con mayor esperanza y amor.

En ese sentido, los entrevistados hablaron de dificultades a lo largo de los procesos de reconocimiento, revelación y aceptación de la orientación sexual no heterosexual de sus hijos/as, lo cual se relaciona con los planteamientos de Castells (2003) quien sostiene que las creencias de la familia y el contexto sociocultural en el que se desarrollan personas LGB tienen una gran influencia en los procesos que estas atraviesan. Además, en 9 de las 15 familias entrevistadas, se expresó haber vivenciado situaciones de discriminación y rechazo hacia los hijos gays e hijas lesbianas, al ser difícil para dichas familias generar la ruptura de sus creencias y tradiciones para llegar a aceptar su orientación sexual.

A saber, el desarrollo de la identidad sexual es un proceso dinámico y cambiante que inicia desde etapas muy tempranas en la vida de los individuos, determinado por fases como el autoconocimiento, la exploración y la interrelación y confrontación entre la persona y su medio social (Orcasita et al., 2020), lo cual soporta los hallazgos de este estudio, pues solo en tres de las 15 familias fue iniciativa de los hijos e hijas proceder a la revelación de su orientación sexual; mientras que en ocho familias, esta fue producto de la confrontación directa por parte de los padres y madres para reafirmar la idea previa que tenían acerca de la orientación sexual de su hijo/a. Para las otras cuatro familias, la revelación se dio producto de un hecho o una persona externa a la familia, sin que ellos se sintieran preparados para comunicárselo a los miembros de su entorno más cercano.

Por otra parte, autores como Luján y Tamarit (2012) se refieren a la culpa, fracaso, frustración, duda, miedo, dolor y vergüenza como los sentimientos más comunes en la etapa del choque inicial; estos se presentaron en siete de los 15 familiares entrevistados, a causa de concepciones negativas y creencias religiosas conservadoras previas alrededor de la homosexualidad. Lo anterior, se encuentra estrechamente ligado a las afirmaciones del estudio de Vargas et al. (2011) acerca de que aspectos como las creencias, valores, normas, factores sociales, culturales y contextuales, así como la estigmatización social y los estereotipos, influyen en los modos y actitudes que la familia adopta ante la revelación y aceptación de la orientación sexual homosexual de los hijos e hijas.

A pesar de que la revisión teórica previa a la investigación sugería una serie de modelos que siguen etapas determinadas como: el choque inicial, la negación y el rechazo; la culpa y el cuestionamiento; la gradual expresión de sentimientos; y la decisión de cómo manejar la dinámica familiar (Solís, 2014; Vargas et al., 2011), los hallazgos de este estudio indican que no hay un orden estricto o secuencial a la hora de vivir el proceso de revelación y aceptación de la orientación sexual diversa de un hijo/a, es decir que se pueden vivir y atravesar distintas etapas sin que sean las mismas para todas las personas y sin que estas sean experimentadas de la misma manera. Por ejemplo, solo cuatro de los 15 familiares entrevistados manifestaron haber vivido la etapa de choque inicial como la primera fase del proceso, mientras que los otros 11 familiares presentaron emociones como alivio, apoyo, dolor, ira, engaño y culpa.

En ese sentido, se pudo identificar que cuando los hijos gays e hijas lesbianas recibieron reacciones positivas y espacios de comunicación y apoyo por parte de sus padres y madres, esto les permitió su libertad de expresión y despojarse de emociones como la culpa, la vergüenza y el miedo, lo que tuvo un impacto positivo en su bienestar. Esto va de la mano con lo propuesto por Orcasita y Uribe (2010), quienes mencionan que el apoyo social familiar incide positivamente en el hijo/a al favorecer su autoconcepto, autoestima,

autoconfianza, control personal y bienestar subjetivo. Dicho aspecto se vio manifestado en seis de los 15 hijos/as, quienes mencionaron haber tenido cambios en sus comportamientos reflejando mayor confianza en sí mismos y una mejoría en su autoestima, lo que dio lugar a la tolerancia, aceptación y desarrollo positivo de su orientación sexual. Igualmente, de manera general los hijos/as que obtuvieron una respuesta positiva por parte de su esfera familiar, reforzaron sus relaciones y lazos comunicacionales y tuvieron una mejor adaptación a la situación y un mejoramiento de las relaciones familiares, en comparación con aquellos hijos/as que recibieron una respuesta negativa (Luján y Tamarit, 2012; Vargas et al., 2011).

Finalmente, se encontró que en las familias entrevistadas cobró gran importancia el concepto de género, puesto que las construcciones sociales acerca de los roles que deberían desempeñar los hombres y las mujeres como masculinos y femeninas respectivamente, continuaban teniendo una marcada influencia sobre los procesos de revelación y aceptación por los que pasaban las familias con hijos gays e hijas lesbianas. Esto se evidenció en cómo algunos padres y madres se guiaban por indicios como formas de vestir y de jugar asociados al género femenino, en el caso de los hijos, y masculino en el caso de las hijas, así como maneras de expresarse que tradicionalmente eran asociadas al género contrario, para asegurar que sus hijos/as podrían llegar a tener una orientación no heterosexual, visibilizando interpretaciones que reconocían el género y la orientación sexual como algo único o directamente relacionado desde un punto de vista heteronormativo y cisgénero (Butler, 1999; Erpel et al., 2012; Lamas, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación señala que las familias con hijos gays e hijas lesbianas atraviesan por procesos singulares permeados por aspectos personales, familiares y sociales relacionados con sus creencias religiosas, las cualidades de las dinámicas familiares previas a la revelación y las interacciones con actores externos a la familia (amigos, profesionales de la salud, instituciones, etc.) los cuales pueden obstaculizar o favorecer la revelación y aceptación de la orientación sexual de los hijos/as.

Cabe mencionar que los procesos que permitieron que las familias realizaran transformaciones positivas en sus dinámicas, fueron aquellos que estuvieron relacionados con haber percibido mayor apertura en su comunicación familiar en torno a temas relacionados con la sexualidad, especialmente frente a factores como la orientación sexual de sus hijos/as, además de haber percibido mejoría en la expresión verbal y no verbal del afecto.

Por otro lado, es frecuente encontrar que las familias atraviesan una fase de miedo ante las posibles reacciones sociales frente a la revelación de la orientación sexual de sus hijos/as, y debido a la escasez de recursos y estrategias percibidos para apoyarlos y acompañarlos. De igual manera, las creencias religiosas heteronormativas sobre las personas homosexuales fueron percibidas como obstáculos para los procesos de revelación y aceptación, dado que eran generadoras de tensiones internas entre algunos miembros de la familia o con personas externas a la misma; no obstante, el apoyo de los padres y madres, la comunicación asertiva y el amor incondicional fueron recursos clave para el tránsito por estos procesos.

En cuanto a la ruta metodológica escogida, se reconoce que el hecho de haber contado con una muestra muy pequeña, no hace posible generalizar sobre las dinámicas familiares en procesos de revelación y aceptación de la orientación sexual de hijos/as gays y lesbianas a sus familias; no obstante, lo encontrado en esta investigación pone en un primer plano el amor en la facilitación de dichos procesos, brinda guía y luces para muchas familias colombianas, y busca promover el estudio local de procesos investigativos en este tema, dando lugar a las experiencias de familias colombianas. Además, desde el punto de vista metodológico y en el campo de los estudios cualitativos, se recomienda el uso de técnicas interactivas, siendo esta una forma de recolección de información que resultó novedosa y útil, facilitando a los participantes el hacer un viaje por sus propias narrativas cargadas de emociones, su historia personal y relacional, en donde fue evidente el amor como el factor transversal y fundamental frente a sus procesos de revelación y aceptación.

En esta misma línea, para futuras investigaciones se recomienda tener en cuenta la perspectiva de la mayor cantidad de miembros posibles de la familia nuclear del hijo gay o la hija lesbiana incluyendo al padre, la madre, hermanos/as y otros familiares que convivan con estos o que lo hayan hecho durante el proceso de revelación y aceptación, lo cual puede ser logrado mediante la vinculación de asociaciones nacionales e internacionales conformadas por familias que velan por la garantía de los derechos de personas que se reconocen como LGBTI. Esto, dado que conocer la perspectiva de la totalidad de los actores que conforman el núcleo de convivencia familiar permitiría un mayor acercamiento a la realidad de las vivencias del grupo y de cómo las interacciones y experiencias que vive cada uno, tanto al interior como por fuera de la familia, ayudan a promover u obstaculizar la revelación y aceptación de la orientación sexual diversa de alguno de sus miembros. Al respecto, algunos ejemplos de organizaciones de familias que velan por los derechos de personas LGBTI son: la Asociación Internacional de Familias Unidas por la Diversidad; la Federación de Padres, Familias y Amigos de Lesbianas y Gais (PFLAG) en Estados Unidos; la Asociación de Familias de Menores Transexuales (CHRYSALLIS) en España; la Fundación Contact en Francia; la Fundación de Familiares y Amigos Unidos por la Diversidad Sexual (FAUDS) en Medellín; Colombia Diversa y Sentido en Bogotá; y la Fundación Chaina en Cali.

Así mismo, se sugiere continuar con el uso de técnicas interactivas como líneas del tiempo en el trabajo con familias, puesto que además de funcionar como una herramienta que amplía las narraciones de los participantes, también cuenta con rasgos interventivos que favorecen la resignificación de acontecimientos pasados, posibilitando un mayor bienestar personal y familiar, pues durante la narración de las familias se observó una deconstrucción de percepciones negativas frente a los acontecimientos relatados a través de la expresión creativa de sus vivencias (Ketelle, 2010).

En relación con la educación de los profesionales que acompañan familias con características similares a las que participaron en esta investigación, se recomienda promover una formación crítica y ética

que les permita asesorar a estas personas desde conocimientos teóricos y prácticos con enfoque de género y diversidad sexual, sin dejar de lado la historia personal y subjetiva de cada consultante, siendo conscientes de las propias fortalezas y debilidades y tomando decisiones pertinentes para cada caso. Igualmente, se sugiere la inclusión de estos temas en las mallas curriculares de carreras como psicología, medicina, sociología y otras afines, para promover la formación de profesionales con un enfoque de inclusión y respeto por la diversidad humana y la equidad de género en los distintos contextos sociales, educativos, de la salud, clínicos y organizacionales.

Para terminar, esta investigación pone de manifiesto la importancia de dar lugar a la expresión emocional, consolidación de redes de apoyo y favorecimiento de estrategias de comunicación asertiva en familias con hijos gays e hijas lesbianas, sin desconocer el proceso de las personas que atraviesan el autorreconocimiento y autoaceptación de su orientación sexual distinta de la heterosexual, pero tampoco el de sus madres y padres que, como lo enunciaron aquellos que participaron en este estudio, buscan sobreponerse a sus propios miedos para apoyar a sus hijos/as desde el amor incondicional en un camino que para ellos resulta también desconocido.

Referencias

- Alcaldía de Santiago de Cali. (2014). *Política Pública para la Población en Contexto de Diversidad Sexual y de Géneros (LGBTI) del Municipio de Santiago de Cali*. <http://www.cali.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=descargas&lFuncion=descargar&idFile=8232>
- Apoorva, B. & Thomas E. (2016). Interpersonal experiences of lesbians with their parent's: an interpretative phenomenological analysis. *J. Psychosoc. Res*, 1(2), 251-258. Recuperado de <https://search.proquest>.

com/docview/1868276905/fulltextPDF/455929EF07FE493BPQ/1?accountid=13250

- Baiocco, R., Fontanesi, L., Santamaria, F., Ioverno, S., Marasco, B., Baumgartner, E., Willoughby, B. L. B & Laghi, F. (2015). Negative parental responses to coming out and family functioning in a sample of lesbian and gay young adults. *J. Child Fam. Stud*, 24, 1490-1500. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9954-z>
- Bautista, E. (2018). Reflexiones acerca de la diversidad sexual entre jóvenes indígenas en México. *Revista de Estudios Sociales*, (63), 100-109. <https://doi.org/10.7440/res63.2018.08>
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Casañas, I. J. y Tinoco, M. (2020). *Apoyo social percibido por madres con hijos/as gays y lesbianas en el proceso de revelación de la orientación sexual* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana Cali]. Repositorio Vitela. <http://vitela.javerianacali.edu.co/>
- Castells, M. (2003). *La era de la información (Vol. 2). El poder de la identidad*. Alianza Editorial.
- Ceballos, M. (2014). Identidad homosexual y contexto familiar heteroparental: Implicaciones educativas para la subversión social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 643-658. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-715X2014000200010
- Colombia Diversa y Sentido. (2016). *Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia 2016*. <https://colombiadiversa.org/colombiadiversa2016/wp-content/uploads/2016/11/IAE-Colombia-Web-FINAL-2.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.

- Erpel, A., Hernández, H. y Valenzuela, V. (2012). Índice Compuesto de Estigma y Discriminación hacia hombres homosexuales, otros HSH y mujeres transgénero en Chile (*ICED*). Ministerio de Salud, Gobierno de Chile. <http://www.onu.cl/onu/wp-content/uploads/2013/01/ESTUDIO-ESTIGMA-Y-DISCRIMINACION-HSH-Y-MUJERES-TRANS.-CHILE-dic-2012.pdf>
- Flentje, A., Bacca, C. & Cochran, B. (2015). Missing data in substance abuse research? Researchers' reporting practices of sexual orientation and gender identity. *Drug Alcohol Dependence*, 147(1), 280-284. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.11.012>
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata. *Anuario de psicología*, 36(1), 127-129. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/102526/128579>
- Galvis, A. M., Gómez, J. N., Orcasita, L. T. y Rueda-Toro, J. S. (2020). Interseccionalidad en el proceso de revelación y aceptación de la orientación sexual de hijos homosexuales en dos familias afrocolombianas. *Revista Controversia*, (215), 75-108. Recuperado de <https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=1210&path%5B%5D=973>
- García, P., González, F., Trevisi, G., Vargas-Trujillo, E. y Villalobos, S. (2003). Variables psicosociales asociadas con el grado de aceptación de la orientación sexual no heterosexual. *Psicología desde el Caribe*, 12, 39-51. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1761/9399>
- Gates, G. J. (2011, abril). *How many people are lesbian, gay, bisexual, and transgender?* Williams Institute. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Gates-How-Many-People-LGBT-Apr-2011.pdf>
- Gonzales, K., Rostosky, S., Odom, R. & Riggle, E. (2013). The positive aspects of being the parent of an LGBTQ Child. *Family Process*, 52(2), 325-337. <https://doi.org/10.1111/famp.12009>

- González, V., Orcasita, L. T., Carrillo, J. P. y Palma-García, D. M. (2017). Comunicación familiar y toma de decisiones en sexualidad entre ascendientes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 419-430. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627027.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Primera encuesta virtual para personas LGBTI, 2017. Principales resultados*. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/lgbti.pdf>
- Instituto Nacional de la Juventud. (2017). *8va Encuesta Nacional de Juventud 2015*. https://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Libro_Octava_Encuesta_Nacional_de_Juventud.pdf
- Kabakov, M. (2014). The parents are our future: Orthodox communities' openness to their LGBT members. *Journal of Jewish Communal Service*, 89(1), 61-67. <http://onlinedigeditions.com/publication/index.php?i=241226&m=0&l=&p=66&pre=>
- Ketelle, D. (2010). The ground they walk on: Photography and narrative inquiry. *The Qualitative Report*, 15(3), 547-568. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ887901.pdf>
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Aguilar Editorial
- Ley 1090 de 2006. (2006, 6 de septiembre). Congreso de la República. Diario Oficial No. 46.383. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=66205
- Logie, C. (2012). The Case for the World Health Organization's Commission on the Social Determinants of Health to Address Sexual Orientation. *American Journal Public Health*, 102(7), 1244-1246. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300599>
- Luján, I. y Tamarit, A. (2012). Dinámica familiar ante la revelación de la orientación homosexual de los hijos/as. *International Journal of*

Developmental and Educational Psychology, 3(1), 301-308. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832338030.pdf>

Marshall, M., Dietz, L., Friedman, M., Stall, R., Smith, H., McGinley, J., Thoma, D., Murray, P., D'Augelli, A. & Brent, D. (2011). Suicidality and depression disparities between sexual minority and heterosexual youth: A meta-analytic review. *Journal of Adolescent Health*, 49(1), 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.02.005>

McConnell, E.A., Birkett, M., & Mustanski, B. (2016). Families matter: social support and mental health trajectories among lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Adolescent Health*, 59(6), 674-680. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.07.026>

Mieles, M., Tonon, D. y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a10.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2012). *Política Pública Nacional para las Familias Colombianas 2012-2022*. [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CBA649DA5EBF221205257BF1007B8494/\\$FILE/APolitica_Publica_Familias_Colombianas_2012_2022_\(1\).pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CBA649DA5EBF221205257BF1007B8494/$FILE/APolitica_Publica_Familias_Colombianas_2012_2022_(1).pdf)

Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). *Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021*. <https://cancer.gov.co/images/pdf/POLITICA-PLANES-PROGRAMAS-Y-COMPRAS/planes%20y%20programas/Plan%20Decenal%20de%20Salud%20P%C3%BAblica%202012-2021.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social y Profamilia. (2015). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2015 (Tomo I)*. <https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2018/12/ENDS-TOMO-I.pdf>

- Montenegro, J. L., Orcasita, L. T., Tunubala, L. A. y Zapata, L. J. (2019). Representaciones sociales sobre masculinidad y paternidad en padres y madres y madres con hijos gays. *Investigación en Enfermería: Imagen y desarrollo*, 21(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie21-1.rsmp>
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. (2018). XVI. *Informe Anual de Derechos Humanos. Diversidad Sexual y de Género en Chile*. <http://www.movilh.cl/documentacion/2018/Informe-DDHH-2017-Movilh.pdf>
- Muñoz, L., Rueda, J. S. y Soto, A. M. (2020). *Comunicación en un grupo de familias con hijos gays e hijas lesbianas en Cali-Colombia* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana Cali]. Repositorio Vitela. <http://vitela.javerianacali.edu.co/>
- Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Orcasita, L.T. (2019a, 24 de julio). Mi viaje: experiencias de familias con hijos/as gays y lesbianas en Cali [conferencia]. *Miércoles de género, pluralidad y diversidades*, Cali, Colombia.
- Orcasita, L.T. (2019b, del 27 al 30 de junio). Amor a mis hijos/as: recurso para la aceptación de la orientación sexual [conferencia]. *VII Convención Asociación Internacional de Familias por la Diversidad Sexual*. FAUDS, Medellín, Colombia.
- Orcasita, L. T., Acevedo, V. E., Sevilla, T. M., Montenegro, J. L., Tamayo, M.C. y Rueda, J. S. (2018, del 8 al 10 de noviembre). “Salir del closet”: perspectivas de familias con hijos gays e hijas lesbianas [conferencia]. *III Congreso Nacional de Salud Sexual y Reproductiva y II Congreso Internacional de Salud Sexual*, Girardot, Colombia.

- Orcasita, L. T., Palma, D. M. y Munévar, J. (2013). Percepción de riesgo frente al VIH: estudios en mujeres homosexuales. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 5(2), 63-79. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922013000200006&lng=pt&tlng=es
- Orcasita, L. T., Sevilla T. M., Acevedo, V. E., Tamayo, M. C., Montenegro, J. L. y Rueda-Toro, J. S. (2019, del 13 al 15 de noviembre). Secretos familiares: proceso de revelación y aceptación de la orientación sexual en familias con hijos gays e hijas lesbianas en Cali [ponencia]. *II Coloquio Nacional de Estudios de Género Perspectivas y Retos en Colombia y América Latina*, Cali, Colombia.
- Orcasita, L. T., Sevilla, T. M., Acevedo-Velasco, V. E., Montenegro, J. L., Tamayo, M. C. y Rueda-Toro, J. S. (2020). Apoyo social familiar para el bienestar de hijos gays e hijas lesbianas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2). <https://doi.org/10.11600/1692715x.18205>
- Orcasita, L. T., Sevilla, T., Valencia, C. y Palma, D. (2015, septiembre). Dinámicas familiares y abordaje de la sexualidad en jóvenes universitarios que se autodenominan homosexuales [ponencia]. *Congreso Colombiano de Psicología “1ra Conferencia regional latinoamericana de psicología”*, Armenia, Colombia.
- Orcasita, L.T., Sevilla, T.M., Acevedo, V., Tamayo, M.C., Montenegro, J.S., Rueda, J.S. (2019, septiembre). El proceso de develación en familias con hijos gays e hijas lesbianas en Cali [ponencia]. *XV Congreso La investigación en la Universidad Javeriana Bogotá*, Bogotá, Colombia.
- Orcasita, L.T. y Caicedo, C. (2019, del 12 al 15 de octubre). Familias con hijos gays e hijas lesbianas: más allá de la revelación [ponencia]. *24th Congress of the World Association for Sexual Health (WAS) & XII Congreso Nacional de Educación Sexual y Sexología*, Ciudad de México, México

- Organización de las Naciones Unidas (2019). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Osorio, C., Mantilla, E. y Serrano, S. (2019). ¿Cómo es ser Lgbti en Cali? *El País*. <https://www.elpais.com.co/especiales/como-es-ser-lgbti-en-cali/>
- Palma, D. M. & Orcasita, L. T. (2017). Considerations for the design of Human Immunodeficiency Virus (HIV) prevention programs for lesbian and bisexual women. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 21(63), 1031-1038. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0790>
- Palma, D. M. & Orcasita, L. T. (2018). “La solución es la tijera”: Sexual health program oriented to lesbian and bisexual women. *Psicología: teoría e pesquisa*, 34, e34419. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34419>
- Palma, D. M. y Orcasita, L. (2019). Discursos de profesionales de la salud sobre la salud sexual de mujeres lesbianas y bisexuales. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.1590/interface.170329>
- Pineda-Roa, C. A. (2019). Factores de riesgo de ideación suicida en una muestra de adolescentes y jóvenes colombianos autoidentificados como homosexuales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 48(1), 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.06.001>
- Plöderl, M., Wagenmakers, E. J., Tremblay, P., Ramsay, R., Kralovec, K., Fartacek, C., & Fartacek, R. (2013). Suicide risk and sexual orientation: a critical review. *Archives of sexual behavior*, 42(5), 715-727. <https://doi.org/10.1007/s10508-012-0056-y>
- Profamilia, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Organización Internacional para las Migraciones y Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/>

Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%202010.pdf

- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana & W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad* (47-84). UNMSM.
- Quintanilla, R., Sánchez-Loyo, L. M., Correa-Márquez, P. y Luna-Flores, F. (2015). Acceptance of Homosexuality and Homophobia Associated with Suicidal Behavior among Homosexual Men. *Masculinities and Social Change*, 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.4471/MCS.2015.58>
- Resolución N°008439 de 1993. (1993, 4 de octubre). Ministerio de Salud. Diario Oficial No.008439. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Rueda, J. S., Londoño, V., Garrido, D., Orcasita, L. T. y Montenegro, J. L. (2019, del 10 al 11 de abril). ¿Revelación o develación? Experiencias de hijos gays [ponencia]. 7° Encuentro Regional de Semillero de Investigación y 4° Encuentro Internacional de Grupos y Semilleros, Buga, Colombia.
- Rueda-Toro, J.S., Orcasita, L. T., Sevilla T. M., Acevedo, V. E., Tamayo, M. C. y Montenegro, J. L. (2019, del 13 al 15 de noviembre). “Mamá, papá... tengo que decirles algo”: historias de revelación de la orientación sexual de hijos gays a sus familias [ponencia]. *II Coloquio Nacional de Estudios de Género Perspectivas y Retos en Colombia y América Latina*, Cali, Colombia.
- Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Savin-Williams, R. C. & Dubé, E. M. (1998). Parental reactions to their child's disclosure of a gay/lesbian identity. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 47(1), 7-13. <https://doi.org/10.2307/584845>

- Silva, B. E. (2018). Efectos en el afrontamiento y soporte social ante la revelación de la homosexualidad a la familia: estudio comparativo en gays y lesbianas. *Psicogente*, 21(40), 321-336. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3077>
- Solís, F. (2014). Proceso de aceptación que experimentan padres y madres de hijos homosexuales ante el conocimiento de la orientación sexual. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 12, 28-41. <https://doi.org/10.5377/farem.v3i12.2459>
- Tamayo, M. C., Orcasita, L. T., Acevedo-Velasco, V. E., Montenegro J. L., Sevilla, T. M. y Rueda-Toro, J. S. (2019). *Familias que enseñan, familias que aprenden. Guía de apoyo a familias con hijos gays e hijas lesbianas*. Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Vargas, E., Ripoll, K., Carrillo, S., Rueda, M., y Castro, J. A. (2011). *Experiencias familiares de madres y padres con orientaciones sexuales diversas. Aporte a la investigación*. Bogotá: Ediciones Uniandes
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. McGraw Hill House.
- Zambrano, C., Ceballos, A. y Ojeada, D. (2017). Reconocimiento de la orientación homosexual. *Revista Psicoespacios*, 11(19), 77-93. <http://revistas.iue.edu.co/revistas/iue/index.php/Psicoespacios/article/view/940>

Procesos de comunicación familiar sobre sexualidad entre padres y madres con hijos/as adolescentes escolarizados del Cauca y Valle del Cauca¹

Linda Teresa Orcasita

Teresita María Sevilla Peñuela

Daniela Garrido Ríos

José Luis Montenegro

Wilder Yulian García²

Introducción

Los adolescentes han recibido especial atención por parte de diferentes esferas, como actores de procesos de evaluación, análisis y accionar de políticas públicas en torno a la salud sexual y reproductiva. De esta manera, en las últimas décadas han emergido diversas políticas y estrategias orientadas a fortalecer la garantía del ejercicio de una sexualidad responsable, saludable y placentera, como: la implementación del Modelo de Servicios de Salud Amigables para Adolescentes y Jóvenes (SSAAJ) desde el año 2008; y la Estrategia de atención integral para niños, niñas y adolescentes con énfasis en la prevención del embarazo en la infancia y la adolescencia, desarrollada entre 2015 y 2020 en Colombia por parte del Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNPFA) (2008), con el fin de reducir las barreras de acceso a servicios integrales en Salud Sexual y Salud Reproductiva (SSR) en adolescentes. Por su parte, el Ministerio

1 Este artículo fue realizado por investigadores del grupo de investigación Bienestar, Trabajo, Cultura y Sociedad (BITACUS), adscrito a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.

2 Funcionario del Instituto Colombiano de Bienestar Familia, Regional Valle del Cauca.

de Educación Nacional (2007) construyó el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC), el cual busca que las instituciones educativas implementen proyectos pedagógicos de educación sexual para fortalecer competencias en la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas en adolescentes.

Igualmente, la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos del año 2014 y el Plan Decenal de Salud Pública 2012-2021, surgieron como instrumentos nacionales que proponen un abordaje integral de la sexualidad como un aspecto transversal del ser humano, en donde coexisten sectores y agentes como la familia, el hogar, la escuela y el contexto social (Ministerio de Protección Social [MSPS], 2003; 2014; Ministerio de Salud [MINSALUD], 2013); al igual que factores como la pobreza, la inequidad social y desigualdad de género, claves para la toma de decisiones en sexualidad (Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES], 2012).

Por otro lado, se estima que la población mundial de adolescentes entre los 10 y 24 años es aproximadamente de 1.800 millones, donde el 89 % reside en países en vía de desarrollo (Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2017); en América Latina y el Caribe, en el año 2015 el 18 % de los hombres y 17 % de las mujeres tenían entre 0 y 19 años (Céspedes y Robles, 2016), con mayor concentración en Brasil, México y Colombia. Sin embargo, el desarrollo de la SSR de adolescentes puede verse obstaculizado por embarazos no planeados, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y violencias, afectando el ejercicio de los Derechos Sexuales y Derechos Reproductivo (DSDR).

Así, para 2015 se reportaron aproximadamente 14,5 millones de partos en mujeres adolescentes en 156 países en vías de desarrollo, quienes al tener un parto antes de los 19 años tienen mayores probabilidades de sufrir riesgos o complicaciones futuras durante los mismos (UNFPA, 2017). En el caso de Colombia, el 0,9 % y el 19,6 % de adolescentes entre los 10 a 14 y 15 a 19 años respectivamente, tuvieron un hijo en 2017 (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE], 2018); para los casos de los departamentos del Cauca y Valle del Cauca, el 25 %

y el 15 % de mujeres adolescentes entre los 15 y 19 años eran madres o se encontraban en estado de gestación (MINSALUD y Profamilia, 2015). En cuanto a las ITS, se estima que más de dos millones de adolescentes en el mundo entre los 10 y 19 años tienen el virus de la inmunodeficiencia humana (VIH) (UNFPA, 2014). A nivel nacional, el 22 % de casos se encuentran en el Valle del Cauca, principalmente en comunidades de alta vulnerabilidad (Gobernación del Valle del Cauca, 2016); por su parte, en el Cauca solo el 27 % de las mujeres y el 24 % de los hombres reportaron saber sobre VIH (MINSALUD y Profamilia, 2015).

Adicionalmente, el nivel educativo y la zona de residencia influye en las problemáticas en SSR, pues para el 2015 el 41,8 % de las adolescentes con bajos niveles educativos habían estado alguna vez en situación de embarazo, así como al menos un 25 % de las adolescentes pertenecientes a áreas rurales; en contraposición, el embarazo o la maternidad adolescente disminuye cuando hay mayor urbanización, educación, quintil de riqueza y desarrollo regional (MINSALUD y Profamilia, 2015). En ese sentido, se hace necesario reconocer los actores y escenarios que toman parte en la configuración de los conocimientos, las creencias y los valores que orientan las prácticas de los jóvenes en torno a su sexualidad. Al respecto, estudios recientes señalan que las fuentes más reportadas por los jóvenes para la obtención de información sobre prevención de ITS son: charlas en los colegios, programas de televisión, familia, amigos o parejas, artículos de revista, material audiovisual, redes sociales e internet (Orcasita et al., 2018a; Sevilla y Orcasita, 2014); teniendo en cuenta lo anterior, puede notarse la importancia que tienen los medios de comunicación en la formación y acceso de los adolescentes a este tipo de información (González et al., 2017; Mosquera y Mateus, 2003; Orcasita et al., 2010).

Entonces, se estaría identificando una necesidad de profundizar no solo en el tipo de conocimientos que se tienen, sino en cómo se dan los procesos de formación en sexualidad por parte de los diferentes actores y fuentes que intervienen en el proceso: escuela, padres, pares y medios (Elliot, 2010); esto debido a que se han encontrado incongruencias entre la manera en que los padres reportan los procesos de formación

en sexualidad con lo percibido por sus hijos (Kapungu et al., 2010). De esta manera, algunas investigaciones (Barbón, 2011; Rodríguez et al., 2013; Ruiz-Canela et al., 2012) mencionan la importancia de los medios de comunicación en la construcción de imaginarios sobre la sexualidad de los adolescentes, situación que deja a las familias ante el reto de dar las bases claras para la configuración de estos saberes y significados, especialmente si los estudios señalan que un 80 % de los jóvenes está dispuesto a respetar y a complacer las expectativas de sus padres frente a su actividad sexual, pues señalan la necesidad expresada, tanto por padres como por adolescentes, de fortalecer los procesos de discusión y formación (Orcasita et al., 2018b).

En consecuencia, esta investigación busca suplir varios aspectos de análisis y profundización considerados como faltantes, pues se observó que en los estudios revisados no se había analizado el fenómeno a la luz de lo que representa la sexualidad para adolescentes pertenecientes a un contexto rural, siendo este relevante en la medida en que los jóvenes y sus padres de familia podrían estar permeados por prácticas, costumbres y creencias diferentes a las que se viven en un contexto urbano, lo que significa otros modos de pensar, sentir y actuar. Además, tomando como base el significado como construcción cultural, no se habían evidenciado análisis comparativos entre jóvenes pertenecientes a diferentes zonas territoriales, razón por la cual se plantea esta investigación enfocándose en municipios pequeños, lo que también permite dar continuidad a las investigaciones previas en la línea sobre zona urbana; así, partiendo de la comparación de estos contextos, se pretenden evidenciar con mayor facilidad los significados sociales en los procesos de comunicación interiorizados por la población, basados en el modelo de conducta propio de cada cultura.

De esta forma, en aras de brindar mayores elementos para la comprensión del fenómeno que precisen las estrategias de formación, prevención, intervención y acompañamiento de esta compleja situación, se pretenden caracterizar los conocimientos, actitudes, prácticas y significados sociales que permitan comprender los procesos de comunicación en torno a la toma de decisiones en sexualidad entre

padres e hijos/as adolescentes de instituciones educativas en dos municipios del Cauca y Valle del Valle del Cauca³.

Aspectos metodológicos

La selección de la población y los municipios objeto de estudio, responden a los diagnósticos presentes en el CONPES 147 y sus documentos de seguimiento, que priorizan las investigaciones e intervenciones en municipios con baja o poca cobertura de los Servicios de Salud Amigables para Adolescentes y Jóvenes; tasas de embarazo por encima del promedio departamental; y fenómenos sociales particulares como pobreza, inequidad social, relaciones de dominación y subordinación de género que afecten el desarrollo de la sexualidad y que generan situaciones de vulnerabilidad, como es el caso del Valle del Cauca, donde el 15,3 % de jóvenes adolescentes, con edades comprendidas entre los 15 y 19 años, son gestantes (MINSALUD y Profamilia, 2015). Además, el 21,8 % de casos con VIH se encuentran en este departamento, evidenciando una concentración regional de la epidemia, principalmente en las comunidades de alta vulnerabilidad (Gobernación del Valle del Cauca, 2016).

En cuanto al departamento del Cauca, el 24,9 % de las adolescentes entre los 15 y 19 años ya eran madres o se encontraban en estado de gestación (MINSALUD y Profamilia, 2015). Además, en relación con el VIH, solo el 27,2 % de las mujeres y el 23,9 % de los hombres evidenciaron tener conocimientos sobre el tema, lo que muestra una situación social alarmante puesto que solo el 26,8 % de las mujeres y el 57 % de los hombres que ya habían iniciado vida sexual, tenían prácticas sexuales seguras.

³ Estos resultados retoman algunos hallazgos en el marco del proyecto de investigación “Procesos de comunicación entre padres e hijos adolescentes frente a la toma de decisiones en sexualidad en dos municipios priorizados por el CONPES 147” realizado durante el año 2016, en el que participaron: Linda Teresa Orcasita (investigadora principal), Teresita Sevilla Peñuela, Víctor Hugo Charria, Paula Andrea Hoyos Hernández, Luz Ángela Torres y Rudy Leon De Wilde (coinvestigadores). El proyecto fue financiado por la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

De acuerdo con estas situaciones de orden social, el presente estudio se desarrolló desde un enfoque metodológico mixto, con el uso de la triangulación como procedimiento de investigación (Vera y Villalón, 2005); esto de acuerdo con las recomendaciones generadas desde la academia y las entidades orientadoras de las políticas de salud y educación. Así, desde el componente cualitativo se buscó: (1) identificar los tópicos y las prácticas utilizadas por padres con sus hijos adolescentes en los procesos de comunicación sobre sexualidad; y (2) caracterizar las principales actitudes, fortalezas, dificultades y recursos percibidos por los padres en el proceso de comunicación sobre sexualidad. Esto con el propósito de generar miradas amplias y profundas, así como de desentrañar los sentidos, motivaciones y entramados sociales, culturales, históricos y políticos, presentes en estos procesos (Guber, 2001; Sandoval, 2002; Szasz, 2004). Además, atendiendo a la particularidad del tema, especialmente a las dificultades, retos y oportunidades que este representa para los padres, el componente se desarrolló a través de grupos de discusión, pues se considera que esta técnica permite la exploración de valores comunes y la reflexión a partir del análisis de casos similares. Dichos grupos estuvieron conformados por padres, adolescentes mujeres y adolescentes hombres; acompañados por un moderador (investigador) y un relator.

Por otro lado, desde el componente cuantitativo se buscó responder a los siguientes objetivos: (1) identificar los tópicos y las prácticas utilizadas por padres con sus hijos adolescentes en los procesos de comunicación sobre sexualidad; (2) reconocer las congruencias y discrepancias entre las características de los procesos de comunicación sobre sexualidad reportados por padres y percibidos por los adolescentes; e (3) identificar características y factores asociados a estas situaciones. Para ello, se aplicó el Cuestionario sobre Comunicación y Sexualidad en Padres-Madres e Hijos/as Adolescentes (Sevilla y Orcasita, 2014), el cual evalúa los conocimientos y actitudes sobre sexualidad, las prácticas sexuales que ejercen los adolescentes y los significados sociales que se construyen alrededor del tema. Este se compone por dos versiones: una para hijos (V1), conformada por 105 ítems; y otra para padres (V2) con 75 ítems, con diferentes escalas tipo Likert de respuesta, donde 1 significa nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre.

Así, la selección de los participantes se dio, en primera instancia, con la presentación del proyecto a los padres en una reunión de entrega de boletines, donde se les proporcionó el consentimiento para que fuera diligenciado y así hacer la aplicación del cuestionario; cabe señalar que con la firma del consentimiento informado, los padres autorizaban la participación de sus hijos en la investigación. En segunda instancia, el proyecto se les presentó a los adolescentes para que firmaran los asentimientos informados para aplicar el cuestionario. En cuanto a los grupos de discusión, al final de los consentimientos y asentimientos informados se les invitaba a participar; quienes respondieron de manera afirmativa fueron convocados a un segundo encuentro para constituirlos. En total, se realizaron 15 grupos (cada uno de entre cuatro a 10 personas), los cuales fueron conformados por padres/madres e hijos/as, y cuyas discusiones se desarrollaron en una sola sesión de aproximadamente hora y media por cada grupo.

Por último, el procesamiento de los resultados estuvo apoyado por programas de análisis cuantitativo (SPSS V17.0) y cualitativo (Atlas Ti 8.0). Además, los datos cuantitativos fueron procesados y analizados con apoyo de un estadístico que orientó los aspectos técnicos de la producción de datos descriptivos e interpretativos (correlaciones); y los datos cualitativos se guiaron por el esquema de organización, segmentación y correlación a partir de las categorías de análisis (Sandoval, 2002; Taylor y Bodgan, 1987), en donde surgió la categoría emergente denominada *Transformaciones intergeneracionales en los grupos de discusión de padres*. Los nombres de los participantes fueron etiquetados con pseudónimos por privacidad y confidencialidad.

Resultados cuantitativos

Características generales

En el estudio participaron seis colegios públicos y privados de Jamundí y Santander de Quilichao; con un total de 343 adolescentes, quienes conformaban una muestra homogénea en cuanto al sexo, con mayor presencia de mujeres (56,9 %) y con una edad promedio de 14.06 años. Como resultado, pudo observarse que el 53,2 % de los estudiantes vive

con ambos padres; sin embargo, hay diferencias significativas entre tipos de colegios ($p=0.006$), pues los estudiantes de colegios privados tienden a vivir más con ambos padres que los estudiantes de colegios públicos (*Tabla 1*). En cuanto a las familias, se contó con la participación de 343 padres y madres, de los cuales el 86,9 % eran mujeres y con una edad promedio de 41.4 años; adicionalmente, el 49,8 % pertenecía a estrato socioeconómico 2, el 39,3 % eran casados y el 48,1 % tenía un nivel de escolaridad de bachillerato.

Tabla 1

Personas con las que viven los adolescentes según el tipo de colegio

| | Privado | | Público | | Total | | p* |
|--------------------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | |
| Ambos Padres | 73 | 63,5 % | 104 | 47,7 % | 177 | 53,2 % | 0,006 |
| Solo Madre | 37 | 32,2 % | 81 | 37,2 % | 118 | 35,4 % | 0,366 |
| Solo Padre | 4 | 3,5 % | 4 | 1,8 % | 8 | 2,4 % | 0,352 |
| Pareja de la Madre | 6 | 5,2 % | 25 | 11,5 % | 31 | 9,3 % | 0,062 |
| Abuelos | 25 | 21,7 % | 55 | 25,2 % | 80 | 24,0 % | 0,478 |
| Tíos | 14 | 12,2 % | 34 | 15,6 % | 48 | 14,4 % | 0,398 |
| Hermanos | 61 | 53,0 % | 131 | 60,1 % | 192 | 57,7 % | 0,216 |
| Hermanastros | 0 | 0,0 % | 1 | 5 % | 1 | 3 % | 0,467 |
| Hijos Propios | 1 | 9 % | 6 | 2,8 % | 7 | 2,1 % | 0,255 |
| Primos | 8 | 7,0 % | 21 | 9,6 % | 29 | 8,7 % | 0,410 |
| Otras Personas | 5 | 4,3 % | 12 | 5,5 % | 17 | 5,1 % | 0,648 |

* Prueba Chi-cuadrado.

Fuente: elaboración propia.

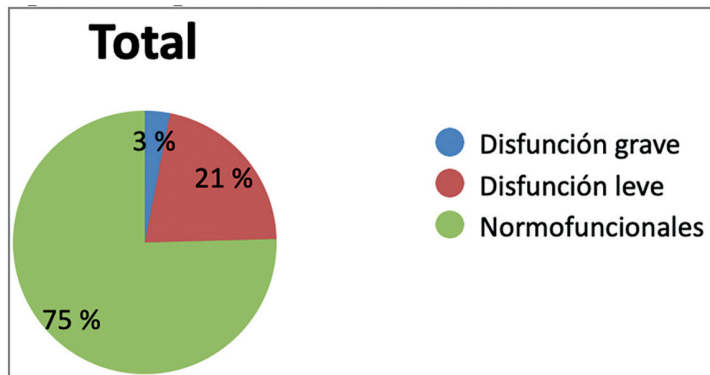
Funcionamiento familiar

Con respecto al funcionamiento familiar reportado por los estudiantes, se evidencia que el 75,5 % consideran a sus familias *normofuncionales*, es decir, familias con la capacidad de cumplir con las demandas que percibe de su ambiente externo o su entorno (Herrera, 1997); mientras que el 24,5 % reporta tener una familia disfuncional (conflictiva) (*Figura 1*).

Al respecto, las familias con disfunción grave se presentan más en los adolescentes de colegios públicos (3,3 %); sin embargo, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas con los estudiantes de colegios privados. Por otro lado, en el funcionamiento familiar reportado por los padres de familia se evidencia que existe una diferencia significativa entre colegios públicos y privados ($p=0.023$), pues el 92,2 % de los padres de colegios privados y el 81.6 % de los padres de colegios públicos dijeron tener familias normofuncionales (Tabla 2).

Figura 1

Funcionamiento familiar percibido por los adolescentes



Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Funcionamiento familiar reportado por los padres de familia según el tipo de colegio

| | Privado | | Público | | Total | P* |
|------------------|---------|--------|---------|--------|--------|-------|
| | n | % | n | % | % | |
| Disfunción grave | 0 | 0,0 % | 8 | 4,3 % | 2,7 % | 0,023 |
| Disfunción leve | 8 | 7,8 % | 26 | 14,1 % | 11,4 % | |
| Normofuncionales | 95 | 92,2 % | 151 | 81,6 % | 85,9 % | |

* Prueba Chi-cuadrado.

Fuente: elaboración propia.

Comunicación familiar en sexualidad

Desde el reporte de los y las adolescentes, se encontró que el tipo de diálogo más predominante sobre sexualidad con la madre fue el ocasional, mientras que con el padre fue ausente; sin embargo, no hay una diferencia significativa entre el tipo de diálogo familiar y el tipo de colegio (*Tabla 4*). Igualmente, los padres de familia concuerdan que el diálogo sobre sexualidad con sus hijos, tanto en el colegio privado (63,6 %) como en el público (55,9 %), es ocasional (*Tabla 3*).

Tabla 3

Tipo de diálogo sobre sexualidad con la madre y padre de los adolescentes

| | Privado | | Público | | p* |
|---------------------|---------|--------|---------|--------|-------|
| | n | % | n | % | |
| Con tu madre | | | | | |
| Frecuente | 21 | 19,1 % | 36 | 16,8 % | 0,511 |
| Ocasional | 51 | 46,4 % | 118 | 55,1 % | |
| Ausente | 36 | 32,7 % | 57 | 26,6 % | |
| Con tu padre | | | | | |
| Frecuente | 7 | 6,3 % | 22 | 10,3 % | 0,454 |
| Ocasional | 40 | 36,0 % | 78 | 36,4 % | |
| Ausente | 51 | 45,9 % | 83 | 38,8 % | |

* Prueba Chi-cuadrado.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Diálogo sobre sexualidad de padres con hijos adolescentes según el tipo de colegio

| | Privado | | Público | | Total | | p* |
|-----------|---------|--------|---------|--------|-------|--------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | |
| Frecuente | 27 | 25,2 % | 59 | 29,2 % | 86 | 27,8 % | 0,413 |
| Ocasional | 68 | 63,6 % | 113 | 55,9 % | 181 | 58,6 % | |
| Ausente | 12 | 11,2 % | 30 | 14,9 % | 42 | 13,6 % | |

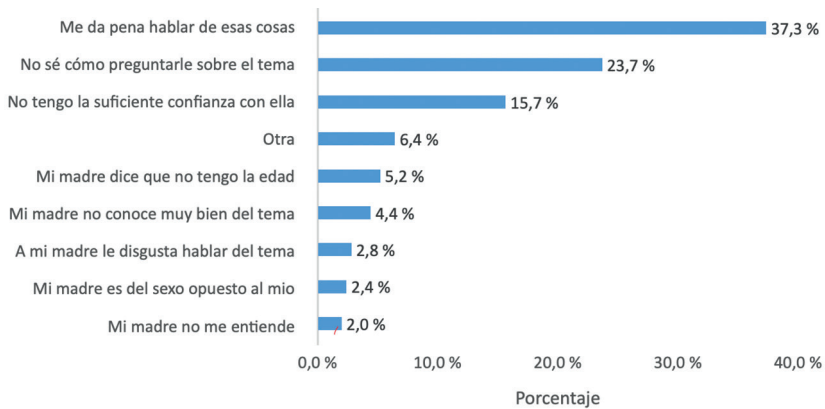
* Prueba Chi-cuadrado.

Fuente: elaboración propia.

Al respecto, los y las adolescentes indican que las razones por las que el diálogo, tanto con la madre como con el padre, es ocasional o ausente, son: “me da pena hablar de esas cosas”, “no sé cómo preguntarle sobre el tema”, y “no tengo la suficiente confianza con ella” (*Figura 2 y Figura 3*).

Figura 2

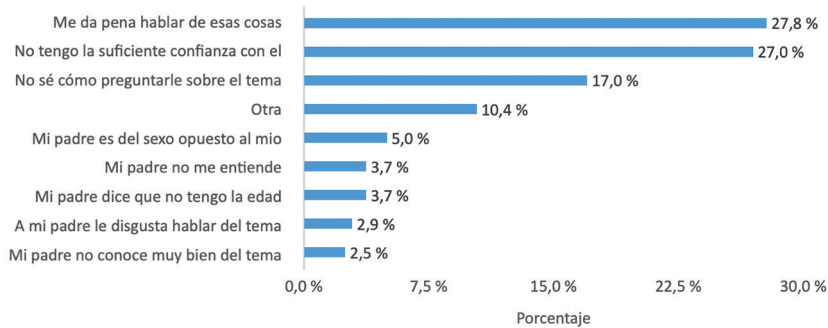
Principales razones por las que la comunicación con la madre sobre temas de sexualidad es ocasional o ausente



Fuente: elaboración propia.

Figura 3

Principales razones por las que la comunicación con el padre sobre temas de sexualidad es ocasional o ausente



Fuente: elaboración propia.

En relación con los temas sobre sexualidad que los padres de familia tratan con sus hijos, en función del tipo de colegio se evidencia que, en cuanto a los métodos anticonceptivos, los padres de familia de colegios públicos tienen mayor probabilidad de hablarlo con sus hijos que los padres de colegios privados ($p=0.019$), así como la decisión de tener hijos, de adoptarlos o no tenerlos. En ese sentido, los temas de conversación más frecuentes son: embarazo (82,5 %), cambios físicos durante la adolescencia (82,1 %) y fidelidad (81,5 %).

Temas sobre sexualidad en los diálogos de padres con hijos adolescentes

Finalmente, la *Tabla 5* muestra los temas sobre sexualidad que concuerdan entre lo reportado por padres e hijos participantes, evidenciando que los temas donde se presentó mayor concordancia con la madre fueron: “Relaciones sexuales buco-genitales” (81,6 %), y “Relación sexual anal” (80,6 %); mientras con el padre fueron: “Sobre el VIH y SIDA” (54,3 %), “La decisión de tener hijos, de adoptarlos o no tener hijos” (52,9 %), y “Abuso sexual y/o violación sexual” (52,8 %). Sin embargo, se presentó una mayor concordancia en el reporte de madre e hijos en relación con

los temas que conversan entre ellos (63,8 %), en comparación con el reporte de padres e hijos (39 %).

Tabla 5

Porcentaje de concordancia entre lo reportado por los padres de familia e hijos(as) sobre los temas de conversa en sexualidad

| Temas de conversa | Madre e hijo(a) | Padre e hijo(a) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------|
| Métodos anticonceptivos | 61,3 % | 41,2 % |
| Cambios físicos vividos durante la adolescencia | 69,5 % | 44,7 % |
| Cambios psicológicos (forma de comportarse y de pensar) vividos durante la adolescencia | 64,2 % | 48,4 % |
| Infecciones de Transmisión Sexual | 56,7 % | 44,4 % |
| Sobre el VIH y SIDA | 60,1 % | 54,3 % |
| Embarazo | 67,7 % | 41,2 % |
| La decisión de tener hijos, de adoptarlos o no tener hijos | 59,6 % | 52,9 % |
| Inicio de las relaciones sexuales | 59,5 % | 48,6 % |
| Masturbación | 68,4 % | 28,6 % |
| Pornografía | 62,4 % | 35,1 % |
| Aborto o interrupción voluntaria del embarazo | 56,3 % | 37,8 % |
| Abstinencia sexual | 63,4 % | 27,0 % |
| Prácticas sexuales de hombres que tienen sexo con hombres | 62,6 % | 25,0 % |
| Prácticas sexuales de mujeres que tienen sexo con mujeres | 65,2 % | 40,0 % |
| Relaciones sexuales bucogenitales | 81,6 % | 13,9 % |
| Relación sexual anal | 80,6 % | 11,1 % |
| Relación sexual (del pene a la vagina; pene-pene o vagina con vagina) | 67,5 % | 34,3 % |
| Orientación sexual (homosexual, bisexual, heterosexual) | 60,1 % | 40,0 % |
| Abuso sexual y/o violación sexual | 51,1 % | 52,8 % |
| Relaciones de pareja | 60,7 % | 48,6 % |
| Placer (erotismo, sensualidad, búsqueda de sensaciones, zonas erógenas) | 75,1 % | 35,3 % |

| Temas de conversa | Madre e hijo(a) | Padre e hijo(a) |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Sexualidad y sustancias psicoactivas (alcohol, marihuana, cocaína, éxtasis u otros) | 48,4 % | 51,4 % |
| Autocuidado en la sexualidad | 59,9 % | 42,9 % |
| Fidelidad | 69,7 % | 37,1 % |
| Concordancia Media | 63,8 % | 39,0 % |

Fuente: elaboración propia.

Resultados cualitativos

Los grupos de discusión estuvieron conformados por 62 adolescentes hombres y mujeres entre los 11 y 18 años, y 32 padres de familia con edades entre los 33 y 54 años, de cinco colegios públicos y privados de Jamundí y Santander de Quilichao. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por parte de los padres y madres de acuerdo con las categorías de análisis (conocimientos y tópicos sobre sexualidad; prácticas de formación en sexualidad; actitudes, fortalezas y dificultades; relación con otros agentes de socialización; y la categoría emergente *transformaciones intergeneracionales*); y finalmente, los resultados de los y las adolescentes.

Padres y madres de familia

Conocimientos y tópicos sobre sexualidad

Los padres y madres expresan que la sexualidad es el desarrollo físico del ser humano durante su vida, la reproducción, los gustos, el respeto propio, el conocimiento de sí mismo, la relación sexual, así como las relaciones que se establecen con otros (familia, pareja, amigos). Por su parte, ellos manifiestan que conversan con sus hijos sobre sexualidad, especialmente sobre temas que se centran en la prevención de embarazo, autocuidado, abuso sexual y cambios físicos, de tal forma que realicen prácticas sexuales seguras: “la sexualidad es simplemente el hecho, la

capacidad de reproducirse, pero es una bendición más allá si tiene una persona con quien compartir y disfrutar” (Memo). “...Porque yo le hablo de la planificación, de las niñas, del manoseo, del otro que se atreve a tocar, de la violación, del secuestro, le hablo de todo eso” (Liz).

Otros padres y madres han tenido experiencias en donde han educado a sus hijos sobre temas relacionados con aclaraciones sobre diversidad sexual y de géneros, como las personas que se identifican o se visten con vestimenta o accesorios del otro género asignado socialmente. Uno de los padres menciona que se debe educar a los hijos por el respeto hacia el otro, independientemente de su orientación sexual o gustos; sin embargo, manifiesta que no acepta la idea de que una persona guste de otra de su mismo sexo.

En cuanto a la diversidad, para mí es fundamental inculcarle a un niño respeto por la otra persona... eso para mí no es natural ni normal y nunca lo va a ser, pero el respeto por la otra persona que tengo al frente independientemente de lo que quiera hacer con su cuerpo, lo respeto como ser humano (Memo).

Por último, en cuanto al tema de la pornografía, una de las madres señaló que un adolescente que esté bien formado por sus padres y tenga conocimientos de lo que está bien o mal, no se dejará llevar por ese tipo de referentes: “yo digo que, si una persona está bien enfocada, está bien informada, está en lo que está; no se va como a deformar su mente, tal vez pasa la imagen y no le para como muchas bolas” (Tatiana).

Prácticas de formación en sexualidad

Las prácticas de formación en sexualidad se refieren a todas las acciones que realizan las familias para el abordaje y transmisión del tema (ya sea de forma directa o indirecta) con sus hijos e hijas, con el fin de generar aprendizajes frente a temores, inquietudes o saberes que se transmiten generacionalmente. En el presente estudio los padres señalan que establecen conversaciones sobre sexualidad con sus hijos,

orientadas a la prevención de embarazo o postergación de la vida sexual; esto a través del seguimiento de aquello que hacen los adolescentes y abordando el tema con programas o situaciones de la vida cotidiana. Además, los padres y madres reconocen que vinculan estas prácticas a sus valores religiosos que, dentro sus discursos, se transmiten a los hijos. A saber, las madres participantes evidencian que son ellas las que traen el tema a discusión con sus hijos porque ellos no se atreven a preguntar o no hablan al respecto; sin embargo, reconocen que abordar el tema se facilita más cuando el padre habla con el hijo por ser hombre o la madre con la hija por ser mujer: “con las niñas... para mí en el tema sexual con mi hija, con mi niño yo le hablo y todo, pero él es más reservado” (Lucero).

a mí se me facilita hablar con mi niño de eso, yo le explico, yo le digo que a la edad que tiene ya va a sentir deseo de segundos, yo le digo que eso es normal en el ser humano... no le meto ese miedo, ese temor, le digo que todo llega a su debido tiempo. A mí se me facilita hablar con él de eso, y él es muy abierto también (Moisa).

Además, se puede identificar que las prácticas de diálogo sobre sexualidad de padres con sus hijos, tienen inmerso el componente de la responsabilidad que implica el establecimiento de una relación de pareja, dadas las situaciones que pueden afectar el desarrollo educativo.

Yo a mi hijo le he dicho que uno tener un novio o una novia, ya eso es de tener responsabilidad. O sea, estás muy pequeño para eso de tener novia, dedícate primero al estudio... porque le dije “¿qué tal que usted tenga relaciones o deje embarazada a una niña? ¿Usted con qué va a responder?, ¿cómo va a responder?” (Bertha).

Por otro lado, un participante señala que al hablar de sexualidad con los hijos debe hacerse desde lo que plantea la Biblia, donde se exponga el respeto y el cuidado por el cuerpo de sí mismo y de la otra persona.

Le hemos inculcado que cuando una mujer llegue al matrimonio debe llegar virgen porque la Biblia lo dice... ella debe tener mucha cabeza y decirle “no, porque si tú y yo vamos a tener relaciones sexuales tenemos que casarnos porque la Biblia lo dice” ... (Andrés).

Adicionalmente, se observó que, aunque algunos padres participantes de este estudio no tuvieron prácticas de educación sexual en sus familias de origen, resaltaron el hecho de querer educar a sus hijos a pesar de no tener herramientas para el abordaje de la sexualidad. Sin embargo, una participante reportó que su madre le brindaba información sobre el tema sin tabúes y desde la prevención.

Imagínate que yo no sabía nada de sexo, nunca me hablaron mi papá ni mi mamá... Entonces yo sí los senté y les hablé, a mi manera, porque uno no sabe cómo abordar ese tema, pero a mi manera los senté y les dije “ustedes tienen derecho a decir sí y decir no” (Adriana).

... Mi mamá era MUY clara conmigo, mi mamá era mucho de conocimiento, mi mamá a mí me explicaba cómo planificar, aunque ella nunca me dio pastillas ¿no? Sino que ella me decía “esto se toma así y así”; ella era muy abierta... (Karime).

Por último, una madre señaló la importancia de los hermanos mayores, dado que les ayudan como ejemplo para la crianza de sus hijos menores, sobre todo en temas relacionados con la sexualidad.

Yo le decía “mire sus hermanos, vea, no pudieron seguir estudiando porque embarazaron la niña, ahí están, les toca trabajar”... Entonces yo le digo “mire, mientras que si usted estudia, usted se prepara, usted va a tener todos y más adelante usted va a poder sostener una familia. No le va a tocar matarse, fregarse...” (Bertha).

Fortalezas y dificultades

Los participantes manifestaron que hablar con sus hijos del tema de sexualidad es de gran importancia; en este sentido, los talleres y charlas son fortalezas tanto para los padres como para los jóvenes, dado que van aprendiendo ya sea para responder los cuestionamientos de los hijos o para que ellos aprendan prácticas de autocuidado. No obstante, uno de los participantes sostiene que no está totalmente de acuerdo con las formas de educación del Gobierno sobre el tema: “yo considero que definitivamente sí se debe hablar en la casa, en el colegio,

pero en términos muy generales porque tristemente ahora el Gobierno ha puesto hablar eso de manera transversal” (Nana).

En cuanto al tema de diversidad sexual, una de las madres inculca a su hijo aceptación por la diferencia, tiene una actitud favorable respecto al tema y considera que es una fortaleza en la relación familiar; sin embargo, tiene algunos elementos de la comunicación familiar que evidencian actitudes desfavorables en cuanto a imaginarios de género, dado que le restringe lugares al hijo (como una peluquería) porque dice que *esas personas* convencen a los jóvenes ofreciéndoles cosas (refiriéndose a las personas trans). Lo anterior, puede generar dificultades en los procesos de diálogo familiar que permean estereotipos y prejuicios sociales:

yo le dije “¿y qué pasa?” entonces “no mami, a mí no me estorban, lo que me está estorbando es que me joden mucho y me da piedra que en estos días me dijo que yo tenía las nalgas grandes”... “papi usted sabe que en la vida hay de todo”. Le dije yo “hay que aceptarlos, las que salieron lesbianas y los que salieron gais hay que aceptarlos”... Mi hijo a veces se peluquea donde hombres porque a mí no me gusta, ellos le dan de todo con tal de convencerlos y hay muchos que se dejan por ambición (Ximena).

Respecto a la comunicación de los padres con los hijos sobre sexualidad, señalaron que se les dificulta cuando es el padre quien habla con la hija y la madre con el hijo, pues según ellos es un tipo de barrera que tienen debido a su crianza, con tabúes y reglas sociales y culturales sobre la sexualidad, así como los pocos conocimientos al respecto para poder responder a las inquietudes que manifiestan sus hijos.

...Sino que ellos lo abordan a uno de ipso facto y lo cogen a uno con los calzones abajo... eso me pasó a mí con el niño, él me dijo a mí “¿qué siente uno teniendo sexo?” entonces, yo le dije “¿cómo así?” y él dijo “sí, si yo le meto el pene en la vagina ¿yo qué sentiría?”. Y “yo qué voy a saber qué se siente como hombre, yo sé lo que siento como mujer”, y entonces yo me puse ahí ¿qué le digo o no le digo? Porque yo soy mujer y él quería saber como hombre... (Patricia).

Por su parte, una madre expresó que tiene como fortaleza el conocimiento sobre sexualidad para responder a las inquietudes de su hijo; pero alude a la dificultad que tiene para referirse al tema, pues le da pena hablar sobre sexualidad, lo cual obstaculiza la manera de responderle. En contraposición a ello, dos participantes mencionaron que la dificultad es por parte de sus hijos, que tienen poca apertura para el diálogo sobre sexualidad.

Por ejemplo, mi hijo hace días me preguntó qué era masturbarse, y le digo que sinceramente no fui capaz de contestarle, “pregúntele al profesor porque yo no sé qué es eso”, me dio pena, me dio pena, ahí sí me dio pena con él... (Karime).

Pues a mí no me da tanta pena, pues mi hijo es como más cerrado, ¿no? Qué día llegó con unos condones porque pues se los regalaron, pero pues a él no le gusta que yo le diga nada tampoco y yo le pregunto, “¿papi usted ya estuvo con alguna niña?” y él no me contesta. (Lucero).

Por último, los padres manifiestan que las fortalezas para hablar sobre sexualidad con sus hijos están ligadas a querer aprender, a saber más del tema y cómo abordar los tópicos con ellos. Sostienen que la educación debe comenzar en el hogar, en donde se deben contar con los conocimientos y estrategias necesarias para orientarlos.

... todo debe iniciar es en la casa. Nosotros como padres debemos llevarlos a ellos que confíen tanto en nosotros que podamos abarcar todos los temas y que ellos se puedan acercar a nosotros, de pronto teniendo más en cuenta nuestra opinión que lo que otra persona le pueda decir. (Jose⁴).

Transformaciones intergeneracionales

Los padres manifestaron que los jóvenes en la actualidad están viviendo su vida aceleradamente, mencionando que no queman las etapas, sino que ya quieren vivir una vida adulta; por tanto, los padres comparan su infancia

⁴ El pseudónimo es de una madre de familia participante.

con la de sus hijos y perciben cambios en cómo ellos se comportaban y cómo los adolescentes se comportan y actúan ahora.

... En un tiempo prudente que ellos están cogiendo hoy en día aceleradamente, que a los 12, a los 11, a los 10 ya quieren, pues, tener relación y pues se acosan. O sea, a nosotros, a mí me criaron de otra manera, en otro tiempo... (Silvia).

Sin embargo, una madre sostiene que los jóvenes expresan su sexualidad sin tabúes y más libremente: “o sea, entonces, yo pienso que los muchachos, pues hoy en día... Para mí, tienen más como libertad y que uno es libre de expresarse” (Patricia). De igual manera, se identifican que las formas de crianza son diferentes, pues dos madres mencionan que ahora son más flexibles con sus hijos en cuanto a permisos para salidas y el cuidado con relación a la sexualidad; así como el acompañamiento por parte de los padres con los hijos, especialmente la figura materna, dado que las mujeres se encuentran más inmersas en el campo laboral.

Un poquito más flexible... es un muchacho, pero yo a partir de los 17 “llegue a tal hora”, un poquito más flexible; porque a nosotros no, a las 10 en la casa y si usted no estaba, usted ya sabía lo que le esperaba, un castigo de un mes era como grave ¿no?... Las mamás eran como muy ahí, en ese tiempo el acompañamiento era muy ahí ¿no? Ahora uno trabaja y todo; sin embargo uno está pendiente de sus hijos, pero antes el acompañamiento era MÁS. (Tatiana)

Finalmente, los participantes afirman que han cambiado las formas de comportarse de hombres y mujeres, dado que menciona que hoy en día es la mujer quien busca, invita y le hace visita al hombre.

Anteayer me dijo “mami aquí hay niñas tan brinconas”, no sé porque me lo dijo, pero me dijo “aquí hay niñas más brinconas, más alborotadas”. Es que yo no creo que es como el tiempo de nosotros, que ellos eran los que nos pretendían a nosotras, hoy en día son las mujeres las que los buscan, los llaman y los pretenden... (Ximena)

Adolescentes

Concepciones sobre sexualidad

Los adolescentes conciben la sexualidad como el construir una relación con otra persona a nivel sexual, afectivo o reproductivo, así como la identidad. Al respecto, una mujer adolescente mencionó que la sexualidad hace referencia a los cambios físicos y psicológicos que evidencian la transición de niña a mujer: “Para mí, tener relaciones es como una nueva etapa porque ya la niña pasa a ser como mujer...” (Sofía); “para mí la sexualidad, yo creo que es el género de las personas y en parte en sí que el amarse, y por otra parte pues la sexualidad que muchos jóvenes piensan que es tener sexo” (Jr711mono).

De igual forma, los adolescentes reportan tener conocimientos sobre las consecuencias de tener relaciones sexuales sin algún tipo de prevención, como embarazo, transmisión de ITS o VIH/Sida: “que es una enfermedad [VIH] que se transmite, que las probabilidades son pocas” (María).

pues que yo sepa yo solo yo conozco pues dos tipos de embarazado: el embarazo pues accidental y el embarazo pues que no fue accidental, que sí fue planeado. El accidental fue pues por tu irresponsabilidad por querer descubrir antes de tiempo... (Sotto)

Particularmente, una participante manifestó que la virginidad es algo que se perdía y no se recuperaba, por lo que era indispensable saber a qué persona se le entregaría: “lo que a mí me han dicho es que cuando, o sea, la virginidad es algo que no se recupera, entonces que o sea que uno abra los ojos a quién se lo va a entregar...” (Sofía). De igual manera, otra adolescente hizo referencia a que la virginidad era una tela que se rompía dentro de la vagina cuando se da una penetración: “dicen que uno tiene una cosa, una tela que eso se rompe, que está sellado” (Participante mujer⁵).

⁵ Se denominan “Participante mujer” aquellas adolescentes que no asignaron un pseudónimo para proteger su privacidad.

Por su parte, tres hombres adolescentes afirmaron que la masturbación tenía consecuencias negativas en la vida sexual, como esterilidad o eyaculación precoz si era excesiva.

Si te masturbas mucho te vas a quedar ciego o que si te masturbas te van a salir pelos en la mano... también es que la masturbación puede traer problemas cuando, eh, tú estés más grande, te puede traer de pronto que no puedas tener hijos o he escuchado como esa parte. (Jr711mono).

Sin embargo, un participante manifestó que la masturbación era buena para el momento que se tenga una relación sexual con una mujer, pues para él esto la excitaría más: “la masturbación es muy buena porque cuando tengas sexo con la mujer, eh, la mujer se va a sentir más excitada...” (Sachi). Lo anterior, evidencia los diferentes imaginarios y creencias que se construyen frente a las prácticas sexuales durante la adolescencia, a partir de elementos que se transmiten culturalmente por diferentes agentes de socialización.

Por otro lado, se identificaron conocimientos sobre algunos métodos anticonceptivos y de barrera, como el condón femenino y el implante subdérmico, los cuales reportan haber interiorizado en capacitaciones en los colegios: “yo una vez fui a una charla de eso y ahí nos dieron y estaban enseñando cómo se pone” (Participante mujer). Sin embargo, dos adolescentes hombres manifestaron que sus padres les han hablado sobre las ITS o VIH/Sida, en donde el uso del condón es el método para prevenir la transmisión dado que, tanto hombres como mujeres, pueden transmitir o adquirir la infección: “mi padre me ha dicho que utilizara condón cuando fuera a tener relaciones sexuales porque de pronto mi compañera pueda tener un parásito o una enfermedad, puede tener el SIDA, la gonorrea o papiloma humano” (Tanque de guerra).

Prácticas de formación en sexualidad

En este aspecto se encuentran diferencias entre las formas en las que los padres abordan el tema de la sexualidad con sus hijos, pues con las mujeres se observa un discurso desde la prevención, especialmente

de un embarazo adolescente, o una preferencia a evitar el tema: “ellos tampoco es que se sienten conmigo a hablar de eso, a mí me dicen tenga su cuidado, que no vaya a quedar embarazada” (Participante mujer). Sin embargo, con los hombres adolescentes sus padres les inculcan el desarrollo educativo y laboral para que puedan tener una vida sexual activa por decisión propia.

Me han dicho que uno pa’ tener relaciones sexuales primero tiene que terminar el estudio, tener un buen trabajo para poder conseguir a la esposa o novia que uno quiera con buenas intenciones, no con malas; y ser prevenido en lo que sucede, no tener hijos a temprana edad... (Sachi).

De igual manera, la prevención del embarazo es un tema transversal frente a la formación en sexualidad que reciben los adolescentes por parte de sus padres, en algunos por casos en donde alguna hermana quedó embarazada o en otros por postergar el inicio de la vida sexual: “que me tengo que cuidar, que saber con quién... que es verdad, que tengo que saber cuidarme, que ya tengo un espejo, ya... ella quiere que yo no cometa el mismo error que ella cometió” (Mireya).

Más que todo lo he hablado con mi padre que él me dice que no tener relaciones a temprana edad por lo que la deja con un embarazo ahí; uno hay veces no responde por las tareas y ahora mucho menos va a responder por un hijo (Pocho).

En particular, las adolescentes mujeres manifiestan que no les gusta hablar sobre sexualidad dado que perciben que sus padres las regañan, a pesar de que sus madres las motivan a hablar sobre el tema: “o sea a mi mamá no le gusta hablar de ese tema, ella me dice que yo le cuente mis cosas, pero a mí no me gusta contarle a ella porque la reacción de ella es como de regaño” (Paola). Además, utilizan como recurso el inicio de relaciones de pareja para orientarlas en cómo deben ser: “la razón que me dice mi mamá es que estoy muy niña para tener novio, que tengo toda una vida por delante por tenerlo, que ahora de 15 para bajo es la niñez” (Sara).

Finalmente, algunos participantes expresan que sus padres les han hablado sobre la diversidad sexual, en donde pueden recibir apoyo si tienen alguna orientación sexual o identidad de género no hegemónica.

Yo le pregunté a mi mamá un día que ella decía si alguno de nosotros los hermanos, decidiera ser mujer o si yo decidiera ser hombre, entonces ella me dijo que no pasaba nada porque ella apoyaba los pensamientos de nosotros, y lo que nosotros sentíamos (María).

Fortalezas y dificultades

Frente a las fortalezas y dificultades en relación con el abordaje de la sexualidad, se encuentran diferencias entre hombres y mujeres. Por un lado, las adolescentes mujeres expresan que la principal dificultad es que sienten miedo por las reacciones que pueden tener sus padres si llegan a preguntar sobre algún tema relacionado con la sexualidad, así como crear la posibilidad de iniciar su vida sexual: “la idea es cómo van a reaccionar ellos, ellos tampoco es que se sienten conmigo a hablar de eso, a mí me dicen tenga su cuidado que no vaya a quedar embarazada” (Diana); “ellos piensan que cuando le cuentan a uno de eso, uno va a coger como las alas para hacer las cosas” (Rosa). Además, las adolescentes manifestaron una indiscutible necesidad de hacer énfasis en dicha formación también en los hombres adolescentes, pues afirman que ellos siempre han tenido menos responsabilidad al ser ellas quienes al final deben afrontar un embarazo, aspecto que consideran una dificultad para el abordaje del tema: “porque llegan a dejar embarazada... a ellos les da igual porque son hombres, pero las mujeres quedan como con los hijos” (María).

Por último, los adolescentes hombres expresan que sus padres han abordado el tema de la pornografía desde la prohibición y el castigo, sin tener en cuenta las situaciones o la oportunidad como un recurso para conversar sobre sexualidad con ellos. Especialmente, reconocen la dificultad de las familias para hablar del placer: “...yo estaba ahí viendo porno y después mis papás fueron a ver qué estaba haciendo yo en el

computador, entonces me pillaron y me castigaron y no me dejaron tocar el computador durante un año” (Mario).

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconoce que la educación en sexualidad en los padres, madres, cuidadores, agentes educativos y adolescentes requiere de una especial intervención, pues como se logró encontrar en el estudio, los participantes adolescentes manifiestan tener un diálogo ocasional y ausente con sus padres sobre sexualidad; esto concuerda con otras investigaciones que indagan acerca de las principales fuentes de información en sexualidad, donde se evidencia que los padres y acudientes son la menor fuente consultada por los adolescentes para educarse sobre el tema (Mosquera y Mateus, 2003; Orcasita et al., 2010; Sevilla y Orcasita, 2014; González et al., 2017). En contraposición, los adolescentes que participaron del estudio reportaron que para hablar sobre sexualidad, se dirigen en primera instancia a los amigos de confianza y a los medios de comunicación, señalando que los principales motivos para no acercarse a la familia como recurso de aprendizaje son el diálogo ocasional, sensaciones de pena y no saber cómo iniciar una conversación al respecto.

Al respecto, estudios recientes identifican importantes incongruencias entre la manera en que los padres de familia reportan los procesos de formación en sexualidad de sus hijos adolescentes (en tanto a tópicos, calidad y frecuencia) y lo que los jóvenes perciben de tales procesos (Kapungu et al., 2010). Sin embargo, lo que se logró evidenciar en esta población fue que los padres de familia y sus hijos concuerdan en que su diálogo sobre sexualidad es ocasional, evidenciándose una carencia en la formación en estos temas dentro del núcleo familiar y conocimientos erróneos con respecto a algunas temáticas sobre SSR; de esta forma, tanto padres como jóvenes, señalan la necesidad de fortalecer estos procesos de discusión y formación. En este sentido, una de las características

importantes percibidas por los y las adolescentes que han hecho parte de estos procesos y cuyos padres y madres han recibido algún tipo de acompañamiento, es el cambio de actitud por parte de estos últimos, que tiende a garantizar mayor apertura para discutir los temas (Orcasita et al., 2018b).

Desde lo revisado en este ejercicio de investigación, vale la pena plantear unas discusiones finales que pueden traducirse en retos para la acción, partiendo de los estructurantes definidos por la Estrategia de atención integral para niños, niñas y adolescentes con énfasis en la prevención del embarazo en la infancia y la adolescencia, desarrollada desde el 2015 hasta el 2020 (MSPS y Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2017). Así, es necesario potenciar acciones encaminadas a desmitificar imaginarios sociales vinculados a la sexualidad, que ayudan a que los niños, niñas, adolescentes e incluso los cuidadores en general, relacionen la sexualidad únicamente con aspectos alusivos a lo biológico, el erotismo, las conductas sexuales de riesgo y la monogamia; por el contrario, es necesario abordar la sexualidad como un proceso dinámico, cambiante e histórico que describe integralmente procesos afectivos, biológicos, de salud, sociales, eróticos e incluso culturales (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2006). Además, sería importante pensar que la sexualidad está relacionada con la idea de proyecto de vida que tiene cada persona, con prevenir el abuso sexual y contribuir en escenarios de reconocimiento de la humanidad del otro, sin importar la orientación sexual que elija o las características de su identidad de género.

En relación con la promoción de derechos y el desarrollo de capacidades, la creación de estrategias, proyectos y acciones encaminadas a promover los DSDR implica la intención de desarrollar capacidades y fortalecer habilidades en los sujetos de especial interés (niños, niñas, adolescentes, padres, madres y cuidadores) (MSPS, 2014); ya que contribuye al fortalecimiento de los entornos en donde transcurre su vida: pasando por la familia, como primer agente socializador de los niños, niñas y adolescentes para un ejercicio real de la sexualidad; y atravesando los entornos como el escolar, el comunitario e incluso el digital.

Estos aspectos reflexivos en función de la promoción de los DSDR, implican analizar asuntos del género, o la forma en que solo las madres pueden hablar de este tema con los hijos por su papel histórico de cuidadora, ya que el papel del padre socialmente ha tenido un énfasis proveedor; igualmente, requiere pensar en la masturbación como un ejercicio de reconocimiento, de autocuidado y de autoprotección, y trascender en la burla y el estigma que le genera para quien la práctica. De esta manera, es necesario fortalecer la relación padre, madre, cuidadores-niño, niña y adolescente; no desde el castigo, el regaño o el juzgamiento de determinadas conductas, sino buscando que los niños, niñas y adolescentes reconozcan su cuerpo y las múltiples formas en que pueden ser vulnerados sus derechos, no solo por fuera del hogar sino al interior de este; teniendo la posibilidad de acceder a canales de atención en donde brinden un rápido acceso a servicios, pero también de escucha y de acompañamiento psicosocial y educativo. Así, lograr que los y las adolescentes reconozcan que el inicio de la sexualidad no es un asunto del destino, debe ser un proceso consciente y guiado sobre la base del respeto de los derechos.

A nivel intersectorial, las instituciones del Estado y los profesionales que trabajan en ellas para la promoción de los DSDR y prevención del embarazo en la adolescencia, son de gran importancia en los procesos pedagógicos y de atención (Hernández, 2018; La Barbera, 2017; Viveros, 2016); sin embargo, ellos también deben ser acompañados por medio de procesos reflexivos que les permitan resolver y abordar aquellos temas de la sexualidad que no han sido resueltos. En ese sentido, es importante pensar en un plan de intervención “cuidado al cuidador”, ya que de esta forma pueden desmontar imaginarios, brindar atenciones más objetivas desde el marco de los derechos, y orientar en un respeto real de la diversidad sexual y de géneros. Cabe señalar que aunque este último tema es muy común en la sociedad actual, por lo general se piensa que es algo que le ocurre al vecino, pero no se piensa que es un tema que puede presentarse al interior de los núcleos familiares.

Ahora bien, se destacan algunos retos metodológicos que permitirían una mayor y mejor educación en sexualidad. Desde los profesionales

de la salud, educación y de otras entidades se hace necesario desarrollar procesos de cualificación al talento humano en temas de pedagogía, educación popular, lúdico u otras metodologías que permitan desarrollar procesos educativos más cercanos a los niños, niñas y adolescentes, atrayendo su atención para abrir la posibilidad de que ellos quieran hablar sobre SSR y DSDR. Igualmente, desde una perspectiva institucional, es indispensable fortalecer el enfoque de género y diversidad sexual a través de procesos formativos al talento humano de todos los programas de las entidades del Estado, por ejemplo: hospitales, Fiscalía, Policía, Medicina Legal, alcaldías, gobernación, EPS, ICBF, universidades, etc.

Además, es importante identificar, caracterizar y fortalecer las organizaciones juveniles o las formas en que los adolescentes se agrupan, posibilitando el desarrollo de iniciativas juveniles para la promoción de los DSDR. Por esta misma línea, es necesario incentivar la formación de líderes multiplicadores en DSDR y prevención del embarazo adolescente, para afianzar sus proyectos de vida e impulsar habilidades de participación social juvenil en temas de SSR. En este sentido, se hace indispensable promover la participación significativa en el marco de la promoción de los DSDR; fortalecer las escuelas de padres, madres y cuidadores al interior de las instituciones educativas; y posicionar la Estrategia Nacional de Prevención de Embarazo Adolescente en el territorio.

Referencias

- Barbón, O.G. (2011). Fuentes de información sobre educación sexual en adolescentes estudiantes de enfermería. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 49(2), 238-246. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=223221362010>

Céspedes, C. y Robles, C. (2016). *Niñas, y adolescentes en América Latina y el Caribe: Deudas de igualdad*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40180/1/S1600427_es.pdf

Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2012). *Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años (Documento CONPES Social No. 147)*. Consejo Nacional de Política Económica y Social, República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación. http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/documento_conpes_147_de_2012.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2018). *Boletín Técnico: Estadísticas vitales (EEVV) año 2016-2017pr*. http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/bt_estadisticasvitalas_2017pre-28-marzo-2018.pdf

Elliott, S. (2010). Parents' Constructions of Teen Sexuality: Sex Panics, Contradictory Discourses, and Social Inequality. *Symbolic Interaction*, 33(2), 191-212. <https://doi.org/10.1525/si.2010.33.2.191>

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2014). *El poder de 1.8000 millones: los adolescentes, los jóvenes y la transformación del futuro*. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/SWOP2014%20Report%20Web%20Spanish.pdf>

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2017). *MUNDOS APARTE. La salud y los derechos reproductivos en tiempos de desigualdad (UNFPA estado de la población mundial 2017)*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_PUB_2017_ES_SWOP_Estado_de_la_Poblacion_Mundial.pdf

Gobernación del Valle del Cauca. (2016, 1 de diciembre). *'Levantemos las manos #Prevención VIH', convocatoria para que vallecaucanos le cierren el paso a esta enfermedad*. <https://www.valledelcauca.gov.co/>

publicaciones/35907/levantemos_las_manos_prevenion_vih_convocatoria_para_que_vallecaucanos_le_cierren_el_paso_a_esta_enfermedad/

- González, V., Orcasita, L. T., Carrillo, J. P. y Palma-García, D. M. (2017). Comunicación familiar y toma de decisiones en sexualidad entre ascendientes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 419-430. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627027.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hernández, M. (2018). Un acercamiento al enfoque inrterseccional de las opresiones: liberar los monstruos que intersectan. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, (2), 19-28. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.8799>
- Herrera, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana de Medicina Integral*, 13(6), 591-595. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013
- Kapungu, C. T., Baptiste, D., Holmbeck, G., McBride, C., Robinson-Brown, M., Sturdivant, A., Crown, L. y Paikoff, R. (2010). Beyond the “Birds and the Bees”: Gender Differences in Sex-Related Communication among Urban African-American Adolescents. *Family Process*, 49(2), 251-264. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2010.01321.x>
- La Barbera, M. C. (2017). Interseccionalidad. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, (12), 191-198. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2017.3651>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, PESCC*. Fondo de Población de las Naciones Unidas, República de Colombia.

- Ministerio de la Protección Social. (2003). *Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_politicaSSR.pdf
- Ministerio de Salud y Profamilia. (2015). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud (Tomo 2)*. <https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2019/05/ENDS-2015-TOMO-II.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2017). *Estrategia de atención integral para niños, niñas y adolescentes con énfasis en la prevención del embarazo en la infancia y la adolescencia (2015-2025)*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/resumen-estrategia-prevencion-embarazo-adolescente.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social y Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas. (2008). *Servicios de Salud Amigables para Adolescentes y Jóvenes (Ed.2)*. <https://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/Modelo%20de%20servicios%20de%20salud%20amigables%20para%20adolescentes%20y%20j%C3%B3venes.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*. Profamilia, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Organización Internacional para las Migraciones y Ministerio de Salud y Protección Social. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/LIBRO%20POLITICA%20SEXUAL%20SEPT%202010.pdf>
- Ministerio de Salud. (2013). *Plan Decenal de Salud Pública, 2012-2021*. <http://www.saludcapital.gov.co/DPYS/Documents/Plan%20Decenal%20de%20Salud%20P%C3%BAblica.pdf>
- Mosquera, J. y Mateus, J. C. (2003). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre métodos de planificación familiar, VIH-SIDA y el uso de medios de comunicación en jóvenes. *Colombia Médica*, 34(4), 206-

212. <https://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/275>
- Orcasita, L. T., Cuenca, J., Montenegro, J. L., Garrido, D. y Haderlein, A. (2018b). Diálogos y saberes sobre sexualidad de padres con hijos e hijas adolescentes escolarizados. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 41-53. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.62148>
- Orcasita, L.T., Palma, D., Sadeghian, H.C., Villafañe, A., Sánchez D. M., Sevilla, T. M., Torres De la Roche, L. A. y Leon De Wilde, R. (2018a). Sexualidad en hombres adolescentes escolarizados: un análisis comparativo entre instituciones públicas y privadas en Colombia. *Revista Ciencias de la Salud*, 16(3), 408-28. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.7262>
- Orcasita, L. T., Peralta, A., Valderrama, L. y Uribe, A. F. (2010). Apoyo social y conductas de riesgo en adolescentes diagnosticados y no diagnosticados con VIH/SIDA en Cali-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), 155-195. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214587008.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health*. http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf
- Rodríguez, A., Sanabria, G., Contreras, M. E. y Perdomo, B. (2013). Estrategia educativa sobre promoción en salud sexual y reproductiva para adolescentes y jóvenes universitarios. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(1), 161-174. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662013000100015
- Ruiz-Canela, M., López-del Burgo, C., Carlos, S., Calatrava, M., Osorio, A. y De Irala, J. (2012). Familia, amigos y otras fuentes de información asociadas al inicio de las relaciones sexuales en adolescentes de El Salvador. *Revista Panamericana*

de Salud Pública, 31(1), 54-61. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/9391/08.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Arfo Editores e Impresores Ltda.

Sevilla, T. M. y Orcasita, L.T. (2014). “Hablando de sexualidad”: una mirada de los padres y las madres a los procesos de formación con sus hijos/as adolescentes en estratos populares de Cali. *Avances en Enfermería*, 32(2), 191-205. <http://dx.doi.org/10.15446/av.enferm.v32n2.46097>

Szasz, I. (2004). El discurso de las ciencias sociales sobre sexualidades. En C. Cáceres (Ed.), *Ciudadanía Sexual en América Latina: Abriendo el debate* (65-75). Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós.

Vera, A. y Villalón, M. (2005). La triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos en el proceso de investigación. *Ciencia & Trabajo*, 7(16), 85-87. <http://www.uprh.edu/elopez/13%20Triangulacion.pdf>

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

PARTE 4. ATENCIÓN DIFERENCIAL

Necesidades en la atención en salud desde la perspectiva de las mujeres trans¹

Paula Andrea Hoyos Hernández²

Laura Juliana Valderrama Orbegozo³

Introducción

Abordar las necesidades en atención en salud de mujeres trans, requiere de una contextualización de perspectivas sociales, culturales, médico-científicas e incluso legales que han repercutido en la comprensión del transgenerismo. En este sentido, estudios realizados en diferentes lugares del mundo y en Colombia, junto con los resultados de la presente investigación, apoyan la reflexión y el análisis crítico para dar cuenta de las problemáticas en salud que viven las mujeres trans, y con ello fomentar estrategias que favorezcan el acceso y la atención en salud.

1 Proyecto TranSER: Programa para el fortalecimiento de una sexualidad plena, satisfactoria y saludable en mujeres transgénero de cinco ciudades de Colombia. Financiado por Colciencias, cofinanciado y ejecutado por el Grupo Salud y Calidad de Vida de la Pontificia Universidad Javeriana Cali y el Centro de Estudios de Infectología Pediátrica, en alianza con Transmujer.

2 Psicóloga, magíster en Familia. Profesora e investigadora, Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali, Colombia. Correspondencia: paulahoyos@javerianacali.edu.co
ORCID ID <http://orcid.org/0000-0001-7948-6338>

3 Psicóloga, magíster en Psicología Clínica Infanto-juvenil. Profesora e investigadora, Pontificia Universidad Javeriana Seccional Cali, Colombia. Psicóloga en Centro de Estudios en Infectología Pediátrica. Correspondencia: laura.valderrama@ceiponline.org
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1781-6642>

Históricamente, los modelos hegemónicos generan dinámicas relacionales inequitativas, injustas y excluyentes para aquellos que no encajan dentro de los estereotipos estéticos correspondientes a unos ideales de belleza, erotismo, status y salud socialmente construidos. Esto está soportado en categorías étnico-raciales, de clase y de género que, tradicionalmente, han sido utilizadas como normas para las interacciones entre las personas (Ortiz, 2013); específicamente, respecto a las construcciones de género, se ha establecido una jerarquía basada en las diferencias sexuales, las cuales son antagónicas y binarias (Vázquez, 1999). De esta manera, se les ha sido asignado a los hombres la masculinidad y se les exigen expresiones de género relacionadas con la virilidad, dureza, agresividad, fuerza y arrogancia; por su parte, los roles considerados femeninos implican timidez, ternura, fragilidad y dependencia de los hombres (Fernández, 2011; Hernández Montaña y González Tovar, 2016).

Aunque desde los años 60 los movimientos LGTBI han promovido la transformación de estas representaciones y han incorporado nuevas categorías para pensarse y vivir el género, aún es imperante la rigidez para incorporar y legitimar otras formas de ser, de construirse y/o expresarse como hombres y mujeres, y de manera tajante se lleva a rechazar y excluir las múltiples y diversas identidades y expresiones; como por ejemplo, las personas trans, *queer*, o no identificadas con los géneros binarios femeninos y/o masculinos. Estas representaciones sociales se consolidan en imaginarios colectivos a modo de etiquetas arraigadas (estigma) en las personas y en sus dinámicas de vida, y se convierten en formas legítimas y absolutas de ser, las cuales son aprendidas y normalizadas culturalmente (Cervantes, 2017; Fernández, 2011; US Agency for International Development et al. (s.f.)).

Por lo anterior, el estigma se define por la asignación de características que califican a las personas como no deseables, malas o peligrosas, o por considerarlas una amenaza para la sociedad, generando una resituación de la identidad de quien la lleva, disminuyendo su valor social y originando relaciones de poder asimétricas y actitudes negativas

y violentas (Goffman, 2004; Miric, 2003), en este caso hacia las personas trans. Esto afecta el acceso a recursos y servicios, y se constituye en vulneraciones a los derechos humanos (Berger et al., 2001; Comisión Latina sobre el Sida, 2006; Gilmore et al., como se citó en Williams et al., 2011; Ministerio de la Salud y Presidencia de la Nación, 2016; Miric, 2004; 2005; Peñarrieta et al., 2006).

Como puede verse, el estigma lleva a la discriminación y esta, en sus múltiples formas de expresarse, se constituye en violencia. Al respecto, estudios realizados en diferentes países europeos, en Norteamérica y en Colombia, han reportado que las personas trans son víctimas de crímenes de odio por su identidad y expresión de género, así como de asesinatos, abuso sexual y presión a realizar prácticas de riesgo; por ello, presentan mayor prevalencia de estrés, depresión y ansiedad, además de barreras para el acceso al sistema de salud, ya que los servicios a los que acuden no cuentan con atención integral, diferencial y/o afirmativos de género (Aisner et al., 2019; American Psychological Association [APA], 2011; Bockting et al., 2005a, b; Bockting y Katley, 2011; Eckstein et al., 2019; Mallon, y DeCrescenzo, 2006; NuttBrock et al., 2009; Rubio, 2008; Salazar et al., 2010; The Global Fund, 2017; White y Fontenot, 2019).

En el caso de Colombia, la Alcaldía Mayor de Bogotá (2010) identificó que en las mujeres trans existe un temor continuo por expresar su identidad de género, debido a la discriminación social y al rechazo por parte de las personas más cercanas. Es por esto que en un 40.88 %, las personas trans tienden a ser más reservadas y un 36,28 % migran a ciudades como Bogotá, donde se sienten más seguras en su expresión de género. Por tanto, en ese mismo estudio se identificó que un 73,58 % de personas trans expresaban haber sufrido discriminación por su identidad, siendo este el porcentaje más alto comparado con los otros grupos de la muestra.

Es el estigma, la discriminación y la violencia en sus múltiples expresiones, lo que ha conllevado a que en Colombia, desde el 2017 hasta los últimos días, se hayan cometido más de 100 crímenes a personas que expresaron

un género u orientación sexual diferente a la hegemónica y binaria. Por esta misma línea, para el año 2017 se reportaron 109 homicidios relacionados con la comunidad LGBT⁴ (lesbianas, gais, bisexuales y trans), donde gran proporción de víctimas fueron hombres gais y mujeres trans con un promedio de edad de 37 años (Colombia Diversa et al., 2017). Además, en el año 2016 y 2017, se reportó el asesinato de 27 y 36 mujeres trans, respectivamente, siendo mayor en personas entre los 26 y 59 años de edad; sin embargo, en los primeros seis meses del 2018, la cifra fue de 2 víctimas asesinadas (Colombia Diversa et al., 2017). Adicionalmente, entre enero del 2018 y junio del 2019, se presentaron 120 homicidios a personas LGBTI en el territorio colombiano, con un promedio de edad de 34 años (Colombia Diversa, 2017).

Acorde con lo anterior, la Fundación Ideas para la paz (2019) señala que para la población LGTB en Colombia, sigue predominando no solo el estigma y la discriminación por la identidad de género, sino que se ha normalizado y tolerado la violencia hacia la población por parte de diversos actores, incluyendo a las instituciones estatales, pues muchas veces los funcionarios públicos minimizan la violencia psicológica que pueden llegar a vivir estas comunidades, contribuyendo así a una revictimización.

Otro de los aspectos que influyen en el estigma y discriminación hacia la población es el abordaje que se ha dado desde el ámbito biomédico para describir y clasificar cuadros clínicos, tal como se plantea desde los sistemas clasificatorios (CIE y DSM); así, para hacer referencia al tema de transgenerismo (y también transexualismo), ha prevalecido la mirada biomédica y los estereotipos de género occidentalizados, donde se definen con precisión los modelos de masculinidad y feminidad. De esta manera, aquello que no se asemeja a lo “normal” o mayoritario pasa a ser considerado un trastorno mental (Campo-Arias y Herazo, 2018; Mas-Grau, 2013; Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2008); interpretación que conlleva a una secuencia en cadena y a que las personas trans se sientan estigmatizadas, excluidas y discriminadas.

4 Este tipo de homicidios se presentaron con mayor frecuencia en ciudades como Medellín, Cali y Bogotá.

Con el fin de profundizar un poco más en este aspecto de los sistemas clasificatorios, es preciso explicitar que cuando nos referimos a la categoría “trans o transgenerismo”, aludimos a un término sombrilla para personas cuya identidad de género es diferente y/o contraria a las características sexuales de nacimiento (sexo) (APA, 2011; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2013). Cabe señalar que consideramos más pertinente hacer uso del término *trans* para representar las diferentes identidades de género no binarias, fluidas o no conformes con el género asignado al nacer o naturalizados por los procesos de socialización, tanto primarios como secundarios. De esta manera, dentro de los manuales internacionales de salud, el CIE 11 (Clasificación Internacional de Enfermedades y problemas relacionados con la salud de la Organización Mundial de la Salud, en su reciente publicación presentada en junio del 2018), el cual contiene las tendencias y estadísticas de salud mundial, como por ejemplo, traumatismos, enfermedades y causas de muerte (World Health Organization [WHO], 2019); y el DMS V (Manual Diagnóstico y Estadístico de Enfermedades Mentales de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría, 2016), incluyen el transgenerismo como un diagnóstico que se denomina Discordancia de Género en la adolescencia o adultez y Disforia de Género o Trastorno de la Identidad Sexual, respectivamente.

Dichas clasificaciones han sido ampliamente debatidas y cuestionadas (Caldwell, 2019; Ross, 2015; Zucker, 2013), como es el caso de las personas trans, quienes expresan que no se sienten enmarcadas dentro del diagnóstico y no se perciben con un trastorno de la identidad (Di Segni, 2013; Zucker, 2013); por tanto, consideran este aspecto como una discriminación (Lozano- Beltrán, 2018). Al respecto, los estudios de Robles et al. (2016) y Lobato et al. (2019), concuerdan en que decir que ser trans no es un trastorno mental y que la sintomatología psicológica asociada a las personas, especialmente el estrés y/o la ansiedad, no es causada por su identidad de género como tal. En este sentido, quizás las pautas clínicas más reconocidas y afirmativas del género son las de la Sociedad Endocrina junto con la Asociación Mundial de Profesionales para los Estándares de Salud Transgénero (World Professional Association for Transgender Health [WPATH]) (Coleman et al., 2012; Hembree et al., 2017).

Esta mirada psiquiátrica ha generado una alta insatisfacción en la comunidad trans, ya que, por un lado, deben ser valoradas por un especialista que establezca el diagnóstico enmarcado desde el CIE 11 o el DSM V, y solo en el caso de cumplir con los criterios establecidos se podrá acceder a las transformaciones corporales, como por ejemplo la terapia hormonal y/o las cirugías; pero, por otro lado, se perpetúa la patologización de la identidad. Es por ello que muchas mujeres trans pueden llegar a exagerar su sintomatología con el objetivo de ser catalogadas dentro de este diagnóstico y lograr ajustarse a los estereotipos, teniendo así el sustento para iniciar sus procesos de transformación corporal y afirmación del género.

Todo lo anterior refleja que, aunque se pensaba que el concepto patológico se había eliminado, lo que realmente se identifica es que se pasó de la identificación persistente por el otro género (DSM IV), a un malestar persistente por el sexo asignado en el DSM V (Hernández, 2015; Lasso, 2014; Lozano-Beltrán, 2018). Desde este punto de vista, no se tienen en cuenta que los procesos de transición pueden variar y no son necesariamente lineales, lo cual repercute en que las mujeres trans no accedan al sistema de salud por percibir deshumanización en la atención; por tanto, como lo refiere el autor:

En definitiva, no hay, bajo la mirada médico-psiquiátrica, la posibilidad de existencia de una identidad de género que no esté conforme con el binarismo, no son posibles las identidades estratégicas, móviles, que juegan entre el masculino y femenino, etc. No se comprenden estas identidades como una decisión, sino como un trastorno que tiene que ser corregido y normalizado según lo que se supone son los estándares de la mujer y el hombre, que en verdad son estereotipos que replican la violencia y la desigualdad entre las personas (Hernández, 2015, p. 88).

Sumado a ello, varios estudios en Colombia y en otros países reportan barreras para atención en salud a personas trans, las cuales se deben a insatisfacciones en el acceso y la atención, principalmente por representaciones sociales estigmatizantes sobre ellas, desconocimiento sobre diversidad de género y sexual, patologización y situaciones de violencias a falta de capacitación y personal de la salud no calificado

para abordarlas (Aylagas-Crespillo et al., 2018; García, 2009; Hoyos-Hernández y Concha, s.f.; Loehr, 2007; Ministerio de Protección Social [MPS] y Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2011; Profamilia-Colombia y Estado del Reino de los Países Bajos, 2019; Salazar y Villayzan, 2009; Vance et al., 2015; White et al., 2015). Al respecto, Zapata et al. (2019) indican que en la U.S. Transgender Survey del 2015 en Estados Unidos de Norteamérica, el 25 % de las personas transgénero reportaron no acudir a los servicios de salud por temor al maltrato por parte del personal, el cual incluye vigilantes, personal administrativo y profesionales de la salud (Lasso, 2014).

En relación con lo anterior, se visibilizan las barreras de las personas trans para acceder a la salud en Colombia, tales como el creer que no serán atendidas por no estar afiliadas al Sistema de Seguridad Social en Salud (Profamilia-Colombia y Estado del Reino de los Países Bajos, 2019; Mecanismo de Coordinación de País [MCP] y Proyecto VIH Fondo Mundial, 2013); unido a los planteamientos del estudio realizado en Cali por Domínguez et al. (2018), con 109 mujeres transgénero, donde se encontró que no reciben acompañamiento médico para sus procesos de transformación corporal, que la fuente principal para obtener condones son las organizaciones no gubernamentales (89.7 %), y que aunque están en el Sistema de Seguridad Social en Salud de Colombia, el 71.6 % de ellas no evidencia acceso a los servicios de salud preventivos y/o curativos de forma oportuna y ajustados a sus necesidades. Igualmente, las participantes indicaron que perciben enfrentar menos barreras respecto a los servicios curativos, lo cual no sucede con los servicios preventivos, donde se hallaron demoras en la oportunidad y el acceso a medicamentos, incluso de aquellos que están en el Plan Obligatorio de Salud en Colombia.

Estudios recientes, también evidencian barreras tales como el no reconocimiento de las necesidades de las mujeres trans por parte de los profesionales de la salud, por lo cual pueden pasar por alto los riesgos a los cuales están expuestas; es por ello que el sistema de salud sigue sin responder asertivamente a sus múltiples necesidades (Budhwani et al., 2017; Lozano-Beltrán, 2018; Socías et al., 2014). Incluso, los mismos

profesionales de la salud perciben que muchos de sus compañeros de trabajo no cuentan con las habilidades necesarias para el abordaje de las mujeres trans, y en este desconocimiento comenten faltas importantes en las prácticas (Lasso, 2014).

Lo mencionado anteriormente, ha ocasionado que muchas mujeres trans accedan indiscriminadamente a tratamientos recomendados por pares, farmacias o consultados por internet en su búsqueda de los estereotipos de belleza femeninos, mas no orientados por un profesional de la salud; por tanto, realizan transformaciones en sus cuerpos que muchas veces atentan contra su salud e integridad (Estrada y García, 2010). De igual forma, se ha descrito que en muchos casos las mujeres trans acceden a transformaciones corporales en lugares clandestinos o no reconocidos en el sistema de salud, elección que en su mayoría se basa en la discriminación que han recibido del sistema de salud, convirtiéndose esta acción en un riesgo alto para su integridad y la cual puede conllevar incluso a la muerte (Organización Internacional para las naciones para las migraciones [OIM] et al., 2019).

Respecto al tema de la hormonización, en un estudio con mujeres transgénero en Cali se encontró que el 91 % de ellas utilizan hormonas; de esta cifra, solo el 6 % está en atención médica y el 98 % no lo hace como parte de sus servicios de salud (Domínguez et al., 2018). Además, según la investigación realizada por Lozano- Beltrán (2018), los efectos iniciales de la hormonización permiten que se visibilicen cambios como lo es el bello facial, mejoramiento de la apariencia dermatológica y redistribución de la grasa; sin embargo, también trae consigo disminución de la libido o erecciones espontáneas, lo cual puede afectar el desempeño sexual de las mujeres trans y deformar o degenerar los tejidos, causando repercusiones a nivel físico y psicológico; por tanto, dichos cambios requieren de un acompañamiento profesional y una orientación continua, a la cual no está accediendo la población trans.

En el caso de las mujeres trans con diagnóstico de VIH, un estudio realizado en el 2012 en Colombia con 991 mujeres trans, identificó una prevalencia de infección por VIH del 15 %, con una prevalencia

del 18 % en Cali y del 17 % en Bogotá (MCP y Proyecto VIH Fondo Mundial, 2013). Adicionalmente, en otro estudio llevado a cabo con 1.008 mujeres trans en 2016, se encontró que la prevalencia del VIH fue del 21,3 %, siendo mayor en la ciudad de Cali (Proyecto VIH Fondo Mundial y Global Communities, 2016). Esto no es ajeno a otros países latinos, en donde se presentan prevalencias de VIH que pueden llegar hasta el 30 % en Perú, más otras infecciones de transmisión sexual como el herpes genital (80 %) y la sífilis (23 %) (Salazar y Villayzán, 2009; Silva-Santisteban et al., 2012).

En este sentido, los problemas de salud se incrementan cuando, producto de ser estigmatizadas como mujeres con diagnóstico de VIH, muchas mujeres trans no acuden a las instituciones de salud y, por ende, no continúan sus controles o baja la adherencia a los tratamientos (Lasso, 2014; Ministerio de Salud y Protección Social y UNFPA, 2011a, b). Es por ello que el acceso limitado o inexistente al sistema de salud por el estigma y la discriminación, genera que las personas trans no reciban diagnósticos, tratamientos o intervenciones preventivas y oportunas, lo cual genera vulneraciones y riesgos importantes para la salud; por ejemplo, en relación con enfermedades crónicas transmisibles o no transmisibles (como diabetes y/o enfermedades cardiovasculares), el tipo de prácticas sexuales o efectos de los medicamentos, tratamientos hormonales o sustancias que son empleadas para las transformaciones corporales.

Teniendo en cuenta lo anterior, dicha problemática afecta la calidad de vida de las personas trans; sin embargo, el panorama sería distinto si, como lo reportan Zapata et al. (2019), las mujeres trans participaran de acompañamientos y tratamientos integrales, lo cual impactaría positivamente su sintomatología psicológica, mejoraría sus interacciones personales y lograría incluso motivarlas para reincorporarse al mundo laboral. De esta manera, aunque las redes de apoyo se convierten en un factor protector, partiendo desde la familia hasta el mismo Estado; el panorama en nuestro país es contrario, dado que muchas mujeres trans se perciben solas en este proceso de acompañamiento (Lozano- Beltrán, 2018).

Cabe anotar que, ante las dificultades expuestas anteriormente, se han desarrollado múltiples esfuerzos en función de proteger y defender los derechos, lo que ha llevado a fortalecer el acompañamiento legal utilizando la acción de tutela establecida por la Constitución de 1991, logrando con ello no solo acceder a tratamientos hormonales o quirúrgicos, sino también poder ser reconocidas y respetadas en su libre desarrollo de la personalidad (Alcaldía de Santiago de Cali y Organización Transmujer, s.f.). Además, ya se han establecido diferentes sentencias, como lo es sentencia T-622/ 14 que obligan a las EPS a autorizar las cirugías de reasignación de sexo; el artículo 10 de la Ley 48 de 1993 y la sentencia C-006/16, donde las mujeres trans pueden ser excluidas del servicio militar en el reconocimiento a su identidad; la sentencia T-062/11, que exige respeto y buen trato hacia las mujeres trans que se encuentran presas de la libertad; la sentencia 594-1993 y 977 del 2012, que permite cambiar el nombre de nacimiento; y finalmente, el decreto 1227 del 4 junio del 2015, que hace referencia a la posibilidad de modificar el registro civil para contribuir en la disminución de la patologización de la identidad de género (Aquellarre Trans, 2016).

Aunque dichos esfuerzos han contribuido positivamente para cambiar el panorama actual; en el proceso, las repercusiones a nivel psicológico en las mujeres trans se identifican cada vez con mayor fuerza. Así, la no de aceptación por parte de la sociedad puede generar en las personas trastornos emocionales como la ansiedad, estrés psicológico y comportamientos sexuales compulsivos, convirtiéndose en muchos casos el sexo en una fuente de afirmación de la identidad de género (NuttBrock et al., 2009). Por ejemplo, estudios realizados con mujeres trans en Estados Unidos, reportan que el 39 % presenta grave malestar psicológico, comparándolo con la presencia de un 5 % en la población general; además, presentan 9 veces más riesgo de intentos suicidas (Zapata et al., 2019). Por su parte, el estudio de Chen et al. (2019) en China, reporta en los participantes transgénero una prevalencia del 56.

4 % de ideación suicida a lo largo de su vida, e intentos de suicidio del 16.1 %; además, encuentra mayores tasas de ideación suicida e intento de suicidio en mujeres trans que en hombres trans.

También se ha identificado el estigma sentido y la transfobia internalizada en la población trans, que repercute en su baja autoestima y autocuidado; así mismo, pueden desarrollar cuadros de ansiedad y depresión, siendo comunes los sentimientos de culpa y vergüenza que conllevan, en casos más graves, a intentos suicidas (Bockting y Katley, 2011; Bockting et al., 2011; Mallon y DeCrescenzo, 2006; APA, 2011; Rubio, 2008). Por el contrario, sí están bajo una sociedad que admite otras formas de expresión del género, siendo más fácil para estas personas asumir su identidad de manera tranquila y flexible, y facilitando un desarrollo más saludable (Lamas, 2002).

De esta manera, teniendo en cuenta que los servidores de la salud juegan un papel de gran importancia en la atención de las personas, en la práctica profesional se debe buscar la mejora de la calidad de vida de las personas trans, a través de la superación de las barreras de desigualdad social, la promoción de una mirada crítica social y la comprensión de sus realidades (Batista dos Santos et al., 2014). Por ello, tener construcciones culturales positivas y sensibles de los diversos grupos de género, promueve una atención integral y óptima para todos, dado que estaría basada en el diálogo, la horizontalidad y el respeto, y permitiría fortalecer a la población en la apropiación de sus procesos de salud-enfermedad a través de los ideales de ciudadanía y democracia. Este contexto permite dar cuenta de la necesidad de continuar en el estudio de las personas trans y de desarrollar proyectos que giren en pro de brindar servicios de salud adecuados a sus necesidades, desde una mirada del enfoque diferencial, de equidad, de derechos y de género (Ministerio de Salud y de la Protección Social, 2013; Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2007).

Si bien no son muchos los estudios en comunidades trans o género no binario a nivel nacional e internacional (Richards et al., 2016; Matsuno y Budge, 2017; Smalley et al., 2016; Scandurra et al., 2019), a partir del panorama descrito, se considera necesario aportar a la comprensión de las realidades desde la misma perspectiva de las participantes, en este caso las mujeres, con el fin de poder generar evidencia ajustada a nuestro país y promover las transformaciones necesarias, especialmente en

ciudades en donde se presentan mayores niveles de crímenes de odios, rechazo y exclusión a la población trans. Se hace entonces un llamado prioritario a desplegar múltiples esfuerzos orientados a intervenir el sistema en salud, social, educativo, familiar, personal y legal para mejorar las condiciones de atención en salud para las mujeres trans, promoviendo el trato humano y buscando brindar herramientas para un abordaje integral; donde sus necesidades puedan ser escuchadas, sus derechos validados y que se pueda seguir contribuyendo a disminuir el estigma y la discriminación en nuestra sociedad.

Abordaje metodológico

Este capítulo surge de una investigación fenomenológica interpretativa, de tal manera que permite conocer, comprender y describir las interpretaciones de las mujeres trans sobre sus cotidianidades y realidades desde su rol participativo y activo en el estudio, y de las investigadoras que acompañan el trabajo (Flick, 2004; Hernández et al., 2006; Martínez, 2006; Willig, 2013).

Así, participaron 112 mujeres trans de las ciudades de Cali, Jamundí, Armenia, Calarcá y Bucaramanga; y los datos fueron recolectados a través de: a) entrevista semiestructurada biopsicosocial individual; b) foto-voz; y c) grupos de discusión de aproximadamente 10 personas (entre seis y 12), los cuales, como técnica de investigación social, permitieron profundizar en los campos significativos de la experiencia personal de los participantes (Sandoval, 2002). En cuanto a la técnica foto-voz, es una estrategia cualitativa histórica, narrativa y participativa basada en principios de promoción de la salud que permitió acceder a las vivencias cotidianas de personas, grupos y/o comunidades a través de fotografías (Quiroz et al., 2002; García et al., 2010), para promover un diálogo crítico al interior de los grupos de discusión. En este sentido, las fotos fueron el punto de partida en los grupos de discusión, donde cada mujer tomó cerca de cuatro fotografías con su celular sobre lo que para ellas significaba la sexualidad. A su vez, los datos fueron analizados mediante el análisis temático (Escalante y

Paramo, 2011) a partir de categorías y subcategorías preestablecidas y emergentes (Mieles et al., 2012).

Cabe señalar que este proyecto es supervisado por el Comité de Ética en Investigación Biomédica de la Corporación Científica Pediátrica, Cali-Colombia. Además, se contó con el cumplimiento de todo lo establecido en la Resolución No. 008430 de 1993 (Ministerio de Salud, 1993) y el Código Deontológico y Bioético de Psicología, o Ley 1090 del 2006, que regula el ejercicio de la psicología en Colombia (Congreso de la Republica de Colombia, 2006). En ese sentido, se considera que es una investigación ajustada a principios de beneficencia, no maleficencia y autonomía, clasificando como RIESGO MÍNIMO; y donde a partir de los resultados, se establece un panorama de las necesidades en salud percibidas por las mujeres trans, permitiendo entonces identificar retos para el abordaje de la salud integral de ellas.

Necesidades en salud percibidas por las mujeres

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos de la investigación, los cuales permiten tener una perspectiva de la situación actual frente a la atención en salud de mujeres trans en diferentes ciudades de Colombia. De esta manera, se abordan las principales barreras en el acceso y la atención en salud y se visibilizan las necesidades percibidas para su manejo integral.

Inicialmente, la mayor barrera se relaciona con el acceso a los servicios de salud, donde las mujeres trans perciben un trato estigmatizante y discriminatorio, que conlleva a que prefieran consultar otras fuentes de información en su proceso de transformación, tales como amigas, droguerías, o contactos establecidos por internet: “No me gusta acudir al centro de salud, porque siento que tenemos conflictos por discriminación” (Mujer trans, Calarcá, 19 años); “... falta trabajar muchísimo con la salud y todo lo que sea atención con mujeres transexuales, falta trabajar un montón” (Mujer trans, Bucaramanga).

El sistema de salud no tiene un enfoque diferencial y, por lo tanto, no sabe cómo atender a las mujeres trans, cómo tratarlas y eso es una barrera para que las chicas se puedan acercar a un sistema de salud como tal (Mujer trans, Calarcá, 32 años).

Así mismo, hacen énfasis en las barreras en la relación con el personal de salud o administrativo, donde muchas mujeres trans coinciden en que perciben conductas discriminatorias por parte de los médicos, enfermeras o incluso aseadores o porteros de los centros de salud u hospitales. Ejemplo de ello ocurre en los contextos hospitalarios, donde describen que los profesionales no las llaman según su identidad y usan palabras como “señor” para referirse a ellas; estas actitudes son reforzadas a estudiantes u otros profesionales, lo cual permite ver cómo el tema de la formación del profesional de la salud también es un punto para considerar, pues en muchos casos son los mismos profesores o personal de cargos directivos, los que promueven el estigma y la discriminación hacia la mujer trans: “Lo observan con una actitud amarillista, observan con morbo y curiosidad” (Mujer trans, Cali); “desde que vas entrando a la EPS son las miradas... ese día: ¿qué necesita señor?, el de la portería, y yo iba vestida como mujer, o sea ¿me explicas por qué me estás diciendo señor?” (Mujer trans, Bucaramanga).

Claro. Hace parte de su rutina, de su conocimiento, pero sí hace falta muchísimo trabajar, porque hay muchas mujeres trans que no acuden al médico por eso; lo mismo, hay muchas mujeres trans que no les dan sus tratamientos que necesitan, hay muchas mujeres trans que les cierran las puertas por ser trans. Por eso yo creo que hace falta trabajar muchísimo (Mujer trans, Bucaramanga).

Es por ello que, dentro de la formación en temas de género, las mujeres son reiterativas en indicar que los profesionales de la salud no tienen conocimientos ni competencias para abordar sus necesidades y situaciones en salud. Ellas indican que el personal de salud no diferencia las identidades sexuales de las de género, y usualmente mezclan sexo con género y a su vez con orientación sexual; además, hacen énfasis a lenguajes verbales y no verbales que interiorizan como si tuvieran una enfermedad y/o patología por su identidad de género, pues son

“leídas” como hombres que quieren parecerse a mujeres y como si ello fuera un capricho. Dentro de sus narraciones se describe que, a veces, ante dichas situaciones donde se vulneran sus derechos o evidencian conductas discriminatorias, ellas pueden responder con reactividad al personal de salud; pero asocian que esto sucede en los momentos en que la violencia del otro es explícita, mas no se visualizan como mujeres agresivas o peligrosas, como muchas veces las han etiquetado: “Mi endocrino, esta última vez que tuve la cita, llegué y allí está todo mi historial, dice chica transgénero, bla bla bla, y me habló en masculino; yo me quedé como ella vio mi cara como... (cuestionándola)” (Mujer trans, Bucaramanga).

Primero hablé con el médico, le expliqué, le dije: “¡mire ella es una mujer trans” (haciendo referencia a su amiga hospitalizada), y el médico decía: que no que él, que el señor; y cuando llegan los médicos les decía: “les presento al señor, el problema del señor” ... ya llega un momento que ya no aguanta (Mujer trans, Cali).

Yo me siento muy agredida cuando voy a la EPS, evito es por eso, yo quisiera ir frecuentemente, que me mandaran mis medicamentos o que, para un dolor de cabeza, que me revisen por cualquier x o y motivo, pero prefiero es automedicarme es por eso...para evitar esa discriminación; siempre es lo mismo y está como uno explicándoles y no se quieren adaptar (Mujer trans, Cartagena).

Igualmente, dentro de las necesidades percibidas está el hecho de que en caso de lograr la atención por parte del profesional de la salud, existen barreras en el acceso oportuno y eficaz a los diversos tratamientos o procedimientos, por lo cual no se consolidan las recomendaciones u orientaciones del personal de la salud y factores administrativos, convirtiéndose esta en una de las principales dificultades; por ende, encuentran más efectivo acudir a lugares clandestinos o refieren acceso más rápido a droguerías, donde les brindan información y pueden acceder a sus requerimientos en su proceso de transformación: “No, yo misma dije que necesitaba las hormonas y ya, entonces fui a la droguería y allá mismo me las aplican sin ir a ningún médico y sin ir a ningún lado” (Mujer trans, Jamundí).

... a mí mi EPS, yo ya llevo dos semanas, qué digo, dos meses que no me han querido dar las hormonas (aja), y ya he puesto derechos de petición, ya puse una tutela, he solicitado reembolsos, porque me ha tocado a mí comprar el medicamento; me ha regalado ella, que ella tiene (Mujer trans, Bucaramanga).

en la farmacia me dicen: “no, no ha llegado este pendiente”, dos meses y no llegan y la única opción que tengo es ir a atención al usuario y la coordinadora médica a toda hora dice: “no, se está haciendo gestión, se está haciendo gestión”, pero nada (Mujer trans, Bucaramanga).

Teniendo en cuenta lo anterior, en sus relatos las mujeres trans son reiterativas en preferir acudir a las recomendaciones que hacen “sus madres y/o hermanas trans” frente al tema de los procesos de transformación corporal, ya que perciben que tienen la experiencia para saber dónde conseguir las hormonas o sustancias y cómo aplicárselas. De esta manera, las mismas mujeres se autoformulan y se automedican por sugerencia de otras mujeres trans en cuanto a las dosis, tipo de producto y frecuencia con la que debe suministrarse para promover la feminización y mantener los resultados, especialmente en cuanto al crecimiento de senos y disminución de vello facial y de otras áreas del cuerpo: “Yo veía que ellas se embutían ciertas dosis, yo también quería, y ellas se estaban automedicando” (Mujer trans, Calarcá); “yo me inyecto cada quince días la hormona. Una de las maricas me la recomendó” (Mujer trans, Armenia); “con la *espirilantonas*, con una transgénero de Estados Unidos; ella empezó a hablar conmigo, me dijo vea eso es así. Y verdaderamente sí me funciona, porque perdí vellosidad corporal, tome más hormonas femeninas entonces yo me siento mejor” (Mujer trans, Cali).

Muchas trans aquí en Cartagena se someten de pronto a operaciones automedicadas por ellas mismas, a hormonizarse ellas mismas y pues yo pienso que eso más adelante trae una consecuencia y puede ser muy malo para uno mismo. Entonces yo pienso que debemos buscar ayuda profesional en personas que sí sepan, antes de estar automedicándose uno mismo y acabar con nuestras vidas (Mujer trans, Cartagena).

A nivel psicosocial, las mujeres dan cuenta de una percepción de los servicios de psicología como necesarios, en la medida en que sienten la importancia de conversar con alguien sobre temas relacionados con su identidad de género u otros temas cotidianos, el apoyo o rechazo por parte de su familia, de las instituciones educativas o vecinos. Además, algunas refieren la intención de recibir acompañamiento por los efectos emocionales que les generan las hormonas, como “euforia, depresión, bipolaridad”, y que ellas mismas regulan o estabilizan a través del consumo de sustancias psicoactivas, como marihuana, alcohol, cocaína, entre otras; no obstante, señalan que nunca han solicitado de forma voluntaria el servicio y no saben cómo podría ser. Por lo general, cuando han requerido tratar algún tema o recibir una orientación, buscan a sus amigas trans y/o a la madre, como ellas nombran a quién acompaña sus diferentes situaciones relacionadas con los procesos de tránsito, o a una organización de base comunitaria.

A veces me siento insegura, aunque a veces yo trato de ponerme mi escudo y sentirme segura, pero hay veces que la sociedad lo pone a uno con la autoestima muy abajo, y yo soy muy de sentimiento, me afecta cualquier cosa que pase, me pongo nostálgica, lloro, me deprimó, soy como muy depresiva. Yo tengo herencia a sufrir de eso, mi mamá es depresiva, tiene un problema de depresión y ella está en control y todo eso. Entonces yo creo que yo también sufro de eso porque por cualquier cosita me deprimó, me ciego, me quedo ahí (Mujer trans, Bucaramanga).

Sí, depresiones me ha dado. Porque a uno le dan depresiones, a veces uno se siente sola, vacía, no hay quien te de un consejo, no hay con quien llorar porque algunas se van a reír de ti, porque no todas son tus amigas de corazón (Mujer trans, Cali).

De lo anterior, se evidencia la necesidad enfática de las mujeres trans de hacer un llamado a la atención integral en salud, reconocer sus derechos, y promover mayor información y capacitación en profesionales y personal de la salud, abarcando igualmente factores administrativos que en muchos casos terminan deshumanizando la atención. Las necesidades relatadas por las mujeres trans muestran un panorama de riesgo para su salud y es necesario intervenir en dichos aspectos.

Desafíos en salud percibidos por las mujeres

A partir de las necesidades en salud y de las mismas expresiones de las mujeres, se plantean desafíos que requieren urgentemente ser revisados y priorizados en nuestro país para la atención de las mujeres trans. Al respecto, en este estudio y en otros realizados con comunidades LGBTI, se reitera que se deben fortalecer los procesos de educación universitaria en sus pregrados y posgrados, así como de educación continua de los profesionales de la salud; entonces, se considera indispensable crear rutas de atención, protocolos de manejo que orienten y consoliden no solo el conocimiento sino las practicas coherentes de atención (Aylagas et al., 2018; Baptiste-Roberts et al., 2017; Bosse et al., 2015; Bristol et al., 2018; Lozano- Beltrán, 2018). Así, como aspectos centrales para el manejo, se estiman: considerar los antecedentes familiares y/o personales biomédicos y psicológicos; y los estilos de vida, como la alimentación, la actividad física, la calidad del sueño, las actividades de recreación que realizan, el consumo de sustancias psicoactivas, el manejo de estados emocionales y prácticas de autocuidado sexual. Además, se sugiere la realización de estudios físicos y bioquímicos orientados a la toma de decisiones sobre las alternativas terapéuticas, los costos/beneficios, los objetivos de las mismas y las posibles contraindicaciones (Gobierno Vasco, 2016).

Cabe señalar que un aspecto de gran importancia para las mujeres trans, tiene que ver con la feminización de su cuerpo; la manera en que esto las lleva a la autoformulación y automedicación, impacta de forma directa en la morbimortalidad de las mujeres, por ejemplo, la posibilidad de presentar alteraciones en los niveles de lipoproteínas de alta y baja densidad y de la presión sanguínea o el riesgo de desarrollo de enfermedad tromboembólica venosa e hipertrigliceridemia (Rahman y Linsenmeyer, 2018); así como alteraciones en el metabolismo de la glucosa, aumento en la resistencia a la insulina y la glicemia en ayunas, generando una mayor probabilidad a desarrollar diabetes tipo 2 (Fergusson et al., 2018; Weinand y Safer, 2015). Al respecto, el estudio realizado por Weinand y Safer (2015) en una muestra de 966 mujeres

trans seguidas por cerca de 18.5 años, estableció que la mortalidad fue 51 % mayor que en la población general, debido al aumento en la tasa de suicidio, consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA), VIH y enfermedad cardiovascular; esta última al parecer asociada al consumo del estrógeno etinilestradiol, el cual se relaciona con triple aumento de riesgo de muerte.

Otro aspecto relacionado con la terapia hormonal son los efectos emocionales que las mujeres refieren cuando se las autosuministran, tales como fluctuaciones emocionales, estados de euforia y depresión, sobre todo por los primeros días posterior a la aplicación; sumado a que “se enfrían” por las hormonas y ello les afecta el deseo sexual y la posibilidad de tener un mejor rendimiento y disfrute durante las relaciones sexuales. Ante dichas situaciones, el manejo es a través del consumo de sustancias psicoactivas que les permitan desinhibirse y disfrutar más, o en el caso de quienes realizan servicios sexuales (como muchas de ellas lo nombran), “poder llevar un mejor servicio a sus clientes”. Contundentemente, la terapia hormonal no manejada bajo buenas prácticas clínicas, se constituye en un enorme factor de riesgo para la salud, lo cual atenta contra la atención integral y procesos de tránsito de género dignos. Por ello, es necesario que antes de iniciar cualquier terapia de este tipo, se realicen las valoraciones médicas y psicosociales necesarias que estén orientadas a la reducción de riesgos y a promover la salud y el bienestar de las mujeres. Así, a nivel psicológico, es importante que se realicen acompañamientos sistemáticos y detallados sobre los diferentes aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos, emocionales y conductuales de las mujeres, sus redes de apoyo, espacios de interacción familiar, laboral, ocupacional y social a lo largo de los procesos de tránsito; siendo necesario abordar aspectos como autoestima, imagen corporal, auto eficacia y autocompasión durante los procesos de terapia hormonal y de transformación corporal, incluso a través de cirugías. Además, no se debe descartar la presencia de trastornos psiquiátricos, los cuales pueden desarrollarse por las diferentes experiencias de exclusión y discriminación, e igualmente deben ser abordados y atendidos.

En cuanto al nivel psicosocial, para promover la inclusión se debe trabajar por el desarrollo de habilidades orientadas a manejar los desafíos a los que se enfrentan las mujeres producto del estigma y la discriminación en sus diferentes escenarios de participación; e incluso trabajar con ellas en aspectos de autoconocimiento, aceptación y conocimientos sobre los diferentes aspectos que abordan la sexualidad humana, el cuerpo como escenario psicológico, social y político que atraviesa todas sus sensaciones, emociones, expresiones y vivencias.

Conclusiones

El panorama expuesto anteriormente, da cuenta de situaciones injustas e inequitativas que vulneran los derechos de las mujeres trans y las pone en riesgo de morir o enfermar a más temprana edad. Dado el objetivo y la naturaleza de este texto, se hace especial énfasis en el sector salud, mas no se niega la magnitud de los contextos educativos, sociales, laborales y familiares en sus condiciones de vida; a lo anterior, autoras como Frazer (2008) señalan la importancia de que dichas situaciones injustas sean abordadas desde lo que ella denomina *reconocimiento y redistribución*, aludiendo a que las inequidades requieren ser identificadas y reconocidas para lograr la redistribución en términos económicos, que permitan suplir dichas necesidades. Por tanto, actores fundamentales en el cambio no solo serán las voces de una sociedad quienes establecen las prácticas culturales, sino también del frente jurídico-político.

Se requiere entonces que los profesionales del sector salud estén informados y educados científicamente, y con un gran compromiso humano, para que realicen acompañamientos biopsicosociales en los procesos de tránsito de género, y de aceptación individual y familiar en la transformación corporal; por ejemplo: terapia hormonal, procedimientos médicos estéticos, cirugías, y orientación sobre prácticas de cuidado y autocuidado. A lo anterior se une la necesidad de involucrar en la formación y capacitación al personal que labora en las instituciones de salud, tales como vigilantes, secretarías, aseadores, personal administrativo; incluyendo, desde la perspectiva de Frazer, a quienes están a cargo de decisiones políticas en la salud, ya que también

evidencian conductas discriminatorias y ello se ha convertido en la barrera de entrada para acceder a la atención en salud.

Por otro lado, de forma preocupante se visibiliza en las narrativas de todas las mujeres la necesidad de reafirmar su género a través de las transformaciones corporales haciendo uso de hormonas sin prescripción ni administración por personal calificado, y mucho menos con seguimiento por profesionales idóneos, en el que se haga trabajo sinérgico entre diferentes disciplinas de la salud: medicina, psicología, trabajo social y nutrición. Además, si bien el tema de la transformación corporal exige un abordaje urgente, existen otros aspectos en salud prioritarios, como el ser reconocidas y atendidas con experticia, calidez y calidad por profesionales del género en los diferentes niveles de atención. En este sentido, se sigue evidenciando un sistema de salud fragmentado, que concibe a las mujeres trans como una población de riesgo; un sistema lleno de prejuicios que llevan incluso a asociar constantemente a las mujeres trans con el diagnóstico de VIH, lo cual soporta el hecho de que en consultas se les sugiera contantemente esta prueba (Lozano-Beltrán, 2018). Es por ello que la falta de confidencialidad en los servicios, las barreras y señalamientos, generan que las mujeres trans busquen otras fuentes no científicas, soportadas en la evidencia y/o ajustadas a sus propias características, perjudicando en muchos casos su calidad de vida.

De esta manera, es urgente trabajar en el reconocimiento del género, la equidad y los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos (Fondo de la Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2017), tanto con los diferentes sectores y actores (familias, educadores, mujeres trans, profesionales de la salud), como con la ciudadanía en general. Nos enfrentamos entonces ante el compromiso, necesidad y urgencia de generar procesos de legitimación de derechos humanos a las personas trans, donde se ofrezcan servicios de salud afirmativos del género, incluyentes y humanos con enfoque diferencial y de derechos; además de trabajar por el cumplimiento de las metas contempladas en la Agenda 2030, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en pro de la justicia, equidad e igualdad asociada al género (UNFPA, 2017).

A su vez, esto conlleva el reto de lograr que las mujeres trans conozcan e interioricen la importancia de validar sus derechos, y que así mismo desarrollen conductas para el cumplimiento de sus deberes, pues en Colombia se han realizado esfuerzos importantes para desarrollar normativas que están contribuyendo positivamente en el cambio que se espera dentro de la equidad y la perspectiva de género. En este sentido, se hace evidente la necesidad de continuar realizando estudios para conocer y profundizar en la voz de las mujeres trans y poder establecer para nuestro país evidencia que permita el desarrollo de una guía de práctica clínica.

Estos resultados en el abordaje de las necesidades y desafíos en salud de las mujeres trans, contribuyen a procesos de sensibilización y transformación del mundo de etiquetas en el que se vive y que lleva a considerar como patologías/enfermedades la diversidad en sí misma, la cual es una condición de la vida. Se estima que muchas identidades, expresiones y prácticas son patológicas porque no corresponden a la mayoría de la población, aludiendo a expresiones como *minorías sexuales o de género* porque desafían lo tradicional, lo hegemónico y heteronormativo, generando sufrimiento y afectación en la salud mental de las personas que no se encasillan en esos sistemas. En este sentido, se estima que al minimizar el estigma y la discriminación se generan condiciones de vida más dignas, lo cual influye directamente en la disminución de la ansiedad, la depresión, los suicidios o trastornos relacionados con la no aceptación de las comunidades trans; por ello, ejercicios de exigibilidad de derechos liderados por ellas mismas, aportan a nuevas cosmovisiones y abordajes de las diferentes comunidades “marginadas y/o vulneradas”.

Por otra parte, es central trabajar en educación con las mujeres para que reconozcan la necesidad de consultar y ser acompañadas por los profesionales de la salud para sus procesos de tránsito y transformación corporal, en pro de buenas prácticas clínicas. Igualmente, es importante promover la mirada biopsicosocial de las mujeres trans, ya que se están desconociendo las implicaciones psicológicas y los factores relacionados en este nivel; por ende, el trabajo interdisciplinario se

considera un aspecto fundamental para lograr la atención integral que se requiere en estos casos (Zapata et al., 2019). Ante esto, diversos autores (Lasso, 2014; OIM et al., 2019) señalan como fundamental el papel del psicólogo y el desarrollo de programas que vinculen a las mujeres trans, promoviendo igualmente la creación de redes de apoyo.

Sumado a lo anterior, también se requiere que las mujeres trans generen mayor empoderamiento de su proceso de vida, participando activamente en su proceso de salud y favoreciendo el desarrollo de estrategias de afrontamiento que les permitan sobreponerse a las diferentes dificultades, no solo en el sistema de salud, sino a nivel social, familiar, educativo o laboral; esto teniendo en cuenta que cambiar el estigma frente a las mujeres trans puede ser un proceso que conlleve mucho más tiempo, y por ende se requiere el desarrollo de movimientos, grupos o asociaciones que promuevan dicho empoderamiento.

Referencias

- Aisner, A., Zappas, M. & Marks, A. (2019). Primary care for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer/questioning (LGBTQ) patients. *The Journal for nurse practitioners*, 6(4), 281-285. <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2019.12.011>
- Alcaldía de Santiago de Cali y Organización transmujer. (S.f.). *Un estigma doble discriminación. “Ser mujer trans no es un delito, y mucho menos ser trabajadora sexual”*. http://calisaludable.cali.gov.co/saludPublica/2014_Publicaciones/DOCUMENTO%20UN%20ESTIGMA%20PAULA%20ROJAS.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Bogotá ciudad de estadísticas. Boletín No. 25: lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en cifras*. <http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/dice108-cartillaestadisticaslgbt-2011.pdf>

- American Psychological Association. (2011). *Respuestas a sus preguntas sobre las personas trans, la identidad de género y la expresión de género*. Comunicaciones Públicas y de Afiliados de la APA. <https://www.apa.org/topics/lgbt/brochure-personas-trans.pdf>
- Asociación Norteamericana de Psiquiatría. (2016). *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, Quinta Edición*. American Psychiatric Publishing, Washington, DC.
- Aquellare Trans., OutRigth Action International., Universidad de los Andes Facultad de Derecho.y Programa de acción por la igualdad y la acción social (2016). *Cartografía de Derechos trans en Colombia*. https://outrightinternational.org/sites/default/files/TransRpt_Colombia_SP.pdf
- Aylagas-Crespillo, M., García-Barbero, Ó, y Rodríguez-Martín, B. (2018). Barreras en la asistencia sociosanitaria en personas transexuales: revisión sistemática de estudios cualitativos. *Enfermería Clínica*, 28(4), 247-259. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2017.09.004>
- Baptiste-Roberts, K., Oranuba, E., Werts, N. & Edwards, L. V. (2017). Addressing Health Care Disparities Among Sexual Minorities. *Obstetrics and Gynecology Clinics of North America*, 44(1), 71-80. <https://doi.org/10.1016/j.ogc.2016.11.003>
- Berger, B., Ferrans, C. & Lasheley, F. (2001). Measuring Stigma in people with HIV: Psychometric Assessment of the HIV Stigma Scale. *Research in Nursing y Health*, 24(6), 518-529. <https://doi.org/10.1002/nur.10011>
- Bockting, W., Huang, C. Y., Ding, H., Robinson, B. & Rosser, B. R. S. (2005a). Are transgender persons at higher risk for HIV than other sexual minorities? A comparison of HIV prevalence and risks. *International Journal of Transgenderism*, 8(2-3), 123-131. https://doi.org/10.1300/J485v08n02_11

- Bockting, W. O., Robinson, B. E., Forberg, J. & Scheltema, K. (2005b). Evaluation of a sexual health approach to reducing HIV/STD risk in the transgender community. *AIDS Care*, 17(3), 289-303. <https://doi.org/10.1080/09540120412331299825>
- Bockting, W., Miner, M., Swinburne Romine, R., Hamilton, R. & Coleman, E. (2011). Stigma, mental health, and resilience among an online sample 156 of the U.S. transgender population. *American Journal of Public Health* [unpublished].
- Bockting, W. y Katley, J. (2011). *Por la salud de las personas trans. Elementos para el desarrollo de la atención integral de personas trans y sus comunidades en Latinoamérica y el Caribe*. Organización Panamericana de la salud. <http://www.paho.org/arg/images/gallery/Blueprint%20Trans%20Espa%C3%83%C2%B1ol.pdf>
- Bosse, J. D., Nesteby, J. A. & Randall, C. E. (2015). Integrating Sexual Minority Health Issues into a Health Assessment Class. *Journal of Professional Nursing*, 31(6), 498-507. <https://doi.org/10.1016/J.PROFNURS.2015.04.007>
- Bristol, S., Kostelec, T. & McDonald, R. (2018). Improving emergency health care workers' knowledge, competency, and attitudes toward lesbian, gay, bisexual, and transgender patients through interdisciplinary cultural competency training. *Journal of Emergency Nursing*, 44(6), 632-639. <https://doi.org/10.1016/j.jen.2018.03.013>
- Budhwani, H., Hearld, K. R., Hasbun, J., Charow, R., Rosario, S., Tillotson, L., McGlaughlin, E. & Waters, J. (2017). Transgender female sex workers' HIV knowledge, experienced stigma, and condom use in the Dominican Republic. *PloS one*, 12(11), e0186457. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186457>
- Caldwell, J. A. (2019). *Outness, Discrimination, and Serious Mental Illness among LGBTQ Southerners* [Master's thesis, Georgia State University]. Scholarworks GSU. https://scholarworks.gsu.edu/iph_theses/638/

- Campo-Arias, A. y Herazo, E. (2018). Novedades, críticas y propuestas al DSM-5: el caso de las disfunciones sexuales, la disforia de género y los trastornos parafilicos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(1), 56-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2016.08.008>
- Cervantes, J. C. (2017). *Los derechos humanos de las personas transgénero, transexuales y travestis*. Comisión nacional para los derechos humanos (CNDH)-México. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/34_DH-TRANS-TRANSEX-TRAVES.pdf
- Chen, R., Zhu, X., Wright, L., Dresher, J., Gao, Y., Wu, L., Ying, X., Qi, J., Chen, C., Xi, Y., Ji, L., Zhao, H., Ou, J. & Broome, M. (2019). Suicidal ideation and attempted suicide amongst Chinese transgender persons: National population study. *Journal of affective disorder*, 245, 1126 - 1134.
- Coleman, E., Adler, R., Bockting, W., Botzer, M., Brown, G., Cohen-Kettenis, P., DeCuypere, G., Devor, A., Ehrbar, R., Ettner, R., Eyler, E., Feldman, J., Fraser, L., Garofalo, R., Green, J., Karasic, D., Knudson, G., Istar Lev, A., Mayer, G., ... Zucke, K. (2012). *Standards of Care for the Health of Transsexual, Transgender, and Gender Nonconforming People* (7th version). The World Professional Association for Transgender Health. <https://www.wpath.org/publications/soc>
- Colombia Diversa, Caribe Afirmativo y Santamaría Fundación. (2017). *Entre el miedo y la resistencia. Informe de derechos humanos de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans*. http://www.colombiadiversa.org/ddhh-2017/pdf/Informe_completo_DDHH_Violencia.pdf
- Ley 1090 de 2006. (2006, 6 de septiembre). Congreso de la República. Diario Oficial No. 46.383. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Comisión Latina sobre el SIDA. (2006). *Superemos el estigma del VIH/ Sida con entendimiento, compasión y acción*. <https://www.latinoaids.org/publications/reducingstigma.pdf>

- Di Segni, S. (2013). *Sexualidades. Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, C. M., Ramírez, S. V. y Arrivillaga-Quintero, M. (2018). Acceso a servicios de salud en mujeres transgénero de la ciudad de Cali, Colombia. *MedUNAB*, 20(3), 296-309. <https://doi.org/10.29375/01237047.2404>
- Eckstein, M., Newsome, C., Borrego, M., Burnett, A., Wittstrom, K. & Conklin, J. (2019). A cross-sectional survey evaluating transgender-related care education in United States pharmacy school curricula. *Currents in pharmacy teaching and learning*, 11(8), 782-792. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.04.005>
- Escalante, E. y Páramo, M. A. (Comp.). (2011). *Aproximación al análisis de datos cualitativos*. Editorial Universidad del Aconcagua.
- Estrada-Montoya, J. H. y García-Becerra, A. (2010). Reconfiguraciones de género y vulnerabilidad al VIH/sida en mujeres transgénero en Colombia. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 9(18), 90-102. <http://www.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD10936.pdf>
- Fergusson, P., Greenspan, N., Maitland, L. & Huberdeau, R. (2018). Towards providing culturally aware nutritional care for transgender people: Key issues and considerations. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 79(2), 74-79. <https://doi.org/10.3148/cjdp-2018-001>
- Fernández, J. (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: una revisión crítica. *Psicothema*, 23(2), 167-172. <http://www.psicothema.com/PDF/3866.pdf>
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata. *Anuario de psicología*, 36(1), 127-129. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/102526/128579>

- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2017). *Estado de la población mundial 2017. Mundos aparte. La salud y los derechos reproductivos en tiempos de desigualdad*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/sowp/downloads/UNFPA_PUB_2017_ES_SWOP_Estado_de_la_Poblacion_Mundial.pdf
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2007). *Módulo de la A a la Z en derechos sexuales y reproductivos. Para funcionarios y funcionarias con énfasis en violencia intrafamiliar y violencia sexual*. Defensoría del Pueblo, Profamilia, Organización Internacional para las Migraciones. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/Modulo-a-z-en-derechos-sexuales-yreproductivos.pdf>
- Frazer, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Herder.
- Fundación Ideas para la Paz. (2019). *Las violencias de género en la transición: legados del conflicto armado y desafíos para la paz*. http://www.ideaspaz.org/media/website/FIP_SerieLGBTI_Docu_estrategico.pdf
- Quiroz, A., Velásquez, A.M. García, B. y González, S.P. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Universidad de Antioquia. http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/m%C3%B3dulo%20/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf
- García, A. (2009). Tacones, siliconas, hormonas y otras críticas al sistema sexo-género. Feminismos y experiencias de transexuales y travestis. *Revista Colombiana de Antropología*, 45(1), 119-146. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0486-65252009000100006&script=sci_abstract&tlng=es
- García, A. C., Leipert, B. & Martin, N. (2010). Photovoice and Its Potential Use in Nutrition and Dietetic Research. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 71(2), 93-97. <https://doi.org/10.3148/71.2.2010.93>

- Gobierno Vasco. (2016). *Guía de atención integral a las personas en situación de transexualidad. Actuaciones recomendadas desde los ámbitos educativo, social y sanitario*. <http://carei.es/wp-content/uploads/Gu%C3%ADa-actuaciones-Gobierno-vasco.pdf>
- Goffman, E. (2004). *Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ta Ed.). LTC. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/308878/mod_resource/content/1/Goffman%20%20Estigma.pdf
- Hembree, W. C., Cohen-Kettenis, P. T., Gooren, L., Hannema, S. E., Meyer, W. J., Murad, M. H., Rosenthal, S. M., Safer, J. D., Tangpricha, V. & T'Sjoen, G. G. (2017). Endocrine treatment of gender-dysphoric/gender-incongruent persons: An Endocrine Society Clinical Practice Guideline. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 102(11), 3869-3903. <https://doi.org/10.1210/jc.2017-01658>
- Hernández, D. C. (2015). La voz trans: violencia y resistencia. *Espacios Transnacionales*. http://espaciostransnacionales.org/wp-content/uploads/2016/05/ET5_HERNANDEZ.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ta Ed.). McGraw-Hill.
- Hoyos-Hernández, P. A. y Concha-Valderrama, A. (S.f.). Representaciones sociales sobre las personas trans de estudiantes de un posgrado en psicología. Interdisciplinaria [sin publicar].
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Aguilar Editorial
- Lasso, R. A. (2014). Transexualidad y servicios de salud utilizados para transitar por sexos-géneros. *Revista CES Psicología*, 7(2), 108-125. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2881/2202>
- Lobato, M. I., Soll, B. M., Brandelli Costa, A., Saadeh, A., Gagliotti, D. A. M., Fresán, A., Reed, G. & Robles, R. (2019). Psychological distress among transgender people in Brazil: frequency, intensity and social

- causation – an ICD-11 field study. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 41(4), 310-315. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-4446-2018-0052>
- Loehr, K. (2007). *Transvestites in Buenos Aires: Prostitution, poverty, and policy* [Master's thesis, Georgetown University and Universidad de San Martín]. Repository library Georgetown. https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/551629/etd_kel25.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lozano-Beltrán, J. A. (2018). Prácticas de autocuidado y apoyo en mujeres transgénero residentes en Bogotá, durante sus procesos de tránsito de género. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(1), 99-119. http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef10_6.pdf
- Mallon, G. P. & DeCrescenzo, T. (2006). Transgender children and youth: A child welfare practice perspective. *Child Welfare*, 85(2), 215-241. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16846113/>
- Martínez, M. (2006). *Ciencias y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Mas Grau, J. (2013). La patologización de la transexualidad: un mecanismo legitimador de nuestro sistema dual de género *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 18(1), 65-79. <https://www.raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/268917/356515>
- Matsuno, E. & Budge S. L. (2017). Non-binary/Genderqueer identities: A critical review of the literature. *Current Sexual Health Reports*, 9, 116-120. <https://doi.org/10.1007/s11930-017-0111-8>
- Mecanismo de Coordinación de País y Proyecto VIH Fondo Mundial. (2013). *Resultados del estudio comportamiento sexual y prevalencia de infección por VIH en mujeres trans en cuatro ciudades de Colombia, 2012*. <http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Informes%20Trimestrales%20VIH/2012/Prevalencia%20VIH%20Trans%202012.pdf>
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la

información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. <https://www.redalyc.org/pdf/791/79125420009.pdf>

Ministerio de la Protección Social y Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2011a). *Guía de prevención de VIH/sida. Mujeres trans*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/guias-mujeres-trans-vih.pdf>

Ministerio de la Salud y Presidencia de la Nación. (2016). *Guía básica sobre diversidad sexual*. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Guia-diversidad-sexual-2016.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social y Fondo de Población de las Naciones Unidas. (UNFPA). (2011b). *Estudio de vulnerabilidad al VIH y prevalencia de VIH en mujeres trans en Colombia*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/libro-vulnerabilidad-mujeres-trasns.pdf>

Ministerio de Salud y de la Protección Social. (2016). *Resultados de la evaluación rápida de uso*.

Ministerio de Salud y de la Protección Social. (2013). *Compilación Analítica de las Normas de Salud Sexual y Reproductiva en Colombia*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/compilado-normativa-salud-sexual-reproductiva.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*.

Miric, M. (2003). Las huellas del tabú: Aproximaciones al concepto de estigma. *Paradigmas*, 1(1), 50-62.

Miric, M. (2004). Escala para la Evaluación del Estigma Sentido entre las personas VIH positivas en la República Dominicana. *Paradigmas*, 4, 70-101.

- Miric, M. (2005). Carga Psicosocial del Estigma sentido entre las personas que viven con el VIH/Sida en la República Dominicana: Autoestima, Depresión y Percepción de Apoyo Social. *Perspectivas Psicológicas*, 5, 40-48. <http://www.sidastudi.org/resources/inmagicimg/dd3795.pdf>
- Hernández Montaña, A. y González Tovar, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la Teoría Fundamentada. *CIENCIA ergo-sum*, 23(2), 112-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10446094003>
- Nuttbrock, L. A., Bockting, W. O., Hwahng, S., Rosenblum, A., Mason, M., Macri, M. & Becker, J. (2009). Gender identity affirmation among male-to-female transgender persons: A life course analysis across types of relationships and cultural/lifestyle factors. *Sexual and Relationship Therapy*, 24(2), 108- 125. <https://doi.org/10.1080/14681990902926764>
- Organización Internacional para las naciones para las migraciones (OIM), Caribe afirmativo y Colombia diversa. (2019). *¡Es ahora! Investigación de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de personas afrodescendientes e indígenas LGBT, en cinco municipios de Colombia*. Altavoz Editores.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Clasificación Internacional de Enfermedades y problemas relacionados con la salud. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Organización Panamericana de la Salud. (2013). *Por la salud de las personas trans: elementos para el desarrollo de la atención integral de personas trans y sus comunidades en Latinoamérica y el Caribe*. <http://www.paho.org/arg/images/gallery/Blueprint%20Trans%20Espa%C3%83%C2%B1ol.pdf>
- Ortiz, V. (2013). Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: una perspectiva étnico-racial de clase y género.

Tabula Rasa, (18), 175-197. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n18/n18a08.pdf>

Peñarrieta, M. I., Rivera, A. M., Piñones, S. y Quintero, L. M. (2006). Experiencia de vivir con el VIH/Sida en un país latino: Un análisis cualitativo. *Cultura de los Cuidados*, (20), 69-75. <https://doi.org/10.14198/cuid.2006.20.09>

Profamilia-Colombia y Estado del Reino de los Países Bajos. (2019) *¿Cómo adaptar los servicios de salud sexual y reproductiva a las necesidades y circunstancias de las personas con experiencia de vida trans? Recomendaciones para la atención centrada en las personas trans*. <https://profamilia.org.co/wp-content/uploads/2019/09/Como-adaptar-los-servicios-de-salud-sexual-y-reproductiva-a-las-necesidades-y-circunstancias-de-las-personas-con-experiencia-de-vida-trans.pdf>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Estrategia de Equidad de Género 2007- 2008 Colombia*. <https://silو.tips/download/estrategia-equidad-de-genero-pnud-colombia>

Proyecto VIH Fondo Mundial y Global Communities. (2016). *Resultado del estudio de vulnerabilidad al VIH y prevalencia de VIH en mujeres trans en Colombia-2016*. https://www.researchgate.net/profile/Bernardo_Useche/publication/314295349_Resultados_del_estudio_de_vulnerabilidad_al_VIH_y_prevalencia_de_VIH_en_mujeres_trans_en_Colombia_-_2016/links/59513002a6fdcc218d24bba1/Resultados-del-estudio-de-vulnerabilidad-al-VIH-y-prevalencia-de-VIH-en-mujeres-trans-en-Colombia-2016.pdf

Rahman, R. & Linsenmeyer, W. (2018). Caring for Transgender Patients and Clients: Nutrition-Related Clinical and Psychosocial Considerations. *Journal of the Academic of nutrition and dietetics*, 119 (5),727-732. <https://jandonline.org/action/showPdf?pii=S2212-2672%2818%2930299-5>

Resolución 8430 de 1993. (1993, 4 de octubre). Ministerio de Salud. https://www.hospitalsanpedro.org/images/Comite_Investigacion/

- Resolucion_8430_de_1993.pdf Richards, C., Bouman, W. P., Seal, L., Barker, M. J., Nieder, T. O. & T'Sjoen, G. (2016). Non-binary or genderqueer genders. *International Review of Psychiatry*, 28(1), 95-102. <https://doi.org/10.3109/09540261.2015.1106446>
- Robles, R., Fresán, A., Vega-Ramírez, H., Cruz-Islas, J., Rodríguez-Pérez, V., Domínguez-Martínez, T. & Reed, G. M. (2016). Removing transgender identity from the classification of mental disorders: a Mexican field study for ICD-11. *The Lancet Psychiatry*, 3(9), 850-859. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30165-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30165-1)
- Ross, C. A. (2015). Commentary: Problems with the sexual disorders sections of DSM-5. *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(2), 195-201. <https://doi.org/10.1080/10538712.2015.997411>
- Rubio, F. (2008). ¿El tercer género?: La transexualidad. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 17(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101703>
- Salazar, X. y Villayzán, J. (2009). *Lineamientos para el trabajo multisectorial en población trans, derechos humanos, trabajo sexual y VIH/Sida*. Red Lactrans, Fondo de Población de las Naciones Unidas-Perú e Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano. <http://www.iessdeh.org/usuario/ftp/COMBILINEAMIE.pdf>
- Salazar, X., Villayzán, J., Silva, A. y Cáceres, C. (2010). *Las personas trans y la epidemia del VIH/sida en el Perú: aspectos sociales y epidemiológicos*. ONUSIDA, amfAR, Universidad Peruana Cayetano Heredia e Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano. <http://iessdeh.org/usuario/ftp/PersonasTransyVih.pdf>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/invcualiticfes.pdf>

- Batista dos Santos, A. B., Shimizu, H. E. & Merchan-Hamann, E. (2014). Processo de formação das representações sociais sobre transexualidade dos profissionais de saúde: possíveis caminhos para superação do preconceito. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(11), 4545-4554. <https://doi.org/10.1590/1413-812320141911.15702013>
- Scandurra, C., Mezza, F., Maldonato, N., Bottone, M., Bochicchio, V., Valerio, P. & Vitelli, R. (2019). Health of non-binary and genderqueer people: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10, art. 1452. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01453>
- Silva-Santisteban, A., Raymond, F., Salazar, X., Villayzan, J., Leon, S., McFarland, W. & Cáceres, C. (2012). Understanding the HIV/AIDS epidemic in transgender women of Lima, Peru: results from a sero-epidemiologic study using respondent driven sampling. *AIDS and Behavior*, 16(4), 872-881. <https://doi.org/10.1007/s10461-011-0053-5>
- Smalley, K. B., Warren, J. C. & Barefoot, K. N. (2016). Differences in health risk behaviors across understudied LGBT subgroups. *Health Psychology*, 35(2), 103-114. <https://doi.org/10.1037/hea0000231>
- Socías, M. E., Marshall, B. D., Arístegui, I., Romero, M., Cahn, P., Kerr, T. & Sued, O. (2014). Factors associated with healthcare avoidance among transgender women in Argentina. *International Journal for Equity in Health*, 13(81), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12939-014-0081-7>
- The Global Fund. (2017). *Informe técnico sobre VIH. Programación a escala con trabajadores del sexo, los hombres que tienen relaciones sexuales con hombres, personas transgénero, usuarios de drogas inyectables y personas que están en prisión o en otros centros de reclusión*. https://www.theglobalfund.org/media/6300/core_keypopulations_technicalbrief_es.pdf?u=636488964730000000
- US Agency for International Development – USAID., Organización Internacional para las migraciones. y Unidad para la Atención y Reparación integral a las Víctimas (s.f). Enfoque de orientaciones

- sexuales e identidades de género. <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/sexualidad.PDF>
- Vance, S. R., Halpern-Felsher, B. L. & Rosenthal, S. M. (2015). Health Care Providers' Comfort With and Barriers to Care of Transgender Youth. *Journal of Adolescent Health, 56*(2), 251-253. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.11.002>
- Vázquez, Ó. (1999). Género hegemónico y cultura, el modelo de masculinidad en la cultura popular. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 45*(2), 27-40. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/617/767>
- Weinand, J. D. & Safer, J. D. (2015). Hormone therapy in transgender adults is safe with provider supervision; A review of hormone therapy sequelae for transgender individuals. *Journal of Clinical & Translational Endocrinology, 2*(2), 55-60. <https://doi.org/10.1016/j.jcte.2015.02.003>
- White, B. P. & Fontenot, H. B. (2019). Transgender and non-conforming persons' mental healthcare experiences: An integrative review. *Archives of psychiatric nursing, 33*(2), 203-210. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2019.01.005>
- White, J. M., Reisner, S. L. & Pachankis, J. E. (2015). Transgender stigma and health: A critical review of stigma determinants, mechanisms, and interventions. *Social Science & Medicine, 147*, 222-231. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.11.010>
- Williams, J., González-Medina, D. & Le, Q. (2011). Infectious Diseases and Social Stigma. *Applied Technologies & Innovations, 4*(1), 58-70. https://academicpublishingplatforms.com/downloads/pdfs/ati/volume4/201105020547_07_ATI_V4_JoanWilliams_et_al_Social__Stigma.pdf
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. McGraw Hill House.

World Health Organization. (2019). *International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics. Eleventh Revision*. <https://icd.who.int/icd11refguide/en/index.html>

Zapata, A., Díaz, K., Barra, L., Maureira Sales, L., Linares, J. y Zapata, F. (2019). Atención de salud de personas transgéneros para médicos no especialistas en Chile. *Revista Médica de Chile*, 147(1), 65-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000100065>

Zucker, K. J. (2013). DSM-5: Call for commentaries on gender dysphoria, sexual dysfunctions, and paraphilic disorders. *Archives of Sexual Behavior*, 42(5), 669-674. <https://doi.org/10.1007/s10508-013-0148-3>

El derecho propio y la atención diferencial, una aproximación al encuentro entre los habitantes del resguardo indígena Wasiruma y los funcionarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Carlos Andrés Tobar Tovar¹

Introducción

Para el Estado colombiano, la inclusión de la diferencia cultural representada en las comunidades indígenas significó uno de los aspectos más característicos de la modernización de sus repertorios constitucionales a finales del siglo XX, pues la participación de estas comunidades en la deliberación pública de los asuntos comunes, permitió el reconocimiento de la otredad cultural en un país fuertemente fragmentado por los efectos sociales de un conflicto armado que ha estado presente a lo largo de su historia republicana (Gros, 1996).

En medio de este contexto, para referirnos al modo en que los pueblos indígenas avanzan en la lucha por su representación política en el marco de los conflictos interculturales, así como a su aporte a la realización del Estado democrático y pluralista, encontramos un punto de partida en las raíces históricas de la legalidad indigenista colombiana para contrastar los procesos sociales inmersos en la Política de Atención Diferencial, dirigida a grupos étnicamente diferenciados, por parte de entidades gubernamentales como el Instituto Colombiano de Bienestar

¹ Psicólogo y comunicador de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle, doctor en Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona y coordinador del Grupo de Investigación Comunicación y Lenguajes de la Pontificia Universidad Javeriana Cali. Correo: catobar@javerianacali.edu.co
ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-5144-5462>

Familiar (ICBF). En este sentido, en la reflexión sobre la legalidad indígena existen figuras jurídicas como la del cabildo y el resguardo, las cuales fueron propuestas en la Colonia inspiradas en la filosofía iusnaturalista española de los siglos XVI y XVII (Furelos, 2014); de este antecedente se desprende el *Derecho Indiano*, el cual regía para las Indias occidentales durante la época de la Corona española. Este acercamiento al derecho, señala principios para regular el encuentro entre habitantes españoles, criollos e indígenas, y alude a los derechos de propiedad en los territorios colonizados.

En Colombia, la tradición del Derecho Indiano no desapareció con la separación política de España, pues las figuras del cabildo y el resguardo coexistieron con las luchas indígenas en las que se ponderó el derecho al territorio y a la autodeterminación (Sánchez et al., 1993). Con relación a lo anterior, en la segunda mitad del siglo XX, tras la consolidación del pensamiento liberal, se promovió la abolición de los cabildos y resguardos, cuestión que produjo el primer y único movimiento guerrillero indígena colombiano: el Quintín Lame; cuya importancia radicó en la defensa de los territorios del departamento del Cauca, aspecto que constituyó uno de los primeros hitos organizativos para agremiaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), entre otros. Tal experiencia posibilitó la visibilización del indigenismo en Colombia como fenómeno políticamente reconocido a principios de la década de 1980 (Vasco, 2008).

Así, los aprendizajes de la insurrección y posterior desmovilización del Quintín Lame fueron integrados a las luchas por el reconocimiento político en Colombia hasta nuestros días; además, los indígenas complementarían la protesta social con una interpretación propia del Derecho, la cual era posible por la apertura constitucional de 1991 y la lectura de las oportunidades como resultado del nuevo marco legal (Inclán y Muñoz, 2017).

Por otro lado, después de la caída del muro de Berlín las identidades colectivas pugnarán por el lugar de representatividad

que históricamente había tenido el proletariado; de ahí que la aparición de grupos étnicamente diferenciados (como los indígenas y afrodescendientes) y los negativamente diferenciados (como los colectivos feministas y LGTBIQ) tengan un lugar preminente en la deliberación pública (Grueso, 2009). Esta perspectiva de interpretación pragmática responde también a los esencialismos estratégicos, los cuales devienen de los aprendizajes de los subalternos para afrontar las injusticias que se han armonizado en las diversas formas de relación con los grupos hegemónicos (Spivak 1987). De esta manera, las comunidades indígenas, otrora invisibilizadas, tienen la posibilidad de aprender la política a partir de los entramados del procedimentalismo jurídico-liberal propio de la administración pública local.

Para autores como Laurent (1996), el proceso que vivieron los grupos indígenas colombianos se corresponde al tiempo de la instrumentalización de la indianidad, la cual constituye un modo especial de concebir la identidad como rasgo relevante para la integración a una sociedad pluralista y multiétnica en los tiempos del postsocialismo. Dicha indianidad, enmarcada en el plano de la instrumentalización y los esencialismos estratégicos, ofrece un modo de asumir los conflictos interculturales ante el Estado y otros grupos étnicos desde el ensanchamiento de los repertorios jurídicos relativos a las valoraciones culturales para el establecimiento de criterios de justicia, desde los cuales se pueden establecer condiciones normativas para la inclusión de la diferencia cultural en la esfera democrática que vela por los derechos y libertades (Balcázar et al., 2001).

Además, la interpretación particular del derecho por parte de los grupos indígenas converge con las modalidades en que el Estado ha institucionalizado la participación social; de forma que podemos presenciar las hibridaciones entre la lucha social indígena, expresada en un derecho propio, y las posibilidades de acción que brinda la atención diferencial como un campo de construcción de consensos en torno al abordaje de la diversidad étnica y cultural a partir de la Constitución Política de 1991 (Ruíz 2016).

Cabe señalar que en la antropología, la convergencia entre sistemas jurídicos constituye un campo de estudio en el que se abordan cómo se gestan y se intensifican los encuentros interculturales entre grupos con concepciones de legalidad particulares, y que entran en diálogo con valoraciones universalistas del derecho (Krotz 2002). Estas concordancias, desencuentros e hibridaciones han sido estudiadas en el contexto colombiano a través de las etnografías que enfatizan el carácter dinámico y adaptativo de la identidad indígena respecto de las experiencias de los conflictos sociales; en esta perspectiva, se destaca el trabajo de la antropóloga Esther Sánchez Botero (2010), quien estudió el impacto de la acción de tutela en la consolidación de criterios de justicia en las cuales pudiese afianzarse una manera de entender las demandas de los grupos étnicos en la configuración de políticas públicas incluyentes y deliberativas. Tales estudios evidencian cómo la atención diferencial se corresponde con un conjunto de instrumentos diseñados para la realización de un sistema de derechos, el cual hace posible un tipo de relación entre el Estado y los pueblos indígenas.

Por su parte, el estatus político de la atención diferencial se fundamenta en las actualizaciones jurídicas derivadas de la Constitución Política de 1991, en las leyes procedentes del Congreso de la República y los fallos de las Altas Cortes. De esta manera, la conjunción entre el derecho propio y la atención diferencial se lleva a cabo en la interpretación de cuatro referentes jurídicos que justifican la acción social. El primero de ellos, refiere a la transición del Estado de Derecho al Estado Social de Derecho, lo cual puede entenderse también como el paso de la igualdad formal a la igualdad de hecho; este cambio constituye una oportunidad para reconocer que los grupos sociales que han pasado por procesos de subordinación e inequidad social, pueden aspirar a un principio de igualdad que no versa exclusivamente sobre el reconocimiento de los individuos jurídicos, sino también sobre el de grupos que coexisten, tal como lo vemos reflejado en las sentencias T-02 de 1992 y C-530 de 1993.

El segundo alude a la transición de un Estado monocultural a uno multicultural, el cual establece la diversidad étnica y cultural como uno

de los valores fundamentales del Estado colombiano; por tal motivo, se asume que la coexistencia de otros grupos culturales constituye el escenario social del Estado. Este principio queda consignado en el Artículo 7 de la Constitución Política de 1991, y su interpretación se puede observar en la sentencia T- 496 de 1996 en la que se definen los alcances de la autonomía de los pueblos indígenas.

En cuanto al tercer referente, alude al derecho colectivo desde el cual se asume que, en un Estado multicultural, pueden existir grupos regulados por tradiciones de derecho propio; esta figura legal otorga derechos a las colectividades en un sentido similar al proferido a los individuos jurídicos. Así, la dimensión del derecho colectivo concede el reconocimiento de otras formas de regulación social en las que la protección de asuntos como la vida, la integridad y la personalidad no solo corresponde al fuero del individuo, sino también al contexto valorativo donde se constituyen los lazos de relación entre este y la sociedad. Dicho derecho, se puede encontrar justificado de manera amplia en el Artículo 93 de la Constitución Política de 1991 y en el Convenio 169 de las OIT; este último ratificado en la Ley 21 de 1991, en la que se otorgan derechos colectivos a las minorías étnicas, tales como la identidad étnica y cultural, la consulta previa, el territorio, la autonomía, la participación y el desarrollo propio.

El último referente corresponde a las acciones afirmativas, en las cuales se legitima el trato diferencial y se abre el camino para figuras legales como la discriminación positiva. De esta manera, en relación con la declaratoria de un Estado de derecho multicultural, se genera un sistema de derechos que funciona como mecanismo de protección y que a su vez posibilita la participación de los grupos étnicos en espacios de deliberación pública. Entonces, las acciones afirmativas se infieren de interpretaciones jurídicas que otorgan a los pueblos indígenas autonomía en los territorios que habitan.

Estos referentes señalados, posibilitan la participación activa de las comunidades indígenas en el proceso de realización de sus derechos y en la solución de sus demandas; no obstante, las posibilidades de

operacionalización de estos principios normativos son limitados, pues dependen de las capacidades de los grupos indígenas y las entidades del Estado para avanzar en una definición histórica y contextualizada de lo que significa la realización del derecho propio y la atención diferencial en la Colombia de hoy. En medio de este panorama, esta investigación se plantea desde la pregunta sobre los consensos y conflictos que se derivan de la realización de la atención diferencial en el marco de los procesos interpretativos de un derecho propio, el cual ha definido la experiencia política de una comunidad indígena en el entramado de su lucha social en el departamento del Valle del Cauca. Para tales efectos, estudiaremos el caso del encuentro intercultural entre los habitantes del resguardo Wasiruma y los funcionarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar encargados de la atención a niños, adolescentes y familias en esta comunidad.

En lo que respecta al diseño metodológico, este capítulo se fundamenta en un trabajo etnográfico realizado en el resguardo entre enero de 2012 y junio de 2016, en el ámbito del proyecto de investigación *Configuración de una gramática moral para el reconocimiento en el marco de la tensión ético-política entre el Estado y los indígenas embera chamí que habitan el resguardo Wasiruma en Vijes, Valle del Cauca*. Así, a través de la participación en los procesos organizativos de la comunidad en las actividades programadas por el ICBF, se generó la familiaridad que solventa las condiciones de acceso y confianza para el tratamiento de la información, al igual que el acompañamiento en el debate sobre cómo aprovechar la reflexión acerca de la atención diferencial para afianzar una lectura complejizadora del papel de los indígenas en las sociedades rurales del Valle del Cauca en el tiempo del postconflicto.

Por esta misma línea, cabe mencionar que los Acuerdos de Paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), admiten la concertación de condiciones que viabilizan experiencias de justicia transicional para la atención de comunidades indígenas desde un enfoque fundamentado en la atención diferencial; por esta razón, es importante reflexionar sobre cómo las convergencias entre el derecho propio y la atención diferencial resultan relevantes

para la reconceptualización del esquema de derechos en un contexto institucional que reconoce a las comunidades indígenas entre las principales víctimas del conflicto armado en Colombia (Braconnier Moreno, 2017).

Así mismo, la experiencia metodológica se inscribe en el ámbito de la etnografía, en la cual se establece una relación de confianza entre el investigador y la comunidad a través de la consolidación de experiencias participativas que involucran a las partes y las hacen reflexivas sobre la tensión entre categorías, núcleos temáticos y materiales contingentes que devienen en la interpretación y la disertación política sobre el reconocimiento cultural; en ese sentido, a través del encuentro se rescata el punto de vista de los sujetos que han estado desprovistos de un espacio de interlocución con otros actores sociales ajenos a su cultura (Mannay, 2017). Para ello, el investigador convivió con los miembros de la comunidad durante un periodo sostenido de cuatro años, en los cuales fue posible desarrollar conversaciones con funcionarios del ICBF y líderes de la Organización Regional Indígena del Valle del Cauca (ORIVAC); los testimonios presentados corresponden a miembros de estas agremiaciones, que consideraron que su participación en el estudio era relevante debido al poco conocimiento antropológico sobre los procesos consensuales y de elaboración de los conflictos sociales alrededor del sentido que debe asignarse a la atención diferencial como una expansión del derecho propio.

En consecuencia, este estudio se basa en la necesidad de academizar la discusión y generar conocimiento para el ensanchamiento del lenguaje sobre los conflictos ético-políticos de la atención diferencial, en una clave contextualizada e históricamente situada. Además, tales asuntos no son ajenos a la reflexión actual sobre la memoria de la violencia en Colombia en los tiempos del postconflicto, asunto que dota de actualidad cualquier abordaje sobre la inclusión de la diversidad cultural en el ámbito de deliberación pública del derecho previsto por el Estado.

En cuanto a las características del resguardo Wasiruma, fue conformado a principios de la década de 1990 como resultado de

la apertura constitucional que favoreció la representación política indígena en el Valle del Cauca a través de organizaciones como la ORIVAC. Geográficamente, está ubicado en el área montañosa que corresponde a la vertiente oriental de la cordillera Occidental en este mismo departamento; además, su principal vía de comunicación son las carreteras sin asfalto o trochas, que conectan los diferentes asentamientos campesinos ubicados entre los municipios de Vijes y Restrepo. Con relación a lo anterior, según sus habitantes, su llegada a Vijes se da como resultado de un éxodo causado por el desplazamiento forzado debido al conflicto armado y a los proyectos hidroeléctricos realizados en el municipio de Darién.

La comunidad, está compuesta por 132 personas agrupadas en 32 familias asentadas en 82 hectáreas, con preminencia de tres familias: los guasiruma², los nacavera y los aizama; todos ellos embera chamí y oriundos de Pueblo Rico (Risaralda), por lo cual conservan lazos de consanguinidad con los habitantes de los resguardos Niaza Nacequia, en el municipio de Restrepo, y Navera Drua, en el municipio de Darién. Además, la relación de cercanía con los habitantes del municipio de Vijes los ha hecho receptivos a diversas influencias de la cultura popular global; es por ello que en el resguardo encontramos acceso a la televisión, uso de teléfonos inteligentes y consumo de músicas transnacionales, entre otras. De esta manera, los medios y tecnologías de la comunicación han incidido en los referentes culturales con los que se proyecta la identidad grupal.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo desarrollaremos una descripción de los encuentros entre la comunidad indígena y el Estado colombiano, representados en la experiencia de relación entre los habitantes del resguardo Wasiruma y los funcionarios del ICBF, en lo que atañe al abordaje de las expectativas que genera la atención diferencial en el plano de su operacionalización. En tal virtud,

² Hay una diferencia que reconocer en la escritura. El resguardo Wasiruma se escribe con W porque en el registro legal del territorio éste se ha escrito así. No obstante, los habitantes de esta comunidad, escriben su apellido con G. Por tal razón referiremos a la comunidad Wasiruma cuando se aluda al resguardo y Guasiruma cuando se haga alusión a un aspecto concreto de la familia.

aludiremos a las relaciones entre el derecho propio y los esencialismos estratégicos como un resultado de los aprendizajes de la lucha social; y contextualizaremos estos procesos a partir de las expectativas que tiene la comunidad sobre la experiencia de construcción de paz en el Valle del Cauca. Aunque para los efectos legales de la investigación se cuenta con consentimientos informados; más allá de los protocolos institucionales, lo que se valora actualmente es la continuidad y la posibilidad de generar caminos para el entendimiento de lo público por la vía de la interpretación de los modos en que se producen las hibridaciones jurídicas entre el derecho propio y la atención diferencial, reflexión que continúa en la actualidad e involucra a otras comunidades y agremiaciones del Valle del Cauca.

Las comunidades embera chamí y el encuentro con el Estado

Las luchas sociales de las comunidades embera chamí en el Valle del Cauca datan de la apertura constitucional de 1991 y se han caracterizado por la exigencia de criterios para la realización de la atención diferencial por parte de las instituciones del Estado. En este contexto, la puesta en marcha de la atención con enfoque diferencial implica el despliegue de instrumentos jurídicos diseñados para posibilitar la convergencia del derecho propio indígena con el sistema jurídico colombiano, el cual hace posible un escenario de disertación institucional donde se pueden generar consensos y llevar a cabo acciones en favor de estas comunidades (Sánchez, 2010).

Si bien existen condiciones institucionales para la intervención con enfoque diferencial, los indígenas consideran que estas medidas no cumplen con lo que esperan, debido a que el modo en que se evalúa la aplicabilidad sigue respondiendo al estándar propuesto para la atención de niños, adolescentes y familias de comunidades mestizas. Desde esta perspectiva, las protestas relativas al tema insisten en la necesidad de ponderar una educación y un sistema de justicia en los cuales la experiencia de la cultura indígena pueda componer el

marco axiológico con el que la institución pública concibe el cuidado. En este sentido, para los miembros de la comunidad entrevistada, los gobiernos departamentales han impuesto una noción de cultura que los desfavorece al invisibilizar sus particularidades culturales, pues las entidades imponen una noción de individuo jurídico con derechos y libertades que no es compatible con una visión colectiva y comunitaria de la vida indígena, asunto que genera dificultades al momento de administrar recursos para el despliegue de los programas de intervención.

Al respecto, un consejero del resguardo Wasiruma ilustra el asunto a través del caso de la distribución de alimentos dirigido a niños de su comunidad:

A los resguardos el ICBF envía la misma comida que mandan a todos los niños. Hemos tratado de generar acuerdos para que se realice un menú especial para las comunidades, esto no ha sido posible. El gobierno pasa por alto nuestras solicitudes a pesar de que tanto los funcionarios del ICBF y nosotros consideramos que la comida que traen para los niños no es la mejor (Entrevista al consejero de Economía del resguardo Wasiruma, 6 de junio de 2015).

Además, el problema con la atención diferencial acontece en los planos normativos y resolutivos de la intervención social. Por una parte, hay divergencias respecto a la interpretación de las normas; por la otra, hay inconformidades respecto del modo en que los funcionarios ejercen autoridad en la distribución de los recursos. Es preciso advertir que las expectativas que se tienen del rol del Estado aluden a modelos de intervención asistencialistas orientados a poblaciones vulnerables sin distinción de particularidades culturales; por ello, los procedimientos para el acceso a los recursos o para entablar diálogos con las entidades encargadas sigue siendo un desafío para los resguardos, y en especial para la ORIVAC. Esto debido a que el ICBF no cuenta con caracterizaciones previas que ayuden a tener una idea de las poblaciones, sino que tiende a asumir que la población rural del Valle del Cauca es homogénea y se olvida de que hay muchas dificultades de acceso a la educación. Sobre el tema, un entrevistado plantea:

Creo que históricamente el ICBF ha estado jugando un papel fundamental. Las comunidades reconocen el trabajo; sin embargo, para las organizaciones indígenas la tramitología es un problema porque ahí se evidencia que no hay claridad sobre los lineamientos del enfoque diferencial; muchos de esos trámites requieren saber leer y en nuestras comunidades no todos saben, eso excluye (Entrevista a miembro de la ORIVAC, 9 de junio de 2015).

En ese sentido, la vulnerabilidad se asume desde lo que representa adjudicarse un modo de vida étnico en medio de los requerimientos de las burocracias racionalizadas con las que se lleva a cabo la parametrización de lo que debe considerarse como una vida eminentemente indígena. Los indígenas reconocen la necesidad de la intervención estatal, sobre todo porque en el resguardo no hay tierras aptas para garantizar autonomía y seguridad alimentaria para los menores de edad; no obstante, advierten que la falta de conocimiento sobre sus modos de vida conforma la principal dificultad para la preservación de los consensos entre las partes.

Desde la óptica del Estado, los funcionarios coinciden en el carácter problemático de la alfabetización burocrática en las comunidades indígenas de la región. Al respecto, cabe mencionar que la existencia de una experiencia de vida cultural va acompañada de cierta habilidad para coincidir y pactar con las lógicas institucionales de la entidad estatal, donde para asignar partidas presupuestales se requiere de un conocimiento en materia administrativa y contable, que no todos los grupos indígenas tienen; además, hay que sopesar los aspectos legales relativos a la distribución de recursos públicos, asunto que riñe con las demandas de autonomía de las comunidades indígenas. Según un funcionario del ICBF: “(...) las comunidades indígenas son comunidades orales, los procedimientos burocráticos en algunos casos obstaculizan ciertos procesos y hace que se estanquen algunos programas de atención; no es fácil para ellos redactar informes o escribir proyectos” (Entrevista a un funcionario del ICBF, 11 de octubre de 2014).

En muchos casos los aprendizajes sobre estos temas provienen de los encuentros entre los habitantes de los resguardos con los actores

de la política local, los cuales agencian en sus municipios formas de clientelismo compatibles con el modo burocrático en el que entidades del Estado admiten la relación con comunidades vulnerables sin distinción de rasgos culturales. De ahí que el conocimiento para la elaboración de informes y proyectos atienda a la consecución de indicadores y no incluya otro tipo de información que ayude a las entidades a tener conocimiento sobre los grupos. Así, los informes se limitan a los conteos, las cifras y las evidencias fotográficas sin que necesariamente aporten al diálogo y la construcción de consensos sobre las finalidades e intereses comunes.

De este modo, las contiendas electorales se convierten en escenarios para promover apoyos a la causa indígena a partir de los votos a un partido político específico que promete gestionar recursos de difícil acceso para las comunidades. Cabe resaltar que en los municipios en los que está ubicado el resguardo no hay representación política indígena en los cargos de elección popular; no obstante, los candidatos y sus organizaciones, acuden al resguardo buscando una aceptación de los discursos políticamente correctos que refieren a la inclusión de la diversidad cultural como un rasgo relevante para la administración pública local. De esta manera, los políticos se presentan como intermediarios entre la comunidad y el Estado y proponen una resolución a las tensiones sin que estas se orienten al diálogo y al afrontamiento de los conflictos interculturales.

En efecto, la puesta en marcha de los programas de atención diferencial pone de manifiesto la pregunta por el papel que debe ejercer el Estado en estas comunidades, la cualificación de los procedimientos institucionales para la participación democrática y la experiencia de los grupos de poder y líderes de opinión que participan en la política local del municipio de Vijes. Según los funcionarios entrevistados, se requiere claridad respecto de cómo materializar el enfoque diferencial, puesto que este requiere de unos aprendizajes en materia de gestión distintos a los que se aplican para la participación en la lucha social; es decir, aquello que se hace para demandar reconocimiento cultural, redistribución económica y representación política no es equiparable

al modo en que las comunidades deben afrontar la administración de recursos públicos. Desde ese rol, ya no se trata de cómo desarrollar la crítica a la ignominia social, sino de cómo afianzar un modelo de articulación posible en el entramado del Estado democrático.

Una manera de ejemplificar el desconcierto que genera la combinación aún irresoluta entre las retóricas de las luchas sociales y los aprendizajes de la política local, la encontramos en la escritura de propuestas en materia de atención diferencial. En palabras de un habitante del resguardo:

Los indígenas siempre hemos sido catalogados como contrarios a lo que ofrece el Estado, los acercamientos con ellos se han dado porque los líderes indígenas se han ido mezclando en el tema de la ley ordinaria, han ido aprendiendo a manejar el tema de los proyectos, así como lo hacen los políticos municipales. Ellos buscan oportunidades, convocatorias. Pero yo pienso que esto es debido a que toca, hay que meterse en eso porque sino no hay nada (Entrevista a un habitante del resguardo Wasiruma, 6 de junio de 2015).

Entonces, avanzar en las experiencias sociales que permitan ir más allá de las disposiciones de la lucha social requiere de aprendizajes para la construcción de consensos, en parte porque la lucha social se ha convertido en una fuente de dinamización de la identidad indígena en la región y se ha invisibilizado su potencial para resolver conflictos de la vida en común. Así, la idea del indígena como sujeto deliberante y contestatario del orden institucional se ha convertido en un rasgo diferenciador que resuelve la lucha por intereses público-políticos; no obstante, la vida cultural requiere de otras experiencias que ayuden a renovar las formas de reconocimiento con las que se dimensionan los ámbitos familiares, comunitarios y de elaboración de la conflictividad intercultural, asuntos que son correlativos de prácticas particulares de bienestar, crianza y cuidado de los congéneres.

Dicha disposición para la lucha social por el reconocimiento político, puede restar espacio y tiempo a los aspectos antes mencionados, dado que en muchos casos los aprendizajes para la lucha provienen

de la política local y han representado una aceptación de la lógica configuradora del orden social por parte de actores armados de la región (González, 2004). Con relación a lo anterior, generar lógicas para la promoción de la deliberación pública puede contrarrestar el modo, muchas veces corrupto, en que se ha asumido la intervención social y su manera de justificarla. Por ello, la cualificación del debate sobre cómo entender el lugar de la cultura en la reflexión ético-política de la inclusión en el municipio de Vijes, requiere de una síntesis del potencial que tienen las luchas sociales para generar lenguajes que complementan la gramática moral de las conflictividades con las cuales se designa el modo justo en el que hay que considerar el encuentro cultural.

De esta manera, las tensiones mencionadas entre las comunidades y el Estado y los aprendizajes de la política local contribuyen a la consolidación de un pensamiento estratégico orientado a los logros del reconocimiento (Berrío, 2006). Por esta misma línea, para los habitantes del resguardo Wasiruma, resulta relevante participar en las protestas sociales promovidas por la ORIVAC, entidad que requiere cada vez más de la reflexión crítica y academización de sus procesos para responder a los desafíos del diálogo intercultural. Cabe destacar que esta agremiación se estructuró a partir de las alianzas que los diferentes resguardos han consolidado en virtud de la defensa de los territorios, los cuales conforman el logro más relevante de las luchas sociales ocurridas a comienzos de la década de 1990.

Los jóvenes son especialmente convocados a participar en la ORIVAC, donde la formación política versa en el aprendizaje de la causa indígena y los mecanismos para la persuasión, en los que encontramos las vías de hecho (como el cierre de carreteras y las marchas) y las prácticas de concertación (como las mesas de diálogo y los encuentros con altos funcionarios del Gobierno nacional); la implementación combinada de estas formas de participación social, termina por definir el estilo de comunicación de la organización. Se trata entonces de un proceso de enmarcamiento social de los significados asociados con la valoración social de los grupos que componen la organización (Jasper, 2012). Con este proceso nos referimos a las acciones conducentes a la ponderación

de la causa indígena, el diagnóstico de las injusticias, los responsables de la vulnerabilidad y las lógicas de lo que configuraría el cambio social (Mercado y Hernández, 2010).

A nuestro juicio, los participantes en estos procesos tienen acceso a una fuente de identidad adicional a la vida comunitaria, pues la lucha social incrementa los escenarios de encuentro intercultural en la que lo indígena entra en contacto con otras identidades de la sociedad civil. En el encuentro de los militantes con otras manifestaciones de enmarcamiento social, las identidades indígenas se dinamizan, volviéndose porosas y permeables ante otras influencias (Zebadúa, 2011). Según uno de los jóvenes entrevistados:

Las bases de nuestro pensamiento indígena las dan los líderes. Hemos tenido algunas capacitaciones en educación no formal, en leyes, cosas así; pero realmente las bases las orientan el mismo pueblo indígena, los mismos líderes que han empezado a surgir, que han aprendido del encuentro con los otros grupos indígenas y no indígenas. No siempre estamos de acuerdo, el asunto tiene que ver con el que tenga mejor capacidad de gestionar, de hacer (Entrevista a un miembro de la ORIVAC, 1 de julio de 2016).

Quienes participan en esta agremiación aprenden que su identidad puede ser un atributo para diferenciarse de otros grupos y acceder a los beneficios que brinda la organización, los cuales incluyen estímulos económicos y prestigio al interior de sus comunidades. Al respecto, se observó que las personas que participan en la ORIVAC acceden a empleos que, comparados con los que se realizan en el campo, resultan más redituables; con relación a esto, uno de los miembros de la organización comenta:

Esta ha sido una comunidad en desarrollo y acá se les ha dado la oportunidad a todos de tener sus objetos [enseres domésticos], por decirlo así. Y es más que todo para aprovechar las oportunidades. Se le ha dado a la gran mayoría, la oportunidad de trabajar y ganar su sueldo en la organización, también con otras entidades; hay que aprovechar, el trabajo como agregado en una finca es más duro (Entrevista un miembro de la ORIVAC, 5 de septiembre de 2016).

Ante esto, resulta pertinente señalar la relevancia que tienen las organizaciones sociales como escenarios de socialización complementarios a las comunidades de origen. La participación en la ORIVAC les permite a sus miembros conocer otras concepciones de mundo social y ampliar las ideas que se tienen sobre la convivencia en el Valle del Cauca; en este sentido, los esfuerzos por realizar la atención diferencial ponen en evidencia los conflictos con el Estado y el modo en que las comunidades optimizan sus recursos para aprovechar las posibilidades que se presentan en la lucha por el reconocimiento.

El derecho propio y los esencialismos estratégicos

Para los embera chamí existen derechos ancestrales anteriores a las leyes colombianas; concepciones cosmogónicas que ordenan la vida social al promover formas jerarquizadas de interacción entre el hombre y la naturaleza (Krotz, 2002). En este sentido, el derecho propio surge de los procesos de organización indígena que hicieron notoria la existencia de comunidades que antes habían sido desconocidas y que, gracias a la apertura constitucional de 1991, encontraron el modo de volverse relevantes para el debate público (Aragón, 2014). A saber, el derecho del que hablan los indígenas integra la vertiente cosmogónica con las estrategias de afrontamiento de los encuentros interculturales; concepción desde la cual se da sentido a las interpretaciones que las comunidades realizan del sistema jurídico promovidas por el Estado colombiano. De esa manera, las convergencias en materia de derecho entre las comunidades y el Estado se conciben como conquistas de la lucha social.

Respecto a este asunto, un entrevistado comenta:

En la cultura de nosotros la ley es la palabra y era inviolable, pero acá [en la ciudad] nos dicen que lo que no está escrito no sirve, lo que no está escrito no es nada. Los cafunies [los mestizos] violan lo que dicen sea escrito o en palabra. Por eso es que los indígenas se movilizan mucho, por eso es que los indígenas se toman las vías, porque el Estado así esté escrito incumple, el Estado no es serio. Yo creo que el

Estado es lo más mentiroso que puede existir porque no cumplen ni porque esté escrito en la ley, pero nosotros tenemos nuestras maneras para que nos cumplan (Entrevista a líder del resguardo Wasiruma, 13 de abril de 2015).

A su vez, los fallos de las Altas Cortes y las leyes instituyen el lenguaje en el que se expresa el derecho propio; un derecho indígena compuesto con los procedimientos institucionales y del Estado. En ese escenario se erigen las alianzas y pactos que dan alcance a la intervención social. A juicio de un líder de la ORIVAC:

¿Qué es el derecho propio? Las normas y leyes que nosotros hemos conquistado a partir de la historia, entonces la Ley 89, la Constitución Política, la Ley 21, el Convenio 169, para nosotros son derechos propios cuando son derechos conquistados a partir de un proceso y que el Estado reconozca que tenemos unos derechos; entonces cuando nosotros alegamos y el Estado legisla para que eso se vuelva una realidad, se vuelve un derecho propio (Entrevista al consejero mayor de la ORIVAC, 1 de marzo de 2016).

En la Constitución Política de 1991 se sustentó la idea de que era posible generar espacios de concertación donde los grupos étnicos podían cimentar consensos sin perder sus sistemas de justicia ancestrales. Esta aproximación cobra importancia porque lo que enfatizamos es la capacidad que tiene una organización política de expandir su comprensión de la ley para ganar en el plano de los mecanismos de participación social. En ese sentido, los esfuerzos para negociar y producir estrategias para la deliberación pública, demanda de los interlocutores la capacidad para desarrollar una síntesis de los diferentes elementos que hacen que la justificación del derecho propio sea vinculante. Al respecto, un entrevistado comenta:

En estos últimos cuatro años hemos tenido más acercamiento y hemos logrado incidir en algo que se llama Plan de Desarrollo Municipal. Nos ha tocado aprender para poder lograr cosas. Por ejemplo, los pueblos indígenas nunca hemos sabido nada de ordenamiento territorial, de planificación, de esos temas. Por ejemplo, un logro político para nosotros es que haya representación indígena en el equipo de la

administración municipal; desde ahí logramos incidir (Entrevista con habitante del resguardo Wasiruma, 16 de abril de 2017).

Se trata entonces de una comprensión pragmática de la vida política nacional, en tanto que se concibe que es a través de la interpretación de las leyes que pueden llevarse a cabo los cambios sociales. Desde esta perspectiva, conviene señalar la relación existente entre el derecho propio y los esencialismos estratégicos, en tanto que se trata de los aprendizajes que tienen los grupos respecto del sistema de valoraciones sociales que los desfavorecen y les restan posibilidades de representación política (Spivak, 2003). En este sentido, los esencialismos estratégicos integran valoraciones asociadas con los triunfos y derrotas en materia de reconocimiento político; y el uso estratégico de la identidad surge de la evaluación del modo en que las comunidades proyectan su participación social (Inclán y Muñoz, 2017). En consecuencia, la comunidad Wasiruma se atribuye un protagonismo regional constituido en la capacidad de hacer resistencia respecto de las políticas que intentan vulnerar derechos como la salud, la educación y el autogobierno; en este sentido, un miembro del resguardo comenta:

Un primer momento del proceso político tiene que ver con el despertar indígena en el Valle del Cauca, en predicar la palabra indígena y los derechos en todo el departamento. Un segundo momento, tiene que ver con todo el tema de la reivindicación, digamos a través de demandas, porque el Valle del Cauca ganó al Ministerio de Educación la demanda para el concurso de docentes indígenas; la ORIVAC dio esa pelea. Un tercer momento, tiene que ver con un reacomodo de la estructura organizativa de la ORIVAC, adaptar lo propio a las exigencias burocráticas. En la actualidad trabajamos en la proyección de temas como la salud y la educación en los diferentes pueblos; debemos fortalecer esos asuntos en los resguardos (Entrevista a líder del resguardo Wasiruma, 25 de octubre de 2018).

Así, el estudio del derecho propio nos permite adentrarnos en las manifestaciones del poder local, la resolución de los conflictos, la toma de decisiones y la negociación de disputas como asuntos constitutivos del análisis de los grupos sociales (Castro y Rodríguez, 2009). Esto posibilita el análisis de cómo se producen los actos de coerción y

las acciones orientadas a los consensos, asuntos que evidencian los dramas sociales, entendidos como experiencias de valoración de la vida dentro de un orden institucional (Gledhill, 2000). De igual manera, el derecho propio expresado en los esencialismos estratégicos, nos ayuda a pensar el campo político como un espacio de confrontación donde se desarrollan actividades acordes con las búsquedas de autorrealización grupal; así mismo, la descripción de las experiencias de consolidación del derecho propio nos permite apreciar las lógicas organizativas que se crean a partir de los aprendizajes de la política (Gledhill, 2000).

Al respecto, a continuación enunciamos tres dimensiones resultantes de la observación de los esencialismos estratégicos en el caso de la comunidad estudiada.

Primero: la organización administrativa del Gobierno, la cual refiere a los procedimientos planteados por el grupo para establecer la administración de sus recursos administrativos y económicos. En este ámbito se alude a procesos de educación política, la capacitación obtenida sobre el derecho propio y la gestión de recursos financieros; asuntos que requieren de una cualificación constante debido a que la burocracia racionalizada responde a modelos siempre en desarrollo, tal como lo afirman los funcionarios del ICBF.

Segundo: el rol de los políticos, donde destacamos los aprendizajes provenientes de la clase política tradicional y los modos en que ellos ofrecen una vía para el logro de las metas de la comunidad; así como los puentes y las mediaciones en las que se integra la diversidad cultural a las retóricas de la corrección política en el ámbito de la administración pública local.

Tercero: las reglas del juego político, escenario donde se destacan las capacidades grupales para la generación de consensos, siendo estos uno de los rasgos más visibles de la experiencia de encuentro y deliberación con otros grupos y el Estado. Asunto que requiere ir más allá de las posiciones contestatarias con las que se reconoce la participación de los habitantes, pues una actitud favorable al consenso admite la inclusión

de las demandas del grupo a la esfera de reconocimiento destinada por el Estado para la resolución de las mismas.

Las tres dimensiones previstas nos ayudan a vislumbrar los esencialismos estratégicos como un recurso derivado de los aprendizajes que tienen las comunidades para organizarse e incluirse en los escenarios resolutivos de la vida en común en el Valle del Cauca. Estos esencialismos son una muestra de la transculturación en la que diversas trayectorias sociales se integran y otorgan a las comunidades étnicamente diferenciadas posibilidades de participación activa en la concertación del modo de realizar la atención diferencial.

De esta manera, hacemos énfasis en el potencial que tienen los procesos sociales orientados a la cualificación de los consensos, pues es precisamente ese proceso dialógico el que requiere de una disposición para elaborar los conflictos sociales y derivar los aprendizajes morales que permiten reconocer la otredad cultural como una condición del pluralismo. Tal consideración será importante en los tiempos en que el país afronta la reflexión sobre la realización de los Acuerdos de Paz en las regiones que han sido víctimas del conflicto armado colombiano.

La construcción de consensos para la realización de una paz imperfecta

La realización de los Acuerdos de Paz y su implementación en el Valle del Cauca, admite un reacomodo de los criterios en que se clasifican las posibilidades de encuentro con la otredad cultural representada en los grupos étnicamente diferenciados. Tales colectivos se ven abocados a proyectar la convivencia futura y construir nuevas experiencias de sociabilidad en las que convergen víctimas y victimarios de la violencia armada. Desde esta concepción, para romper con la dualidad entre paz y conflicto como escenarios antagónicos posibles de la interacción social, la paz imperfecta ofrece una apertura para la regulación y transformación de los conflictos que tienen el potencial de desarticular la convivencia, sobre todo de aquellos en los que concepciones culturales diferentes controvierten los pactos para la vida en común (Harto de Vera, 2016).

Cabe mencionar que la paz en términos absolutos nunca ha existido ni en la historia de la humanidad ni mucho menos en la historia reciente colombiana, caracterizada por la experiencia de violencia en la que las comunidades indígenas han sido testigos de primera mano. A juicio de los entrevistados, la salida de las FARC-EP como actor armado supone la llegada de nuevos grupos que disputan las rutas de distribución de droga y el control territorial; la violencia seguirá siendo un fenómeno social que afectará las comunidades rurales; de ahí que la paz no pueda entenderse como la ausencia de conflicto sino como la progresión y reestructuración de nuevos focos de tensión social.

No obstante, la importancia de estos acuerdos radica en la centralidad que, por primera vez en la historia colombiana, se les ha dado a las víctimas (De Roux, 2018). Al respecto, las personas del resguardo entrevistadas se conciben como víctimas y proponen una memoria indígena de la violencia que complementa y controvierte los relatos que se han considerado en la historia reciente del Valle del Cauca sobre tales hechos. Dichas experiencias entran a complejizar los parámetros con los que se discute la aplicación de la atención diferencial, puesto que aumentan la presión legal en torno a las concertaciones que deben realizarse para satisfacer las expectativas de las comunidades indígenas; asunto controversial debido a las dificultades que hoy día atraviesan las comunidades, en las cuales hay desaparición de líderes sociales, desposesión de derechos y un proceso sistemático de injurias y calumnias relativas a cómo las pretensiones indígenas obstaculizan el desarrollo nacional, algo que no es nuevo pero que se ha repotenciado en la actualidad.

A diferencia de otras zonas del país donde la influencia de las guerrillas y los grupos paramilitares configuraron el escenario del conflicto armado; para el caso del Valle del Cauca ese escenario lo conformaron los grupos narcotraficantes, quienes tenían una visión política y económica capitalista de la región (Pécaut, 2015). Dicho contexto de violencia en el departamento impidió el desarrollo de organizaciones políticas que pudieran tramitar las experiencias de la lucha social a través de una oposición eficaz al orden social impuesto por los narcotraficantes;

de ahí que el asesinato de líderes indígenas y campesinos fuera un factor desencadenante de protesta social a finales de la década de 1980 (Roldán, 2007).

Así mismo, las décadas de 1980 y 1990 serían relevantes para la conformación del resguardo Wasiruma, pues los entrevistados refieren a cómo el desplazamiento forzado y el asesinato de líderes sociales se encuentra en la raíz de la lucha de los primeros moradores del resguardo. Estas alusiones coinciden con las versiones oficiales de la violencia en la región y son tenidas en cuenta en la comisión que se encarga de establecer la verdad respecto de la violencia en el departamento (Archila y García, 2015). Sobre el tema, un habitante del resguardo comenta:

A toda mi familia la mataron de camino para acá. Cada uno, poco a poco fueron matando y nosotros quedamos solas nada más ahí, mujeres más que todo quedaron. Después que nos dijeron que nos fuéramos, Rubén Darío [uno de los primeros líderes de la ORIVAC] salió a comprar una finca con lo que teníamos ahorrado. Durante varios años estuvimos de finca en finca. Ahora es distinto porque tenemos el resguardo y según el Estado hay cómo responderle a los que hemos sido víctimas (Entrevista a habitante del resguardo Wasiruma, 15 de julio de 2014).

En este sentido, las comunidades indígenas componen un sector relevante para las alianzas políticas de los sectores de izquierda cercanos a la discusión nacional sobre la construcción de paz. Al respecto, los entrevistados aluden a cómo la atención diferencial se convierte en un campo de discusión sobre sus experiencias como víctimas; de ahí que el problema del bienestar y el cuidado es correlativo de las reparaciones de la vida comunitaria que se consideran afectadas por las diferentes facciones del conflicto armado. Desde este lugar, las relaciones de la ORIVAC con movimientos de la sociedad civil, permiten a sus miembros conocer cómo las políticas en materia de reivindicación de las víctimas pueden tener un efecto positivo en sus territorios. Según un habitante del resguardo Wasiruma:

Existe una mesa de concertación nacional donde están los pueblos indígenas. Cada organización tiene su representación para negociar

directamente con el Gobierno, ellos [el gobierno] no siempre ceden, pero ahí seguimos proponiendo un modelo de vida en paz y esperamos que nos ayuden a intervenir territorios muy afectados por la violencia, comunidades en las que hay minas antipersonales o donde los ríos se han contaminado por la minería ilegal (Entrevista un habitante del resguardo Wasiruma, 22 de septiembre de 2017).

De esta forma, los indígenas encuentran en la discusión nacional sobre la paz un escenario para pensar la convivencia desde los alcances del derecho propio en relación con la atención diferencial. Este esfuerzo representa una nueva reinterpretación jurídico-política que les permita a las comunidades alcanzar una mayor autonomía en los territorios, para así ofrecer espacios sociales que ayuden a vincular a las víctimas y los victimarios y aportar de ese modo a una experiencia de reconciliación nacional.

Nosotros sabemos que el Congreso de la República no va a poder legislar para que existan las ETIS (Entidades Territoriales Indígenas), nosotros sabemos eso y queremos que las ETIS sean una realidad. Las ETIS nos permiten mayor autonomía y autodeterminación. En la actualidad tenemos un consejo que viene trabajando en temas de justicia, educación y economía, hemos madurado mucho. En nuestra comunidad es posible vivir desde la idea de un derecho propio que hemos logrado ponderar a pesar de lo difícil de nuestra historia. De lograrse las ETIS, podríamos tener autonomía territorial para realizar procesos de resocialización a gente de los grupos armados ilegales; podríamos aportar a la paz aprovechando nuestro saber y nuestra propia forma de hacer justicia (Entrevista un habitante del resguardo Wasiruma, 22 de septiembre de 2016).

A saber, en Colombia existe una polarización entre el centro y las periferias en materia de cómo concebir una nueva relación con los grupos que antes fueron considerados afines a la guerrilla u otros grupos armados (Aya, 2017). La evidencia más relevante sobre estas tensiones lo constituye el plebiscito sobre los acuerdos de paz de La Habana, realizado el 2 de octubre de 2016: en estas votaciones el 50,21 % de los sufragantes ubicados en las zonas urbanas, no refrendaron los acuerdos; mientras que el 49,78 % ubicados en zonas periféricas,

estuvieron a favor de lo negociado (Botero, 2017). Este contraste sirve para ilustrar lo que se pone en juego en materia de diálogo político cuando se contraponen los intereses nacionales, pues las comunidades rurales tienen una valoración diferente del conflicto nacional, particularidad que incide en la construcción de los consensos entre colectivos politizados y entidades gubernamentales.

Teniendo en cuenta lo anterior, la paz imperfecta se fundamenta en la posibilidad de articulación de diferentes formas pacíficas de socialización en el marco de un conflicto violento. Lo relevante en esta concepción, gira en torno a la capacidad de los grupos para proponer mecanismos de regulación de conflictos para la convivencia (Harto de Vera, 2016); de manera que la paz imperfecta nos remite a una comprensión limitada, frágil y temporal de los consensos. Esta acepción de la paz siempre está en desarrollo y demanda creatividad en el modo en el que las comunidades conciben la política y la proyección de sus convivencias futuras; así, la relación entre el derecho propio y la atención diferencial debe percibirse como un proceso en construcción que requiere de recursos para entender como cuidado y bienestar, considerando además las diferencias culturales.

Según la manera en que se dimensione la conflictividad humana, la imperfección de la paz la hace inacabada y en permanente cambio; desde esta concepción, se hace posible generar hibridaciones entre las experiencias de justicia que tienen los diferentes grupos. De ahí que el derecho propio, como ejercicio de interpretación y de entendimiento de los conflictos sociales, pueda ser compatible con las posibilidades que ofrece una paz que no se concreta por la firma de un tratado, sino que se convierte en una posibilidad para renovar la manera en que concebimos la convivencia por la vía de la política pública y el entendimiento mutuo entre los grupos y el Estado (Braconnier Moreno, 2017).

Entonces, los esfuerzos por construir la paz en las regiones demandan de la reconceptualización de las luchas por el reconocimiento, el cual se convierte en la clave para generar un conocimiento cultural que permita clasificar las diversas experiencias de interacción justa (Muñoz, 2000).

Por su parte, resulta conveniente pensar en los procesos políticos que han conducido a la cimentación del resguardo Wasiruma, pues además de ofrecer soluciones a diversos problemas del encuentro entre grupos y el Estado, también sirven para evidenciar las dificultades que supone llevar a cabo las políticas de inclusión con enfoque diferencial.

Conclusiones

Hemos presentado la idea de que el derecho propio se concibe como una interpretación y conquista de los derechos promulgados por el sistema jurídico colombiano, el cual concibe que los grupos étnicos constituyen el escenario del pluralismo; esta reflexión supone considerar los referentes socio-históricos que han dinamizado los conflictos en los que participa la comunidad estudiada. En consecuencia, las formas de interpretación del derecho se corresponden con las expectativas de reconocimiento que se expresan en las demandas de una intervención con enfoque diferencial. De esta manera, señalamos que es en el plano de operacionalización o la puesta en marcha de la intervención, donde encontramos las dificultades para realizar los ideales de participación de la comunidad Wasiruma, según los criterios para satisfacer las necesidades desde una perspectiva cultural. Pese a las controversias, el grupo encuentran en la implementación de la atención diferencial el escenario de reflexión del derecho y persisten en la consolidación de un diálogo que contribuya a optimizar los conflictos con el Estado, en aras de configurar el lenguaje necesario para nombrar los conflictos del presente.

Por otra parte, hemos argumentado que la interpretación del derecho propuesto por las comunidades indígenas responde a los esencialismos estratégicos, pues se trata del aprovechamiento de la identidad como un atributo que permite la confrontación intercultural; este resulta de los recursos que tienen los grupos históricamente subordinados para la defensa y proyección de su participación social. Por ello, las estrategias enmarcadas dentro de estas formas de esencialismo tendrán un lugar relevante en la reflexión nacional sobre la paz en medio de la violencia.

Igualmente, enfatizamos el lugar que tienen estas experiencias en la comprensión de una paz imperfecta, la cual posibilita un conocimiento cultural aprovechable en la tarea creativa de inventar formas de regulación pacífica de los conflictos y de generación de un discurso sobre el bienestar, el cuidado y la crianza. De ahí que podamos tomar distancia de una concepción idealizada de la paz y podamos dar lugar a los sistemas híbridos de justicia con los que comunidades indígenas, como la del resguardo Wasiruma, ofrecen una vía de reflexión para participar en el futuro del país.

Atendiendo a estas conjeturas, se recomienda la consolidación de un programa de investigación en ciencias sociales y humanas que tenga por objetivo ampliar el conocimiento etnográfico que se tiene de los grupos étnicamente diferenciados en el Valle del Cauca; de esta manera, es posible mejorar los alcances y superar las limitaciones de las políticas públicas que, en muchas ocasiones, se ven afectadas porque obran sin considerar la dimensión ético-política de los conflictos sociales, los cuales responden a las formas en que los grupos han padecido experiencias sucesivas de injusticia, y también han consolidado reflexiones normativas sobre cómo incluirse en el espectro normativo de regulación del Estado Social de Derecho.

Referencias

- Aragón Andrade, O. (2014). La construcción de la diversidad jurídica desde el Estado. El proceso de oficialización de la justicia indígena en Michoacán. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 35(137) 115-147. <https://doi.org/10.24901/rehs.v35i137.151>
- Archila, M. y García, M. (2015). Violencia y memoria indígena en Cauca y La Guajira. *Memoria y Sociedad*, 19(38), 24-40. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys19-38.vmic>

- Aya, M. T. (2017). El Proceso de Paz en Colombia: dos pasos adelante, un paso atrás. *Estudios internacionales (Santiago)*, 49(187), 163-179. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692017000200163
- Balcázar, A., López, N. y Orozco, M. (2001). *Colombia: Alcances y lecciones de su experiencia en reforma agraria*. Cepal.
- Berrió Puerta, A. (2006). La perspectiva de los nuevos movimientos sociales en las obras de Sydney Tarrow, Alain Touraine y Alberto Melucci. *Estudios Políticos*, (29), 218-236. <https://www.redalyc.org/pdf/164/16429057009.pdf>
- Botero, S. (2017). El plebiscito y los desafíos políticos de consolidar la paz negociada en Colombia. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 37(2), 369-388. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-090x2017000200369>
- Braconnier Moreno, L. (2017). Los derechos propios de los pueblos étnicos en el Acuerdo de Paz de agosto de 2016. *Revista Derecho del Estado*, (40), 113-126. <https://doi.org/10.18601/01229893.n40.05>
- Castro Domingo, P. y Rodríguez Castillo, L. (2009). Antropología de los procesos políticos y del poder. *Alteridades*, 19(38), 107-127. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/176/175>
- De Roux, F. (2018). *La audacia de la paz imperfecta*. Editorial Planeta Colombia S.A.
- Furelos, J. M. A. (2014). El procedimentalismo español. Siglos XIX y XX. *Revista de Derecho UNED*, (15), 547-572. <https://doi.org/10.5944/rduned.15.2014.14128>
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política*. Bellaterra.

- González, F. E. (2004). Una mirada de largo plazo sobre la Violencia en Colombia. *Bajo el Volcán*, 4(7), 47-76. <https://www.redalyc.org/pdf/286/28640704.pdf>
- Gros, C. (1996). Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal. En M. Uribe y E. Restrepo (Eds.), *Antropología en la modernidad: identidades, etnicidades y movimientos sociales en Colombia* (15-59). Instituto colombiano de Antropología.
- Grueso, D.I. (2009). Identidades étnicas, justicia y política transformativa. En G. Castellanos, D. I. Grueso y M. Rodríguez (Eds.), *Identidad, cultura y política: perspectivas conceptuales, miradas empíricas* (283-307). Universidad del Valle.
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>
- Inclán Oseguera , M. y Muñoz Gil, I. (2017). A la sombra de Sidney Tarrow: Conceptos básicos para el estudio de los movimientos de protesta. *Política y gobierno*, 24(1), 189-212. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-20372017000100189
- Jasper, J. M. (2012). ¿De la estructura a la acción? La teoría de los movimientos sociales después de los grandes paradigmas. *Sociológica*, 27(75), 7-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3050/305024717001.pdf>
- Krotz, E. (2002). *La otredad cultural entre utopía y ciencia- un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología*. Fondo de Cultura Económica.
- Laurent, V. (1996). Población indígena y participación política en Colombia: las elecciones de 1994. *Análisis Político*, (31), 31-81. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/76751/68960>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea, S. A. de Ediciones.

- Mercado Maldonado, A. y Hernández Oliva, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 17(53), 229-251. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3395185>
- Muñoz, F. (2000). *La paz imperfecta*. Editorial Universidad de Granada.
- Pécaut, D. (2015). *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria*. La Carreta Editores.
- Roldán Valencia, I. (2007). El estado actual de las víctimas en Colombia: la búsqueda de la verdad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 41-66. <http://psiquiatria.org.co/web/wp-content/uploads/2012/04/VOL-36/1/Aar%20ori%204%20El%20estado%20actual%20de%20las%20v%C3%ADctimas%20en%20Colombia.pdf>
- Ruíz Morato, N. (2016). La resistencia y la sobrevivencia de la justicia indígena en Colombia. *Revista Científica General José María Córdoba*, 14(17), 341-369. <https://doi.org/10.21830/19006586.17>
- Sánchez Botero, E. (2010). *Los pueblos indígenas en Colombia*. Unicef.
- Sánchez, E., Roldan, R. y Sánchez, M. (1993). Fundamentos históricos y Jurídicos. En A. Apellido (Ed.), *Derechos e identidades. Los pueblos indígenas y negros en la Constitución Política de 1991* (25-36). Disloque Editores Ltda.
- Spivak, G. (1987). *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. Methuen.
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Vasco Uribe, L. G. (2008). Quintín Lame: resistencia y Liberación. *Tabula Rasa*, (9), 371-383. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a18.pdf>

Zebadúa Carbonell, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LiminaR: Estudios sociales y humanísticos*, 9(1), 36-47. <https://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/60/52>