

Representaciones Sociales Sobre Inclusión/Exclusión Social de los Niños y Niñas
Integrantes del *Club Literautas*

Nataly Vargas Trujillo y Lina Goretty Trujillo Montes

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Línea de Investigación: Diversidad y Derechos Humanos

Neiva, enero 2024

**Representaciones Sociales Sobre Inclusión/Exclusión Social de los Niños y Niñas
Integrantes del Club Literautas**

Nataly Vargas Trujillo y Lina Goretty Trujillo Montes

Director

Mgtr. Erinso Yarid Díaz Rodríguez

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Línea de Investigación: Diversidad y Derechos Humanos

Neiva, enero 2024

Este trabajo investigativo va dedicado a los niños y niñas integrantes del Club Literautas quienes, con su entusiasmo, amor y sentido de pertenencia, nos impulsaron a ir más allá de la labor académica para promover actividades en pro de una sociedad más justa.

Agradecimientos

Agradecemos primeramente a Dios por su infinita bondad y poner en nuestro camino la posibilidad de estudiar una maestría. A nuestras familias y amigos por la paciencia, por impulsarnos a seguir a adelante para no darnos por vencidas en aquellos días en los que creíamos que las dificultades eran más grandes que nuestra meta.

A nuestro asesor por su sentido del humor, por no abandonarnos y por los todos los momentos compartidos, que hoy conforman una bonita amistad.

Gracias a su empatía, sin ustedes este logro no sería posible, esperamos enorgullecerlos.

Nataly & Lina

Contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción.....	11
1. Formulación del Problema	15
1.1 Planteamiento del Problema	15
1.2 Pregunta de Investigación	20
2. Antecedentes	21
2.1 Antecedentes Internacionales	21
2.2 Antecedentes Nacionales	27
2.3 Antecedentes Locales	32
3. Objetivos	36
3.1 Objetivo General.....	36
3.2 Objetivos Específicos	36
4. Marco Referencial	37
4.1 Marco Contextual	37

4.2. Marco Legal.....	41
4.2.1. Alineación con la normatividad internacional	41
4.2.2. Alineación con la normatividad nacional	44
4.3. Marco Teórico	46
4.3.1 El estudio de las representaciones sociales y el enfoque procesual	47
4.3.2 La inclusión/exclusión social como unidad y sus categorías según lo poblacional	50
3.3.3 Conceptos operativos de Infancia y niñez	56
4.4. Marco Metodológico	60
4.4.1. Enfoque metodológico de la investigación	61
4.4.2. Diseño metodológico	62
4.4.3. Las etapas para el proceso de recolección y análisis de los datos	63
4.4.4. Técnicas e instrumentos de investigación	65
4.4.5. Unidad Poblacional	69
4.4.6. Muestra	69
4.4.7. Criterios de Validez y Confiabilidad de la Investigación	70
4.4.8.. Consideraciones éticas	71

5. Desarrollo de la Metodología.....	74
5.1 Etapa previa	74
5.2 Etapa descriptiva	78
5.2.1. <i>Jornada 1</i>	79
5.2.2. <i>Jornada 2</i>	81
5.2.3. <i>Jornada 3</i>	82
5.3 Etapa descriptiva y etapa estructural	82
5.3.1. <i>Jornada 1</i>	84
5.3.2 <i>Jornada 2</i>	95
5.3.3 <i>Jornada 3</i>	106
5.4. Etapa de escritura reflexiva	112
5.4.1 <i>Categoría Representaciones Sociales de Niños y niñas</i>	112
5.4.2 <i>Categoría representaciones sociales de inclusión/exclusión social</i>	119
Conclusiones.....	125
Referencias	130

Tabla de Figuras

Figura 1 Procesos de Inclusión/Exclusión.....	56
Figura 2 Etapas y Sub-etapas del Diseño Fenomenológico Hermenéutico.....	65
Figura 3 Inicio de la Jornada	85
Figura 4 Actividad Me Conozco	87
Figura 5 Me Reconozco.....	90
Figura 6 Conozco mi Entorno	92
Figura 7 Dibujos de los Participantes	97
Figura 8 Ejercicios de los Participantes.....	97
Figura 9 Preguntas Sobre Datos Personales y Experiencias Cotidianas	99

Resumen

Este proceso investigativo tuvo como objetivo comprender las representaciones sociales sobre inclusión/exclusión social de los niños y niñas integrantes del Club Literautas –del centro poblado San Antonio del Pescado, Garzón, Huila. Se desarrolló bajo la metodología de la fenomenología hermenéutica desde un enfoque procesual en el que se validaron las experiencias de vida, el sentipensar y las características propias del contexto como ejes fundamentales para la validación del sentido común.

Operativamente la metodología se desarrolló a partir de instrumentos como la cartografía social, el taller y la entrevista semiestructurada. Que permitieron desde un ejercicio de procesamiento y análisis de información identificar las representaciones sociales de los niños y las niñas por un lado, sobre ellos mismos como integrantes de un contexto rural y por otro lado, sobre inclusión/exclusión social de acuerdo a sus entornos cercanos, familia, comunidad y escuela.

Abstract

This research process aimed to understand the social representations of social inclusion/exclusion of the boys and girls who are members of the Literautas Club – from the town center of San Antonio del Pescado, Garzón, Huila. It was developed under the methodology of hermeneutic phenomenology from a processual approach in which life experiences, sentithinking and the characteristics of the context were validated as fundamental axes for the validation of common sense.

Operationally, the methodology was developed from instruments such as social cartography, the workshop and the semi-structured interview. Which allowed, from an exercise of information processing and analysis, to identify the social representations of boys and girls, on the one hand, about themselves as members of a rural context and, on the other hand, about social inclusion/exclusion according to their close environments. , family, community and school.

Introducción

El ser humano es social por naturaleza, comunitario. Una gran voluntad de querer vivir lo lleva a desarrollar instrumentos de sobrevivencia para satisfacer necesidades básicas y convivir en comunidad. Cada miembro de la colectividad voluntariamente aúna sus procesos cognitivos, experiencias de vida, racionalidades, imaginarios en pro de una construcción social y cultural.

Por ello, la creación de argumentos y discursos, edifica un poder comunicativo colectivo entre *sujeto-objeto* y el *otro* como persona. Al respecto Dussel (2014) sostiene que todo pensamiento crítico está construido con base en dos tipos de realidades para el ser humano: a) los objetos y la relación del hombre como individuo con estos –proxemia–; b) los otros seres humanos y la construcción con el otro, –proximidad–. Estas dos realidades están mezcladas en un tipo de pensamiento práctico, elaborado y compartido por los miembros de un grupo social y otros grupos. El estudio de este pensamiento individual –a su vez social–, práctico y cotidiano, académicamente se condensa en la teoría de las Representaciones Sociales (RS).

En tal sentido, las representaciones sociales pueden conceptualizarse como aquellos saberes producidos por las experiencias de vida de los sujetos –desde la proxemia y la proximidad– y compartidos socialmente por medio de discursos y prácticas. Además, posibilita que el individuo, inserto en un grupo cultural, construya, adquiera y comparta conocimientos comunes.

Por otro lado, esta investigación se ubica dentro del estudio de las RS y, contextual y geográficamente, en el centro poblado de San Antonio del Pescado –municipio de Garzón, suroeste del departamento del Huila–. El contexto social del centro poblado presenta múltiples carencias en cuanto a las capacidades básicas para el desarrollo de una vida digna (Sen, 2000).

La privación de las capacidades básicas como viviendas dignas, centros de salud, vías e infraestructura, espacios culturales, proyectos productivos, fuentes de trabajo, etc., facilitan la reproducción de representaciones sociales sobre qué es inclusión/exclusión por parte de la población del centro poblado, especialmente en habitantes en estado de vulnerabilidad como los niños y niñas. Privaciones y exclusiones de las capacidades mínimas¹ menoscaban de forma irreversible el desarrollo mental y físico de los niños y niñas (Gollás, 2018).

Dentro de tal contexto social, dos maestras comprometidas con la transformación cultural desde la educación diseñaron un proyecto para fomentar el gusto por la lectura y las manualidades en los niños y niñas del centro poblado de San Antonio del Pescado. Proyecto que dio origen –en el 2017– al *Club Literautas*, espacio mediado por la literatura infantil, la creatividad artística, el reconocimiento del otro, el diálogo abierto y la participación en espacios sociales y culturales.

Pronto, el *Club Literautas* se convirtió en un espacio alimentado libremente por un grupo de niños y niñas que aceptaron la invitación inicial y poco a poco fueron apropiándose del proyecto y el espacio. El diálogo y el compartir grupal dentro del *Club Literautas* dejó entrever una serie de problemáticas individuales de los integrantes en torno al goce de sus derechos como niños y niñas. Se plantearon preguntas sobre sus derechos, algunas voces referían el afán de dejar la etapa de la niñez, otros indagaban con afán sobre cómo eran las grandes ciudades, la tecnología, el mar, el amor, entre otros temas de su interés. Diálogos sobre sus visiones del futuro, las preocupaciones por el contexto social local y sus proyectos de vida. Experiencias y

¹ De acuerdo con el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2012) “Como mínimo, los niños tienen derecho a un conjunto de servicios sociales básicos que comprende una atención de salud de alta calidad, una alimentación adecuada, una vivienda, agua potable y saneamiento, y educación primaria” (p. 8).

representaciones sociales que, teóricamente, son producto de los procesos de inclusión/exclusión (Gollás, 2018).

En conformidad, las docentes orientadoras del *Club Literautas* ligaron las falencias psicoafectivas de las niñas y niños con la línea de investigación en diversidad y derechos humanos de la maestría en educación para la inclusión. Por ende, esta investigación busca comprender las representaciones sociales de un grupo de niños y niñas, participantes del *Club Literautas*, en torno a la inclusión-exclusión social relacionada con su contexto local, desde sus propias experiencias de vida, procesos cognitivos y la emocionalidad de las experiencias.

Con respecto a la organización interna de este trabajo de investigación se construyen tres capítulos, los cuales albergan subcapítulos y apartados. En el primer capítulo se encuentran la introducción, el planteamiento del problema, antecedentes de carácter regional, nacional e internacional. Además, el objetivo general, los objetivos específicos y la pregunta de investigación.

El segundo capítulo contiene el marco referencial, el cual alberga los subcapítulos del marco contextual, marco legal y el conceptual. Finalmente, admite el marco metodológico con el enfoque cualitativo de alcance exploratorio, descriptivo e interpretativo. Metodología coherente con la fenomenología hermenéutica, puesto que, esta modalidad permite conocer las experiencias de vida de la población y la interacción entre ésta y las investigadoras. Incluye además la recolección de datos de manera directa en los escenarios naturales. Así mismo, expone las técnicas e instrumentos y plan de análisis de la información.

Un tercer capítulo muestra los hallazgos. Estos se analizan según las etapas de la fenomenología hermenéutica y se presentan de acuerdo con los objetivos específicos. Así mismo,

se da respuesta a la pregunta de investigación y se presentan las conclusiones junto a las recomendaciones.

1. Formulación del Problema

1.1 Planteamiento del Problema

La finalidad de este apartado consiste en determinar el fenómeno a estudiar, caracterizar el contexto y los actores sociales involucrados, así como argumentar sobre la necesidad de comprender las RS sobre inclusión/exclusión de los niños y niñas del *Club Literautas*. Cabe señalar que la información contextual es tomada del proyecto educativo institucional (PEI) de la institución educativa San Antonio del Pescado, así como de documentos oficiales de la alcaldía municipal de Garzón (Huila) y de los diarios de campo de las investigadoras.

Según el informe sobre desarrollo humano (IDH) del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2019), las dimensiones de la desigualdad, privación de las capacidades básicas, imposibilitan que los países en vía de desarrollo, incluso los de primer orden, eliminen la pobreza y la desigualdad. Incluso, las formas multimodales de desigualdad social son materia de preocupación para la agenda 2030 para el desarrollo sostenible y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Con respecto a este tema de la exclusión multimodal se puede leer:

Las desigualdades pueden comenzar antes del nacimiento, y muchas de ellas pueden acumularse a lo largo de la vida de la persona. Cuando esto ocurre, pueden aparecer desigualdades persistentes. Estas pueden manifestarse de muchas formas, sobre todo en la intersección entre la salud, la educación y la situación socioeconómica de los progenitores (PNUD, 2019, p.11).

Lo anterior coloca en evidencia las condiciones de vida favorables para los ciudadanos de países en vía de desarrollo. Las brechas de desigualdad de tipo económico, político, cultural, de recursos básicos, educación, conectividad, entre otras, son factores que prolongan las

desigualdades de forma transgeneracional. Es decir, el carácter desigual en el desarrollo humano comienza desde el momento del nacimiento, persiste a lo largo de la vida y puede llegar a perdurar varias generaciones. Además, el informe de la organización para la cooperación y desarrollo económico OCDE (2019), señala que América Latina es la segunda región más desigual del mundo, lo que representa un desafío estructural acumulado en los últimos decenios.

Sin lugar a dudas, resulta extremadamente vasto y engorroso delimitar las desigualdades sociales debido a su volatilidad, constantes cambios, tal como sucede con las representaciones sociales. Por ello, hablar de exclusión implica reconocerla desde los ámbitos políticos, sociales, económicos, de transparencia estatal, derechos de propiedad, etc. Cabe recordar que las capacidades básicas es un concepto tomado del economista y filósofo Sen (2000), quien aporta a la discusión la teoría de las capacidades, la cual plantea la unión de dos conceptos: la libertad humana como máximo bienestar y los *funcionamientos*.

En este sentido Nussbaum y Sen (1993), manifiestan que “algunos funcionamientos son muy elementales, como estar nutrido adecuadamente, tener buena salud, etc., y a todos estos podemos darles evaluaciones altas, por razones obvias. Otros pueden ser más complejos, pero seguir siendo ampliamente apreciados, como alcanzar la auto-dignidad” (p. 31).

Como se aprecia, estos *funcionamientos* hablan sobre las actividades que el ser humano considera importantes para su realización personal; es decir, la exclusión social, desde la teoría de Sen, es producto de la carencia de capacidades básicas para el funcionamiento digno de la vida, de un Estado de Bienestar. A juicio de Nussbaum (2012) los funcionamientos y las capacidades son bases constitutivas de un Estado democrático, de derechos fundamentales, republicano, que vela por la equidad, la igualdad entre ciudadanos, condiciones sociales para la libertad, derechos civiles, etc. De esta manera, los niveles de pobreza extrema, las brechas sociales y los bajos

índices de inclusión en América Latina no se pueden explicar sólo desde un enfoque de dependencia económica.

Para el estado colombiano, la exclusión social y las privaciones de capacidades para el desarrollo humano se pueden medir desde el índice de pobreza multidimensional (IPM). Metodología de análisis que mide desde cinco dimensiones la pobreza multidimensional: 1) condiciones de la niñez y la juventud; 2) condiciones educativas del hogar; 3) trabajo; 4) salud; 5) condiciones de la vivienda y acceso a servicios públicos domiciliarios. Dimensiones que a su vez involucran por lo menos quince indicadores que miden la pobreza multidimensional en los grupos familiares colombianos y monitorear su progreso (Salazar et al, 2011).

Cabe mencionar que, según la medición del DANE, entre el 2019 y 2020 se dio un aumento “de 0,6 puntos porcentuales en la tasa de incidencia de la pobreza multidimensional a nivel nacional; 0,2 puntos porcentuales en las cabeceras; y aumentó 2,6 puntos porcentuales en los centros poblados y rural disperso” (DANE, 2021, p.17). Siendo los indicadores de desempleo, las condiciones de la niñez y la juventud en cuanto a lo educativo. Además, los indicadores de pobreza multidimensional son tres veces más grandes en lo rural, en comparación con la zona urbana.

En una revisión somera –pero actualizada– del IPM en el departamento del Huila, se evidencia que la región para el 2020 obtuvo un promedio de 23.4%, muy por encima del índice nacional (18.1%) y subiendo 5,1 puntos porcentuales con respecto al 2019. Siendo el trabajo y el acceso a la educación temas críticos en el departamento. Por si fuera poco, su capital Neiva figura como la ciudad con mayor tasa de desempleo (6.1%) durante el 2020 y la segunda ciudad con jóvenes sin oportunidades laborales.

Un panorama a mediana escala se aprecia en el municipio de Garzón, Huila. El municipio, según el índice de desempeño fiscal IDF (2020), se ubica en el rango de los municipios vulnerables, al obtener un puntaje por debajo de 70 puntos. Índice de vulnerabilidad social que se evidencia en los problemas sociales como la tenencia de la tierra (latifundios e informalidad en la tenencia), reductos del conflicto armado, falla en la malla vial primaria y terciaria, falta de infraestructura productiva, problemas de salud pública –casos de tifoidea y dengue–, no cuenta con planta de tratamiento de aguas residuales –siendo el tercer municipio más poblado del departamento–, escasos espacios culturales, problemas de sostenibilidad ecológica y los proyectos de transnacionales (Alcaldía de Garzón , 2020).

En cuanto al diagnóstico en derechos humanos, se suma la sombra macabra de los “falsos positivos” o ejecuciones extrajudiciales que ronda el departamento y el municipio de Garzón. Práctica sistemática ejercida por la V división, Brigada 9, en cabeza del Batallón de Infantería n° 26 “Cacique Pigoanza” y que deja cifras que rondan los dos centenares de casos (Areiza, 2021).

En consonancia con lo anterior, la comunidad del centro poblado San Antonio del Pescado constituye un modelo a pequeña escala del complejo panorama social del municipio de Garzón y del departamento. El centro poblado, ubicado en las estribaciones de la cordillera oriental, está constituido por población rural, mucha de esta desplazada por el conflicto armado, ex-actores de este y colonos campesinos. En el territorio se replican problemáticas sociales de carácter municipal y departamental ya esbozadas. Resalta la falta de centros de atención médica con médicos permanentes y no de forma rotativa. Igualmente, la falta de redes de carreteras primarias, secundarias y terciarias, la dependencia económica al cultivo de café, la falta de otras fuentes de empleo y planes de vida para los jóvenes de la zona. Panorama que evidencia la negación de capacidades básicas para el desarrollo personal y familiar digno.

En medio de este ambiente humano y social se encuentran los niños y niñas del centro poblado San Antonio del Pescado, quienes se ven limitados para poder desarrollarse como seres humanos dadas las problemáticas sociales, las políticas públicas, familias disfuncionales y con bajo nivel escolar, son algunos elementos que influyen en las lecturas que hacen de su realidad presente y en las expectativas que tienen para sí mismos y sus planes de vida.

Como estrategia para mitigar este complicado contexto social y personal de los niños y niñas del centro poblado se crea, en el 2017, el *Club Literautas*. Un proyecto de iniciativa subjetiva en el que sus participantes, inicialmente, encontraban la posibilidad de aprovechar su tiempo libre. Un espacio para socializar, disfrutar hábitos saludables y potenciar sus creatividades, en tanto interactúan con la lectura, la escritura, el otro y el contexto.

De acuerdo con las características propias de San Antonio del Pescado y los intereses expresos de los integrantes del *Club Literautas*, este proyecto se forja como una oportunidad para la intervención social de una manera más estructurada. Se abordó el objetivo de la reflexión desde el rol individual (identidad) y el rol colectivo (los otros y el entorno), como también las vivencias y nociones de inclusión/exclusión de los participantes. Paralelamente, el Proyecto promueve un trabajo participativo y colaborativo de diseño de estrategias para la inclusión de los niños y las niñas en el entorno local de San Antonio del Pescado.

No obstante, antes de construir estrategias para la inclusión, resulta imperativo trabajar desde el *Club Literautas* sobre escuchar las voces de los niños y niñas, la participación social de ellos en la construcción del espacio y tratar de comprender las representaciones sociales que tienen sobre inclusión/exclusión social. Sin duda alguna, es un ejercicio de investigación que ayuda a los integrantes del *Club Literautas* en la consolidación de un proyecto de vida que los empodere en el ejercicio de sus deberes, el goce efectivo de sus derechos y capacidades.

1.2 Pregunta de Investigación

En atención a lo expuesto se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre inclusión/exclusión social de los niños y niñas integrantes del *Club Literautas* –del centro poblado San Antonio del Pescado, Garzón, Huila?

2. Antecedentes

Con el propósito de indagar las experiencias investigativas y las perspectivas metodológicas y conceptuales sobre las representaciones sociales de niños y niñas relacionadas con el tema de la inclusión/exclusión, se realizó un barrido investigativo por bases de datos como Redalyc, Oxford Online, Scielo, ScienceDirect, International Standard Serial Number (issn), Google Académico y repositorios de universidades del ámbito local, nacional e internacional. Pero, ¿cuáles fueron los criterios de búsqueda? Como se viene argumentando, los ejes que cimientan la presente investigación son la inclusión/exclusión y las representaciones sociales de niños y niñas.

Además, de estos dos ejes de búsqueda se limitaron a las investigaciones con un enfoque procesual y hermenéutico en el abordaje de las representaciones sociales. El análisis de los antecedentes se centró en aspectos puntuales como generalidades del contexto, el tipo de población, metodología utilizada y conclusiones. Los antecedentes seleccionados presentan un rango temporal no mayor a diez años.

Por último, la organización de los antecedentes de investigación fue según los niveles de búsqueda. Es decir, a nivel internacional, nacional y local. Se hizo énfasis en el objetivo general, las metodologías, instrumentos, población y conclusiones de los trabajos reseñados.

2.1 Antecedentes Internacionales

Para esta categoría se analizaron cuatro artículos académicos, uno desarrollado en Chile, otro en el Perú y el tercero en España, una tesis de licenciatura en sociología realizada en Costa Rica y otro procedente de Perú.

El primer antecedente es la tesis que desde la sociología realiza Blanco (2022), titulado “Representaciones sociales de la infancia en niños y niñas: el caso de la escuela unidocente de Lourdes Sacramento de Barva de Heredia”, cuyo contexto es una escuela rural de la provincia de Sacramento de Barva (Costa Rica). El autor investiga las representaciones sociales de la infancia que tienen los niños y las niñas (entre 7 y 14 años de edad) con el propósito de aproximarse al tema a partir de los mecanismos de participación de los niños y niñas, y así mismo, la construcción social del espacio escolar. La investigación se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo descriptivo y toma en cuenta los aportes de la teoría de Bourdieu (1991), Berger y Luckmann (1989).

El autor formula como eje central la interrogante: ¿Cuáles son las representaciones sociales de la infancia en niños y niñas, a partir de los mecanismos de participación en el espacio escolar del centro educativo unidocente de Sacramento de Barva? De acuerdo con esta interrogante, la investigación comprende a los niños y las niñas como sujetos protagónicos, con la capacidad de incidir en su entorno educativo y, al mismo tiempo, con una mirada crítica sobre los condicionantes sociales que permiten o no los procesos de participación.

Entre los principales resultados se identificó que la noción de infancia está vinculada a poca libertad y se encuentra sometida, además, a un constante uso de la tecnología como productora de experiencias y mediadora de la producción del espacio escolar.

El interés de este trabajo radica en que reflexiona sobre la forma en que se han construido las representaciones sociales de la infancia en niños y niñas, desde sus propias prácticas y discursos, lo que proporciona un elemento fundamental a la hora de comprender las representaciones sociales sobre inclusión/exclusión, así como la idea de infancia y el sentipensar de los niños y niñas del centro poblado de San Antonio del Pescado.

Un segundo antecedente es el artículo de Armijo (2020) titulado “Entre vida y muerte: la inclusión social de los niños en una escuela marginalizada”. Investigación que toma como objeto de estudio una escuela ubicada en un sector en condiciones de vulnerabilidad en el contexto chileno. La investigación de campo se realiza en un periodo de siete (7) meses y se enfoca en un curso de 4° básico. Consiste en (1) la documentación del objeto de estudio; (2) la observación participante en la escuela; (3) entrevistas etnográficas con adultos y niños; y (4) una producción visual con los niños, asociada con entrevistas grupales de niños.

La autora busca entender cómo se despliegan los procesos de inclusión/exclusión social de las niñas y los niños en un escenario de marginalidad. En este sentido, las preguntas que guían la investigación son: ¿Qué significa entonces “incluir” en este contexto? ¿Cuáles son las fronteras de identidad y diferencia en una escuela considerada pobre? ¿Cómo se despliegan las subjetivaciones infantiles en un territorio marginalizado? Estas interrogantes conducen a resultados sorprendentes. Uno de los más relevantes consiste en la importancia de la destructividad y la muerte en la configuración de identidades y diferencias en los niños y niñas. Así, la autora concluye que el trabajo investigativo evidencia que los procesos de subjetivación infantil en contexto de pobreza estarían determinados por la experiencia de la muerte y el desafío de destrucción del otro.

Señalar además que el trabajo se enfoca desde una perspectiva post-estructuralista de investigación, que concibe la inclusión/exclusión social como un proceso permanente de producción de lo social. Por último, resaltar la importancia del análisis de la configuración de las subjetividades de niños y niñas en un ambiente de marginalidad ya que la población objeto de la presente investigación se ha forjado en un ambiente aislado y de carencias. Además de aportar

elementos al análisis de las representaciones sociales sobre inclusión/exclusión en relación con el imaginario o subjetividades de los niños y niñas.

El tercer antecedente se ubica en el artículo de Matías y Vigo (2020), “El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado”. Un estudio etnográfico que se presenta como un ejemplo de análisis en profundidad en una escuela rural y su objetivo es identificar cuáles son las experiencias de inclusión o exclusión entre los miembros (familias, docentes y alumnado) de un Colegio Rural Agrupado (CRA) de la Comunidad de Aragón (España). De acuerdo con este objetivo, los resultados muestran diferencias dependiendo de cómo ocurren las interacciones en el espacio y los lugares. Sin perder de vista que se trata de un estudio etnográfico, los resultados se presentan desde la relación y contraste con las investigaciones revisadas.

Por otro lado, el trabajo surge en un marco de investigación vinculado a dos proyectos: un estudio descriptivo con un diseño no experimental transeccional basado en grupos de discusión que investiga la atención a la diversidad en los núcleos rurales dispersos y otro proyecto basado en un diseño etnográfico que estudia la participación de las familias en los centros educativos de primaria y secundaria (Matías y Vigo, 2020).

La importancia de este artículo para los fines de la presente investigación radica en que contribuye a la comprensión del papel activo que juegan los lugares y las interacciones que se generan en ellos para la formación de experiencias de segregación o de inclusión en el entorno de la escuela rural.

Cuarto antecedente es el estudio de Villarán (2017) titulado “Las representaciones sociales de los niños y su impacto en el resguardo de sus derechos. Persona y Familia”. Investigación procedente del Perú y que se aproxima a las representaciones sociales vigentes en

el imaginario social sobre quiénes son los niños y el papel que desempeñan en la sociedad peruana. No está mencionada la metodología empleada, tampoco la población del estudio. Se asemeja más a una revisión bibliográfica de la visión jurídica de los niños como sujetos de derechos. Algunas conclusiones pasan por los vacíos judiciales y la inexistencia de instituciones dedicadas al acompañamiento y formación de los niños peruanos en sus capacidades y derechos fundamentales.

En relación con este proyecto, se consideran pertinentes las conclusiones en torno a las representaciones sociales y su arraigo en la psicología colectiva y subjetiva del individuo social. También cómo una representación social de un niño puede contener más de una afectación o forma de exclusión.

En cuanto a los aportes de esta investigación destaca el marco referencial, ya que alberga todo un estado del arte sobre la visión jurídica y axiológica que tiene la institucionalidad del estado peruano y el tratamiento judicial a los niños y jóvenes infractores. Temas que señalan la necesidad de referenciar algo de la normatividad colombiana como es el caso del código de infancia y adolescencia. Ejercicio que permite conocer derechos y el concepto jurídico construido desde el estado colombiano.

Por último, destaca el estudio de las representaciones sociales sobre los niños de la sociedad peruana desde la perspectiva del contexto familiar y las acciones de poder ejercidas por los padres. Es decir, aquellas representaciones sociales de los padres como cosificar a los niños para que sean vistos como objetos de propiedad de los padres (Barletta-Villarán, 2017, p.32).

El quinto antecedente es el artículo de Flores y Jiménez (2015) titulado “Las representaciones sociales sobre Derechos Humanos en niños de primaria”, cuyo contexto es la Escuela Primaria Rural Emiliano Zapata de la comunidad de Xochiteotla, Chiutempan, Tlaxcala

(México). El artículo describe de forma somera el contexto de la comunidad rural y las características de la población.

Además, no contextualiza las condiciones sociales, territoriales y de infraestructura de la escuela primaria donde se trabaja. Así como la poca caracterización de la población de niños y niñas, los cuales solo se mencionan como 26 alumnos entre los 11 y 12 años (...) todos de 5° grado”. En cuanto a la metodología empleada corresponde al tipo cualitativo, de enfoque exploratorio descriptivo.

De acuerdo con la investigación y aplicación de los instrumentos, Flores y Jiménez (2015) concluyen que los niños no tienen un concepto completo de los derechos humanos, por ende, sus representaciones sociales son variables y no presentan una estructura sólida en el núcleo central de la representación social de los derechos humanos (p.14). También se concluye que los derechos humanos no hacen parte de la cotidianidad y no revisten importancia para el desarrollo individual y colectivo del niño.

Este antecedente resulta pertinente en cuanto al objetivo general y la perspectiva sobre derechos humanos de los niños y niñas, ya que van en el mismo sentido del objetivo general y de la línea de investigación del presente trabajo. También la metodología es de corte cualitativo y el estudio corresponde a un fenómeno social. Sus aportes radican en la conceptualización y el enfoque procedimental sobre las representaciones sociales desde los derechos humanos. Metodológicamente se utiliza para conocer la noción sobre inclusión/exclusión que tienen los niños y niñas. Elemento que ayuda a argumentar la razón del primer objetivo específico. Y culmina resaltando el valor de la historieta como instrumento de recolección de información para este tipo de investigación y población.

El ultimo antecedente, se ubica en el artículo de Imhoff y Brussino (2015), *“Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política”*. Su objetivo se centró en conocer las nociones asociadas al origen de la desigualdad social en niños y niñas de Córdoba (Argentina) de 10 y 11 años de edad, con énfasis en la identificación de construcciones valorativas e ideológicas subyacentes y en los procesos atribucionales involucrados.

Es estudio cuasi-experimental Con pre y post-test, con dos grupos: cuasi-Experimental y cuasi-control. La población de estudio se basó en 20 niños y niñas de 10 y 11 años de edad; 10 pertenecientes al grupo cuasi-control y 10 al cuasi-experimental. Así, seleccionaron un el grupo cuasi-control en una escuela pública situada en el mismo barrio en el cual desarrolla sus acciones la organización social con la que trabajaban; y seleccionaron la misma cantidad de niños y niñas que la que conformaba el grupo cuasi-experimental.

En las conclusiones se resalta que los niños y niñas utilizaron las categorías de “rico” y “pobre” en hallazgos previos. Ningún niño o niña se remitió a la categoría “desigualdad social”, ratificándose la presunción de que resulta un objeto abstracto demasiado complejo, aprehendido mediante indicadores observables.

Este artículo ha sido elegido como uno de los antecedentes, ya que la población que maneja es similar a la de los participantes de este trabajo investigativo. Adicionalmente dentro de sus conclusiones muestra como la desigualdad social desde su sentí pensar se ve reflejado en los niños y niñas como gente “rica” y gente “pobre”.

2.2 Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional se analizaron cinco tesis, pertenecientes a licenciatura y maestría.

El primer antecedente lo constituye el trabajo de grado titulado “Procesos de inclusión de la zona rural en la institución educativa Técnica Agropecuaria de Talaigua Viejo, Bolívar en los grados tercero y cuarto” de las autoras Bustos, Quiroga y Rodríguez (2023). Este proyecto de investigación está basado en una metodología hermenéutica, la cual busca la interpretación de la información para poder llegar a una respuesta.

Con ello, las autoras se plantean posibles problemáticas que puedan presentarse en las zonas rurales de Colombia en el ámbito escolar, especialmente en la zona rural de Bolívar, más concretamente en la Institución Técnica Agropecuaria de Talaigua Viejo; identificando una alta necesidad por desarrollar procesos educativos más inclusivos en dicha institución educativa; partiendo de esta realidad, se plantea como objetivo general el diseñar una estrategia pedagógica que posibilite instaurar la ruta de inclusión de los niños y niñas de los grados tercero y cuarto de esta institución.

Como resultado del proceso investigativo se hace evidente que, al no tener la institución educativa una ruta establecida para llevar a cabo los procesos de inclusión, las intenciones aisladas de cada miembro de la comunidad no generan el impacto suficiente en la realidad, sumado a prácticas tradicionales que son poco flexibles.

Este estudio resulta de gran interés ya que permite resaltar tres elementos claves de análisis desde una problemática que emerge en torno a la diversidad del aula: El contexto rural con indicadores de pobreza y recursos limitados, la gran cantidad de estudiantes en condición de discapacidad y las propuestas tradicionales instauradas por la institución.

Un segundo antecedente es el trabajo de Daza et al (2018), tesis titulada “Representaciones sociales de los niños y las niñas sobre la paz”, cuyo contexto se ubica en la

ciudad de Bogotá, concretamente en la ciudadela educativa de Bosa y agrupación de colegios rurales Usme Alto. Los autores se proponen identificar las representaciones sociales sobre la paz que tienen los niños y niñas de grado quinto, entre 10 y 12 años de edad, de las IED ciudadela educativa de Bosa y agrupación de colegios rurales Usme Alto (Daza et al., 2018).

Ante el tamaño de la población, esta se redujo mediante una muestra aleatoria sin especificar el número total de niños y niñas. Emplean un método cualitativo con enfoque etnográfico y la observación como instrumento de análisis. Algunas conclusiones tienen que ver con el concepto de paz que tienen los niños y niñas, al cual representan socialmente desde sus subjetividades, contextos socio-económicos, familiares, ausencias y anhelos. Otra conclusión que resalta es la que habla de las “diferencias entre los entornos rurales y los urbanos, puesto que en los primeros son menos las evidencias de hechos violentos que en la zona urbana” (p.4); y el grado de emocionalidad, el cual se manifiesta de forma diferente entre la zona rural y urbana. Por ejemplo, “con la manifestación de miedo, evitación, ira. Y la presencia de emociones positivas como la risa, alegría, es más frecuente en el ambiente rural” (p.4).

Por otro lado, una posible debilidad en el trabajo de tesis radica en la endeble argumentación de la selección de la muestra y el rango de edad de los niños. En cambio, se deben destacar los instrumentos de recolección de información empleados, tales como entrevistas semi-estructuradas, mapas mentales, escritura de cuentos, diarios de campo, talleres, etc. De igual forma, en su enfoque problemático se resalta el interés de reflexionar de manera grupal sobre cómo las representaciones sociales sobre género afectan las posturas y los intereses individuales.

Un tercer antecedente nacional se halla en la tesis de Albornoz y Cerón (2018), “*Representaciones sociales acerca del trabajo infantil en niños, niñas y adolescentes de la fundación Proinco*”. El contexto es la ciudad de Pasto Nariño y la problemática, el trabajo infantil

de NNA, la violación de sus derechos humanos y ciudadanos. Se emplea un enfoque cualitativo-interpretativo y un diseño fenomenológico. La población objeto es 7 niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo infantil bajo medida de la Fundación Proinco para la restitución de sus derechos. Los criterios de inclusión fueron: edad de los NNA entre los 10 y 17 años (p. 61).

Las técnicas de recolección de información utilizadas son la entrevista semi-estructurada y sistematización en una matriz de análisis. Algunas de las conclusiones a resaltar giran en torno a las RS de los niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo infantil. Resulta particular ver cómo algunas RS ven en el trabajo un ascensor social, lograr “madurez” y un lugar de respeto dentro de un grupo social y la familia. Otra conclusión señala que a pesar de existir una vasta literatura sobre las RS y otra tanta sobre políticas públicas y derechos humanos, todavía es necesario seguir investigando estas dinámicas en poblaciones como los NNA.

Al utilizar una población de siete NNA, permite un trabajo personalizado y el análisis de resultados para cada uno de los participantes. Otro elemento para tener en cuenta está en la construcción de las mallas de análisis, las cuales fueron estructuradas con categorías inductivas y que sirvieron para sistematizar la información de las entrevistas semi-estructuradas.

Un cuarto antecedente lo constituye la tesis de maestría de Monsalve y Otálora (2017) titulada “*Representaciones sociales sobre conflicto y convivencia. Una aproximación en dos comunidades educativas*”. Desde la perspectiva de los autores, las secuelas culturales, psicológicas, físicas del conflicto interno colombiano crean una serie de representaciones sociales que se niegan a desaparecer con el paso de los años, representaciones sociales que son multiplicadas y transformadas dentro del contexto escolar y se ven reflejadas en la convivencia y conflictos escolares.

La metodología empleada obedece al enfoque hermenéutico-cualitativo de corte interpretativo, por medio del cual se pudo identificar las RS que tienen los individuos de las comunidades educativas Clemente Manuel Zabala y Las Mercedes, acerca de los conflictos y la convivencia. La población está compuesta por 45 estudiantes, 18 padres de familia, 32 docentes y 6 directivos docentes. Algunas conclusiones que conviene reseñar se dan en dos ejes: 1) La necesidad de seguir investigando las RS sobre la convivencia escolar y el impacto de estas dentro del contexto escolar. No basta el manual de convivencia para la resolución de conflictos, es imperativo acciones pedagógicas concretas. 2) La relevancia del contexto socio-económico en la proliferación de las representaciones sociales de los niños, así como el impacto del conflicto armado.

Este antecedente ofrece elementos valiosos en relación con la metodología, ya que utiliza un enfoque hermenéutico-cualitativo de corte interpretativo, lo que permite dilucidar elementos conceptuales en torno a las RS en el contexto educativo y el abordaje de esta teoría en la práctica con niños y niñas. Una posible debilidad se refleja en las conclusiones, las cuales son genéricas y no analizan las RS desde cada uno de los sujetos de investigación o población.

El quinto y último antecedente de esta categoría nacional pertenece a la tesis de Maestría realizado por Acosta et al (2023), con nombre *“Los ejes discursivos de la educación inclusiva para mitigar la discriminación escolar: una revisión documental”*. Su objetivo consistía en pensar, reflexionar y examinar la efectividad de los ejes discursivos de gestión escolar, inclusión e interculturalidad en la mitigación de la discriminación a través de una revisión documental.

Este trabajo aborda la importancia de la inclusión en la educación y cómo la normatividad debe garantizarla, con enfoque en la gestión escolar y la implementación de las políticas, culturas y prácticas inclusivas en las instituciones educativas para alcanzar la calidad educativa, además,

se discute la relevancia de la propuesta pedagógica de Freire, que se basa en el sujeto y su actuar en el mundo.

Adicionalmente, en esta revisión documental, se examinaron los actores involucrados y sus roles en la promoción de la inclusión, así como los desafíos que enfrentan la población estudiantil con discapacidad, la perteneciente a etnias, los migrantes, las instituciones y los docentes.

Su desarrollo se dio marco analítico de los aspectos epistemológicos, político-normativos y prácticos de la gestión escolar, la inclusión y la interculturalidad, destacando la importancia de la familia y el papel de la educación en la inclusión, con base en los conceptos de identidad y representación cultural. Para terminar, se resaltan los desafíos latentes de la inclusión e interculturalidad en el contexto educativo colombiano.

Esta investigación concluye que debe existir coherencia entre la teoría y la práctica desde la gestión escolar inclusiva, lo que requiere un compromiso y una acción decidida de la sociedad en su conjunto para superar la discriminación. No obstante, aunque se han implementado políticas y programas gubernamentales al respecto, aún existen grandes desafíos, como: la generación de recursos y la formación de los docentes en atención a la diversidad, insistiendo en la importancia de la interculturalidad para garantizar el derecho a la educación y a la inclusión.

Este trabajo de maestría es tomado como relevante para el desarrollo de esta tesis por dos aspectos importantes: su objetivo tiene afinidad a los propuestos en esta, por lo que da relevancia a la inclusión vista desde diferentes enfoques, su apartado legal el cual enriquece y busca coherencia entre lo teórico y práctico de las políticas y programas gubernamentales existentes en el todo el territorio.

2.3 Antecedentes Locales

En relación a los antecedentes locales, el resultado de la búsqueda quedo conformado por cuatro tesis de maestría.

El primer antecedente local se encontró en la tesis titulada “Prácticas de Inclusión y Exclusión en los Niños y Niñas Indígenas en el Grado Quinto de Básica Primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora Del Socorro, De La Vereda El Socorro, En El Pital- Huila”, (2021), trabajo de Valencia Tocoche y Tierradentro Alvarado, cuya pregunta de investigación es ¿Cuáles son las prácticas de inclusión y exclusión hacia los niños y niñas indígenas en el grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, de la vereda El Socorro, en El Pital, Huila?

Este trabajo se caracteriza por tener un proceso de tipo cualitativo y de orden Fenomenológico, cuyo propósito es analizar las prácticas estudiantiles de inclusión y exclusión en niños y niñas indígenas del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Socorro, ubicada en la vereda El Socorro, zona rural del municipio de El Pital, departamento del Huila.

La importancia de este trabajo radica en el enfoque metodológico fenomenológico utilizado, con el proceso de tipo cualitativo, el cual se basa en las experiencias de cada sujeto y su sentí-pensar de forma en que cada uno las haya vivenciado y con sus palabras expresen lo que ellos consideran.

El segundo antecedente titulado “Representaciones sociales de violencia contra la mujer en niños de una institución educativa del sur del Huila”, trabajo de Gutiérrez y Callejas (2020). Investigación que tiene su contexto rural en la Institución Educativa José Acevedo Gómez, Huila.

En cuanto a la población eligieron once estudiantes, entre niños y niñas, entre los 9 y 11 años de edad. Con respecto al enfoque, es cualitativo y con un diseño de narrativas. Los instrumentos empleados fueron cartas asociativas, entrevista abierta, la observación participante y la entrevista semi-estructurada, los cuales ayudaron a recolectar y sistematizar la información.

De las conclusiones es importante resaltar la consolidación de RS sobre la violencia contra la mujer legitimada desde el contexto familiar y rural, la proliferación de una cultura altamente machista y la reproducción de estas formas de violencia en el ambiente escolar.

Por último, resulta relevante este antecedente por ser una de las recientes investigaciones sobre este tema realizada desde la maestría para la inclusión. Desde su planteamiento del problema, esta investigación asume las representaciones sociales como un fenómeno social valioso, como el conjunto de elementos sociales e históricos interiorizados que se visibilizan en la cotidianidad durante las horas de socialización; para este caso la socialización dentro de la escuela.

El ultimo antecedente corresponde a la tesis de Coronado y Montoya (2016), “Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria”. Este trabajo tiene su contexto en una institución educativa en el oriente de la ciudad de Neiva y los barrios que la circundan.

La población objeto la constituyen 10 niños y niñas con grados de escolaridad de 1° a 5° de primaria. Investigación de “carácter cualitativo con un alcance comprensivo” (Coronado y Montoya, 2016, p. 29); las técnicas e instrumentos empleados son la observación participante (registro de notas escritas), el taller y los grupos de discusiones. En cuanto a las conclusiones se considera que las RS de los niños y niñas sobre la escuela la describen como un medio para

lograr un empleo y una vida socio-económica estable. No obstante, la escuela también es representada socialmente como una institución homogeneizadora y reductora de subjetividades.

Finalmente, de este antecedente conviene resaltar que al igual que los integrantes del *Club Literautas*, la población es un grupo de niños y niñas de básica primaria, los cuales demandan mayores espacios democráticos-participativos, que favorezcan su visibilización dentro de su contexto. Ahora bien, dentro del planteamiento del problema describen las RS como una actividad cognitiva que construyen los sujetos desde su experiencia de vida de manera conjunta con el contexto, valores, ideologías y creencias de su grupo social.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Comprender las Representaciones Sociales sobre inclusión/exclusión social de los niños y niñas integrantes del *Club Literautas* –del centro poblado San Antonio del Pescado, Garzón, Huila.

3.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar la noción que tienen los niños y niñas integrantes del *Club Literautas* sobre sí mismos desde su sentí-pensar.
- ✓ Describir las experiencias de vida de los niños y las niñas integrantes del *Club Literautas* que configuran sus representaciones sociales sobre inclusión/exclusión social.
- ✓ Evidenciar los factores contextuales que inciden en las vivencias sobre inclusión/exclusión social de los niños y niñas integrantes del *Club Literautas*.

4. Marco Referencial

En este segundo capítulo se encuentran los subcapítulos: marco contextual –que habla sobre la ubicación geográfica y caracterización del centro poblado–; el marco legal -el cual contiene elementos tanto de la normatividad internacional como nacional- y el marco teórico-construido con aportes académicos, por ejemplo, de la teoría de las capacidades, inclusión/exclusión como unidad, la teoría sobre las RS, etc.–.

4.1 Marco Contextual

El Centro Poblado de San Antonio del Pescado está ubicado en un valle a 24 km del municipio de Garzón Huila. Recorrido que dura aproximadamente 60 minutos en carro y solo los 5 km primeros –de Garzón al centro poblado– están pavimentados. Limita al norte con la vereda Las Mercedes, al oriente con la vereda El Rosario, al occidente con la vereda Mortiñal y al sur con la vereda El Pescado. El clima oscila entre los 24° y 28°. Está demarcado por dos fuentes hídricas, las quebradas la Lindera y la Pescada, las cuales facilitan el abastecimiento de agua no tratada para el centro poblado.

Cuentan sus más antiguos habitantes y las historias orales que el Centro Poblado de San Antonio del Pescado está construido en un predio donado por el hacendado de la región Rafael Méndez Tamayo en el año de 1923, según la versión. Hacendado devoto a San Antonio de Padua y al cual le construye una capilla por favores recibidos. De esta forma, un grupo de hacendados y el presbítero Ignacio Córdoba fundaron el centro poblado. Es por tal motivo que uno de los edificios más icónicos es la capilla católica, aunque coexisten junto al credo católico dos iglesias diferentes como el movimiento misionero mundial y la iglesia pentecostal unida de Colombia.

El centro poblado cuenta con los servicios domiciliarios básicos de energía eléctrica, gas doméstico, aunque algunas viviendas continúan con el fogón de leña, servicio de recolección de basuras una vez a la semana y señal de televisión por cable. Esta última suministrada por personas de la misma comunidad gracias a una donación de antenas aéreas. Los anuncios e información de interés general se transmiten por medio de un megáfono ubicado en el centro del parque principal. Espacio que actúa como una emisora local. Los principales medios de transporte masivo son la chiva (bus escalera) y el campero, vehículos aptos para las condiciones difíciles del terreno, ya que existen constantes pérdidas de banca y deslizamientos de tierra.

Al transitar por el centro poblado se evidencia que posee una calle principal que lo atraviesa y cerca de 9 manzanas. Las casas, en un gran número, están construidas en bahareque y no cuentan con nomenclaturas. La fuente económica principal es el café, le siguen tiendas pequeñas y sobresalen los bares, billares y cantinas (quizás por la presencia de andariegos y recolectores de café). El Estado hace presencia institucional con la estación de policía, un puesto de salud con servicio de atención médica y odontológica para consulta externa durante un día a la semana. Además, existen dos hogares de bienestar familiar, un centro educativo de primaria y otro para la secundaria. En cuanto al desarrollo cultural, deportivo y recreativo cuenta con una cancha de fútbol, dos parques infantiles y una cancha de basquetbol dotadas con alumbrado.

Una caracterización general de la población del Centro Poblado de San Antonio del Pescado se encuentra en el proyecto educativo institucional (PEI) de la institución educativa San Antonio del Pescado y en el trabajo de maestría de Urriago (2012) titulado “Caracterización de la población rural en envejecimiento, del nivel de Sisbén I y II, con edades comprendidas entre 50 y 59 años, del corregimiento de San Antonio del pescado, municipio de garzón, departamento del

Huila, (Colombia)”. Desafortunadamente en los archivos de la Junta de Acción Comunal no se encuentran datos oficiales sobre el número de habitantes y las características estos mismos.

La población se caracteriza por encontrarse en situación de vulnerabilidad, dedicados a las labores del campo como única fuente de ingresos y con pocas oportunidades para suplir sus necesidades básicas como acceso a agua potable, relleno sanitario para el procesamiento de basuras, espacios suficientes para la recreación y el esparcimiento. Según Urriago (2012) en la parte social las características principales son: en el apoyo formal (programas gubernamentales): ausencia de subsidio de alimentación, bajos subsidios para vivienda, educación, incentivos y capacitaciones. La cobertura en salud (régimen subsidiado) es la única que cobija al 100% de la población (p. 33).

La conformación de sus familias es en su mayoría numerosa, pertenecientes a los estratos uno (1) y dos (2) del sisbén y con un bajo nivel de escolarización. Aproximadamente un 50% de la población no alcanzó a terminar la primaria, debido a la ubicación lejana de las escuelas que existían y al poco interés de los padres de familia por brindar educación a los hijos. Para el año 2020 la institución educativa San Antonio del Pescado finalizó con 746 estudiantes, según el reporte del SIMAT.

Aunque no hay reportes escritos o estudios sobre las costumbres propias del territorio, la experiencia de vida durante cinco años de las investigadoras en la zona permitió evidenciar que dentro de sus costumbres están: celebrar sus fiestas patronales en honor a San Antonio de Padua durante la segunda semana de octubre, celebrar la eucaristía con la exposición del santísimo todos los 12 de cada mes, en honor a la santa cruz; para el 31 de diciembre se reúne toda su población alrededor del parque principal y se organiza una gran fiesta. Sus actividades habituales son:

encuentro colectivo los domingos en el parque por ser día de mercado e ir a la iglesia. Además, proliferan los cotejos futboleros y lugares de ocio como bares o cantinas.

Adicionalmente, durante la experiencia de vida dentro del territorio se evidenció una limitada presencia estatal en proyectos culturales, inversión en ciencia y tecnología y espacios lúdico-recreativos. Para el año 2019 dentro del plan de desarrollo del municipio de Garzón, se planteó un programa de entrenamiento de fútbol una vez a la semana como estrategia de aprovechamiento del tiempo libre, actividad que se vio interrumpida durante el año 2020 como consecuencia de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del covid-19. Esta situación llevó a que en los últimos meses los niños y niñas pasaran la mayor parte de su tiempo viendo televisión e interactuando con algunos de sus pares fuera de sus hogares.

Cabe resaltar que para el 2021 y como parte del plan de desarrollo municipal 2020-2023 “*Garzón, si somos el cambio*” se dio apertura a las escuelas de música y danza. No obstante, la escuela de música no funcionó del todo por falta de alumnos, elemento que corrobora la falta de una concienciación cultural de los niños, niñas y adolescentes del centro poblado.

Ahora bien, como una respuesta a algunas de estas problemáticas para el año 2017 se creó un espacio donde los niños y las niñas del centro poblado pudieran compartir sus experiencias de vida mediante actividades lúdicas y promoviera en ellos la lectura y escritura. Fue así como se fundó el *Club Literautas*, una estrategia de aprovechamiento del tiempo libre que le apostó a la interacción de los niños que aceptaron la invitación, con los libros de la colección semilla, otorgados a la sede principal primaria de la institución educativa San Antonio del Pescado.

El objetivo del *Club Literautas* ha sido promover actividades de esparcimiento, facilitadoras de la sana convivencia pensada desde el gusto de sus actores infantiles y juveniles y no ligada como actividad de evaluación escolar, si no más hacia el disfrute de su tiempo libre y el

reconocimiento y goce de sus derechos. En la actualidad el *Club Literautas* está conformado por 10 niños y niñas entre los 6 y los 14 años de edad, habitantes del centro poblado San Antonio del Pescado.

4.2. Marco Legal

Los procesos de inclusión y exclusión encuentran, en la década de los 90' del siglo XX, mayor correspondencia con la agenda internacional y nacional en materia legislativa. No obstante, la normatividad elaborada, por lo general, estuvo ligada al tema de discapacidad (necesidades educativas especiales, en un primer momento) y luego al ámbito educativo, esto durante décadas. Ejemplos para argumentar la afirmación anterior se hallan en el informe Warnock (1978) y la declaración de Salamanca (1994).

No obstante, por el enfoque de esta investigación, no solo se referencian políticas públicas sobre inclusión en cuanto a personas con discapacidad y educación para la inclusión. También se hace un barrido genérico de lineamientos sobre inclusión desde la perspectiva de infancia y sus derechos humanos. Finalmente, la información está organizada con normatividad internacional y nacional.

4.2.1. Alineación con la normatividad internacional

Mediante un barrido histórico se abordan aportes de algunas políticas internacionales sobre la inclusión como: declaración universal de los derechos humanos –DDHH– (1948), la declaración de los derechos del niño aprobada por la asamblea general de las Naciones Unidas (1959), la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008) y protocolo facultativo (2006), la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la

enseñanza (1960), el pacto internacional de derechos civiles y políticos PIDCP (1966) y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la agenda 2030 (2015).

Un primer lineamiento internacional se halla en la Declaración universal de los derechos humanos –*DUDH*– (1948). Documento elaborado por representantes de los pueblos de diferentes partes y considerado como faro para la humanidad en materia de derechos humanos, fuente de inspiración para cientos de tratados y políticas públicas. Conviene resaltar que este documento parte de la base de que la negación o supresión de las capacidades básicas han producido acciones, discursos, prácticas aberrantes y de ultraje a la consciencia y la integridad del ser humano. Ahora, este compendio de artículos reafirma la dignidad humana, el valor axiológico del ser y su libertad. Finalmente, en el caso colombiano la declaración es adoptada con la resolución 217 A (III) de 1948.

Ahora bien, un segundo lineamiento se evidencia en la Declaración de los derechos del niño (ONU, 1959) documento con origen en la Declaración de Ginebra (1924) y la *DUDH* en 1948. Documento clave que protege de forma universal, en lo normativo, al niño como sujeto de capacidades que le permitan su desarrollo integral de forma digna. Diez principios sintetizan derechos básicos. Cabe mencionar que los principios enunciados por el documento se asocian directamente con la teoría de las capacidades. Resalta la declaración la exhortación a gobiernos, organizaciones, padres de familia, etc., a crear marcos legales que den cumplimiento con los principios propuestos.

La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo fue aprobada en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York y entró en vigor el 3 de mayo de 2008. Es un instrumento de soporte jurídico internacional que dictamina la protección de los derechos de las personas en condición de discapacidad y que reafirma que todas las

personas, cualquiera que sea su discapacidad, pueden gozar de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. La convención junto con sus artículos se basa en ocho principios rectores y aparecen veintidós veces las palabras niños y niñas. Para efectos de esta investigación se hace distinción del artículo 7° que habla concretamente sobre los niños y niñas con discapacidad, artículo que comprende tres numerales en cuanto a la función del Estado.

El cuarto punto normativo internacional está en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960). Convención que abarca 19 artículos y tiene como fin último la cooperación entre Estados y naciones para garantizar el cumplimiento universal de los derechos humanos en materia educativa y la lucha contra todas las formas de discriminación. Si bien es cierto no se hace explícito un articulado para los niños, niñas y adolescentes, sí es importante esta referencia normativa porque asume que la exclusión social se produce en el acceso a la educación y se reproduce dentro de las aulas por medio de prácticas y discursos discriminatorios. Finalmente, exhorta a los estados a crear políticas públicas en materia educativa y desde un enfoque antidiscriminatorio, inclusivo.

El quinto referente legal internacional se encuentra en el Pacto internacional de derechos civiles y políticos (PIDCP). Pacto multilateral adoptado en 1966 por la asamblea general de Naciones Unidas y el cual es vinculante en temas jurídicos y derechos políticos. Se reseña en esta investigación porque es un instrumento de carácter internacional y establece parámetros para el tratamiento jurídico de los niños, velando por la preservación de la vida, integridad y rehabilitación social. Pacto que contiene 53 artículos distribuidos en seis partes. Para los intereses de la presente investigación, se resalta el artículo 24° el cual habla específicamente de los niños. Como recurso final, el PIDCP fue adoptado por Colombia con la Ley 74 de 1968.

Ahora bien, un sexto y último referente normativo está en los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la agenda 2030. Conjunto de objetivos globales (diecisiete objetivos adoptados en el 2015) que incluyen metas como la eliminación de la pobreza, reducción de las desigualdades y acciones prácticas para revertir los efectos del cambio climático. Objetivos que han marcado las agendas de Estados, sector privado y las sociedades en general. Es vital resaltar que los ODS están íntimamente ligados con los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA). Por ende, los ODS no son alcanzables sin el cumplimiento por parte de las naciones de la declaración de los derechos del niño. ¿Por qué se lanza tal afirmación? Claramente, la pobreza (por ejemplo) priva de capacidades básicas –como alimento, vivienda, educación, etc. – a los hogares y propicia el trabajo, así como la pobreza infantil y el no desarrollo libre y digno del ser humano. Ahora, el objetivo 17 que habla de vida submarina ¿qué tiene que ver con los derechos de NNA? Las poblaciones ribereñas, costeras, insulares sufren los efectos del aumento del nivel del mar (inundaciones, tsunamis) y la soberanía alimentaria depende en su mayoría de la conservación de la vida marina.

4.2.2. Alineación con la normatividad nacional

En Colombia, al igual que a nivel internacional, el estado ha promulgado, adoptado y reformado diferentes leyes con el fin de promover la inclusión y reducir toda forma de exclusión o discriminación, en materia de protección de derechos de niños niñas y adolescentes y la reducción de la desigualdad multimodal. En forma de breviario se tienen en consideración la constitución política de Colombia en sus artículos 13, 44, 67 y 93, así como la ley 1482 – modificada a su vez por la ley 1752 del 2015–, la ley 12 de 1991 y la ley 1098 de 2006 que crea el Código de infancia y adolescencia.

En primer lugar, el artículo 13 de la constitución política de Colombia declara la libertad e igualdad ante la ley de todo individuo. Es decir que, todas las personas tienen los mismos deberes, derechos y trato sin discriminación alguna. Por su parte, el artículo 44 habla de los derechos básicos que los niños y niñas connacionales poseen, como el derecho a ciudadanía, un nombre, una familia, amor y protección contra toda forma de violencia y abandono. Incluso, dicta que los derechos de los niños priman sobre los demás. Asimismo, el artículo 67 de la carta magna del 91 en cuanto a que: *“La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”*. En último lugar, como datos curiosos la palabra niño aparece en la constitución política de Colombia seis veces, trece veces la frase “derechos humanos” énfasis en el artículo 93 que ratifica los tratados internacionales en esta materia– y la palabra inclusión no aparece.

Un segundo referente legal de carácter nacional está en la ley 1482, aprobada en el año 2011, más conocida como ley antidiscriminación. La finalidad de esta ley 1482 es la ratificación de los artículos 1, 7 y 70 de la constitución política del 91. De la misma forma, legisla sobre las penas punitivas y pecuniarias por racismo, discriminación, violencia religiosa, política e ideológica. Destaca en el capítulo IX el artículo 134C, que habla sobre circunstancias de agravación punitiva en su numeral 5, el cual aborda el tema del delito en persona de niños, niñas, adolescentes y adultos mayores.

La ley 1482 del 2011 es modificada por el congreso de la república mediante la ley 1752 del 2015. La modificación es sustancial ya que sanciona penalmente la discriminación contra las personas en condición de discapacidad. Son cuatro artículos, algunos modifican el código penal

colombiano y un párrafo en el artículo 134B que define quién es considerado una persona con discapacidad. Esta ley 1752 del 2015 constituye un tercer referente normativo legal nacional.

Una cuarta ley que conforma este marco legal es la ley 12 de 1991, la cual aprueba y adopta la convención sobre los derechos del niño para todo el territorio nacional. Luego de adherirse a esta normativa internacional, Colombia ha diseñado planes de acción con los cuales dan prioridad a los derechos de los niños y niñas. La ley 12 de 1991 contiene 54 artículos y está dividida en tres partes.

Por último, la ley 1098 de 2006 –que da origen al Código de infancia y adolescencia– es el quinto referente legal. Código que determina, entre muchos elementos, las edades de los niños y niñas (entre 0 y 12 años) y adolescentes (entre 13 y 18 años). Igualmente, está basado en la convención sobre los derechos del niño, los artículos 44 y 45 de la constitución política de 1991 y ligado con el código de infancia y adolescencia. El objetivo fundamental de este es el artículo 2, el cual establece las normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos, en la constitución política y en las leyes.

A la par, en el código de infancia y adolescencia se puntualizan ciertos compromisos por parte del estado y la sociedad colombiana en torno al desarrollo de capacidades básicas como la atención integral de los NNA.

4.3. Marco Teórico

Este subcapítulo aborda los temas conceptuales indispensables para soportar teóricamente esta tesis de investigación. Aquí se consideran conceptos clave como el de las representaciones

sociales como teoría apoyada en el enfoque procesual desde los aportes de Moscovici, Denise Jodelet, María Banchs, entre otros.

Adicionalmente, se contempla el concepto operativo de inclusión/exclusión social como unidad –la mirada desde la argumentación de teóricos como Sen (2000), Mascareño y Carvajal (2015), Ramos (2012), Luhmann (2007), Chuaqui, Mally y Parraguez (2016) e instituciones como la organización de estados americanos (2016), así como los aportes de la maestría en educación para la inclusión en cuanto a las categorías de inclusión/exclusión social –según lo poblacional–.

Finalmente, se deja esbozado un concepto teórico sobre la concepción de niños y niñas utilizada para esta investigación, esto desde la mirada, entre otras, de Alzate (2002), Bustelo (2011), Gallego (2015) y la ley 1098 de 2006. Cabe anotar que este subcapítulo está sustentado, en su mayoría, por argumentos de autoridad.

4.3.1. El estudio de las representaciones sociales y el enfoque procesual

Haciendo un barrido histórico, pero superficial, con respecto a las RS se observa que tienen su origen como teoría y enfoque Banchs (2000), con los aportes del psicólogo social rumano Moscovici (1961). No obstante, los aportes sobre la teoría de las RS desbordan el campo investigativo de la psicología social, ya que se centran epistémicamente en la comprensión de las múltiples formas de relaciones entre el individuo y lo social-cultural. Desde el enfoque de la psicología social, las relaciones entre el individuo, la colectividad y la cultura contextual constituyen una triada epistémica indisoluble. Desde esta noción se entiende que las personas son producto del proceso histórico y se construyen en interacción con los otros (Moscovici, 1987).

Ahora bien, sobre las representaciones sociales como objeto de estudio la evidencia demuestra que su desarrollo está en Europa; pero más tarde en América Latina proliferan con múltiples abordajes de investigación.

Aunque se reconocen puntos de partida teóricos desde Moscovici, este trabajo se centra en los aportes y propuestas para entender y hacer la fenomenología como proceso investigativo desde la teoría de Denise Jodelet, quien presenta una perspectiva crítica destacando horizontes de entendimiento con la fenomenología. Es decir, un enfoque centrado en la dimensión social y cultural del conocimiento y en el *sentí-pensar*² del ser humano. Proceso dialéctico en el cual lo social construye representaciones como formas de conocimiento que transforman lo social (Jodelet, 2011).

En definitiva, conceptualizar las RS resulta un trabajo arduo en la medida en que estas son formas de pensamiento práctico (cognoscitivas), las cuales cambian junto al contexto cultural e histórico de los individuos y los grupos sociales. Así, estas formaciones cognitivas al ser exteriorizadas, compartidas por la colectividad, se tornan guías del pensamiento, del lenguaje, el comportamiento en un grupo social y la interacción de este con los otros. Desde la argumentación de Jodelet (2011) –en una definición genérica– las RS se producen en la relación entre lo psicológico y lo social. Conciben al ser humano como un ente social, el cual construye con los otros un conocimiento práctico para la vida en comunidad, un capital cultural según Bourdieu (1987).

² Concepto aportado por los pescadores del Caribe colombiano y la cultura anfibia de la depresión momposina y retomado para la investigación social por parte Orlando Fals Borda.

En síntesis, las RS corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que está incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana (Jodelet, 2011, p. 134).

La autora define a las RS como producto de experiencias individuales en la vida cotidiana, que, al ser compartidas con los otros, se convierten posiblemente en pensamiento social. Es decir, una construcción psicológica y social de lo real. Pero ¿qué elementos componen una representación social?, ¿desde cuáles fuentes se pueden abordar las RS?, ¿cuáles son sus funciones básicas? Para Jodelet (2011) tres son las partes constitutivas de las RS: Contenido, sujeto y objeto. Esto es, significa que el abordaje de las representaciones sociales puede darse, por lo menos, mediante cuatro fuentes: 1) la experiencia vivida del propio sujeto; 2) lo que piensa el sujeto sobre sí; 3) lo adquirido a través de los medios de comunicación social; 4) la observación.

Así mismo, continuando con sus aportes, la autora contempla tres funciones básicas para las Representaciones Sociales: 1) función cognitiva de integrar la novedad (los nuevos saberes, prácticas, etc., a incorporar), 2) la función de interpretar la realidad (reconocer, clasificar las RS que interpretan las realidades) y 3) función de orientación de las conductas –la conducta y el pensar del ser son moldeadas por las RS– (Jodelet, 2011).

Ahora bien, en concordancia a lo mencionado por de Jodelet al ser las RS una teoría y a su vez un enfoque de investigación, se añade el planteamiento de Banches (2000), para quién es indispensable adoptar un enfoque sobre las RS acorde con los objetivos y el enfoque

metodológico de esta investigación y el contexto de los niños y niñas del *Club Literautas*. Por ello, para efectos de este trabajo de investigación se opta por un enfoque procesual, el cual, tiene como objeto la interacción grupal y la elaboración de las RS dentro de un contexto social.

Según Banches (2000), el enfoque procesual se caracteriza por abordar las RS desde lo hermenéutico y el análisis cualitativo. Es decir, se centra en el análisis de los símbolos, significados, palabras que constituyen la creación del mundo humano, la experiencia individual y lo social. Por último, el enfoque procesual resulta coherente con la metodología de lo fenomenológico hermenéutico, propuesta para esta investigación.

En resumen, esta tesis asume las RS como aquel conjunto de imágenes mentales, discursos, estereotipos, concepciones, creencias y prácticas cotidianas, las cuales son imprescindibles en la interpretación del contexto social y en el establecimiento de prácticas de interacción con la vida cotidiana de los sujetos que las construyen desde sus experiencias de vida. Los niños y niñas construyen representaciones sociales que posibilitan el aprehender el mundo que habitan y con el que se relacionan para poder dotar de sentido la actuación social personal y ajena.

4.3.2. *La inclusión/exclusión social como unidad y sus categorías según lo poblacional*

En este apartado se hace un somero recorrido por diferentes conceptos y argumentos de autores como Sen (2000), Mascareño y Carvajal (2015), Ramos (2012), Luhmann (2007), Chuaqui y Parraguez (2016) e instituciones como la *organización de estados americanos* (2016). Se pretende discutir teóricamente sobre los variados conceptos, características y enfoques. Finalmente, se delimitan los tipos de inclusión/exclusión según el grupo poblacional. Lo anterior bajo los parámetros de la maestría en educación para la inclusión.

Ahora bien, históricamente las sociedades han creado discursos, instituciones, símbolos para “clasificar” a su población, dictaminar lo que es “normal”, sancionar al “insano”, crear RS sobre lo que debería ser el Otro, según la cultura dominante. En otras palabras, “los sistemas sociales en su operación realizan acciones de inclusión/exclusión gracias a las normas, criterios, parámetros y conceptos que los conforman; los cuales permiten mostrar qué o quién está incluido y qué o quién está excluido” (Ramos, 2012, p. 73).

Algunos argumentos, mediante ejemplos, para sustentar la anterior afirmación se establecen con las leyes sobre esclavos en el libro del éxodo 21 –“Si comprares siervo hebreo, seis años servirá; mas al séptimo saldrá libre, de balde” (Reina Valera, 1960, p. 104). Así mismo, con los registros históricos y arquitectónicos de los leprosorios en la edad media europea, la obra satírica la *Stultifera Navis* del humanista Sebastián Brand, *La Nave de los Locos* pintada por el Bosco, la taxonomía y las ciencias sociales³ (la biología de los siglos XVII y XVIII), la creación de cárceles, panópticos, el arte de castigar los cuerpos, las teorías terapéuticas, “la historia de la locura sería la historia de lo otro –de lo que, para una cultura, es a la vez interior y extraño y debe, por ello, excluirse (para conjurar un peligro interior), pero encerrándolo (para reducir la alteridad)” (Foucault, 1998).

Si bien, los locos, los amantes de los placeres de la carne (homosexuales, ninfomanía), los leprosos, los presidiarios, población discapacitada etc., hacen parte de una exclusión social histórica, la población en pobreza económica y estado de vulnerabilidad solo fue tomada en cuenta

³ Desde la perspectiva del filósofo Santiago Castro-Gómez (2005) las ciencias sociales y las ciencias naturales – durante la Ilustración y posteriormente– dividieron la población a nivel mundial en “razas”. Taxonomías clasificatorias por medio de las cuales “las elites construían imaginariamente un orden social y elaboraban representaciones sobre el lugar que ellos y las castas debían ocupar en ese orden” (p. 73).

por los teóricos y las naciones –sobre todo europeas– pasada la primera mitad del siglo XX (Sen, 2000). Es decir, el concepto de exclusión social tiene su contexto histórico en la Europa de la posguerra, con la reorganización de la economía capitalista y “una transformación del aparato público y un replanteamiento del estado, ahora como un estado benefactor o social” (Chuaqui y Parraguez, 2016).

Ahora bien, siguiendo la argumentación del economista indio Sen (2000), la privación de capacidades básicas y la pobreza son parte sustancial de la exclusión multidimensional, un concepto mucho más amplio, que incluye variados patrones de exclusión (como la económica, política y la social), los cuales cambian con el tiempo y el contexto social y cultural.

En síntesis, para Sen (2000) la exclusión social es producto de la carencia de capacidades básicas para el funcionamiento digno de la vida, la ausencia de un estado democrático, la negación del ser humano por vía de privación de instrumentos para su desarrollo íntegro, la ausencia de tejidos sociales, etc.

Proceso multidimensional que mantiene una parte de la sociedad (los excluidos) aislada, en estado de vulnerabilidad, la reduce a una clasificación y la privan de los derechos sociales y los derechos humanos. No obstante, resulta relevante si los procesos a los que llamamos excluyentes “is playing a significant part in causally generating other deprivations that may be ultimately important (...) The real relevance of an exclusionary perspective is, thus, conditional on the nature of the process that leads to deprivation” [está jugando un papel importante en la generación causal de otras privaciones que pueden ser finalmente importantes (...) La relevancia real de una perspectiva excluyente está, pues, condicionada de la naturaleza del proceso que conduce a la privación] (Sen, 2000, pp. 16-18).

Al respecto, el enfoque investigativo de los profesores Mascareño y Carvajal (2015) señala que el proceso multidimensional de la inclusión/exclusión en la sociedad actual se da por la individualización de las capacidades básicas –para el desarrollo de planes de vida– y el contexto social y cultural, elementos que posibilitan el desarrollo integral del ser o lo priva de las capacidades.

Es decir, el proceso multidimensional de la inclusión/exclusión relaciona, expectativas individuales con rendimientos organizacionales o institucionales que determinan rangos de selectividad altos, medios o bajos para las personas. El rango más amplio de selectividad tiene lugar cuando las personas pueden decidir si participan o no de diferentes ofertas sociales (Mascareño y Carvajal, 2015, pp. 13-14).

Así mismo, estos investigadores señalan la complejidad de conceptualizar y estructurar los procesos de inclusión/exclusión. Puesto que, al vincular las expectativas individuales con lo gubernamental y el contexto social, se presenta un concepto amplio y por lo demás ambiguo, ya que incluye diversas formas de inclusión/exclusión social, varias etapas históricas, una reinterpretación en el contexto latinoamericano y las teorías que siguen “hablando de inclusión y exclusión como si se tratara de dos mundos separados” (p. 14).

Al ser la inclusión/exclusión un proceso multidimensional (Mascareño y Carvajal, 2015), dependiente del contexto social y cultural, se tiende a confundir las situaciones que potencializan las privaciones de capacidades básicas o se tiende a asociar radicalmente a un asunto de pobreza. Así, por ejemplo, existe una diferencia sustancial de exclusión entre una persona que libremente decide participar o no de los espacios sociales y la falta de instituciones gubernamentales que posibiliten el cumplimiento de los derechos fundamentales de la ciudadanía.

Ahora bien, para los sociólogos e investigadores Chuaqui y Parraguez (2016), la exclusión social puede definirse como aquellos obstáculos que imposibilitan el desarrollo individual y social del ser humano, el acceso al estado de derecho, la degradación del status social, “categoría social o sistema de interacción que se expresan multidimensionalmente en cuanto a precariedad de poder o bien barreras estructurales de las posiciones sociales de una categoría social o sistema de interacción que se expresan en limitaciones multidimensionales” (p.12).

Además, el concepto operativo de la exclusión social denota dos grupos sociales antagónicos: los que excluyen y los excluidos, los opresores y los oprimidos. Así mismo, no existe de forma independiente la inclusión sin un ejercicio de exclusión. Es decir, existe inclusión/exclusión como unidad, no como mundos independientes (Mascareño y Carvajal, 2015).

Por el contrario, unos conceptos de inclusión social incluyen “el bienestar y capacidad de tener un rol activo y protagónico para ello de los individuos dentro de los sistemas sociales donde participan como sujetos y actores” (Chuaqui y Parraguez, 2016). Dicho de otra manera, la inclusión social se da en la medida en que se reducen las barreras de acceso de los individuos a una distribución equitativa –equidad– de las capacidades básicas, aunque “la inclusión social no es igualdad de recursos” (Muñoz-Pogossian y Barrantes, 2016, p. 11).

Al respecto de la inclusión/exclusión como unidad el doctor en pedagogía e investigador de la UNAM, Ramos (2012), los procesos de inclusión no se pueden dar sin las dinámicas de exclusión, ocurren de forma simultánea ya que las acciones de inclusión parten de la necesidad del otro que no ha logrado su desarrollo individual por privación de las capacidades básicas. En pocas palabras, “no se puede indicar y distinguir lo que está incluido, sino se tiene el referente de

lo que está excluido (...) uno u otro lado se debe a que ambos están presentes” (Ramos, 2012, p. 96). Para esta investigación, la unidad diferencial de inclusión/exclusión es indisoluble y se presenta en todos los sistemas sociales mediante las normas y criterios internos que deciden quiénes son incluidos y quienes excluidos (Ramos, 2012).

En esta misma línea el sociólogo y teórico de los sistemas sociales Luhmann (2007) asume que la inclusión se da únicamente cuando la exclusión se origina. Es decir, un proceso de exclusión debe entenderse como forma cuyo lado interior (inclusión) se señala como oportunidad de que las personas se tomen en cuenta socialmente, y cuyo lado exterior se mantiene sin señalar. Por tanto, hay inclusión sólo cuando la exclusión es posible (Luhmann, 2007, p. 552).

Al ser un proceso multidimensional la inclusión/exclusión destaca el carácter social y de políticas públicas, así como el carácter protagónico del individuo en los sistemas sociales. En últimas, la inclusión/exclusión depende de si “el sistema sociedad predispone a las personas asignándoles lugares en cuyo marco pueden actuar de acuerdo con expectativas complementarias” (p. 552).

Por otro lado, dentro de la inclusión/exclusión multidimensional se pueden distinguir causas como la precariedad social, la marginalización social y territorial, discapacidad, género, apariencia física, ideología, razones políticas, religión, etc. (Chuaqui y Parraguez, 2016).

No obstante, para este trabajo las investigadoras retoman los aportes de la maestría en educación para la inclusión que reconoce en cuatro grupos poblacionales las diferentes formas de inclusión/exclusión: 1) ciclo de vida en niñas y niños, adolescentes, jóvenes y adultos; 2) género en mujeres y comunidad LGTBI; 3) origen étnico con indígenas, afrocolombianos, pueblo rom y raizales; 4) condición de discapacidad, pobreza, migración, talentos excepcionales, víctimas de violencia, desplazados y ruralidad (Figura 1).

Figura 1*Procesos de Inclusión/Exclusión*

Nota. Procesos de inclusión/exclusión según la población. Aporte de la Maestría en Educación para la Inclusión.

3.3.3. Conceptos operativos de Infancia y niñez

Este apartado explora de manera general la evolución del concepto de infancia a través de una línea histórica de tiempo (ya que todo concepto tiene su historicidad) y una discusión teórica sobre la infancia desde teóricos de la pedagogía, la sociología e instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Predominan las citas de autoridad y tiene como último fin sintetizar diversas perspectivas sobre la infancia.

Con respecto a la evolución del concepto de infancia, se puede rastrear en diferentes contextos culturales y momentos históricos. Al igual que la inclusión/exclusión cada cultura concreta define qué es infancia, cuáles son sus particularidades (de acuerdo a las pautas de crianza) y los períodos del ciclo de vida que la constituyen (Piedrahita, 2003). Es decir, cada cultura construye la representación social de qué es infancia y cómo criar a los niños y niñas de

acuerdo a las racionalidades políticas, sociales y económicas. En la edad media europea la iglesia católica construye la RS de la infancia desde una concepción de niños y niñas de ángeles en la tierra, cuyas almas debían ser educadas en obediencia, “convirtiendo a los sujetos en seres obedientes y temerosos, quienes no podían cuestionar, debatir y opinar porque esto era un acto de rebeldía” (Gallego, 2015).

En la ilustración e industrialización en Europa el concepto de infancia asume que los niños y niñas pertenecen a un adulto y están al servicio de los intereses de los mayores. Inmortalizada está la historia de *Oliver Twist*, de Charles Dickens, y la vulnerabilidad de los niños y niñas en las picarescas calles victorianas. Solo es en el siglo XX donde los niños y niñas empiezan a ser considerados como sujetos sociales y analizados desde la luz de la sociología, psicología, pedagogía, la medicina y cambios en jurisprudencia e inversión social (Gallego, 2015).

En la actualidad el concepto de infancia tiene como base a niños y niñas sujetos sociales de derechos y mediados por el desarrollo de las nuevas tecnologías. En síntesis, “la categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos” (Alzate, 2002, p. 4).

Ahora bien, en los conceptos sobre infancia se encuentran los aportes de la pedagogía moderna, la cual la precisa “como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso de la vida adulta (...) período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales” (Alzate, 2002, pp. 9-10). Concepto relevante para esta investigación, ya que es la pedagogía un saber transversal dentro del *Club Literautas*.

Otros aportes relevantes a la conceptualización de la infancia son los hechos por la sociología que, comprende “la niñez como una unidad de estudio sociológico en sí misma, aunque relacionada con la familia, la escuela, la comunidad y otros espacios sociales en que habita la niñez moderna” (Soto, 2012, p. 19). Concepto clave que sustenta la tesis que la infancia y sus RS no se quedan en la individualidad, la subjetividad del niño y la niña. Por el contrario, se configuran en una construcción social, basada en principios de poder en las distintas racionalidades –económica, política, social–, representación social elaborada por los adultos y sus juegos de relaciones de poder (Bustelo, 2011).

Un tercer concepto para la investigación reconoce a los niños y niñas como ciudadanos con derechos, dignos de amor, respeto y protección (Gallego, 2015). Al ser ciudadanos titulares de derechos sociales, entonces son protagonistas en los diferentes contextos sociales. Por lo tanto, si los niños y niñas son participantes esenciales dentro de una sociedad, entonces es imperativo que se disponga de espacios e instrumentos para su participación efectiva (Gallego, 2015). Participación que construye la subjetividad, desarrolla lo cognitivo del niño y la niña, despliega las competencias comunicativas, educan en el principio de interacción social, en el respeto, en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, con sentimientos y emociones válidas y poseedores de una cultura.

Hasta aquí los conceptos de infancia y niñez (niños y niñas) se usan indistintamente para hablar de un solo tema. No obstante, existen diferencias entre el concepto de infancia y el de niños y niñas. Para las doctoras en sociología Soto (2012) y Gaitán (2006), la infancia es una Representación Social, elaborada por las relaciones de poder y las racionalidades política, social y económica. La infancia es un espacio socialmente edificado y una variable de clasificación dentro de una estructura social. A su vez, la niñez como aquella etapa de vida del niño que va

desde la gestación hasta los doce años, (ley 1098, 2006). Lo que es lo mismo, la niñez “se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños” (Soto, 2012, p. 3).

Para entender las representaciones sociales sobre la inclusión/exclusión de las niñas y los niños integrantes del *Club Literautas*, también es necesario conocer algunas características del desarrollo propias de la edad en la que se encuentran los integrantes del *Club Literautas*.

De acuerdo con los aportes de uno de los científicos del desarrollo infantil, Piaget (1923), quien desde su obra *La representación en el niño* empieza a entender que el desarrollo cognoscitivo de los seres humanos empieza desde el nacimiento, aproximadamente a los 7 años, se empezaría a desarrollar una etapa cognoscitiva de operaciones concretas, en donde el pensamiento será dirigido, ya no solo a objetos en concreto, sino, a fenómenos que percibe en su historia de vida. A los 12 años en adelante los niños y niñas desarrollan su etapa de operaciones formales, donde se tiene capacidad de reflexión, dadas las características de aprender sistemas abstractos, con su lógica proposicional y razonamiento científico (Piaget, 1948).

Este autor ha sido retomado por autores locales como Bonilla, Oviedo y Vanegas psicólogos vinculados a la investigación desde la universidad Surcolombiana, quienes retomaron a Piaget para entender que el pensamiento del niño es distinto al del adulto, pero también a Moscovici, para proponer el estudio de las representaciones sociales en niños, niñas y adolescentes analizando la sexualidad y las construcciones morales, como fenómenos de suma importancia en el desarrollo de vida de esta población y determinantes para el futuro de la sociedad colombiana.

Uno de los objetivos de esta investigación conduce a reflexionar sobre cómo se conciben los niños y las niñas participantes. Por ello, de acuerdo con Quintero (2020), la construcción que

cada individuo crea sobre sí mismo está compuesta por factores externos (social, familiar, escolar) e internos (emociones, sentimientos), los cuales son fruto del contexto.

Para efectos de esta tesis de investigación se asume la infancia como aquella etapa extensa en la vida del hombre, la cual llega hasta la adolescencia y se ve influida por el contexto social, histórico y geográfico. Etapa decisoria, estructural en el desarrollo integral del ser humano y en la formación de la identidad personal y social. En otras palabras, la infancia hace parte del proceso de desarrollo biológico (nacer, crecer y madurar), del desarrollo cognitivo e inserción dentro de una estructura social. La suma de procesos de orden biológico y social.

Por otra parte, se toma el concepto de niños y niñas como aquel grupo social que está en una etapa biológica que va desde los seis a los once años de edad. Es decir, son niños y niñas que están en un ciclo de vida definido como segunda infancia o simplemente infancia, según el estado colombiano. Grupo social que está formado por la identidad subjetiva y cultural. Niños y niñas ávidos de explorar el mundo, insertarse en grupos sociales afines, participar en la construcción de su territorio, reconocer al otro como sujeto de derechos y construir un plan de vida individual basado en el pleno goce de las capacidades básicas.

4.4. Marco Metodológico

En este subcapítulo se especifica el enfoque metodológico de la investigación, el diseño metodológico, las etapas para el proceso de recolección y análisis de los datos, las técnicas e instrumentos de investigación, unidad poblacional y las categorías de análisis. En relación con la argumentación, esta es por autoridad.

4.4.1. Enfoque metodológico de la investigación

Esta investigación tiene como objetivo la comprensión de un fenómeno social. En este caso, las representaciones sociales sobre inclusión/exclusión de los niños y niñas integrantes del *Club de Literautas*, ubicado geográficamente en la vereda San Antonio del Pescado, municipio de Garzón, departamento del Huila. Para ello se plantea una metodología de la investigación con un enfoque cualitativo de alcance exploratorio, descriptivo e interpretativo, puesto que, al ser las RS un constructor de lo cognoscitivo del ser humano y los múltiples significantes culturales contruidos y compartidos en la interacción social, exige un enfoque metodológico que permita el estudio de un fenómeno social, las RS, desde el punto de vista de los diferentes actores de la investigación: los niños y niñas del *Club Literautas*, el contexto social de San Antonio del Pescado y las investigadoras.

Lo cualitativo se entiende como aquel enfoque de las ciencias sociales que, en contraposición al positivismo reduccionista de la ciencia hegemónica, pretende entender el mundo como una construcción social, en la cual todas las personas son actores de sus procesos biológicos, psicosociales, culturales, políticos y económicos. Actores con las habilidades de significar y transformar el mundo que habitan, en interacción constante y en diálogos entre sujetos-sujetos. Un enfoque metodológico que permite explorar la subjetividad de los individuos y los grupos sociales, que posibilite la descripción de las múltiples realidades, las percepciones y los significados de los participantes y sus experiencias.

Finalmente, posibilita la interpretación de los fenómenos sociales, en este caso las RS, desde la perspectiva de los diversos sujetos de la investigación. En palabras de los académicos Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2014), el método cualitativo se puede pensar como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo

transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 42).

4.4.2. *Diseño metodológico*

Coherente con la pregunta, los objetivos de la investigación y el enfoque metodológico cualitativo de esta tesis de maestría, se opta por la fenomenología hermenéutica. Esta teoría de la fenomenología hermenéutica tiene como finalidad, en esta tesis de investigación, llevar a la comprensión las representaciones sociales sobre inclusión/exclusión social de los niños y niñas integrantes del *Club Literautas* –del centro poblado San Antonio del Pescado, Garzón, Huila – objetivo general de esta tesis–.

Desde la teoría de la fenomenología hermenéutica se pueden comprender las experiencias de vida individual y grupal de los niños y niñas del *Club Literautas*, la interacción de estos con el territorio y el contexto social de San Antonio del Pescado y las observaciones de las investigadoras. Como se ha venido hablando a lo largo del documento, este trabajo cuenta con la interacción y el involucramiento de los “*Literautas*” con las investigadoras y la importancia del contexto social.

Habría que decir también, que la fenomenología hermenéutica, tal y como lo afirma Van Manen (2003), tiene como objeto de análisis las estructuras de los significados de las realidades sociales. La fenomenología tiene como estudio los fenómenos que experimenta el ser en el mundo y la hermenéutica es la facultad del ser para interpretar estas realidades sociales y la comprensión del otro. La fenomenología se centra en las propias experiencias de los niños y niñas del *Club Literautas*, las vivencias y relatos sobre los procesos multidimensionales de la inclusión/exclusión social.

La hermenéutica orienta su estudio a los contenidos de las representaciones sociales sobre las implicaciones del contexto social en la construcción de las Representaciones Sociales y viabiliza una reflexión escrita del fenómeno, una interpretación general. En conclusión, la fenomenología hermenéutica se encauza por la comprensión de las subjetividades de los individuos y las grupales.

Se debe adicionar que, el *Club Literautas* al estar mediado por la pedagogía y orientado por docentes, permite adicionalmente que las maestras puedan reflexionar sobre su quehacer docente y su experiencia personal.

4.4.3. Las etapas para el proceso de recolección y análisis de los datos

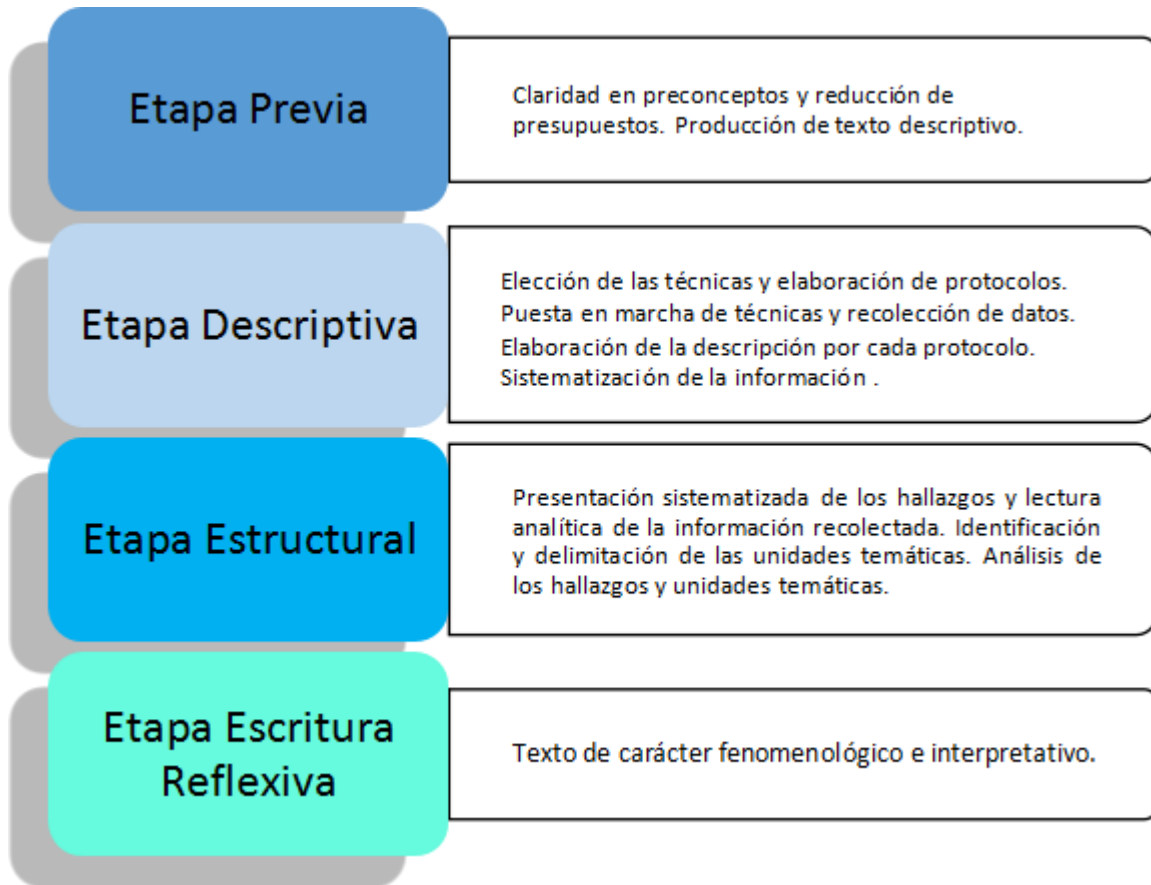
Como se hizo mención, el diseño metodológico para esta tesis está basado en la fenomenología hermenéutica. Diseño que contiene una estructura formada por etapas o fases. Al respecto, este trabajo utiliza las cuatro etapas (sub-etapas) propuestas por la investigadora Fuster-Guillen (2019), desde la fenomenología hermenéutica y la pedagogía. Es necesario recalcar que, no se toman literalmente las etapas y sub-etapas propuestas desde los teóricos expuestos, ya que existe una adaptación por parte de las investigadoras, esto de acuerdo a los objetivos de la tesis.

1. Etapa previa: En este momento las investigadoras clarifican preconceptos, hipótesis, ideas, prejuicios, supuestos, las vivencias del proceso multidimensional de la inclusión/exclusión social dentro del territorio, una reflexión situada sobre las representaciones sociales del *Club Literautas*. Se construye un texto descriptivo por cada investigadora y luego se reducen los presupuestos básicos a lo mínimo.
2. Etapa descriptiva: Aquí se diseñan y ejecutan las técnicas de recolección de datos. Esta compuesta, a su vez, por tres sub-etapas.

- a. Elección de las técnicas de investigación y elaboración de protocolos, en concordancia con los objetivos específicos.
 - b. Puesta en escena de las técnicas, instrumentos y protocolos.
 - c. Elaboración de la descripción por cada protocolo. Sistematización de la información obtenida por cada una de las técnicas, en este paso se transcriben tal cual los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos aplicados.
3. Etapa estructural: en esta etapa se realiza el análisis de los resultados, la condensación de la información se da por medio de la reflexión de las experiencias de vida, a través de la triangulación de la información, propuesta por Clark Moustakas (1994), esta etapa contiene dos sub-etapas.
 - a. Lectura analítica de la información recolectada: revisión de las transcripciones resaltando los aspectos más relevantes, reiterativos o contradictorios de acuerdo a cada objetivo específico.
 - b. Identificación y delimitación de las unidades temáticas: de acuerdo a los resultados de la etapa anterior, se organiza la información agrupándola en unidades temáticas.
4. Etapa de escritura reflexiva: Texto de carácter fenomenológico e interpretativo sobre el fenómeno investigado, esta etapa plasma el análisis de los hallazgos, las unidades temáticas y las teorías sobre RS, dando cuenta al objetivo general de la investigación y de la pregunta de investigación, teniendo las similitudes y/o discrepancias que conforman el eje central del sentido que le dan los integrantes del *Club Literautas* a las RS sobre inclusión/exclusión social. Esta etapa a su vez implica la validación del producto final de la investigación por parte de las investigadoras y los participantes en un acto de retroalimentación. (Figura 2).

Figura 2

Etapas y Sub-etapas del Diseño Fenomenológico Hermenéutico



Nota. Elaborado por las investigadoras a partir de los postulados de Fuster-Guillen (2019), Van Manen (2003), Martínez (2008) y una leve adaptación por parte de las investigadoras, esto de acuerdo a los objetivos de la tesis.

4.4.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Siguiendo la línea de coherencia con los objetivos de esta tesis de investigación, el enfoque metodológico cualitativo, el diseño metodológico fenomenológico hermenéutico y las etapas para el proceso de recolección y análisis de los datos, se opta por cinco técnicas y sus

instrumentos: La observación participante y el diario de campo como instrumento; la entrevista semi-estructurada y un protocolo de preguntas; la cartografía social y el taller de cartografía social es el instrumento; el taller, el cual utiliza a manera de instrumentos de recolección de información los grupos focales de discusión y el método de asociación libre (guión de preguntas, banco de imágenes).

4.4.4.1. La Observación Participante

Esta técnica de investigación permite al investigador compartir con los sujetos de la investigación desde el contexto social de estos últimos. Además, posibilita que el investigador conozca de primera fuente la experiencia cotidiana del grupo social investigado (ya que es aceptado de forma libre por el grupo) y se sumerja en su contexto social. Se entiende por observación participante un proceso de familiarización del investigador y el contexto de trabajo. Pero, es importante por parte del investigador no sesgar la información desde la idealización, la tergiversación de los datos, evitar influir e interferir con las rutinas de los participantes.

Ahora bien, ¿cuál es el objetivo de la observación participante en esta tesis? Comprender desde adentro los procesos de interacción entre los participantes del grupo y el investigador, mediante las notas de campo, lo descriptivo, analítico y narrativo de la experiencia del investigador frente al fenómeno social y el contexto. En otras palabras, “la técnica de la observación participante busca describir los comportamientos de los seres vivos en su medio natural o medio social, es el investigador el que se traslada a estudiar de forma directa los fenómenos” (Bracamontes, 2015).

El instrumento utilizado para esta técnica son las notas del diario de campo, documento desarrollado por parte de las investigadoras a partir de la escritura de las percepciones que se van

obteniendo en cada evento de recolección de datos. Estos escritos describirán fechas, horas, lugares y descripción de las acciones desarrolladas durante las actividades planteadas.

4.4.4.2. Entrevista Semi-estructurada

La entrevista sirve para adquirir conocimientos sobre la vida social a partir de encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el informante (Taylor y Bogdan, 1992), en donde se establece un diálogo entre dos o más personas. Estas personas dialogan con arreglo a ciertas representaciones o pautas de un inconveniente o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional. El entrevistado deberá ser siempre una persona que le importe la comunidad. El entrevistado es la persona que tiene alguna idea o alguna experiencia importante que transmitir. El entrevistador es quien dirige la entrevista, debe dominar el diálogo, presenta al entrevistado y el tema principal, hace preguntas adecuadas teniendo en cuenta las edades de los participantes y cierra la entrevista.

El instrumento de esta técnica investigativa consistirá en un protocolo de preguntas sobre las temáticas de la vivencia de inclusión/exclusión social para las niñas y niños del *Club Literautas*. Durante las entrevistas se pueden utilizar herramientas audiovisuales durante las sesiones. Posteriormente, se transcribirán y articularán las ideas centrales en un texto descriptivo (texto base para la etapa estructural).

4.4.4.3. Cartografía Social

Es una técnica que facilita la participación grupal de un territorio, en un proceso de interacción que tiene como finalidad la transformación de las realidades contextuales. Al

proceder de la metodología investigación-acción-participativa (IAP)⁴, tiene como base las relaciones de interacción de los niños y niñas del *Club Literautas* con su contexto geográfico y social.

Técnica utilizada para cimentar un diálogo de saberes entre los participantes. Funciona como una aproximación al grupo, a su espacio social, geográfico, económico, histórico y cultural de forma gráfica (López, 2018). Consiente la utilización de diferentes tipos de mapas, la participación libre de los niños y niñas, la construcción de ideas sobre el territorio y las RS sobre inclusión/exclusión social en este caso. Además, permite el uso de experiencias de vida, las imágenes recreadas sobre el territorio y las dinámicas sociales.

El instrumento de esta técnica es el taller de cartografía social guiada. Esto permitirá llevar un protocolo del evento y un escrito de lo sucedido.

4.4.4.4. Talleres

Los talleres funcionan como estrategias de construcción colectiva de los saberes y las RS. Se relacionan directamente con el hacer con el otro (Ghiso, 1999). Técnica que coloca en marcha el saber-saber y saber-hacer; facilita que los participantes puedan problematizar sobre la realidad, así como, hacer uso del derecho a explorar los problemas sociales de sus territorios, interactuar dialógicamente desde sus propias experiencias.

Otros objetivos de los talleres como técnica de investigación radican en propiciar situaciones que impliquen reflexión, conocimiento del territorio, del rol que juega el niño y niña

⁴ Aportes de los sociólogos colombianos Camilo Torres Restrepo, Orlando Fals Borda y los trabajos del grupo La Rosca.

dentro de la comunidad. Asimismo, integran los conceptos y discursos teóricos con las prácticas de los participantes. Así como

(...) la reflexión, el análisis de lo que se hace, de cómo se hace y de por qué se hace, vale decir, teniendo presente la relación profunda de lo teórico y lo práctico, que se comprende en lo que llamamos EXPERIENCIA (Perozo, Kisnerman, Reyes y Bustos, 2006, p. 10).

Los instrumentos en esta técnica son los protocolos con banco de preguntas y actividades. Además, la discusión por grupos focales de temas propios de las categorías de investigación y el método de asociación libre, no como técnica, sino como parte de los protocolos para los talleres.

Ahora bien, el método de asociación libre permite al investigador estudiar los conceptos, las RS y prácticas de los participantes mediante la estimulación de los sentidos y espacios de confianza, que inspiran el diálogo esporádico, voluntario y una cadena de respuestas casuales. Dado que, al ser respuestas espontáneas brindan material de primera mano para la comprensión de las representaciones sociales.

4.4.5. Unidad Poblacional

La unidad poblacional está configurada por todos los niños y niñas que habitan el centro poblado San Antonio del Pescado. Dentro del ejercicio investigativo no se encontró un reporte oficial con el número exacto de cuántos niños y niñas habitan este territorio, pero se toma como referencia el reporte del sistema integrado de matrículas (SIMAT) de la institución educativa San Antonio del Pescado, que arrojó para el 2019 un número de 145 estudiantes entre los grados primero hasta séptimo.

4.4.6. Muestra

La muestra de este ejercicio investigativo está conformada por los niños y niñas miembros del *Club Literautas*. Constituida por un grupo de diez niños y niñas, entre los 6 y

12 años integrantes del *Club Literautas*, quienes, en su totalidad, por medio de un consentimiento informado, manifestaron la aceptación del club y participación en la investigación.

Para la selección, las investigadoras emplearon un procedimiento no estadístico, en este sentido se tomó muestreo por conveniencia, debido a que era necesario resaltar la voluntad de participar de cada uno de los sujetos y el compromiso social adquirido con esta comunidad.

4.4.7. *Criterios de Validez y Confiabilidad de la Investigación*

Los criterios de validez y confiabilidad que se establecen en esta investigación son aquellos que permiten que la información con la que se trabaja –y su respectivo análisis–, brinden un conocimiento con incidencia en la realidad, tal como se espera desde el enfoque cualitativo.

Estos criterios son:

- **Significatividad contextual:** como un apoyo importante en las interpretaciones y en la comprensión de las acciones, los símbolos, los acontecimientos, la comunicación y otras actividades humanas a medida que adquiere significado para las investigadoras en el contexto en el que viven o en la totalidad de sus vivencias.
- **Patrones comunes:** tomado como vivencias repetidas del fenómeno estudiado que pasan a ser usuales.
- **Saturación:** como suficiencia en la indagación, reflejada en la calidad y profundidad de la información recogida.
- **Credibilidad:** la información como la conocen, la experimentan o la sienten profundamente las investigadoras y son interpretadas a partir de los hallazgos con la evidencia co-participante que se torna como la verdad en la realidad. Es importante señalar que con esta investigación no interesa realizar generalización, sino describir el fenómeno en forma profunda y comprensiva con las técnicas propuestas, para con ello

hacer un análisis contextual y esclarecer el desconocimiento que se tiene sobre la vivencia; ya con ello señalar las representaciones sociales que se analizan, al tiempo que dialogan con la teoría existente.

Puntualmente, para la herramienta de la entrevista semiestructurada, que se dio por medio de un cuadernillo de preguntas al que los participantes dieron respuesta de manera individual, su validación se dio por medio del método de triangulación temporal, que consistió en la comparación y ampliación de los resultados iniciales a través de un banco de preguntas dialogadas de forma grupal con los demás participantes de la investigación, que permitieron ejemplificar o contrastar la información.

4.5 consideraciones éticas:

Con el fin de proteger la integralidad de los participantes la presente investigación se desarrolló bajo las siguientes consideraciones éticas:

- **Participación voluntaria:** como se menciona a lo largo del documento, el *Club Literautas*, estaba integrado voluntariamente por grupo de niños y niñas entre los 9 y 14 años, quienes manifestaron su interés por participar de manera activa y entusiasta de las actividades programadas. Por ello, si en algún momento por motivos de salud, disposición de sus padres y/o acudientes, falta de tiempo, incomodidad o conflicto con alguna de las actividades programadas, deseaban desistir u omitir su participación lo podían hacer libremente.
- **Respeto a su dignidad:** Con el fin de preservar la identidad y privacidad de los participantes, para la presentación y análisis de los datos, se designó un código de identificación para cada uno de los miembros: NO niño, NA niña, las iniciales de sus nombres, apellidos y su edad.

Tabla 1*Código de Identificación*

Código
NO-MAPP-12
NA-YL-12
NO-YESJ-11
NA-PIPE-7
NO-JPH-12
NO-KARP-11
NA-BCCS-11
NA-DAJ-10
NO-AAP-10

Para la transcripción de los datos recogidos, la presentación y análisis, a las investigadoras se les asignó un código con el cual se identifican: IN investigadora, las iniciales de sus nombres y apellidos (IN-NV) (IN-LT).

- Continuando con la preservación de su integridad, a través de un consentimiento informado, cada uno de los participantes y sus respectivos acudientes fueron informados de la metodología a desarrollar, las técnicas e instrumentos a aplicar y con la firma del mismo ellos aprueban su participación en el proceso de investigación.

5. Desarrollo de la Metodología

Para la comprensión de las representaciones sociales sobre inclusión/exclusión de los niños y niñas integrantes del *club Literautas*, este trabajo investigativo se realizó bajo la metodología de la fenomenología hermenéutica y las cuatro fases propuestas por Fuster-Guillen (2019). Con el fin de comprender este proceso, a continuación, se describen de manera detallada las acciones realizadas en cada una de las etapas; es importante resaltar que algunos de los resultados hacen parte de la construcción previa de los apartados del mismo documento:

5.1 Etapa previa

Esta etapa está compuesta por dos sub-etapas. La primera fase comprende la claridad en pre-conceptos; para ello, se inició con el análisis del territorio y las características de su comunidad, con el fin de establecer el foco problemático que permitiera a las investigadoras cumplir con el compromiso social adquirido con los niños y niñas integrantes del club, luego de sus cuatro años de trayectoria. Durante este proceso se consultaron datos oficiales y comunitarios que caracterizan la población. Los resultados obtenidos en esta fase se encuentran visibles en el marco referencial y el marco contextual.

Posteriormente, se inició la búsqueda de experiencias investigativas, perspectivas metodológicas y conceptuales sobre las representaciones sociales de niños y niñas sobre el tema de la exclusión/inclusión. Esta búsqueda permitió definir la pregunta de investigación, establecer objetivos y delimitar el enfoque procesual y hermenéutico en el abordaje de las representaciones sociales.

Para la segunda sub-etapa, se elaboró un formato de diario de campo reflexivo, que permitió a las investigadoras reflexionar sobre sus pre-saberes teóricos, contextuales y de acuerdo

a su experiencia de vida, caracterizar el territorio. El instrumento se desarrolló a través de tres preguntas orientadoras, a continuación, se presenta la síntesis de los instrumentos:

- De forma puntual, ¿cuál es su percepción de los niños y niñas del centro poblado de San Antonio del Pescado?

La respuesta a esta pregunta está basada en la experiencia de vida de las dos investigadoras como docentes del centro poblado San Antonio del Pescado durante cuatro años. De acuerdo a esta experiencia, manifiestan que los niños y niñas son alegres, soñadores, receptivos, amables, respetuosos. Durante su tiempo libre se divierten interactuando entre ellos, alejados de la tecnología (carecen de celular, video juegos, computadores) y gozando del paisaje, les gusta los juegos tradicionales, tertuliar, montar bicicleta (los pocos que tienen, las comparten), jugar a los guerrilleros y soldados, trepar árboles y cuando los adultos se lo permiten, disfrutar deportivamente en la cancha.

La mayoría, debido a la disfuncionalidad de sus familias o a la situación económica de las mismas, desde temprana edad deben contribuir y ayudar a solventar sus necesidades, realizando algunas actividades propias del campo (recoger café, alimentar animales) y compartir las responsabilidades del hogar. Actividades que realizan con agrado, pero que, a su vez son conscientes que estas mismas no les permiten el goce pleno de su niñez y son una de las razones por las que tienden a compararse con los niños de la zona urbana, concluyendo que ellos tienen menos oportunidades, pero que son más libres. Quizás por eso, algunos asumen actitudes de adultos.

Dentro de la heterogeneidad de sus personalidades existen algunas que presentan falta de empatía, dificultades al momento de socializar y ciertos comportamientos considerados

“rebeldes”, teniendo dificultades para acatar órdenes, respetar las normas establecidas y finalmente, pensando en escolarizar a temprana edad para laborar y mejorar su calidad de vida.

Por otro lado, el territorio cuenta con muy poca oferta de actividades culturales y deportivas. La escuela parece ser un lugar para compartir, alejarse de las problemáticas de sus hogares e incluso es un espacio para recibir afectividad.

En la parte educativa, los niños y niñas del centro poblado se caracterizan en su mayoría, por tener un ritmo de aprendizaje lento, necesitar de constante supervisión de los docentes y poco acompañamiento de los padres. A la mayoría les agrada participar en actividades grupales, tienen buena memoria, exponen sus proyectos a futuro, buscan actividades que ejerciten sus habilidades artísticas y comunicativas. Además, un número significativo suele preocuparse por los efectos de sus acciones individuales dentro del núcleo familiar y la escuela.

- Basada en su experiencia, ¿cuáles son sus representaciones sociales de la inclusión/exclusión social en el centro poblado de San Antonio del Pescado?

Las investigadoras concuerdan en que, posiblemente la noción de los niños y niñas del centro poblado, sobre inclusión/exclusión, esté permeada por las pocas oportunidades que encuentran dentro de su territorio (vías de acceso, escenarios deportivos, culturales, áreas de juego, programas deportivos y artísticos, centros de salud).

En cuanto a los principios espirituales, se profesan tres religiones, católica, cristiana y evangélica, todos los domingos se puede observar que cada familia se dirige a practicar su religión. Los valores que cada niño y niña poseen se pueden resaltar en algunos como la tolerancia, el respeto, la paciencia, la empatía, la felicidad, la honestidad, el esfuerzo, la franqueza, la responsabilidad, y esto se ve reflejado en su forma de ser.

Otro aspecto decisivo es la influencia de los adultos, padres o cuidadores, quienes los han invisibilizado y creen que, con enviarlos a la escuela, asistir los domingos a la misa y proveerles un techo y alimento es suficiente, pero han dejado de lado tener en cuenta sus gustos, el buen trato y permitirles participar en la toma de decisiones.

Concluyen que, para los niños y niñas la exclusión, es no poder contar con las mismas oportunidades con las que cuentan los niños de las zonas urbanas y la inclusión, se evidenciaría en la implementación de proyectos lúdico-deportivos en este territorio.

- Caracterización del grupo de niños y niñas del *Club Literautas* desde la subjetividad de las investigadoras y elementos como el tamaño del grupo, valores, comportamientos, creencias, actitudes y cohesión grupal.

Durante cuatro años, previos al desarrollo de este proyecto investigativo e inicialmente como parte del compromiso laboral de las investigadoras como docentes rurales, se desarrolló el Club de oralitura “Literautas”, en donde, a través de actividades para el aprovechamiento del tiempo libre, encaminadas al goce de la literatura, se logró cautivar a sus participantes y estimular en ellos la necesidad de reflexionar sobre su cotidianidad, desde el gusto por la literatura.

La acogida por parte de los integrantes fue tan satisfactoria, que por solicitud expresa de ellos y atendiendo el compromiso social adquirido, fue pensada esta investigación, buscando responder algunas de las necesidades presentes en este contexto y como estudiantes de la maestría en educación para la inclusión, aportando de manera significativa en la construcción de una sociedad más inclusiva.

No hay una evidencia que nos permita medir el impacto del club previo a la realización de este trabajo investigativo, pero dado el transcurso que lleva el mismo, es pertinente resaltar que el tener un espacio de reflexión, escucha y socialización entre pares, ha permitido que ellos

modifiquen algunas conductas que han considerado, son nocivas para la convivencia. Por ello el interés de desarrollar esta investigación para consolidar el trabajo que se ha venido realizando.

El *Club Literautas* está conformado por 10 niños y niñas, con edades entre los seis y doce años. Es difícil intentar describir de manera homogénea la personalidad de sus integrantes, pues, todos expresan sus sentimientos e interiorizan sus experiencias de vida de una forma diferente y es esta diferencia lo que ha permitido que las actividades desarrolladas sean enriquecedoras y que siempre tengan algo nuevo para reflexionar y aprender. A nivel general, las niñas son expresivas, reflexivas y dadas a buscar soluciones basadas en el diálogo, los niños, por el contrario, son más duros con ellos mismos, manifiestan con dificultad sus emociones y no reflexionan de manera espontánea.

5.2 Etapa descriptiva

En esta etapa se diseñaron y ejecutaron las técnicas para la recolección de datos. La primera sub-etapa, corresponde a la elección de las técnicas de investigación y la elaboración de los protocolos, en concordancia con los objetivos específicos; la segunda sub-etapa es la sistematización de la información obtenida con cada una de las técnicas. Esta etapa se realizó de manera conjunta con la etapa previa y se encuentra visible dentro de los anexos.

Durante la puesta en marcha de los protocolos de aplicación de las técnicas, se realizaron cambios significativos en esta etapa, pues su desarrollo se vio afectado por la emergencia sanitaria por el Covid-19 y los protocolos que inicialmente se habían proyectado para ser realizados de manera presencial y grupal, debieron cambiarse para ser desarrollados de manera virtual. Posteriormente, al momento de sistematizar la información, fue necesario re-pensarse nuevamente, pues, las respuestas de los niños y niñas a este cambio en las técnicas, con la

aplicación del cuadernillo donde debían responder de manera individual y no grupal como estaban acostumbrados, no fue asertiva.

Debido a lo anterior, se programaron jornadas para la aplicación simultánea de dos o tres técnicas, cuyo objetivo permitiera la respuesta del mismo objetivo investigativo. Es importante resaltar que, el periodo de aplicación entre una jornada y otra es bastante largo, dado a que las investigadoras debieron esperar que los protocolos de bioseguridad, les permitiera desplazarse nuevamente hasta la zona y aplicar los instrumentos de manera grupal.

A continuación, se describe el desarrollo de las jornadas para el proceso de implementación de cada uno de los instrumentos aplicados:

5.2.1. Jornada 1:

Nombre de los instrumentos y técnicas:

- ❖ Taller 1: me conozco (yo - yo)
- ❖ Taller 2: nos conocemos (yo – otro)
- ❖ Taller 3: cartografía, conozco mi entorno (yo – entorno)

Fecha de aplicación: 12 de marzo del 2020, de 8:00 a 12:00 a.m.

Objetivo: generar un espacio de encuentro lúdico-recreativo y de reflexión sobre las experiencias de vida, para el reconocimiento personal, grupal y territorial con los integrantes del *Club de Literautas*.

Descripción de la aplicación:

Estas técnicas fueron aplicadas de manera grupal y se contó con la participación de todos los *Literautas*. El cuento usado como motivación a la actividad, fue “*Guajirita*”, el cuál describe la cotidianidad, las experiencias de vida con el territorio y las características de una niña de la

Guajira; este relato permitió que la retroalimentación y el desarrollo de las actividades centrales fluyeran de manera asertiva. Pues, conocer los diferentes estilos de vida y características particulares de otra cultura en la vida misma de un niño, los sensibilizó a reflexionar sobre sus propias experiencias de vida y los impulso a querer darlas a conocer.

El objetivo de esta jornada estuvo encaminado a la sensibilización de los niños y niñas sobre la importancia de reflexionar sobre sus experiencias de vida, para el reconocimiento personal, grupal y territorial. Esto, con el fin de recolectar la información necesaria para dar respuesta a uno de los objetivos específicos, con el que se buscaba caracterizar las diversas vivencias sobre inclusión/exclusión social de los niños y niñas integrantes del *Club Literautas*.

En el primer momento de esta jornada, después de realizar la motivación, se realizó con los participantes una actividad para el reconocimiento de sí mismos. Esta, consistía en, al ritmo de la música, ubicarse en una de las 7 carteleras que se encontraban alrededor del lugar y responder una pregunta de acuerdo a sus experiencias de vida y sentí pensar:

- ¿Qué me da felicidad a mí? - ¿Qué me da tristeza? - ¿Qué me da miedo? - ¿Qué me da rabia? - ¿Qué me da frustración? - ¿Qué me da amor? - ¿Qué me da expectativa?

Como segundo taller, se programó la actividad “nos conocemos”. A cada participante se le pasó un pliego de papel bond, en el cual, debía dibujarse y plasmar lo que les gusta, lo que no les gusta y algunos aspectos que les gustaría dar a conocer a los otros sobre sí mismos; para su socialización se organizó una mesa redonda, en donde cada participante presentó su creación. Este segundo momento fue muy gratificante para el desarrollo de esta investigación, pues los niños dentro de su discurso describían vivencias relacionadas con los términos: discriminación, aislamiento, preferencias, apoyo, motivación y acompañamiento

En el tercer y último momento de esta jornada, se realizó la cartografía “conozco mi entorno”. Para ello las investigadoras llevaron el croquis de San Antonio del pescado, que se encuentra por internet, y algunas imágenes de los lugares que están en San Antonio del Pescado, para ubicarlos de acuerdo a las orientaciones del territorio dadas por los niños y mientras se reflexionó sobre las experiencias vividas en cada uno de ellos.

5.2.2. Jornada 2:

Nombre de los instrumentos y técnicas:

- Entrevista semi-estructurada: cuadernillo “Viajando por mi vida”
- Entrevista semi-estructurada: qué se sabe sobre exclusión, inclusión

Fecha de aplicación: 18 septiembre del 2020

Objetivo: Indagar la concepción sobre inclusión/exclusión de los niños, niñas integrantes del *Club Literautas*, desde sus experiencias de vida y sentí pensar.

Descripción de la aplicación:

Este segundo momento comprende la aplicación de dos instrumentos en diferentes momentos, dada la situación protocolaria por el Covid-19. En un inicio se pensó en la implementación del cuadernillo “viajando por mi vida”, como una estrategia que permitiera la recolección de la información sin necesidad del desplazamiento por parte de las investigadoras, la idea era enviarlo, que los niños respondieran de manera individual y luego analizar la información por parte de las investigadoras. Pero finalmente la respuesta de los niños a la metodología de esta actividad no fue la más acertada, sus respuestas fueron muy insipientes, sin describir sus experiencias de vida y dejaban a un lado su sentí pensar. Por ello, fue necesario acompañar este instrumento con una entrevista semi-estructurada presencial e individual.

5.2.3. Jornada 3:

Nombre de los instrumentos y técnicas:

- Entrevista semi-estructurada: qué se sabe sobre exclusión, inclusión
- Taller: video reflexión

Fecha de aplicación: 25 de marzo del 2021

Objetivo: profundizar los resultados obtenidos en los instrumentos anteriormente aplicados con los participantes del *Club Literautas*.

Desarrollo:

Durante este tercer momento, como motivación, se socializó el cuadernillo “viajando por mi vida”, para ello se jugó al “amigo secreto”, con el fin de que cada niño quedara con un cuadernillo diferente al suyo, lo pudiera leer y conociera las experiencias de vida del otro. Finalmente, se reflexionó de manera grupal sobre el sentí-pensar durante esta actividad.

Posteriormente, se pasó a realizar una entrevista semi-estructurada individual, la cual buscaba clarificar los conceptos inclusión/exclusión. Para este, y teniendo en cuenta los instrumentos aplicados anteriormente, se propusieron tres categorías por parte de las investigadoras: categoría interpersonal, territorio y escolar.

5.3 Etapa descriptiva y etapa estructural

En este apartado, se encuentra la información correspondiente a las etapas descriptiva y estructural. Esto, con el fin de organizar de manera coherente y asertiva la información obtenida con la aplicación de los instrumentos.

La etapa descriptiva, comprende el diseño y la ejecución de las técnicas para la recolección de datos. Como primer momento o sub-etapa, se seleccionaron las técnicas de investigación y se elaboraron los protocolos, en concordancia con los objetivos específicos. En

un segundo momento, se sistematizó la información obtenida con cada una de las técnicas aplicadas teniendo en cuenta la etapa estructural, condensando la información de acuerdo a los criterios dados por la misma.

Durante la aplicación de los protocolos para cada una de las técnicas, se realizaron cambios significativos en esta etapa. Pues, su desarrollo, se vio afectado por la emergencia sanitaria por el Covid-19 y los protocolos que inicialmente se habían proyectado para ser realizados de manera presencial y grupal, debieron cambiarse para ser desarrollados de manera virtual. Posteriormente, al momento de sistematizar la información, fue necesario re-pensarse nuevamente, pues, las respuestas de los niños y niñas a este cambio en las técnicas, con la aplicación del cuadernillo donde debían responder de manera individual y no grupal como estaban acostumbrados, no fue asertiva.

Por ello, se programaron jornadas para la aplicación simultánea de dos o tres técnicas que permitieran la respuesta del mismo objetivo investigativo. Es importante resaltar que, el periodo de aplicación entre una jornada y otra es bastante largo, dado a que las investigadoras debieron esperar que los protocolos de bioseguridad les permitiera desplazarse nuevamente hasta la zona y aplicar los instrumentos de manera grupal.

Una vez aplicados los instrumentos de investigación, la sistematización de la información se organizó de acuerdo con la etapa estructural, la cual, como primer momento, comprendió la sistematizada de los hallazgos y lectura analítica de la información recolectada, para posteriormente ser analizada de acuerdo con las unidades temáticas y permitiendo la respuesta a los objetivos específicos.

A continuación, se describe el desarrollo de las jornadas para el proceso de implementación de cada uno de los instrumentos aplicados:

5.3.1. Jornada 1:

Nombre de las técnicas: taller “yo, los otros y el entorno”

- ❖ ***Momento 1: me conozco (yo - yo)***
- ❖ ***Momento 2: nos conocemos (yo – otro)***
- ❖ ***Momento 3: cartografía, conozco mi entorno (yo – entorno)***

Fecha de aplicación: 12 de marzo del 2020.

Objetivo: generar un espacio de encuentro lúdico-recreativo y de reflexión sobre las experiencias de vida para el reconocimiento personal, grupal y territorial con los integrantes del *Club de Literautas*.

Descripción de la aplicación y lectura analítica de los resultados:

Estas técnicas se aplicaron de manera grupal y se contó con la participación de todos los *Literautas*. El cuento usado como motivación a la actividad, fue “*Guajirita*”, el cuál describe la cotidianidad, las experiencias de vida en el territorio y las características de una niña de la Guajira; éste permitió que la retroalimentación y el desarrollo de las actividades centrales fluyeran de manera asertiva. Ya que conocer los diferentes estilos de vida y características particulares de otra cultura en la vida misma de un niño, los sensibilizó a reflexionar sobre sus propias experiencias de vida y los impulsó a querer darlas a conocer. Esto se aprecia en el testimonio de uno de los participantes:

Si, los cuentos que había escuchado tienen historias diferentes a esta, son de princesas que viven en un castillo, los personajes no parecen tener gustos y hacer las cosas que nosotros hacemos, la niña de esta historia, sí. A mí también me gusta aprender de mi abuelita como ella (NA-DAJ-10, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Figura 3*Inicio de la Jornada*

Nota. Socialización del cuento "La Guajirita".

El objetivo de esta jornada estuvo encaminado a la sensibilización de los niños y niñas sobre la importancia de reflexionar acerca de sus experiencias de vida para el reconocimiento personal, grupal y territorial. Esto con el fin de recolectar la información necesaria para dar respuesta a uno de los objetivos específicos con el que se buscaba caracterizar las diversas vivencias sobre inclusión/exclusión social de los niños y niñas integrantes del *Club Literautas*. Al respecto el testimonio del participante “Profe, ese cuento es como el diario que escribimos en la escuela, es solo contar nuestra vida y cómo es el lugar donde vivimos, yo también podría escribir uno así.” (NO-JPH-12, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Con esta actividad también se indagó sobre los grupos étnicos, específicamente sobre los indígenas y se encontró que los niños no han tenido contacto con una persona de esta población, conocen poco o nada sobre los mismos, pero les parecería interesante conocerlos.

Ante la pregunta ¿Será que los niños, en este caso del cuento que se está leyendo, el de *La Guajirita*, tienen las mismas necesidades que tienen ustedes, es decir, los niños de La Guajira necesitan estudiar, los niños de La Guajira necesitan comer, los niños de La Guajira necesitan vestirse, les gusta tener amigos que los hagan sentir bien?

La respuesta de los niños fue poco expresiva, solo respondieron sí, pero se observó que se quedaron pensativos. Posteriormente se les preguntó si eran iguales o diferentes a ellos, y todos dijeron que iguales, pero al querer indagar más con la pregunta ¿por qué sus costumbres son diferentes? Todos se quedaron en silencio, la ausencia de sus comentarios y la expresión de sus rostros reflejaban que no encuentran ninguna razón por la cual sentirse diferentes en comparación de un niño perteneciente a este grupo étnico, pues tienen las mismas necesidades habituales.

Después de realizar la motivación, se realizó con los participantes una actividad para el reconocimiento de sí mismos. Esta consistía en moverse al ritmo de la música alrededor de 7 carteleras y al detenerse, ubicarse en una pregunta de acuerdo a sus experiencias de vida y sentí-pensar. A continuación, se encuentran los resultados de este instrumento:

Figura 4*Actividad Me Conozco*

Nota. Foto tomada a los integrantes del *Club Literautas* en la ejecución del taller *me conozco*.

¿Qué me da expectativa?

A esta pregunta, las respuestas de los integrantes estuvieron encaminadas a sus proyectos de vida y su interés de conocer nuevos lugares, esto se evidencia en respuestas tales como “terminar todos mis estudios y ser una médica” (NA-BCCS-11, comunicación personal, 12 de marzo de 2020). Y “me da expectativa cuando voy a conocer lugares diferentes” (NO-AAP-10, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Ante esta pregunta, los niños se mostraron un poco desconcertados, primeramente porque algunos no conocían el significado de la palabra expectativa y después porque varios de ellos, como se observa en sus respuestas, no proyectan sus intereses en algo concreto.

¿Qué me da felicidad?

Los resultados aquí están encaminados a la vinculación de la felicidad como producto de sentirse acompañado, acogido en su familia y a la posibilidad de conocer nuevos lugares: “cuando mis abuelos me consienten y cuando juego con mis amigos” (NA-PIPE-7, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

¿Qué me da rabia?

El sentimiento de rabia, según las experiencias de vida de los participantes, emana de situaciones en las que se sienten rechazados, presionados o poco valorados. Dentro de las respuestas, la que más resalta es “cuando me discriminan y me dicen que no lo puedo hacer y me tratan como si yo fuera del otro género” (NO-YESJ-11, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Hasta ese momento, como parte del trabajo investigativo, no se había tocado el término discriminación y fue interesante cómo el participante plasmó su sentí-pensar al respecto y dio el inicio para abordar el tema.

¿Qué me da miedo?

El miedo a la oscuridad y a la soledad, fueron las respuestas más comunes a esta pregunta. Pero hay dos que resaltan por su particularidad: “a mí me da miedo la oscuridad y quedarme sola” (NA-DAJ-10, comunicación personal, 12 de marzo de 2020). Y “cuando veo pelear a mi familia, cuando veo una culebra, que se burlen de mí, los castigos de mamá” (NO-KARP-11, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

¿Qué me da amor?

Las respuestas a esta pregunta se encaminaron al vínculo con la familia y las experiencias de vida compartidas. Así se aprecia en respuestas tales como, “tener a mi papá y a toda mi familia cerca de mí” (NO-AAP-10, comunicación personal, 12 de marzo de 2020). Y “que mi mamá me abrace” (NA-PIPE-7, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

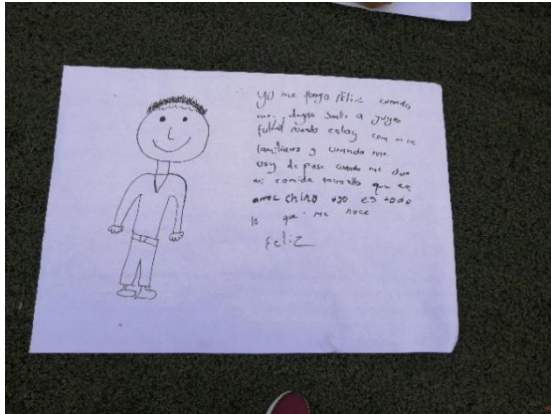
¿Qué me da tristeza?

El sentimiento de tristeza es evocado ante situaciones de separación con familiares o a situaciones particulares con sus pares: “me da tristeza cuando voy donde mi mamá y no me quiero venir” (NO-AAP-10, comunicación personal, 12 de marzo de 2020). “Cuando me caigo, cuando mis amigos no juegan conmigo” (NA-PIPE-7, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Una vez terminada la ronda y los participantes plasmaron sus respuestas para cada pregunta, se pasó a la siguiente actividad.

Como segundo taller, se programó la actividad “nos conocemos”. A cada participante se le pasó un pliego de papel bond, en el cual, debía dibujarse y plasmar lo que les gusta, lo que no les gusta y algunos aspectos que les gustaría dar a conocer a los otros sobre sí mismos; para su socialización se organizó una mesa redonda en donde cada participante presentó su creación. Este segundo momento fue muy gratificante para el desarrollo de esta investigación, pues los niños dentro de su discurso describían vivencias relacionadas con los términos: discriminación, aislamiento, preferencias, apoyo, motivación y acompañamiento:

Le gusta ganar cosas, que venga la familia, que lo ayude y mirar Dragon Ball Z. Lo que no le gusta es que lo discriminen, que no le den cosas a él y a su hermano sí. Y que no lo lleven a viajes (NO-YESJ-11, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Figura 5*Me Reconozco*

Nota. Los *Literautas* expresan cómo se ven ellos mismos.

Durante el relato, en comunicación personal del 12 de marzo de 2020, con NO-YESJ-11, se observó un gesto de molestia e incomodidad al narrar su experiencia de vida, a lo que él denomina “ser discriminado”, relacionada con vivencias en las que no se le permite participar o en las que su opinión es objeto de burla. Pero al ser escuchado y permitirle expresarse, le dio un parte de tranquilidad, pues dentro de los participantes presentes se encontraban algunos niños mencionados.

Seguidamente y como se puede observar en el siguiente relato, algunos de los participantes, aunque no tan expresivos como el anterior, lograron canalizar su sentí-pensar y manifestar que cuando son llamados por formas diferentes a su nombre, sienten incomodidad:

“no me agradan por decirme apodos, por molestarme” (NA-BCCS-11, comunicación personal, 12 de marzo de 2020). Ante la pregunta ¿y tú alguna vez le has dicho a estos amigos que eso no te gusta?, la respuesta inmediata fue, “si les he dicho, pero no. Si le he dicho, pero no me hacen caso” (NA-BCCS-11, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Otro de los relatos interesantes es el siguiente, la participante manifestó que, el tener que contribuir y asumir responsabilidades dentro de su casa, no es de su agrado, “profe a mí me gusta patinar, escuchar música, me gusta escribir, leer, jugar. Y no me gusta que me molesten y mucho menos que inventen chismes que no son. No me gusta hacer comida” (NA-DAJ-10, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

La constante en casi todos los participantes es la incomodidad ante los apodos, malestar ante los pares que no les permiten participar de juegos y ante la ausencia de apoyo familiar; y la satisfacción radica, por ejemplo, en contar con un entorno motivador, acogedor y protector:

Buenos días, este macho pecho peludo que está aquí, se llama NO-JPH-12 las cosas que no le gustan hacer, es que los amigos y los familiares le digan groserías y tampoco le gusta que le digan que no puede lograr esas cosas, ehh... tampoco le gusta que no le brinden apoyo. Las cosas que le gustan es que le brinden apoyo las personas que...

También le gusta dar lo mejor de él en todas las cosas que hace, con las personas que le gustan, pasarse con los padres, con los que más le tiene confianza y se siente más seguro decir las cosas que le intrigan. También la comida favorita es el arroz. El color que me gusta es el azul (NO-JPH-12, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

En el tercer momento de esta jornada, se realizó la cartografía “conozco mi entorno”. Para ello las investigadoras llevaron el croquis de San Antonio del Pescado, que se encuentra por internet, y algunas imágenes de los lugares que están en San Antonio del Pescado, para ubicarlos de acuerdo a las orientaciones del territorio dadas por los niños, mientras se reflexionó sobre las experiencias vividas en cada uno de ellos.

La última técnica aplicada durante esta jornada consistía en un mapa parlante. Para ello, las investigadoras llevaron un mapa gigante del centro poblado San Antonio del Pescado e

imágenes de algunos de los lugares más sobresalientes del mismo, para que entre todos los integrantes del *Club Literautas*, ubicarlos en un mapa según su lugar correspondiente y realizar una reflexión sobre las experiencias de vida que se tienen en ellos.

La primera imagen correspondía a la iglesia católica ubicada en el parque principal del centro poblado, al enseñarla a los niños manifestaron que en el centro poblado hay otras dos iglesias más, que corresponden a otras religiones, las cuales ellos no practican, pero mostraron mucho respeto hacia las mismas. Este lugar para ellos es un sitio agradable y de mucho respeto: “bien, porque allá es donde predicán sobre Dios, de toda la historia de Jesús, de la biblia, de las personas que hay en la biblia, porque yo a veces voy allá a acolitar, ayudarle al padre y ya” (NO-YESJ-11, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Figura 6

Conozco mi Entorno



Nota. Los *Literautas* cuentan cómo se desenvuelven y conocen su entorno.

La siguiente imagen correspondía a la escuela, es importante resaltar que algunos de los participantes ya no están en la escuela y han pasado al colegio. Uno de los comentarios que se

resaltan fue el de NA-YL-12, ya que, en la actualidad se encuentra en secundaria, pero recuerda la escuela como un lugar en donde aprendió a resolver problemas: “bien, porque allá me enseñan las letras, cómo resolver problemas” (NA-YL-12, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Ante la pregunta ¿qué tiene de malo la escuela? Sus respuestas manifestaron aspectos físicos y de infraestructura que quisieran mejorar:

Un parque, que tuviera otro espacio que no solamente fuera la cancha, porque yo creo que la arena da artos accidentes, mientras que juegan el micro, y un parque donde los niños puedan ir a otros lugares y jugaran no solo en la cancha (NO-JPH-12, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Seguidamente se ubicó la imagen del colegio y los participantes hicieron algunas comparaciones con la escuela, pues en los dos espacios no hay lugares para jugar, expresaron su preocupación por la falta de salones y espacio para los maestros, entre otros.

La siguiente imagen correspondía a las canchas de baloncesto que quedan al lado del colegio. Los participantes manifestaron que, esta era uno de sus lugares preferidos, que les agradaba, que se sentían libres en él, pero su incomodidad fue notoria al relatar el momento en que los adultos usan este espacio y los aíslan del mismo:

Hay algo que no nos gusta a la mayoría profe, por lo que a veces nosotros estamos ocupando la cancha y llegan los grandes y como ellos se creen muy muy pues nos sacan y juegan ellos... Pues algunas veces los policías nos dicen que los dejemos jugar. Pero a veces, por ejemplo las personas que viven aquí, ellos pues si uno no los deja, ellos dicen que los deje jugar otro ratico y comienzan a meterse y a meter balonazos (NO-JPH-12, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

La imagen siguiente correspondía a la estación de policía y en ese momento las opiniones estaban divididas, unos manifestaron que los policías prestan un servicio importante para la comunidad y los otros expresaron sus molestias con este ente: “un servicio para la comunidad”, “no presta ningún servicio”, “solo sirven para jugar micro” (NO-KARP-11, NO-JPH-12 y NO-AAP-10, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Posteriormente se ubicó la imagen del parque, en este los participantes manifestaron, al igual que de la cancha, que era un lugar agradable para ellos, que le permite divertirse, pero que como han mencionado anteriormente sus experiencias de vida, se ven entorpecidas por los adultos y lo que ellos consideran como malos hábitos, “hay veces que las personas no cuidan bien la naturaleza, dejan las botellas tiradas, la basura. Entonces se mira feo el parque” (NA-DAJ-10, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Al terminar con las imágenes llevadas por las investigadoras, se les preguntó a los participantes por los espacios que harían faltan dentro del centro poblado, “ehhh... yo digo que una biblioteca, porque nosotros la necesitamos para leer y aprender a mejorar la ortografía. Esto... Y uno entretenerse más” (NO-YESJ-11, comunicación personal, 12 de marzo de 2020). Otros señalaron que “le hace falta como un hospital, como un centro médico porque pues, y que lo abrieran todos los días porque lo abren solo los miércoles, porque de pronto una persona se enferma un lunes. Entonces no puede...” (NA-DAJ-10, comunicación personal, 12 de marzo de 2020). Algunos más osados plantearon que,

Un Surtimax, porque por acá las cosas son muy caras, y en cambio pues si ponen un Surtimax, pues pueden comprar porque yo creo que la mayoría que estamos aquí en la mayoría de los padres van a comprar a Guadalupe y entonces pues ya no tendrían que

gastar plata en gasolina, ni en pasajes y entonces acá podríamos comprar esos productos.

(NO-JPH-12, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Esta reflexión fue muy interesante, pues los niños realizaban comparaciones con espacios específicos con los que cuentan los niños de zonas con características urbanas y ellos no. Durante la reflexión siguiente las experiencias cambiaron de manifestarse por un lugar en específico a las personas del entorno. Ante la pregunta ¿qué les hace falta a las personas de San Antonio? ¿Qué tienen de bueno las personas de San Antonio?, se obtuvieron respuestas como, “Que dejen de ser chismosas... yo he escuchado un poconón de viejitas que se ponen a decir que han pasado cosas” (NO-YESJ-11, comunicación personal, 12 de marzo de 2020). Y al reiterarle si ¿eso que hablan esas señoras ayuda a que se viva mejor?, la respuesta directa fue, “no, porque están... revelando la vida personal de uno” (NO-YESJ-11, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

Se finalizó la actividad con la pregunta ¿les gusta vivir aquí? Y fue notorio el sentido de pertenecía y gusto por su territorio, por parte de algunos de los participantes, otros por el contrario manifestaron su deseo de vivir en otro lugar, para poder enriquecer sus experiencias de vida. Así lo expresa NO-JPH-12, en comunicación personal del 12 de marzo de 2020, al referir, “pues casi no, profe es que la verdad es que los domingos son muy aburridores, es aquí no sale gente uno con ganas.... Bueno pues a veces con ganas de salir y no hay nada que hacer por aca”. Lo contrario fue expresado en la siguiente respuesta,

Pues yo digo que es bueno porque digamos porque uno en la ciudad uno no puede salir solo, en cambio acá uno sale solo, pero uno en la ciudad no puede salir solo tiene que ser con un adulto es horrible (NA-DAJ-10, comunicación personal, 12 de marzo de 2020).

5.3.2 Jornada 2:

Nombre de los instrumentos y técnicas:

- *Entrevista semi-estructurada: cuadernillo “viajando por mi vida”*
- *Entrevista semi-estructurada: qué sé sobre exclusión, inclusión*

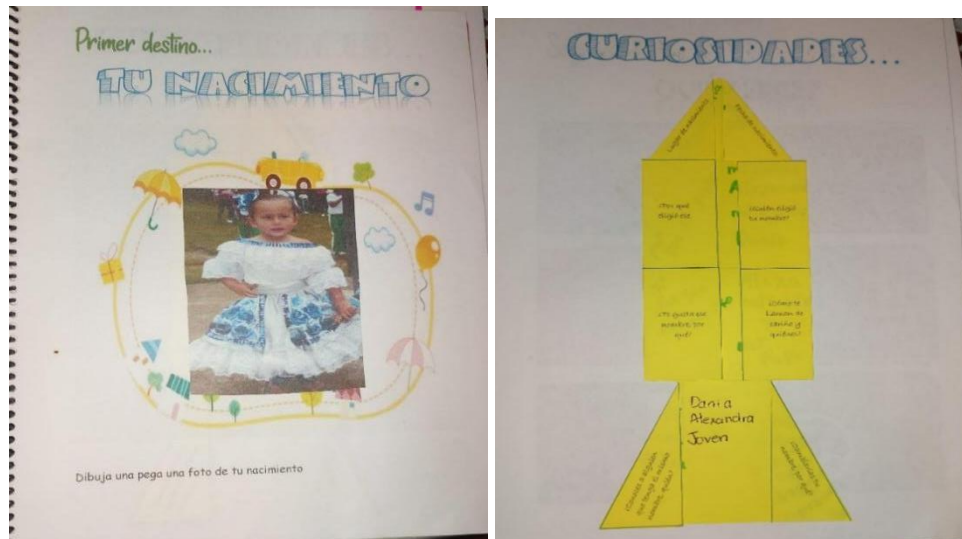
Fecha de aplicación: 15 de marzo del 2021

Objetivo: indagar la concepción sobre inclusión/exclusión que tienen los niños, niñas integrantes del *Club Literautas* desde las experiencias de vida y el sentí-pensar.

Descripción de la aplicación:

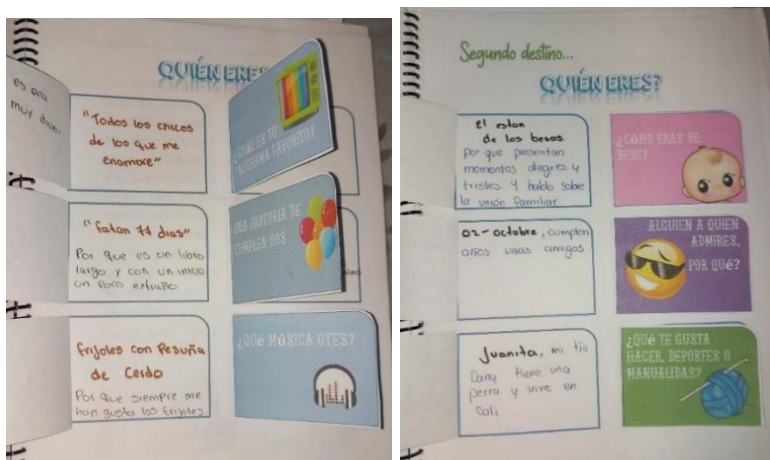
Este segundo momento comprende la aplicación de dos instrumentos diferentes, dada la situación protocolaria por el Covid-19; en un inicio se pensó en la implementación del cuadernillo “viajando por mi vida” como una estrategia que permitiera la recolección de la información, sin necesidad del desplazamiento por parte de las investigadoras; la idea era enviarlo, para que los niños respondieran de manera individual y luego analizar la información por parte de las investigadoras. El instrumento fue desarrollado de esa manera, pero, sus respuestas fueron muy ilimitadas, sin describir sus experiencias de vida y dejaban a un lado su sentí-pensar. Por ello, fue necesario acompañar este instrumento con una entrevista semi-estructurada presencial e individual para completarlo.

El instrumento “viajando por mi vida” fue una entrevista semi-estructurada diseñada en forma de cuadernillo, de manera creativa por su diseño, los participantes debían responder las preguntas contempladas en este. Las primeras preguntas del cuadernillo contenían datos personales y concernientes a sus intereses y gustos (nombre, fecha de nacimiento, comida favorita, película favorita, entre otras).

Figura 7
Dibujos de los Participantes


Nota. Tomado del libro *Viajando por mi vida* de los integrantes del *Club Literautas*.

Adicionalmente, se encontraban preguntas para rememorar sus experiencias de vida frente a situaciones específicas, como fechas especiales y personas significativas en su vida.

Figura 8
Ejercicios de los Participantes


Nota. Tomado del libro *Viajando por mi vida*, en donde los integrantes del *Club Literautas* expresan quiénes son y lo que les gusta.

Continuando con el cuadernillo, se les solicitaba que se describieran:

Cuenta ¿quién eres?

En relación a esta pregunta, de carácter ontológico, se relacionan a continuación tres respuestas dadas por tres de los participantes:

Soy la persona que es sincera y no me gusta que me insulten, soy inteligente, me gusta ser amoroso, ayudar, mis hermanos me hacen enojar, soy muy tolerante, quiero mucho a mi familia materna, no mucho a la paterna. Me gusta la música de genero reggaetón.

También me gusta las películas de aventura y amistad, leer libros de magia (NO-YESJ-11, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Yo soy un hombre muy sensible y cariñoso y me gusta mucho el deporte y cuando toda mi familia está reunida me pongo muy feliz, pero cuando estoy furioso no me gusta que nadie me hable y ya cuando se me quita soy muy amable y generoso y soy muy llorón porque me dicen o me gritan, entonces me pongo a llorar (NO-KARP-11, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

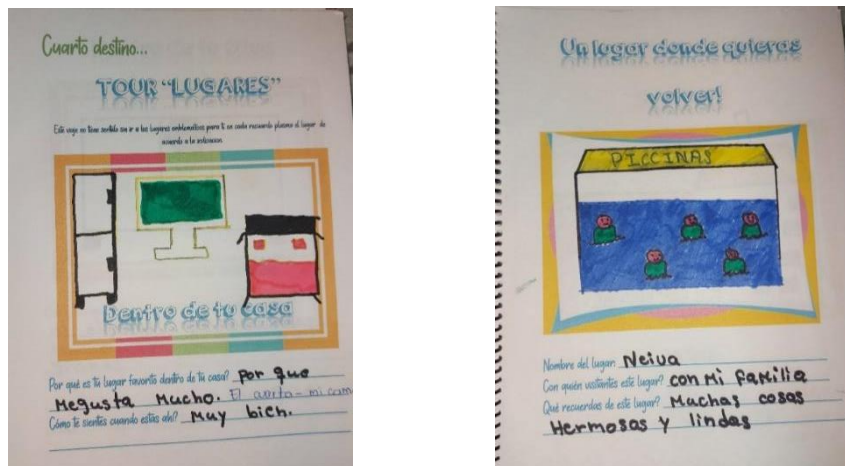
Nací el 19 de junio del 2008, tengo 12 años. Me gusta mucho el deporte, mi deporte favorito es el patinaje, me gusta mucho compartir tiempo con mi familia, mi comida favorita es frijol con pezuña de cerdo, me gusta mucho ver series de Netflix, una de mis favoritas es “de a todos los chicos de los que me enamore”. Me gusta mucho leer, me gusta mucho el pop es mi clase de música favorita. Tengo una mascota se llama Tony y es

un perrito. Admiro mucho a una persona y esa persona es mi tía Ani la admiro mucho porque es una mujer muy trabajadora y además de eso es una persona independiente que paga sus estudios y sus demás cosas, por eso admiro a mi tía Ani. Mi programa favorito es “Chica Vampiro” la actriz es Greicy Rendón (NA-BCCS-11, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Después de las preguntas relacionadas con datos personales y situaciones cotidianas, se pasó a las preguntas concernientes a las experiencias de vida en el ambiente escolar. Preguntas relacionadas con las materias, los maestros y los sentimientos en los diferentes momentos que se comparten en este espacio.

Figura 9

Preguntas Sobre Datos Personales y Experiencias Cotidianas



Nota. Tomado del libro *Viajando por la vida*, en donde reconocen los lugares de su vida cotidiana.

Las siguientes preguntas correspondieron a experiencias de vida dentro de su territorio. Indagando sobre sus lugares de preferencia dentro de su casa, el centro poblado y los sentimientos al estar en ellos.

¿Cuál y por qué es el lugar favorito dentro de tu casa?

A continuación, se relacionan dos respuestas: “el cuarto – mi cama, porque me gusta mucho” y “mi cama o habitación, me siento cómodo y descanso” (NO-MAPP-12 y NO-YESJ-11, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

¿Cómo te sientes cuando estás ahí?

A lo que contestaron “contento y cómodo” (NO-KARP-11, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

¿Cuál y por qué es el lugar que menos te gusta dentro de tu casa?

“El *chifonier*, porque hace mucho estorbo y es muy grande”; “El rancho no me gusta, porque es tenebroso, cuando era pequeña escuchaba que alguien rasgaba con las uñas la pared”; “la pieza de mi tía, me siento incómodo” (NO-MAPP-12, NA-DAJ-10 y NO-AAP-10, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Seguidamente las preguntas correspondieron al centro poblado, sobre los lugares en los que les gustaba estar y los que no, y aunque dentro de estas se les solicitó especificar ¿el por qué?, muchas de las respuestas fueron insipientes y sin muchos detalles. Posteriormente se pasó a reflexionar sobre las personas con las que interactúan, los sentimientos que les generan las mismas de acuerdo a las vivencias compartidas.

Las personas de mi vida

¿Con quién me siento protegido?

“Con mis padres, porque ellos me cuidan”; “mi mamá y abuela, me hacen respetar”; “con mis padres, porque son mis padres sé que no me van a hacer nada malo” (NO-MAPP-12, NO-YESJ-11 y NA-PIPE-7, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

¿Con quién me siento feliz?

Familiares y amigos fueron los seres que determinaron las respuestas a esta pregunta, son ellos quienes proporcionan el mayor placer a los participantes: “con mis amigos, porque son muy chéveres, jugamos”; “mis tíos, porque me sacan a viajar”; “con mis familiares, muy pocas veces los veo y me alegra verlos” (NO-MAPP-12, NO-YESJ-11 y NO-JPH-12, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

¿Quién me hace sentir mal y por qué?

De nuevo son los familiares y amigos más cercano quienes generan alguna clase de incomodidad: “un primo, porque me dice malas palabras, Giovany me dice que soy un lambón”; “con mi tía Martha, me regaña mucho”; “Samuel, porque es agresivo y nos amenaza con que nos va a pegar y tiene solo 3 años” (NO-MAPP-12, NA-YL-12 y NA-PIPE-7, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Para finalizar, se indagó sobre el uso, gustos y experiencias de vida relacionadas con las redes sociales:

Facebook:

Las respuestas dadas mencionaban el uso de esta red social como una herramienta para pasar el tiempo viendo memes, observando la vida que los demás publican y muy pocas veces

como herramienta para su crecimiento intelectual. A continuación, se refieren dos respuestas en relación con esta red social: “chatear, mirar publicaciones, me gustan los memes”; “me gusta esta App, porque puedo ver todo lo que suben mis amigos” (NO-JPH-12 y NO-KARP-11, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Whatsaap:

“Me gusta, porque suben estados”; “para chatear y enviar tareas” (NO-MAPP-12 y NO-JPH-12, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Tik Tok:

“Porque suben Tik Tok para uno ver” (NO-MAPP-12, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Como se puede observar hay muy poco material sobre las redes sociales, dado que los participantes no cuentan con los equipos tecnológicos para acceder a ellas o no son de su interés.

Al iniciar con la descripción de esta jornada se menciona que, dado que la aplicación de instrumento “Viajando por la vida”, dejó varias repuestas inconclusas, sin mucha especificación y reflexión sobre las experiencias de vida, para apoyar este instrumento se realizó una entrevista semi-estructurada.

La entrevista se realizó de manera personalizada, entre una de las investigadoras y dos de los participantes. Inició con una reflexión sobre algunas de las preguntas que se encontraban en el cuadernillo y el sentí-pensar de los niños al responderlas. A continuación, una situación planteada a los participantes por parte de las investigadoras, en relación con el nombre de cada participante:

Hoy vamos a hacer algo muy sencillo, yo tengo aquí este cuadernillo que lo hicimos en la sección pasada, en este cuadernillo tú nos describiste cosas de tu vida, por ejemplo, acá

dice ¿quién eligió tu nombre? ¿qué significa tu nombre? (IN-NV, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

A esto uno de los participantes dio como respuesta, “esto, que, pues mi nombre, yo investigué y el mío significaba, amor y amistad” (NO-YESJ-11, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Reflexionar sobre estas preguntas permitió ahondar en los sentimientos y experiencias vividas que contemplaban estas preguntas, pues al escribir los participantes no fueron tan explícitos como lo hicieron hablando:

Bueno, tú crees que, si te dieran la oportunidad de tener padres diferentes, tu vida sería diferente, tú serías diferente, tú eres una niña tranquila y calmada por lo que yo he visto, tú ¿crees que serías una niña diferente si tuvieras otros padres? (IN-NV, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Esta pregunta generó respuestas un tanto desgarradoras en la que se evidencia la carencia de afecto y atención:

Si tuviera un papá y si tuviera mi mamá conmigo yo creería que sí sería diferente, o sea es que, hay veces yo me comporto mal, si porque, pues, por todas las cosas que me dicen eso que me da rabia, pues yo me comporto un poquito mal y pues si creo que sería una niña diferente... o sea, yo creo que, hace falta que me entiendan cuando yo estoy brava , que me entiendan cuando me pasa algo malo, yo toda la vida he querido tener unos padres que, cuando llegue del colegio me revisen las tareas, me pregunten ¿cómo me fue? pero no, cuando yo estaba en la escuela y cuando estaba en el colegio yo llego a la casa y pues desde que de pequeña me regañaba me decía cosas y pues mi abuelita la verdad sólo me

trata bien cuando quiere que le ayude hacer un trabajo de resto no y pues eso es lo que pasó (NA-BCCS-11, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

En otro aspecto en el que se logró profundizar fue en las experiencias de vida en el ámbito escolar, con algunos de los participantes se lograron reflexiones interesantes, pues varios de ellos contaban experiencias en otras escuelas. Ante las preguntas de las investigadoras:

“¿Te gusta más aquí que en la ciudad? Tú tienes algo bueno y es que ya tuviste la experiencia y puedes hacer la comparación ¿Cómo te pareció esa experiencia y la que tienes ahora en San Antonio?” (IN-NV, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

La respuesta deja ver diferencias importantes entre el campo y la ciudad y además una clara preferencia por el campo:

Allá, en Bogotá, por ejemplo no daban que agropecuaria, allá los parques eran cerrados en techo y pues era todo así encerrado, acá todo es más libre y acá por ejemplo agropecuaria a mí por ejemplo sí me gustó mucho y acá también pues eso fue un cambio porque pues es diferente allá hay materias que sé que se llamaban diferente a como le llaman acá y ya llegamos más atrasados en el aprendizaje porque yo llegué acá en segundo y ya escribían con lapicero y allá escribíamos todavía con lápiz, no sabía multiplicar porque no nos habían enseñado aquí y allá es muy diferente pero pues me gustan mucho más acá (NA-YL-12, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Otro participante añadió:

A mí no me gustaría ir a la ciudad, pero sí me gustaría experimentar, para ver que como qué diferencias hay como dice mi amiga, si es como más encerrada, en Bogotá el aire es muy contaminado entonces no es como bueno, en cambio acá, el aire es más puro y limpio, uno que como que se siente más libre, por ejemplo, a uno de niño no lo dejan salir

solo a la ciudad, en cambio uno acá sale más, me gusta harto, me gusta más (NA-DAJ-10, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Terminada la reflexión sobre las preguntas del cuadernillo, se pasó a realizar preguntas concretas sobre algunos de los términos que rodean esta investigación como el asunto de los derechos como niños y su noción sobre inclusión/exclusión.

Frente al tema de los derechos, se encontraron opiniones tales como:

En la escuela, uno tiene derecho a un pupitre bueno, los cuadernos ya dependen de los papás, a un salón bueno, como las ventanas con buena seguridad, cosas así (...) pues, yo digo, que los derechos son muy diferentes a los deberes, porque, ya los deberes son como una obligación en cambio el derecho a la vida, cualquiera no puede venir a arrebatarle la vida, arrebatarle la vida de uno porque no tiene el derecho de vivir, tiene el derecho a comer entonces es fundamental... (NA-DAJ-10, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Los alcaldes tienen la posibilidad, si tienen recursos para digamos hay gente que no tiene comida en la calle y pues el alcalde pues no hace nada, o sea la gente siempre sigue por ahí en la calle y pues ese es el derecho, tienen derecho a comer y pues no se tiene la posibilidad (NA-YL-12, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Como se puede observar, los participantes tenían poca claridad sobre lo que es un derecho y en algunos de los casos lo confundieron con valores o cualidades de las personas. Después de una pequeña, explicación acerca del tema por parte de las investigadoras, se pasó a preguntarles, si creían que sus derechos eran iguales a los derechos de los niños que viven la ciudad.

Aún después de la explicación sobre los derechos, los participantes continuaron confundiéndolos, pero fue enriquecedor cómo continúan las comparaciones entre la ruralidad y la

urbanidad y la manera como enuncian a los responsables de hacer valer sus derechos y promover condiciones de vida óptimas:

Acá es como si no existiéramos, porque yo antes cuando estaba en Bogotá hacia allá éramos como más todo, en cambio acá uno llega y acá pues ya digamos se puede ver en el colegio que es como más abandonado acá no le prestan atención por acá o sea sólo por allá (NA-YL-12, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

Ante la pregunta “¿ustedes no creen que puedan hacer algo para que se mejoren las condiciones y la calidad de vida de aquí, o ya nos toca aguantarnos?”, los participantes dieron respuestas tales como: “pues como abogar con el alcalde porque, veo que en otras ciudades tienen carreteras buenas nosotros por acá no tenemos carreteras buenas” (NA-DAJ-10, comunicación personal, 15 de marzo de 2020).

5.3.3 Jornada 3

Nombre de las técnicas: taller construcción de conceptos

Fecha de aplicación: abril 14 del 2021, de 8:00 a 12:00 a.m.

Objetivo: profundizar los resultados obtenidos en los instrumentos anteriormente aplicados con los participantes del *Club Literautas*.

Descripción de la aplicación y lectura analítica de los resultados:

Como actividad de motivación y sensibilización, se inició con la socialización grupal del cuadernillo “Viajando por la vida”. Para ello, se jugó al “amigo secreto”, a cada participante se le entregó el cuadernillo del amigo que le correspondió y se dieron algunos minutos para que lo leyera. Seguidamente se les pidió que describieran al participante que les correspondió, teniendo en cuenta el cuadernillo, para que los demás participantes trataran de averiguar quién era. Finalmente se reflexionó sobre la experiencia con este cuadernillo.

El objetivo de socializar de manera grupal el cuadernillo, fue profundizar en algunos aspectos que se contemplaban en el mismo. Por ello, finalizada la socialización, las investigadoras guiaron la reflexión hacia las siguientes preguntas:

“Ahora vamos a reflexionar sobre algunas preguntas ¿que será eso de territorio?, el que quiera hablar alza la mano” (IN-LT, comunicación personal, 14 de abril de 2021). La interrogante despertó respuestas como: “es como unas tierras que pueden que pertenecen o como un terreno que le pertenece a esa persona. Mi territorio es mi casa” (NA-DAJ-10, comunicación personal, 14 de abril de 2021). Ante esta respuesta las investigadoras pasaron a plantear la siguiente situación:

O sea que un territorio es una tierra que le pertenece a alguien, ósea que, si yo tengo una materia, una tierra, eso me pertenece, ese sería el territorio. Listo, ahora vamos a hablar como territorio, como lugar, como un espacio, el territorio es el lugar el espacio, no solamente en mi casa, sino el espacio en donde nosotros interactuamos y nos desenvolvemos, en este caso nuestro territorio de reunión o nuestro lugar de reunión sería la casa de doña Marta, doña Marta nos dio muy amablemente la entrada y nos permitió estar aquí, pero eso significa que yo voy a llegar a invadir o dañar, a coger cosas que no me pertenecen (IN-NV, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

Esta situación generó en los participantes reflexiones que aportaron en el esclarecimiento del concepto de territorio:

No, primero pues deberíamos pedir permiso para entrar a este territorio y segundo no tocar cosas que no nos pertenecen hay un dicho que dice mirar y no tocar se llama respetar, entonces como no tocar las cosas que no son nuestras (NA-DAJ-10, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

Esta reflexión llevó a considerar el carácter de lo público y de lo privado en relación con el concepto de territorio: “públicos pues serían los parques, la iglesia, el puesto de salud, la cancha, la sintética, cosas así, ya privado serían nuestra casa, como nuestro territorio esas cosas serían privadas (NA-DAJ-10, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

Con estas preguntas se buscó reflexionar sobre el concepto de territorio y las experiencias de vida en diferentes espacios, de acuerdo con su carácter público o privado y sus representaciones sociales de aplicar este concepto a personas con diferentes condiciones físicas:

El mismo trato, por ejemplo, no nos discriminen por los problemas que podemos tener y que es un derecho que nosotros podemos ir a un estadio obvio tenemos que pagar, pero entonces es un derecho que podemos ir al lugar que nosotros queramos. Algunas personas pues pueden discriminar, pero entonces, por ejemplo, nosotros merecemos el mismo respeto que las otras personas, las otras personas no pueden tener, necesitamos ese respeto de las otras personas (NA-DAJ-10, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

En medio del ejercicio reflexivo sobre territorio público y privado, los integrantes expresaron su sentí-pensar asociando esta concepción a los conceptos de discriminación, visto como una práctica de respeto hacia el otro:

Algunas personas pues, pueden discriminar, pero entonces, por ejemplo, nosotros merecemos el mismo respeto que las otras personas, que las personas que no pueden tener. Como no juzgar a la otra persona por lo que tiene, porque hay muchos que... por ejemplo la envidia... por ejemplo que otros juzgan porque no tiene ropa, porque no tiene que comer, juzgan sin tener ese derecho de juzgar a los demás (NA-DAJ-10, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

Después de esto, se pasó a la actividad central de este encuentro, iniciando con un ejercicio de describir e interpretar imágenes, para luego hacerlo con algunos videos. En el primer video, corresponde a la figura de una niña en dos momentos, el primero está sucia, triste y con algunos elementos para hacer aseo; en el segundo momento, aparece limpia, alegre y con útiles escolares en sus manos. Con la interpretación de este video, se reflexionó sobre la importancia de algunos derechos y cómo el goce de estos puede afectar la calidad de vida “pues los derechos también son importantes, porque pues las personas tienen que aprender que los derechos son algo que las personas deben hacer”; “pues si no estuvieran esos derechos, pues los blancos teniendo a los negros como esclavos, los vendían (NA-PIPE-7 y NO-MAPP-12, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

Aprovechando esta reflexión, el siguiente video visto, correspondía a una explicación de lo que son los derechos humanos. Se observó el video “¿qué son los Derechos humanos? - Historia Bully Magnets (240P) _1” en donde explican cómo nacieron, en dónde y gracias a quienes se establecieron los derechos humanos. La visualización de este video permitió la exploración de la representación social que los niños tienen sobre la pobreza: “primero que tenga salud, que tenga posibilidades de estudiar, de comida, de tener un techo, un vestido” (NA-YL-12, comunicación personal, 14 de abril de 2021). A lo que las investigadoras pasaron a agregar, “o sea que poder gozar de mis derechos básicos, como alimentación, comida, vivienda, estudio, no me hace pobre. Les voy a hacer una pregunta ahora. ¿Ustedes son pobres? (IN-NV, comunicación personal, 14 de abril de 2021). Ante esto, la respuesta de uno de los participantes:

Pues no somos ni pobres ni ricos, porque tenemos un techo, tenemos un vestido, tenemos el derecho a la comida, puede que no tengamos mucha plata, pero tenemos plata o sea que

no estamos ni pobres ni ricos, en el medio (NA-DAJ-10, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

El siguiente video correspondía a un video encontrado en la red social Facebook, en donde se realizó un experimento social entre un grupo de niños habitantes de la zona urbana de España y un grupo de niños de Uganda, a quienes se les pregunta ¿qué pedirían si se les concedieran 3 deseos? Este ejercicio, permitió conocer la noción de los *literautas* sobre la pobreza y la riqueza, aquí la opinión de uno de los participantes: “pues que los de España ya son ricos, para que quieran ser más ricos, en cambio los de África ellos son muy pobres, ellos si necesitan como para ellos poder vivir bien (NO-YESJ-11, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

Posteriormente, dentro de la misma reflexión se permitió clarificar las representaciones sociales, sobre inclusión/exclusión, teniendo en cuenta la experiencia de vida de los niños del video. Así, las investigadoras plantearon la interrogante: “¿en qué apartes de este video podemos hablar de inclusión y en que apartes podemos hablar de exclusión?” (IN-NV, comunicación personal, 14 de abril de 2021). Esto llevó a los participantes a reflexionar con mayor detalle sobre el contenido del video: “cuando ya los niños de España se dieron cuenta que los de África tenían muchas necesidades, como que trataban de incluirlos al grupo de ellos” (NA-DAJ-10, comunicación personal, 14 de abril de 2021). A la que podemos sumar ésta otra sobre exclusión: “pues antes donde ellos decían los deseos, ellos los estaban excluyendo, ellos solo pensaban en ellos, no para los demás, pero había unos que si incluían a los demás” (NO-YESJ-11, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

El último video correspondía a un ejercicio social, donde se muestra cómo culturalmente se le han designado unas tareas específicas a la mujer y cuando estas son realizadas por un hombre, se tornan como un mérito o algo extraño:

Porque, como le digo, hay muchas personas que digamos mantienen que las mujeres solo se tienen que encargar de los oficios de la casa, que cuidar los hijos, que estar en la cocina y que los hombres no, que ellos siempre están afuera trabajando, entonces hay lo que muestran es que tiene que ser igualdad (NA-DAJ-10, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

Seguidamente, como actividad final de este encuentro, se realizó el taller “construcción de conceptos”.

Por último, se les pidió a los niños que entre todos construyeran los conceptos de inclusión/exclusión:

Para los participantes, la inclusión se da desde nuestra forma de ser como persona, no solo incluyéndolo en nuestro entorno sino haciéndole partícipe de manera activa dentro de nuestro entorno, no discriminando por sus diferentes características físicas, intelectuales, emocionales, entre otras.

En la misma línea, manifestaron que la exclusión es no tomar en cuenta la opinión de nuestros compañeros por sus características físicas y emocionales de forma crítica y destructiva. Es la forma que se aparta a las personas por sus características físicas como color de su piel, discapacidad, religión, profesión, cabello, entre muchas otras. La exclusión la notamos al momento de no incluir a los otros dentro del entorno en el que vivimos y nos desenvolvemos, es apartar al otro por no pensar igual, no ser igual.

5.4. Etapa de escritura reflexiva

Esta etapa condensa lo que se conoce como análisis de resultados, comprendida como la etapa de escritura reflexiva, en donde se visualiza el carácter fenomenológico e interpretativo de esta investigación. A través de la reflexión que surge del diálogo de las voces de los teóricos, las niñas y los niños integrantes del *Club Literautas* y las investigadoras, se abordan de manera interpretativa las representaciones sociales que estos hacen sobre los niños y niñas y sobre inclusión/exclusión social.

5.4.1 Categoría Representaciones Sociales de Niños y niñas

Dado el carácter intersubjetivo de la fenomenología hermenéutica de este trabajo, antes de dar respuesta a la pregunta de investigación, es necesario conocer ¿cómo se conciben a sí mismos los niños y niñas participantes del *Club Literautas*? Esto con el fin de comprender, cómo la influencia de la interacción con el territorio, con sus pares y su contexto social, permea sus experiencias de vida y por lo tanto influyen en la construcción de sus RS.

De acuerdo con la teoría sobre la construcción del auto concepto en los niños y niñas, este, al igual que las RS, es una construcción propia, basada de la interacción del individuo con los otros y con el entorno, en las experiencias de vida que configuran su manera de vivir su realidad y el sentí-pensar como un eje transversal que determina desde la interpretación y la reflexión sus maneras de conocer y actuar. Con base en esto y teniendo en cuenta los aportes los aportes de Piaget (1948), sobre el desarrollo infantil, en la edad en que se encuentran los participantes del *Club Literautas*, el desarrollo de su pensamiento está dirigido no solo a objetos en concreto, sino, a fenómenos que se integran a sus historias de vida de manera reflexiva desde lo experiencial. De aquí que, el análisis de esta categoría se fundamentará en: las prácticas

cotidianas y la interacción con los otros como experiencias de vida, el contexto en el que estas son ejercidas y las relaciones de poder que los vincula con otros actores de la comunidad.

Lo anterior se puede evidenciar en lo expresado por algunos participantes de la investigación en las diferentes técnicas implementadas, por ejemplo, con lo dicho por NO-YESJ-1, quien manifestó que, “soy la persona que es sincera y no me gusta que me insulten, soy inteligente, me gusta ser amoroso, ayudar, mis hermanos me hacen enojar, soy muy tolerante, quiero mucho a mi familia materna, no mucho a la paterna. Me gusta la música de genero reguetón. También me gusta las películas de aventura y amistad, leer libros de magia” (Comunicación personal, 18 de septiembre del 2020); en este mismo sentido, NA-BCCS-11 expuso que, “me gusta mucho el deporte, mi deporte favorito es el patinaje, me gusta mucho compartir tiempo con mi familia, me gusta mucho ver series de Netflix (...) me gusta mucho leer, me gusta mucho la música pop (...), admiro mucho a mi tía Ani porque es una mujer muy trabajadora y además de eso es una persona independiente que paga sus estudios y sus demás cosas” ” (Comunicación personal, 18 de septiembre del 2020) y NA-DAJ-10 dijo, “profe a mí me gusta patinar, escuchar música, me gusta escribir, leer, jugar... No me gusta hacer comida, ni cuidar de mis hermanas.” (Comunicación personal, 25 de marzo 2021)

Un elemento común en estos testimonios es la forma en la que los participantes de la investigación se describen de acuerdo a las prácticas cotidianas que desarrollan. De manera continua, se identifican como niños y niñas al reconocer el juego u otras actividades lúdicas o de entretenimiento como parte de su rutina diaria. Así mismo, el compartir con otros, especialmente con sus pares, los lleva a reafirmar por semejanza quiénes son y cómo deben ser. Entre lo expresado por los participantes, la relación con los adultos desde el hecho de sentirse amados, tenidos en cuenta, reconocidos e incluso inspirados, vincula se forma de auto concebirse con una

proyección de su yo presente con su yo futuro (quién soy y quién quiero ser). Adicionalmente la RS que los niños y niñas configuran de sí mismos, también se articula en su manera de habitar el territorio, pues cuando se les permite la oportunidad de vivir el espacio desde sus prácticas, sean estas voluntarias (divertidas) u obligatorias (impuestas), ellos incorporan unos determinantes que les define su condición de niños y niñas enmarcados en un contexto rural.

Finalmente, en lo referido en los testimonios, se pueden identificar dos sentimientos que se convierten en fuente de sus maneras de entender cómo se caracterizan a sí mismos como niños y niñas desde sus experiencias de vida; de acuerdo con Quintero (2020), la construcción que cada individuo crea sobre sí mismo está compuesta por factores externos (social, familiar, escolar) e internos (emociones, sentimientos), los cuales son fruto del contexto. De aquí, las manifestaciones de lo que son o no son, de acuerdo a lo que se les permite, o en la forma en la que se les permite interactuar.

Por un lado, algunas de sus vivencias les genera alegría o felicidad cuando pueden realizar actividades asociadas a la diversión y el esparcimiento; en las que fluyen libremente en el desarrollo de su cotidianidad sus gustos e intereses, aportando desde la acción directa la exploración de sus posibles proyectos de vida.

A partir de otras vivencias, está la inconformidad por tener que desarrollar actividades que asocian a los adultos como trabajar, contribuir con algunos oficios del hogar o asumir otro tipo de responsabilidades propias de las dinámicas rurales, por ejemplo, coger café, cocinar para la familia, cuidar menores y tener que realizar algún tipo de actividad comercial que aporte económicamente a los ingresos de sus hogares.

Otro de los aspectos que definen esta categoría es el contexto visto desde el territorio, dada que la manera en la que los niños y niñas interactúan en cada uno de los lugares de su

Centro Poblado permea notoriamente sus RS sobre sus propias identidades. Se ha dicho anteriormente que las prácticas cotidianas influyen en la autoconcepción, y esto se debe considerar con mayor relevancia cuando estas son desarrolladas dentro de un territorio que en muchas ocasiones limita el goce de sus derechos y el disfrute como niños y niñas.

En el taller denominado “conozco mi entorno”, mediante un croquis del centro poblado San Antonio del Pescado, los niños y niñas ubicaron los distintos lugares que habitan, frecuentan y anhelan, posteriormente expresaron experiencias asociadas a estos espacios. NO-JPH-12 precisó que, “hay algo que no nos gusta a la mayoría, por lo que a veces nosotros estamos ocupando la cancha y llegan los grandes y como ellos se creen muy muy pues nos sacan y juegan ellos (...) hace falta un parque donde los niños puedan ir a otros lugares y jugarán y no solo en la cancha.” (Comunicación personal, 12 de marzo del 2020); NO-YESJ-11 agregó que, “Ehhh... yo digo lo que aquí falta es una biblioteca, porque nosotros la necesitamos para leer y aprender a mejorar la ortografía, (...) Y uno entretenerse más” (Comunicación personal, 12 de marzo del 2020); en la misma línea NA-DAJ-10 dijo que, “pues aquí hace falta como un hospital, como un centro médico porque pues, y que lo abrieran todos los días porque lo abren solo los miércoles, porque de pronto una persona se enferma un lunes” (Comunicación personal, 12 de marzo del 2020). Adicionalmente, NO-KARP-11 propuso que hacía falta “un centro comercial (...) pues para uno divertirse (...) Un Surtimax, porque por acá las cosas son muy caras, la mayoría de los padres van a comprar a Guadalupe y entonces pues ya no tendrían que gastar plata en gasolina, ni en pasajes.” (Comunicación personal, 18 de septiembre del 2020).

Con estos últimos aportes, se puede entender que la manera en la que se conciben como niños y niñas de la ruralidad, muestra la falta de oportunidades, la carencia de equidad y la necesidad de poder gozar a plenitud de sus derechos; por ello, emergen como resultados de los

talleres un imaginario de un futuro para el entorno que habitan en el que proyectan reformas, adaptaciones o nuevos espacios, más cercanos a lo urbano y sus dinámicas y en los que puedan tener acceso al uso y disfrute de sus derechos como niños y niñas.

Adicionalmente, dentro de los resultados obtenidos en las estrategias implementadas en la investigación, se evidencia que otra de las formas en las que se auto conciben los niños y niñas está vinculada con la forma con la que se ejercen las relaciones de poder en el ambiente familiar, escolar y social. De acuerdo con Vigotsky (1925 en Palacios, 2003, p. 231) la individualidad “se refracta a través del prisma de las relaciones con otras personas”. Se puede decir entonces que, los niños y niñas también se conciben a sí mismos partir de lo que hacen y de su relación con los otros que habitan su mismo territorio, en esa zona de desarrollo próximo en la que encuentran los referentes para construir identidad.

En palabras de las sociólogas Soto (2012) y Gaitán (2006), la infancia es una Representación Social elaborada por las relaciones de poder y las racionalidades política, social y económica. A su vez, la niñez “se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños” (Soto, 2012, p. 3). Se puede señalar entonces que, los niños y niñas hacen parte de una gran estructura social, pero la misma dictamina la forma de ejercer el poder sobre ellos. El buen trato o el ser tenidos en cuenta dentro de su cotidianidad, juega un papel fundamental dentro de sus experiencias de vida, en el empoderamiento y la construcción de sus RS.

En el contexto familiar de los miembros del *Club Literautas* es notoria la diversidad de formas de familia en las que las relaciones están marcadas en su mayoría por el autoritarismo y el desconocimiento desde el mundo adulto hacia el universo de vida de los niños y las niñas. Tal y como se refleja en comentarios como el expresado por NA-BCCS-11, quien manifestó que,

si tuviera un papá y si tuviera mi mamá conmigo yo creería que sí sería diferente, o sea es que, hay veces yo me comporto mal, si porque, pues, por todas las cosas que me dicen eso que me da rabia, pues yo me comporto un poquito mal y pues si creo que sería una niña diferente... o sea, yo creo que, hace falta que me entiendan cuando yo estoy brava, que me entiendan cuando me pasa algo malo, yo toda la vida he querido tener unos padres que, cuando llegue del colegio me revisen las tareas, me pregunten ¿cómo me fue? pero no, cuando yo estaba en la escuela y cuando estaba en el colegio yo llego a la casa y pues desde que de pequeña me regañaba me decía cosas y pues mi abuelita la verdad sólo me trata bien cuando quiere que le ayude hacer un trabajo de resto no y pues eso es lo que pasó (Comunicación personal, 18 de septiembre del 2020).

Entre tanto, NO-KARP-11 dijo que no se siente cómoda cuando “veo pelear a mi familia, (...) y durante los castigos de mi mamá” (Comunicación personal, 18 de septiembre del 2020); la ausencia de una familia con vínculos fortalecidos, empáticos y con maneras poco apropiadas para la resolución de conflictos genera un impacto negativo en el sentir pensar de algunos de los participantes, pues al no sentir apoyo y acompañamiento dentro de sus actividades cotidianas, desencadena sentimientos asociados al abandono y el rechazo.

Así mismo, otra de las formas de evidenciar la influencia de las relaciones de poder en la construcción de las RS de los niños y niñas sobre sí mismos, está dada por las relaciones de poder en el ámbito escolar. De la convivencia entre estudiantes- profesores, los aportes de los participantes de esta investigación, refieren situaciones concretas y personas específicas en las que se sienten agredidos por palabras o acciones hacia ellos; por ejemplo, “el profe de español, escribe mucho y grita mucho”, “Bernardo, casi no hablo con él”, “la profe Johana, porque vive brava y gritando a todos”, “con Carlos, me siento incomodo porque casi no le entiendo”, “Carlos

Andrés, porque nos explica mal y su manera es muy fea” (NA-YL-12, NO-YESJ-11, NA-PIPE-7, NO-JPH-12, NO-KARP-11, Comunicación personal, 18 de septiembre de 2020).

De los comentarios anteriores se puede concluir que las malas experiencias escolares de los niños y niñas con los profesores son producto de acciones de prácticas de autoritarismo, desconocimiento de las características propias de las edades en la que se encuentran los estudiantes y la falta de una pedagogía que incorpore la empatía y el respeto, que implemente el desarrollo de un plan de estudios pensado desde las necesidades e interés de los niños y que promueva su participación activa; a todo lo anterior se le suma la falta de una infraestructura en óptimas condiciones y posibilidad de acceder herramientas tecnológicas.

Continuando con esta idea, otro de los aspectos importantes que caracterizan las relaciones de poder en el ámbito escolar, está dada por interacción entre pares; en estas el sentir de los niños y niñas participantes está marcado por dos sentimientos opuestos, por un lado la felicidad de poder compartir momentos de esparcimiento y diversión, “me agradan los compañeros que son mis amigos y la cancha, porque podemos jugar” (NA-PIPE-7, comunicación personal, 18 de septiembre de 2020); y la tristeza, el desagrado y la molestia por ser agredidos de manera verbal o psicológica por sus pares: “no me agradan algunos compañeros por decirme apodos, por molestar me” (NA-BCCS-11, comunicación personal, 18 de septiembre de 2020); “me molesta cuando juego futbol y me dicen que no juego bien” (NO-YESJ-11, comunicación personal, 18 de septiembre de 2020); “mis compañeros algunos se burlan y nos jalan el cabello y viven molestándome y a mí por tener trenzas largas, me dicen curda de caballo” (NA-PIPE-7 comunicación personal, 18 de septiembre de 2020); “cuando me hacen bullying me pongo muy triste y les digo a los profesores” (NO-KARP-11, comunicación personal, 18 de septiembre de

2020); en la siguiente categoría que se ahondara más a fondo este aspecto, pues de esta relación se genera la reflexión sobre las prácticas y el sentir de ser incluidos o excluidos.

5.4.2 Categoría representaciones sociales de inclusión/exclusión social

Con el fin de comprender las representaciones sociales sobre inclusión/exclusión social de los niños y niñas integrantes del *Club Literautas*, este apartado permite evidenciar los factores contextuales que configuran sus RS.

Al revisar los resultados obtenidos durante la aplicación de los instrumentos, en la descripción de las sus experiencias de vida de los participantes, el contexto familiar se presenta como el factor sociocultural base, en donde los niños y niñas viven la inclusión como una práctica integradora, cotidiana y natural, con la cual se sienten apreciados, respetados, apoyados y tenidos en cuenta, tal y como lo manifiesta NA-YL-12: “a mí me gusta estar con mi familia y mi hermano”(comunicación personal, 12 de marzo del 2020); NO-MAPP-12 menciona que: “me siento protegido con mis padres, porque ellos me cuidan (...) admiro a mi mamá porque me cuida” (comunicación personal, 18 de septiembre de 2020); NO-AAP-10 dijo que siente aprecio al “Tener a mi papá y a toda mi familia cerca de mí” (comunicación personal, 12 de marzo del 2020).

Por otro lado la exclusión, se hace presente en sus experiencias de vida dentro del contexto familiar como una acción segregadora, poco empática que no permite la participación y la exposición de las necesidades o el sentir pensar; de acuerdo a los participantes “es por ejemplo, cuando van a comprar tamales y a mí no me compran, como si yo no comiera, o cuando estamos jugando en un partido y no me cuentan a mí, entonces ahí me siento excluida”, “yo creo que, hace falta que me entiendan cuando yo estoy brava, que me entiendan cuando me pasa algo malo (...) pues desde de pequeña me regañaba me decía cosas y pues mi abuelita la verdad sólo me trata

bien cuando quiere que le ayude hacer un trabajo de resto no. Me siento excluida en mi casa, pues en las cosas de la casa, la verdad, me siento como que no les importa tanto lo que yo diga... es como si yo existiera sólo cuando me necesitan de resto no”; NA-DAJ-10 (comunicación personal, 18 de septiembre de 2020); NA-BCCS-11 (comunicación personal, 18 de septiembre de 2020). Estos comentarios ejemplifican cómo desde las dinámicas familiares puede evidenciarse la ausencia del respeto, la empatía por el otro, desmotivando la participación activa de los niños y las niñas desde los roles cotidianos.

Continuando con este análisis, desde el contexto escolar se proyecta la exclusión desde la mirada de la discriminación, el maltrato o irrespeto, tal y como mencionan a continuación: NA-DAJ-10 “me siento discriminada cuando otras personas me empiezan a tratar mal en el colegio” (Comunicación personal, 12 de marzo del 2020); NA-PIPE-7 “cuando mis compañeros algunos se burlan y nos halan el cabello y viven molestándome y a mí por tener trenzas largas, me dicen cola de caballo” (Comunicación personal, 12 de marzo del 2020); “no me agradan unas personas que están en séptimo una que se llama (...) es porque como ellos me empiezan a discriminar, oh quitarme las cosas mías. NO-YESJ-11 (Comunicación personal, 12 de marzo del 2020); durante estos relatos se observaron gestos de molestia e incomodidad al narrar sus experiencias de vida a lo que denominan “ser discriminados”, pero al ser escuchados y permitirles expresarse, sus expresiones cambiaron. Con ello, se puede decir entonces que, las experiencias de vida dentro el contexto escolar ha normalizado la exclusión como una práctica cotidiana en donde algunos niños y niñas ejercen acciones de poder, de una forma autoritaria, anteponiendo intereses, gustos o preferencias, sobre otros.

No obstante, estas experiencias les permiten a los niños y niñas reconocer la importancia de hacer acciones que le hagan frente a la exclusión, como lo afirma NA-DAJ-10, “todos

merecen el mismo trato, por ejemplo, que no nos discriminen por los problemas que podemos tener y que es un derecho que nosotros podemos ir al lugar que nosotros queramos. Algunas personas pues pueden discriminar, pero entonces, por ejemplo, nosotros merecemos el mismo respeto que las otras personas, las otras personas no pueden tener, necesitamos ese respeto de las otras personas”(comunicación personal, 15 de marzo del 2021); adicionalmente NO-JPH-12 añadió, “hay veces uno tiene que ver que si uno no quiere que lo discriminen entonces uno no tiene que discriminar, por ejemplo, digamos si yo discrimino a alguien, cómo quiero yo que no me discriminen si yo soy igual, tenemos que todos ser iguales para que los otros me respeten”(comunicación personal, 15 de marzo del 2021).

Adicionalmente, otro de los aspectos destacables dentro del contexto escolar son las representaciones sociales de inclusión/exclusión en relación a las condiciones físicas de las escuelas rurales. Estas están demarcadas por la mala condición en las que se encuentran las infraestructuras, la carencia de mobiliario, la usencia de material didáctico que, de acuerdo a lo narrado por los participantes, son muestra de la ausencia del goce pleno de los derechos, como se puede observar en los siguientes comentarios: “en la escuela, uno tiene derecho a un pupitre bueno, los cuadernos ya dependen de los papás, a un salón bueno, como las ventanas con buena seguridad, cosas así”, “esto, para mí, tener un derecho es, como no sé, pues, que en la escuela haya aseadora, eso es lo que más quisiera, que hubiera en la escuela, personas que se contraten para los aseos de la escuela, jardinería...” NA-DAJ-10, NO-JPH-12, ”(comunicación personal, 15 de marzo del 2021).

Profundizando en uno de los aspectos mencionados anteriormente, de acuerdo a los participantes las infraestructuras escolares adecuadas están vinculadas al goce de sus derechos,

reconociendo que los entes gubernamentales son los encargados de velar por su buen estado, en cuanto a esto NA-YL-12 refiere que “los alcaldes tienen la posibilidad, si tienen recursos para digamos (...) acá es como si no existiéramos, porque yo antes cuando estaba en Bogotá hacia allá éramos como más todo, en cambio acá uno llega y acá pues ya digamos se puede ver en el colegio que es como más abandonado acá no le prestan atención” (comunicación personal, 15 de marzo del 2021); NA-YL-12 añadió: “digamos como los alcaldes el presidente que son los encargados, que tienen recursos digamos para los estudiantes, para los baños y todo eso pues que no tienen los pupitres buenos de uno a veces y pues por allá si a veces por allá sí” (comunicación personal, 15 de marzo del 2021).

Estos aportes son de vital importancia, pues primeramente reconocen la pertinencia de ser partícipes de sus derechos, muestran el interés de los niños por mejorar los aspectos de su territorio que no le permiten desarrollarse de manera armónica al igual que los niños de la ciudad y resaltan que el Estado es el encargado de promoverlos. Como lo menciona el sociólogo e investigador Chuaqui et al (2016), la exclusión social puede definirse como aquellos obstáculos que imposibilitan el desarrollo individual y social del ser humano y el acceso a los beneficios de un estado de Derecho; es decir, la exclusión es una forma de la degradación del status social.

Siguiendo en esta línea, si bien los niños y niñas reconocen la exclusión como una imposibilidad para acceder a al goce de sus derechos, esta, puede en cierta medida tratar de solventarse o de atenderse; en este punto, el sentido de pertenencia y empoderamiento de los participantes se hizo visible al narrar sus deseos de tomar el liderazgo y hacer frente a los entes encargados de mejorar sus condiciones, NA-YL-12 propuso “uno puede decirle al alcalde pues lo que por acá se necesita, si pues lo que está mal” (Comunicación personal, 12 de marzo del 2020); aquí se refiere la inclusión/exclusión desde en la condición de ruralidad, tal y como lo menciona

NA-DAJ-10 “pues como abogar con, el con el alcalde porque, veo que en otras ciudades tienen carreteras buenas nosotros por acá no tenemos carreteras buenas” (comunicación personal, 15 de marzo del 2021); es decir que, ellos sienten que el estado al no garantizarles el goce de sus derechos en términos de infraestructura, educación, salud, carreteras entre otros, como se ha venido mencionando a lo largo de este apartado es una forma de excluirlos, pero al poder expresar sus necesidades ante el estado como un otro que los escuchara y emprenderá posiblemente acciones pro de mejorar su calidad de vida, es una forma de sentirse incluidos dentro de la estructura social.

De acuerdo con Ramos (2012), “los sistemas sociales en su operación realizan acciones de inclusión/exclusión gracias a las normas, criterios, parámetros y conceptos que los conforman; los cuales permiten mostrar qué o quién está incluido y qué o quién está excluido” (Ramos, 2012, p. 73). Se puede decir entonces, que al igual que en la categoría anterior, las relaciones de poder nuevamente marcan una pauta en la formación de las RS sobre inclusión/exclusión, esta vez demarcada como las relaciones de poder que ejerce el estado sobre la población rural. De aquí que, de acuerdo a su sentir pensar, la exclusión genera sentimientos de tristeza, desagrado y la inclusión empodera.

Ahora bien, de acuerdo al recorrido teórico abordado durante esta investigación, la construcción de un concepto sobre inclusión /exclusión esta permeado por un andamiaje histórico creado por las sociedades para clasificar a su población, dictaminar lo que es normal, sancionar al insano, o crear RS sobre lo que debería ser el otro. Por ello, un aspecto importante que se resalta, es la inferencia dada por los participantes, que proyecta la exclusión cuando no se permite la inclusión dentro de los diferentes contextos analizados.

Así mismo, de acuerdo con Ramos (2012), los procesos de inclusión no se pueden dar sin las dinámicas de exclusión. Ocurren de forma simultánea. Por ello, para esta investigación, la categoría de inclusión/exclusión es indisoluble y se presenta en todos los sistemas sociales mediante las normas y criterios internos que deciden quiénes son incluidos y los excluidos (Ramos, 2012).

Para finalizar, luego de haber aplicado todos los instrumentos investigativos y dar un pequeño recorrido teórico sobre lo que es inclusión/exclusión, como actividad de cierre se les pidió a los niños y niñas del *Club Literautas* que, por pequeños grupos, entre todos construyeran sus nociones sobre inclusión/exclusión.

Para los niños y niñas del *Club Literautas*, “la exclusión la notamos al momento de no incluir a los otros dentro del entorno en el que vivimos y nos desenvolvemos, es apartar al otro por no pensar igual, no ser igual; es no tomar en cuenta la opinión de nuestros compañeros por sus características físicas y emocionales de forma crítica y destructiva.” (comunicación personal, 14 de marzo del 2021).

Después, de manera colectiva, construyeron las nociones de inclusión indicando que, “la inclusión se da desde nuestra forma de ser como persona, no solo incluyendo al otro en nuestro entorno sino haciéndole partícipe de manera activa dentro de nuestro entorno, no discriminando por sus diferentes características físicas, intelectuales, emocionales, entre otras.” (comunicación persona, 15 de marzo del 2021)

Con estas nociones planteadas por los niños y las niñas se evidencia que la construcción de la representación social sobre inclusión/exclusión está estrechamente ligada con los contextos en los que se desarrollan, la manera positiva o negativa en la que se desenvuelven en los mismos a la par que interactúan con los otros y los sentimientos generados en estas experiencias de vida.

Conclusiones

Este ejercicio investigativo, se realizó bajo la metodología de la fenomenología hermenéutica como la herramienta propicia para describir e interpretar el sentir pensar de los niños y niñas, validando sus experiencias de vida como insumos para determinar sus maneras de entenderse y relacionarse con el mundo, a la par que construyen sus nociones sobre ellos mismos y sobre exclusión/inclusión desde sus propias experiencias de vida. Por ello se concluye que:

Sobre sí mismos, queda claro que la noción de la forma en que se autoconciben como niños y niñas los participantes del *Club literautas* de San Antonio de Pescado está fundamentada por “el yo”, “los otros” y el contexto. El primero, hace referencia al ser, que está definido por su sentipensar, por el reconocimiento de sus prácticas en relación con sus intereses, gustos y sentimientos, todo esto, enmarcado en las condiciones socioeconómicas y culturales que tienen en sus entornos. Para ellos, autoconcebirse es en primer lugar, enlistar una serie de características que recogen sus actividades rutinarias y luego, hacer uso de referencias a lo que sus consumos mediáticos les indican sobre cómo es ser niños o niñas.

Por su parte, “los otros” que pueden ser o sus pares o los adultos, se incorporan en el proceso de autoconcebirse como niños y niñas en los participantes del proyecto a través de prácticas y relaciones que terminan influenciando esta noción. Con sus pares, las interacciones cotidianas los llevan a reafirmarse por semejanza en quiénes son y cómo deben ser mediante referentes de comportamiento; con los adultos, el tejido relacional determina la noción de niños y niñas al validarles de manera unidireccional los sentimientos, necesidades y proyecciones que ellos pueden manifestar; asimismo, por las oportunidades que estos (los adultos) les permiten de

participar o de *hacer parte de*, en distintas actividades ya sea en asuntos del hogar, del trabajo en el campo, del estudio, entre otras.

Así mismo dentro de la categoría “otros” como el mundo adulto se encuentra la familia, en donde se tejen relaciones y comparten vivencias; este contexto es la base de su autoestima, de aquí que, en varios de los testimonios analizados, los niños y niñas que no cuentan con una familia con vínculos afectivos fortalecidos empáticos y con convivencia armoniosa, manifiestan vacíos afectivos, que marcan su sentir de manera negativa.

Está claro que la construcción subjetiva que hacen los niños y niñas sobre sí mismos, es el resultado de su manera de vivir el mundo en que habitan, de la manera de relacionarse con los otros y al acceso a los consumos culturales que tienen a su disposición. De aquí, a pesar de que encuentran limitaciones al reconocer las condiciones que tienen como miembros de un entorno rural, logran sobreponer ante esto su sentido de pertenencia y se reconocen como niños y niñas que son personas con derechos, capaces de apoyar acciones en pro del mejoramiento de su calidad de vida en el ámbito familiar, escolar o comunitario al identificar las posibilidades que tienen ante los entes gubernamentales, pues tienen claro que desde la institucionalidad deben existir compromisos y acciones que les ayuden a garantizar todos sus derechos como niños y niñas.

Con respecto a lo anterior y lo que se abordará seguidamente, la construcción de las representaciones sociales sobre la manera en que se conciben los niños y las niñas y su noción sobre inclusión/exclusión social están delimitadas por diferentes contextos. El contexto familiar como la base de su sentir y punto de referencia en las relaciones con otros, el contexto escolar mencionado como el más próximo y significativo en la relación entre pares y el mundo

adulto no familiar, y el contexto social visto desde las experiencias con otros que habitan el territorio rural.

En razón a lo expuesto, a partir de la reflexión de las vivencias compartidas entre los niños y las niñas y los actores referidos anteriormente, es posible identificar en sus relaciones cotidianas líneas de poder que inciden en la manera en que ellos construyen sus representaciones sociales sobre inclusión/exclusión social y de acuerdo a esto, la inclusión es vista como la ausencia de la exclusión

En este sentido, para los niños y niñas del *Club Literautas* desde sus relaciones y experiencias con los adultos, la noción de exclusión que ellos construyen es el resultado de prácticas caracterizadas en el marco de un autoritarismo por jerarquía, en las que se desconocen los intereses, emociones, necesidades y anhelos de los niños y las niñas, en razón a la invalidación unilateral de sus realidades por parte del mundo adulto. La exclusión social desde esta óptica es un acto que los transgrede sobre todo en su dimensión subjetiva pero que termina por expresarse de alguna manera en la dimensión objetiva.

Respecto los otros que son pares/compañeros, indican los niños y niñas que, se generan prácticas de exclusión social al desconocer lo común con el otro a pesar de contar con características similares asociadas al grupo etario al que pertenecen; además, en las dinámicas de la cotidianidad del contexto escolar como las clases y aquellas que se enmarcan en el uso del tiempo libre (recreo), se incorporan en acciones con daño que podría enmarcarse en “matoneo escolar”, que afectan negativamente el sentipensar de los niños y las niñas. Expresaron los participantes diferentes formas de violencias en el ámbito escolar, algunas que se limitan a lo verbal, otras que pasan por lo psicológicos y otras que llegan a lo físico.

Otro aspecto importante en relación a la exclusión social, tiene que ver con las oportunidades con las que cuenta la población rural en comparación a lo urbano; en este punto, los niños y niñas participantes ubican su territorio rural como excluido por parte de los entes gubernamentales, a quienes consideran como los encargados de velar por el bienestar de su lugar de vida. El abandono estatal, expresado en las malas condiciones de vías, la poca infraestructura escolar y comunitaria, la ausencia de ofertas en salud, educación y entretenimiento, terminan sumándose a ese imaginario que crean los niños y niñas del club Literautas sobre la inclusión.

Ahora bien, entendiendo que la exclusión social se encuentra en relación directa con la inclusión, al generarse una por la ausencia de la otra, se puede concluir que, para los participantes del Proyecto, la inclusión es una proyección de su imaginario sobre cómo desean vivir en el contexto que habitan. En este sentido, en cuanto al tejido relacional con los otros (pares y adultos), los niños y niñas anhelan interacciones más sanas, en donde sean reconocidos como sujetos de derechos y les sean validadas las expresiones de sus sentires y el ejercicio de sus prácticas. En esta línea, la inclusión para los niños y niñas sería el resultado de cambios en las prácticas cotidianas en los diferentes entornos de los que ellos hacen parte.

En cuando al territorio como lugar de vida, la inclusión para los niños y las niñas es expresada en el mejoramiento de las condiciones de este por parte del mundo adulto/institucionalidad. Consideran que la inclusión es una vivencia que pueden lograr si se mejoran las maneras en las que viven en el entorno rural, si desde el Estado se les garantiza contar con los bienes y servicios para el ejercicio de sus derechos. Importante referir que, para los niños y las niñas, la inclusión se manifiesta en su entorno cuando puedan tener lo que tiene la ciudad, pues consideran que el acceso a bienes y servicios característicos de las zonas urbanas, es

una expresión de la inclusión y que, por lo tanto, contando con eso, ellos podría vivir condiciones inclusivas.

Una reflexión clave en todo esto, surge cuando, a pesar de todo lo expresado como dinámicas de exclusión los niños y las niñas conciben que la inclusión se puede lograr también desde sus acciones propias, pues consideran que pueden ser voceros de demandas, actores de cambio, veedores de procesos, lo que los ubica desde un lugar de enunciación en el que su capacidad de agencia los dota de posibilidades para interlocutar con el mundo adulto, sea este representado por su quienes conforman su entorno familiar, comunitario o el mismo Estado.

Para finalizar, tomando como referencia los conceptos finales sobre inclusión/exclusión creados de manera grupal por los participantes, se puede concluir que una vez desarrollados todos los talleres propuestos y de haber teniendo la oportunidad de escuchar las experiencias de vida de los otros, su sentípensar se muestra más empático y la inclusión es vista de una forma más global, social, en la que se refleja en el resultado mis acciones con y sobre los otros, mostrando así la importancia de pensar en manera conjunta al interactuar con otros, eso sí, sin olvidar las necesidades personales, pero si, como una oportunidad para la convivencia pacífica, resaltando la igualdad en los roles cotidianos sin especificarlos a un género en particular.

Referencias

- Acosta Tocasuche, N. M., Aldana Caballero, A. C., Herrera Izquierdo, D. C. y Luna Matallana, M. (2023). Los ejes discursivos de la educación inclusiva para mitigar la discriminación escolar: una revisión documental. Universidad El Bosque. Bogotá D.C.
- Albornoz, M. A., y Cerón, V. H. (2018). “Representaciones Sociales Acerca del Trabajo Infantil en Niños, Niñas y Adolescentes de la Fundación Proinco”. [Tesis de maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz, Pontificia Universidad Javeriana Cali] Obtenido de <https://docplayer.es/111157028-Representaciones-sociales-acerca-del-trabajo-infantil-en-ninos-ninas-y-adolescentes-de-la-fundacion-proinco.html>
- Alcaldia de Garzón. (2020). “Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023, Garzón si somos el cambio”. Obtenido de chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.sirhuila.gov.co/wp-content/uploads/2021/03/Garzon-Acuerdo-No.-007-de-2020-Garzon-si-somos-el-cambio.pdf
- Alkire, S., y Foster, J. (2009). Counting and Multidimensional Poverty Measurement *University of Oxford, Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI)*.
- Alzate-Piedrahita, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Universidad Tecnologica de Pereira, Revista N°28 ciencias humanas*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4863/1/514517%20infancia.pdf

AREIZA, R. (Febrero de 2021). Huila uno de los epicentros de los falsos positivos. *La Nación*.

Obtenido de <https://www.lanacion.com.co/huila-uno-de-los-epicentros-de-los-falsos-positivos/>

Armijo, M. (2020). Entre vida y muerte: la inclusión social de los niños en una escuela marginalizada. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), e1494.

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1494>

Banches, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Universidad Central de Venezuela*, 9-3-1. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/285299738_Aproximaciones_Procesuales_y_Estructurales_al_estudio_de_las_Representaciones_Sociales

Barletta-Villarán, M. C. (2017). Las representaciones sociales de los niños y su impacto en el resguardo de sus derechos. *Persona y Familia*, 1(6), 15-37. Obtenido de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/personayfamilia/article/view/467/294>

Becerra, B. X. (2021). Desigualdad de Colombia es la más alta de todos los países de la Oede, dice el Banco Mundial. *LR La República*. Obtenido de <https://www.larepublica.co/globoeconomia/desigualdad-de-colombia-es-la-mas-alta-de-todos-los-paises-de-la-ocde-dice-el-banco-mundial-3253469>

Blanco, F. D. (2022). *Representaciones sociales de la infancia en niños y niñas: El caso de la Escuela Unidocente de Lourdes Sacramento de Barva de Heredia* [Tesis para optar por el título de licenciado en sociología, Universidad Nacional de Costa Rica]. Repositorio Universidad Nacional de Costa Rica <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/23179/FARLEN%20DAVID%20BLANCO%20SOL%c3%8dS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica de México*, 11-17.

Obtenido de chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-

LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf

Bracamontes, R. (2015). La Observación Participante Como Técnica de Recolección de

Información de la Investigación Etnográfica. *REVISTA ARJÉ*, 135-136-137. Obtenido de

<http://arje.bc.uc.edu.ve/arj17/art11.pdf>

Bustelo, E. (2011). El Recreo de la Infancia, Argumentos para otro Comienzo. *Siglo Veintiuno*

Editores. Obtenido de <https://www.conexionternura.com/media/documents/eduardo->

[bustelo-reflexiones-recrear-infancia-2007_yn8vLEb.pdf](https://www.conexionternura.com/media/documents/eduardo-bustelo-reflexiones-recrear-infancia-2007_yn8vLEb.pdf)

Bustos, A., Quiroga, L. D. y Rodríguez, L. (2023). Procesos de inclusión de la zona rural en la

Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Talaigua Viejo, Bolívar en los grados tercero y cuarto [Trabajo de grado para optar el título de Licenciado en Educación

Infantil, Universidad El Bosque]. Repositorio Universidad El Bosque

<https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/10700/Procesos%20de%20inclusi%C3%B3n%20de%20la%20zona%20rural%20en%20la%20Instituci%C3%B3n%20Educativa%20T%C3%A9cnica%20Agropecuaria%20de%20Talaigua%20Viejo%20C%20Bol%C3%ADvar%20en%20los%20grados%20tercero%20y%20cuarto?sequence=4&isAllowed=y>

Castro Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva*

Granada (1750-1816). (P. edición, Ed.) Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de

http://purl.org/coar/resource_type/c_2f33

Chuaqui, J., Mally, D., y Parraguez, R. (2016). El Concepto de Inclusión Social. *Universidad de Valparaíso*, 161. doi:<https://doi.org/10.22370/rcs.2017.69.927>

Constitución Política de la República de Colombia. (2023). *Constitución Política de la República de Colombia*. Obtenido de secretariassenado:

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Coronado Rojas , J. A., y Montoya Rodriguez , M. (2016). *Representaciones Sociales de la Escuela en Niños y Niñas de Básica Primaria*. Universidad De Manizales.

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2636/Representaciones%20Sociales%20de%20la%20Escuela%20en%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20de%20B%C3%A1sica%20Primaria%20%28Manuel%20%26>

Convención Sobre los Derechos del Niño. (

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (2020). *¿Cómo es la situación de las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes en Colombia en el marco de la agenda 2030?*

<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/genero/informes/Informe-situacion-ninas-en-mercado-agenda-2030.pdf>

DANE. (02 de septiembre de 2021). *Pobreza multidimensional Resultados 2020*.

<https://docplayer.es/219037765-Pobreza-multidimensional.html>

Daza Barbery, R. A., Góngora Roncancio, C. J., y Rincón Sanabria, J. V.

(2018). *Representaciones Sociales De Niños Y Niñas Sobre La Paz*. *Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2571/Representaciones%20>

[Sociales%20De%20Ni%C3%B1os%20Y%20Ni%C3%B1as%20Sobre%20La%20Paz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Dussel, E. (2014). 14 tesis de ética Hacia la esencia del pensamiento crítico. *Editorial Trotta*.

Obtenido de https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/68.14_Tesis_Etica.pdf

Echeita Sarrionandía, G., y Sandoval Mena, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin

Exclusiones. *Revista de Educación*, 31-48. Obtenido de

<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>

Escobar Céspedes, K. Y. y Velásquez Fierro, M. (2022). *Identidad y Territorio: Alianza Estratégica para la Inclusión Social. Algeciras-Huila. Universidad Surcolombiana*.

Foucault, M. (1998). *Las palabras y las cosas Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico.

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. doi:<https://orcid.org/0000-0002-7889-2243>

Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada

distinta. *Universidad Complutense Madrid*. Obtenido de

<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A>

Gallego Henao , A. M. (2015). Participación Infantil, Historia de una relación de Invisibilidad.

Universidad Luis Amigo, Colombia. Obtenido de

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a09.pdf>

Ghiso, A. (1999). *Acercamientos: el Taller en Procesos de Investigación Interactivos*.

Universidad Colima, Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Obtenido de

<https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

Gollás Núñez, I. Y. (2018). *Las Prácticas Sociales que Caracterizan la Convivencia Cotidiana de la Escuela Primaria Pública*. ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.

https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cip-iteso/20200713060613/pdf_1801.pdf

Gutierrez Cuellar, G. S., y Callejas Cerquera, N. S. (2020). *Representaciones Sociales de Violencia contra la Mujer en Niños de una Institución Educativa del Sur del Huila*. *Universidad Surcolombiana*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. *Mc Graw Hill Education 6a edición*. Obtenido de

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Humanium. (s.f.). *Declaración de los Derechos del Niño, 1959*. (C. P. Ibarrola, Editor, & B. M. Reyes, Productor) Obtenido de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>

Ibáñez, T. (1988). *Ideología de la Vida Cotidiana, Psicología de las Representaciones Sociales*.

Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. Disponible:

https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_es.pdf

Imhoff, D & Brussino, S. (2015). *Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 687-700.

- Institución Educativa San Antonio del Pescado. (2019). *Proyecto Educativo Institucional PEI*.
- Itziar, A. M. (2005). La Agenda 21 Local Como Instrumento de Desarrollo Sostenible. *Universidad del Pais Vasco Euskal Herriko Unibersitatea*. Obtenido de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://core.ac.uk/download/pdf/213913838.pdf
- Jodelet, D. (2011). “Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación”. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 21, 133-154.
- La Declaración Universal de Derechos Humanos. Disponible: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia - ICBF. Disponible: <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- López Arrillaga, C. E. (2018). La Cartografía Social como Herramienta Educativa. *Universidad Latinoamericana y el Caribe, ULAC*. doi:<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.10.12.232-247>
- Luhmann, N. (2007). La sociedad de la sociedad. Universidad Iberoamericana.
- Marchesi Ullastres, Á., y Egido Gálvez, I. (2015). Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en Colombia, Guatemala y España. *Universidad Complutense Madrid*. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/34359/>

Martínez, M., (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.

Mascareño, A., y Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*.

Matías, E. y Vigo, B. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. Un estudio etnográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 90-106 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>

Monsalve, L., y Otálora, A. (2017). *Representaciones sociales sobre conflicto y convivencia. Una aproximación en dos comunidades educativas*. Bogotá. DC. [https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500, 11907, 2391](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907.2391).

Muñoz-Pogossian, B., y Barrantes, A. (2016). *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (SG/OEA)*. http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-socialentrega-web.pdf.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades*. Madrid: Paidós.

Nussbaum, M. C., y Sen, A. (1993). *La Calidad de Vida*. Oxford: Clarendon Press.

Organización de las Naciones Unidas ONU: Asamblea General. *Agenda 2030 Para el Desarrollo Sostenible, Objetivos de Desarrollo Sostenible*, 18 de septiembre de 2015. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>

ONU: Asamblea General. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 de diciembre de 1948. <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html>

ONU: Asamblea General. *Declaración de los Derechos del Niño*, 20 de noviembre de 1959.

<https://www.cidh.oas.org/ninez/pdf%20files/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf>

ONU: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, 2008.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

ONU: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. *Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, 14 de diciembre de 1960.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>

ONU: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. *Protocolo Facultativo de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, 13 de diciembre de 2006. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/optional-protocol-convention-rights-persons-disabilities>

ONU: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, 16 de diciembre de 1966.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE et al. (2019). *Perspectivas económicas de América Latina 2019: Desarrollo en transición*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/g2g9ff1a-es>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2019). *Informe Anual del PNUD*

2019. <https://www.undp.org/es/publications/informe-anual-del-pnud-2019>

Ramos, J. (2012). “Inclusión/Exclusión: Una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales”. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 14, 72-99.

Reina Valera (1960) <http://pray.baboony.com/es/reina-valera/nuevo-testamento/libro-deuteronomio/capitulo-15/>

Ruiz Moreno A. G. La constitucionalización del derecho humano a la seguridad social en Latinoamérica”. *Revista Latinoamericana de Derecho Social Núm. 19*, julio-diciembre de 2014, pp. 63-86

Salazar, A., Cuervo, Y. D., y Pinzón, R. P. (2011). *Índice de pobreza multidimensional para Colombia (IPM-Colombia) 1997-2010*. Archivos de economía, 382.

Sánchez, L. (30 enero del 2021). Neiva, la ciudad con mayor desempleo en 2020. *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.co/neiva-la-ciudad-con-mayor-desempleo-en-2020/>

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta ecológica*, (55), 14-20.

Sandoval Obando Eduardo, 2015. “La pedagogía crítica y la modificabilidad cognitiva: Impacto educativo en el abordaje de jóvenes infractores de la Ley” Disponible:

https://www.researchgate.net/publication/283637957_La_pedagogia_critica_y_la_modificabilidad_cognitiva_Impacto_educativo_en_el_abordaje_de_jovenes_infractores_de_la_Ley

Soto, I. P. (2012). “Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales”. *Revista de sociología*, (27).

Urriago, A. J. (2012). Caracterización de la población rural en envejecimiento, del nivel de Sisbén I y II, con edades comprendidas entre 50 y 59 años, del corregimiento de San

Antonio del Pescado, municipio de Garzón, departamento del Huila, (Colombia). Bogotá:
Universidad de San Buenaventura.

Undécima Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l.
C. (14 de diciembre de 1960). Convención Relativa a la Lucha contra las
Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. París, Francia: ONU

Van Manen, M., (2003). “Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una
pedagogía de la acción y la sensibilidad”. Idea books.

Vargas Sánchez, L. R. Representaciones sociales de los estudiantes sobre violencia entre iguales
en la escuela hacia una generación de ambientales éticos.