



Los DERECHOS de la NIÑEZ y ADOLESCENCIA en CONTEXTOS de PANDEMIA: DESAFÍOS DISCIPLINARES para TRABAJO SOCIAL

Coordinador
Pedro Daniel Martínez Sierra



dgapa

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA de MÉXICO
ESCUELA NACIONAL de TRABAJO SOCIAL

LIBRO REALIZADO CON EL APOYO DEL PROGRAMA
UNAM-DGAPA-PAPIME PE300821

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA de MÉXICO
ESCUELA NACIONAL de TRABAJO SOCIAL

**LOS DERECHOS de la
NIÑEZ y ADOLESCENCIA
en CONTEXTOS de PANDEMIA:
DESAFÍOS DISCIPLINARES
para TRABAJO SOCIAL**



dgtsa

Directorio

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dr. Luis Agustín Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

Dr. Alfredo Sánchez Castañeda
Abogado General

Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social

Escuela Nacional de Trabajo Social

Mtra. Carmen Guadalupe Casas Ratia
Directora

Mtro. Efraín Esteban Reyes Romero
Secretario General

Lic. María Eunice García Zúñiga
Secretaria Académica

Lic. José Armando Hernández Gutiérrez
Secretario Administrativo

Lic. Juliana Ramírez Pacheco
Secretaria de Planeación y Vinculación

Lic. Elia Rosa González Martínez
Secretaria de Apoyo
y Desarrollo Escolar

Lic. David Martínez Dorantes
Jefe de la Oficina Jurídica

Lic. Andrea Mariana Frías Ávila
Abogada Auxiliar

Dra. Julia del Carmen Chávez Carapia
Coordinadora del Programa de
Maestría en Trabajo Social

Mtra. Luz Noemí Navarro Márquez
Jefa de la División de Estudios de Posgrado

Lic. Norma Angélica Morales Ortega
Jefa de la División de Estudios de Profesionales

Mtra. G. Araceli Borja Pérez
Coordinadora de Investigación

Lic. Alma Gloria Pérez García
Coordinadora del Sistema Universidad Abierta
y Educación a Distancia

Lic. Teresa Gabriela González Flores
Coordinadora del Centro de Educación Continua

Lic. Roxana Denisse Medina Guzmán
Coordinadora de Comunicación Social

Lic. María Reyna Ramos Martínez
Coordinadora de Gestión

Mtro. Manuel Velasco Vázquez
Coordinador del Centro de
Información y Servicios Bibliotecarios

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Martínez Sierra, Pedro Daniel, editor.

Título: Los derechos de la niñez y la adolescencia en contextos de pandemia : desafíos disciplinares para Trabajo Social / coordinador: Pedro Daniel Martínez Sierra.

Descripción: Primera edición. | Ciudad Universitaria, CDMX : Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social, 2022. | "Libro realizado con el apoyo del programa UNAM-DGAPA-PAPIME PE300821" – Cubierta.

Identificadores: LIBRUNAM 2138892 (libro electrónico) | ISBN 9786073061148 (libro electrónico).

Temas: Derechos del niño -- México. | Adolescentes -- Condición jurídica, leyes, etc. -- México. | Trabajo social con niños -- México. | Trabajo social con adolescentes -- México. | Pandemia de COVID-19, 2020- -- Aspectos sociales.

Clasificación: LCC HQ789.M6 (libro electrónico) | DDC 305.23—dc23



ENTS

1a. edición, mayo de 2022

D.R. © 2022 Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía de Coyoacán, C.P. 04510, CDMX
Escuela Nacional de Trabajo Social-UNAM

Primera edición
ISBN: 978-607-30-6114-8

Cuidado de la edición: Departamento de Publicaciones ENTS
Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio sin autorización escrita de su legítimo titular de derechos

Diseño de portada: Wallys D. González Dorantes

Esta edición y sus características son propiedad de la
Universidad Nacional Autónoma de México

Hecho en México

**LOS DERECHOS de la
NIÑEZ y ADOLESCENCIA
en CONTEXTOS de PANDEMIA:
DESAFÍOS DISCIPLINARES
para TRABAJO SOCIAL**

Coordinador:
Pedro Daniel Martínez Sierra

Agradecimientos

Este libro fue posible gracias al apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la convocatoria 2021 del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) aprobado con clave del proyecto PE300821.

ÍNDICE

Introducción	8
PEDRO DANIEL MARTÍNEZ SIERRA	
Capítulo 1.	
Derechos humanos de la niñez y adolescencia en el Trabajo Social “mirada integral para su aplicación”	14
NICKY BRAVO HIDROVO	
Capítulo 2.	
La práctica escolar en contextos de pandemia: un encuentro con adolescentes y su derecho a la participación	43
PEDRO DANIEL MARTÍNEZ SIERRA Y FABIOLA MARGARITA OLEA URIBE	
Capítulo 3.	
El duelo es temporal, los derechos permanentes. Experiencias de duelo de niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19 y el proceso de formación de estudiantes de Trabajo Social	63
BLANCA PAULINA CÁRDENAS CARRERA	
Capítulo 4.	
Un ejercicio de reflexividad: Trabajo Social con niñas y niños en contextos de confinamiento social	98
AURORA ZAVALA CAUDILLO	
Capítulo 5.	
Trabajo Social en la construcción de alternativas pedagógicas en pandemia-COVID-19: derecho a la educación de la niñez ayuujk-mixe en Oaxaca	117
FLORINDA MARTÍNEZ JÍMENEZ.	
Capítulo 6.	
Promotoras de la salud en acción colaborativa: una aproximación metodológica a la escucha atenta de las voces de niñas y niños en el contexto del confinamiento escolar	136
ERIKA MELINA ARAIZA DÍAZ	

INTRODUCCIÓN

El libro “Los derechos de la niñez y adolescencia en contextos de pandemia: desafíos disciplinares para Trabajo Social” contó con el financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) con clave de proyecto PE300821, cuyo propósito consiste en impulsar la superación y desarrollo del personal académico con proyectos que conduzcan a la innovación y mejoramiento del proceso enseñanza–aprendizaje que beneficien al alumnado de los niveles medio superior y superior de la UNAM.

En el marco de proyectos PAPIME, este libro es el resultado de intercambios entre distintos académicos y académicas que participaron de forma colegiada por más un año en su construcción al discutir los ejes de articulación, objetivos de la publicación y presentar los avances de sus contenidos capitulares que expresan el resultado de investigaciones, análisis, críticas, reflexiones y algunas sugerencias para el estudio de los derechos humanos de la niñez en contextos de confinamiento.

Las dinámicas de trabajo interno entre las y los académicos permitieron desarrollar ejercicios analíticos alrededor de las estrategias metodológicas utilizadas en tiempos de pandemia para el estudio de los derechos humanos de la niñez, así como reflexionar las prácticas docentes en entornos virtuales hacia el mejoramiento del proceso enseñanza–aprendizaje de las y los alumnos en la Licenciatura en Trabajo Social y otras disciplinas afines.

Las categorías centrales bajo las cuales se construyeron los seis capítulos que integran este libro son derechos humanos, pandemia por COVID–19 y niñas, niños y adolescentes. Se le brindó centralidad a este tema por ser uno de los ejes fundamentales en la malla curricular y en el perfil de egreso de la Licenciatura en Trabajo Social, además de considerarlos factores esenciales para garantizar el progreso de las personas y la sociedad. Por tanto, mediante esta publicación se decidió contribuir al impulso de las actividades de investigación, divulgación e intervención para significar su importancia en la vida cotidiana y en la formación profesional del alumnado que cursa dicha carrera.

Desde los inicios de la profesión en Trabajo Social, existe una estrecha interrelación con los derechos humanos, en la definición global de esta disciplina emitida por la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS), es clara su vinculación con los principios de justicia social, derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad como ejes fundamentales del ejercicio profesional, mismos que se vuelven un elemento transversal en los planes de estudio de la carrera para que el alumnado conozca su naturaleza, alcance y dimensiones, a partir de sus formas de concepción, lineamientos, operacionalización y su valoración en los efectos presentes en la sociedad.

Por ello es necesario aportar planteamientos teóricos y prácticos que contribuyan en el acervo bibliográfico de la Licenciatura en Trabajo Social, en particular en las asignaturas como derechos humanos y la práctica escolar de las cuales retoman experiencias que brindan contenido a esta publicación. Aún más cuando dichas materias ofrecen escenarios de intervención en la prevención, atención y minimización de problemas sociales en niveles y áreas específicas de Trabajo Social.

En ese sentido, algunos de los trabajos de investigación presentados se organizaron en función de las experiencias recuperadas en las asignaturas que integran las prácticas escolares, consideradas como la columna vertebral de la malla curricular al brindar los primeros acercamientos a escenarios de intervención profesional y potencializar habilidades, conocimientos y destrezas del alumnado con el desarrollo de líneas innovadoras que buscan impulsar un mayor conocimiento y compromiso del alumnado en su intervención ante las problemáticas sociales.

En el contenido de los capítulos se visibilizan tópicos vigentes, valor normativo y quehacer social de los derechos humanos en particular de niñas, niños y adolescentes, con el objetivo de favorecer una discusión académica desde el Trabajo Social sobre la importancia de consolidar la democracia a partir del respeto y reconocimiento de los derechos humanos de este sector poblacional que en diferentes partes del mundo representa cerca del 40%.

Si bien niñas, niños y adolescentes no han sido la cara de la pandemia por COVID–19, al representar el 1.5% de muertes provocadas por este virus (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2021), sí se ha exacerbado la anulación, vulneración, limitación y violación hacia sus derechos humanos, con acciones de invisibilización y discriminación que acentúan la concepción de objetos de cuidado y atención por parte de los adultos, al limitarse la titularidad de 20 derechos interdependientes que están vigentes en la Convención de los Derechos del Niño, desde 1989.

La actual crisis sanitaria ha develado la fragilidad de los sistemas de protección de las infancias, lo que representa la posibilidad de fortalecer los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, a partir de reconocer desigualdades y complejidad de sus realidades. En la nueva reconfiguración de escenarios por COVID–19 es primordial la participación de disciplinas como Trabajo Social en el desarrollo de propuestas de investigación e intervención para la atención integral de dicho grupo, donde el principio de participación de las niñeces y adolescencias sea la base para un contrato social basado en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos.

Está demostrado que invertir de manera estratégica en la niñez puede hacer ahorrar cuantiosos gastos a los gobiernos al reducir significativamente diversas problemáticas sociales. Un eje de inversión es asignar recursos para la formación de profesionales que desarrollen un ejercicio laboral con enfoque de derechos humanos a fin de incidir en la construcción de una sociedad más democrática que protege a la niñez y su dignidad.

Una contribución en el proceso de formación académica son los artículos que integran esta obra con orientación cualitativa, desarrollada en escenarios virtuales que colocan en el centro del debate a las infancias como sujetos de derechos en contextos de pandemia por COVID–19, que ha provocado retrocesos en el aprendizaje, aumento de la violencia familiar, incremento de la desigualdad, crisis económica e interrupción de proyectos de vida.

El capítulo 1, *Derechos humanos de la niñez y adolescencia en el trabajo social: “mirada integral para su aplicación”* de Nicky Bravo Hidrovo, brinda un panorama general donde se discuten algunas bases conceptuales, doctrinales, jurídicas y prácticas de los derechos humanos que han sido históricamente vinculados con la naturaleza humana y clasificados como innatos, universales, irrenunciables,

intransferibles e imprescindibles. Esta discusión es contextualizada con la población de niñas, niños y adolescentes al enfatizar en cuándo y cómo tendría que actuar el Trabajo Social para una intervención especializada; en consecuencia, desde la mirada del Derecho, se realiza un análisis de la formación de este profesionista, con el objetivo de fortalecer sus capacidades y habilidades hacia el ejercicio profesional con enfoque de derechos humanos y su aporte al desarrollo sostenible.

El capítulo 2 denominado *La práctica escolar en contextos de pandemia: un encuentro con adolescentes y su derecho a la participación*, a cargo de Pedro Daniel Martínez Sierra y Fabiola Margarita Olea Uribe, presenta un análisis pormenorizado de las experiencias de un grupo de adolescentes latinoamericanos sobre los efectos que ha tenido la pandemia por COVID-19 en sus países, mediante un ejercicio sobre su derecho a la participación e información, organizado desde la asignatura de la Práctica Comunitaria de la Licenciatura en Trabajo Social.

Una de las riquezas de este capítulo radica en el apartado metodológico, donde los autores describen detalladamente las estrategias cualitativas que utilizaron en entornos virtuales para el desarrollo de este encuentro convocado durante la primera etapa de la pandemia, lo cual permitirá al alumnado identificar algunos planteamientos que pueden ser replicables en escenarios con estas características al presentar testimonios de adolescentes que reflejan más coincidencias que diferencias sobre las consecuencias de esta catástrofe mundial y que ha colocado en una situación de alta vulnerabilidad a las niñas, a las adolescencias y por su puesto a sus familias.

En concordancia con el derecho a la participación, en el capítulo 3 titulado *El duelo es temporal, los derechos permanentes. Experiencias de duelo de niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19 y el proceso de formación de estudiantes de Trabajo Social*, a cargo de Blanca Paulina Cardenas Carrera, consiste en un análisis en contextos de confinamiento sobre el proceso de duelo que viven niñas, niños y adolescentes, una problemática de actualidad que ha vulnerado sus derechos humanos, lo cual establece una serie de desafíos para disciplinas como Trabajo Social, particularmente en el proceso de formación universitaria.

La autora brinda una serie de estrategias al develar aquellas habilidades y conocimientos que se sugiere desarrolle el alumnado de Trabajo Social para la investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes que atraviesan por un duelo. Por tanto, a lo largo del escrito expone el referente teórico que sustenta la experiencia de investigación basado en el enfoque de derechos humanos y en la pedagogía de la muerte/duelo, así como la metodología cualitativa, que sustenta el trabajo realizado mediante entrevistas y grupos focales.

Mientras que en el capítulo 4, *Un ejercicio de reflexividad: Trabajo social con niñas y niños en contextos de confinamiento social*, de Aurora Zavala Caudillo presenta, desde su rol como profesora, un ejercicio reflexivo sobre el oficio del hacer del trabajador social, producto de su experiencia en la coordinación de un grupo de práctica regional de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNAM. Allí la intervención social se realizó con el tema de la paz como un derecho humano en contextos de confinamiento con niñas y niños de 10 a 12 años de colonias populares del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

La discusión se estructura en cuatro apartados: el primero de ellos se titula *El camino a la reflexividad en Trabajo Social*, en donde se discuten las perspectivas existentes desde la ciencia social para definir la reflexividad; en el segundo momento, *El estar allí en un mundo virtual*, se problematiza el trabajo social en tiempos de pandemia y las implicaciones metodológicas a sortear; en un tercer apartado, *El espacio de la intervención en Trabajo Social*, reflexiona sobre los rituales de interacción construidos desde la experiencia y significación de los espacios virtuales y, por último, en el cuarto propone la reflexividad como una fase metodológica en la intervención. A manera de cierre propone replantear las categorías utilizadas para los procesos de intervención social, con el fin de lograr cambios en las realidades sociales.

En el capítulo 5, *Trabajo Social en la construcción de alternativas pedagógicas en pandemia-COVID-19: derecho a la educación de la niñez ayuujk-mixe en Oaxaca*, a cargo de Florinda Martínez Jiménez presenta un análisis sobre el derecho a la educación en comunidades diversas y plurales como San Francisco Jayacaxtepec, Mixe Oaxaca, en tiempos de COVID-19.

Aquí plantea la importancia de desarrollar diagnósticos sociales sobre las condiciones de las y los alumnos, de sus pueblos y comunidades para la atención a la diversidad y el acceso a la educación, en los cuales en cuanto disciplina científica, Trabajo Social tiene un papel muy importante para contextualizar el currículum escolar, dado que su perfil profesional contribuye en el reconocimiento de la pluralidad epistémica, las identidades y las culturas escolares diversas, sin duda, uno de los objetivos que enmarca la educación alternativa y popular de Oaxaca, por lo que la autora presenta análisis de la formación de Trabajo Social y cómo contribuye en la atención de las problemáticas que presenta esta población.

Finalmente el capítulo 6, *Promotoras de la salud en acción colaborativa: una aproximación metodológica a la escucha atenta de las voces de niñas y niños en el contexto del confinamiento escolar*, de Erika Melina Araiza Díaz, representa la colaboración de Trabajo Social de la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM) con otras universidades públicas como la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), con disciplinas a fines como promoción de la salud. La intención residió en apoyar a la construcción e intercambio de conocimientos y estrategias metodológicas entre ambas licenciaturas ante la emergencia por COVID-19. En dicho contexto se planteó la necesidad académica y profesional de plantarnos frente a los desafíos de la intervención a distancia de problemáticas sociales como grupos de prácticas escolares, a fin de atender y comprender las necesidades de las infancias y sus derechos en México. Es así como la integración de promoción de la salud en el proyecto *Los derechos de la niñez importan: retos y desafíos para el Trabajo Social ante la pandemia por COVID-19*, se expone con una propuesta metodológica desde promoción de la salud, realizada en un escenario virtual con niñas y niños del primer año de primaria en una escuela pública en la alcaldía de Iztapalapa en tiempos de confinamiento por COVID-19.

Para lograr este propósito, la autora desarrolla una serie de apartados que muestran un panorama general sobre infancia en relación con el derecho a la salud, participación y protagonismo infantil, que servirán de contexto para explicar la intervención realizada con niñas y niños. Desde estrategias y

acciones de promoción de la salud se crean las condiciones para que ellos reflexionen, se expresen sus inquietudes mediante el diálogo y la escucha atenta por parte de los adultos, a fin de ser tomadas en cuenta por las autoridades escolares en la planeación del regreso a clases presenciales.

Pedro Daniel Martínez Sierra¹

1. Profesor de Carrera de Tiempo Completo de la Escuela Nacional de Trabajo Social.



Capítulo 1

DERECHOS HUMANOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN EL TRABAJO SOCIAL: “MIRADA INTEGRAL PARA SU APLICACIÓN”

Derechos humanos de la niñez y adolescencia en el Trabajo Social “Mirada integral para su aplicación”

NICKY BRAVO HIDROVO²

RESUMEN

A modo resumen, podemos identificar que este artículo busca fortalecer las capacidades para la comprensión de los derechos humanos (en adelante DDHH) desde las reflexiones teóricas, doctrinales, jurídicas y prácticas en relación directa con el ejercicio profesional de las y los trabajadores sociales y su entorno, por lo cual, profundizaremos en la comprensión de diferentes bases conceptuales que nos permitan relacionar los DDHH de Niñas, Niños y Adolescentes (en adelante NNA) y el trabajo social en la praxis, identificando con ejemplos: cuando y cómo se tendría que actuar desde la intervención especializada y con enfoque de derechos.

Partiremos de un análisis riguroso que fomente la formación a partir de una perspectiva de DDHH y sus características, con destino a una atención a la niñez y adolescencia con especialidad y especificidad respecto a las problemáticas que les afecten, y, desde este ámbito de acción; aportar de igual forma en la prevención de posibles vulneraciones a sus DDHH, desde la praxis del trabajo social (en adelante, TS). Este aporte académico vincula su acción con los planteamientos que a continuación se harán en la integralidad de esta obra académica, cuyos autores desde una visión práctica de experiencias e investigativas nos ofrecen un amplio accionar de metodologías para la praxis del trabajo social.

Palabras Claves: Derechos Humanos, Trabajo Social, Niñez, Intervención, Desarrollo.

INTRODUCCIÓN

Los DDHH desde su reconocimiento universal, marcaron un gran avance a favor de la dignidad, las libertades, la justicia, la paz y la intervención social, entonces, sostienen una relación directa con el TS, motivo de estudio y construcción colectiva para el aprendizaje de este aporte académico.

2. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Manabí.

El TS y los derechos de NNA se encuentran interrelacionados en todos sus ámbitos, siendo así, que actuar con enfoque de DDHH desde la práctica profesional es un gran desafío, los procesos de aprendizaje tienen que fomentar este empoderamiento en los próximos profesionales del TS y quienes se encuentran actualmente en el ejercicio profesional.

En la mayoría de países se cuenta con marcos normativos a nivel nacional para una atención hacia la niñez, los mismos parten de los principios de la Convención de los Derechos del Niño (en adelante, CDN). Al referirnos al TS, no queda excluido del llamado que hace la propia CDN y todo el marco internacional de DDHH referente a una atención especializada para garantizar el interés superior y la prioridad absoluta que este grupo poblacional requiere.

A 73 años que la Declaración Universal de DDHH y 31 años de la CDN debemos seguir planteando nuevos estándares internacionales y los actuales ser garantizados en el accionar profesional del TS como aporte al desarrollo en dignidad, construcción social y acercamiento al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible (en adelante, ODS) planteados por las Naciones Unidas.

DERECHOS HUMANOS

El autor considera iniciar citando el artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), el cual reconoce que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros". Ahora bien, identificamos que todo se vuelve transversal desde la búsqueda de la dignidad de las personas, esto es lo principal que buscan los DDHH desde su naturaleza y características, relacionándose directamente con el trabajo social en toda su competencia.

Partiendo de la definición del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (en adelante, ACNUDH), los DDHH son los derechos que tenemos básicamente por existir como seres humanos; no están garantizados por ningún Estado. Al mismo tiempo es importante reconocer que estos derechos universales son inherentes a todos nosotros, con independencia de la nacional, género, origen étnico o nacional, color, religión, idioma o cualquier otra condición. Varían desde los más fundamentales, el derecho a la vida hasta los que dan valor a nuestra vida, como los derechos a la alimentación, a la educación, al trabajo, a la salud y a la libertad.

En este contexto planteamos una pregunta detonadora que será importante resolver al final de este aporte, ¿El trabajo social aporta de manera significativa a los DDHH de la niñez y adolescencia?, con el desarrollo de este artículo identificaremos cuándo y cómo se tendrá que actuar frente a un contexto globalizado y una situación de crisis muy similar en la mayoría de países.

Ahora bien, los DDHH tienen principios y características que será necesario comprender y posterior a esto acercarnos a la comprensión de un enfoque de derecho desde el TS en su desarrollo profesional.

a. Valores

Desde sus inicios los DD HH han tenido un profundo debate que nace en el análisis de la ética normativa y la deliberación moral como mecanismo para alcanzar una mejor convivencia dentro de la sociedad diversa. Esto implica alcanzar consensos que nos permitan a todos vivir en condiciones ideales de dignidad y con prioridad a las NNA, donde además podamos tener una amplia aceptación de las diferencias, acciones y actitudes. A partir de esta apreciación, el valor que debemos analizar en un inicio es el de autonomía personal.

La autonomía personal, la dignidad y la igualdad son valores en los cuales se fundamentan los DDHH, sin embargo, es fundamental reconocer que en los cuerpos normativos estos valores se vuelven principios porque rigen el funcionamiento de la norma desde su integralidad.

- **Autonomía personal**

Desde lo analizado por Carlos S. Nino, el valor de autonomía personal implica:

Que siendo valiosa la libre elección individual de planes de vida y la adopción de ideales de excelencia humana, el Estado (y los demás individuos) no debe intervenir en esa elección o adopción limitándose a diseñar instituciones que faciliten la persecución individual de esos planes de vida y la satisfacción de los ideales de virtud que cada uno sustente e impidiendo la interferencia mutua en el curso de tal persecución. (Nino, 1989, pág. 204)

Es decir que, el valor de autonomía ayuda a implantar una barrera de protección contra aquellas medidas que resulten beneficiosas para las NNA como un determinado grupo de la sociedad que requiere además prioridad absoluta; ya que el principio protege de manera amplia a la libertad, por ende, esta se convierte en el bien máspreciado debido a que también se encuentra intrínsecamente relacionada con el ejercicio de otros derechos.

- **Dignidad personal**

Parecería ser que la autonomía personal es un valor que no debe ser limitado; sin embargo, la dignidad personal como valor de los DDHH limita al anteriormente referido. Por tal motivo, según Cristina Fuertes (2014):

Los valores sobre los que se asientan los DD HH son la dignidad, la libertad y la igualdad. La dignidad es valor fundamental del aspecto individual del hombre como persona, y en el que parecen asentarse la mayor parte de las declaraciones. La dignidad del hombre es el fundamento de su autodeterminación, ya que el hombre y mujer es un ser libre, en base a su razón humana y no se encuentra predeterminado por la naturaleza indefectiblemente. (pág. 48)

Por otra parte, este valor contribuye a la identificación de ciertos bienes o derechos que directamente se relacionan con la personalidad del individuo. Es decir, el ser humano a lo largo de los años ha tenido constantes transformaciones por lo que sus actuaciones no son estáticas, mucho menos fáciles de predeterminar. En otras palabras, la dignidad humana representa uno de los elementos más fundamentales para que exista una verdadera convivencia humana de forma justa y pacífica, incluso con las NNA debemos priorizar como Estado, Sociedad y las Familias como avanzamos en garantizar un mundo más digno para ellos y ellas.

- **Igualdad**

El valor de igualdad implica el reconocimiento de las diferencias que existen entre todas las personas no solo por su condición de ser personas; sino también por aquellas que son naturales y culturales y requieren todas las garantías para su desarrollo. Esto obliga a los Estados como garantes de derechos reconocido en la mayoría de los marcos constitucionales y en el Derecho Internacional de los DD HH a que todas las personas recibamos un trato que nos garantice un libre e igual ejercicio de nuestros derechos desde las diversidades. Es por lo que, Rodolfo Vásquez (2017):

El principio de igualdad intenta determinar cuándo está justificado establecer diferencias en las consecuencias normativas y cuándo no es posible. Cuando no existen diferencias relevantes el tratamiento debe ser igual, cuando las hay, debe ser diferenciado. Entre ambos tipos de tratamiento hay un orden lexicográfico, es decir, la diferenciación basada en rasgos distintivos relevantes procede sólo cuando la no discriminación por rasgos irrelevantes está satisfecha. (pág. 5).

b. Principios

Como se ha abordado a lo largo de los años y siguen vigente en la actualidad, los DD HH poseen algunos principios y características necesarias de comprender y que se han ido profundizando desde 1948 que entraron en vigor. No obstante, estos principios y características se analizan y construyen nuevos preceptos de atención desde diferentes posiciones, en donde encontramos:

- Universalidad
- Indivisibilidad
- Progresividad
- Interdependencia
- Eficacia directa

La universalidad, indivisibilidad y progresividad, además de la interdependencia que no se menciona, son los principios de los derechos humanos, no sus características. La eficacia directa sí podría considerarse una característica.

- **Universalidad**

La universalidad radica en que los DD HH no pertenecen a los Estados o que es un asunto que radica en ellos; la comunidad internacional es parte activa en el ejercicio, goce y protección de estos. Sin embargo, los Estados tienen la facultad para que los DDHH se plasmen, en base a sus necesidades, dentro de las Constituciones y sus ámbitos de acción; pero esto no debe afectar, violentar o transgredir las declaraciones e instrumentos internacionales que han sido ratificados o incluso el *ius cogens que se rige en cada país*.

Perez Luño (1991), señala que:

Sin el atributo de la universalidad nos podemos encontrar con derechos de los grupos, de las etnias, de los estamentos, de entes colectivos más o menos numerosos, pero no con DD HH... la titularidad de los derechos, enunciados como DD HH, no va a estar restringida a determinadas personas o grupos privilegiados, sino que va

a ser reconocida como un atributo básico inherente a todos los hombres, por el mero hecho de su nacimiento. (pág. 417)

- **Indivisibilidad**

La indivisibilidad nos indica, a lo largo de los años que, no se puede prescindir de ningún derecho y tampoco se puede disfrutar de uno afectando a otro; ya que esto transgrede su interdependencia desde la integralidad que se encuentra. Es decir, a partir del análisis de esta característica logramos comprender que ningún DDHH es superior a otro; por el contrario, están estrechamente ligados los unos con los otros y que cuando nos referimos a las NNA este principio es de supremo cumplimiento para su desarrollo. Para Cristina Fuertes (2014), expresa que:

Un derecho es inalienable cuando su titular no puede perderlo, con independencia de lo que haga o de cómo le traten los demás, incluso si éstos están justificados para no concederle lo que demanda en ejercicio de su derecho. Los derechos por ser inalienables no se pueden rechazar ni siquiera de forma voluntaria; en este sentido, por ejemplo, nadie podría ser esclavo de forma voluntaria. En definitiva, los derechos inalienables (a diferencia de los absolutos que son los que no pueden ser justificadamente restringidos) son aquellos que no se pueden perder. (pág. 54)

- **Progresividad**

La progresividad implica que los DD HH a medida que pasa el tiempo por los avances con especialidad y especificidad en la jurisprudencia nacional, regional o internacional, se van ampliando irreversiblemente en todos sus aspectos, siendo estas conquistas sociales, que en el campo de acción del TS tienen una relación directa. La irreversibilidad implica además que una vez que son completamente reconocidos es absolutamente imposible desconocerlos o eliminarlos; porque no se puede ir hacia atrás. Conforme existen cambios en la sociedad, se van incorporando nuevas concepciones entorno a los DDHH.

La progresividad permite que se incorporen nuevos DDHH y con gran frecuencia para la niñez, ejemplo un derecho que era impensable hace unos años y que hoy en la actualidad es necesario; el acceso a las nuevas tecnologías como medio de desarrollo, entonces, para que estos sean ampliados en su interpretación o se vayan perfeccionando conforme los avances que se incluyen en los tratados o convenios internacionales de protección a los DD HH, o la propia Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible planteada en los ODS. Para Jorge Carpizo (2011):

Existen derechos que se van reconociendo y defendiendo en forma progresiva como acontece con algunos de los derechos sociales y económicos, debido a que, para poder satisfacerlos, en muchos casos, es necesario que existan los recursos materiales para dicho fin. Empero, esta cuestión es más compleja que esa simple afirmación. (pág. 22)

- **Interdependencia**

Este principio de los DDHH hace referencia específicamente al hecho de la no existencia de jerarquía, todos los DDHH desde su integralidad y naturaleza se encuentran interrelacionados, de tal forma que resulta imposible la realización plena sin que haya satisfacción concomitante con los otros derechos. No pueden efectivizarse cualquiera de ellos de manera solitaria respecto de los demás.

- **Eficacia directa**

Esta característica significa que los DDHH ratificados por un país a través de sus Constituciones y los Tratados o Convenios Internacionales, vinculan directa y obligatoriamente a todos los poderes públicos o funciones del Estado (Ejecutivo, Legislativo, Judicial, Electoral, Transparencia y Control Social). Asimismo, esta característica responde al principio de jerarquía o primacía de las normas dentro de un ordenamiento jurídico.

En el caso de Ecuador, por ejemplo, el artículo 426 de la Constitución señala que:

(...) Los derechos consagrados en la Constitución y los instrumentos internacionales de DD HH serán de inmediato cumplimiento y aplicación. No podrá alegarse falta de ley o desconocimiento de las normas para justificar la vulneración de los derechos y garantías establecidos en la Constitución, para desechar la acción interpuesta en su defensa, ni para negar el reconocimiento de tales derechos. (...).

Lo que en conclusión nos deja el análisis de estos principios y características es que la garantía de los DDHH debe ser real y directa sin sujeciones de ningún tipo; ya que deben buscar la real vigencia y ejercicio para las personas, es ahí donde el TS cumple un rol protagónico desde una construcción social de dignidad, con atención especializada, específica y dignidad para las NNA.

Pero el trabajo social tiene que plantearse como se adapta a los nuevos cambios a nivel global, la presencia de un mundo digital que era impensable hace algunos años, el reconocimiento de las diversidades y las propias expresiones de las NNA desde su naturaleza y autonomía, hoy en la actualidad todas las disciplinas de intervención social y con prioridad el trabajo social tiene un gran compromiso para aportar desde esta profesión hacia la institución de un tejido social más digno, basado en una sociedad preventiva, menos violenta, que identifique las violaciones de derechos y que desde las circunstancias se construyan comunidades resilientes.

DERECHOS HUMANOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

En cuanto a la "doctrina de protección integral que busca reconocer a las NNA como sujetos de DDHH y que requieren atención especializada, específica y de dignidad según los mandatos de la CDN. Podemos identificar que esta doctrina para la protección de la infancia se esparció por América Latina durante la década de los noventa del siglo pasado" (O'Donnell, 2006), a modo de ejemplo en Ecuador se crea en 2003 el Código de Niñez dejando a un lado al Código de Menores con nuevos preceptos de avanzada en DD HH, en Colombia se creó el Código del Menor en 1989 ahora cuenta con un marco más integral y con estándares internacionales de DD HH, mientras que en Brasil se implantó el Estatuto da Criança y do Adolescente en 1990 y al pasar los años con sus avances normativos incidió en la mayoría de países de América Latina y el Caribe frente a los Sistemas de Protección de DD HH de las NNA, los cuales en la actualidad no se terminan de consolidar, en el caso Mexicano la Ley General de NNA y sus avances por la implementación de un SIPINNA que se acerque a la solución de las problemáticas que afectan el desarrollo de las NNA y la construcción de un país que pueda prevenir las vulneraciones a

sus DD HH, aún sigue en construcción para su implementación, siendo estos motivos de evaluación, observaciones y recomendaciones del CDN en la mayoría de países que se rigen también por la CDN y todo el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (en adelante, DIDDHH).

Es necesario tener en cuenta que el concepto específico y especializado de protección integral de NNA pasó a identificarse como la finalidad de estos marcos normativos, esto no significa que se cumplan en una realidad de desigualdad, pobreza, violencias y poca acción Estatal para solucionar estas problemáticas, por lo cual, la intervención social con enfoque de derechos se vuelve tan prioritaria frente a una atención de dignidad para las infancias y adolescencias en búsqueda de su desarrollo.

Con la doctrina de protección integral: el NNA pasó a ser sujeto de derechos sin opción a dudarlos por parte de las autoridades de turno y siendo el motivo principal de garantizar sus DD HH en todos sus ámbitos, por ejemplo, derecho a la protección especial, derecho a tener condiciones de vida dignas. Conviene citar que muchos de los primeros códigos para las NNA no estaban al nivel de lo que buscaba la CDN, presentaban lagunas jurídicas frente a la protección integral.

Como resultado de todo lo citado, el proceso intenso de reforma legislativa llevó a transformar el concepto acerca de la protección integral, tanto así que la UNICEF pasó a reclutar a profesionales especialistas para intercambiar ideas y experiencias a realizar contribuciones importantes en la mayoría de países que se encontraban en la actualización de sus marcos normativos, incluso en la actualidad sigue el mismo trabajo con la incorporación de nuevos estándares internacionales de DD HH.

En lo "que respecta al marco legislativo de la Ciudad de México, las adecuaciones legales y las recomendaciones de tomar medidas legislativas en el tema ha sido acatado ya que se cuenta con una ley específica de no discriminación" (Herrera, 2011), donde se menciona los temas de discriminación de manera explícita, asimismo, las leyes acerca de NNA y de jóvenes ya presentan dichas disposiciones jurídicas que son contrarias a la discriminación, algo que abarca constantemente los primeros aspectos de las recomendaciones dadas por el CRC.

Los DD HH son universales, por tanto, cobijan así mismo, a los NNA en igual grado que a un adulto con prioridad absoluta y especificidad acorde a su edad, condición e interés superior, de hecho, todas las características que informan a los DD HH, son un imperativo que componen los derechos de la niñez, dicho de otra manera, el marco de protección a través de los derechos goza de especificidades o consideraciones especiales, que permitan maximizar el disfrute de estos derechos.

Otorgar un mayor nivel de protección a las NNA, no solo constituye un trato diferenciado e integral permitido dado su condición interseccional de vulnerabilidad, sino también es una obligación de los Estados de evitar perpetuar prácticas de discriminación indirecta de "igualdad entre desiguales", a través de un supuesto tratamiento neutro de "igualdad entre iguales" ignorando los fenómenos estructurales que impiden acceder en condiciones generales de igualdad y no discriminación determinados derechos habilitantes.

a. Normativa Internacional

Es necesario comprender por qué una CDN, tratados o convenios internacionales se vuelven vinculantes para los países y porque la necesidad que desde el campo de acción de la intervención social se tenga

muy en cuenta estos planteamientos internacionales que nos permiten actuar con propiedad frente al DIDDHH hacia la búsqueda del desarrollo de las infancias y las adolescencias en dignidad.

La Convención de Viena sobre el derecho de los tratados añade que un tratado es un acuerdo internacional celebrado por escrito entre Estados y regido por el derecho internacional. En el derecho internacional público los instrumentos pueden ser vinculantes *hard law*, es decir el Estado posee un vínculo de derecho por el cual está constreñido con la necesidad de garantizar *effet utile* los derechos emanados de la convención. Por otro lado, existen normas de *soft law* es decir declaraciones, recomendaciones y observaciones, *inter alia*, pese a que no son vinculantes *prima facie*, son directrices especializadas elaborados por los órganos creados por el propio tratado o convención.

Para comprender el carácter de la norma es necesario abordar los sistemas de protección de los DDHH. Los sistemas de protección como el conjunto de organismos e instituciones que promueven y protegen los DDHH universales. Existe un sistema de protección Universal SUDH y sistemas regionales de protección como el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, Sistema Europeo de Derechos Humanos y el Sistema Africano de Derechos Humanos, etc.

Por tanto, podemos identificar las normas de derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes:

- **Sistema Universal de Derechos Humanos:**

1. Convención Internacional de los derechos del niño:

Artículo 2.1 "Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada NNA sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales"

2. Declaración Universal de los Derechos Humanos:

Artículo 1 "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros"

3. Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos

Artículo 2 1. "Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a respetar y a garantizar a todos los individuos que se encuentren en su territorio y estén sujetos a su jurisdicción los derechos reconocidos en el presente Pacto, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social."

4. Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Artículo 3. "Los Estados Partes se comprometen a asegurar a los hombres y a las mujeres igual título a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el presente Pacto."

- **Sistema Interamericano de los Derechos Humanos:**

1. Convención Americana de Derechos Humanos:

Artículo 19 "Todo niño, niña y adolescente tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiere por parte de su familia, de la sociedad y del Estado."

2. Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre:

Artículo VII. "Toda mujer en estado de gravidez o en época de lactancia, así como todo niño, tienen derecho a protección, cuidados y ayuda especiales."

3. Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos En Materia De Derechos Económicos, Sociales Y Culturales:

Artículo 16. "Todo NNA sea cual fuere su filiación tiene derecho a las medidas de protección que su condición de NNA requieren por parte de su familia, de la sociedad y del Estado. Todo NNA tiene el derecho a crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres; salvo circunstancias excepcionales, reconocidas judicialmente, el NNA de corta edad no debe ser separado de su madre.

Es necesario resaltar que "el TS en sus distintas expresiones se dirige a las múltiples y complejas relaciones entre las personas y sus ámbitos. Su misión es facilitar que todas las personas desarrollen plenamente sus potencialidades" (Chiroque, 2005), aspectos enriquecedores de sus vidas, además permite prevenir disfunciones que puedan darse entre los grupos humanos motivados por la constante búsqueda del desarrollo social en la cual todos están inmersos y los DDHH estarán presentes.

Al referirnos a la atención de NNA por parte de las/os profesionales del TS, tenemos que empezar por profundizar en una concepción que desnaturaliza las diferentes formas de minimizar sus capacidades como sujetos de derechos, en el cual se vuelve diminutivo al visibilizarlo como el menor, o su equivalente de falta de capacidad o inmadurez para poder desarrollarse, la CDN es clara incluso frente a su participación en los temas que les afectan o los que ellos y ellas crean conveniente durante su desarrollo.

Es prioritario para el TS reconocer que las infancias y las adolescencias se desarrollan desde un ambiente que parte desde la construcción social que podría beneficiar su crecimiento o afectarles y truncar sus proyectos de vida, este accionar permite visibilizar las realidades tan complejas de violencia, desigualdad, pobreza y todas las que afectan a las NNA y que el TS cumple un rol protagónico en varios ámbitos con la finalidad de atender sus necesidades.

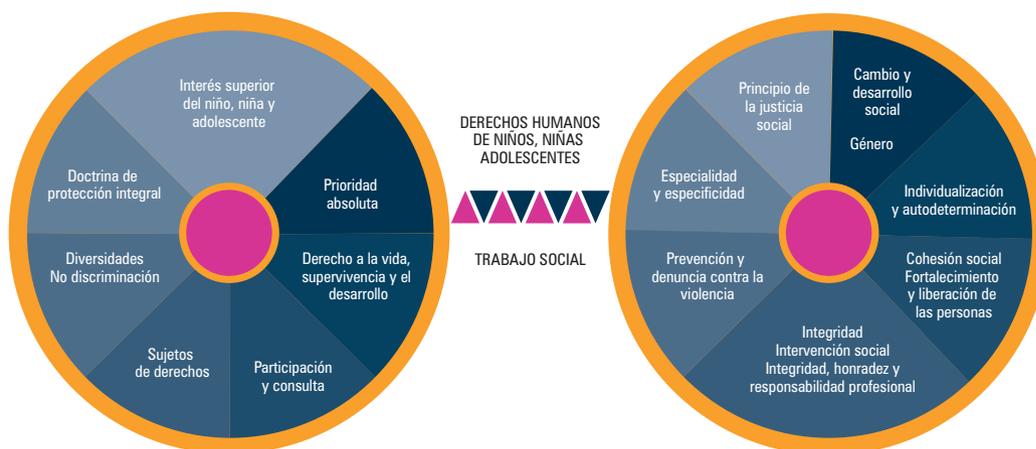
Ahora bien, se vuelve preferente identificar como están siendo efectuadas las relaciones entre adultos y las NNA en el marco de esa relación intergeneracional, partiendo de esto, es necesario preguntarse si realmente se escuchan sus voces y sentires, lo que frente a un contexto actual que aún sigue predominando en varios ámbitos; desde preceptos mal fundamentados y con falta de enfoque de derechos que reconoce que la adultez es igual a superioridad y las infancias a diminutivo, impidiendo así cumplir con los mandatos de la CDN. En este aspecto el TS cumple un rol fundamental como ciencia que aporta a la construcción social y el desarrollo con enfoque basado en DD HH (en adelante, EBDH), desde la imprescindibilidad que las/os profesionales de esta ciencia incidan como verdaderos agentes de cambio en una transformación cultural que reconozca plenamente a las NNA como sujetos de derechos y no como objetos de protección.

El profesional del TS debe tener claro que otro de los temas sustanciales, es dejar de hablar y actuar de una sola visión de infancia, la prioridad es reconocer las diversidades de las infancias y las adolescencias o NNA con cada una de sus expresiones y formas de organizarse y autodeterminación, los tiempos cambian y las profesiones también tiene que adecuarse a estas realidades y avances en DDHH para poder desarrollar una atención con especialidad a cada realidad, incluso frente a un mundo que hace el llamado al entorno digital, en el cual los índices de violencias van en aumento y la mayoría de problemáticas sociales se relacionan de igual forma con la pobreza y desigualdad.

El TS debe fortalecer sus capacidades dejando a un lado preceptos o visiones que identifican a las NNA en relación a la información que apropián de forma creativa de las informaciones solamente del mundo adulto, su participación en la producción de culturas de pares, en el cual contribuyen en diferentes ámbitos a la reproducción y elaboración de la cultura adulta. Es decir, a la imagen de un NNA siendo descalificado a lo ajeno a la evolución social y solo aprendiendo de los adultos, el nuevo paradigma de la protección integral acorde a la CDN asume la consideración de los NNA como sujetos de derechos y por lo consecuente agentes sociales de plenos DDHH y constructores protagónicos de la sociedad en el que se desarrollan, no solo modelados por sus infancias, sino también participando en el modelado de éstas, desde sus diversidades y realidades. Para una explicación didáctica de todo lo enunciado se puede apreciar la figura número 1.

Figura 1.

EL TRABAJO SOCIAL Y LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, 2021



Fuente: Bravo, (2021)
Elaborado por Mg. Nicky Bravo Hibrovo

EL TRABAJO SOCIAL CON ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS

"El TS ha sido preconcebido alrededor de los ámbitos tradicionales de la salud, la justicia, los servicios sociales o de la atención a colectivos en situación de exclusión" (Frieiro, Fernández y González, 2021), aunque en la actualidad siguen apareciendo nuevas problemáticas sociales producto de las cambiantes dinámicas que vive la sociedad.

En ese orden de ideas, "el trabajo social es una disciplina cuyos objetivos se vinculan a la búsqueda de opciones que posibiliten responder a problemáticas sociales, en conjunto con las personas que forman parte del conflicto" (Contreras, 2021), fomenta el empoderamiento, independencia, en una constante lucha por defender los DD HH desde una iniciativa personal con perspectiva holística.

Del mismo modo, "para aprehender el Trabajo Social en términos de los procesos de trabajo, refiere al hecho de comprender el desarrollo de la categoría profesional, su historia se encuentra estrechamente vinculada a la división socio-técnica del trabajo" (Fallas, 2009), esto debido a la acción del Estado burgués ante las expresiones que iban teniendo por la cuestión social, no solo aquellas que tienen relación con la precariedad de las condiciones de vida de las clases bajas.

Se establecen ocho tipos de contenidos de investigaciones en TS, entre las cuales destaca determinar la necesidad de los servicios sociales, además investigar el contenido de los procesos, evalúa la adecuación y efectividad de los servicios para que puedan disfrutar las personas. Permite validar teoría y conceptos, desarrolla la metodología e instrumentos, investigan el desarrollo y la vigencia de los programas y servicios.

Cabe argumentar, que "el TS es una profesión que cumple un rol fundamental en la sociedad, tanto así que la Federación Internacional de Trabajo Social afirma que esta disciplina académica promueve el cambio y desarrollo social" (Contreras, 2021), que en la práctica ayuda a solucionar problemas, fortalece e incrementa el bienestar. El TS debe realizar diagnósticos enfocando los esfuerzos en conocer aquellos factores que interactúan hasta crear situaciones conflictivas.

Es necesario resaltar que "el Trabajo Social es una profesión vinculada a los derechos humanos, en tanto sostiene el valor del ser humano como principio fundamental" (Reyes, Hasse y Silva, 2020), disciplina que se enmarca en los principios de la justicia social, responsabilidad colectiva, sin dejar de nombrar el respeto que se tiene a las diversidades.

Para ello "el trabajador social también utiliza, en relación con su objeto, recursos metodológicos que no coinciden exacta e inmediatamente con el criterio de la comunicación racional" (Martín y Nogués, 2017), que lo lleva a tener determinadas experiencias para asumir actuaciones, ergo, todos los recursos que corresponden al método son útiles para el trabajo social todo esto en el contexto fundamental de la comunicación racional.

La Federación Internacional de Trabajo Social (en adelante FITS) hace un reconocimiento sobre la estrecha interrelación entre trabajo social y DDHH, misma que ha ido consolidándose como entidad consultiva en lo referente a aspectos relativos a derechos sociales, salud, infancia y adolescencia, por nombrar unos cuantos. Quienes forman parte del trabajo social deben estar comprometidos en la

práctica del servicio social, de tal forma que se propenda a promocionar y proteger los DD HH como una forma de lograr la satisfacción de aspiraciones sociales fundamentales propias de todos los seres humanos y con prioridad las NNA.

De igual manera existe la necesidad de llevar adelante programas de trabajo social que reflejen dimensiones de protección hacia los derechos de quienes conforman los sectores de mayor vulnerabilidad, por lo cual, las NNA requieren esa atención mayor protección.

Los profesionales de lo social están enfrentados a desafíos constantes relacionados con modificaciones estructurales relacionadas con la economía y tecnología, en un sistema social complejo que en la actualidad está dominado por la desigualdad, pobreza y las violencias, donde las respuestas a las múltiples demandas no pueden correr el riesgo de quedar obsoletas.

Castañeda y Salomé citados por Duarte (2014) afirman que "la sociedad contemporánea demanda nuevas exigencias a los profesionales del ámbito social, cuestionando los contenidos de su formación y los desempeños laborales que le han sido tradicionales".

En base a todo lo citado, el investigador está en capacidad de afirmar que los DD HH de NNA bien pueden ser impulsados por el trabajo social, con visión integral desde la ética, especialidad, especificidad, enfoque basado en DD HH, género, disciplina, perspectiva moral y compromiso humano que aporte al desarrollo.

Se tiene que considerar a los DD HH dentro del marco axiológico de intervención, de praxis, con la finalidad de adoptarlos por su complejidad, facilitando así procesos de subjetivación de los pueblos, así como de manera individual, todo esto se convierte en componente esencial de iniciativas éticas políticas del trabajo social.

Desde este punto de vista, los DDHH de NNA desde la protección integral se constituyen en el guion emancipatorio de las acciones a tomar, en torno a diálogos interculturales sobre la dignidad humana tal cual ordena la propia Declaración Universal de DDHH y la CDN.

El enfoque basado en DDHH de la mano con el TS es incuestionable, debido que los DDHH de NNA al igual que en la teoría tanto como en la práctica profesional de quienes se dedican al TS con su accionar lo ponen en práctica, para quienes pasan a ser el marco de referencia fundamental e imprescindible para que puedan ser puestos en marcha, precautelados por las autoridades, ciudadanía, profesionales, organizaciones, y por el sistema de justicia de los países.

Se hace alusión explícita de los DD HH solamente cuando pasa a destacar los principios de la justicia social en el marco de la responsabilidad colectiva, en el contexto del respeto a la diversidad, algo que resulta fundamental para quienes forman parte del TS. Ergo, se constituyen en principios rectores de su actividad, con la finalidad de conseguir mejoras a la situación de las personas que se encuentran en condición de vulnerabilidad.

Con la ayuda de los DD HH, el trabajo desarrollado desde el TS para las NNA, está orientado a la reducción de situaciones de pobreza, injusticia, violencias, desigualdades, en definitiva, la consecución está dada para incrementar las condiciones de vida, efectuar acciones para ayudar a personas en situaciones de dificultad social y buscar la dignidad humana que plantea el marco internacional de DD HH.

Para Raya-Díez, Caparrós-Civera y Carbonero-Muñoz (2018) "el TS consiste en poner el saber teórico y práctico al servicio del bienestar de los seres humanos para hacer frente a situaciones de injusticia social". En ese contexto, la aplicación de los DDHH pasa a ser una herramienta de intervención potente en la realidad social, debido que los derechos fundamentales igualan su condición social, con criterios igualitarios para que gocen de los bienes estatales.

Cuando se identifican a los titulares de derechos junto con los titulares de llevar a cabo la función de hacer respetar los derechos, es decir que no sean vulnerados, a través del establecimiento de estrategias de intervención.

La Agenda Global para el Trabajo Social y el Desarrollo Social, o simplemente Agenda, es una plataforma en desarrollo la cual tiene entre sus objetivos: asegurar que las experiencias y destrezas de los trabajadores sociales junto con los profesionales del desarrollo social se utilicen en el desarrollo de las "políticas para alcanzar resultados sostenibles y de colaboración que aborden los complejos problemas que han aparecido a consecuencia del incremento de la desigualdad (Truell, Jones y Fernández, 2017).

Este documento internacional ha fortalecido explícitamente el perfil y la visión que tiene el trabajo social, ayudando a que las organizaciones de trabajo social alrededor del mundo efectúen mayores aportaciones al desarrollo de las políticas públicas nacionales.

La Agenda Global para el Trabajo Social y Desarrollo Social establece que los compromisos de los trabajadores sociales:

- El alcance a todos los DD HH están a disposición de solo una minoría de la población mundial;
 - Los sistemas económicos injustos y mal regulados, impulsados por las fuerzas del mercado junto con el incumplimiento de las normas internacionales sobre las condiciones de trabajo y la falta de responsabilidad social corporativa, han dañado la salud y el bienestar de los pueblos y comunidades, causando pobreza y las crecientes desigualdades;
- La diversidad cultural y el derecho a la libre expresión facilita una mayor satisfacción intelectual, emocional, moral y espiritual, pero estos derechos están en peligro debido a los aspectos de la globalización, que estandarizan y marginan a los pueblos, con consecuencias especialmente perjudiciales para la nación indígena y aborígen;
- Las personas que viven en comunidades y crecen en el contexto de las relaciones de apoyo, están siendo erosionadas por las fuerzas dominantes económicas, políticas y sociales; - La salud y el bienestar de la población sufre como consecuencia de las desigualdades y entornos insostenibles relacionados con el cambio climático, la polución, la guerra, los desastres naturales y la violencia, para las que hay insuficientes respuestas internacionales. (Agenda Global para el Trabajo Social y Desarrollo Social, 2012)

El rol de los trabajadores sociales es garantizar la dignidad y valía de las personas, apoyado en instrumentos internacionales de DD HH, por ejemplo: los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, derechos para las NNA, personas con discapacidades, privados de libertad, comunidad indígena, afrodescendientes, quienes son víctimas de las violencias, discriminación por motivos de orientación sexual, religiosa, entre otras.

La justicia social es inherente a los DD HH y viceversa, dos principios que han sido calificados de elementos fundamentales en el marco del TS, se han llegado a considerar aliados naturales, tanto así que organismos como las ONU validan esta interacción por la importancia que tiene para que se protejan y promocionen los DD HH, existiendo aquí una relación estrecha con las NNA referente a su protección y atención especializada.

Cubillos (2017) afirma que "el valor atribuido al rol que cumple el Trabajo Social en la promoción y protección de los DD HH es indudable, pues el trabajo social a nivel internacional es considerado, con bastante consenso, una profesión de derechos humanos". A pesar de aquello falta por desarrollar esta disciplina, dese la parte teórica pasando por lo empírico, en efecto, la educación en DD HH aún tiene mucho camino por recorrer, situación que implica realizar mejoras en la formación académica, para tener una práctica profesional adecuada a los cambios que se viven.

Cabe mencionar que, autores como Alayón (s.f) indican que "en primer lugar se debe mencionar que los datos, estadísticas y denuncia de problemas de NNA no son suficientes para comprender a fondo la problemática, ya que aparecen como intrínsecos a un sistema de relaciones", estas pueden ser sociales, económicas, políticas, culturales, entre otras. Que al final pasan a apreciarse como algo natural, normal, lógicos, aunque el maltrato forme parte de las dinámicas sociales.

A modo de ejemplo, el esposo que maltrata a su esposa, hijos, es algo que deriva en problemas sociales, razón por la cual pasan a transformarse en conceptos sociales de lucha para exigir cambios. Esa lucha político-social coadyuva a deconstruir la noción de violencia doméstica, exigiendo por parte del sistema de justicia tutelar los derechos de las poblaciones en estado de riesgo, reconociendo que las NNA son las principales víctimas de todas las violencias y afectaciones a los DD HH.

Sin ese proceso de construcción, la explotación de mujeres, NNA, adultos mayores, explotación laboral, trata de personas, por nombrar unos cuantos, es apreciado en el contexto de lo inhumano, incorrecto, algo que socialmente no es aceptable, injustificable.

La promoción de DD HH de las personas, el reclamo activo para su cumplimiento, se debe entender como un deber enmarcado en el derecho de los ciudadanos, reforzar esta noción es algo de mucha importancia, que permite reafirmar la necesidad de tener a la ciudadanía atenta al cumplimiento de sus derechos, así se van desterrando conductas pasivas que permita hacer entender que los derechos no solo están formulados, por el contrario, son de plena vigencia.

La participación activa de la comunidad es garantía cierta que los derechos son ejercidos porque forman parte de la legislación interna de cada país, evitando la reproducción de violencia a través de normativa incorporada a nivel de los gobiernos locales, descentralizados desde cada realidad de los organismos de protección de derechos para las NNA.

Es común que se confunda el sujeto que sufre el problema, con el problema es sí mismo, de ahí surge la interrogante acerca de:

- a) Intervenir sobre el sujeto mismo que padece el problema;
- b) Intervenir sobre las instituciones en la búsqueda de contribuir a su mejoramiento y transformación;

c) Intervenir sobre el problema mismo como variable estructural del propio modelo de funcionamiento social (Alayón, s.f).

Se debe enfatizar que no es igual la intervención sobre los NNA en situación de calle y violencias, sobre quienes presentan actitud precoz para encontrarse en conflicto con la ley, la causas a intervenir es la pobreza, la desigualdad y los ambientes violentos que son predominante que los llevó a dicha situación, porque fueron privados de derechos: educación, salud, servicios básicos y el Estado ha fallado en el cumplimiento de la CDN frente a su protección integral. Sin embargo, dando un enfoque de efecto, la pobreza viene a ser resultante de la degradación impuesta por modelos económicos y políticos. Donde los pobres, al ser víctimas de tales procesos se ven sometidos a carencias, víctimas de violencias, crimen organizado, desigualdad extrema, para después ser vistos en una sociedad desigual como los actores violentos o los responsables del problema, ahí el TS tiene un rol clave desde un trabajo con EBDH con las otras ciencias profesionales para la intervención especializada y que éste acuda al fortalecimiento de la prevención y detección temprana de posibles actos de violencia y su relación con la falta de oportunidades.

De lo citado, se desprende que NNA de escasos recursos son considerados objetos de políticas de compasión-represión, mas no que se incluyan como sujetos de derechos que fueron privados por los modelos económicos impuestos. Esa construcción social indica que, en estos procesos, los excluidos son una parte mínima, mientras que aquellos NNA considerados no pobres representan a la infancia. Es ahí que los trabajadores sociales, que realizan su accionar en el campo de la niñez, efectúan su intervención en la parte menor, quienes son víctimas y los excluidos de la protección social e integral, mas no en quienes forman parte de llamada infancia.

Mientras que las políticas sociales, no deben ser solo planes y programas bien formulados, por el contrario, son definiciones del problema, del sujeto destinatario, ante lo cual se otorgan respuestas desde el Estado central a través de las reacciones institucionales creadas, desarrollen trabajos con creatividad técnica, bajo concepciones políticas, sin embargo estas no llegan al terreno desde una acción descentralizada, motivo por el que las problemáticas sociales van en aumento sin respuesta especializada.

Algo a considerar para que haya los resultados, es la estructura formal que tengan las instituciones, junto con la vigencia de legislación y reglamentaciones que no sean contradictorias, que posibiliten cambios. Además, la concepción mayoritaria con respecto a los problemas que tienen los agentes institucionales sin importar cualquier nivel que desempeñan, materializan las estructuras no formales que resultan difíciles de cambiar para construir políticas y estrategias de intervención.

Cuando se llega a instancias judiciales, en las cuales hay que decidir sobre el futuro de los NNA, hay casos en que existe poca consideración por su intimidad, no solo como acto intencionado, también debido a comportamientos que han sido naturalizados. Debido a pasos formales que se deben cumplir por sobre exigencias planteadas ante determinados problemas, de tal modo que se propenda a la desaparición del problema.

Las NNA pasan por muchas manos en las entrevistas que debe enfrentar cuando se trata de casos donde ellos han sido abusados o son testigos, están ante esperas interminables, las narraciones son casi pública porque les toca ventilar la problemática que padecen, se suman otras situaciones como pasillos atiborrados de personas, gritos, llantos, discusiones, desmayos, crisis de nervios, que no permiten completar la intervención judicial en su favor.

En muchas naciones, se crearon organismos locales de protección de DD HH de NNA, mismas que son organismos autónomos pertenecientes al área administrativa, eso significa que se puede actuar con toda la autoridad, para delinear medidas de protección que actúen en beneficio de la población infantil y adolescentes. Otras instituciones no están en capacidad de interferir en las acciones y decisiones resueltas por el equipo interdisciplinario que forma parte de estos organismos, en el cual existe una gran presencia de profesionales del TS, quienes tienen que contar con todas las capacidades mostradas desde la especialidad que requiere la atención a la niñez.

Las denuncias receptadas tienen explicación causal, algo imprescindible para la realización de análisis sobre las circunstancias de situaciones y causas que hayan afectado a los NNA, encontrándose un equipo multidisciplinario para su atención y entre estos del TS.

En este sentido, el papel del Trabajador Social al interior de estas instituciones de protección para las NNA radica en el diseño, elaboración, organización y operatividad de estrategias, proyectos, planes todo esto acorde con la realidad social que mantiene el usuario o su familia desde la integralidad. Por lo tanto, la intervención se encuentra determinada por diversos modos, métodos, al igual que técnicas especializadas que tiendan a facilitar a los profesionales para direccionar y concretar resoluciones de los problemas de usuarios con miras a lograr el bienestar de los NNA.

El accionar del TS radica en el proceso que está en constante búsqueda del bienestar social de la sociedad, por medio de la utilización y potencialización de recursos, la intervención se orienta a la búsqueda del bienestar social para las NNA.

"El TS localiza sus diversos orígenes en los ideales humanitarios y democráticos, su práctica se ha centrado, desde sus comienzos, en la satisfacción de las necesidades humanas y en el desarrollo del potencial y los recursos humanos" (Bolio, 2015). Es una profesión que está dedicada al desarrollo social, unión y fortalecimiento de los grupos de atención prioritaria o de interés superior como son las NNA, los principios de justicia social, responsabilidad colectiva, son aspectos centrales en el trabajo social. Su ámbito de acción se desarrolla en cinco contextos: político, geográfico, cultural, socioeconómico, y espiritual.

Resulta importante recalcar que desde los inicios del servicio social su característica está enmarcada en precautelar los DD HH de las NNA, principio fundamental que contribuye al fomento de estructuras sociales equitativas.

Efectivamente, el TS es la disciplina que por antonomasia aboga por los DDHH, "esta forma de hacer TS se concibe como una oportunidad para el desarrollo y visibilización de esta disciplina y profesión" (Moneo y Anaut, 2018), por lo cual el objetivo principal es detectar y analizar la relación que supondría explicar esa capacidad del TS de efectivizar los DDHH en entornos socioeconómicos como manera de luchar contra la exclusión social de NNA.

EL IMPACTO DEL TRABAJO SOCIAL EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE, LA PROMOCIÓN, ATENCIÓN, VIGILANCIA, DENUNCIA Y SEGUIMIENTO AL CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Según la Naciones Unidas, el 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos y especial a las NNA como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Cada objetivo tiene metas específicas que deben alcanzarse hasta el 2030.

Se trazaron 17 objetivos para poder realizarlo, donde incentiva los Estados, las empresas privadas en contexto total a todas las personas en que participe esta hoja de ruta. El Trabajo Social, en sus distintas expresiones, se dirige a las múltiples y complejas relaciones entre el ser humano social y su ambiente (fenómenos socio/culturales). Respaldado en teorías científicas, su misión es facilitar a todas las personas el pleno desarrollo de sus potencialidades, enriquecer sus vidas y prevenir conflictividades (Portuga & Carranco, 2015).

Como agente de cambio más allá de la aplicación de una profesión debe fundamentarse en mejorar las necesidades básicas en los entornos donde se manejen. Para ello en países en situación de vulnerabilidad los proyectos de intervención tienen en correlación en mejorar estos objetivos.

Los autores Boada y Toledo (2003), consideran que el reto del desarrollo sustentable para la humanidad depende de la garantía de la sostenibilidad de la biosfera y de sus ecosistemas; y requiere también de la acción de los gobiernos y de la cooperación entre estos y los grupos no gubernamentales con lo que estamos muy de acuerdo.

Pero ante la presencia de corrupción, falta de legislación responsable, la poca aplicación de las políticas públicas, la falta de democracia, el escaso espíritu empresarial, la falta de industrialización o las limitaciones culturales, genera dificultad en alcanzar este desarrollo, entendiendo que la asistencia que se está brindando no es suficiente.

La práctica del TS contempla una gama de actividades entre las cuales se incluyen diversas formas de acompañamiento, asesoramiento, trabajo en grupo y comunitario, además formulación y análisis de políticas, las intervenciones políticas, así como de apoyo a los niños, niñas y adolescentes. Todas estas actividades que aportan al desarrollo sostenible es en términos simples, llevar progreso sin agotar los recursos naturales.

También implica ejecutar proyectos que sean autosuficientes, esto será posible a partir del involucramiento de las comunidades beneficiarias del mismo, en este caso las NNA. Esto se logrará aplicando métodos socioeducativos de participación, sensibilización y educación.

Comprendiendo el desarrollo sostenible es en términos simples, llevar progreso sin agotar los recursos naturales, esto se logra aplicando métodos socioeducativos de participación, sensibilización y educación y el TS cumple un rol fundamental en su aplicación.

El desarrollo profesional del TS lo entiende como el proceso por el cual los y las trabajadoras sociales ejercen su función profesional, y protagonizan actuaciones orientadas al progreso y

mejora continua de su posicionamiento en el ámbito laboral, sin embargo, tenemos que identificar el impacto que está generando en la vida de NNA.

Si bien hace poco más de una década el TS como profesión viene incursionando en problemáticas relacionadas con el impedimento para lograr el desarrollo sostenible, en el que el componente ambiental (aspectos biofísicos) ocupa un lugar importante, junto al social, no es sino hasta tiempos recientes que se plantea la necesidad de darle un mayor soporte teórico y de identificarlo como un campo de acción que exige especificidad en estrategias de acción.

El trabajo social al estar de manera directa en el campo puede encontrar la presencia de diferentes problemáticas que afectan a las NNA, como ya se ha mencionado, pero unas de las problemáticas más determinante es la violencia, el cual afecta al desarrollo sostenible.

Uno de los grandes desafíos que enfrenta el trabajador social en su labor profesional está dado cuando le toca intervenir con quienes hayan sido víctimas de la violencia intrafamiliar, o estar frente a personas con crisis emocionales, psicológicas, lo cual representa un reto para el profesional, debido que debe controlar, animar, y escuchar con empatía el problema presentado en ese momento, es aquí donde los derechos de quienes sufren violencia intrafamiliar se violentan, sumado al hecho que existe la necesidad de brindar soluciones factibles.

En este sentido, tienen que manejar la acción idónea para el logro de llegar a disminuir las situaciones de riesgo junto con los daños colaterales, estas situaciones son en definitiva los grandes desafíos del Trabajador Social. Asimismo, cuando se hace referencia a desarrollo sostenible tiene que reconocerse y relacionarse la acción a la búsqueda del bienestar de la población dependiendo de la realidad existente. De tal forma siendo que el Enfoque Basado en Derechos Humanos, EBDH pasa a ser una realidad de estricto cumplimiento por parte del profesional, así se logra un desarrollo sostenible en cuanto en cuanto a disminuir la violencia de género e intrafamiliar por parte de las acciones especializadas del Trabajador Social.

En la medida que el TS va tomando fuerza en la acción comunitaria; el desarrollo y aprendizaje de las organizaciones se fortalece a favor de los NNA, es gracias a esta intervención que el trabajo en la promoción de los derechos de las personas se muestran como un derechos inalienable de cada uno, en especial a los y las personas que son reconocidas como prioritarias en los países de América Latina y el Caribe, la historia nos ha mostrado que sin la acción social se han invisibilizado de manera permanente más a cuando se refiere a la asignación de recursos para la atención de sus derechos, tanto en el ámbito comunitario como en el sector empresarial. Si bien hasta la misma intervención encuentra limite en las diferentes realidades dependiendo mucho del grado de insatisfacción que presenten las personas o grupos sociales.

En efecto, la violencia intrafamiliar configura una problemática del ámbito de la salud que impide lograr el desarrollo sostenible planteado por las Naciones Unidas. Tal como afirma Fuentes, "la violencia deteriora la salud dado que, según se afirma, las víctimas de ella tienen mayores posibilidades de adoptar conductas que puedan vulnerabilizarlas" (Fuentes, 2011: 174). Algo que tiene relacion con lo citado por (Elboj & Ruíz, 2010), para quien el "papel del trabajo social es

fundamental en la lucha contra la violencia de género". Situando la prevención como elemento primordial en la erradicación de la violencia de género, las personas profesionales del trabajo social pueden desarrollar una tarea esencial en este campo, mucho más con NNA.

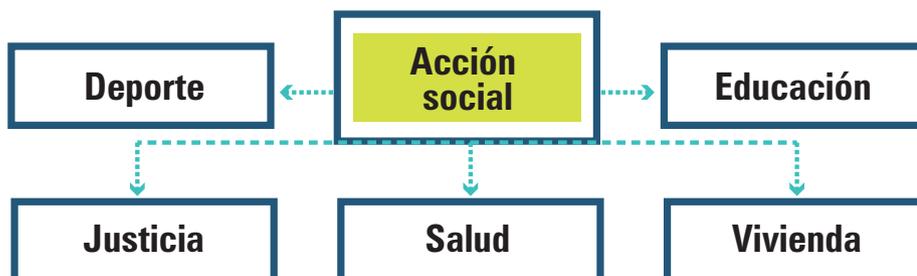
La inexistente atención, el incumplimiento de derechos, las escasas intervenciones de los Estados en todos sus niveles van acumulando malestar e inconformidades en la población, así como en las organizaciones, mismas que pierden la esperanza, el interés en su continuidad, es aquí en donde la academia centra su atención en la formación de profesionales que conozcan de estas problemáticas para dar respuestas acertadas y permitan recuperar espacios y eliminen brechas de desigualdades sociales en todas sus dimensiones, considerando la probabilidad de afectaciones a la niñez.

No podríamos dejar a quienes ejercen este sagrado ejercicio profesional de toda las problemáticas sociales, no se puede convertir esta rama en simples tramitadores de cosas materiales para cubrir necesidades de la gente, la acción social va más allá de lo que podemos pensar y apunta a transformar realidades de NNA desde una mirada introspectiva de su esencia y pueda ofrecer posibilidades para surgir de manera resiliente en cada uno de los actores intervenidos, la garantía de los DD HH para los humanos es posible gracias a la suma de acciones que llenen los vacíos, todos se darán una vez que se los conozcan, se los difunda, se los aplique. Donde hay personas, empresas, instituciones, comunidades en todos sus niveles socio económicos siempre la relación de las personas – DDHH en la salud, educación, justicia, deporte, vivienda, infraestructuras, eléctricas, saneamiento, Organizaciones No Gubernamentales sociales, ONGs, tendrá un nombre importante y una profesión que promueve su cumplimiento, esos profesionales son los Trabajadores Sociales.

Varios de los proyectos para atender y dar respuestas a problemáticas sobre hechos desde la mirada intrínseca organizacional, cuando estas no son vistas desde la mirada social en gran mayoría tienden al fracaso, las personas en especial los NNA no son experimentos para cumplir un gasto, siempre hay que considerar la intervención especializada del profesional de este campo, el mismo que debe estar incorporado desde las primeras ideas de los proyectos y dar su opinión sobre la acciones de intervención de grupos, personas y comunidades y no solo sumarlos a la intervención y cumplir un contrato específico, es necesario que los Estados valoren más esta profesión desde lo económico y la seguridad personal y entre estos la salud mental y los situé en donde merecen por la virtud misma de atender lo máspreciado que tienen los países que son sus personas y ente caso las NNA.

Al hacer referencia a la intervención social, también se refiere al vínculo con otras ramas de manera integral y no solo desde este ámbito, tal como se explica en la figura 2.

Figura 2.

LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y SU VÍNCULO INTEGRAL DE ACCIÓN, 2021.

Fuente: Bravo, (2021)
Elaborado por Mg. Nicky Bravo Hibrovo

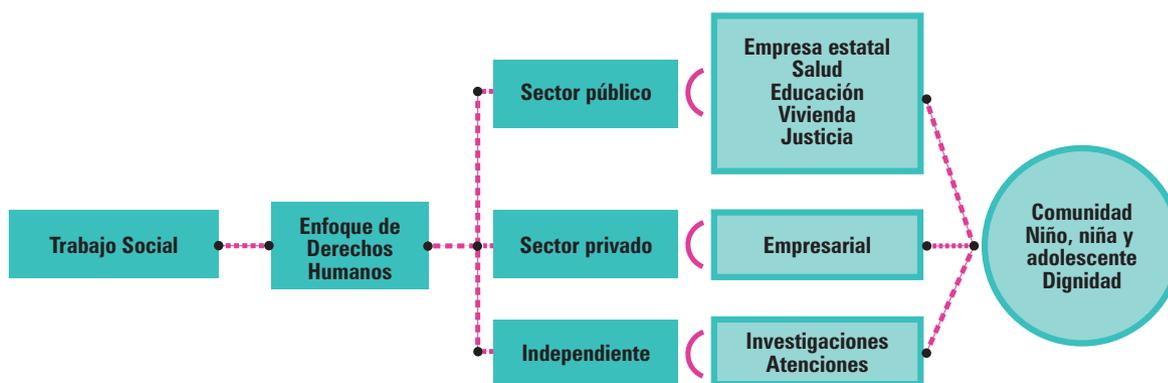
Entonces podríamos plantearnos hacer varias apreciaciones entre las que indicaré acorde al análisis planteado: El desarrollo de la promoción, exigibilidad, restitución, apoyo para el cumplimiento de los DDHH de niñez y por qué no pensar en la acción para la judicialización de los derechos violentados cuando el caso lo requiera, así mismo en el país es posible pensar en la priorización de la intervención social en todos los campos del desarrollo humano, haciéndonos siempre la pregunta ¿De qué depende que el trabajador social tenga todas las garantías como profesional que vincula su acción con las otras disciplinas del desarrollo humano así como con otros profesionales en donde la niñez es la prioridad?.

Toda actividad del TS debe basarse en un EBDH que permita dar acompañamiento para generar transformaciones sociales; las mismas que podrían ser abordadas epistemológicamente desde sus raíces familiares y comunitarias e incidir en la búsqueda para mejorar las condiciones de vida de NNA acordes a las exigencias humanas y a los compromisos que los países asumen para las garantías constitucionales que puedan hacer frente a las situaciones que les afectan.

En la siguiente figura se puede identificar como se vuelve transversal los DD HH en todo momento de acción de los profesionales del TS, en relación a lo mencionado en los anteriores apartados tanto en el sector privado, público, o su libre ejercicio e investigativo, su accionar con EBDH buscará justamente que aporte a la dignidad de todas las personas y como esto puede impactar en la vida de NNA, comprendiendo que se desarrollan en comunidad, con sus familias, amistades, la escuela, el sistema de atención pública, o los sistemas de justicia o protección cuando sus derechos son vulnerados, será necesario atender con especialidad cada particularidad.

Figura 3.

**EL TRABAJO SOCIAL Y ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA
EN SU RELACIÓN CON EL SECTOR PÚBLICO, PRIVADO Y EJERCICIO PROFESIONAL INDEPENDIENTE, 2021.**



Fuente: Bravo, (2021)
Elaborado por Mg. Nicky Bravo Hibrovo

Donde hay intervención de un TS es casi seguro que abra presencia de la niñez, directa o indirectamente sea en el campo laboral, empresarial, público, privado, el punto de llegada tiene a seres que se verán afectados en el entorno, el mismo que no será siempre positivo.

Promover liderazgos saludables, transparentes y que impulsen el desarrollo centrados en el medio social hay que dar las herramientas para que las bases sociales se empoderen de sus derechos así como de sus responsabilidades, acompañar en los procesos para lograr el cumplimiento de los mismos y no dejar de lado a los involucrados directos, dicho de otra manera no ayudaría en nada tener un profesional paternalista y permisiva, los derechos humanos se logaran involucrando a los afectados y quienes les rodean el todos los capítulos de los procesos comunitarios fortalecer la formación, análisis, reflexión, acción y mantener la coherencia de manera sistemática en los procesos que se desarrollan.

Analicemos un caso ficticio que se relaciona a casos reales durante el ejercicio profesional de las ciencias sociales y humanísticas u específicamente el TS, el cual aporta al análisis para la guía en una intervención social especializada con enfoque basado en DDHH.

Caso 1:

Juan es un niño que nació con una discapacidad del 89% en ambas piernas, esto lo obligó a usar sillas de rueda desde muy temprana edad y no tuvo la oportunidad de caminar, lo que hizo más difícil en su infancia fue el hecho de tener que asistir a la escuela, hoy tiene 10 años y continua estudiando en

la escuela ficticia " Educando" y a pesar de tener su discapacidad esta no lo limita a estar entre los mejores estudiantes y gozar de excelentes calificaciones producto de su dedicación e inteligencia.

La directora y el trabajador social del plantel, sin prestar mucha importancia a la discapacidad, creyó conveniente ubicar al niño Juan Carlos y a su curso en el segundo piso para que reciba la clase de computación debido a que el aula de computación se encuentra ahí, sin pensar y mucho menos consultar al niño su opinión y a su familia sobre este caso muy en particular, ya que solo la clase de computación se desarrollan una hora durante la semana, todos los jueves específicamente a la segunda hora, Teresa quien era la directora quería una educación completa para el niño, quien conto a su mamá que no interactúa con sus compañeros durante el recreo, educación física o incluso en la formación para cantar el himno nacional, que se sentía mal ya que el plantel no cuenta con rampas para que él pueda bajar fácilmente y él se siente reprimido y fuera de grupo por esta barrera arquitectónica ya que las escaleras eran angostas, claramente la mamá de Juan se sentía muy desanimada al escuchar a su hijo por esto y de manera inmediata se dirige a la dirección y pide a la autoridad del plantel que le ponga a una de las aulas de abajo para que su hijo se sienta mejor con sus compañeros, en virtud que no encontrar solución a su pedido empezó a informarse para pedir ayuda a otras instancias y encontrar una posible solución al problema por la que está atravesando su hijo. Alberto el trabajador social por miedo a contradecir a la directora no actúa apoyando a la mamá de Juan Carlos, hace a un lado su opinión profesional y acompañamiento para que la autoridad resuelva este caso, dejando a un lado el enfoque de derechos que tanto se menciona y tiene que ser transversal en todo el ámbito de acción, desde la especialidad.

Ahora bien, es necesario resolver las siguientes preguntas en el cual se puede determinar los DD HH vulnerados y la forma de acción con EBDH que tenía que garantizarse para una atención de dignidad del Niño, determinando que todo se pudo evitar si se actuaba con EBDH.

¿Qué derechos se está violando en este caso? A la educación, al descanso, a la libertad de expresión, acceso a los servicios de bar, jugar en recreo e interactuar con los demás y sobre todo su derecho a la participación y ser consultado en los casos que les afecte, entre otros.

¿Qué debe hacer la autoridad del plantel? Realizar un estudio y evaluar las necesidades de estudiantes como Juan Carlos para mejorar la calidad de estadía y permanencia en la escuela, tanto para su correcto aprendizaje como para su inclusión en todos los ámbitos haciendo parte de este diagnóstico a el equipo de orientación estudiantil para que ayuden a tomar las mejores decisiones. ¿A quién deben acudir la madre si siente que se está violando los derechos de su hijo? Primero, acudir a la autoridad superior en educación, al comité de padres de familia del plantel, de no lograr resultados buscar ayuda en las diferentes instituciones, tales que trabajan para la infancia en el país que tienen como objetivo la protección de derechos de NNA.

¿Qué debe hacer el trabajador social en este caso? En caso de que el TS se dé cuenta de esto y actúe, debe identificar si su rol le permite desarrollar todo el accionar especializado o tiene que encontrar otros profesionales como del área de psicología u otros, sin embargo, siempre tiene que prevalecer los DD HH y su acción inmediata debe garantizar especialidad con un EBDH. Por eso es

necesario que la academia y desde la propia acción estatal siga empoderando en DDHH para una atención digna hacia las infancias y adolescencias desde las diversidades y realidades. En caso que la familia de Juan o él mismo busque su ayuda, lo primero que debería hacer el TS es hablar con el NNA y escuchar sus necesidades y peticiones, determinar cómo actuar para garantizar su dignidad, posterior realizar todo el proceso que conlleva hacer esta petición a la institución y en caso de que esta haga caso omiso, recurrir a instituciones dedicadas a la protección de los DD HH de las NNA para la denuncia respectiva y su intervención.

¿Qué podemos hacer como sociedad si nos percatamos de estos casos en la comunidad? Buscar ayuda a personas que sepan del tema, los trabajadores sociales que labora en el plantel deben diagnosticar todos los acontecimientos para garantizar la accesibilidad, la permanencia y el pleno disfrute de los derechos de los y las estudiantes, en un muy buen ejemplo, pero no siempre sabemos de ellos o a qué institución recurrir, es por ello que tenemos el deber de informarnos y saber qué hacer en este tipo de casos, para garantizar la dignidad humana.

En relación al caso analizado podemos identificar que el TS debe evidenciar los tipos de violencias que se suscitan y el impacto en la familia como en la sociedad, establecer una investigación de antecedentes, interviniendo de manera segura en el caso de vulneración de derechos para este grupo prioritario que son el niño y la niña para establecer las posibles consecuencias de este fenómeno que se ha venido palpando desde hace ya mucho tiempo al pasar por esta problemática y sus factores de riesgos; solicitar de igual forma intervención de otros profesionales que permita una actuación integral y se garantice el bienestar físico y psicológico de los NNA, valorando estos estados con otras entidades de protección, pensar que inicialmente las víctimas son los NNA, no hay que descuidar que parte del problema de este caso también es el de los progenitores o cuidadores que requieren apoyo social o incluso tratamiento psicológico; los cuales tendrán que ser derivados a las instancias pertinentes.

El TS aporta sustancialmente en la detección de acciones que violentan el cumplimiento de los derechos de niñez y adolescencia, contribuye de tal manera hacia una concepción de la justicia, haciendo respetar sus derechos, hacerles conocer de sus privilegios e importancia dentro del país. Es a través de la acción social que se ha obtenido un conocimiento amplio en cuanto a las situaciones de desigualdad, personas que no tienen sus viviendas y viven en lugares con poca accesibilidad, caminos complicados y sin comunicación alguna donde se afectan derechos a las NNA frente a su desarrollo. El TS conforme a su trabajo, expresa los recursos y habilidades que se le han otorgado las acciones para atender sus necesidades.

Siendo así, que las estrategias de dialogo y comunicación empleadas como mecanismo para conocer las necesidades, es el trabajador social quienes al ejercer su trabajo escucharán las distintas necesidades en las cuales se pondrán en marcha planes de acción preventivos, debe identificar las distintas problemáticas y saber iniciar la implementación y restitución de derechos, para ejercer un desarrollo positivo.

El TS en este sentido se encargará de llevar los conocimientos y propuestas de cambio hacia las comunidades, exponiendo los derechos que se quiere atender, según la situación que se ha determinado,

la Praxis social en la vigilancia y cumplimiento de las normativas de protección de NNA y otros grupos de atención prioritaria, es de tal importancia el accionar por parte del Estado hacia las personas de doble vulnerabilidad, conforme a sus condiciones. Todas las personas que están dentro del grupos prioritarios, deben recibir atención y protección inmediata de carácter especial sea público o privado.

Los NNA están amparados y protegidos en los diferentes marcos normativos, a nivel nacional e internacional, expresando de manera clara que disponen de una atención prioritaria, gratuita y especializada desde la doctrina de protección integral que mencionamos, sin embargo la realidad nos muestra vacíos y violación de derechos constantemente, el TS se vuelve tan necesario como un actor clave en la atención a estas problemáticas, en el levantamiento de información y necesidades, de igual forma en su ejercicio profesional desde una intervención cercana a la comunidad y cada persona, por lo cual, si el profesional del trabajo social cumple su rol con una claridad de los DD HH, este puede transformar vidas y cambiar realidades desde la dignidad de las personas, en caso contrario puede ser un profesional sin aporte al desarrollo y sus principios profesionales.

Las NNA están llamados a participar de manera activa y directa en los temas de política públicas y que, conforme a sus pensamientos desde su vista y visiones aporten en el desarrollo del país, garantizando la salud, tiempo libre, educación, deporte, etc. La mirada social, más humana es necesaria para evitar la exclusión, las negligencias, las barreras humanas y actitudinales hacia la falta de sentido de servicio en otras áreas son un campo muy amplio en donde el aporte social centra sus miradas para transformar estas necesidades en oportunidades, para dar espacios de inclusión, alegría y satisfacción como resultado de la sensibilización vigilancia y la promoción de los DDHH.

La concepción de una dimensión ética política de cara a una intervención comunitaria con EBDH en donde el establecimiento conciliador de las respuestas que desde el campo social se dan filtrándose en el corazón de las necesidades insatisfechas por la que atraviesan las NNA, la diferenciación de estas, el diagnóstico profesional en el que afloran los derechos violentados en cada una de las problemáticas hace relevante el profesionalismo y la postura introspectiva del TS y su relación directa para consolidar los diagnósticos colectivos que alumbren el camino para la intervención social antes de decidirse la intervención, durante la misma y definitivamente evaluar después de la ejecución.

El TS puede generar un impacto desde la socialización como un mecanismo inicial para que los NNA se empoderen de sus DD HH, de esta forma incidir en los espacios de diálogo y toma de decisiones, cada aspecto en los que se tenga que intervenir y los DDHH estén de por medio ellos y ellas pueden estar presentes.

La grandeza de la profesión del TS planteada desde la academia en donde se promueven las directrices de acción, los valores de la profesión y una amplia gama de estrategias para poder generar una actuación que aporte al cumplimiento de las políticas públicas de NNA, nacionales y locales, normativas y compromisos internacionales, sumado a los procesos de diagnósticos y poder consolidar todas estas etapas para luego plantear la línea de acción que sea lo más acertada posible desde la especialidad, asumiendo esta práctica coherente en la búsqueda de satisfacción de los derechos de la niñez y otros grupos de prioridad.

No apartarse de las dimensiones innatas o adquiridas del trabajador social como lo son las teóricas, los instrumentos y ya en el campo de acción la aplicación ética política que en esta parte central es donde los valores humanos interactúan en el servicio social para las NNA.

Talvez la academia no pueda dar recetas para cada tema en específico, pero si da las pautas científicas, sociológicas y recomendaciones para la praxis social, lo que sí puedo asegurar es que dentro del trabajador social existe una gran carga de sueños, alegrías y desafíos desde la misma elección de la carrera profesional, sabe que el campo es amplio, socialmente en muchos casos poco valorado, cuestionado cuando no se logran los resultados, aquí está el gran reto para las grandes transformaciones de vidas, hábitos y costumbres que están accionando daño a las familias, pueblos y nacionalidades y con mayor impacto a las niñas, niños y adolescentes que requieren atención inmediata, esta realidad nos llama al fortalecimiento de todas las capacidades y brindar las condiciones para que esta profesión cumpla con su compromiso con la niñez.

Por otra parte, podríamos decir que son los centros de educación superior quienes nos aproximan a la comprensión histórico social de los conceptos que han venido cambiando las normativas de protección a la infancia, los principios de integralidad, atención prioritaria, inclusión, interés superior y la materialización del cumplimiento de sus DD HH para la niñez, siendo así, que los procesos formativos tiene que garantizar la transversalidad de los planteamientos de la CDN desde la visión innata de la doctrina de protección integral, siendo el TS una de las profesiones que mayor impacto generan en la construcción social de comunidades resilientes y protectoras frente a las NNA.

Con todo lo desarrollado en este capítulo será necesario analizar desde las propias voces de niñas, niñas y adolescentes sus sentires, formas de organización y expresión frente a un contexto de pandemia y su mirada post pandémica en la construcción de un mundo ideal para su desarrollo; en donde se les reconoce como sujetos de derechos y protagónicos acorde a la CDN, por lo cual, el siguiente capítulo de la obra analizará desde la mirada de adolescentes ejerciendo su derecho a la participación, sus experiencias en Latinoamérica en el marco de la pandemia por COVID-19, generando metodologías de encuentros a distancia en modalidad online a partir de la praxis en la asignatura de Práctica Comunitaria de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

CONCLUSIONES

En relación a las ideas expuestas en este recorrido analítico de la intervención social, el tema "Derechos Humanos de la Niñez y Adolescencia en el Trabajo Social "Mirada integral para su aplicación". nos permitió escudriñar momentos, conceptos, ideas, realidades de manera amplia en esta relación que hay entre el marco legislativo nacional e internacional y la acción en los grupos humanos, familias, NNA desde el TS.

A manera de conclusión en la que el campo profesional se convierte en un eslabón ente la aplicación y el conocimiento de los DD HH de NNA frente a realidades adversas que influyen en la garantía de los mismos.

De este modo

1. Hacer énfasis en que el TS al momento de educar para el conocimiento de los DDHH de la niñez y adolescencia desde la doctrina de protección integral, está dando herramientas a la familia y la sociedad para que en la práctica puedan hacer uso de las normativas que favorecen el desarrollo armónico de los NNA.
2. Tal como se ha podido comprobar en la importancia de acción del TS en múltiples ámbitos de su aplicación, da a la academia grandes retos en el campo de la formación profesional en relación a las bases conceptuales, doctrinarias y legislativas que afiancen de mejor manera las mayas curriculares y el campo del nuevo trabajador social en relación a la CDN.
3. Reconocer que la construcción social basada en las necesidades propias de las familias y comunidades de maneras directa o indirecta se relacionan a los grupos de atención prioritaria en donde el NNA viene a ser el centro de la atención en concordancia con su desarrollo y los derechos que a estos le son negados por acción y omisión del Estado la sociedad y la familia.
4. Tras este análisis descriptivo hay que repensar el perfil de salida de los profesionales del área social el mismo que tiene que ser cada vez más exigente reconociendo la gran responsabilidad como actor y promotor de desarrollo, en el logro de las grandes agendas nacionales que viabilicen la promoción y exigibilidad que impacten en las personas y el empoderamiento de los involucrados para la puesta en marcha de planes y proyectos nacionales, locales y comunitarios promoviendo la participación y la aplicación de los mecanismos de vigilancia del cumplimiento de estas acciones
5. El Estado debe garantizar mayor valor y garantías para la realización de los trabajos en el área social y situarlos en el rol que merecen los profesionales, dejando a un lado el desinterés en este campo.
6. Gracias a lo anterior indicado puedo decir que el TS es el nexo entre los NNA y los derechos como tal y sobre ellos esta una gran misión profesional de transformación de realidades de insatisfacción por incumplimientos desde la familia, las sociedades y el mismo Estado como garante de estos derechos.
7. Retomando algunas ideas expuestas en este artículo, sus resultados y las repercusiones que hay cuando se deja de lado el cumplimiento de los DD HH consagrados en los marcos normativos, reconociendo la poca inversión social estatal, el crecimiento de las problemáticas sociales, las crudas estadísticas y violación de derechos de NNA, así como las acciones de prevención, es aquí que la presencia del trabajador social es sin duda la profesión que abre fronteras y caminos de bienestar para la niñez, requiriendo su especialidad en su atención.
8. Reconociendo la prioridad de escuchar las voces de NNA en sus diferentes formas de expresión desde las diversidades, el trabajo social tiene un gran compromiso en el diseño y aplicación de metodologías de encuentro para el fortalecimiento de la participación de NNA en los temas que le relacionen como sujetos protagónicos en su desarrollo durante todo su ciclo de vida.
9. Podemos finalizar indicando que el Trabajo Social si aporta al desarrollo sostenible e impacta de

manera significativa a los DD HH de NNA desde su integralidad de acción, por lo cual, requiere que su aplicación se base con EBDH y doctrina de protección integral de las NNA, disponen un gran desafío en la transformación cultural en relación a su reconocimiento como sujetos de derechos en un mundo tan cambiante y que requiere de atención especializada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boada, M. y Toledo, V. (2003). El planeta nuestro cuerpo. *La Ecología, el ambientalismo y la crisis de la modernidad*. Ciencia para todos 194. Fondo de Cultura Económica. México.
- Carpizo, J. (julio-diciembre de 2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Cuestiones Constitucionales: Revista Mexicana de Derecho Constitucional*(25), 3-29. Recuperado de: n25a1.pdf (scielo.org.mx)
- Chiroque, H. (2005). Promoción de la infancia y Trabajo Social. *Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales*. Edición 39. Recuperado de: <https://www.margen.org/suscri/margen39/chiroque.html>
- Duarte, C. (2014). La formación en Derechos Humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo Social. *Serv. Soc. Soc.* (119), 482-507. Recuperado de: jul./set. <https://bit.ly/3DM804R>
- Elboj, C. & Ruíz, L. (2010). Trabajo social y prevención de la violencia de género. *Revista Trabajo Social*. Fallas, Y. (2009). Trabajo social, formación profesional y categoría trabajo. *Reflexiones*, 88 (1), 67-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/729/72912559005.pdf>
- Frieiro, P.; Fernández, T.; González, R. (2021). Trabajo Social en ejercicio libre: la perspectiva profesional en España. *Prospectiva* (31). Recuperado de: <https://bit.ly/2X3IOBS>
- Fuentes, E. (2011). *Abordaje de la violencia intrafamiliar en el ámbito hospitalario* en Violencia familiar, trabajo social e instituciones; Teubal, R. y colaboradoras; Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Fuertes-Planas Aleix, C. (2014). PRINCIPIOS Y CARACTERES NORMATIVOS DE LOS DERECHOS. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 44-58. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi7mYzQm-7yAhUsnOAKHSZZDaUQFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Fdigitalnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4688219.pdf&usq=AOvVaw0NgTRfwGqXsGG23IUNSPop>
- Herrera, A. (2011). *El impacto de la doctrina de protección integral (dpi) de los derechos de la infancia en los Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC) de la infancia del DF*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede académica de México.
- ICSW. (2012). Agenda Global para el Trabajo Social y Desarrollo Social. *Global Social Work*, 8, (Nº extraordinario), 57-96. Recuperado de: <https://bit.ly/3DYLFWj>
- Martín, M. Nogués, L. (2017). El trabajo social en los aparatos del Estado y su posicionamiento ético-político en la garantía de los derechos sociales. *Revista katálysis* 20 (03). Recuperado de: <https://bit.ly/3jQGfuQ>
- Moneo, B. Anaut, S. (2018). Derechos humanos y trabajo social. ¿Una relación reconocible en el

- ejercicio libre de la profesión? *Trabajo Social Global*, Vol 8, (Nº extraordinario). Recuperado de: <https://bit.ly/3jQ1HQp>
- Morales, A. & Vieitez, S. (2004). Trabajo social y desarrollo: algunos discursos y sus prácticas: *Revista Portularia 4*.
- Nino, C. (1989). *Ética y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Astrea.
- Norberto Alayón. (s.f). *Los derechos de la niñez y la formación profesional en Trabajo Social*. Recuperado de: <https://bit.ly/3BGY99F>
- O'Donnell, D. (2006). *La doctrina de la protección integral y las normas jurídicas vigentes en relación a la familia*. UNAM. Recuperado de: <https://bit.ly/3yYI7pP>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York.
- Portugal, F. M., & Carranco, S. (2015). El desarrollo y la evolución del Trabajo Social en las Ciencias Sociales. Portularia: *Revista de Trabajo Social*. Recuperado de: <http://aka-cdn.uce.edu.ec/ares/w/facs/fcsh/Facultad/Pdf/EI%20desarrollo%20y%20la%20evoluci%C3%B3n%20del%20Trabajo%20Social.pdf>
- Raya-Díez, E.; Caparrós-Civera; N. Carbonero-Muñoz, D. (2018). Derechos humanos y trabajo social: vinculaciones conceptuales y prácticas. *Trabajo Social Global*, 8 (No. Extraordinario). Doi: 10.30827/tsg-gsw.v8i0.6509
- Reyes, L. Hasse, V. Silva, L. (2020). Educación en Derechos Humanos para el Trabajo Social: una mirada desde los estándares internacionales. *Prospectiva* (30). Recuperado de: <https://bit.ly/3zUIYdC>
- Truell, R.; Jones, D. y Lima, A. (2017). La agenda global para Trabajo Social y el Desarrollo. *Servicios Sociales y Política Social*. XXXIV (113), 137-153. Recuperado de: <https://www.serviciosocialesypoliticassociales.com/la-agenda-global-para-el-trabajo-social-y-el-desarrollo-social>
- Vásquez, R. (2017). *Derechos Humanos: Una lectura liberal igualitaria*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.



Capítulo 2

LA PRÁCTICA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE PANDEMIA: UN ENCUENTRO CON ADOLESCENTES Y SU DERECHO A LA PARTICIPACIÓN

LA PRÁCTICA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE PANDEMIA: UN ENCUENTRO CON ADOLESCENTES Y SU DERECHO A LA PARTICIPACIÓN

PEDRO DANIEL MARTÍNEZ SIERRA³ Y FABIOLA MARGARITA OLEA URIBE⁴

RESUMEN

El presente capítulo tiene como objetivo analizar las experiencias de un grupo de adolescentes Latinoamericanos sobre la pandemia por COVID-19, por medio de un encuentro a distancia organizado en la asignatura de Práctica Comunitaria de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este trabajo se recuperan las voces de seis adolescentes de 15 a 18 años provenientes de México, Panamá, Paraguay, Guatemala y Bolivia.

El encuentro se desarrolló bajo una metodología cualitativa, con apoyo en la técnica de grupos focales que permitió recuperar ideas, informaciones, conocimientos y propuestas de las y los participantes. Los hallazgos dieron cuenta de la importancia de analizar las voces de este sector de la población a partir de identificar las similitudes, diferencias y sentimientos de preocupación que les provoca la ausencia de estrategias de los gobiernos para atender las necesidades de los sectores más excluidos, porque un importante número de niñas, niños y adolescentes no tendrán la posibilidad de regresar a las escuelas debido a las crisis económicas de las familias, afectaciones en la salud mental, pérdidas de madres, padres u otros cuidadores, entre otros efectos.

Palabras clave: Práctica Escolar, Adolescentes, COVID-19, Derechos Humanos, Participación.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo está dirigido al alumnado de la carrera de Trabajo Social y otras disciplinas a fines, con el objetivo de recuperar algunas de las herramientas utilizadas en un proceso de investigación científica desarrollado en el contexto de la pandemia por COVID-19. Su planteamiento se enmarca dentro de los objetivos de intervención de las asignaturas que integran la práctica escolar (comunitaria,

3. Profesor de Carrera de Tiempo Completo de la Escuela Nacional de Trabajo Social.

4. Académica de la Escuela Nacional de Trabajo Social.

regional y especialización) consideradas como claves en la Licenciatura en Trabajo Social, porque permiten articular conocimientos teóricos y metodológicos que brindan en el alumnado habilidades intelectuales y prácticas para intervenir en problemas sociales desde el corpus de esta disciplina.

Los centros de práctica ubicados en la Ciudad de México y Estado de México, posibilitan trascender los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque establecen un vínculo directo con una población objetivo y su problemática social. Sin embargo, ante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 decretada en México el pasado 23 de marzo de 2020, fue necesario adaptar contenidos educativos para transitar de un sistema presencial a uno virtual, lo que representó un gran desafío en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El contexto sanitario derivó en la necesidad de repensar los procesos de intervención social en las prácticas escolares, entendidos por Tello (2008, p. 3) “una acción racional, intencional, fundada en el conocimiento científico, que tiene por objetivo desencadenar procesos de cambio social. La participación del sujeto es indispensable, para hablar de una acción de trabajo social”. En consecuencia, un gran reto en el ejercicio de la práctica escolar fue desestructurar conocimientos e informaciones sobre las formas tradicionales de desarrollar esta asignatura con el fin de replantear la intervención social en una modalidad a distancia, lo que demandó establecer nuevas estrategias de acercamiento con la población.

En apego a la línea de investigación de derechos humanos de niñas, niños y adolescentes que orientó el desarrollo de la práctica, provocó que el alumnado y el docente enfrentará el reto formativo de generar metodologías de investigación a distancia que permitirían desencadenar procesos de participación social con este grupo de la población con el que Trabajo Social ha estado históricamente vinculado, y que se ha caracterizado por ser invisibilizado en la agenda de los gobiernos Latinoamericanos por no considerarlos como ciudadanos, al no ejercer su derecho al voto para la elección de representantes políticos.

Martínez (2020), refiere que en el contexto de la pandemia prevalecen con mayor fuerza las acciones de invisibilización, discriminación e inferioridad hacia niñas, niños y adolescentes; por el concepto de que son sujetos de cuidado y atención de los adultos, limitándose la titularidad de 20 derechos interdependientes e interrelacionales que están presentes en la *Convención de los Derechos del Niño desde 1989*. Los adultos desde una visión adultocéntrica toman decisiones en voz de este sector, al interpretar, minimizar o descalificar sus opiniones con expresiones cotidianas: “tú no sabes”, “cuando crezcas lo entenderás”, “al rato platicamos”, “tú cállate y no opines”, por mencionar algunas.

En la *Encuesta Nacional de Niños, Adolescentes y Jóvenes. Los mexicanos vistos por sí mismos*, solo el 69% de los adultos considera que niñas y niños deben tener los derechos que les da la ley, mientras que un 26% opinaron que deben tener los derechos que sus padres les dan y un 5.3% contestó que las niñas y niños no tienen derechos por ser menores de edad.

Ante estos datos fue necesario generar un espacio de participación y libertad de expresión, que en este caso fue organizado desde la asignatura de la Práctica Comunitaria bajo el título “Miradas de las y los adolescentes sobre el impacto de la pandemia por COVID19” en colaboración con el proyecto *Tejiendo*

Redes Infancia, proyecto cofinanciado por la Unión Europea que busca contribuir al fortalecimiento de una plataforma de defensa y promoción de los derechos en América Latina y el Caribe. Esta iniciativa de participación involucró a un grupo de adolescentes de Latinoamérica, en el marco del ejercicio de su derecho a la participación que aparece en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño de 1989, donde explicita que este grupo de la población tienen derecho a expresar libremente su opinión sobre las situaciones que les afecten y que estas sean tomadas en cuenta en función de su edad y madurez cognitiva.

Es de importancia hoy más que nunca el ejercicio de participación de niñas, niños y adolescentes, porque sus escenarios de interacción cotidiana como la familia, la escuela y la comunidad han sido severamente afectados por las medidas de confinamiento y sana distancia decretadas a nivel internacional, los efectos colaterales de estas medidas aún no alcanzan a ser dimensionados ante la catástrofe sanitaria, económica y social a consecuencia del COVID-19, que ha provocado una de las más grandes crisis en la historia de la humanidad.

Según la UNICEF (2018) en América Latina y el Caribe hay un total de 193 millones de niñas, niños y adolescentes, que representan la cuarta parte de la población. Si bien este grupo no ha sufrido los mayores impactos en su salud física por COVID-19 como otros sectores de la población como los adultos mayores y personal médico, al representar solo el 1.5% de casos confirmados y fallecimientos (SIPINNA, 2021), sí presentan severas afectaciones colaterales que impactan en su bienestar provocados por: violencia familiar, pérdida de empleo de los padres, duelos, interrupción de proyectos de vida, orfandad, ansiedad, depresión y otras enfermedades mentales.

América Latina y el Caribe, ha sido una de las regiones del mundo que ha sufrido los mayores impactos, antes de la pandemia ya presentaba grandes debilidades estructurales al ser considerada como la más desigual del planeta, antecedente que ha provocado severas dificultades para enfrentar la crisis de salud, la recuperación económica y los impactos sociales. *La Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL), ha referido que con la llegada del coronavirus tendremos el mismo nivel de Producto Interno Bruto Per cápita (PIB) que en año 2010, es decir, la contracción económica estimada para el 2021 en esta región es de 9.1% descenso insólito en un contexto distinto al actual, lo que afectará a millones de familias en sus ingresos.

En los últimos meses del 2020, América Latina se convirtió en el epicentro mundial de la pandemia. A más de un año del primer caso identificado en esta región, se reporta un total de 19,300,916 casos de COVID-19, siendo Brasil el país más afectado como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1.

NÚMERO DE PERSONAS FALLECIDAS DE CORONAVIRUS (COVID-19) EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

País	Número de personas fallecidas por COVID-19 hasta 26 de abril 2021.
Brasil	390.797
México	214.947
Colombia	71.351
Argentina	61.644
Perú	59.724
Chile	25.856
Ecuador	18.177
Bolivia	12.824
Guatemala	7.410
Panamá	6.209
Paraguay	5.900
Honduras	5.141
República Dominicana	3.454

Fuente: Elaboración propia con información de Estadística Abril 2021.

En el marco de actuación para la reconfiguración de escenarios sociales producto de la pandemia por COVID-19, es necesario promover el principio de la participación de las adolescencias, considerado como una de las ideas clave dentro de la *Convención sobre los Derechos del Niño (1989)*. Escuchar sus voces demanda reflexionar sobre la importancia de respetar y garantizar su derecho a la información y participación como lo refieren Martínez, 2020; Ochoa, 2019; Canche, 2012; Villagrasa, 2008; Silva y Martínez, 2007.

En síntesis, la iniciativa de participación desarrollada por medio de la plataforma *zoom*, convocó a un grupo de adolescentes de México, Panamá, Paraguay, Guatemala y Bolivia quienes en su rol de ciudadanos que enfrentan las consecuencias de esta pandemia, expusieron sus puntos de vista sobre esta catástrofe mundial. Sus respuestas sirvieron como derrotero para identificar las formas en cómo perciben la realidad producto de la pandemia y las recomendaciones que hacen al sector adulto para enfrentar la crisis sanitaria. Esta discusión se desarrolló por medio de tres preguntas centrales: cómo ha sido tu experiencia en esta etapa de confinamiento, qué aprendizajes te ha generado esta crisis sanitaria y qué propuestas podrías brindarles a los adultos para el regreso a la “nueva realidad” después de esta etapa de confinamiento.

Por tanto, el eje metodológico de este capítulo da cuenta cómo se planeó y organizó este encuentro

virtual con adolescentes Latinoamericanos en contextos de pandemia desde la asignatura de la Práctica Comunitaria, con el propósito de desarrollar un ejercicio sobre derecho a opinar y ser escuchado, donde las representaciones sociales producto del adultocentrismo sobre su edad y madurez cognitiva no fueran una limitante para expresar sus puntos de vista y propuestas sobre temas que los implican.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

ELECCIÓN DEL MÉTODO

Entre los métodos cualitativos y cuantitativos existen diferencias de orden epistemológico, los primeros presentan una orientación teórica interpretativa y los segundos positivista, esto tiene implicaciones orientativas en el desarrollo de las investigaciones. Para la delimitación del tipo de método el grupo de práctica comunitaria tomó en cuenta las características del objeto, particularmente el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación, por tanto, se optó por desarrollar un trabajo de corte interpretativo-cualitativo que permitió recuperar las realidades contextuales y las construcciones sociales de los sujetos para la edificación de distintos códigos de interpretación manifestados en discursos orales como principal vía de expresión.

En consecuencia, el método cualitativo fue idóneo para el ejercicio del derecho a la participación de las y los adolescentes, al permitir un diálogo abierto donde se obtuvo una descripción detallada de hechos y experiencias producto de la pandemia por COVID-19. El resultado permitió la búsqueda de la significatividad y comprensión de las expresiones de los sujetos.

PARTICIPANTES

Una de las discusiones en el campo de la ciencias sociales, ha sido la delimitación del número de participantes en investigaciones cualitativas. La confusión radica en que los fundamentos epistemológicos y metodológicos son distintos en estudios con orientaciones positivistas e interpretativas, por tanto, no pueden evaluarse de la misma manera porque los principios son distintos, al respecto Martínez (2012, p.614-615) señala lo siguiente:

En esta modalidad de aproximación puede trabajarse con números relativamente pequeños de unidades de observación, incluso en ocasiones con un único caso (...) Cada unidad o conjunto de unidades es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación. De ahí que a este procedimiento se le conozca como muestreo selectivo, de juicio o intencional. El interés fundamental no es aquí la medición, sino la comprensión de los fenómenos y los procesos sociales en toda su complejidad. Muchas de las preguntas que se plantean giran en torno al significado que éstos tienen para los sujetos que los protagonizan. Por eso, es de primordial importancia el lugar que los participantes ocupan dentro del contexto social, cultural e histórico del que forman parte.

Con base en la cita anterior, el grupo de prácticas no buscó examinar los resultados del encuentro con fines probabilísticos, ni generalizar los hallazgos en el grueso de la población. Por tanto, el número

de adolescentes participantes no fue delimitado con base en criterios estadísticos al buscar la comprensión en profundidad de fenómenos y procesos sociales vinculados con sus experiencias por la pandemia de COVID-19.

Para lograr reunir participantes Latinoamericanos fue necesario establecer redes de apoyo institucionales, se contacto vía correo electrónico al coordinador de la iniciativa de *Tejiendo Redes Infancia*, porque promueve y protege los derechos de niñas, niños y adolescentes en Latinoamérica, donde uno de sus ejes de actuación se basa en el principio de la participación de las infancias considerado como un eje transversal para el ejercicio de todos los derechos.

Al coordinador se le hizo llegar un propuesta de trabajo desarrollada por el grupo de prácticas, que permitió que su equipo realizará una invitación abierta a un grupo de adolescentes que participan en esta iniciativa, a través de su correo electrónico se les envió una notificación donde se adjuntó la ficha técnica de la actividad que contenía objetivo y forma de participación, la respuesta posibilitó integrar un grupo de 3 mujeres y 3 hombres adolescentes, provenientes de México, Panamá, Paraguay, Guatemala y Bolivia, con un rango de edad de 15 a 18 años de edad.

TÉCNICA: GRUPO FOCAL

Se utilizó la técnica de grupos focales, Hamui y Varela (2013), la refieren como un espacio de opinión que se convierte en una entrevista grupal que permite captar el sentir, pensar y vivir de los participantes, provocando autoexplicaciones para obtener datos cualitativos. Esta se fundamenta en la epistemología interpretativa-cualitativa que va acorde con los planteamientos del estudio, fue idónea para generar un espacio de opinión y diálogo entre adolescentes que requieren mayor dinamismo de participación. Previo a la participación de los sujetos, el grupo de práctica diseño una guía de entrevista que tuvo como objetivo conocer sus experiencias sobre la pandemia por COVID-19. El instrumento fue trabajado en tres preguntas abiertas, ordenadas de lo general a lo particular, con interacción entre el entrevistador y los participantes.

Debido a la pandemia por COVID-19 el encuentro con las y los adolescentes fue de forma virtual a través de la plataforma *zoom*, con una duración de dos horas y fue transmitido en vivo a través de la plataforma de facebook de *Tejiendo Redes Infancia*, bajo el título de “Miradas de las y los adolescentes sobre el impacto de la pandemia de COVID-19” (ver figura 1).

Figura 1.

TEJEINDO REDES INFANCIA.

WEBINAR
#NiñezPrimero

MIRADAS DE LAS Y LOS ADOLESCENTES SOBRE EL IMPACTO DE LA PANDEMIA COVID-19

VIERNES
22
MAYO

11:00 HRS. MEXICO
12:00 HRS. BOLIVIA
13:00 HRS. ARGENTINA

PARTICIPAN:

 ASTRID 15 AÑOS, MEXICO	 ERIKA 17 AÑOS, PANAMA	 FRANCISCO 16 AÑOS, PARAGUAY
 ALEJANDRA 15 AÑOS, GUATEMALA	 JOSE DANIEL 15 AÑOS, MEXICO	 EMERSON 17 AÑOS, BOLIVIA

MODERA:

PEDRO DANIEL MARTÍNEZ
ESCUELA MICHAEL DE TIBURCIO
SICAL, LINAM

Registro: bit.ly/WebinarMiradas

#TejiendoRedesInfancia

Recuperado Webinar "Miradas de las y los adolescentes sobre el impacto de la pandemia por COVID-19", 2020.

Con fines de organización del encuentro, se les informo previamente a las y los adolescentes que tendrían entre tres a cinco minutos para responder cada pregunta. Por tanto, la forma de organización del grupo focal se dividió en cuatro rondas de participación de los adolescentes, las preguntas tenían como propósito ser detonadoras de experiencias sobre la pandemia, como se muestra en el guión del encuentro:

- Bienvenida e introducción al tema por parte del moderador.
- **Primera ronda:** Se les solicitó a las y los adolescentes su presentación (nombre, edad y país) para enlazar con la pregunta ¿cómo ha sido tu experiencia en esta etapa de confinamiento?
- **Segunda ronda:** ¿Qué aprendizajes te ha generado esta crisis sanitaria?
- **Tercera ronda:** ¿Qué propuestas podrías brindarles a los adultos para el regreso a la nueva realidad después de esta etapa de confinamiento?
- **Cuarta ronda:** Toda las y los adolescentes dieron una conclusión donde se incluyeron sus inquietudes, comentarios y propuestas finales.
- **Quinta ronda:** Cierre por parte del moderador.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El procedimiento de análisis e interpretación es quizás una de las tareas más complejas para el alumnado que inicia procesos de investigación, implica separar elementos básicos para examinarlos y responder a los objetivos del estudio. La interpretación demanda un proceso de análisis que requiere encontrar el significado del material empírico recuperado, hechando mano de la caja de herramientas con las que cuenta el investigador para develar más allá de lo aparente.

Para poder desarrollar esta etapa, el grupo focal fue grabado en audio y video a través de la plataforma *zoom* con previa autorización de los participantes, siendo transcrito de forma textual en forma de diálogo en un procesador de textos de Word. Para realizar este procedimiento se utilizó la técnica de análisis de contenido, Cuevas (2016) lo refiere como una lectura de hechos, acciones y discursos, que tienen como fin desentrañar con minuciosidad los diferentes aspectos que integran las unidades de sentido, pero que al ser interpretados develan relaciones de significados que guardan para los sujetos, por lo que fue necesario comprender el sentido de los testimonios que fueron organizados en subcategorías como: experiencias en la pandemia, aprendizajes y propuestas, para dar inicio al registro de las primeras interpretaciones.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Las consideraciones éticas en proyectos de investigación que involucran a sujetos es una norma obligatoria, que otorga un grado de protección en el uso de los datos, en el caso de niñas, niños y adolescentes, conlleva a desafíos prácticos ya que las posibilidades de participación varían, por lo que para el ejercicio de su derecho a participar hace necesario seguir algunas consideraciones éticas como lo refiere el *Fondo de las Naciones Unidas para la Protección de las Infancias* (UNICEF, 2002, p.6)

El enfoque de la mayoría de los lineamientos éticos se realiza sobre la investigación en occidente, lo que ha implicado con frecuencia la firma de formularios de consentimiento para asegurar que los participantes en la investigación estén al tanto de cualquier posible consecuencia de su participación (a la vez son útiles para proteger a los investigadores de la responsabilidad civil). Los investigadores deben respetar las regulaciones de consentimiento de los países en los cuales están trabajando; sin embargo, el consentimiento paternal no es una normativa estándar adecuada a la luz de los derechos del niño. Se requiere informar a los niños sobre las implicaciones potenciales. Más aún, el consentimiento no debe ser un único evento en el curso de la participación de un niño. Debe ser una negociación de los parámetros y límites de su participación, un intercambio continuo en el que son primordiales los puntos de vista de un niño y sus mejores intereses. Todos los asuntos relacionados con la negociación del consentimiento y la estimulación de los niños para expresarse debe llevarse a cabo con el claro reconocimiento del natural desequilibrio de poder entre niños y adultos.

En consideración con lo anterior, el grupo de prácticas previo a la participación de las y los adolescentes en coordinación con el proyecto *Tejiendo Redes Infancia* les envió a sus correos

electrónicos la carta “Autorización para el uso de imagen de niñas, niños o adolescentes” para que ellas y ellos, así como a sus padres, madres o tutores otorgarán su consentimiento en el uso de su imagen, audio y vídeo que serían utilizadas en el encuentro virtual. Este documento ya era del conocimiento previo de los adolescentes debido a su participación en otras actividades de este proyecto, por lo que no fue necesario explicárselos con tanto detalle, siendo expedido bajo los siguientes términos:

- Para fines de esta investigación se podrá hacer uso del material audiovisual o escrito, siempre y cuando no dañe la imagen del niño, niña o adolescente ni atente contra su dignidad.
- Dichos materiales podrán ser publicados, reproducidos, exhibidos, declarados bajos derechos de propiedad intelectual y de autor, y usados de cualquier manera que estime conveniente sin necesidad de otra autorización del firmante o pago alguno. El firmante, por medio de este documento, concede por tiempo indefinido permiso de publicación.
- La generación de este documento permitió producir un ambiente de confianza y equilibrio en la búsqueda del conocimiento del grupo de prácticas. Respecto a la presentación de los testimonios escritos y protección de datos personales, se decidió omitir nombres, solo aparece país, edad, sexo y fuente de información que corresponde al año del evento como se muestra en el siguiente ejemplo: (México, 15F, Webinar 2020). En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos producto del análisis de los testimonios de los sujetos participantes.

ADULTOCENTRISMO Y ADOLESCENTES

Antes de comenzar con el análisis de los testimonios, es necesario definir el concepto de adultocentrismo. Dicho concepto es fundamental para identificar la manera en que se entienden y ubican a los adolescentes como parte de un grupo social. Es desde este concepto que se incide en la forma de ser y hacer de los adolescentes, influyendo en su vida y hasta coartando sus derechos.

En términos del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) en México, apunta lo siguiente:

Son prácticas comunes que las personas adultas:

- Olvidan que niñas, niños y adolescentes tienen los mismos derechos.
- Minimizan sus ideas y propuestas.
- Descalifican sus necesidades y sentimientos.
- No les escuchan, ni les permiten expresarse.
- Normalizan las violencias o consideran que son parte de su educación.
- Consideran que sus derechos están condicionados a cumplir con una obligación.

Las consecuencias negativas de estas prácticas afectan los derechos humanos básicos de niñas, niños y adolescentes al discriminar, subordinar y relegar sus ideas, propuestas y sentimientos sólo por el hecho de tener una edad menor, lo que a largo plazo generará relaciones asimétricas, además de reproducir y perpetuar el autoritarismo. (SIPINNA, 2021)

En múltiples ocasiones, las desventajas sociales que presentan los adolescentes se explican a partir del adultocentrismo. El que sean vistos y tipificados como carentes de criterio a partir de su edad, sólo minimiza y descalifica de entrada su participación en diferentes ámbitos y quehaceres sociales. Es necesario superar dicha visión para lograr su plena inclusión en la sociedad, entenderlos como parte activa de una estructura de relaciones sociales y vistos con la capacidad de participar y hacer propuestas para mejorar sus condiciones de vida en todos los ámbitos que les son afines.

El revisar documentos como la Convención sobre los Derechos del Niño, permite recuperar conceptos fundamentales como "...los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones." (Convención, 2006, p. 6). Además, en el preámbulo de dicha Convención se invita a la discusión y reflexión en torno a los adolescentes, la necesidad de incluirlos en las estructuras sociales, el respeto a su individualidad, su particular visión de la vida y la manera como la conciben, procurando un contexto de comunicación abierta.

Destaca la participación de los adolescentes durante el webinar, ejerciendo su derecho en un ambiente donde reinó la igualdad, donde expresaron sus inquietudes, preocupaciones, aprendizajes y propuestas. Es de admirar y reconocer cómo se han adaptado a las circunstancias que han prevalecido con la declaración de emergencia pandémica por COVID-19 en todo el mundo. Ellos tuvieron que aprender y adaptarse a las nuevas circunstancias y ritmos de vida. Aprendieron a leer las situaciones que los aquejan, de las que adolecen sus familias y comunidades. Aunque se han visto trastocados por la nueva realidad, los adolescentes que estuvieron en el evento se han mostrado sensibles ante el tema.

Este ejercicio permitió un acercamiento entre los participantes lo cual ya es de suma relevancia, pues son pocas las iniciativas que promueven el derecho a la participación en un ambiente donde sean escuchados. Durante mucho tiempo, ha prevalecido el imaginario cronológico de los adolescentes como una etapa entre la niñez y adultez donde se les exige dejar de ser NIÑOS pero se les niega su inclusión progresiva a la etapa adulta. En ese sentido es que continúa la visión adultocentrista que no permite romper con viejas costumbres, esquemas sociales, incluso paradigmas que se repiten a pesar de la evolución cognitiva de los adolescentes. Modificar dichos entendidos, añejos y superados en lo cotidiano, permitiría abrir más espacios de participación para los adolescentes en igualdad de circunstancias.

Contrario a ese imaginario, los adolescentes forman parte de un sector de la sociedad que es muy necesario y con presencia determinante en la estructura social. Es la etapa donde se consolidan los criterios, se descubren las personalidades y se focalizan los objetivos de vida. Es una etapa primordial donde se asumen los primeros retos de una vida de relativa independencia. Ahora toca al resto de la sociedad, en particular a los adultos, validar y respetar esta fase, comprenderla, fomentarla y asociarla con un análisis completo de los particulares puntos de vista de los adolescentes, característica potencial para atender las problemáticas de su vida cotidiana. La pandemia por COVID-19 y sus consecuencias, han dejado una huella en todo el planeta, sin duda, los adolescentes han tenido que hacer frente a esta condición de aislamiento aprendiendo y dejando enseñanzas a su alrededor, muchas veces siendo ejemplo de fortaleza, comprensión y dinamismo.

EXPERIENCIAS, APRENDIZAJES Y PROPUESTAS

Parte importante de cualquier proceso de investigación es la presentación e interpretación de los resultados de la técnica aplicada. Para el caso del enfoque cualitativo, como ya se ha mencionado, los testimonios de los participantes son parte esencial de la investigación. Los relatos tienen un gran peso y cobran relevancia al estar entrelazados entre la postura teórica, la visión de los participantes y la interpretación del investigador, todo a la luz de la metodología cualitativa, donde prima el análisis profundo para explorar el fenómeno y explicarlo.

El webinar, cumplió su objetivo, y se convirtió en una oportunidad real para los adolescentes de expresarse con franqueza ante la situación que se comparte en el mundo. Estos adolescentes latinoamericanos sostuvieron una conversación donde se esgrimieron puntos de vista diversos, pero enmarcados por sus condiciones geográficas, cronológicas e ideológicas. En los relatos hechos por los participantes se proyectaron sus experiencias, preocupaciones, aprendizajes y propuestas, dirigidas a todo aquel que escuchara con detenimiento para hacer eco de las ideas vertidas en ese valioso espacio.

Contrario a las perspectivas deterministas de antaño que los tipifican como carentes de opinión y alejados de la conciencia social, los adolescentes están pendientes de lo que sucede a su alrededor y de la manera en que les impacta toda esa realidad. La nueva generación es inherente a los medios masivos de información, se retroalimentan. El dominio de las redes sociales y de los espacios virtuales en internet ha hecho de los adolescentes no sólo consumidores, sino creadores de contenido.

Varios de los participantes se pronunciaron a favor de abrir foros de expresión, y clamaron por la necesidad de ser escuchados. Se han sentido desplazados de la agenda pública, relegando su papel social a meros espectadores dependientes de la vida de los adultos "...escuchar sobre todo los jóvenes... que tienen muy buenas ideas para volver a la normalidad..." (Panamá 17F, Webinar 2020).

Durante la sesión, externaron su preocupación sobre cómo han hecho sus familias para solventar el problema económico durante la pandemia, varios de ellos mostraron preocupación por la situación, pues en algunos países de América Latina, hay núcleos familiares que viven al día, que salen a trabajar para obtener una remuneración inestable que ayude con la compra de alimentos y los demás gastos de los hogares, "...no todos pueden quedarse en su casa, no todos pueden guardar el aislamiento..." (México 15M, Webinar, 2020).

Este punto es fundamental y varios de los participantes hicieron una pausa aquí para reflexionar acerca del impacto suscitado en el sector económico debido a la enfermedad global. Es insostenible un modelo económico que crea la dependencia directa de sectores de producción, que cuando uno de ellos colapsa provoca un efecto masivo.

...es indudable que el coronavirus en sí ha afectado desde mi punto de vista las personas que se dedican a trabajar... ha perjudicado a varias familias que tienen niños, que tienen adolescentes dentro de su familia donde la prioridad está en tratar de alimentar sus hijos... (Paraguay 18M, Webinar, 2020)

Por estar en una etapa de la vida donde la escuela es un punto nodal de socialización y crecimiento no sólo académico, sino personal, los adolescentes hicieron hincapié en cómo les ha afectado este paro

obligado de actividades en sus centros educativos. Varios vieron interrumpido su ciclo escolar, otros tuvieron que acoplarse al sistema en línea; los menos, ya llevaban un proceso en plataformas digitales que les permitieron solventar esta crisis sin problema alguno.

... actualmente me encuentro estudiando la prepa en línea porque así lo decidí, es una plataforma diseñada precisamente para ser estudiada en línea, con esto de la pandemia el sistema educativo se vio obligado a trasladarse a un sistema en línea y debemos ser conscientes de que fueron medidas apresuradas y se adaptó lo mejor posible... (México 15F, Webinar, 2020)

Los participantes coincidieron que la tecnología les ha brindado la oportunidad de no detener por completo sus estudios, pero son conscientes de que no es la misma situación para todos, "...no todos tienen los implementos para recibir la educación virtual..." (Panamá 17F, Webinar, 2020). Ellos saben que varios de sus compañeros de la misma escuela no cuentan con los recursos necesarios, como computadora e internet.

Aunque la alternativa de continuar con los estudios a distancia en un primer momento fue la única opción, esto ha develado la situación de desventaja en la que se encuentran muchos estudiantes, muchas familias no cuentan con los recursos tecnológicos para atender a las demandas de esta nueva forma de recibir instrucción.

Según las últimas cifras publicadas por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU) a fines de 2019, casi un 23% de la población en las Américas no contaba con acceso a internet, y en algunos países estos números serían de más del 70%. Si bien el uso de la tecnología es una de las estrategias para enfrentar el cierre de las escuelas, la brecha digital deja al descubierto las limitaciones de este abordaje. No todo el estudiantado ni el equipo docente tienen acceso a equipos informáticos o una eficiente conexión a Internet, radio, o televisión, así como habilidades y condiciones de trabajo adecuadas para utilizar y aprovechar las plataformas digitales disponibles. [Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), 2020, p. 4].

Saben también que, aunque muchos de sus profesores han hecho esfuerzos encomiables, no son suficientes ni equiparables al sistema escolarizado al que estaban habituados.

...América Latina ya se ha caracterizado por ser un continente muy desigual y claro esto realmente aumentaría la desigualdad de todos los ciudadanos, teniendo en cuenta que varias personas podrán acceder a la implementación de la tecnología y serán millones de personas que lastimosamente por situaciones económicas o por diferentes factores no podrán acceder y nuevamente se abre la brecha... (Paraguay 18M, Webinar, 2020)

Sabedores de la importancia de continuar con sus estudios, han procurado aprovechar el tiempo y sus recursos con el fin de no ver mermado su desarrollo académico. Les preocupa de sobremanera que muchos otros adolescentes, en zonas remotas o de bajos recursos no consigan los medios indispensables para seguir con el año escolar; que las medidas tomadas por los gobiernos en cualquiera de sus órdenes no consigan acoplarse a la penosa realidad de gran parte de la población, sin importar del país que se trate.

...los que formamos parte del sector privado somos privilegiados, seguimos con nuestra formación académica y claro siempre hay algunas limitantes sea la conexión a internet, la energía eléctrica y demás cosas, pero imagínense aquellas niñas, aquellos niños, aquellos adolescentes, que son y forman parte del sector público, lamentablemente

no tienen esa oportunidad no tienen acceso ni siquiera a internet, a un teléfono celular, a una computadora, su educación queda pausada... (Guatemala 15F, Webinar, 2020)

En tiempos de pandemia por COVID-19, lejos de ver colapsada su realidad y condicionado su futuro, los adolescentes piensan en cómo saldrán de este lapso virulento. Saben bien que la educación es el motor que impulsará los cambios en el mundo y que son ellos la generación de la que se espera inicie la transformación, pero, esto depende de algunos factores que pueden jugar en contra de tal objetivo.

La base de la estructura social es la familia. Representa el primer bastión desde el que se enfrentan los retos de la vida. La conciencia familiar fue un elemento que destacó en los relatos. Todos coincidieron en que han buscado el apoyo de su familia de manera usual, pero más en esta temporada de confinamiento. Siguen siendo los adultos esas figuras de autoridad para ellos. La dependencia emocional los hace estrechar lazos y tender puentes de unión, "...la familia, es el eje, es la raíz de todos, los niños deben realmente tomar fuerza de sus padres..." (Paraguay 18M, Webinar, 2020)

La pandemia por COVID-19 dejó de ser, desde hace algunos meses, un mero asunto sanitario. Fueron muchas las ramificaciones en las que se dividió este conflicto, siendo probablemente, después de la emergencia de salud, un fenómeno de crisis social en todo el orbe. Se debe reiterar el papel central que tiene la familia, no sólo como un pilar económico, sino de cohesión entre sus miembros. Los padres, como figuras de autoridad, respeto y ejemplo, son piezas clave en el desarrollo integral de los adolescentes. Deberán ser un derrotero en sus vidas.

Es claro que las dinámicas familiares han cambiado y al parecer no serán como antaño. El rompimiento generacional parece tomar una nueva perspectiva vinculada a la reducida o incluso nula distancia espacial que una familia de varios integrantes pueda tener: "el estar conviviendo con tu familia más de lo que ya lo hacías antes a veces podría generar algunos choques y si uno no tiene ese control entonces las cosas se pueden salir de las manos..." (Guatemala 15F, Webinar, 2020)

Las condiciones de vida no son necesariamente las mismas. La salud es quizá uno de los temas que se dan por entendidos, como si se tratara de una base inamovible y medianamente pasable. Pero un niño o adolescente con alguna discapacidad representa un reto para la familia. Lo habitual se trastoca y comienza un proceso paulatino de adaptabilidad para todos en el que el eje central se vuelve este niño con discapacidad.

...está difícil para todos, nadie está pasando nada bien, teniendo en cuenta todos los sectores y muchas alternativas de solución para sectores específicos como personas con discapacidad..." (Paraguay 18M, Webinar 2020).

En muchos sentidos, la tarea se vuelve complicada. El factor económico condiciona el desarrollo del niño o adolescente con discapacidad mucho más de lo que se puede pensar. Una nutrida lista de requerimientos se deja venir como cascada interminable sobre la familia, como las múltiples terapias y especialistas, que dadas las circunstancias del confinamiento dichas actividades se vieron seriamente afectadas.

...también sería bueno que se continuara con las terapias a las que asistían las personas con discapacidad, y encontrar una manera de que no se vean interrumpidas... (México 15F, Webinar 2020).

Preservar su salud, adecuar los espacios de la casa, encontrar centros escolares adecuados y volver al niño o adolescente con discapacidad el factor nodal de la vida familiar, son algunos de los retos

que deben ser sorteados de manera cotidiana. La desigualdad económica, la omisión de un correcto sistema de salud y la falta de visión cultural que inste los valores sociales, suelen ser los conflictos con los que las familias se enfrentan.

Durante esta pandemia, otro aspecto que se ha destacado y reconocido es el de la salud mental “Adicionalmente, NNA necesitan acompañamiento emocional, incluyendo estrategias para manejar el estrés y la ansiedad” (CIDH, 2020, p. 7). El impacto psicológico que conlleva el rompimiento de las actividades habituales que sucumbieron ante el confinamiento, la añoranza de sentir la libertad de acción y la nostalgia de los buenos momentos junto a los seres queridos son algunos de los factores que los adolescentes destacaron:

...mis conocidos se han visto afectados y esto de una forma u otra me afecta, cuando todo esto inicio tenía bastantes preocupaciones del cómo esto podría llegar a afectar mi salud mental, y efectivamente la ha afectado en el sentido de que ciertas crisis que he tenido me han sido más difíciles de superar... (México 15F, Webinar 2020)

Importante atender a las necesidades de salud mental, desde las instituciones de salud públicas, garantía que debe prevalecer como una estrategia del Estado para evitar futuros problemas de salud mental en la población en general.

...hacían referencia sobre acciones que puede tomar el gobierno para podernos brindar salud mental, por ejemplo, aquí en Guatemala hay una página donde te pueden dar atención psicológica gratis... (Guatemala 15F, Webinar 2020).

Lejos de considerar a los adolescentes insensibles y poco empáticos con la situación, sus relatos dan cuenta de lo que esta situación les representa, y cómo su sensibilidad hacia los otros está presente, hacia sus pares y hacia otros sectores de la población que de igual manera están padeciendo los estragos de la cuarentena.

...ser empáticos o bien con los adolescentes o con los conciudadanos creo que eso es muy importante, yo veo que muchos adolescentes estamos preocupados por la situación... (Guatemala 15F, Webinar 2020)

Otra situación identificada y que genera un poco de preocupación son las medidas que cada gobierno ha tomado con respecto a la situación que por mucho ha desbordado la capacidad de respuesta.

...esta situación ha retado creo que a todos los países, los ha puesto en una situación que no nos esperábamos vivir, creo que hemos visto la capacidad de respuesta que tienen los diferentes gobiernos y es interesante ver cómo cada uno responde y las acciones que toma cada uno... (México 15F, Webinar 2020).

Las esperanzas recaen en los gobiernos de los diferentes países de América Latina, desde donde se están tomando las decisiones adecuadas, pertinentes, a tiempo para contener hasta donde sus recursos sean posibles y alcanzables.

Bueno, una propuesta sería continuar con las medidas de bioseguridad uso exclusivo de barbijo, el distanciamiento social, el uso de guantes y por supuesto también cumplir con las normas rígidas de nuestros gobiernos ellos lo hacen por nuestro bien y por eso son autoridades... (Bolivia 17M, Webinar 2020).

La mejor lección que deja esta experiencia ha sido aprender a valorar lo que se tenía antes de esta nueva normalidad, sobre todo la libertad de realizar actividades fuera de casa, lo que les permitía tener espacios para socializar y compartir con sus pares en otros escenarios, donde era posible intercambiar experiencias de vida.

...he aprendido a valorar la libertad, la libertad que teníamos antes, la libertad de salir con tus amigos, de ir a estudiar, a la escuela, de visitar a tus familiares, de hacer diferentes cosas que tú hacías en la vida, en la vida normal (Guatemala 15F, Webinar 2020).

Además, de aprender a reconocer lo que se ha aprendido durante el confinamiento. Algunos adolescentes han descubierto nuevas habilidades y han aprendido otras, han empleado el tiempo en realizar otro tipo de actividades dentro de casa.

...en esta etapa de confinamiento tuve la oportunidad de hacer unas refacciones a mi cuarto con la ayuda de mi padre, también pude aprender de mi madre, cocinar a fogón que es otro tipo de cocina para ahorrar el gas (Bolivia 17M, Webinar 2020).

Toda esta recopilación de testimonios a la luz del análisis cualitativo, permite dar cuenta de viva voz lo vivido por los adolescentes durante el confinamiento obligado por la pandemia por COVID-19. Los adolescentes dejan una gran lección que aprender sobre sus experiencias, su sentir, cómo están leyendo la situación, su preocupación sobre el futuro. Además, de reflexionar sobre las medidas adoptadas por los gobiernos de los diferentes países latinoamericanos para apoyar a sus ciudadanos, garantizar los servicios y la atención médica.

Las voces adolescentes vertidas en un solo lugar, en un mismo espacio de libertad de expresión, con diversos tópicos para discutir fue sin duda un ejercicio del derecho a la participación tal como lo garantiza la Convención sobre los Derechos del Niño. Será importante dar seguimiento a las inquietudes de los participantes, hacer llegar las propuestas y generar eco de sus expresiones. Sin duda, la riqueza de sus testimonios contribuye a modificar la visión que pueda tenerse de los adolescentes bajo estas circunstancias.

CONCLUSIONES

La práctica escolar de la Licenciatura en Trabajo Social de la Escuela Nacional de Trabajo Social en sus diferentes modalidades comunitaria, regional y especialización permite fortalecer los procesos de formación profesional en el alumnado, al ser un espacio de construcción académica que brinda diversos escenarios que posibilitan visualizar el ejercicio profesional del trabajador social. El desarrollo de esta materia se inserta dentro de un proceso metodológico basado en investigación-diagnóstica, planeación, intervención, evaluación y sistematización.

La asignatura señalada tuvo que ser repensada de manera forzosa por la era COVID-19, demandando creación de entornos de intervención a distancia que llevaron a la transformación de las prácticas de educación centradas en el currículum, por el uso de las tecnologías. El profesorado se dio a la tarea de desarrollar contenidos en interactividad a través de aulas virtuales, lo que significó redireccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en el contexto. Los hogares se convirtieron en pequeñas escuelas, las pantallas de los dispositivos móviles en el principal escenario de interacción entre los docentes y el alumnado para el ejercicio de las prácticas escolares.

Frente a ello, el webinar “Miradas de las y los adolescentes sobre los impactos de la pandemia por COVID-19” fue una estrategia de intervención virtual novedosa, para conocer cómo los adolescentes vivieron esta pandemia. Los resultados de esta acción fortalecieron la integración de un conocimiento teórico-práctico en el alumnado, ya que los obligó a repensar la intervención desde escenarios virtuales, permitiéndoles identificar las potencialidades del trabajo en línea a partir de este encuentro Latinoamericano, además de analizar las problemáticas sociales producto de la pandemia por COVID-19, en niñas, niños y adolescentes e identificar las similitudes y diferencias.

A través del encuentro señalado, el alumano pudo concluir que el contexto patriarcal y machista presenta una fuerte predominación en Latinoamérica porque común que madres y padres utilicen frases como: “con mis hijos no te metas” “a mis hijos los educo yo” que tienen una connotación de propiedad y que anulan la capacidad de decisión de este sector. Para deconstruir estas visiones, es importante recuperar la voz de las adolescencias desde la categoría de ciudadanos del presente y no del futuro; por tanto, es necesario generar nuevas formas de mirar, reconocer y sobre todo de relacionarnos con este grupo; desarrollando acciones de empoderamiento, donde no sean vistos solo como parte del problema sino como generadores de soluciones estratégicas. En consecuencia, el ejercicio de su participación abona en la construcción de sociedades más democráticas.

El Estado en coordinación con las autoridades de los gobiernos estatales y municipales, deben sumar esfuerzos que garanticen condiciones para que adolescentes puedan formarse un juicio propio, donde su derecho a la participación sea real y no ficticio, es decir, sus puntos de vista sean tomados en cuenta para la generación de políticas públicas que protejan a las infancias.

Esta etapa de crisis mundial ha puesto en “cuarentena” muchos de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, siendo necesario generar con una mayor calidad e impacto espacios de participación que vayan más allá de simplemente escuchar.

De acuerdo con el *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* (UNICEF, 2017) “al levantar su voz, niñas, niños y adolescentes aportan nuevas ideas, perspectivas y experiencias que deben ser escuchadas y tomadas en cuenta en todos los entornos donde interactúan, ya sea sus hogares, escuelas o comunidades”. El hecho de que sean consideradas las ideas y opiniones de los adolescentes, les permite aprender que todas y todos sin importar edad, sexo, religión, color de piel y preferencia sexual, son iguales e importantes en la sociedad.

En consecuencia, al ejercer su derecho a la participación los adolescentes desarrollan capacidad de reflexión y diálogo, aprenden a escuchar ideas y formas de pensar iguales o distintas, argumentan razonablemente frente a otras personas e incluso reflexionan en la forma de manejar emociones y sentimientos. Mientras continúe invisible su voz y no se generen proyectos institucionales con carácter prioritario que protejan a las infancias, difícilmente lograremos que este sector sea escuchado y respetado en sus derechos humanos.

En consecuencia el siguiente capítulo hace tangible el derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes como transversal a partir de la recuperación de sus experiencias y sentimientos respecto al duelo por COVID-19, que no solo lo vinculan con la pérdida de un familiar o persona cercana sino la

interrupción de sus proyectos de vida. A través del análisis de esta problemática las y los trabajadores sociales podrán identificar aquellas habilidades y conocimientos que se sugiere que adquieran y desarrollen para un abordaje con enfoque de derechos humanos y perspectiva de infancias, lo que enmarca importantes retos y desafíos para el desarrollo de la práctica profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canche, L. (2012). *El niño y adolescente como ciudadano mexicano. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie. XLV (135) 1023-1061. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42724584004>*
- Carpizo, J. (2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Cuestiones constitucionales*, (25), 3-29. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91932011000200001&lng=es&tlng=es.
- CDN, Convención sobre los Derechos del Niño. (08 de mayo del 2020). Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> (Consultado el 19 de abril de 2021)
- CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (15 de julio de 2020). *Contracción de la actividad económica de la región se profundiza a causa de la pandemia: caerá -9,1% en 2020*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/> (Consultado el 05 de febrero de 2021)
- CIDH, Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (06 de marzo del 2021). *¿Cómo garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19?. Guía práctica*. Recuperado de: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/301A.pdf>. (Consultado el 10 de abril de 2021)
- CIDH, Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (08 de mayo del 2020). *CIDH presenta sus observaciones y recomendaciones preliminares tras la histórica visita in loco a Venezuela para monitorear situación de derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/> (Consultado el 03 de febrero de 2021)
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales. 11(21)*, 109-139. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx>
- Fuentes, M.L; González Contro, M; Padrón Innamorato, M y Tapia Nava, M. (2015). *Conocimientos, ideas y representaciones acerca de niños, adolescentes y jóvenes ¿Cambio o continuidad?* Encuesta Nacional de Niños, Adolescentes y Jóvenes. UNAM: México. Recuperado de: <http://www.losmexicanos.unam.mx/ninosadolescentesyjovenes/indice.html>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es

- Martínez, P.D. (2020). Aproximación a las implicaciones sociales de la pandemia del COVID19 en niñas, niños y adolescentes: el caso de México. *Sociedad E Infancias*, 4, 255-258. Doi: <https://doi.org/10.5209/soci.69541>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. Doi: [dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006](https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006)
- Ochoa, M. L. (2019). Participación y autonomía progresiva del adolescente. Democratización escolar en Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 125-137. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17107>
- Silva D., C. L. y Martínez Guzmán, M. L. (2007). Empoderamiento, Participación y Autoconcepto de Persona Socialmente Comprometida en Adolescentes Chilenos. *Revista Interamericana de Psicología*. (41),2, 129-138. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28441203.pdf>
- SIPINNA, Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. (2021). Todo Sobre COVID-19. Recuperado de: <https://coronavirus.gob.mx> (Consultado el 29 de abril de 2021).
- SIPINNA, Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. (06 de marzo del 2021). *Adultocentrismo: qué es y cómo combatirlo*. Blog. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sipinna/es/articulos/adultocentrismo-que-es-y-como-combatirlo?idiom=es> (Consultado el 11 de abril de 2021)
- Statista. (08 de marzo de 2021). *Número de personas fallecidas a causa del coronavirus (COVID-19) en América Latina y el Caribe al 26 de abril de 2021, por país*. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/1105336/covid-19-numero-fallecidos-america-latina-caribe/> (Consultado el 29 de abril de 2021)
- Tejiendo Redes Infancia (22 de mayo de 2020). *Miradas de las y los adolescentes sobre el impacto de la pandemia de COVID-19*. [Webinar]. Recuperado de: <https://www.facebook.com/106861099354985/videos/1082413098824797> (Consultado el 12 de marzo 2021)
- Tello, N. (2008). Apuntes de Trabajo Social. EOPSAC: México.
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002), *La participación de niños en la Investigación y en el Monitoreo y Evaluación, y la Ética y sus responsabilidades como gestor*. (Nota técnica de evaluación, tema N° 2). Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/La%20participaci%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1os%20en%20la%20investigaci%C3%B3n%20y%20en%20el%20monitoreo%20y%20evaluaci%C3%B3n,%20y%20la%20%C3%89tica%20y%20sus%20responsabilidades%20como%20gestor%20UNICEF.pdf>(Consultado el 13 de abril 2021)
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención de los Derechos del Niño*. Madrid [s.n] Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> (Consultado el 09 de enero 2021)

- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). Cada niño participa y hace valer su voz. (Informe anual 2018). Recuperado de: <https://unicef.org.mx/Informe2018/cada-nino-participa-y-hace-valer-su-voz/>(Consultado el 25 de enero 2021)
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). Niñas y niños en América Latina y el Caribe. Panorama 2018. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/media/4926/file> (Consultado el 29 de abril 2021)
- Villagrasa A., C. (2008). Los derechos de la infancia y de la adolescencia: la participación social de la infancia y la adolescencia, por su incorporación a la ciudadanía activa. *Enrahonar: quaderns de filosofia*. 40-41, 141-152. Doi: doi.org/10.5565/rev/enrahonar.309



Capítulo 3

“EL DUELO ES TEMPORAL,
LOS DERECHOS PERMANENTES”:
EXPERIENCIAS DE DUELO DE NIÑAS,
NIÑOS Y ADOLESCENTES DURANTE LA PANDEMIA
DE COVID-19 Y EL PROCESO DE FORMACIÓN DE
ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL

“EL DUELO ES TEMPORAL, LOS DERECHOS PERMANENTES”. EXPERIENCIAS DE DUELO DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19 Y EL PROCESO DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL

BLANCA PAULINA CÁRDENAS CARRERA⁵

RESUMEN

Este artículo es el resultado del análisis de tres elementos centrales: los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes; el proceso de duelo que experimentan en el contexto de pandemia; y los conocimientos y las habilidades que el estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social puede desarrollar en la investigación y posterior intervención con este grupo de población.

A través de los datos estadísticos sobre el número de niñas, niños y adolescentes que han vivido la pérdida de sus cuidadores principales, se busca visibilizar la realidad a la cual se están enfrentando y las principales consecuencias de este hecho. El fundamento teórico que aportan la pedagogía de la muerte/ duelo y el enfoque de derechos humanos permiten sustentar la importancia de educar para la vida, en donde las escuelas y las familias tiene un papel central.

Las ideas que se exponen en este trabajo se basan en una investigación desarrollada desde un enfoque cualitativo. Se presentan los principales resultados de las entrevistas realizadas a un grupo de niñas, niños y adolescentes de la Ciudad de México y del Estado de México que experimentaron una pérdida significativa durante la pandemia por COVID-19. También se incluye el análisis de los datos obtenidos a través de un grupo focal realizado a estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social que participaron en una parte de la investigación.

Las entrevistas y el grupo focal, como fuentes de primera mano, permitieron obtener material oral que invita a la reflexión y a la atención inmediata tanto de la realidad a que se enfrentan las niñas, niños y adolescentes, como al proceso formativo del futuro profesional en Trabajo Social.

Palabras clave: Derechos de la niñez y adolescencia, duelo, pandemia COVID-19, habilidades, conocimientos, estudiante de Trabajo Social.

5. Académica de la Escuela Nacional de Trabajo Social.

INTRODUCCIÓN

Este documento está integrado por cuatro apartados. El primero incluye algunos datos estadísticos que permitirán dar cuenta de la situación a la que se están enfrentando menores de 18 años. También se integran algunas referencias sobre la pedagogía de la muerte/duelo y el enfoque de derechos humanos. En el segundo apartado se presenta la descripción del proceso de investigación, y los principales hallazgos. Adicionalmente, se describe el diseño metodológico y los testimonios obtenidos mediante la entrevista semiestructurada de niñas, niños y adolescentes, que están en proceso de duelo resultado de una pérdida significativa durante la pandemia por COVID-19. Dado que uno de los objetivos centrales del libro es brindar estrategias y/o herramientas pertinentes para la formación universitaria, el tercer apartado describe las habilidades y conocimientos que se esperaría que adquiriera y desarrolle el estudiante y próximo profesional en Trabajo Social para la investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes que atraviesan por un duelo, que fueron las aportaciones resultado de un grupo focal con estudiantes de la Licenciatura de Trabajo Social (UNAM). Para finalizar, se señalan algunas apreciaciones a manera de conclusión.

Los Programas de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME), impulsados por la Universidad Nacional Autónoma de México buscan desarrollar proyectos que conduzcan a la innovación y mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, en este caso de estudiantes de licenciatura, la invitación del programa es pensar en proyectos innovadores, que permitan motivar la imaginación y el interés de los estudiantes en la búsqueda de alternativas de resolución ante situaciones complejas.

En respuesta a tal oportunidad, el proyecto en general (PAPIME PE300821) y el presente trabajo en particular, fueron pensados para que además de ser de utilidad y pertinencia para la población objetivo (niñas, niños y adolescentes), fuese significativo en el proceso formativo de estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social. Se pensó en un proyecto útil y pertinente tanto para el proceso formativo de próximos Licenciados en Trabajo Social como para quienes ejercemos la docencia; además que diera cuenta de cómo en contextos de emergencia social (tales como la situación generada tras la pandemia COVID 19) se pueden adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las prácticas escolares, las investigaciones e intervenciones sociales, además de que es posible tener aprendizajes significativos.

MARCO DE REFERENCIA: ESTADÍSTICAS, ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS Y PEDAGOGÍA DE LA MUERTE/DUELO

La educación transpersonal es un tema apasionante.

Es sumamente atrayente el que un día se deje de
hacer terapia para hacer pedagogía

(Almendro, 1995:241), en Rodríguez, *et al.* (2019:263).

De acuerdo con datos oficiales proporcionados por la Secretaría de Salud, para el 28 de julio de 2021, en México se habían confirmado 239,616 defunciones totales por COVID-19 y otras 12,290 defunciones sospechosas que incluyen aquellas cuya confirmación por laboratorio está pendiente, así como las que están en proceso de dictaminación clínica. La distribución por sexo en los casos confirmados muestra un predominio en hombres (50.1%). La mediana de edad en general es de 41 años. La Ciudad de México y el Estado de México se encuentran entre las primeras entidades con mayor número de casos activos (>3,000 casos) y también son dos de las entidades con mayor número de defunciones del país. La Ciudad de México por sí sola, acumula 19% de todas las defunciones a nivel nacional (Informe Técnico Diario COVID-19 MÉXICO, Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud).

García (2021) hace mención del desfase en las cifras que se proporcionan oficialmente e indica la posibilidad de que la cifra sea superior a la reportada. Se entiende que esto se debe a diversos factores asociados con la comunicación, administración y cambios constantes tanto en el impacto de la enfermedad como en los sistemas de gobierno y de salud. Lo que se quiere destacar con esta referencia es el hecho de que las cifras no son más que “cifras”, números y datos fríos, pero esas cifras eran personas, seres humanos que tenían hijos, hijas, padres, madres, nietos, nietas, hermanos, hermanos y amistades que sufren su ausencia. Familias completas han vivido lo que ha significado la pérdida de alguien a quien se ama.

Nadie le contará a las generaciones actuales sobre la primera gran pandemia del siglo XXI, porque todos la vimos, vivimos, sentimos y sufrimos. Por momentos resulta como una película en la cual no participaríamos, se creía que no llegaría a nuestro país, y por ello culturalmente se hacían bromas por redes sociales justificando que todo era un invento o una exageración, resultado de juegos políticos, económicos y de poder. Pero llegó marzo de 2020 y el cierre de escuelas, empresas, negocios, instituciones y en general de lugares públicos hacía cada vez más real, latente y cercana la pandemia por COVID-19; “unas semanas y ya todo vuelve a la normalidad, así paso con la influenza en 2009” decían. Pero esas semanas se convirtieron en meses y recientemente en años. Ya se ha escrito, publicado y debatido en diversos escenarios académicos y públicos sobre las consecuencias a nivel económico, educativo, social y por supuesto de salud de la pandemia. La lluvia de información es vasta, pero también puede llegar a estar contaminada e incluso confundir a la población con la diversidad de opiniones y fuentes poco confiables. Y aunque en complicada circunstancia, cada sector de la población ha tenido retos y desafíos que enfrentar, en este espacio nos centraremos en lo ocurrido entre niñas, niños y adolescentes por ser un sector al que histórica, social y políticamente se le ha silenciado e invisibilizado.

En un estudio reciente (Hillis, et al. 2021) sobre las estimaciones mínimas mundiales de infantes afectados por la orfandad asociada al COVID-19 y la muerte de los cuidadores, realizado en 21 países (entre ellos México), hasta el 30 de abril de 2021 se estimaba que 1, 134,000 niños vivieron la muerte de uno de sus cuidadores principales (uno de los padres o abuelos con custodia). Adicionalmente, un millón quinientos sesenta y dos mil niños, experimentaron la muerte de al menos un cuidador primario o secundario.

Cuadro 1.

Orfandad	Muerte de al menos uno de los padres		
Cuidadores primarios	Muerte de al menos uno de los padres	Muerte de al menos un abuelo con custodia	
Cuidadores primarios o secundarios	Muerte de al menos uno de los padres	Muerte de al menos un abuelo con custodia	Muerte de al menos un abuelo o pariente co-residente

Fuente: elaboración y traducción propia con base en: (Hillis, *et. al.* 2021: 394)

Los países en donde se reporta que más de uno de cada 1000 niños experimentaron una muerte asociada a COVID-19 en un cuidador primario fueron Argentina, Brasil, Colombia, Irán, México, Perú, Sudáfrica, Estados Unidos y Rusia. En adelante, se utilizarán particularmente las cifras relativas a la situación de México. La siguiente tabla muestra datos sobre la pérdida de cuidadores primarios debido a muertes asociadas a COVID-19 o exceso de mortalidad:

Tabla 1.

Orfandad					Pérdida del abuelo con custodia			Pérdida de cuidadores primarios
	Sólo materna	Sólo paterna	Pérdida de ambos padres	TOTAL	Sólo una abuela	Sólo un abuelo	Pérdida de ambos abuelos	
MÉXICO	33342	97951	32	131325	4429	5342	36	141132

Fuente: Elaboración y traducción propia, retomando sólo los datos ofrecidos en: (Hillis, *et. al.* 2021: 395) para México.

México se encuentra entre los países con el mayor número de niños que perdieron a sus cuidadores principales (padres o abuelos con custodia), junto con Sudáfrica, Perú, Estados Unidos, India y Brasil.

La tabla (2) esquematiza los números y tasas de pérdida de cuidadores primarios o secundarios debido a muertes asociadas a COVID-19 y exceso de mortalidad.

Tabla 2.

	Orfandad		Pérdida de cuidadores primarios		Pérdida de cuidadores secundarios (otros abuelos o parientes co-residentes)			Pérdida de cuidadores primarios o secundarios	
	Número	Tasa por 1000 niños	Número	Tasa por 1000 niños	Número que pierde a cuidadora (femenina)	Número que pierde a cuidador (masculino)	Número que pierde a ambos cuidadores	Número	Tasa por 1000 niños
MÉXICO	131 325	3.3	141 132	3.5	23 544	38 682	191	203 549	5.1

Fuente: Elaboración y traducción propia, retomando sólo los datos ofrecidos en: (Hillis, et al. 2021: 396) para México.

También México es de los países con al menos un niño por cada 1000 que experimentaron muertes asociadas a COVID-19 entre los cuidadores primarios con tasas que oscilan entre 3.3 y 5.1. Las tasas de niños que pierden a sus cuidadores primarios o secundarios fueron más altas en Perú (14 · 1 por 1000 niños), Sudáfrica (6 · 4) y México (5 · 1). Otro dato interesante es que es uno de los países en donde más niños han perdido al padre (38682) que a la madre (23544).

Los datos cuantitativos brindan información evidente y latente de la realidad a la que, de forma repentina, se enfrentaron y continuarán enfrentándose niñas, niños y adolescentes, en poco tiempo vivenciaron un cambio permanente, que de no darle atención puede dar cabida a otra serie de problemáticas relacionadas con su salud mental y física. La importancia de brindar información verídica, confiable y lo más cerca a la realidad de estos niños, niñas y adolescentes tiene el objetivo de visibilizar la magnitud de la situación para que se puedan tomar las decisiones más eficaces y pertinentes posibles. Las familias, comunidades y países deberían contar con información de primera mano que les permita atender la situación, prevenir en lo posible que más personas sigan muriendo (vacunarse y atender las medidas sanitarias) y responder con apoyo psicoemocional y económico a quienes ya están vivenciado la pérdida de sus cuidadores primarios y/o secundarios.

Ante tal situación, las Ciencias Sociales también tiene retos que afrontar, tanto en el análisis, como en la explicación e interpretación de la realidad, y por supuesto, responder con la mayor prontitud posible, ya que como bien advierte Martínez Sierra (2021) algunas de las consecuencias que trae este hecho para los niños, niñas y adolescentes "tienen mayor riesgo de sufrir problemas de salud mental, violencia física, emocional o sexual, y no sólo se vuelven víctimas de la violencia, sino también en generadores de la misma. Estas experiencias adversas aumentan riesgos vinculados con suicidios, embarazo adolescente, enfermedades infecciosas y otros, (...) además a este problema se suma la vulnerabilización de sus derechos como el de la educación y la vivienda." En este último punto se hace necesario retomar puntualmente el tema de los derechos humanos implicados en las consecuencias directas e indirectas en las niñas, niños y adolescentes. De acuerdo con la ONU (2006), "Los derechos humanos son garantías jurídicas universales que protegen a los individuos y los grupos contra acciones y omisiones que interfieren con las libertades y los derechos fundamentales y con la dignidad humana. La legislación en materia de derechos humanos obliga a los gobiernos (principalmente) y otros titulares

de deberes a hacer ciertas cosas y les impide hacer otras” (1). Todos los derechos humanos tienen la misma importancia, ninguno prevalece sobre los demás por razones de jerarquía y, de hecho, cuando se violenta un derecho, frecuentemente pueden darse consecuencias en el ejercicio y respeto de otros derechos. Para su ejercicio, tanto el Estado como los individuos también pueden ser sujetos de obligaciones. “Los padres, por ejemplo, tienen obligaciones explícitas en virtud de la Convención sobre los Derechos del Niño, y los Estados están obligados a cooperar entre sí para eliminar los obstáculos que se oponen al desarrollo” (3).

La pandemia por COVID-19 y sus efectos potencializaron la necesidad de pensar investigaciones e intervenciones desde el enfoque basado en derechos humanos. Esto implica partir de un marco conceptual “para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos” (ONU, 2006:15).

Como sucede con otras perspectivas, el enfoque basado en Derechos Humanos también presenta multitud de propuestas de definición. Una de ellas es que “son procesos que promueven las transformaciones sociales, al permitir facultar a la gente a ejercer su “voz” y sus “acciones” para influenciar los procesos de cambio” (Berraondo & Martínez, 2011: 45).

Dos características a las que se quiere poner atención es el valor práctico del enfoque, por dos cuestiones importantes:

1. *Un planteamiento holístico.* Un programa orientado por el enfoque basado en los derechos humanos adopta una visión holística del entorno, teniendo en cuenta la familia, la comunidad, la sociedad civil y las autoridades locales y nacionales. Tiene presente el marco social, político y legal que determina la relación entre esas instituciones y las exigencias, los deberes y las responsabilidades resultantes (ONU, 2006:16,17).
2. *Es un proceso* que introduce un marco conceptual concreto para promover el ejercicio de los derechos humanos en la realización del desarrollo, con la cooperación internacional como instrumento y a partir de la dignidad humana como origen y fin último del propio proceso. Se trata, pues de un proceso que pretende favorecer el empoderamiento de los titulares de derechos y la concreción de responsabilidades de los titulares de las obligaciones (...). Como todo proceso, requiere de una metodología concreta de aplicación, condicionada por unos principios absolutamente fundamentales, como son la universalidad, interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos; la no discriminación; la participación y el empoderamiento y la rendición de cuentas y la transparencia (Berraondo & Martínez, 2011: 46).

De acuerdo con Carballada (2016) desde una mirada orientada hacia la intervención en lo social, el enfoque de derechos “otorga posibilidades tal vez más amplias para comprender y explicar los problemas sociales, aportando a su vez líneas de análisis que logran sostener las prácticas, especialmente desde la idea de *interrelación* que se presenta en el sentido de su definición (...), tiene capacidad de dar contención a los Derechos Sociales e incluso enriquecerlos, especialmente desde la posibilidad de conferirle movilidad e interacción a éstos y –desde allí– más y mejores perspectivas de aplicación” (1).

Otro aspecto importante es que para aplicar los derechos humanos se debe tener en cuenta la participación de los beneficiarios. “Es absolutamente necesario que los beneficiarios de los derechos participen plenamente en la promoción, garantía y ejercicio de sus derechos y de los procesos de desarrollo que les permitan realizarlos” (Berraondo & Martínez, 2011: 48,49). El enfoque de derechos puede ser pensado también como una forma de anudar, articular, imbricar las nociones de ley y responsabilidad. De esta manera es posible pensar la función de los derechos en relación a la integración de la sociedad (Carballeda, 2016:3).

Como se pudo apreciar, el enfoque basado en derechos ofrece la posibilidad de atender, ejercer y cuestionar su ejercicio de los mismos desde los beneficiarios (niñas, niños y adolescentes), por eso la importancia de ejercer su derecho a la participación e incluir sus experiencias y vivencias.

Hasta este punto, se ha ofrecido una revisión general de las implicaciones e importancia de hacer uso de un enfoque de derechos humanos. Ahora se realizarán algunas aportaciones sobre la importancia de incluir la pedagogía de la muerte/duelo en los espacios formales e informales de educación.

El contexto actual ha favorecido el hecho de que se tenga mayor interés en la que se ha denominado la Pedagogía de la muerte. Se trata de una “disciplina científica cuyo objeto de estudio es la educación que incluye la muerte, como parte de una educación de la conciencia” (De la Herrá, 2020:1). También se puede definir “como una parcela de la Pedagogía cuyo objeto de estudio es la enseñanza, la educación y la formación relacionadas con la muerte. Es un ámbito didáctico y de investigación educativa que promueve acciones educativas que incluyen la muerte, en dos sentidos básicos: su inclusión curricular o normalización didáctica y el acompañamiento tras situaciones de pérdida significativa y duelo desde la organización escolar y la acción tutorial” (Rodríguez, et al., 2019:260). El término “Pedagogía de la muerte” es más utilizado en los países hispanohablantes que en los anglosajones, en donde se ha denominado *Death Education*. La mayor producción de estudios en castellano se ha producido en España.

Colomo (2016) señala como es que a pesar de que el duelo y la muerte son una realidad y una constante en vida, ambos aspectos no se han abordado con plenitud en desde el punto de vista pedagógico. Desde antes de la pandemia, Rodríguez, *et al.* (2019) también apuntaban al hecho de que la pedagogía de la muerte es un tema tabú en las escuelas, en donde no se ha tomado conciencia de su valor formativo. Esta situación también se presenta en los hogares mexicanos, en donde la muerte se considera un tema tabú, por ejemplo, cuando alguien empieza hablar de la muerte se le silencia diciendo “cállate, no la invoques”.

Para De la Herrá-Gascón (2020) la pedagogía, como toda disciplina, tiene vacíos epistemológicos, retos radicales y campos emergentes, entre los que se encuentra el estudio de la educación que tiene en cuenta la muerte, la cual también debe ir conectada con una educación basada en la conciencia. Para su estudio el autor propone algunos objetos de estudio:

pseudo educación y educación radical e inclusiva; la conciencia de muerte y de finitud en la sociedad actual; del tabú al imperativo educativo; la Pedagogía radical e inclusiva y la pseudo educación; la muerte en los

sistemas educativos actuales y en sus currículos; los múltiples conceptos de muerte aplicables a la educación: más allá del sufrimiento y del duelo; los tutores y los padres como protagonistas de la Pedagogía de la muerte; enfoques de la Pedagogía y didáctica de la muerte: metodología didáctica, recursos, evaluación, acompañamiento educativo, etc.; la Pedagogía de la muerte en los proyectos educativos institucionales: la planificación del periodo de duelo; formación de educadores en Pedagogía de la muerte; la educación que incluye la muerte y la educación radical o basada en la conciencia; innovación e investigación en Pedagogía de la muerte, etc.,(3).

Los fines de la Pedagogía de la muerte se pueden dividir en tres ejes: 1) disminuir la ansiedad ante la muerte, 2) apreciar y orientar la vida, así como los valores del ser humano y 3) preparar a los alumnos para afrontar futuras pérdidas (Rodríguez, et al., 2019:264). Estos mismos autores realizan importante y exhaustiva revisión teórica sobre los antecedentes internacionales de la pedagogía de la muerte y los esfuerzos realizados para su desarrollo y, como resultado, muestran que es un campo relativamente reciente en los países hispanohablantes.

Cuadro 2.

ANTECEDENTES INTERNACIONALES DE LA PEDAGOGÍA DE LA MUERTE.

País	Inicios	
Death Educación: década de los años 20.	Fases: a) exploración (1928-1957); b) desarrollo (1958-1967); y c) popularidad (1967-1977).	En 1978, al menos 938 universidades ofrecían cursos de educación para la muerte en el ámbito formativo del personal sanitario
España	Década de los años 80	
Brasil e Irlanda	Inicio del siglo XXI (2000-2003)	
México y Colombia	Las primeras contribuciones científicas se dieron en 2017	

Fuente: elaboración propia con base en los datos proporcionados por Rodríguez, et al. (2019:261)

Cómo se puede observar en el cuadro (2), “nos encontramos aún en una fase inicial de lo que sería una Pedagogía de la muerte, incluida en todas las etapas educativas (también en educación no formal), así como dirigida a toda la diversidad de alumnos” (Rodríguez, et al, 2019:262). En México, apenas se cita una tesis doctoral de 2017, relacionada con el área, que fue presentada en la Universidad de Madrid y que no está disponible en línea, lo cual denota que efectivamente en México es un tema poco abordado.

La relevancia de seguir abordando elementos de la Pedagogía de la muerte es muy importante en el contexto actual y sigue siendo una tarea pendiente que desde la realidad mexicana se profundice y abone a la construcción teórica y práctica del área. A título personal me gustaría fortalecer una propuesta que desde la Pedagogía de la muerte se sume el tratamiento de otras pérdidas que también desencadenan procesos de duelo, una *Pedagogía de la muerte y del duelo*.

EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN: TESTIMONIOS ORALES DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN DUELO DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

*“No sabía que esto se llamaba duelo”
(Melissa⁶, 9 años).*

La consulta #InfanciasEncerradas (2020), elaborada por la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, se sustentó en la importancia de la participación como principio y como derecho de niñas, niños y adolescentes. La encuesta contó con la participación de 19, 000 niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de México. Los alcances cuantitativos y todo el trabajo que implicó la consulta, resultó de gran relevancia porque se buscaba mirar y escuchar desde sus opiniones, experiencias y sentires, más allá de la mirada adulta como un valor de futuro, sus vivencias durante la pandemia. Siguiendo ese ejercicio de escucha se desarrolló la presente investigación de corte cualitativo, para acercarse a sus vivencias en una situación tan particular e íntima como lo es el duelo.

Las niñas, niños y adolescentes han experimentado durante la pandemia una serie de pérdidas, entre las que se podría contar como una de las más difíciles y dolorosas la que involucra la muerte de sus padres, madres, abuelos o algún familiar cercano. También han vivenciado otras pérdidas como la separación o divorcio de sus padres, las crisis económicas de sus familias, la muerte de su mascota, y también las repercusiones de su vida social: el cierre de los espacios públicos frecuentados cotidianamente, y la suspensión o reducción de actividades en sus centros de educación, de entretenimiento, de convivencia y de juego.

Enseguida se muestra los resultados de ocho entrevistas realizadas a niñas, niños y adolescentes que vivieron un duelo durante la pandemia por COVID-19, y también de una entrevista realizada a la abuela paterna de un niño de 7 años que vivió la muerte de su padre. Con base en estas nueve entrevistas, se extraen los testimonios orales de niñas, niños y adolescentes en proceso de duelo. Las entrevistas se realizaron entre el 20 de mayo y el 30 de julio de 2021. Se comparten los testimonios de 3 niños y 6 niñas de entre 7 y 15 años, de los cuales 8 residen en la Ciudad de México (alcaldías Tlalpan, Xochimilco e Iztapalapa) y una en el Estado de México. Dos cursan actualmente la educación secundaria y siete la educación primaria. La primera estrategia para encontrar a niñas, niños y adolescentes que vivieran un duelo durante este contexto de pandemia y accedieran a participar en una entrevista, fue publicar una invitación en mis redes sociales. En respuesta, dos colegas, una ex alumna y una amistad cercana, me apoyaron y contactaron con personas que cumplieran con los requisitos del estudio. Al ser menores de edad, era importante contar con la autorización de sus padres, madres o tutores, por lo que se redactó y entregó un oficio en donde formalmente se establecía el objetivo de la investigación, los

6. Los nombres de las niñas, los niños, adolescentes y estudiantes no fueron cambiados, debido a que en su totalidad aceptaron que se incluyera su nombre propio, así que se respetó su derecho a la identidad y su derecho a la intimidad al no mostrar sus nombres completos.

fines académicos y el respeto a la privacidad de todos los participantes. Con esto se ofreció mayor confiabilidad y seguridad a los padres y madres de familia que accedieron a participar en el estudio. Se realizaron tres entrevistas en la plataforma digital ZOOM, tres en *Meet*, una en video llamada de *WhatsApp* y dos presenciales. Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada con 15 preguntas ejes en donde las principales categorías fueron: conocimiento del COVID-19, vida antes de la pandemia, vivencias durante la pandemia, tipo de pérdida que experimentaron, etapas del proceso de duelo, estrategias de afrontamiento del duelo y apoyo de su entorno, y proyecciones sobre la vida después de la pandemia.

El día, horario y lugar (virtual o físico) de las entrevistas se consensuó previamente con las madres de los niños, en algunos casos con ellos mismos. Minutos antes de comenzar la entrevista se les solicitó su autorización para grabar la entrevista en audio y utilizar su nombre, también se les hacía saber que tenían la libertad de expresarse, estos minutos para establecer confianza propiciaron un espacio de interacción fluido y abierto. Durante las entrevistas dos niños estuvieron acompañados por sus respectivas mamás, y en estas observamos que por momentos su mirada se fijaba en ellas como una forma de buscar su posible aceptación, por otro lado quienes estaban solos durante la entrevista se expresaban con mayor soltura, incluso compartían sus emociones, por ejemplo llorar durante su relato.

Mucho del conocimiento que tiene los niños, niñas y adolescentes sobre la pandemia por COVID-19 lo han obtenido a través de los medios de comunicación y de lo que les transmiten las personas a las que respetan o tienen confianza (padres, madres, maestros, adultos cercanos), es por eso que para iniciar la entrevista, se les pregunto si sabían qué es el COVID-19. Sus respuestas se dividen entre quienes la definen como una enfermedad y como un virus, incluso algunos mencionaron su origen y efectos. Las opiniones no variaron de acuerdo a la edad, pero sí se observó que las respuestas de los más pequeños son cortas y con menos detalles.

Es una enfermedad que está afectando a varias personas y más a las que tienen enfermedades como del corazón o algo así (Fátima, 11 años).

Es una enfermedad muy contagiosa que sí te contagias puedes llegar a contagiar y puedes llegar a morir (Melissa, 9 años).

Es un virus que hace que las personas no se sientan muy bien (Sandra, 10 años).

Pues por lo que he escuchado, es un virus que se originó en China según esto y que se expandió por todo el mundo y se convirtió en una pandemia con el paso del tiempo, ¿No? (Isaac, 15 años).

Es fundamental respetar el derecho a la información y el derecho a la libertad de expresión que tienen las niñas, los niños y adolescentes. En ocasiones se puede pensar que no entienden o que no se dan cuenta de lo que sucede, pero es una realidad fundamental el hecho de que se les hable con claridad, respeto y veracidad; y que se les dé el espacio idóneo para expresarse. Utilizar un lenguaje coherente y asertivo, al explicarles y compartirles lo que está ocurriendo a su alrededor contribuirá mucho a respetar dichos derechos.

La vida antes de la pandemia, incluso los adultos la añoramos y extrañamos. Se puede sentir una especie de melancolía cuando pensamos en cómo era nuestra cotidianidad. Buena parte de lo que

expresamos extrañar depende de nuestra personalidad y estilo de vida. Cinco de los testimonios coinciden en que lo que extrañan tiene relación con el espacio escolar: sus profesores, las clases presenciales y sus amigos.

Las clases presenciales. Bueno, porque podía ver a mis maestros y a mis compañeros (Sandra, 10 años).

Estar con mis compañeros, mis maestros y estar pues presencialmente era más entretenido y lo que son estudios era mucho mejor en mi opinión (Kirsten, 14 años).

También las respuestas tuvieron relación con su pérdida, por ejemplo, quienes experimentaron el fallecimiento de sus abuelos o vivieron la separación de sus padres, dicen extrañar la presencia de esa persona.

Extraño ir a la escuela, ver a mis compañeros y ver a mi abuelita (Michelle, 11 años).

Paulatinamente, algunas familias han ido recuperando sus actividades familiares, laborales, educativas, de convivencia y de entretenimiento, pero esto implica seguir contemplando las medidas sanitarias derivadas de la pandemia por COVID-19:

Me gustaba viajar, no usar el cubre bocas, extraño salir sin límites (Fátima, 11 años).

A pesar de extrañar la vida antes de la pandemia, durante la entrevista se invitó a los participantes a realizar un ejercicio de reflexión para rescatar qué encontraban positivo. Cuatro de ellos coinciden en que la convivencia entre los miembros de su hogar mejoró y que les gusta estar en su casa.

Pues, sería nada más lo que veo del lado bueno, la convivencia familiar (...) lo que nos trajo la pandemia fue que pudiéramos convivir un poquito más y estar un poco más juntos, tanto como mamá, papá y familia, se unieron más y pues fue mucho mejor que antes (Kirsten, 14 años).

Otros detallan que les agrada estudiar en línea, porque es más cómodo, en relación al uso del uniforme escolar y el manejo del tiempo.

Pues algo que me agrada es que en el método académico puedes tener más herramientas (Isaac, 15 años).

Me gusta que sólo te cambias bien de la parte de arriba y te conectas rápido a las clases (Melissa, 9 años).

No se deja de lado, a quienes también comparten que no le ven nada bueno ni les gusta nada de estar en pandemia, de hecho, su opinión brinda información sobre el descontento e inconformidad de la situación de todo lo que les ha sucedido.

No, nada me gusta (Daniela, 8 años).

El derecho a la asociación y al esparcimiento son aspectos que se vieron vulnerados, se entiende que las medidas sanitarias requerían de mantener distancia social pero sabemos que el acceso a las tecnologías de la información y comunicación es limitado y no todas las familias pudieron hacer uso de estos medios para mantener contacto social o realizar actividades recreativas.

La primera parte de las entrevistas contribuyó a preparar el ambiente para empezar a dialogar sobre las experiencias de pérdida y vivencia del duelo. Al tratarse de un tema íntimo y delicado, se buscó generar un espacio de empatía y confianza, utilizando un lenguaje cercano pero directo, horizontal, que no minimizara ni su dolor ni su pérdida. Especialistas en tema de duelo, explican cómo es que “los niños tradicionalmente han sido considerados meras víctimas, apartándolos de los cauces de participación de los rituales de duelo de los adultos y de la sociedad en general, en un afán de protegerles del dolor”

(Vicente, 2012:5). Se buscó evitar tratarlos de esta forma, más bien se les recordaba la importancia de su palabra como primer momento para reconocer aquello que sentimos, que nos duele, lastima, enoja y confunde. Respetamos sus silencios, pausas, miradas, llanto y dudas, no se pretendía señalar o corregir, sino más bien escuchar activamente tanto con los oídos, como con el corazón. Como consecuencia, los entrevistados pudieron ir relatando sus experiencias de pérdida, los sentimientos que las acompañaban y posteriormente sus estrategias de afrontamiento y apoyo que pudieron recibir de su entorno.

Dentro de las pérdidas que vivenciaron durante la pandemia del grupo que se entrevistó se ubican que: cinco perdieron a uno de sus abuelos (en uno de los casos también a familiares cercanos y en dos casos a ambos abuelos maternos), uno a su papá, separación/divorcio de los padres, pérdida de mascota y problemas económicos derivados de la pérdida laboral de los padres.

Lo más difícil que me ha pasado es que perdí a mis abuelitos (Daniela, 8 años).

Como resultado de una pérdida significativa, las personas experimentamos un proceso de duelo marcado por una variedad de reacciones psicológicas y sociales. Muchas veces a estas reacciones no les ponemos nombre, aunque su vivencia tiende a ser profunda y dolorosa. Como proceso, en el duelo pasamos por etapas o tareas. Especialistas en el duelo las han identificado y descrito ampliamente, estas son: negación, negociación, enojo o ira, dolor o depresión y aceptación o adaptación. El miedo y la culpa, aunque no se identifican como etapa, también están presente en el proceso. En seguida se esquematizará el material oral resultado de las entrevistas en relación a la etapa o momento del duelo y sus manifestaciones.

Cuadro 3.

MANIFESTACIONES Y ETAPAS DEL DUELO PRESENTE EN LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES.

Negación	<p>Cuando me dieron la noticia yo empecé a decirles a mis papás que no, que no era cierto (Fátima, 11 años).</p> <p>Yo pensaba que era un sueño, que no se habían muerto, pero no (Melissa, 9 años).</p> <p>Yo pensaba que ella (su abuelita) todavía iba a estar (...) (Marcos, 10 años).</p>
Negación	<p>Eduardo dice: extraño el que mi papá no me vaya a abrazar, ¿cuándo crees que vuelva a regresar mi papá?, yo quisiera que Dios, si existe Dios, que mi papá regresara (Violeta, abuela de Eduardo de 7 años).</p>
Ira	<p>Me enojé con mis papás porque pues ellos ya sabían desde antes y no nos dijeron antes (Fátima, 11 años).</p> <p>Cuando me enteré pues me llegó el sentimiento, pero lo que mi mamá no quería es que yo me enterará. Eso me enojó un poquito porque yo quería saber cómo estaba mi abuelita porque yo preguntaba por ella (sollozos) (Michelle, 11 años).</p> <p>Cuando recibí la noticia de mi abuelita, y me dijeron que ya había muerto, me puse a chillar mucho, hasta me cacheteé y me jalé los pelos (Melissa, 9 años)</p> <p>Me enojaba un poco cuando mi mamá hablaba de eso con otras personas, no quería escuchar otra vez lo que pasó (Daniela, 8 años).</p> <p>Eduardo se descontrola mucho, le perdió el interés a la escuela, se volvió rebelde (Violeta, abuela de Eduardo de 7 años).</p>

Dolor o depresión	<p>Algunas veces cuando estoy sola me pongo a llorar (Melissa, 9 años)</p> <p>Lloraba a diario. Bueno, a veces no quería comer. Bueno, pensaba cómo era antes todo, cuando estaba con mi familia y bueno con mi papá (Sandra, 10 años).</p> <p>De hecho yo me siento muy mal ya que perdí a una de mis abuelitas (...) (sollozos), sí he llorado porque la verdad este... yo pues casi todos mis años los pasé con mi abuelita y, pues, ahorita que ya no la tengo pues sí me duele, cuando voy a ver a mi abuelito pues me llega el sentimiento, porque ahí está su foto y pues la recuerdo (Michelle, 11 años).</p>
Miedo y culpa	<p>Me da miedo que me vaya a contagiar y me vaya a morir y mis papás se pongan tristes por mí ,también me da miedo que ellos se contagien y se vayan a morir y me quedé solita con mi hermanita (Melissa, 9 años)</p> <p>Tengo culpa porque no cuidé bien a mi abuelito (Fátima, 11 años)</p>
Otras manifestaciones duelo	<p>No quería comer, sentía como si tuviera un hoyo en la panza que no me dejaba comer...a veces dormía muy poquito por andar pensando en mis abuelitos, amanecía con ojeras con los ojos hinchados (Melissa,9 años).</p> <p>Me encerraba en el baño y no quería salir, me dolía mucho la cabeza y la panza (Fátima, 11 años).</p> <p>Insomnio y que hasta el momento lo sigo teniendo. O sea, básicamente a la semana duermo de 12 a 15 horas, más no, porque en la noche, bueno, en ese tiempo tengo que hacer muchas cosas. Pues no, no duermo tanto (Isaac, 15 años).</p> <p>Ve una fotografía de su papá y empieza abrazarla y llora (Violeta, abuela de Eduardo de 7 años).</p>
Aceptación o adaptación	<p>Bueno, algo que me hace feliz mucho es jugar. La verdad es que jugar, pues qué es lo que más me entretiene y que (//) ver que me esfuerzo tanto haciendo las cosas como estudiando y todo eso, los resultados, es algo que también me pone súper feliz (Isaac, 15 años).</p> <p>Creo que voy a volver a ver a mis abuelitos, vi un cuadro y me los imaginé cuando estemos en el paraíso (Melissa, 9 años).</p>

Fuente: elaboración propia.

“Estas reacciones que se dan en los niños y adolescentes deben ser atendidas oportunamente por el entorno cercano. Por el contrario, si se piensa que los niños “no sienten” o “no entienden” o que “no deben saber para no sufrir”, se comete un grave error al dejarlos expuestos a sus sufrimientos y temores sin el adecuado apoyo y protección” (Vicente, 2012:6). Si leemos con detenimiento lo que respondían ante sus experiencias, sentimientos y pensamientos alrededor de su duelo, podemos observar que también lo hemos experimentado los adultos, sus emociones y sentimientos no son distintos. Esto nos invita a poner atención en la importancia que los familiares y adultos cercanos a los niños, niñas y adolescentes tenemos un lugar fundamental en el proceso de comprensión y elaboración de sus pérdidas. En este sentido se les preguntó por la persona a la que le tienen más confianza o a quién acuden cuando algo les inquieta o no saben qué hacer. Aunque siete de los nueve niños mencionaron que a sus padres, seis de ellos enfatizaron que es con sus mamás con quien conversan más o tienen mayor confianza, mientras que dos adolescentes comentaron que con un amigo, con su madrina y su maestra.

Sobre la importancia y papel central de la familia, los estudios que comparten Rodríguez, et, al. (2019) exponen el hecho de que las familias, tienen una especial relevancia en el proceso de formación, son parte activa del proceso educativo y comparten una finalidad pedagógica con la escuela y con

toda la sociedad (266). Por eso, el comenzar a hablar de la muerte, el duelo y las pérdidas desde los hogares es más necesario que nunca. El derecho a vivir en familia, a la supervivencia y al desarrollo, son aspectos clave para la vida sana y digna.

Vislumbrar el futuro puede ser una tarea difícil, para quienes atraviesan un duelo, pero es necesaria para comenzar a trazar nuevas rutas en el camino de la aceptación y readaptación. Pensar en cómo será la vida post pandemia puede causar un poco de incertidumbre o incredulidad, por no saber qué esperar. Desde esferas oficiales se le denomina “nueva normalidad”, al proceso de acostumbrarse a las medidas de distancia social e higiene. En lo personal cuestiono esta expresión y no utilizo, porque no sé si es normal y nuevo acostumbrarnos a no saludar de beso o de mano, a evitar la cercanía y el contacto social, al no apreciar los olores y fragancias, todo eso que quizá es parte de una resistencia temporal. Por supuesto que seguir las reglas higiénicas y de salud son importantes pero más que enseñar a “normalizar”, me pregunto por qué no nos enfocamos en aprender a ser resilientes, adaptables, flexibles y autocuidarnos. La tanatología Gabriela Pérez Islas, expresa en sus redes sociales que “lo normal y lo común en el duelo no son lo mismo”, es decir, es común experimentar ciertos sentimientos o pensamientos, pero lo preocupante es normalizarlos.

No sé... va a ser rara, no va a ser la misma (Fátima, 11 años)

Pues la adaptación va a ser muy tardía, porque pues si ya estoy acostumbrado a estar en mi casa y eso si pues me va a costar volver a salir tanto ¿no? Pero, pues con el paso del tiempo espero que vuelva a la normalidad, como antes era que iba a la escuela y veía a mis amigos, Pero pues ahora estoy a nada de salir de la secundaria y va a ser igual muy diferente (Isaac, 15, años).

Pues... yo espero que sea normal como todo era antes y se pueda regresar a hacer varias cosas, pero en dado caso de que no pues me tendré que acostumbrar a lo que se está poniendo y sea más seguro para nosotros. Pues convivir en la escuela que esté, volver a convivir, estar con los maestros, ver la forma de cómo van a enseñar y pues volver a hacer, por ejemplo, ir a comer un helado sin la necesidad de estar con el cubre bocas, o por ejemplo ir a correr sin la necesidad de estar así que tienes el miedo de que te contagien y tienes que aguantar asfixia (Kirsten, 14 años).

Pues sería muy feliz ya que podré salir a varios lugares con mi familia y convivir más (Michelle, 11 años).

Aida Vicente (2012) nos recuerda que las niñas, niños y adolescentes, necesitan comprender lo que ha pasado y otorgar un significado a su experiencia, así como adaptarse a los cambios vitales que puede implicar esa pérdida. De tal manera que enfrentarse a ella no sólo significa “decir adiós” a un ser querido, sino también hacer frente a otras pérdidas. Permitirles experimentar esos sentimientos y apoyarles también es un derecho.

Tenemos un largo camino aun por recorrer, en el ejercicio de comprender y dar respuestas ante esta realidad social, sin embargo, es el encuentro directo con el otro el lugar privilegiado para hacerlo. A través de su palabra, delineamos el camino para permitirles ejercer todos sus derechos, sin reservas e incorporar sus duelos como parte de su proceso de vida y de desarrollo, para procurarles un vivir consiente del aprendizaje que las pérdidas, aun las más dolorosas, cercanas e impactantes pueden dejar.

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES A DESARROLLAR POR EL ESTUDIANTE DE TRABAJO SOCIAL EN LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN CON NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES EN PROCESO DE DUELO

Pero sí se necesitan habilidades personales, ya que todo tipo de investigación requiere el involucramiento personal del investigador (Durand, 2012:46).

La Federación Internacional de Trabajo Social Región de América Latina y el Caribe emitió una declaración y un llamado de acción ante la crisis sanitaria y social por COVID-19 (2020). Dentro de los aspectos que aborda se hace especial énfasis en el hecho de que “la presencia de las profesionales del trabajo social es indispensable en la generación, análisis, implementación y evaluación de políticas sociales dirigidas a enfrentar la pandemia. Se incluyen como necesarias las acciones profesionales sensibles a los contextos locales.” En tal documento se convoca a que los gremios y académicos del Trabajo Social

se unan a las acciones de respuesta y sirvan de garantes del respeto a los derechos de las poblaciones y de las profesionales del trabajo social. Es necesario que mantengamos la militancia en estos tiempos de crisis mundial para que las acciones de respuesta no sean excusa para restringir y violentar derechos. (...) Dar el salto cualitativo que requiere actuar simultáneamente, en las dimensiones individuales y colectivas del sujeto y en los contextos y dimensiones donde este se desenvuelve, pero comprendiendo también que son los nuestros. Lejos de coartar derechos, vivimos en tiempos donde el activismo para la defensa, exigibilidad y expansión de los derechos humanos es más necesario que en cualquier otro momento (6).

En este contexto, sin duda, Trabajo Social es una de las disciplinas sociales con mayores retos y desafíos tanto a nivel formativo como profesional, sobre todo porque los cambios drásticos no nos son ajenos: tenemos pérdidas, sufrimos los cambios en todos los niveles, vivimos en carne propia el dolor, el estrés, la angustia, la incertidumbre, el miedo, la ruptura de espacios, la crisis económica y todo lo que ha implicado la pandemia. Sabemos que el ritmo en el que suceden los cambios nos rebasan y, al mismo tiempo en que estamos explorando en un objeto de investigación y/o intervención esté ya está tomando diversas vertientes, por ello es más pertinente que nunca el trabajo en equipo, inter y multidisciplinario, la actualización y capacitación constante, la comunicación asertiva y no violenta, la empatía, el reconocimiento de nuestras limitaciones y áreas de oportunidad para atenderlas y dejarnos ayudar, la escucha activa y constante. Tanto a nivel individual como colectivo, emprendemos un camino incierto, pero sí adquirimos y desarrollamos los conocimientos y habilidades más pertinentes podremos enfrentar los cambios, crisis, retos y obstáculos que traen consigo las situaciones de emergencia social.

En seguida se exponen dos puntos centrales: primero la experiencia de investigación de los estudiantes que participaron en el trabajo metodológico de este proyecto, y que compartieron a través de un grupo focal. También se recogieron las aportaciones que dicha experiencia aportó sobre las habilidades y conocimientos que puede desarrollar y adquirir el estudiante en Trabajo Social para la investigación y posterior intervención con niñas, niños y jóvenes que atraviesan un proceso de duelo,

así como la importancia del conocimiento y respeto de sus derechos; aunque se hace hincapié en el contexto actual de pandemia, los énfasis y hallazgos que se comparten pueden ser aplicables en términos post pandemia.

En la planeación de la investigación se pretendía que 14 estudiantes que cursaban en el ciclo escolar (2021-2/ 2022-1) la asignatura de Práctica Comunitaria participarían activamente durante todo el proceso de investigación, pero debido al paro académico ocurrido desde finales de marzo del 2021 en la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM, las estrategias de acción se modificaron, por tal razón, voluntariamente, se pudieron incorporar en una parte de proceso cinco estudiantes de cuarto semestre y una estudiante de octavo semestre de la licenciatura en Trabajo Social. Su participación, en general, consistió en: a) realizar entrevistas a niñas, niños y adolescentes que vivieron un duelo durante la pandemia por COVID- 19; b) transcripción de las entrevistas y, c) el desarrollo de una matriz de análisis para los datos obtenidos. Posterior a este trabajo metodológico, y para fines del desarrollo del presente apartado, se llevó a cabo un grupo focal en el que participaron 5 de los 6 estudiantes. El grupo focal se realizó en la plataforma zoom el día jueves 22 de julio de 2021 a las 11 am, la duración fue de 54 minutos y todos los participantes dieron su autorización para grabar la sesión y usar sus nombres. Se diseñó un guion de entrevista de dieciocho preguntas, en dónde se abordaron las siguientes categorías: experiencias de aprendizaje durante clases virtuales, vivencias y aprendizajes en la participación del proyecto, habilidades que pudieron desarrollar, conocimientos que profundizaron y los que adquirieron, significados y opinión actual de su profesión y su proyección a futuro.

La colaboración de los estudiantes se dio en tres momentos: a) planeación y organización antes de las entrevistas, b) durante y después las entrevistas y c) participación en el grupo focal. En primera instancia se les dio a conocer la guía de entrevista que habría de aplicarse, se formó un grupo de WhatsApp para tener el espacio de comunicación inmediata y directa, se les explicó el objetivo general de la investigación, se proporcionó el número telefónico de los niños/niñas/adolescente que abrían de contactar para acordar día, fecha y plataforma digital de la realización de la entrevista, se compartió una de las entrevistas que hice en zoom para que pudieran darse una idea del desarrollo de la misma. También se definió con antelación quién fungiría como entrevistador y quién como observador durante las entrevistas para que en la medida de lo posible todos pudieran participar en ellas. En el desarrollo de las entrevistas, la estudiante de octavo semestre fue quien participó en el 80% de ellas, esto debido a que se incorporó desde el 20 de mayo de 2021 y los otros cinco estudiantes se integran al equipo a mediados de junio. Durante las entrevistas y la transcripción de las mismas, las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de vivenciar el desarrollo del trabajo de campo/ virtual. Después de las transcripciones de cada entrevista, se hizo una matriz general en el que se integraba la categoría de análisis, la pregunta (s) correspondiente a dicha categoría y el material oral obtenido durante la entrevista. En este ejercicio participaron cinco de los seis estudiantes y, cuando se les pidió recuperar su experiencia, expresaron cómo al hacerlo lograron clarificar el sentido del desarrollo del proceso de investigación. Posteriormente se les invito a participar en un grupo focal,

al que asistieron puntualmente y participaron activamente, en seguida se presenta los principales hallazgos y reflexiones.

Hasta el momento, ya son tres semestres los que han cursado clases en línea, esto ha generado cambios tanto en el espacio como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ante esta realidad, los entrevistados compartieron las complicaciones que se derivan de las clases en línea: los distractores, los ruidos y movimientos que se dan en la hogar, las fallas técnicas en su servicios de internet; tres de ellos coincidieron en que una de las mayores complicaciones es que algunos docentes no tienen los conocimientos tecnológicos para impartir su clase, además de que no “saben cómo dar clase”, lo cual permite concluir que algunos de sus profesores no han modificado o adaptado sus estrategias docentes y eso, para los estudiantes, es una de las mayores complicaciones para su proceso de aprendizaje, ya que les genera incertidumbre, desesperación, estrés y el sentimiento de que “están aprendiendo poco”.

Luego no hay mucho conocimiento en esto (Luis, 20 años).

Les gustaría regresar a su formación en clases presenciales porque extrañan ver a sus amigos, la convivencia con compañeros y profesores, el contacto y el tiempo libre entre clases, y

El contacto con maestro y alumno, y el aprendizaje de ahí (Alejandra, 19 años).

Como ya se señaló, la participación del grupo de estudiantes fue voluntaria, lo que indica que la respuesta a la invitación fue basada en intereses personales, iniciativa propia y disposición. Aunque se les invitó a los 14 estudiantes del grupo, únicamente cinco de ellos quisieron integrarse a la experiencia, quizá una indagación de los motivos de los otros 9 brindaría información sobre lo que opinan de participar en equipos de investigación, sus experiencias previas, imaginario y representaciones de la misma. En este sentido, consideré pertinente integrar preguntas que permitieran compartir sus vivencias y aprendizajes al realizar trabajo de campo “virtual o a distancia”.

Cuando nos encontramos con el otro y con otros, experimentaciones emociones como resultado de la interacción. Las emociones son neutras, en el sentido de que no son ni buenas ni malas, también son universales pero subjetivas, es decir, todos los experimentamos en algún momento pero no necesariamente son iguales en cada persona, éstas y sus reacciones pueden depender de nuestra personalidad, historia de vida y el contexto. Al preguntarles ¿cuáles fueron los sentimientos que experimentaron durante la realización de las entrevistas y que fue lo más complicado para ellos? Las principales respuestas se ubican entre los nervios, la pena, la tristeza y la empatía. Los estudiantes estaban entrevistando a niñas, niños y adolescentes con una característica especial: dolientes. De cierta manera se esperaba que, al hablar de sus procesos de duelo, manifestaran reacciones tanto físicas (llorar) como verbales (al relatar lo que sucedió), pero los estudiantes no habían previsto que esto ocurrirían, en ese escenario me interesaba saber cómo lo habían vivido, qué pasaba por su mente, qué sentían, qué pensaban, en fin qué les movía.

En un inicio, pues nervios ¿no? de ser mi primera entrevista y todo lo que podría salir con los problemas técnicos, pero pues también si llega un momento en el que se siente la tristeza cuando el niño va platicando las cosas y si es una sensación pues fea y una necesidad de quererles transmitir de alguna manera que pues todo va a estar bien

a pesar de todo lo que está pasando en su entorno (Guadalupe, 23 años).

(...) empaticé mucho con la niña que me tocó, y pues si fue algo difícil y siento que si hubiera sido para mí ya que pues igual pasé como ella, un proceso similar (...) pues sí se escuchaba muy triste (Michell, 22 años).

Lo que más me costó trabajo fue cuando lloraban las niñas y niños, yo decía ¿cómo puedo decirle las palabras correctas?, ¿qué puedo hacer? y más en esta modalidad virtual, entonces ahí sí me llegué a encontrar en un momento difícil (Yetzul, 24 años).

Durante la formación académica se nos brindan los elementos teóricos de utilidad para nuestras investigaciones, llegamos a identificar los elementos centrales de los instrumentos, como es el caso de la entrevista, pero es hasta el momento en que la realizamos cuando comienza nuestro dialogo interno: “¿lo estoy haciendo bien?, ¿es normal sentirme así?, ¿debo decir algo más?, ¿y si me equivoco?, ¿será ético y objetivo demostrar mis emociones o no hacerlo?, ¿hasta dónde puedo o debo llegar?”, incluso cuando tenemos alguna experiencia en la aplicación de esta herramienta, seguimos cuestionándonos porque nada es previsible, ni las respuesta del otro ni las de nuestra propia mente y cuerpo. Pocas veces nos detenemos a reflexionar en este aspecto que surge en el trabajo con los otros. Coincido con Pérez (2017) en apostar en “que el trabajo con el otro debe implicarnos y transformar nuestras posiciones, la de todos y todos quienes estamos en juego durante la investigación e intervención, (...) cuestionar la dicotomía sujeto/objeto, yo/el otro; y reconocer que como parte de la investigación está mi vivencia, esto implica reconocer el lugar que ocupo en ese proceso” (11).

Pude conocer y adentrarme a otras realidades ¿no? aunque son niñas, niños o jóvenes, pude conocer cómo ellos vivían este proceso y ante este contexto, entonces creo que aprendimos mutuamente y eso fue lo que me gustó más (Yetzul, 24 años).

Como docente, en constante proceso de formación, me pregunté: ¿qué les estamos enseñando y transmitiendo a los estudiantes para que verbalicen que “tienen que ser profesionales”, o “deben aguantarse” para no exponer o expresar sus emociones?, ¿cómo les damos espacio para que estas emociones fluyan y no se vean como un aspecto negativo, poco objetivo, poco ético o poco profesional? Vislumbré la importante necesidad de acompañarles para que tuvieran un proceso más cercano, de escucha activa y acompañamiento empático, transmitirles que incluso de esas experiencias podemos desarrollar aprendizajes y que aquello que tocó sus fibras más íntimas es a lo que precisamente deberían poner más atención.

Es un proceso que nosotros vivimos que nosotros también perdimos algo y en lo personal también pasé por un proceso de duelo no hace mucho tiempo y cuando me tocaba entrevistar a las niñas o niños que habían pasado por lo mismo, era así como de “tienes que aguantarte porque a veces las respuesta que ellos te brindan es también lo que justo sentiste ¿no?” Entonces sí, a veces y lo he comentado en la carrera nos dicen “tienes que ser profesional, tienes que guardar tus sentimientos, tus emociones”, pero, también tenemos ese lado humano que no puede, que no se puede esconder, entonces sí es difícil pero, pues tenemos que aguantar (Yetzul, 24 años).

Nomen (2009:67) advierte sobre la posibilidad de que el profesional tenga contratransferencia ante el contacto con personas en duelo, esto sucedió les sucedió a los estudiantes cuando realizaban y transcribían las entrevistas:

Con la última entrevista con la niña, a ella le pasó exactamente lo que a mí, entonces si fue así como de “Ay Dios mío...” entonces, si te mueven muchas emociones (...) (Yetzul, 24 años)

(...) creo y considero que varios nos sentimos identificados con las entrevistas que se tuvieron y con los duelos que tuvieron en este caso los niños (Luis, 20 años).

(...) sí me sentí muy identificada con la entrevista que me tocó... Sí fue como también esa Michelle de hace unos años que sentía como esa niña entonces pues sí fue algo duro (...) (Michell, 22 años).

En la interacción con personas en duelo es posible que eventualmente se tenga incertidumbre, temor y estrés; existe la posibilidad de que se “abran puertas” a nuestros propios procesos de duelo e historia de pérdidas. Por eso la importancia de que, como primer momento para la investigación e intervención, iniciemos un ejercicio de atención y consideración de nuestros duelos, esto contribuirá mucho a desarrollar la capacidad de contención de nuestras reacciones y las de los otros.

Yo que he ido a terapia, ya he trabajado los duelos que tengo (...) pude verlo desde otra perspectiva, ya que ya lo he trabajado; siento que si no lo hubiese trabajado, sí a lo mejor me hubiera puesto a llorar en la entrevista (Michell, 22 años).

(...) sabemos que aún nos cuestan estos tema, así podemos seguir trabajando en ellos y no dejarlos pues a un lado, porque realmente nos toca desahogarnos ahí mismo con el entrevistador y pues creo que eso no sería lo más conveniente hacer y pues sí sería una experiencia igual que nos ayudó mucho en estos momentos, por si llegamos a tener problemas con estos duelos (Luis, 20 años).

El grupo focal permitió identificar la importancia de que los estudiantes participen en proyectos de investigación durante su formación académica, de modo que los aprendizajes y conocimientos que adquieren les resulten significativos y de utilidad. Para el caso de la presente investigación, más allá del tema de hacerlo por acreditar una asignatura o por la calificación, los estudiantes que participaron lo hacían porque les gustaba el tema, obtienen conocimientos, desarrollaron habilidades, se acercaron a la práctica, a la población objetivo y pudieron fortalecer el sentido de su profesión.

Siento que disfruté más de participar, en esa parte porque siento que no había una presión por una calificación y pude como realizar todo correctamente, pero, disfrutándolo, sin una presión que a veces nos quita tanto el gusto por una investigación y pues esta vez fue como más placentero, (...) fue pues bastante agradable ya acercarme a ese tipo de interacción (Guadalupe, 23 años).

Además, yo creo que también fue un tema que llamó nuestro interés, entonces sí por algo estamos aquí y como bien lo dijo no dependemos de una calificación, sino de una investigación que nos atrapó por el tema y eso creo que lo hace más enriquecedor, investigamos temas que realmente nos interesan, nos llaman (...) (Yetzul, 24 años)

Me gustó la experiencia, es mi primera experiencia en estos casos y muy bonito, porque ya empiezas a interactuar, ya comienzas a vislumbrarte de cómo tienes que ser como trabajador social, entonces estuvo padre, me gustó esta experiencia (Alejandra, 19 años).

Al ser estudiantes de cuarto y octavo semestre, los participantes del proyecto no partieron de cero en su conocimiento sobre la investigación social, ya que de acuerdo con el plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social (ENTS-UNAM), ya habían cursado dos asignaturas obligatorias y seriadas de investigación social, por lo tanto desde los primeros semestres revisan conceptos y categorías

teórico- metodológicas que deberán fortalecerse en las prácticas escolares, en este sentido se les preguntó al grupo de estudiantes qué experiencias de investigación tenían, antes de participar en este proyecto y qué aprendizajes en investigación social pudieron desarrollar o en su caso fortalecer. Tres de los cinco estudiantes señalan que su experiencia radica en la realización de trabajos escolares para acreditar las asignaturas, los otros dos, han tenido la oportunidad de participar en otros proyectos concretos vinculados con la práctica escolar y proyectos desarrollados en la educación media superior.

Durand (2012) en “El oficio de investigar”, expresa que el proceso de investigación es un oficio, una artesanía, un arte; “los aprendices calcan y luego copian; con el tiempo, se integran a un proceso de producción estandarizado. Finalmente, si tienen capacidad, pueden crear su propia versión, salirse del molde, acuñar un estilo” (45). Los estudiantes son esos aprendices que irán construyendo su propio estilo, desarrollando habilidades y adquiriendo conocimientos; y es que a investigar se aprende investigando, “se aprende a partir de la observación, la prueba y el error. Como en cualquier oficio, la práctica cotidiana y la sabia orientación de un maestro son fundamentales. El oficio se adquiere con horas de vuelo, que no requieren certificación, porque no es una asignatura” (45).

Me gustó tener esa experiencia de clasificar un poco más como con cuerpo una entrevista, porque bueno en investigación II, que fue cuando se presentaba todo este proceso, siento que no tuve como una buena guía para hacerlo y ahora que ya la tuve, pues sí me gustó mucho, entonces eso fue lo que más me gustó (Michell, 22 años).

(...) si es una experiencia bonita, en el sentido de que aprendes y vas viendo qué onda, estuvo bueno, me gustó esa parte de clasificar las respuestas de los niños y ver esas cosas” (Alejandra, 19 años).

Pues me gustó igual la forma en la que se clasificaron las respuestas de la entrevista en la cuestión de la tabla que nos brindó y que pues igual lo había realizado en investigación social II, pero, no de esa manera, entonces me llamó un poco la atención de cómo se clasificó por cada respuesta y pues creo que fue lo que más me agradó porque siento que así la información se tuvo un poco más sistematizada y considero que es lo más importante en cuanto a lo que se realizó (Luis, 20 años).

(...) cómo interpretar las respuestas del niño, (...) interpretar también sus acciones, (...) y cómo se sienten” (Alejandra, 19 años)

El trabajo metodológico de una investigación y su posterior análisis e interpretación a la luz de la teoría son bases fundamentales en el conocimiento científico por eso el hecho de los estudiantes verbalicen que pudieron aprender el proceso metodológico, analítico y de interpretación del material oral, en la investigación cualitativa me parece es de importancia y pertinencia en el proceso de su formación académica.

Cuando se van adquiriendo experiencias de investigación e intervención en espacios concretos y reales, el significado y los sentidos que le atribuimos a nuestra profesión también se ven impactados, tanto por aquellas que calificamos como positivas y negativas. Además, el contexto en que se desarrollan los procesos de aprendizaje y los factores externos que influyen contribuyen en el establecimiento de cómo pensamos y sentimos.

Creo que estoy un poco distante, porque pues, se presentó lo del paro y pues como que perdí como que esa motivación porque ese cuarto semestre dije “Ay, este sí va a ser mi semestre” y ahorita vino el paro y ya no me

siento con ánimos, me siento hasta con flojera se podría decir porque ya quiero que acabe, entonces sí me siento distante en estos momentos (Alejandra, 19 años).

De tal manera que al preguntarles sobre cómo se sienten actualmente con Trabajo Social, encuentro que, aunque les gusta su carrera y sienten vocación, les llega a desanimar la situación.

Estoy enamorada de la carrera, es una carrera sumamente hermosa, pero, sí realmente en cuanto a mis emociones si me siento triste porque se viene la pandemia, luego el paro y pues yo de forma personal quería pasar el resto de mi año o de mis últimos años de la carrera en la escuela de manera presencial, pero pues sí... dadas las circunstancias no se puede, pero eso no impide que siga amando a mi carrera (Yetzul, 24 años).

Me gusta mucho la carrera, la verdad pues sí era de mis opciones de algo a dedicarme y la verdad es que ha cumplido mis expectativas, hasta las ha rebasado, me gusta mucho y pues sí es como esa relación de amor" (Michell, 22 años).

Estoy en un proceso de qué pues la carrera me encanta, sólo que sí me desanimó esta parte de la pandemia en la cual no se pueden disfrutar al cien por ciento las prácticas ya que son a distancia y creo que es algo de lo que más se puede rescatar y sacar un poco más de conocimiento a parte de la teoría que ya hemos estado viendo, porque de ahí en fuera, pues, la carrera tiene mucho potencial a lo cual ha rebasado también mis expectativas a lo que antes yo tenía en mente y pues igual era una carrera en la cual yo busco dedicarme y, pues me encanta; sólo serían los desánimos que se tuvo por el caso de la pandemia" (Luis, 20 años).

Me sigo casando con la carrera, pero sería igual de esas bodas en pandemia (risas) en las que muchas cosas se pierden como el participar en mis prácticas y todo esto pues de forma presencial, ir a campo y todo eso pues si es algo que me tiene triste el haber perdido esa primera parte de mis prácticas, pero pues igual estoy muy emocionada y me gustaría seguir participando en lo más que se pueda aún con las limitantes del contexto de pandemia (Guadalupe, 23 años).

Las opiniones anteriores se basan en su vivencia actual, sin embargo, pensar en cómo se ven en futuro nos ofrece un panorama de sus proyecciones y sentidos, incluso de las metas que se proponen y de lo que esperan sea su ejercicio profesional y laboral. Anguera (2014) expone la importancia de incluir la categoría futuro en la educación, especialmente en las ciencias sociales, ya que es un "concepto que juega un papel muy importante en el tiempo y la temporalidad, la conciencia histórica y las perspectivas de cambio y continuidad" (68).

Educar para el futuro también es un aspecto fundamental para los docentes, ya que, Anguera (2014) nos advierte sobre la importancia de que los docentes tengamos "claro para qué futuro queremos preparar, de otra manera podemos hacer mucho daño a nuestros alumnos" (68).

Me gustaría estar trabajando en una organización realizando investigación, trabajando en campo, me gustaría hacer todo eso (Guadalupe, 23 años).

Me veo en campo pero más en cómo hacer la parte de investigación yo me veo ahí haciendo modelos de intervención en una asociación civil, sería algo muy padre (Alejandra, 19 años).

Para Bell (1997), citado por Anguera (2014:69), el futuro es un elemento singular, no puede ser observado porque no todo lo que ha existido seguirá: el mañana es abierto y algunos futuros pueden ser mejores que otros, por este motivo es fundamental el estudio del futuro y pensar en esta variable,

porque pensar el futuro es esencial para las acciones humanas, ya que estas lo construirán. Para conseguirlo se debe tener el pasado y el presente como base.

Me gusta esa parte como de adentrarme al campo, lo que es más burocráticamente conocido por la carrera. Me gustaría... bueno, yo en unos años profesionalmente pues espero y esté haciendo la maestría e intentándola sacar e igual, en unos años más adelante, intentar realizar o formar parte de una asociación civil en la cual pues apoye a una problemática de mi interés o de lo que me llegue a especializar entonces pues sí me gusta como que plantearme esos objetivos, ahorita en estos momentos (Luis, 20 años)

“Los *future studies* (*estudios de futuros*), junto con la temporalidad histórica, son parte de los dos grandes marcos teóricos que más se han ocupado del tratamiento del futuro. Los *future studies* son un elemento clave en la incorporación del futuro en la educación y, en concreto, en la enseñanza de las ciencias sociales” (Anguera (2014:70). Para el caso del Trabajo Social, por tratarse de una disciplina de las ciencias sociales, es necesario y pertinente que se incluya esta perspectiva dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de estrategias que permitan construir y pensar el futuro de los estudiantes, desde la transmisión de contenidos teórico- metodológicos hasta el impacto de las actividades realizadas en la práctica escolar.

Me veo más en el trabajo en campo, estando en las comunidades, y sí... pero igual a lo que me quiero dedicar y espero poder seguir estudiando, pues sí es más como estar con las personas y tener ese contacto en vez de realizar investigación, no sé, cómo que me siento mejor estando en contacto con las personas (Michell, 22 años).

El trabajo de las imágenes del futuro o representaciones sociales sobre el futuro es uno de los elementos más destacados en la educación para el futuro. “Las imágenes del futuro son las representaciones concretas que nos hacemos del futuro, cómo lo vemos y cómo lo imaginamos (...), estas juegan un papel más importante de lo que creemos en nuestras vidas, ya que son una guía para crear situaciones(...), el hecho de conocerlas permite comprender qué educación preparará mejor al alumnado, a la vez que nos muestra cuáles son las expectativas y aspiraciones de las personas (Anguera (2014:71,72).

A mí sí me gusta soñar muchísimo y sí quisiera hacerlo, tengo un grupo de compañeras que además de compañeras hemos sido grandes amigas y a futuro nos vemos justo en una organización que pueda decir: trabajamos en esta problemática social pero que sí es realmente o le compete a Trabajo Social, entonces sí, yo sí me veo tanto de investigadora, en la creación de estrategias y también modelos de intervención, entonces sí, yo sí me veo (Yetzul, 24 años).

Para pensar en el futuro, retornamos al pasado y tomamos en cuenta el presente. Ya revisamos lo que los estudiantes que participaron en este proyecto piensan sobre su futuro profesional y sobre la relación que actualmente tienen con su profesión, pero al mirar al pasado, en el sentido de posicionarse en lo que han vivenciado y aprendido hasta el momento, en esta etapa de su formación en la que están a la mitad y un poco más de su trayecto académico por la licenciatura (cuarto y octavo semestre), se les pidió mirar al pasado y hacer un ejercicio de retrospectión y reflexionar sobre qué le dirían a un estudiante de los primeros semestres de la carrera sobre la investigación. Las respuestas las podemos clasificar en dos sentidos: las que tienen que ver con los conocimientos a los que deberían poner atención y las habilidades que les ayudarán en el proceso de investigación.

Sobre los conocimientos:

Cómo estructurar las entrevistas, saber qué preguntas son las adecuadas para los niños porque no podemos poner como conceptos muy técnicos o profesionales (Alejandra, 19 años)

Citar en formato APA será su pan de cada día en las investigaciones, también en que no se sienta mal si su hipótesis fue refutada o que los datos no fueron los esperados, ya que eso también es parte del proceso y no deben sentir que han fracasado en cuestión a su investigación y deben de tomar en cuenta todo lo que lleguen a obtener de ello (Luis 20, años)

Que busque también en libros y en varias páginas de internet, que no se queden con la primera que encontraron, sino que tienen que buscar (Alejandra, 19 años)

Sobre las habilidades, y podemos incluir algunas aptitudes, que les invitarían a poner atención: habilidades socioemocionales, tener paciencia, trabajar en equipo, elegir temas de investigación de su interés, tolerancia, comunicación oral, seguridad personal y autoconocimiento.

Que desarrollen sus habilidades socioemocionales, porque a veces es difícil el estar con otra persona, saber cómo le voy a hablar, porque a veces no socializo tanto cómo puedo tener una información que realmente me sirva (Yetzul, 24 años).

Que tenga mucha paciencia, que consiga un buen equipo si es que puede, que se sientan cómodos para que pues salga bien esta investigación porque es un proceso muy largo, hay que pues tolerarnos entre todos y pues tener mucha paciencia porque es importante que podamos convivir todos y que salga un buen trabajo (Alejandra, 19 años).

Pues que experimenten en lo que ellos crean que no son buenos, porque a veces podemos estar en ciertas partes del trabajo que sabemos que podemos, y decir "ay yo soy bueno para esto entonces déjenme hacerlo" y a veces no experimentamos el desarrollar otros campos en los que también podemos ser bastante buenos (Guadalupe 23 años).

El grupo focal, cómo técnica cualitativa, permitió obtener información de primera mano de las experiencias y vivencias de los estudiantes en la investigación, al escucharse entre ellos, sus opiniones y encuentros, pudieron reflexionar sobre su lugar en la investigación, su proceso formativo y sobre aquello que adquirieron o desarrollaron en términos de aprendizajes, conocimientos y habilidades. Un ejercicio, pienso necesario y fundamental, en equipos de trabajo.

Es muy bonito poder compartir experiencias entre nosotros, en colectivo. Y siento que así aprendemos muchísimo, entonces me agradó mucho participar en este grupo focal (Yetzul, 24 años).

Siento que fue un proceso muy enriquecedor, sobre todo ahorita (durante el grupo focal) en compartir todas las opiniones y todo lo que vivimos fue como bastante agradable (Guadalupe, 23 años).

Esta última sección del apartado tiene el objetivo de mostrar, a través de la experiencia de la investigación y de lo obtenido en el grupo focal, algunos de los conocimientos y habilidades que pueden contribuir a fortalecer el perfil del estudiante y próximo profesional en Trabajo Social para la investigación y posterior intervención en particular con niñas, niños y adolescentes en proceso de duelo.

Cuadro 4.

CONOCIMIENTOS A DESARROLLAR POR EL ESTUDIANTE EN TRABAJO SOCIAL.

CONOCIMIENTO EN:
Derechos de la niñas, niños y adolescentes
Duelo y proceso de duelo
Investigación social
Trabajo social atención individualizada
Teoría social
Tecnologías de la información y la comunicación
Sistematización

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las habilidades y aptitudes que puede desarrollar se pueden incluir:

- *Empatía*: Es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar. Es una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda nuestra vida transcurre en contextos sociales complejos (López, et, al, 2014:38). La empatía es la habilidad para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, poniéndose en su lugar y de esta manera poder responder correctamente a sus reacciones emocionales (Balart, 2014:87). De acuerdo con la autora, la competencia emocional de empatía se logra cuando combinamos a nivel intelectual la escucha activa, a nivel emocional la comprensión y a nivel conductual la asertividad. Quien es empático desarrolla la capacidad intelectual de vivenciar la manera en que siente la otra persona, lo que le facilita la comprensión del porqué de su comportamiento y le faculta para mantener un diálogo con el otro con un estilo de interacción positivo para ambos, respetando lo que piensa y siente cada uno y buscando acuerdos de mutuo beneficio.

Específicamente en Trabajo Social, Castillo (2016) relaciona la empatía en “estar con” o “acompañar a la persona”. Cuando hablamos de ese “estar con”, hacemos referencia a cuatro dimensiones del fenómeno: una dimensión afectiva, que supone sentir; una dimensión cognitiva, que supone pensar; una dimensión instrumental, que supone responder y una dimensión corporal, que supone tocar (105).

- *Contención*: La contención emocional es un conjunto de procedimientos básicos que tienen como objetivo tranquilizar y estimular la confianza de una persona que se encuentra afectada por una fuerte crisis emocional. Es una intervención de apoyo primario que se realiza en un momento de crisis para asistir a la persona y animarla con el fin de restablecer su estabilidad emocional y facilitarle las condiciones de un continuo equilibrio personal. Significa sostener las emociones de las personas a través del acompañamiento y ofreciendo en la medida en la que podamos, alternativas para la expresión de los sentimientos y las rutas para solucionar problema

(Sánchez, Condori, 2018). De acuerdo con el Manual de autocontención emocional para tiempos de Covid-19- DIF (2020), la contención emocional se describe como

la búsqueda de acciones que tienen como objetivo generar conciencia de la situación interna de la persona, ayudar a tranquilizar las posibles emociones exaltadas y desorganizadas, estimulando la confianza, junto a la dignidad de la persona. Esto implica contribuir en restablecer el equilibrio, la seguridad física y emocional, así como respetar el ritmo íntimo, el espacio de la persona. El propósito es ayudar a regular las emociones que surgen, abrir la puerta a la comprensión de la situación, además de comprenderse a sí mismo, fomentando el empoderamiento de la persona (25).

La contención emocional implica sostener las emociones de niñas, niños y adolescentes, a través del acompañamiento y ofreciendo espacios para la expresión de los sentimientos y las rutas para solucionar problemas. Además, significa liberar emociones y tramitarlas para que no afecten el cuerpo o las relaciones interpersonales. La contención tiene dos vías importantes: la actitud empática y la escucha activa, capacidad de poner atención al mensaje emitido. Es importante crear espacios para escuchar lo que las personas están viviendo frente a una situación de crisis, sin prejuicio, sin juzgar, sin invalidar emociones, ni dar consejos, solo con estar ahí ya estamos conteniendo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020:15).

- *Resiliencia*: En palabras de Martínez, I. (2018, como se citó en Olvera, L. 2018) la resiliencia es la habilidad emocional, cognitiva y sociocultural para reconocer, enfrentar y transformar constructivamente situaciones que causan daño o sufrimiento, o amenazan el desarrollo personal.

Otras habilidades y capacidades importantes a desarrollar son: mediación, resolución de conflictos, análisis, reflexión y síntesis; el discernimiento; trabajo en equipo y multidisciplinario; la comunicación asertiva y/o no violenta, comunicación escrita, ética, observación, autocuidado, organización creatividad e imaginación.

CONCLUSIONES

Pocas veces la muerte ha golpeado tanto en tantas escuelas de todo el mundo. El principal fin de la educación, no contemplado aún por la Pedagogía, es el despertar de la conciencia humana, más allá del ego. La pandemia puede tener el valor de ayudar a despertar, un poco, a esta realidad científica y profesional emergente (De la Herrán, 2020).

La pandemia por COVID-19 es un hecho histórico que marcara la infancia y juventud de esta generación. Si bien es cierto que no estábamos preparados para enfrentarla, es verdad que tenemos mucho que hacer en lo individual y colectivo; se perdieron muchas vidas y cosas, pero también se han ganado aprendizajes, experiencias, habilidades y conocimientos. Es posible que en unos años veamos el verdadero impacto en la vida y las comunidades de esta pandemia, sin embargo, siempre se pueden sumar esfuerzos por comprender, explicar e interpretar lo que ocurre, la información pronta y efectiva

brinda la oportunidad para tomar decisiones. Tenemos una responsabilidad social, misma que hace que continuemos investigando e interviniendo en todos los espacios sociales y en todos los niveles.

Quedan algunos temas y cuestiones pendientes de abordar como el incluir las vivencias y experiencias de los padres, madres de familia y docentes en el duelo, me hubiera gustado entrevistarles y tener un panorama más amplio del proceso que experimentan en la atención o desconocimiento del duelo. También son personas en duelo, que suman a su dolor la pena e incertidumbre de ver el duelo de sus hijas e hijos. El acercamiento con la abuelita de uno de los niños permite ver la necesidad de continuar profundizando en el tema, al final de la entrevista expreso: “Gracias me ayudó, como que saque algo, saque un poco de mi sentimiento que traigo” (Violeta, abuela de Eduardo de 7 años).

Sobre el papel de los docentes de niñas, niños y adolescentes en duelo, algunos estudios citados por Rodríguez, *et al.* (2019) muestran el papel potencial de ellos para el acompañamiento educativo por duelo del alumno. Las razones son su proximidad afectiva y conocimiento de los alumnos, su función orientadora con los grupos y su papel de vínculo entre el centro educativo y la familia (269).

El enfoque de derechos humanos y la pedagogía de la muerte/duelo, pueden contribuir a la construcción de sociedades, comunidades y familias más sensibles y preparadas para enfrentar los retos que conllevan las emergencias sociales; y a las disciplinas sociales dotarles de elementos teórico-metodológicos para la investigación e intervención.

En la investigación, se puede ver que no sólo nos concentramos en lo que “perdimos” si no también en lo que ganamos en conocimientos, habilidades, aptitudes y experiencias.

El presente escrito será devuelto a las niñas, los niños, adolescentes, madres, familias, colegas y estudiantes de Trabajo Social que participaron, lo cual compromete y responsabiliza por cuidar y respetar su voz, sus sentimientos y el tiempo y disposición que mostraron. Reconozco que aún queda mucho por seguir profundizando, sin embargo, este fue un ejercicio rico en reflexión y aprendizajes. Es importante señalar que en el presente se integró el trabajo de investigación, mismo que será guía para trazar estrategias de intervención a corto y mediano plazo.

La Práctica escolar de intervención en comunidad I y II es el primer proceso en el que los estudiantes se vinculan a experiencias concretas de intervención es un ámbito específico como lo es el comunitario, seguido a este proceso, de sustancial importancia, es la Práctica escolar de intervención regional I y II, la cual funge un papel central en el desarrollo de experiencias formativas que permiten fortalecer el perfil profesional del estudiante y próximo licenciado en Trabajo Social, es además en este proceso que se estructuran y diseñan propuestas metodológicas para la intervención, prueba de ello es la experiencia que comparte la Dra. Aurora Zavala Caudillo en el artículo que continua al presente, bajo su coordinación y con su excelente seguimiento, expone la reflexividad como una fase importante a la que darle atención en Trabajo Social, además continua sumando al ejercicio docente y al proceso formativo exponiendo el resultado de la sistematización de la experiencia en espacios regionales, específicamente en el ámbito escolar de colonias populares del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México. Con un adecuado desarrollo del tema, se puede resaltar que se fortalece y da continuidad al eje central del libro: derechos de la niñez en contextos de pandemia. El artículo es integrador y

articulador del presente documento, ya que, muestra desde su lógica interna, la importancia de realizar investigaciones e intervenciones significativas tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje cómo en el impacto social que se espera tengan en las comunidades y regiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera C., C. (2014). Educar para el futuro en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 10, pp. 67-86. Colombia, Manizales: Universidad de Caldas.
- Balart, M. (2013) *La empatía: la clave para conectar con los demás*. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf&ved=2ahUKEwjhss-Wg8byAhUBXM0KHcfoDtgQFnoECBsQAQ&usq=AQvVaw01au-G7ziwY5Et7qWQGpwr. (Consultado en agosto de 2021).
- Berraondo, M. & Martínez, A. (2011). *La integración del enfoque basado en derechos humanos en las prácticas cotidianas. Repensar hoy y hablar del mañana*. Instituto de Promoción de Estudios Sociales (IPES Elkartea). Área Internacional y de Derechos Humanos. Navarra, España.
- Carballeda, A. (2016). El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del Trabajo Social. *Revista Margen* (82), Argentina.
- Castillo, A. (2016) *La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el Trabajo Social*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Trabajo Social] Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/36915/1/T37011.pdf>. (Consultado en agosto de 2021).
- CDHCM, (2020) Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. *Infancias Encerradas. Consulta a niñas, niños y adolescentes*. Reporte de la Ciudad de México. Recuperado de: <https://cdhcm.org.mx/infancias-encerradas/>, en agosto de 2021.
- Colomo, E. & De Oña, J.M. (2014). Pedagogía de la muerte. Las canciones como recurso didáctico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (3), 109-121. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2851>. Recuperado en junio de 2021.
- (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14 (2) pp. 63-77, 2016. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/551/55144743004/html> en abril de 2021.
- De la Herrán-Gascón, A. (2020). La Pedagogía de la muerte en el contexto de la pandemia: Una mirada radical e inclusiva. *Revista Electrónica Educare* (Educare Electronic Journal). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. SSN: 1409-4258 Vol. 24, Suplemento Especial, 2020: 1. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14327/19981>. (Consultado en agosto de 2021).
- DIF (2020) *Manual de autocontención emocional para tiempos de COVID.19* [Archivo en PDF] v Recuperado de: <https://www.diftoluca.gob.mx/imagenes/manualCOVID/ManualCOVID-19.pdf>

- Durand, J. (2012). *El oficio de investigar*. En: Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional. Ariza, Marina & Velasco, Laura (coord.). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales; El Colegio de la Frontera Norte, A.C. (Páginas 45-73).
- Federación Internacional de Trabajo Social Región de América Latina y el Caribe. Declaración y llamado de acción ante la crisis sanitaria y social por COVID-19 (2020). Recuperado de: <https://www.margen.org/pandemia/textos/fits.pdf>. En mayo de 2021
- García, J. (2001). México admite que la cifra de fallecidos por la COVID es al menos un 60% más alta. El País. México - 28 MAR 2021 - 16:58 CST. Recuperado de: <https://elpais.com/mexico/2021-03-28/mexico-ademite-que-la-cifra-de-fallecidos-por-la-covid-puede-ser-al-menos-un-60-mas-alta.html>. (Consultado en junio de 2021).
- Hillis, Susan D; Chen, Yu; Cluver, Lucie; Sherr, Lorraine & Goldman, Philip. (2021). *Global minimum estimates of children affected by COVID-19-associated orphanhood and deaths of caregivers: a modelling study*. Articles, volume 398. ISSUE 10298. (pp. 391-402). Recuperado de: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(21\)01253-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)01253-8/fulltext). (Consultado en agosto de 2021).
- Informe Técnico Diario COVID-19 (2021) MÉXICO 28/07/2021 17:00 Hrs. Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud. Secretaría de Salud. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/657668/Comunicado_Tecnico_Diario_COVID-19_2021.07.28.pdf. (Consultado en julio de 2021).
- López, A. y Richard, M. (2014) Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. [Archivo PDF]: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a04.pdf&ved=2ahUKewiSx9689sXyAhVxdc0KHTvCAp0QF-noECAMQAQ&usq=AOvVaw0OpWWbNpYawByq_cOI0tN6 (Consultado en agosto de 2021)
- Martínez, P. D. (2021) En: *Huérfanos de la COVID-19: mayor riesgo de enfermedades mentales y de violencia física, emocional o sexual*. Gaceta/UNAM. 5/agosto/2021. Recuperado de: <https://www.gaceta.unam.mx/orfandad-precio-mas-alto-en-la-pandemia/>. (Consultado en agosto de 2021).
- Ministerio de Educación del Ecuador (2020) *Contención emocional a las familias en situaciones de crisis*. [Archivo PDF]. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/03/Guia-Contencion-Emocional.pdf>. (Consultado en agosto de 2021).
- Nomen, L. (2009). *El duelo y la muerte: el tratamiento de la pérdida*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Olvera, L. (2018) Resiliencia, habilidad para enfrentar la vida. *Gaceta UNAM*. Recuperado de: <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>. (Consultado en agosto de 2021).

- ONU. Oficina del alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Naciones Unidas (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/documents/publications/faqsp.pdf>. (Consultado en agosto de 2021).
- Pérez, B. (2017) *La relevancia de la mirada y la palabra en las estrategias de intervención en Trabajo Social*. México: ENTS/UNAM.
- Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME). DGAPA/UNAM. Recuperado de: <https://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/papime>. (Consultado en julio de 2021).
- Rodríguez, P.; De la Herrán, A.; Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, v. 17, n. 26, enero-junio / january-june 2019, pp. 259-276. e-ISSN: 1698-7802. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7137476.pdf>. (Consultado en abril de 2021).
- Sánchez, T. y Condori, B. (2018) *Guía de contención emocional para brigadistas agentes de cambio*. [Archivo PDF] Recuperado de: <https://gregorias.org.bo/wp-content/uploads/2019/02/GuiaContencionEmocional.pdf>. (Consulta en agosto de 2021).
- Vicente, A. (2012). *Enséñame a decir adiós: el duelo y la pérdida: problemas habituales*. Madrid: Grupo Gesfomedia.

ANEXO

Para abordar el tema de la muerte, el duelo y las pérdidas con niñas, niños y adolescentes, Colomo propone la utilidad didáctica de los cuentos (2016) y las canciones (2014) como material educativo ya que posibilita la reflexión, el aumento de nuestra confianza y la comprensión del fenómeno de la muerte como un proceso más de la vida. Rodríguez, *et al.* (2019:268) también comparten la utilidad del cine, la literatura y las técnicas artísticas y expresivas, cómo medios que pueden favorecer la elaboración del duelo.

En este sentido, diversas instituciones y organizaciones de salud, sociales y educativas se han ocupado del tema y diseñado protocolos, guías, manuales y cuentos, que pueden ser de utilidad y apoyo para las familias, los docentes y los profesionales. En seguida de comparte una matriz con algunos de ellos, todos en disposición electrónica gratuita. También se espera que el material pueda ser de utilidad para las y los estudiantes de Trabajo Social en sus investigaciones e intervenciones sobre el tema.

Título	Autor (a)	Breve reseña o palabras clave	Enlace o clasificación
“Orientaciones en el afrontamiento del duelo en niños y adolescentes ante la pandemia COVID-19” España	Hospital Universitario Río Hortega	Ante la crisis sanitaria niños, niñas y adolescentes vivenciarán múltiples pérdidas familiares, por lo que es importante tener en cuenta que el confinamiento puede intensificar las emociones propias de los decesos; por tal motivo se recomienda una serie de pasos con la finalidad de poder afrontar tales situaciones, pasando por las diversas fases del duelo, (negación, ira, negociación, tristeza, aceptación) Definiendo así la muerte en función de la edad, haciendo uso de diversos recursos materiales que permitan facilitar el proceso.	https://www.fundacioorienta.com/wp-content/uploads/2020/04/Guia-Duelo.-4.pdf
“Manual de capacitación para acompañamiento y abordaje de duelo”. El Salvador.	Unicef y Fundasil María José Figueroa, Rebeca Cáceres, Ana Gabriela Torres.	La primera infancia es clave para el desarrollo físico, mental, social y emocional de niñas y niños. Explicar las razones del aislamiento y de la pérdida de un ser querido requiere calma, paciencia y muestras de afecto. Debido a la emergencia a causa de la pandemia, se han presentado diferentes desafíos en la sociedad. El COVID-19 no solo cambió la forma de vivir, sino también la forma de morir. Esta situación excepcional ha provocado cambios en todas las dimensiones y cada persona las ha experimentado de formas diversas; sobre todo en relación a la asimilación de pérdidas, a la anticipación de duelos, al soporte emocional recibido, y, finalmente, en el impacto y elaboración de una realidad sin precedentes como esta.	https://www.unicef.org/elsalvador/media/3191/file/Manual%20sobre%20Duelo.pdf
“Estrategias para el manejo del duelo en niños y adolescentes ante la pandemia COVID-19” 6 de abril de 2020. España	Generalitat de Catalunya. Mútua Terrassa	Ante la crisis sanitaria el número de fallecimientos repentinos ha ido en aumento. A ello debe sumarse el confinamiento, que en muchas ocasiones impide poder despedirse de seres queridos y realizar ritos funerarios. Este contexto excepcional genera ansiedad e inestabilidad y probablemente incrementará de forma natural la intensidad y duración de las manifestaciones de duelo. En este documento se describen recomendaciones básicas para que los padres faciliten el proceso de duelo en niños y adolescentes dadas estas circunstancias.	https://mutuaterrassa.com/uploads/20200407/INFO_DOL_CMIJ_cast.pdf

Título	Autor (a)	Breve reseña o palabras clave	Enlace o clasificación
“El duelo en las niñas, niños y adolescente Abril, 2021”	Grupo de Apoyo en Emergencia: Ayuntamiento Vitoria-Gasteiz.	La situación que ha generado el COVID 19 está impidiendo a muchas familias llevar a cabo el acompañamiento y los ritos de despedida que son tan importantes para la elaboración del duelo. Durante todo el proceso es importante informar a las niñas, niños y adolescentes de la situación y evolución de sus seres queridos. ir de la información esencial a los detalles, de acuerdo a la edad y el momento evolutivo. Siendo importante incluir a los y las adolescentes en la toma de decisiones, y buscar formas para mantener el contacto con la persona significativa.	https://www.cop-cv.org/db/docu/201015183504W8yX5Y3bjwGl.pdf
“¿Cómo apoyar a niños, niñas y adolescentes ante la muerte de un ser querido por Coronavirus” (Chile)	Ministerio de Desarrollo Social y Familia.	Comunicar a niños, niñas y adolescentes que alguien cercano ha fallecido, puede generar angustias o temores en los adultos a cargo, especialmente al pensar en cómo contarle de la mejor manera posible a los/as más pequeños/as. Dicho documento demuestra cómo podemos comunicar lo sucedido y acompañarlos/as en un momento tan difícil como este.	http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2020/05/Co%CC%81mo-apoyar-a-nin%C-%83os-nin%CC%83as-y-adolescentes-ante-la-muerte-de-un-ser-querido-por-Coronavirus-COVID-19.pdf
“Apoyo al Duelo durante Coronavirus” (2020, Bilbao)	Asociación Española de Neuropsiquiatría.	La pérdida de un ser querido es una circunstancia muy dolorosa que tememos afrontar en nuestra vida. Circunstancia que necesita de un tiempo y de afrontamiento para integrar y aceptarla. Eso es lo que llamamos “proceso del duelo”. La sociedad dispone de poco tiempo y los duelos serán muy diferentes a otras épocas, en las que suelen ser de evolución larga, casi un año o más, cuando la persona empieza a revivir ante los acontecimientos de su vida cotidiana.	http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/APOYO%20AL%20DUELO%20durante%20esta%20epidemia%20de%20coronavirus.pdf
“Buenas prácticas para trabajadoras/es sociales. Intervención psicosocial, despedida y duelo ante la presencia del COVID-19” (España, 2020)	José María Morán Carrillo	Las y los profesionales que atienden una emergencia social colectiva como es el covid-19, no son inmunes a las secuelas psicológicas derivadas de la tensión emocional que sus efectos producen. La muerte de un ser querido nos confronta con la esencia de la vida y el dolor de la pérdida, esto trae consigo un reto llamado Duelo. El duelo no es otra cosa que el camino que hay que recorrer para gestionar el dolor.	https://trabajosocialsevilla.es/wp-content/uploads/2020/04/Buenas-pr%C3%A1cticas-Duelo-y-COVID_GISE-COTSSEVILLA.pdf
“Guía para las personas que sufren una pérdida en tiempos del coronavirus” (España, 2020)	Alarcón, E. Cabrera, C. García, N. Montejo, M. Prieto, P. Rey, P. Robles, M. Vega, N. Plaza, G.	El documento trata de una red de psicólogas, trabajadoras sociales, enfermeras y terapeutas especializadas en pérdida y duelo quienes han elaborado una serie de consejos que puedan ayudar a sobrellevar estos momentos tan difíciles de aislamiento e incertidumbre, ofreciendo otras formas que suplan esta necesidad de compartir y expresar el dolor con los demás y que al mismo tiempo permitan honrar la memoria de nuestros seres queridos fallecidos.	http://www.ipirduelo.com/wp-content/uploads/GUI%CC%81A-DUELO-COVID19-2020.pdf
“Un manual de acompañamiento para niños en proceso de duelo”	Sánchez, L y Calderón, R.	La pandemia ha hecho que varios niños experimenten la pérdida de un ser querido. Se busca acompañarlos mediante actividades que les permitan expresarse y trabajar las fases del duelo desde la perspectiva socioemocional.	http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DUELO%20COVID%20NIN%CC%83OS.pdf

Título	Autor (a)	Breve reseña o palabras clave	Enlace o clasificación
“Manual de trabajo con emociones Covid-19” (México, 2020)	Serena Eréndira Serrano Oswald	El duelo no es automático; es muy importante recalcar que el dolor no se crea ni se destruye, tiene causas concretas y se tiene que trabajar y elaborar. Este es el proceso de crisis-cambio, en el que nos sucede algo doloroso, esperado o inesperado que nos mueve interna y externamente, y tenemos que negociar, mitigar, adaptar y transitar hacia nuestra nueva realidad social. Cada ser humano se compone de cuadrantes del ser, que tienen que ver con la edad de las personas y son importantes en cómo se procesan el duelo y las pérdidas. Entender y atender la etapa de desarrollo es invaluable para apoyar a bebés, infantes y adolescentes con el duelo.	https://web.crim.unam.mx/sites/default/files/2020-05/Emociones-COVID-sin-genero.pdf
“Guía sobre el duelo en la infancia y la adolescencia” (2017)	Colegio de Médicos de Biskaia	Habitualmente cuando hablamos de duelo estamos pensando en la pérdida de un ser querido, pero puede haber muchas pérdidas importantes de otro tipo, sobre todo en el mundo infantil y adolescente, que ocasionen procesos de duelo semejantes a los sufridos por el fallecimiento de una persona querida.	https://www.sepyrna.com/documentos/Gu%C3%ADa-sobre-el-duelo-en-la-infancia-y-en-la-adolescencia-1.pdf
“Salud mental y covid-19 en infancia y adolescencia: Visión desde la psicopatología y la salud pública”. (2020)	José Luis Pedreira Massa	Palabras clave: confinamiento, infancia, adolescencia, Covid-19	https://www.mschs.gov.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL94/C_ESPECIALES/RS94C_202010141.pdf
“Las familias y la infancia en época de Covid-19” (2020)	Carmen Grifoll	Las familias y la infancia ante este nuevo contexto son los colectivos más vulnerables y más afectados. Han existido al interior de sus vidas, múltiples pérdidas tras la fuerte crisis sanitaria, misma que ha impedido despedirse de forma habitual de sus seres queridos, lo cual dificulta su proceso de duelo. Por lo anterior, se requiere de la intervención de una red fuerte que atienda sus necesidades, marcando circuitos que le permitan transitar ya sea a nivel de tratamiento ambulatorio, de ingreso total o parcial, educativo o social.	http://www.fedaia.org/sites/fedaia/files/uploads/CIRCULAR/2021FEBRER/34texto_del_articulo109_1_10_20210210.pdf
“Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes”. (Cuba, 2021)	Dra. Isabel María Sánchez Boris	Las niñas y los niños están expuestos a un peligro invisible que provoca diversos decesos. Esta situación inesperada y de extrema gravedad desencadena una reacción psicológica donde se experimentan estados de incertidumbre, desánimo, tristeza, ansiedad, así como malestar psíquico y general; a esta amenaza se suman otros factores estresantes, tales como: limitaciones que supone el confinamiento y afectación o muerte de algún familiar, incluso en muchas ocasiones sin haber podido elaborar el duelo.	http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192021000100123&script=sci_arttext&tlng=pt
“El confinamiento de niñas y niños en España en 2020, por la crisis del COVID-19: Propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar”.	Marcos Álvarez Zarzuelo.cC	Se presentan doce necesidades detectadas en la infancia confinada y las respuestas socioeducativas que se podrían implementar desde la mirada de los educadores sociales (trabajadores sociales) en el regreso al entorno escolar.	https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/confinamiento_res_30.pdf

Título	Autor (a)	Breve reseña o palabras clave	Enlace o clasificación
"Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: Cuestiones y retos"	Patricio del Castillo y Pando Velasco.	Las pandemias conllevan un incremento en el número de fallecidos a nivel poblacional y muchas veces implican la necesidad de elaborar los duelos en condiciones desfavorables. La separación de los niños de sus figuras cuidadoras habituales desencadena reacciones ansiosas y de malestar emocional, como tristeza o irritabilidades. Preservar los derechos de las niñas y niños, su salud mental y su desarrollo cognitivo, social, físico y emocional, sin poner en riesgo la salud pública es uno de los mayores retos a los que deben enfrentarse ahora las autoridades competentes en materia sanitaria.	https://www.aepnya.eu/index.php/revistaaepnya/article/view/355/293
"Instrucciones a niñas, niños y adolescentes sobre la pandemia del covid-19. Contenidos y formas de comunicación"	Marcelo Rodríguez Ceberio y Carolina Calligaro.	Palabras clave: salud mental, comunicación, adolescentes, niños, duelo, covid-19, cuarentena, epidemia.	https://www.kennedy.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/04_05_01_1.-%E2%80%9CINSTRUCCIONES%E2%80%9D-A-NIN%CC%83AS-NIN%CC%83OS-Y-ADOLESCENTES-.pdf
"Guía de psicoeducación en salud y psicología para cuidadores de niños y niñas de 2 a 6 años durante el Covid 19"	Pacurucu Pacurucu, Ana Lucía Galarza Castro, Jessica Daniela Buestán Pesantez, Jehimy Melina	La presente investigación tiene como objetivo elaborar una guía de psicoeducación para los cuidadores de niños, enfocada en la revisión bibliográfica de los aspectos psicológicos y de salud que se han ido generando para el manejo psicológico del COVID-19. La guía abarca información general, psicoeducación y técnicas para manejar las alteraciones emocionales en los cuidadores, además de cómo emplear una comunicación asertiva con los niños siendo útil para el ambiente educativo y del hogar con el fin de generar bienestar en los niños y cuidadores.	http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/10489
"Manual operativo del curso para el acompañamiento del duelo en situaciones especiales durante la pandemia de la Covid-19 en México"	Rosa María Osiris Pazarán, Galicia Edith Guerrero Uribe, Alberto Herrera Melo, Leticia Ascencio Huertas, Mariana Edith Rodríguez Lugo, Ismael Aguilar Salas, Héctor Esquivias Zavala, Areli Beltrán Uribe, José Ibarreche Beltrán.	La capacidad del niño para entender la muerte refleja su capacidad para entender conceptos abstractos. Durante esta contingencia han vivido al igual que todos el confinamiento y han modificado la manera de relacionarse con sus compañeros de escuela, amigos y otros familiares por lo que el duelo debido a la pérdida de un familiar habrá de comprenderse dentro de este contexto de pérdidas.	http://inprf.gob.mx/ensenanzanew/archivos/2020/manual_duelo.pdf
"Recomendaciones para abordar el duelo y la muerte con niñas, niños y adolescentes"	Fundación "Save the children"	Palabras clave: Duelo, niños, niñas, características del duelo, emociones y autocuidado.	https://www.mnly.com.mx/shared-assets/images/blog/conoce-mas-sobre-smnly/octubre-2020/breve_guia_duelo_perdida.pdf
Cuento: "Fuego en el corazón"	Celilia Aretio	El cuento invita a conversar sobre las experiencias de pérdida de nuestros seres queridos (alejamiento, separación o duelos), permitiéndonos conectar y expresar nuestras emociones y además, mantener en el corazón los buenos recuerdos vividos junto a esas personas.	https://psicologia.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/07/FUEGO-EN-EL-CORAZO%CC%81N_Cecilia-Aretio-1_compressed.pdf

Título	Autor (a)	Breve reseña o palabras clave	Enlace o clasificación
Cuento: "Noyollo el armadillo"	Carolina Santillán Torres Torija (UNAM, 2021)	Un cuento para elaborar el duelo y el trauma. El objetivo del proyecto es darles a los docentes y cuidadores una herramienta para el acompañamiento de los menores en situaciones de duelo, que el infante identifique sus emociones y encuentre estrategias que aligeren los distintos traumas que puedan llegar a tener.	https://www.youtube.com/watch?v=-jN6TF4GmuUc
Cuento: "Llora corazón pero no te rompas"	Glenn Ringtved y Charlotte Pardi	Cuento para educar en valores y explicarle a los niños sobre la muerte.	https://www.youtube.com/watch?v=-GcevisITWlo



Capítulo 4

UN EJERCICIO DE REFLEXIVIDAD: TRABAJO SOCIAL CON NIÑAS Y NIÑOS EN CONTEXTOS DE CONFINAMIENTO SOCIAL

UN EJERCICIO DE REFLEXIVIDAD: TRABAJO SOCIAL CON NIÑAS Y NIÑOS EN CONTEXTOS DE CONFINAMIENTO SOCIAL

AURORA ZAVALA CAUDILLO⁷

RESUMEN

La apuesta por la reflexividad como una fase metodológica en Trabajo social ha quedado en el olvido por la literatura académica. Este ejercicio científico coloca la importancia de la reflexividad sobre los procesos de intervención social, en tanto que posibilita una mejor comprensión del contexto sociocultural y de los métodos para realizar la intervención en contextos de pandemia. Tomo distancia de la reflexión de las fases metodológicas, debido a que mi interés se centra en aquellos elementos que subyacen a la investigación e intervención social. El presente trabajo busca ser un aporte para docentes y alumnado que se interesen en este ejercicio de objetivación en el contexto de la práctica regional II de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, durante el periodo escolar 2020/2 2021/1, a partir de explicar el trabajo de campo y el espacio de intervención social.

Palabras clave: Reflexividad, situación metodológica y espacio de intervención social.

INTRODUCCIÓN

La pandemia por la COVID-19 provoca una disrupción social, cultural y económica de manera global, en donde lo pre-construido y lo dado por descontado se diluyen al romper con la cotidianidad. Ante este contexto, como una estrategia para enfrentar la emergencia sanitaria el Gobierno Federal de México implementa el confinamiento social, el cual modifica las formas de relación social que se vivían antes de la pandemia, con ello se intensifica el uso de las tecnologías de la información y comunicación, transformando la socialización en diversos ámbitos tales como la salud; trámites gubernamentales bancarios; educación; empleo; iglesia; servicios funerarios entre otros aspectos que implican lo cotidiano.

7. Académica de la Escuela Nacional de Trabajo Social

Incluso sitúa a las y los profesionales de Trabajo Social y otras disciplinas afines, en contextos de incertidumbre y desafíos metodológicos que se vinculan directamente con el diseño de estrategias de investigación e intervención social. Tal y como lo llevamos a cabo con la niñez de colonias populares del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

Por tal situación, resulta pertinente realizar un ejercicio de reflexividad de la práctica de intervención social que tuvo lugar en el período escolar 2020/2 2021/1 de la asignatura práctica regional II de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM., para dar cuenta del empleo de herramientas metodológicas que permiten la posibilidad de realizar procesos de intervención social en la construcción de la paz como un derecho humano en niñas y niños de 10 a 12 años.

Así, en un primer momento el apartado de: *El camino de la reflexividad en Trabajo Social*, expongo un recorrido conceptual sobre la reflexividad al recuperar autores desde el Trabajo Social y la Sociología. Propongo la posibilidad de abrir el análisis hacia la intervención social para comprender la dimensión analítica del fenómeno y además la comprensión del tipo de acción social que se implementa.

En un segundo apartado, titulado: *El estar allí en un mundo virtual* analizo la experiencia de intervención social de la práctica regional II empleando la reflexividad, con base en tres fases metodológicas, la primera de ellas; el estar allí en un mundo virtual, problematizo el trabajo de campo desde la categoría de situación metodológica (Ferrándiz, 2011), la cual no es solo producto del diseño de investigación e intervención social, sino que esta condicionado por diversos factores como el contexto de vulnerabilidad social de los derechos humanos de la niñez de este municipio, la necesidad de implementar estrategias de intervención desde Trabajo Social. Otro aspecto que resalto es la aproximación social que se construye con la comunidad escolar durante los primeros meses de emergencia sanitaria. El desplazamiento del trabajo de campo a un escenario virtual posibilita tener mayor cobertura y participación de la población y finalmente, la presencia significativa por parte del grupo de práctica regional y la comunidad escolar constituyen situaciones metodológicas que hacen posible acceder al ámbito de la investigación e intervención social.

En un tercer apartado coloco *El espacio de la intervención en Trabajo Social*, desde la mirada De Certeau (2007) donde las posibilidades que giran en relación con la construcción del espacio no se limitan al aspecto físico. Practicar el espacio desde el confinamiento permite resignificar lo social, debido a que el espacio de intervención desde la mirada de Carballeda (2007) como espacio de libertad proporciona elementos que dan cuenta de que el vínculo social se construye desde la experiencia de vida, en donde las y los sujetos producen, crean y recrean lo social. Reflexiono a partir de la estrategia de intervención "El campamento virtual" llevada a cabo con la niñez de la zona escolar "X" de este municipio, la recreación y configuración del espacio de intervención como un lugar de encuentro, de interacción y de experiencia. Estos elementos al estar conectados y que interactúan entre sí, permiten la emergencia de los rituales de interacción (Collins, 2009).

La apuesta por la reflexividad como una fase metodológica en la intervención social, es el cuarto apartado en donde sitúo la reflexividad como una actividad científica necesaria para la intervención social en nuestra disciplina. Coloco la importancia de reflexionar sobre los procesos de intervención social, pero me alejo de la reflexión de las fases metodológicas, debido a que mi interés se centra

en aquellos elementos que subyacen a las fases de investigación e intervención social. Tal y como realice el ejercicio de reflexividad, donde parto de la situación metodológica para acceder a la zona de estudio con las y los sujetos y del espacio de intervención social que se construye aún en tiempos de confinamiento social.

Mi propuesta para realizar la reflexividad la ubico en cuatro momentos metodológicos, al ser la investigación documental, revisión y análisis del material empírico, delimitación sociológica de las categorías de análisis y la reflexión de las categorías de análisis que subyacen a la investigación e intervención social. Aclaro que la reflexividad depende en gran medida de los intereses y objetivos que persiga la investigación e intervención social dirigida por un profesionalista de lo social.

Finalmente, *a manera de cierre* este apartado tiene como objetivo proporcionar algunos elementos que permiten observar las contribuciones de este ejercicio en la generación de conocimiento científico para mejorar los procesos sociales que se construyen con la población objetivo, al reconocer que las categorías de análisis y los procesos no son lineales, en tanto el entramado social es diverso.

EL CAMINO DE LA REFLEXIVIDAD EN TRABAJO SOCIAL

El camino como una metáfora para lograr la reflexividad en Trabajo Social nos indica una ruta, una dirección, pero esta no es lineal, en tanto que tiene la posibilidad de modificarse, de ser pensada para trazar nuevamente el viaje hacia la intervención social. Así la reflexividad es un análisis de la intervención social. Es objetivar el propio ejercicio profesional con el propósito de construir y fortalecer las prácticas profesionales.

El detenerse para mirar los procesos realizados es hacer una pausa en el camino, reflexionar sobre las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, conflicto de valores, algún factor externo que surge en la ejecución de estrategias de intervención social con niñas y niños en contextos de pandemia. El apropiarnos de esta postura implica tener una vigilancia epistémica que debemos asumir para tomar distancia de la autonomía de las técnicas de intervención social en nuestra disciplina.

En las últimas dos décadas, se han publicado algunos artículos de Trabajo Social que abordan el tema de la práctica reflexiva desde una postura crítica y autocrítica de la intervención social. Se encuentran autores como Ferguson (2018), Watts (2015), Sicora (2018), Arancibia y Cáceres, (2011), D’Cruz, Gillingham y Melendez (2007), Ryding, Sorbring y Wernersson (2018).

Estas investigaciones resaltan la necesidad de realizar procesos de reflexividad, en tanto que permite visualizar el valor de la práctica como una dimensión de análisis y posibilidad de construcción de conocimiento social que fortalece la disciplina. Por ejemplo, Ferguson (2018) explica que la reflexividad es un concepto central en Trabajo Social, y en disciplinas como la pedagogía; antropología y sociología, no obstante, existe poca producción en la literatura académica que visibilicen los procesos de reflexión sobre la intervención social. Quizá uno de los motivos principales de esta ausencia sea que la reflexividad nos brinda la comprensión de los propios estados emocionales que vivimos en la

actualidad y la manera en que afectan la práctica profesional al entrar en contacto con la realidad social y desencadenar procesos que permitan un aprendizaje no solo de parte de los usuarios del servicio, sino también de nosotras/os como especialistas en lo social. Ferguson argumenta que la reflexividad posee dos momentos, el primero se enfoca a un aspecto teórico conceptual y el segundo tiene lugar en la implementación de la acción social.

Watts (2015) precisa la necesidad de aclarar el concepto de reflexión y práctica reflexiva en el Trabajo Social, en tanto que la reflexión es una capacidad que desarrollamos todas y todos los seres humanos, la cual permite comprender las condiciones en las que se encuentra uno mismo y el impacto que generan. Mientras que la práctica reflexiva es una dimensión importante para el aprendizaje y el ejercicio profesional en los/las trabajadoras sociales. Así la reflexividad para nuestra disciplina es fundamental para la práctica, en tanto que es una capacidad humana; es una forma de pensamiento crítico; y es la respuesta a los contextos cambiantes de la práctica profesional que permite analizar y teorizar desde la práctica.

La práctica reflexiva, se conceptualiza como un proceso de auto-participación y autorreflexión, en donde se identifican las fortalezas, contenidos, técnicas, estrategias que resulten importantes de experiencias previas, con el objetivo de incorporar nuevas perspectivas a la intervención social. La reflexividad como una herramienta metodológica posibilita comprender situaciones complejas, emociones y reacciones que surgen en diferentes momentos como lo es antes, durante y en el momento de realizar la intervención social; y en el futuro al reflexionar sobre las propias acciones. El proceso de reflexividad de la práctica varía de una intervención social a otra de acuerdo con el contexto situado (Ryding, Sorbring & Wernersson 2018).

Para Sicora (2012) la reflexividad se realiza en dos ejes fundamentales, el primero de ellos se relaciona con procesos cognitivos y de pensamiento que conducen a un aprendizaje, y el segundo se da en el análisis de las dinámicas sociales las cuales son una posibilidad para la emancipación humana debido a la capacidad que tienen los y las sujetas para generar procesos de agencia. En Trabajo Social la reflexividad se comprende como un proceso que permite la construcción cognitiva mediada por las narraciones comunes que abren la posibilidad de innovar la acción social con los otros (clientes, sujetas/os, beneficiarias/os). Sicora (2012) coloca la reflexividad en aquel profesional y sujeta/o que *“experimenta en la acción, y reflexiona sobre la acción y durante la acción”*. Reflexionar en la acción es cuando se detiene la sujeta/o a reflexionar sobre lo que se ha logrado con el propósito de mejorar la acción, y la reflexión durante la acción permite generar conocimiento en la acción. Ejemplo de ello son las innumerables experiencias de reflexión que surgen en el momento de realizar las estrategias de intervención social, estas experiencias están mediadas por el género, la edad, la condición social y cultural y sobretodo de aquellos episodios que dejaron una “huella en nuestras mentes” al presentar sensaciones de bienestar o malestar e incertidumbre. Quizá porque las técnicas, y dinámica no propiciaron el resultado que se esperaba con la población objetivo.

El concepto de reflexividad para D’Cruz, Gillingham y Melendez (2007) es cada vez más significativo, debido al alcance y posibilidades que brinda para mejorar las prácticas de Trabajo Social, en tanto

posibilita reflexionar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los futuros profesionista del Trabajo Social; en un ámbito teórico conceptual y en los procesos de intervención social. Esta situación quizá ha provocado el empleo indistinto de conceptos como reflexividad y reflexión. Me parece oportuno precisar que la reflexividad la conceptualizan en tres ejes fundamentales. La primera como aquella respuesta de un sujeto a su contexto inmediato y esto trasladado a Trabajo Social, son los sujetos como usuarios del servicio quienes tienen la capacidad de procesar la información y crear un conocimiento social que les permita realizar la toma de conciencia y con ello decisiones sobre su curso de vida. La segunda variantes se enfoca más a la autocrítica del profesional de lo social, el cual cuestiona cómo se genera el conocimiento sobre los clientes y cómo operan las relaciones de poder en este proceso. La tercera se enfoca al papel que tienen las emociones en la práctica del trabajo social. Esto posibilita ampliar los ejes de reflexividad y posibilidades del debate teórico conceptual en la acción del Trabajo Social.

En Bourdieu y Wacquant (2012) la reflexividad no implica la reflexión del sujeto sobre el sujeto, no es un autoanálisis del sociólogo, ni se agota en las reflexiones sobre el trabajo de campo. La reflexividad implica “la exploración sistemática de las categorías impensadas del pensamiento que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento” (Bourdieu y Wacquant, 2012, p. 69).

Con ello nos invita a superar las prenociones que se realizan desde el sentido común y de aquellos conceptos ya establecidos por las ciencias sociales que resultan incompletos para explicar y comprender la realidad social. Por lo que la reflexividad apuesta por superar una producción científica ortodoxa de cara a los cambios dramáticos que actualmente vivimos como sociedad a partir de la emergencia sanitaria. El objetivo de la reflexividad no es el analista individual, sino el inconsciente social e intelectual fijado a las teorías, problemas y categorías, el cual debe de realizarse de manera colectiva y no desde lo individual, su fin no es atacar sino aumentar el alcance y solidez del conocimiento científico. (Bourdieu y Wacquant, 2012).

Quizá uno de los ejercicios más importantes por el grado de dificultad que implica realizar es la objetivación participante, en tanto requiere de un quiebre con las categorías socialmente constituidas de la disciplina y de la percepción del mundo social. Esto es dar cuenta de que existe una brecha entre los conceptos preconstruidos para explicar lo cotidiano y lo que realmente se vive en esas localidades. Entonces...la apuesta esta en visibilizar la realidad social que se encuentra visible pero que no es visible a partir de las relaciones de representación, de los espacios de interacción, las estrategias discursivas. Con ello se pretende tomar distancia de un análisis parcial y reduccionista de la realidad. Bourdieu y Wacquant, (2012), precisan la necesidad de realizar la reflexividad, pero se enfocan en la construcción teórica del objeto de estudio.

Ahora bien, la investigación e intervención social en medio de una emergencia sanitaria obliga a la ruptura epistemológica a fin de restituir las herramientas teórico-metodológicas que se utilizaban antes de la pandemia. Por ello, es necesario analizar los procedimientos, el camino metodológico, conceptos y categorías que se emplean en la práctica regional. Parafraseando a Bachelard, el hecho social se conquista, pero se construye con el/la otra, se comprende y se logran explicaciones a partir

de dimensiones subjetivas y objetivas de las realidades sociales, en tanto no se puede precisar una sola realidad.

Propongo que el camino de la reflexividad para Trabajo Social debe considerar la construcción teórica del objeto de estudio y la construcción del objeto de intervención social, esta posibilidad analítica entre la construcción abstracta de la realidad y lo concreto de la misma es lo que permite el camino a la reflexividad en nuestra disciplina.

EL ESTAR ALLÍ EN UN MUNDO VIRTUAL

Uno de los principales desafíos que enfrente en la actualidad es precisamente ¿cómo realizar un proceso formativo de investigación e intervención social con niñas y niños de colonias populares del municipio de Chimalhuacán, Estado de México en contextos de pandemia? Para responder a esta interrogante tuve que problematizar de manera teórica y metodológica el “estar allí”. Diversos autores como Malinoswki (1972) y Geertz (2005) refieren la necesidad de realizar el trabajo de campo para obtener una serie de datos y evidencias empíricas que brinden un sustento teórico metodológico al proceso de investigación social. El mismo Bourdieu (2012) en sus diversos seminarios plantea el hecho de que para aprender a realizar investigaciones sociales tienes que realizarlas. Y así es... para superar estos dilemas teóricos que nos coloca la pandemia, tenemos que enfrentarlos en el contexto social situado.

Cualquier científica/o de lo social sabe que para llevar a cabo una investigación de carácter social debe de realizar el viaje a esas zonas en donde estudiaremos las parcelas de la realidad, recabar la información sobre el objeto a estudiar y devolver esa información con las comunidades o colonias populares. Obteniendo con ello validez y legitimidad en la construcción del conocimiento social. Pero qué ocurre cuando nos encontramos con el confinamiento social como medida sanitaria, ¿cómo realizar el trabajo de campo? ¿en qué condiciones se realiza la intervención social? ¿cómo acceder a las niñas y niños? ¿qué protocolos seguir para abordarlos? Estas y otras interrogantes surgen para problematizar la intervención en Trabajo Social.

Para Ferrándiz (2011) el trabajo de campo constituye una situación metodológica que implica la presencia en la zona de estudio, siendo esta fundamental, toda vez que recogemos evidencias empíricas, contextualizamos la zona de estudio, llevamos a cabo la observación participante, tenemos diálogos informales, entrevistas a profundidad, se visualiza aquello que se encuentra oculto, se hace extraño lo evidente, se entablan relaciones cara a cara, se profundiza en el fenómeno social, claro sin olvidar que todo ello depende de los alcances y objetivos de la investigación e intervención social.

La estrategia sanitaria por confinamiento social que se implementa a nivel mundial ocasionado por la pandemia COVID-19, impone la construcción y el desafío metodológico de realizar la investigación e intervención social desde escenarios diferentes, en donde la premisa de “estar allí” se deslocaliza, tal y como lo anuncia Marcus (2001) en donde el objeto de estudio no puede ser abordado en una sola localidad, por lo que las investigaciones tienen que salir de los lugares y de las situaciones locales de la

investigación a fin de examinar la circulación y trayectorias de los y las sujetas, así como del fenómeno social de estudio. Toda vez que el ser humano no es inmóvil, y la circulación de significados, objetos e identidades culturales se construyen en un tiempo y espacios difusos.

En el caso que aquí nos ocupa, describiré como la situación metodológica que implica el trabajo de campo, a partir de las Tecnologías de la Información y comunicación (TICS) permitió visibilizar la paz como un derecho humano en la niñez de colonias populares del Municipio de Chimalhuacán, pero además como un objeto de estudio poco abordado desde nuestra disciplina. La metodología que se siguió fue la investigación-acción propuesta desarrollada por Lewin (1992), la cual tiene como fundamento que el/la investigadora se involucre con los informantes en y durante la investigación, además de que forma parte de esa realidad que investiga y la cual pretende cambiar o transformar. Además, Urdapilleta y Limón (2018), apuntan que este tipo de investigación permite “cultivar una actitud de apertura y atención afectiva y espiritual con respecto a los acontecimientos y establecer relaciones de reciprocidad”.

De tal manera, el proyecto de investigación y acción social: “Niñas y niños como constructores de paz en tiempos de confinamiento social” es un estudio que tiene como objetivo explorar las prácticas que realizan las niñas y niños en torno a los derechos humanos y la resolución de conflictos en el confinamiento en sus casas. Para lograr lo anterior el trabajo de intervención social se coordinó con el grupo de práctica regional 1710 de la Escuela Nacional de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México (ENTS-UNAM) durante el periodo escolar 2020/2, 2021/1, en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México en la zona escolar X.⁸

Se observa que el “estar allí” como situación metodológica no puede agotarse con la presencia física del investigador o investigadora en la zona de estudio, tal y como lo demuestro a continuación. El “estar allí” se traslada de “tocar la tierra” por el “navegar en internet”. De tal manera, la investigación e intervención social tienen que reflexionarse desde su lógica interna, toda vez que la manera de observar la vida cotidiana y sus prácticas se trastocan por la pandemia del COVID-19. Así la generación de conocimientos y cambios o acciones sociales no se visualizan como algo que se encuentre estructurado, más bien apunta al diseño de estrategias que den la posibilidad de lograr una aproximación a las situaciones sociales que viven las niñas y niños en este municipio.

Uno de los aspectos fundamentales de la situación metodológica del trabajo de campo es el contexto de vulnerabilidad social y violación de los derechos humanos en la que se ubican las niñas y niños de este municipio. Tan solo algunos datos del Semaforo Delictivo del Estado de México (2021) indican que en el mes de marzo el municipio de Chimalhuacán registro 121 casos de violencia familiar, 13 incidentes de violaciones, y 14 homicidios, llama la atención que no se reporta ningún caso de feminicidios.

Algunos resultados de la investigación⁹ indican que participaron 1,023 niñas y niños de la zona escolar “X”, de las cuales 49.4% son niñas y el 50.6% son niños, de 16 escuelas primarias. El 74.8%

8. Se modifica el nombre de la zona escolar con el fin de respetar la identidad de la comunidad escolar. La Letra X, refieren al Municipio de Chimalhuacán.

9. Los resultados preliminares que se proporcionan forman parte de la investigación e intervención social que coordina con el grupo de práctica regional durante el periodo escolar 2020/2 – 2021/1

corresponde al turno matutino, mientras el 21.6% son del turno vespertino. Sus edades se encuentran entre los 10 a 12 años, siendo los 10 años con el 55.1% de mayor representatividad. Durante los primeros meses de la pandemia (marzo a noviembre de 2020) las niñas y niños manifestaron tener comunicación con algunos familiares solo por whatsapp con el 60%, el 40% por llamada de celular, solo cuando sus padres tienen datos y crédito en el teléfono móvil. Un dato que es de interés, el 60% de estas niñas y niños no tiene comunicación alguna con sus amigas y amigos, solo el 40% manifestó tener comunicación vía whatsapp. Una de las situaciones que se observa es la brecha digital, veamos los siguientes datos: El 84.5% de la población infantil no cuenta con Laptop, mientras que el 66% tiene internet en su casa (solo cuando tiene el servicio prepago), y el 70% utiliza el celular de algún familiar para recibir clases en su casa. Y el 81% manifestó no tener computadora para recibir sus clases en línea. Las emociones que han experimentado las niñas y niños en este periodo de confinamiento son variadas, pero la que prevalece con mayor frecuencia es la tristeza con el 80%.

Estos datos preliminares muestran que el cierre temporal de las escuelas impacta de manera directa en la violación y vulnerabilidad de los derechos humanos de las niñas y niños, como lo son: el derecho a la protección de su salud, derecho a la educación, derecho a la paz, derecho a una vida libre de violencia y derecho al acceso a las tecnologías de información y comunicación.

Ante este panorama las autoridades de la supervisión de la zona escolar "X" solicitaron la presencia de un grupo de práctica regional de la ENTS-UNAM a fin de implementar estrategias de intervención que impulsen acciones en beneficio de la infancia en este municipio. Esta situación metodológica favorece el acceso al campo virtual por parte del grupo de práctica regional, en primer lugar, la comunidad escolar solicita la presencia de un grupo de prácticas, un segundo aspecto visualiza el rol de Trabajo Social como una profesión y disciplina que permite mediar procesos a fin de establecer vínculos institucionales que benefician el cumplimiento de los derechos humanos de las niñas y niños.

La aproximación social constituye otro elemento de la situación metodológica que tuvo el grupo de prácticas y la profesora con la población participe del proyecto de investigación-acción social. En el momento de declararse la emergencia sanitaria se mantuvo el contacto vía llamadas telefónicas y mensajes de whatsapp con la figura de la informante clave y con algunas niñas y niños que demandaban la presencia del grupo de prácticas por medio de messenger de Facebook.

Otro aspecto es la situación de emergencia sanitaria que vivimos, esto dio paso a que el desplazamiento del campo se trasladará de un escenario presencial a un escenario virtual en donde la cobertura de la población que participó en la investigación e intervención social fuera mayormente significativa en comparación con un trabajo de campo convencional.

Pero el aspecto más significativo que como grupo de prácticas tuvimos fue construir una presencia significativa, si bien el uso de las TICS no permite el contacto directo, las experiencias, los diálogos y narrativas dieron origen a actitudes de confianza y reciprocidad que se materializaron a lo largo del trabajo de campo con las informantes claves y por supuesto con las niñas y niños, aspectos que abordaremos con más profundidad en el siguiente apartado.

Tabla 1.

SITUACIÓN METODOLÓGICA EN EL TRABAJO DE CAMPO EN CONTEXTOS DE PANDEMIA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN NIÑAS Y NIÑOS DE LA ZONA ESCOLAR X, DEL MUNICIPIO DE CHIMALHUACÁN, ESTADO DE MÉXICO.

Situación metodológica	Trabajo de campo
Contexto de vulnerabilidad social en niñas y niños del municipio de Chimalhuacán, Estado de México	Necesidad de un profesional, Trabajo Social
Aproximación social con la población participante	Llamadas telefónicas, mensajes por WhatsApp y por Messenger de Facebook
Emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19	Desplazamiento del trabajo de campo presencial a un escenario virtual
Presencia significativa del grupo de práctica regional y la comunidad escolar	Construir lazos de confianza y reciprocidad

Elaboración. Aurora Zavala Caudillo

De acuerdo con las situaciones metodológicas que he descrito, planteo que “El estar allí” se define por las condiciones contextuales, situadas en las que el o la trabajadora social se enfrente, pero también por las posibilidades de pensar, crear, saber, escuchar, mirar, sentir y construir a partir del diálogo con esa otredad.

EL ESPACIO DE LA INTERVENCIÓN EN TRABAJO SOCIAL

“Todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio”, inicio con esta premisa De Certeau (2007, p. 128) porque la construcción del espacio no se limita a una serie de fronteras geográficas, en tanto que las prácticas cotidianas permiten fundar el espacio de intervención social. Para este autor el espacio es un lugar practicado, un cruce de movimientos, donde los transeúntes dan forma al espacio a partir de su caminar, o bien en donde la lectura es el espacio producido por la práctica del lugar que constituye un sistema de signos: un escrito (Certeau, 2007, p. 129) Por lo tanto, el lugar es un conjunto de posiciones que implican estabilidad, mientras que el espacio se transforma por la experiencia. La experiencia es en relación con las prácticas que se realizan, pero también de los sueños e ideales que se tienen y de la percepción en relación con el mundo cotidiano.

Así la posibilidad de realizar la intervención social en un contexto de emergencia sanitaria y con la premisa del confinamiento social, no se reduce a un lugar geográfico, más bien implica trazar un camino, una ruta que no es lineal, en donde se puede descubrir, observar y sentir parte de la realidad social.

De tal manera, Carballeda plantean la intervención en lo social como un “espacio de libertad” (2007, p. 32), el cual se construye en pequeños hiatos, intersticios, en donde es posible reconstruir la historicidad del fenómeno de análisis, pero también de las poblaciones, comprender a la comunidad escolar como sujetos y sujetas capaces de construir y producir a partir de un entramado cultural y de un vínculo social.

Desde esta mirada iniciamos el viaje de la intervención en lo social con la comunidad escolar de la zona “X” en este municipio. El principal objetivo fue: Impulsar una educación para la paz mediante la provención de herramientas conceptuales y lúdicas que ayuden a la gestión de emociones que se viven en la actualidad dentro de la comunidad escolar de la zona “X” en el contexto de emergencia sanitaria. Para ello, las estrategias que se diseñó fue “El Campamento virtual”.

La intervención social se realizó a partir de la aplicación zoom, que es un programa de software de video chat, en donde se tiene la posibilidad de una comunicación sincrónica. Señalo que esta modalidad virtual implica retos metodológicos importantes, en tanto que se plantea una nueva forma de aproximación a la demanda social que presentan las niñas y niños en confinamiento por la pandemia COVID-19.

Una de las primeras estrategias que se implementó para lograr la intervención en lo social fue buscar comprender y explicar qué emociones tienen los niños y niñas en esta pandemia ocasionada por la COVID-19. Cabe señalar que más del 60% de la población infantil que participó durante el campamento virtual no tuvo comunicación con sus amistades de la escuela. El 80% manifestó sentir la emoción de tristeza durante esta etapa del confinamiento social. Ante estos primeros acercamientos, nuestra estrategia se estructuró en 4 sesiones, la primera de ellas tiene como fin lograr un acercamiento con las y los participantes, tener aproximación con la población, generar empatía, la segunda sesión buscó reconocer que son las emociones y cómo podemos gestionarlas, en estos momentos la participación de las niñas y niños fue fundamental, toda vez que el reconocimiento y solidaridad se manifestaron como elementos detonadores para la constitución de un nosotros, una tercera sesión se enfocó a los valores y derechos humanos de las niñas y niños, mientras que la última sesión se abordó el tema de la no violencia y vida saludable con el fin de proveer herramientas para lograr procesos de paz de manera individual y colectiva.

Los instrumentos y técnicas empleadas fueron el diario de campo, guía de observación, preguntas dirigidas, ejercicios de respiración, desarrollo de actividades artísticas y culturales tales como: cuentos, dibujos, canto, registro de asistencia y la observación directa al ingresar a la plataforma de zoom. Además de adaptar la observación participante de manera virtual al interactuar y realizar las actividades propuestas con la población infantil y sobre todo al escuchar y acompañar a las niñas y niños en las diferentes actividades.

Lo anterior permitió la expresión de experiencias y creación de espacios sociales a fin de lograr la gestión de emociones, pero este proceso no se llevó de manera lineal, en tanto que la construcción del espacio de intervención social se materializó a partir de la interacción social, el lenguaje y el sentido de las experiencias que le otorgan las niñas, niños y el grupo de prácticas al espacio virtual de la intervención.

Para poder comprender como la interacción social facilitó la estrategia de intervención se propone una postura microsociológica (Collins, 2009) en donde el centro de análisis y de la intervención social no son los sujetos o sujetas, sino es el problema y las situaciones que emanan de las relaciones sociales. Para Collins (2009) “la teoría de los rituales de interacción (RI) y sus cadenas de rituales de interacción (CRI) es ante todo una teoría de las situaciones, de los encuentros temporales entre cuerpos humanos cargados de emociones y conciencia por efecto de las cadenas vividas anteriormente” (p.18). Reconozco que las y los participantes en el proceso de intervención poseen sentimientos, ideas, toma de decisiones, y una capacidad de agencia entendida como aquella “energía que anima los cuerpos humanos y sus emociones y como la intensidad y el foco de la conciencia humana- brota de las interacciones, de situaciones locales y cara a cara, o precipita de cadenas de situaciones”, (Collins, 2009, p. 18). Pero el énfasis del análisis y de la intervención en lo social, lo constituye la dinámica que realizan los sujetos en el vínculo social al crear una situación. El interés, por tanto, se centra en indagar qué circunstancias sociales cimentaron una determinada creencia que posibilita una situación, un malestar, problema social que desemboca en la acción social en un momento histórico situado.

Para Collins, “los rituales se construyen a partir de combinaciones de ingredientes que alcanzan variados grados de intensidad y resultan en distintos montos de solidaridad, simbolismo y energía emocional” (Collins, 2009, p. 40). Los ingredientes que posibiliten un ritual de interacción son la presencia física de dos o más personas en un mismo lugar, existen barreras excluyentes que los participantes diseñan al formar parte o no de una experiencia, además de que coinciden con un elemento o foco en común y comparten un estado anímico de la experiencia emocional. En el caso del “campamento virtual” el espacio de la intervención social posibilita la emergencia de rituales de interacción los cuales permiten la gestión de las emociones en un contexto situado.

Ahora bien, tomo distancia del concepto de ritual de Collins (2009) en su dimensión física, al mencionar que el ritual de interacción no es posible sin el contacto corporal con el otro, toda vez que la aproximación permite generar un foco de atención. Considero que el ritual desde esta mirada es un concepto normativo que no permite visualizar las posibilidades de interacción social que construyen las personas en medio de una pandemia ocasionada por la COVID-19. Por tanto, mi reflexión se encamina a la apertura de las categorías de análisis, toda vez que el ser humano tiene la capacidad de construir lazos social aún estando en confinamiento físico.

Weber plantea que el “hombre” y añadido la “mujer” se encuentran inmersos en una telaraña de significados, lo que nos indica la posibilidad de abrir la interpretación de los sentidos y de las prácticas que surgen en diversos espacios, sean físicos, sociales o virtuales, toda vez que la significación que las personas otorgan a determinadas experiencias de vida, posibilita la subjetividad y con ello estilos de vida cotidiana. Por tanto, la interacción social no se puede reducir solo de manera lineal al contacto físico, dado que lo social abarca dimensiones que van desde el lenguaje, el cruce de la mirada, la escucha, la empatía y las experiencias significativas que surgen del encuentro virtual o presencial.

El siguiente esquema ilustra a partir de los postulados de Collins (2009) el ritual de las cadenas de interacción que se construyeron en la práctica regional II con la estrategia del campamento virtual.

Tabla 2.

RITUAL DE CADENAS DE INTERACCIÓN A PARTIR DE LA PROPUESTA DE COLLINS (2009)

Acciones o sucesos comunes	Elementos del ritual de interacción		Efectos del ritual
Narrativa compartida Duelo por algún familiar acaecido por la COVID-19 Duelo por alguna mascota Tristeza, enojo	Reunión grupal (Copresencia virtual) Demarcación frente a otros Foco de atención coincidente Estado emocional compartido Retroalimentación	Efervescencia colectiva	Solidaridad grupal Estado emocional individual Símbolo de relación social: a partir de la amistad Pautas de moralidad Justa ira contra las trasgresiones

Elaboración: Aurora Zavala Caudillo

El esquema de Collins (2009) muestra el ritual de interacción como un conjunto de elementos que se encuentran conectados e interactúan entre sí. Si bien no es una copresencia física, el ritual muestra una copresencia virtual y el foco de atención es el ingrediente que le da una eficacia simbólica al estado emocional compartido que se refuerzan. Veamos la siguiente narrativa.

Este año para mí, es muy triste porque es cuando mamá se enfermó y se fue con Dios.

Me siento triste porque mi abuelito se murió este año por la pandemia.

Yo igual, me siento triste porque se murió mi gatito.

Que tristeza, también me siento triste por lo que pasó a su mamá y abuelitos y a tu gatito.

También me siento triste por lo que pasa. (Notas personales del diario campo, octubre 2020)

El foco de atención es la muerte de algún familiar, sea la mamá, un abuelito, o bien una mascota en un contexto de encierro para las niñas y niños, significa una emoción de tristeza y enojo. El proceso clave que denota el ritual de interacción es el foco de atención y la emoción que se manifiesta entre las niñas y niños y los participantes en la sesión del campamento virtual. Este momento de intersubjetividad es lo que algunos autores definen como conciencia colectiva, en tanto que la niñez demostró apoyo, solidaridad, sentimientos de membresía y una energía emocional (Collins, 2009) que de ser individual se convierte en colectiva al manifestar sensaciones de confianza para hablar sobre lo sucedido en la pandemia. Así la energía emocional se manifiesta en recuerdos, creencias e ideas que se materializan a partir del lenguaje y diálogos.

En el momento en que las niñas y niños manifestaron sus pérdidas familiares y de las mascotas, se hizo un breve silencio, como recordando la memoria de los familiares acaecidos durante la pandemia. Pero también se escucharon voces de aliento y de ánimo, además de muestras de solidaridad.

Es necesario que recuerden momentos felices con sus abuelitos y su mamá. Poco a poco dejarán de sentir la tristeza y se volverá un recuerdo, siempre van a estar sus familiares en su corazón. (Notas personales del diario campo, octubre 2020)

De acuerdo con Collins (2009) lo anterior es un ritual de interacción natural, en tanto que las interacciones dieron lugar a un foco de atención compartido (muerte de familiares y mascotas) y una consonancia emocional (tristeza y enojo), además de una conciencia colectiva sin la necesidad de seguir formalismos ceremoniales o preceptos establecidos.

Para el autor, “Las emociones ingredientes de los rituales de interacción son pasajeras; no obstante, lo cual, su efecto es una emoción duradera: los sentimientos de adhesión al grupo reunido con ocasión del ritual” (Collins, 2009, p.149). Así la energía emocional es lo que perdura y es lo que construye los lazos de solidaridad y se manifiesta en la experiencia compartida y significativa.

Tomo distancia de la idea de que es preferible colocarse en círculo para generar un grupo (Arija, 2012), en tanto que en un espacio virtual resulta imposible tal ubicación, no obstante, las posibilidades que implica el escenario virtual permite la construcción del vínculo social donde el contacto con los otros y otras por zoom, la cercanía con las palabras, los gestos, y la presencia virtual son elementos que proporcionan seguridad, brindan compañía, y surge un sentido de pertenencia, aprendizaje, reconocimiento, entendimiento y momentos de felicidad. La relación con las y los otros constituye una necesidad de todo ser humano.

Una dimensión del proceso de interacción social que resalto es la capacidad de cuestionar y proponer que asumieron las niñas y niños de la zona escolar X, dentro de las sesiones del campamento virtual, veamos las siguientes narrativas:

Las personas juzgan nuestros sexos, nuestras formas de ser y a ellos no les importan y nos siguen molestando... No se puede juzgar a las personas por su forma de ser o como se visten. A veces unas personas no se quieren juntar con alguien porque es gordo, su forma de vestir no les gusta y no se quieren juntar con ellos. Nos sentimos mal porque nos juzgan o porque tenemos otra vida, otra forma de ser. (Notas personales del diario campo, octubre 2020).

Si bien es un espacio virtual, la experiencia, entendida como “es eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p.44), es algo externo a mí, no es que pase ante mí, o enfrente de mí, más bien me pasa a mí. Sí bien es un acontecimiento exterior a mí, el lugar de la experiencia soy yo. En donde las ideas, representaciones, sentimientos o mis proyectos se da la experiencia.

Así los relatos, la música, la participación de las niñas y niños dieron la posibilidad de transitar de un espacio virtual, en donde no es posible la copresencia a un espacio significativo, en tanto que las niñas y niños transitaban de un papel de espectadores a asumir una posición de actores del lugar, en tanto que cuestionan lo establecido y manifiestan sus opiniones.

Entonces, la experiencia es un movimiento que permite exteriorizar, es decir va al encuentro de ese suceso a partir de la apropiación del espacio virtual por parte de las niñas y niños es una de las dimensiones que observo forman parte del ritual de interacción, además de los saludos al iniciar y finalizar cada sesión del campamento virtual. La experiencia también es un movimiento de vuelta, en tanto que el acontecimiento tiene efecto en mí, en lo que soy, en lo que pienso.

Siguiendo a Larrosa (2006) la experiencia surge de manera individual, no podemos precisar una experiencia en general, pero sí una experiencia que se comparte y que adquiere matices diferentes de acuerdo con cada niña y niño, en tanto que son sujetos y sujetas sensibles, y abiertos a su propia transformación.

De Certeau (2007) precisa la enunciación para referirse a la apropiación que tienen los caminantes sobre el espacio urbano, a mi parecer la apropiación del espacio virtual se realiza a partir de esas prácticas cotidianas que otorgan un sentido de pertenencia a la niñez.

Al iniciar la pandemia parecía que todo era un caos para realizar la práctica regional, sin duda la emergencia sanitaria nos coloca ante desafío metodológicos que son necesario caminar y encontrar los pasos, tal y como De Certeau (2007) habla de los pasos perdidos. El espacio de la intervención social es un espacio de libertad que se construye de acuerdo a una serie de fases metodológicas, pero mi intención fue realizar este ejercicio de reflexividad para colocar situaciones metodológicos que subyacen a la investigación e intervención social.

LA APUESTA POR LA REFLEXIVIDAD COMO UNA FASE METODOLÓGICA EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL

En este apartado me interesa situar la reflexividad como una fase metodológica en la intervención social para nuestra disciplina, en tanto que existe poca producción académica que aborde la reflexividad desde el Trabajo Social. Comprendo que la metodología es el estudio del conjunto de actividades que se realizan con el fin de establecer una lógica interna que permita una vigilancia epistémica (Schutz, 2003) entre los procedimientos lógicos, las formas de razonar y la operacionalización o instrumentalidad para lograr un conocimiento de la realidad social, o bien un cambio social. Ahora bien, ¿qué importancia tiene la reflexividad como una fase metodológica para la disciplina de Trabajo Social? Para responder a este cuestionamiento parto de la siguiente premisa: La realidad social se encuentra en constante movimiento, no es lineal, se reconfigura y configura constantemente, realidad que desde Trabajo Social se analiza y diseñan procesos de intervención social. Por tanto, se requiere de comprender la realidad a partir de teorías y categorías de análisis, pero desde una constante reflexión, el no hacerlo se brindan resultados vacíos y datos erróneos de la realidad, que lejos están de entender la diversidad de realidades sociales. Así la reflexividad como fase metodológica permite reflexionar sobre la manera en cómo se observa la realidad social, las formas de aproximación a esas realidades, cómo se comprende el y la sujeta, analizar sí el camino metodológico es pertinente para el contexto, población y situaciones que son el foco de atención, pero también de aquellas situaciones no previstas.

Planteo la necesidad de cuestionar las condiciones que inciden en los procesos de intervención social, no me refiero solo a los aspectos económicos, sociales, y culturales. Mi interés se ubica en las categorías de análisis que se emplean para aproximarse a las realidades sociales. Implica reflexionar metodológicamente sobre las condiciones que hicieron posible los procesos de investigación e intervención social. En ocasiones es muy común ejercitar nuestro inconsciente epistémico, el cual parte de considerar que los conceptos son universales e inalienables, incluso que no tienen historia.

Hoy en día, en medio de una pandemia por COVID-19, no podemos seguir con una mirada lineal y realizar procesos de intervención desde esta postura. Propongo colocar la mirada de la intervención en las situaciones y procesos sociales, culturales que viven las y los sujetos, y que de alguna manera ocasionan conflicto o una problemática social. La reflexividad nos coloca a mi parecer en un punto de quiebre y de distancia epistemológica con relación a la manera en que se realizan los procesos metodológicos de investigación y acción social.

De tal manera, la reflexividad nos permite, tal y como lo hemos precisado al inicio de este artículo, tomar distancia del vacío conceptual con el cuál se diseñan los procesos y estrategias de intervención social. El centro de interés de la reflexividad es cuestionar cómo se realiza la intervención, las formas de aproximación que se construyen y dan la posibilidad de establecer una relación social y con ello una corresponsabilidad en los procesos de cambio social.

El camino que seguí para este ejercicio de reflexividad lo presento en cuatro momentos: Investigación documental, revisión y análisis del material empírico, delimitación sociológica de las categorías de análisis y la reflexión de las categorías de análisis que subyacen a la investigación e intervención social.

El primero momento: La investigación documental es una actividad científica que consiste en realizar una búsqueda de la producción bibliográfica sobre la reflexividad desde Trabajo Social a nivel mundial, esto lo realice a partir de la revisión de artículos académicos que se ubican en la base de datos Scopus. A partir de procesos inductivos como la identificación, recolección y sistematización de los datos, y de procesos deductivos como fue la interpretación y análisis de la información obtenida, lo que dio como resultado el primer apartado de este documento.

Revisión y análisis del material empírico, son el segundo momento. El objetivo fue organizar la información y, documentos que se tiene del proceso, así el diario de campo, registro fotográfico, videos, notas y grabaciones son de gran utilidad para esta etapa. Es necesario considerar el contexto social en donde tuvo lugar la experiencia práctica, los sujetos beneficiarios, el tiempo destinado a la intervención, los factores externos y aquellos elementos que en un primer momento no se visualizan y después de la triangulación empírica se vislumbran.

Delimitación sociológica de las categorías de análisis, consiste en delimitar un objetivo de reflexión de acuerdo con la revisión y análisis del material. Además de identificar y clasificar las categorías de análisis que permitirán alcanzar el propósito planteado. Es necesario precisar que estos momentos para fines de explicación se presentan paso a paso, pero en el ejercicio intelectual no pueden separarse, en tanto que la revisión documental y el manejo de los datos es un proceso continuo (Taylor y Bogdan, 2009)

Reflexión de las categorías de análisis, este momento depende de las estrategias y estilo de la investigadora, por lo que el enfoque que utilice se orienta a una comprensión de los escenarios que subyacen al proceso de investigación e intervención social. En este sentido lo que me interesa es develar aquellos elementos que se presentan durante la investigación y acción social, pero que no contemple, ni conceptualice en la metodología de intervención. Así el análisis y codificación de los datos es dinámico y creativo.

Preciso que el camino para realizar la reflexividad depende en gran medida de los intereses y objetivos que persiga la investigación e intervención social. En mi caso, mi interés se centró en visibilizar que las categorías que empleamos para realizar la intervención social deben de abrir la posibilidad de sus contenidos, el no hacerlo, como lo he precisado páginas atrás, estaríamos replicando los conceptos de manera vacía y constriñendo la realidad social a lo que esos conceptos plantean. Con ello, se anularía la posibilidad de construcción de sujetos y de las situaciones que se viven en lo cotidiano.

CONCLUSIONES

En este ejercicio de reflexividad presente los principales hallazgos teórico-metodológicos que implican la reflexión del proceso de investigación e intervención social en el marco de la práctica regional que tuve a mi cargo durante el semestre escolar 2020/2 2021/1.

Es fundamental identificar el horizonte ético, teórico y pedagógico desde donde se realiza la reflexividad, a fin de comprender las condiciones en las cuales tuvo lugar la intervención social, así como aquellas categorías teórico-conceptuales que permiten este ejercicio en un contexto y tiempo situado. De tal manera, la situación metodológica que se describió a partir del contexto de vulnerabilidad social que viven las niñas y niños del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México; la aproximación social con la población participante; la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19; y la presencia significativa del grupo de práctica regional con la comunidad escolar brindaron la posibilidad de entrar al “campo virtual”.

De esta manera, el trabajo de campo como situación metodológica, toma distancia del arquetipo tradicional en donde coloca la presencia física del o la investigadora de lo social. En la actualidad hablar de la situación metodológica implica repensar el ejercicio de investigación e intervención social, además de abrir las posibilidades de insertarnos en la zona con las y los sujetos que participan en los procesos de intervención social. Incluso posibilita practicar la imaginación sociológica que Mills (2012) propone.

El espacio de intervención como un espacio de libertad (Carballeda, 2007) nos permitió visualizar que lo social se construye de diversas maneras, en donde la presencia cara a cara si bien es fundamental, como lo demostré, no es determinante para la construcción de los rituales de interacción, toda vez que la capacidad del ser humano para construir lo social no se cierra solo a la interacción física. Vimos que la copresencia virtual en este contexto de pandemia, es significativa para los participantes, toda vez que el foco de atención que los participantes comparten se convierte en un elemento para lograr la interacción social. Así la experiencia resulta de las ideas, actividades, diálogos y prácticas que las niñas y niños realizan y además se apropian del espacio virtual, transformándolo en un espacio social a partir de la carga de significación que brinda este escenario.

La apuesta por colocar la reflexividad como una fase metodológica de nuestra disciplina dependerá de las propuestas cada profesionista de lo social. Considero que uno de los objetivos que tienen las ciencias sociales es proporcionar las condiciones necesarias para lograr cambios y transformaciones

en beneficio de las sociedades. Para lograrlo, es necesario abrir nuestro pensamiento y desarrollar la capacidad de replantear críticamente aquellas categorías que se utilizan para los procesos de intervención social, con el fin de dialogar y replantear el acercamiento con la realidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, L; Cáceres, G. (2011), La reflexividad como dispositivo crítico en la práctica del Trabajo Social, *Trabajo Social Global*, 2 (3), 1-23, DOI: <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v2i3.916>
- Arija, B. (2012) Acompañamiento con grupos en Trabajo Social. Un modelo inter-focal para la comprensión y sistematización de la praxis. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(2), 427-438. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2012.v25.n2.39627
- Bárceñas, K. y Preza, N. (2019,) Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis* 10 (18) 134-151. Recuperado de: <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287/294>
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2012) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Carballeda, A. (2007) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires. México: Paidós- Tramas Sociales.
- Collins, R. (2009) *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona, México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- D’Cruz, H.; Gillingham, P. y Melendez, S. (2007) Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work. *British Journal of Social Work* (37), 73–90 Doi:10.1093/bjsw/bcl001
- De Certeau, M. (2007) *La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Ferguson, H. (2018) How social workers reflect in action and when and why they don’t: the possibilities and limits to reflective practice in social work, *Social Work Education*, 37:4, 415-427. DOI: 10.1080/02615479.2017.1413083
- Ferrándiz, F. (2011) *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. México: Anthropos, UAEM-Iztapalapa.
- Geertz, C. (2005) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (2006, abril) Sobre la experiencia, *Revista Educación y pedagogía* vol. 18, 43-Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp>
- Lewin, K. (1992) Acción-investigación y problemas de las minorías en María Cristina Salazar *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollo* (pp.13-26). España: Editorial Popular: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Sociedad Estatal Quinto Centenario
- Malinoswki, B. (1972) *Los argonautas del pacífico occidental*, Barcelona: Planeta Agostini.

- Marcus, G. (2001) Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal *Alteridades*, vol. 11, núm. 22, pp. 111-127 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74702209.pdf>
- Mills, C. W. (2012) *La imaginación sociológica*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ryding, J.; Sorbring, E. & Wernersson, I. (2018) The Understanding and Use of Reflection in Family Support Social Work, *Journal of Social Service Research*, 44:4, 494-508, DOI: 10.1080/01488376.2018.1476300
- Schutz, A. (2003) *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu
- Semáforo delictivo, Estado de México (2021) Informe del semáforo delictivo en el Estado de México. Recuperado de: <http://edomex.semaforo.com.mx/>
- Sicora, A. (2012) Práctica reflexiva y profesiones de ayuda, *Alternativas, Cuadernos de Trabajo social*. Num. 19, pp 45-58. DOI. 10.14198/ALTERN2012.19.03
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2009) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Urdapilleta, J. y Limón, F. (2018), Hacia una experiencia profunda dentro de la Investigación Acción Participativa. *Revista Colombia de Sociología*, 41(1), 111- 131. DOI: doi.org/10.15446/rcs.v41n1.66559
- Watts, L. (2015). Thinking differently about reflective practice in Australian social work education: A rhapsody. Recuperado de: <https://ro.ecu.edu.au/theses/1758>



Capítulo 5

TRABAJO SOCIAL EN LA
CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS
PEDAGÓGICAS EN PANDEMIA-COVID19:
DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA
NIÑEZ AYUUIJK-MIXE OAXACA

TRABAJO SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS EN PANDEMIA-COVID19: DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ AYUUKJ-MIXE OAXACA

FLORINDA MARTÍNEZ JÍMENEZ¹⁰

RESUMEN

La pandemia de la COVID-19 sorprendió al mundo entero, marcó la suspensión de actividades que cotidianamente se realizan en todas las esferas de la vida. Las actividades escolares presenciales fueron suspendidas en su totalidad, casi de inmediato, la Secretaría de Educación Pública dió una respuesta instrumental mediadas por las tecnologías digitales para la continuidad de la educación en el país. En las comunidades indígenas y rurales, como San Francisco Jayacaxtepec, Villa de Morelos Totontepec, y otros lugares de la región Mixe, Oaxaca, donde los docentes a través de alternativas pedagógicas mantuvieron contacto y llevaron las tareas escolares a los alumnos y padres de familia.

Por la pandemia de la COVID-19 y por otros factores que históricamente han marcado cambios radicales en la dinámica política, cultural, social, ambiental y económica que imprime a las sociedades actuales a la profesión de Trabajo Social ha aperturado su campo de saber a la necesidad inexorable el reconocimiento institucional como praxis y disciplina del campo de las Ciencias Sociales, que asume una de sus quehaceres profesionales atender la cuestión social de las desigualdades económicas, políticas y culturales como el racismo de significación estructural.

Este trabajo tiene como finalidad develar la realidad de experiencia de práctica docente de los maestros/as del medio rural e indígena y además es un referente conceptual, epistémico y filosófico. Desde esta perspectiva se hace indispensable que el profesional de la Escuela Nacional del Trabajo Social pueda asumir una postura ética-política y social de reconocer los valores y epistemes en la formulación de políticas y proyectos sociales para la atención de los pueblos indígenas y afrodescendientes como parte de la diversidad cultural y de horizontes políticos posibles a transformar.

En estos tiempos de pandemia se recuperaron los referentes empíricos a través de la etnografía, la cual se empleó diferentes técnicas como la entrevista de cara a cara y llamadas telefónicas para escuchar la voz y la experiencia de los docentes en torno a su práctica docente basada en alternativas

10. Docente de Posgrado del Instituto Rosario Castellanos.

pedagógicas para dar continuidad las clases a distancia, ya que la emergencia de clases virtuales quedó rebasada por la ausencia y carencia de materiales y recursos tecnológicos en las escuelas y comunidades indígenas.

Las categorías se analizaron desde un enfoque de decolonialidad e interculturalidad para comprender al otro, y en este fue necesario retomar y profundizar el análisis de conceptos y categorías desarrolladas en la investigación doctoral (2016-2019) del Programa de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, tesis titulada, "hacia la construcción de una pedagogía intercultural y decolonial: el caso del PTEO".

La pandemia nos mostró cuán profunda son las desigualdades materiales y digitales en las comunidades indígenas, en este, la educación se volvió como privilegio para los que tienen y para los que menos tienen quedaron en desventaja, lo que implicó al mismo tiempo inclusión y exclusión, de ahí la necesidad de construir propuesta flexible de formación docente en alternativas y debate sobre cultura digital, de organización y gestión de aprendizaje y escolar, y el acercamiento y fortalecimiento de los docentes de una didáctica y una práctica docente virtual.

Palabras claves: PTEO, alternativa pedagógica, Trabajo social, contextualización de aprendizajes, diversidad epistémica y cultural.

INTRODUCCIÓN

En toda la historia de la humanidad, jamás se había vivido una pandemia global que afecte a las sociedades de manera significativa de índole de salud y nunca antes hubo una suspensión abrupta de las clases presenciales en diferentes niveles y sistemas educativos de todo el mundo. En esta pandemia de la COVID-19 (que inició a finales de marzo 2020), las instituciones educativas estatales y federales dieron respuesta instrumental de forma inmediata, sin embargo, las condiciones adversas socioculturales y las carencias de tecnologías digitales en las comunidades indígenas ha dejado vacíos pedagógicos, y sobre todo, los docentes han actuado al alcance de sus propios medios y ha sido el espacio para evidenciar con mayor crudeza los rostros de crisis, de desigualdades e injusticias en condiciones sociales, epistémicas, prácticas pedagógicas y didácticas, servicios y materiales en las escuelas para la atención con pertinencia social y el ejercicio de los derechos de la educación de la niñez indígena.

Para reflexionar los conceptos teóricos y práctica docente en este documento, retomamos algunas categorías conceptuales de educación alternativa en el marco del Plan para Transformación de Educación de Oaxaca (PTEO), investigación doctoral (2016-2019) que se desarrolló en el Programa de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

La educación alternativa del PTEO se traduce como una estrategia política, como práctica contra-hegemónica y como espacio-tiempo de producción y co-producción de conocimientos emancipatorios que da lugar a otras miradas y perspectivas que reconocen los conocimientos más allá de las lógicas hegemónicas y universales de la ciencia y de la academia.

El PTEO como proyecto pedagógico busca vincular ámbitos de formación entre escuela y espacios sociales, al tiempo que permiten incorporar experiencias de la niñez por fuera de la institución escolar y puedan fluir como espacio de aprendizaje y enseñanza. Lo que se busca, es situar la dimensión pedagógica de los espacios sociales por los que transitan los saberes de los niños y de la comunidad para recrear y significar las experiencias sociales, ubicarlas en el lugar de saberes socialmente productivos y vincular la cultura escolar y comunitaria.

El PTEO surge en el año 2009 como una propuesta diferente y alternativa a la reforma de la ACE¹¹, lo cual se inició a promover un esfuerzo compartido entre el Magisterio Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO) del Comité Ejecutivo Seccional (de la Sección XXII), el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y el gobierno del Estado para construir conjuntamente una propuesta de mejoramiento educativo en Oaxaca, por lo que se propone la intervención y continuidad con la sistematización y la construcción curricular del PTEO. Aunque desde el 2004, se inició a trabajar el modelo curricular de las escuelas secundarias comunitarias como propuesta más innovador y propositivo de la educación comunitaria oaxaqueña, el cual ha servido de base para la formulación del PTEO.

FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL, INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN Y VINCULACIÓN COMUNITARIA

El análisis y aporte de investigación del contexto educativo de la niñez del pueblo mixe, le sirve al estudiante en Trabajo Social como alternativas teóricas y metodológicas que le permiten desarrollar en su formación: competencias, experiencias de aprendizaje, conocimientos, habilidades y actitudes para investigar, diagnosticar y generar propuestas de intervención para reivindicar los derechos de la niñez y los adolescentes, atender a las problemáticas como las injusticias epistémicas, las desigualdades sociales y económicas, el racismo institucional, la discriminación y la exclusión, la violencia de género y contribuir en políticas públicas con bienes y servicios redistributivos para mejorar la calidad de vida a grupos prioritarios como los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos culturalmente diferentes que han sido excluidos sistemáticamente en las políticas públicas.

Desde esta mirada del profesional del Trabajo Social busca en la investigación-intervención con un compromiso social y ético-político, la construcción y producción de conocimientos desde una *doble reflexividad* (Dietz, 2009), y desde una dialéctica entre el conocimiento académico y la práctica que se

11. Con la firma del acuerdo para la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) pactada entre Elba Esther Gordillo Morales, secretaria general del SNTE y Felipe Calderón Hinojosa, presidente de México; el magisterio democrático de la sección XXII de Oaxaca acordó en marzo 2009, a través de la asamblea estatal, su máximo órgano de decisión; rechazar la alianza. A partir de esta acción se hizo necesaria la construcción de una propuesta alterna a los planteamientos de la ACE. Para tal fin en mayo de 2009 se integraron equipos de trabajo convocando a todos los niveles educativos y posteriormente en junio de ese mismo año se anexa el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII (CEDES 22) para redactar los programas propuestos por el magisterio democrático en contra de los ejes que la alianza concibe. . . (Documento Sección XXII de la CNTE. Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento, Oaxaca, 2010. p. 4)

nutre de forma mutua y constante (Osterweil, 2013). Por lo que no es posible, separar de los referentes académicos de la práctica social, si no, marcaría tensión y fortalecería divisiones epistemológicas convencionales (Freire, 1996; Hale, 2008, Smith, 2012). Por tanto, se consideran como espacios de aprendizaje: la academia y los contextos socio-comunitarios donde aplican los conocimientos teóricos y metodológicos a través de andamiajes conceptuales y de estrategias de intervención. La formación del profesional de la ENTS-UNAM, abarca desde las dimensiones: formación disciplinar, investigación-intervención y vinculación comunitaria, de forma articulada e integral, puesto que los estudiantes periódicamente desarrollan como parte de sus actividades curriculares su proyecto de intervención en comunidades y contextos de diversidad cultural, instituciones y ONGs.

Aunque aún la brecha es enorme, entre la vinculación de programas de formación de Educación Superior y las realidades socioculturales, puesto que aún existen vacíos epistemológicos, pedagógicos, culturales, ontológicos, etc., aún son tenues y estamos lejos de incorporar otras genealogías de saberes, historias, prácticas sociales y conocimientos "subalternizados", según Quijano (2007a), Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), para fortalecer el proyecto de descolonización se requiere de la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales, desde donde los subalternos se puedan visibilizar, tener voz propia, puedan hablar y ser escuchados.

Si bien el plan de estudio actual de la ENTS, tiene como eje de formación el papel histórico, social y cultural de los sujetos sociales, lo cual, posibilita la discusión y análisis de elementos teórico-metodológicos desde una perspectiva intercultural¹², incorporando los saberes y conocimientos, metodologías y prácticas de los sujetos sociales y comunitarios para intervenir en la realidad social y en distintos procesos sociales. Se trata de salir de los cánones hegemónicos desde la monocultura que se traduce en un sólo discurso y lenguaje, como una forma de trascender desde otras genealogías e historias, modos de vidas, de existencias, de prácticas, de mundos, de interrelaciones desde el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. La noción de interculturalidad, no se reduce ni se equipara sólo a nociones y contenidos conceptuales y metodológicos, sino también como una disposición y diálogo horizontal, implica un modo de conexión/relación con el mundo donde uno va interactuando o se va constituyendo con el otro, pero al tiempo dejándose constituir y/o ser (Panikkar, 1990), como formas de revertir las pretensiones de dominación y relaciones dicotómicas.

Mientras para Daniel Mato (2020), la posibilidad de avanzar hacia la decolonialidad constituye un desafío y una necesidad ética y política para las universidades y las Ciencias Sociales. Tal como afirma, que:

Los sistemas e instituciones de Educación Superior aún tienen una importante responsabilidad en la producción del racismo y su naturalización, porque en su marco se forman tanto los docentes de otros niveles educativos, como profesionales y técnicos en los diversos campos de saber, que consciente e inconscientemente siguen reproduciendo diversas modalidades de racismo en los ámbitos sociales. Quienes legislan, formulan y aplican políticas suelen

12. La interculturalidad...se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes... (Walsh, 2009, p. 45). Mientras por pluriculturalidad se comprende como la existencia de una pluralidad histórica y actual de culturas diferentes que pueblan un mismo territorio y juntas constituyen la totalidad nacional, aunque no exista entre ellas una profunda interrelación equitativa.

ser graduados de Educación Superior. También lo son, las y los profesionales en diversas especialidades del derecho, la economía, las ingenierías y muchos otros campos, que juegan papeles protagónicos en la toma de decisiones con capacidad de afectar los derechos humanos de personas y comunidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes. El problema es que en casi la totalidad de los casos, estos profesionales se gradúan sin haber recibido formación respecto de los derechos de los pueblos, ni sobre sus historias, culturas y modos de vida. En cambio han estado expuestos a discursos descalificadores hacia estos pueblos, o incluso negadores de la continuidad de su existencia. Es decir, han sido educados en el racismo. (2020, p. 20)

Interculturalizar la formación del sujeto en el ámbito educativo, se trata de asumir el reconocimiento del otro como una oportunidad privilegiada de enriquecimiento lingüístico, cultural y axiológico de las culturas subalternizadas en el quehacer educativo; armonizarse con la diversidad cultural que enriquece a la sociedad pluricultural y plurilingüe de México; establecer un diálogo intercultural a la población, al tiempo como una construcción permanente de elaboración de marcos conceptuales, teóricos y estrategias para la mediación y convivencia intercultural.

Desde la postura epistemológica, implica reconocer que los referentes conceptuales y teorías de las Ciencias Sociales no pueden ser producidos solamente por los académicos y las instituciones, sino dar un giro desde una mirada transdisciplinar que contribuya a decolonizar el modelo de conocimiento técnico, científico y universal, que permita reconocer, dar validez y credibilidad la voz de los otros actores sociales y otras instituciones no académicas, todos aquellos quienes aportan y producen conocimientos, conceptos, cosmovisiones para comprender e interpretar las otras realidades socioculturales; incorporar en los programas, otras historias y otras epistemologías que apunten a la construcción de horizontes de sentidos, discursos y prácticas pedagógicas contrahegemónicas.

Desde la conquista de América de 1492, desde ahí, fue la emergencia de Latinoamérica como la primera periferia de la modernidad/colonialidad eurocéntrica, se trata de superioridad étnica y cultural, además, de supremacía epistémica y formas de conocimiento sobre otras, (Castro Gómez, 2005), al tiempo que dio lugar la construcción de alternativas teóricas de tiempo-espacio-conocimiento del post-occidentalista (que deviene de la noción del post-colonialismo), se ubica como una categoría en que se ha venido construyendo el pensamiento socio-histórico Latinoamericano, siendo el principal precursor Walter Mignolo (2005).

Asimismo, alude Lenarduzzi que existe una imposición hegemónica en cuanto producciones de conocimiento fundado en el eurocentrismo-moderno, y en efecto, se trata de una construcción de "conocimiento humano que eleva las pretensiones de objetividad y científicidad, partiendo del presupuesto de que el observador no forma parte de lo observado" (2016, p. 346). Por ende, de esta manera se conquista un tipo de subjetividad en su versión hegemónica, siguiendo la noción de Quijano que el eurocentrismo como sistema de ordenamiento cultural: lenguaje, memoria, historia, epistemológico, etc. Se constituye de una relación de poderes y saberes, de ahí el sistema patriarcal en su dimensión de colonialidad de poder y de saber (Castro Gómez, 2005).

Desde esta lógica, se gesta la colonialidad de saber desde la hybris del punto cero como el comienzo epistemológico absoluto condenando a las otras formas y posibilidades de saberes

y sentimientos que históricamente se dinamizan y se construyen como parte de la diversidad epistémica y cultural, como lo son los saberes ancestrales de los pueblos indígenas son vistos como folklóricos, superficiales, mitos, pre-científicos ocupan la posición de la doxa: como superstición y como obstáculo epistemológico, sin ningún valor y como si fueran del pasado, y por tanto deben ser superados y civilizados. Solamente tiene poder y es legítimo como único y verdadero el conocimiento del corpus occidental con características metodológicas, y epistemológicas definidas a partir del mismo punto cero (Castro Gómez, 2007).

Puesto que aún queda pendiente, superar los conocimientos llamados universales y globales que priman en las universidades públicas, se busca el equilibrio y convergencia en los espacios institucionales entre los conocimientos indígenas y académicos. La interculturalidad busca superar el viejo concepto de tolerancia y respeto, promueve un intercambio entre conocimientos y culturas diversas a través de mediaciones sociales, pedagógicas, políticas y comunicativas que apuntan a construir espacios institucionalizados de encuentro, articulación y promoción de diversidades epistémicas y culturales, y no solamente se trata de cuestiones de actitudes y valores que se presentan en el ejercicio de la dominación subjetiva o estrechar el vínculo entre la escuela y la comunidad, sino, implica reorientar el currículum de Educación Superior inspirado en la configuración desde la perspectiva de ecología de saberes De Sousa Santos (2006).

Descolonizar la investigación y participación implica, como lo describe Quijano (2007a), un desprendimiento del conocimiento eurocéntrico para dar cabida la ecología de saberes e historias locales, se trata de poner en evidencia el lugar desde donde se enuncia, puesto que ningún conocimiento está desligado de la subjetividad de quien lo produce. Esta apuesta busca transformar el modelo educativo de Educación Superior en la práctica, el reconocimiento e inclusión de saberes indígenas y de otras comunidades locales. Para esto, se busca flexibilizar las Ciencias Sociales que retomen estos referentes de saberes y conocimientos como válidos y no sólo como objeto de estudio a fin de evitar el extractivismo cultural.

Fortalecer áreas de formación del estudiante del Trabajo Social que contemplen lengua, cultura, cosmovisión de los pueblos indígenas, otras epistemologías y modelos de sociedades alternos que garanticen el ejercicio de derecho a la educación con pertinencia y relevancia de nueva formación intercultural de la niñez y la juventud con valores, conocimientos y dignificar la relación sociedad-naturaleza con un desarrollo sustentable para el ejercicio del buen vivir y la vida comunitaria en comunalidad. No solamente se trata de interculturalizar en el ámbito educativo, sino también los otros campos de saber, por lo que será importante establecer mediación/vinculación de la investigación con la comunidad, la academia con la comunidad permita diálogo de saberes mutuo y permanente, puesto que el profesional graduado de Trabajo Social tiene el enorme desafío laboral en permanente vínculo entre lo teórico y lo práctico en la planeación, gestión, promoción, implementación y evaluación de procesos, planes, programas y proyectos sociales con miras a contribuir en el diseño y el desarrollo de políticas públicas en las diferentes áreas en las que se desempeña, como salud, asistencia social, educación, procuración de justicia y en las de medio ambiente, género y derechos humanos.

La formación del profesional de la ENTS en y para en contextos interculturales, así como la activa participación de los actores sociales, con énfasis se puede optar por un giro epistémico en la investigación desde una perspectiva del método inductivo intercultural que se caracteriza, en el reconocimiento de las otras metodologías de investigación, desde la etnografía y la reflexividad, otros saberes y conocimientos, espacios vivenciales de aprendizaje intercultural entre indígenas y no indígenas y entre los mismos indígenas; investigación de las actividades realizadas por los comuneros en sus territorios para transformar con sus propias técnicas y herramientas los recursos naturales disponibles; la definición de los fines atribuidos a las actividades y los conocimientos que resultan pertinentes y significativos a los propios pueblos; así como la explicitación y articulación crítica de y entre los conocimientos locales, escolares y universales, que subvierten las relaciones de dominación, permiten optar entre modelos de sociedades alternas y aseguran el ejercicio activo de ciudadanías interculturales sustentadas en valores, autonomía, conocimientos y desarrollo sustentable propio, en estrecha relación sociedad-naturaleza (Gasché, 2008).

PROYECTO PEDAGÓGICO ALTERNATIVO: PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE EDUCACIÓN DE OAXACA

En este apartado se plantea que en el campo del Trabajo Social como disciplina y praxis científica y en una especie de arenas movedizas; cuya construcción del corpus teórico actúa como referente para la comprensión del objeto de estudio y se encuentra en situación de incompletitud, modificación y transformación constante de las acciones humanas en ciertos recortes genealógicos.

El Trabajo Social por constituirse en la comprensión de hechos, fenómenos y acciones del mundo social, permanentemente vienen interpelando no sólo a la orientación disciplinar, sino es un campo de saber multi-disciplinario de las Ciencias Sociales, dada su relación con las continuas y experiencias de crisis societales históricas en las que se hallan inmersas la comprensión e interpretación de las nuevas configuraciones políticas, económicas y culturales, aunados a los conflictos y discontinuidades que las condensan y desencadenan.

Por tanto, consideramos que el conocimiento de las Ciencias Sociales no es resultado exclusivo del patrimonio de la ciencia; puesto que cotidianamente, las personas, colectividades y comunidades ponen en práctica sus amplias facultades cognitivas de distintas formas con un afán de objetivación como esfuerzo intelectual, que explican aquellos fenómenos visibles y no visibles de la realidad social al cual otorgamos significado. Por ello, consideramos como un componente central en el marco teórico y epistémico para el Trabajo Social los referentes onto-epistémicos de los pueblos indígenas; considere el abordaje metodológico inductivo intercultural y diagnósticos pedagógicos y sociales y la vinculación/mediación permanente con la comunidad, puesto que el profesional de trabajo social contribuye en reconocer la pluralidad epistemológica, las identidades y las comunidades diversas, considerando toda experiencia cognitiva a ser transmitida intergeneracionalmente como construcción de saberes sociales

y colectivos; donde el individuo esta personalmente implicado, adoptando y legitimando los principios, conceptos, ideas, prácticas, valores y cosmovisiones acerca de la realidad del mundo social.

En este recuperamos la noción del Plan para la Transformación de Educación de Oaxaca (PTEO)¹³ como referente conceptual de la investigación doctoral (2016-2019), que se desarrolló en el Programa de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El PTEO emerge desde el movimiento magisterial y desde las bases comunitarias de Oaxaca, busca reivindicar la función social de las escuelas para la transmisión de saberes culturales y lingüísticos de los pueblos originarios que han estado vigentes a lo largo de la dominación colonial, como lo es el pueblo ayuujk, su filosofía de vida y cosmovisión se ha transmitido, recreado y circulado a través de la lengua ayuujk, así refirió PVD, que hablar de procesos de enseñanza y aprendizaje se problematiza a partir de la experiencia comunitaria.

...pienso que los contenidos de la realidad y valores culturales de cada pueblo, así como sus aspiraciones de vida, sirvan para agilizar la mente, el razonamiento y la adquisición de habilidades corporales, de tal forma, que la persona al identificar los elementos o problemas de la realidad, sea capaz de explicar las causas y los efectos de esos fenómenos y hechos naturales y sociales. Así como también, en la búsqueda de soluciones posibles y viables, bajo la lógica de alcanzar una calidad y nivel de vida mejor. Precisa entonces, una educación de diálogo y de investigación centrada hacia la comunidad, entendiendo los procesos madurativos y periodos sensibles de crecimiento del ayuujk ja'ay, los cuales han de servir para el aprendizaje integral y holístico. (Convers. 15-04-2016).

El PTEO, busca emancipar la diversidad epistémica y reconocimiento de los actores sociales con voz propia y como portadores de conocimientos, historias y prácticas que históricamente han sido silenciados y se vean implicados en la gestión pedagógica desde la determinación de contenidos culturales contextuales y traducidos en sus propias lógicas metodológicas y epistemológicas para un acercamiento de saberes, de sentidos y significados culturales de los pueblos indígenas.

Son proyectos alternativos por establecer una relación pedagógica y construir vínculos internos entre los profesores, estudiantes y actores comunales en el cual participan, y, por tanto, han dejado de ser sujetos imaginarios y abstractos de los currículos oficialistas, sino como sujetos pedagógicos partícipes en la intervención pedagógica por ellos mismos, desde sus experiencias y en sus contextos de emergencia de actuación.

El PTEO y el documento base, ambos, tienen por objetivo fortalecer la educación propia para la vida, para la protección del medio ambiente, la participación activa de los actores sociales en la educación, aprendizajes significativos, integral y colectivo en los estudiantes, formación de nuevos ciudadanos con identidad lingüística y cultural y conscientes de afrontar los retos de su propia realidad social, así lo expresó el director de la escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez de San Francisco Jayacaxtepec, que:

13. Esta educación alternativa para el caso de Oaxaca se retoma en el Documento PTEO (2013) y Documento Base (2014), la cual ha sido posible por las múltiples experiencias pedagógicas que ha implementado el sector del magisterio Oaxaqueño: el primero contiene los fundamentos filosóficos, culturales y jurídicos en pro del reconocimiento de la cosmovisión y forma de vida de los pueblos indígenas; y el segundo, presenta una referencia de contenidos culturales por temas-problemas y emergentes de los pueblos indígenas, sugerencias de metodologías didácticas, estrategias y formas de evaluación para el uso e implementación de los saberes comunitarios. A partir de estos, los colectivos docentes de las Zonas Escolares intervienen en el aspecto pedagógico-didáctico que, se sistematiza la experiencia de aprendizaje basada en la metodología por proyecto de aprendizaje o pedagogía por proyecto.

No sólo es enseñanza y aprendizaje de los contenidos, sino, tiene una intención profunda, es decir, los niños van a ser ciudadanos de la comunidad y deben tener en cuenta primeramente su cultura ayuujk, y eso es importante que nuestros alumnos, además de los contenidos de la escuela, aprendan a reafirmar los que son con sus buenas costumbres en la vida. (Convers. MLCG, 29-09-2016).

El PTEO, establece bases para transformar el significado cultural y epistémico del currículum escolar, desde nuevas competencias para la vida, que permita emprender y liderar al sujeto construyendo su proyecto vital para asumir un compromiso con los desafíos globales desde su accionar cotidiano. En este, la escuela se concibe como una unidad cultural y social del pueblo, al considerar como espacio de cruces e intersecciones de identidades y conocimientos, solamente será posible fortalecer los conocimientos a través de una constante negociación y alternancia pedagógica, de ahí la educación alternativa. Así menciona el docente RJ:

Que se pretende promover una educación alternativa, nuestra propia forma de enseñar, valorar nuestros conocimientos, nuestros conocimientos se basan en la ciencia y tecnología, por ejemplo: el trapiche y su funcionamiento, por eso necesitamos partir de los intereses de los niños y niñas y como docentes necesitamos aprender de los padres de familia y de la comunidad. El trabajo educativo es participativo, niños, padres de familia y docentes, el trabajo funciona bien si participamos de manera coordinada. (Reunión de padres de familia, 15-11-2016).

Una educación alternativa, más allá de la construcción de aprendizajes y conocimientos de los significados culturales, lingüísticos y territoriales diferentes de los cánones oficiales, es alternativa en relación al otro modo de vida, otro modo de transformación cultural y social, otro modo de comprender las cosmovisiones y lenguajes, una educación que dignifica la vida y formación de los hombres y las mujeres, aprendizajes relacionados con la armonización de la naturaleza y el proceso de reafirmación y de reivindicación cultural. Esta pedagogía cruza fronteras entre lo escolar y lo comunitario, en tanto que, la escuela abre su espacio de aprendizaje hacia la comunidad, y de este

La educación no sólo se limita en el aula y espacio escolar-institucionalizado, sino también los espacios de aprendizajes las luchas sociales, los espacios y ámbitos socioculturales, políticos, epistémicos, vivenciales, existenciales conjugando con la praxis y la historia de los dirigentes y actores sociales, que de manera colectiva buscan alternativas políticas-alternativas educativas para la educación concientizadora y liberadora para las clases marginadas y oprimidos (Freire, 2003, p. 74).

El proceso de enseñanza y aprendizaje se problematiza en los hechos y necesidades reales con la participación democrática de los sujetos de la educación (padres de familia, alumnos y actores sociales), buscan construir relaciones dialógicas que favorezcan las rutas educativas y sociales. El currículum escolar como campo de alternancia, de negociación y diálogo de saberes por ser plurales y diversos los contextos escolares, por lo que, no se puede homogeneizar y unificar lo que inherentemente es intercultural y heterogéneo.

Interculturalizar el currículum escolar implica enriquecer, intercambiar y re-significar el significado cultural a través de contenidos culturales comunitarios que sirvan de base pedagógica para reflexionar, cuestionar y comprender la realidad del entorno social y natural, al mismo tiempo apropiarse de valores, conocimientos, habilidades sociales de otros mundos y realidades socioculturales, entendiendo así,

que la escuela a través de su currículum escolar cumpla una función social e intercultural, necesita responder a las necesidades y demandas sociales, culturales, políticas y económicas del contexto social inmediato y las exigencias del mundo actual global.

LA EXCLUSIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ INDÍGENA EN PANDEMIA-COVID-19

Históricamente, las poblaciones indígenas de México han vivido en condiciones de carencias sociales y económicas, los más de 12,025,947 de personas que constituyen 10.1% de la población total (encuesta intercensal 2015), mismos que se indica que un 69.5% (84 millones de personas) están en situación de pobreza y 27.9% (34 millones de personas) en pobreza extrema (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social). En muchos de estos territorios y comunidades indígenas hasta antes de la pandemia por COVID-19 siempre habían existido las brechas de desigualdades en condiciones materiales de salubridad, educación, economía, medios de comunicación, etc., y que, aún más se profundizó en estos tiempos de pandemia.

Frente a estos cambios drásticos y el cierre obligatorio de las escuelas y suspensión de clases presenciales por pandemia global, la sociedad enfrenta retos en todos los ámbitos, mientras en lo educativo los docentes indígenas asumen múltiples retos profesionales y oportunidades para re-pensar, re-plantear otras propuestas de trabajo, otros contenidos culturales, otras dinámicas y otras formas de re-formular el currículum escolar, así como ejercer sus capacidades profesionales y humanas para cumplir su tarea pedagógica, organizarse en colectivos y asumir su protagonismo en la toma de decisiones educativas, a fin de afianzar la continuidad del derecho a la educación de la niñez y juventud indígena, seguir contribuyendo a la educación como un proyecto democrático, abierto a todos y a la diversidad social, cultural y lingüística, puesto que el proyecto “Aprende en Casa” sigue siendo hegemónico se implanta para toda la diversidad cultural del país un modelo único de aprendizaje y formato uni-dimensional con contenidos y lenguajes con características estandarizadas.

Aun cuando la SEP promueve diversidad de propuestas de materiales educativos digitales del programa “Aprende en Casa” aproximadamente de 4.500 programas de televisión y 600 de radio en español y en lenguas indígenas, todo esto ha sido negativo, el impacto en la continuidad y acceso a la educación de los niños y niñas indígenas, carecen de equipamiento digital y existe mayor desconocimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje virtual, como decía uno de los docentes que labora en la escuela de San Francisco Jayacaxtepec.

Al inicio del ciclo 2020-2021, a pesar del decreto oficial de iniciar el ciclo escolar bajo la modalidad a distancia los padres de familia y autoridades no dimensionan los riesgos, quieren que regresemos a trabajar de manera presencial cada 15 días por 15 días, con el argumento de que sus hijos se van a atrasar en el aprendizaje, y las tareas en casa ellos no lo van a poder ayudar, porque no se tiene las condiciones y medios tecnológicos, es comprensible, ellos quieren ver a los docentes de manera presencial, pero ahora la situación no nos permite por la pandemia, y las autoridades en asamblea comunitaria se determinó, que si no aceptamos las condiciones que nos ponen, que mejor ni regresemos a entregar los trabajos...negociamos con ellos, empezamos a entregar los trabajos cada 15 días, a explicar a los

alumnos las tareas en casa a realizar, pero cuando aumentó la ola de contagio a nivel nacional entre en el mes de enero, las mismas autoridades ya no nos dejaron ingresar en la comunidad. (Convers. MIN, 08-09-2020)

Las comunidades indígenas están habituadas a reconocer “el trabajo docente centrado en la explicación del docente frente a un grupo de estudiantes como el modelo predominante del trabajo en el aula, los planes de estudio llenos de información de todo aquello que se supone que un profesional debe saber” (Angel Díaz, 2021, p. 6). Aún cuando al inicio de la pandemia, la SEP rápidamente dio respuesta a la implementación de diversas plataformas digitales que permitieran dar continuidad al trabajo y compromiso docente. Lo que ocurrió se visibilizó aún más la exclusión en el ejercicio de los derechos sociales de las comunidades indígenas y el derecho a la educación de la niñez, en tanto que, la SEP sólo ofreció una respuesta homogeneizadora con “Aprende en Casa” sin tomar en cuenta la pluralidad y particularidad de necesidades de las poblaciones diversas. Por estas diversidades de poblaciones y la falta de acceso a medios tecnológicos, por lo que no es posible que la discusión sólo se centre el trabajo escolar a través de tecnologías digitales o una educación híbrida una vez que se llegue a controlar la pandemia, sino la centralidad está en cómo las escuelas puedan re-pensarse como proyecto político-pedagógico y re-valorar cual es la función social.

Resultaron insuficientes las herramientas virtuales para continuar con las actividades escolares a distancia en atención a la población rural e indígena. Principalmente los docentes atravesaron dificultades para trasladarse en las comunidades y tener acercamiento a sus estudiantes, muchas comunidades cerraron sus entradas a personas ajenas por temor a contagiarse del virus. Esto dificulta la entrada de los docentes para continuar apoyando a los estudiantes, así lo afirmó unos de los docentes.

Entre los maestros nos organizamos y compramos las guías didácticas de todos los alumnos, las autoridades municipales no nos permitió ingresar en ningún momento durante toda la pandemia, solo enviamos actividades en forma digital y el municipio se encargaba de reproducir los materiales desde preescolar a secundaria, fue entrada restringida para todos los docentes por temor a contagio, conforme pasó el tiempo se fue reduciendo las actividades que el municipio nos condicionaba hasta un máximo de 20 hojas de las asignaturas, con las instrucciones de las actividades en materiales físicos, no sabía si los niños comprenden, por lo menos necesitábamos ingresar en la comunidad una vez un cada mes para explicar de cerca a los 23 alumnos. Del grupo de alumnos, más de la mitad no saben manejar ni tienen recurso para adquirir un celular, además, los padres de familia no tienen uso de celulares y les dificulta ayudar a sus hijos para las tareas escolares (Convers. MJM, 20-11-20).

En este sentido, los docentes de las comunidades indígenas juegan un papel preponderante en asumir retos profesionales en condiciones no previstas llevando las actividades escolares bajo la modalidad a distancia del ciclo escolar 2020-2021 basándose en la construcción e intervención de un proyecto educativo alternativo, donde cada colectivo docente fomenta auto e inter-aprendizaje, se organizan con los padres de familia y autoridades educativas para dar seguimiento y acompañamiento los procesos de aprendizaje de los niños y niñas a través de diversos materiales curriculares como guías didácticas, libros de textos gratuitos y actividades diseñadas en cuadernillos, inclusive, muchas veces tuvieron que ir a la casa de los alumnos que han dejado de participar en las actividades escolares.

Aun cuando las buenas intenciones de la SEP de implementar para todas las escuelas del país una educación virtual y una educación híbrida, los niños, niñas y adolescentes de las comunidades rurales e indígenas son los más afectados y excluidos al no contar las escuelas con equipamiento y tecnología, señal de internet y otros medios digitales, y aunado con la ubicación geográfica y las vías de comunicación complican el panorama y la brecha digital y cultural se agudiza aún más. Por tanto, las comunidades indígenas no están preparadas para una educación en pantalla, por lo que no es posible reemplazar la figura docente. Los docentes reconocen que tienen que doblar esfuerzos desde la selección contenidos del contexto y temas relevantes, proponer estrategias y elaborar propuestas de trabajo para que los niños y niñas resuelvan sus tareas en cuaderno, en libros, elaborar materiales didácticos, cartografías, construir textos, etc. Así comentó uno de los docentes.

Llevamos actividades en libros y guías didácticas, vamos cada quince días a recoger y entregar las actividades en cuadernillos, tenemos que seleccionar contenidos y establecer estrategias y actividades que sea relevante para los alumnos lo que deberían estar aprendiendo en la escuela si estuviera funcionando de manera presencial, es asegurar a que los niños y niñas continúen aprendiendo en sus casas sin que se expongan a perder el ciclo escolar. (Convers. MCVM, 15-03-21)

Las escuelas del medio indígena, desde antes de la pandemia los docentes vienen trabajando a través de proyectos pedagógicos alternativos proponiendo contenidos comunitarios contextuales, estrategias y actividades que son pertinentes y relevantes para los alumnos. La diversidad y heterogeneidad de alumnos y contextos sociales demanda también diversidad de materiales y propuestas didácticas.

Asimismo, en todo este tiempo de pandemia no ha sido tiempo perdido, son otros tipos de aprendizajes y formación para la vida que no están programadas curricularmente, sino, se desarrollan aprendizajes en las actividades y prácticas cotidianas, en el entorno familiar, territorial y social donde la interacción fluye a través del uso de la lengua mixe.

En las comunidades indígenas, hasta antes de la pandemia, la educación y la cultura de aprendizaje y escolar se construye en esa intersección entre la vida escolar y vida comunitaria, entendiéndose así que el currículum no sólo representa como herramienta de la acción educativa, sino como metodología del hacer y como práctica social para una educación con pertinencia cultural y contextualizada que busca en los estudiantes desarrollar sus potencialidades y competencias para la vida a partir de sus saberes locales y su lengua.

En ese sentido, los docentes desarrollan proyectos de investigación e intervención y “ofrecen una alternativa de educación en los espacios de vida y después regresan al aula para aplicar los aprendizajes sociales de la comunidad” (Sartorello, 2008), y así, el aula y los ámbitos comunitarios se convierten como espacios privilegiados para la construcción de conocimientos, transformación e investigación. Los docentes a través de las alternativas pedagógicas buscan establecer nuevas relaciones con la comunidad estudiantil, con el entorno social y natural; proponen recuperar la función social y política de la educación en un contexto globalizado, en el cual, las revoluciones tecnológicas exigen otras estrategias pedagógicas y la necesidad de otra escuela.

Por las condiciones socioeconómicas, políticas, culturales de las familias, las escuelas y las comunidades indígenas hay menos o nula cobertura y accesibilidad tanto a internet, señal telefónica, señal de televisión abierta y aun la falta de equipos tecnológicos como computadoras y otros, lo cual agudiza y ahonda la brecha cultural y digital, sino ha representado un enorme reto y esfuerzo para los docentes que han buscado establecer estrategias pedagógicas alternativas y actividades instruccionales con contenidos culturales y lingüísticos contextualizados para hacer llegar a la niñez estudiantil y comunidades indígenas, como comentan los mismos docentes que construyen sus propios materiales didácticos, por lo que “no hay condiciones para usar el internet, los niños y niñas viven entre las sierras y los cerros donde nadie conoce de internet, no tienen tele ni radio, la SEP no está considerando esas realidades de las comunidades indígenas” (Convers. MIN, 08-09-2020).

La situación de la pandemia nos evidenció cuan profunda es la inequidad en la educación en el medio indígena a falta de los servicios y equipamiento en las escuelas y comunidades, estos y por otros factores externos y socioculturales condicionan la igualdad de oportunidades de acceso de permanencia, aprovechamiento y continuidad escolar de la niñez, así como se expresa en la siguiente idea “pues casi todos se salieron, la pandemia los hizo abandonar la escuela, de los 16 de mis compañeros sólo quedamos 6 cumpliendo las actividades escolares que iban a dejar los maestros cada 15 días, no se porque no recogen sus actividades, creo que se les dificulto más en tiempos de pandemia” (Covers. AFF, 21-04-21).

Aun con las alternativas que adoptan e implementan los docentes para conducir las actividades escolares a distancia parece ser diferente la noción de escuela y cultura de aprendizaje orientado a recuperar el sentido de la educación como función institucionalizada socialmente pertinente. Muestra, también, que la pertinencia social y cultural no puede considerarse unilinealmente determinada por ninguna instancia, sino que se construye con la participación activa, consciente y responsable de todos los actores sociales y pedagógicos de cada sector y lugar. La pandemia marcó un terreno desfavorable para las familias y la niñez, así afirmó uno de los docentes que, “los padres de familia no están al alcance de los materiales que se solicita en medio virtual y las instrucciones son confusas y en un lenguaje diferente a lo que se habla en la comunidad (Convers. MIN- 08-09-2020).

Las condiciones y las realidades son otras en contextos indígenas, la mayoría de los padres de familia son monolingües en lengua indígena; la lengua ayuuk-mixe es la lengua de uso cotidiano, de comunicación y de construcción de cosmovisión, aún cuando hay familias bilingües (en lengua indígena y español), la dificultad persiste en acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje, decodificar y comprender las tareas y actividades instruccionales que están expresadas en español, por eso, en los primeros meses de iniciar la pandemia unas de las estrategias que funcionaba para las familias monolingües en lenguas indígenas, es decir, los padres y madres de familia no comprenden, ni saben leer y escribir en español, eran los hermanos quienes brindaban ayudantía a sus hermanos menores, y algunos casos, acuden a los vecinos a solicitar apoyo para que les expliquen y ayuden a resolver las tareas, actividades y lecciones de los materiales didácticos o libros que dejaban los docentes.

Lo anterior muestra que el ejercicio de acceso y el derecho a la educación carecen de diagnósticos socioeducativos sobre la realidad en los contextos reales: ¿cuáles son sus necesidades de las escuelas

indígenas?, ¿cómo son las condiciones de trabajo de los docentes y las características de las escuelas en las que están trabajando?, las condiciones sociales y culturales de poblaciones de estudiantes?, ¿cuál es el grado de diversidad existente en esos contextos y escuelas?. Son estos tipos de datos que normalmente no se abordan en las instancias educativas gubernamentales.

Asimismo, los enfoques de interculturalidad, de género, así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación, sigue siendo un vacío para la formación de los docentes y padres y madres de familia, las orientaciones pedagógicas y la mediación con la comunidad local.

La pandemia de la COVID-19 desmanteló la desigualdad en la educación, aún siendo fundamental como un derecho social, pero no todos tienen el mismo privilegio. Las comunidades indígenas donde hay mayor carencia de materiales y servicios educativos, aún más con la educación virtual que ofreció la SEP se volvió privilegio y derecho para los que tienen acceso a fuentes de información, servicios y tecnologías, para una educación sin discriminación y sin distinción por condiciones sociales y culturales se requiere una nueva visión de comunidad escolar y re-definición de educación con una perspectiva pedagógica distinta; se requiere construir políticas redistributivas e incluir en ello al sujeto real, no al modelo de sujeto idealizado que en ocasiones se expresa en las políticas educativas oficiales.

La pandemia mostró con mayor crudeza la crisis en la educación y que la educación en pantalla no llega en todos los rincones del país, de ahí la importancia de lo colectivo en su dimensión simbólica y en su dimensión de trama; la realidad es que tanto estudiantes y docentes reclaman, recuerdan, extrañan y esperan que vuelva a la normalidad una educación presencial, por lo que:

Educar exige presencialidad y comunidad, porque estamos aprendiendo a vivir con otros, a reconocernos, a desmontar prejuicios mutuos, a compartir, a socializarnos y convivir, a cooperar, a ayudar, a trabajar juntos, a dialogar, debatir, a tratarnos como iguales y a disfrutar juntos. Cuidado con la pretensión de intentar ahorrar y caer en una educación a distancia, que puede servir para tratar de compensar un poco el verdadero trabajo educativo en este momento de emergencia y que nadie había previsto; sin embargo, es preciso ser muy conscientes de que este momento de la pandemia de la covid-19 es absolutamente provisional. (Torres, Santomé Jurjo, 2020, p. 168).

Hasta antes de la pandemia y en tiempos de clases presenciales, los docentes estaban acostumbrados a trabajar de manera colectiva solventando las necesidades y problemáticas desde una praxis reflexiva orientando su práctica pedagógica a la reflexión-acción (Freire, 2008), como formas de compartir, experimentar, organizar, sistematizar en torno a su práctica docente y planeación pedagógica, de forma colectiva y participativa posibilitando una visión conjunta y sistemática en la intervención de las actividades en las dimensiones: pedagógica, organizativa, comunitaria y administrativa, así lo expresó una de las maestras, que:

Para encauzar la orientación del trabajo, primero hicimos sesiones del colectivo docente en donde estudiamos y analizamos con detalle los problemas de: enseñanza y aprendizaje, los escenarios lingüísticos y espacios para las tareas educativas, así como las estrategias de cómo resolver ciertas situaciones entre otras cosas, de ahí hacía la valoración, en dónde se requeriría la participación de los padres de familia, de alumnos y autoridades así fueron programadas y realizadas las reuniones ya descritas. Las sesiones con padres de familia por grado fueron de tipo

talleres en donde se utilizaron diapositivas, videos, y preguntas abiertas, para abrir la discusión, y posteriormente se llegaron ciertos acuerdos, se quedaron en tareas para realizar. (Convers. MPD 25-10-2016).

Ante todo, la participación y el trabajo colectivo como una estrategia de inclusión, comunicación y vínculo permanente escuela-comunidad para atender las necesidades educativas e implementar las actividades pedagógicas que favorezca el desarrollo integral de la niñez, tal como se fundamenta en el documento PTEO que, “trabajar en colectivo permite recuperar los intereses, conocimientos y saberes de los participantes, la reflexión, la liberación y la acción son procesos permanentes que propician nuevas formas de entender la construcción del conocimiento y resolver situaciones problemáticas desde la perspectiva crítica, pedagógica y comunitaria. Desde esta mirada se desmitifica a la verdad absoluta y el conocimiento único reduccionista y separada de la realidad social” (PTEO, 2014, p. 18)

En el proyecto-colectivo escolar se considera como punto de partida la identidad, los saberes y conocimientos comunitarios, articulando con otros conocimientos y valores de otras latitudes y otros contextos. Este proyecto colectivo impulsado por los docentes, es la comprensión y la relación/vinculación entre el currículum y la realidad social para promover aprendizajes de significados y valores culturales, que les permite explorar y adentrarse a nuevas dinámicas sociales y conocimientos a los educandos.

Muchas de las actividades escolares, toman sus bases desde las técnicas de Freinet ya que se plantean en función de las necesidades, espacios y tiempos cíclicos de producción de la comunidad, en la importancia de lo que ocurre en el medio, lo ocasional, lo inesperado y el interés por desarrollar la autonomía y el sentido social del aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se promueven los talleres escolares y la participación comunitaria en el cual la escuela adquiere una propia vida políticamente pertinente social, cultural y lingüística.

Esta forma de trabajo escolar, tiene como resultado “el aumento de la necesidad de verdadera comunicación y de lugares de encuentro que sean lugares de vida comunitaria. También, en esto Freinet muestra el camino: el aula cooperativa es un lugar de vida que gusta a los niños porque juntos llevan a cabo proyectos comunes” (Freinet, 1956, p. 12). El PTEO, se fundamenta en esta orientación pedagógica por la necesidad y la sugerencia de implementar una didáctica en las aulas y escuelas basadas en las técnicas de la vida y esta vuelta a los valores fundamentales como la convivencia del niño en la comunidad mediante su experimentación e investigación, el respeto entre personas y a la naturaleza, permite conocer y mejorar la cultura de aprendizaje y escolar mediante la cooperación y participación activa, son finalidades que se oponen a la pedagogía reduccionista, selectiva y directiva de las escuelas oficiales centrada a la civilización del rendimiento y de la explotación desmedida de la naturaleza.

El trabajo colectivo, la reciprocidad, la colaboración y la participación, son aspectos de la comunalidad y que están presentes en las vivencias de las familias y en la organización social de las comunidades mixes, lo colectivo “del nosotros absorbe al individuo y requiere su incorporación al nosotros, al exigir la aportación de cada uno, mujer u hombre, al grupo nosótrico. Dicho aporte, exige y moviliza todas las capacidades del individuo retado. El nosotros, pues, no borra el individuo, sino que le da espacio para desarrollar todo su potencial” (Carlos Lenkersdorf, 2005, p. 13).

En este sentido, en la cultura escolar y en las prácticas pedagógicas e interacción que promueven los docentes están relacionadas/mediadas con las subjetividades, trayectorias propias y experiencia profesional de cada uno, sus esfuerzos de contribución en el trabajo colaborativo-colectivo y solidario como parte del mundo nosótrico, sin duda es una estrategia para mejorar las dimensiones organizativas, pedagógicas, administrativas y comunitarias, bajo la divisa de la flexibilidad y accionar para encarar tal como se les ofrece la realidad social, puede encontrarse contra la postura de los docentes como técnicos que solamente se dedican a operar y aplicar lo que los otros diseñan y plantean, desde el exterior de las aulas y comunidades, se contraponen e irrumpen de un formato único de enseñanza y aprendizaje que promueve la reforma educativa que opera de arriba hacia abajo, convirtiendo a los docentes en sujetos pasivos. Esta forma de organización y participación de los docentes en promover los trabajos colectivos establecen consensos y compromisos que asumen los participantes, como se describe en el acta del 2015.

El colectivo docente se integró en una reunión de consejo, donde se estableció el acuerdo de sesionar bajo un calendario de cada 15 días, para ayudarse mutuamente en las planeaciones de actividades, en el diseño y elaboración de materiales didácticos, así como despejar dudas. Independientemente de las sesiones, los compañeros podían ayudarse mutuamente por ciclo. El colectivo docente lo integramos los 8 docente frente a grupo y el director de la escuela. Y se nombraron 2 maestros que fungieron como coordinadores, estos fueron los responsables de llamar a reuniones, levantar las relatorías y prevenir materiales didácticos necesarios para las sesiones de los docentes, padres de familia y de alumnos. (Informe Pedagógico Anual, 2015).

Dentro de esta organización y participación de los docentes, se destaca los roles y funciones individuales que permite cohesionar la unidad y participación colectiva para fortalecer la gestión y planeación curricular docente. No obstante, para consolidar los esfuerzos de carácter colectivo requiere de compromisos individuales de colaboración y auto-formación, auto-conocimiento con elementos y nociones de organización, de carácter didáctico y pedagógico, de valores y conocimientos que permiten la conceptualización y aportación en torno a la práctica docente, pero también está se suma sus actitudes y sus responsabilidades individuales, sus intereses, sus emociones, sus limitaciones y su experiencia de cada docente.

El liderazgo pedagógico desde el ejercicio directivo y de organización colectiva favorece en la construcción y mejora de aprendizajes de todos mediante el proyecto escolar-colectivo, así lo manifestó el director de la escuela, que:

Aún estando en colectivo, pero cada maestro está condicionado a que permanentemente revisemos las estrategias, las cuestiones metodológicas que se debería estar atendiendo constantemente, para luego tener nuestras propias formas de resolver con elementos que realmente nos sirva al momento de abordar y encarar la realidad de los niños y niñas, asimismo, tener elementos y formas para resolver las demandas educativas acorde a las necesidades y exigencias actuales de la sociedad contemporánea. (Convers. LCG, 12-09-2016).

El colectivo docente ejerce su autonomía pedagógica desde una doble flexibilidad (Dietz, 2009), desde una praxis (reflexión-acción) dialéctica: por un lado, analizan las necesidades de aprendizaje y educativas, identifican problemas de la realidad escolar, reflexionan su práctica docente en colectividad,

discuten elementos metodológicos, didácticos y conceptuales, entre otros aspectos. Por otro lado, la intervención en sí, que tiene que ver con la elaboración y la organización curricular y la puesta en práctica de la misma. Este ejercicio de flexibilidad permite la participación democrática de los docentes en la intervención y la construcción de experiencia alternativa que busca la flexibilización y pertinencia pedagógica. De acuerdo con Dewey la acción reflexiva en torno a la práctica docente se considera como una acción activa, creativa, persistente y meticulosa que brinda posibilidades y alternativas en cuanto a la construcción de significados en las prácticas y experiencias docentes. Según el autor, la acción reflexiva no es un conjunto de procedimientos que conduce la experiencia y la acción docente, sino, es una forma de ser docente capaz de afrontar y responder las necesidades y problemas.

CONCLUSIONES

La pandemia puso en evidencia las necesidades y las carencias de materiales en las escuelas de educación indígena y la complejidad del trabajo docente, pues todo lo que sucede y viven los niños y niñas en su entorno familiar y comunitario influye en la escuela, muchos de los niños y familias en tiempos de pandemia no sólo evidencian la carencia de materiales y aparatos tecnológicos, sino aunado con otros derechos y servicios más básicos como en salud, alimentación, agua potable, energía eléctrica, etc. En esta raigambre aquello que se traduce los que menos tienen son los que quedaron rezagados y truncados en la continuidad de sus estudios. También la pandemia nos muestra que es imprescindible un debate entre cultura digital, de aprendizaje y escolar, y el fortalecimiento de la formación inicial y continua de los docentes en una pedagogía y una didáctica de la virtualidad.

Es necesario generar una propuesta flexible de formación docente, priorizando los proyectos pedagógicos alternativos elaborados en las escuelas y por redes de docentes, y favorecer el encuentro entre docentes y especialistas rompiendo las relaciones de poder entre profesionales quienes legislan, diseñan y aplican políticas de formación y docentes profesionales de las escuelas como sujetos pasivos con la finalidad de promover una educación transformadora con pertinencia y relevancia social y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertely M, Gasché J y Podestá R. (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (Coordinadores). Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Castro S. y Grosfoguel R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Bogotá D.C., Colombia: Siglo del Hombre Editores.

- Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (2014). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima: OIT/ Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Díaz, Á. (2021). Repensar la universidad: la didáctica, una opción para ir más allá de la inclusión de tecnologías digitales. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 12(34), 3-20. Recuperado de: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.976>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista antropología Iberoamericana*. Madrid, 6(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/623/62321332002.pdf>
- Documento Base (2014). *Documento Base para CODAES*. Subsecretaria de Educación Superior. Secretaría de Educación Pública.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz e terra.
- IEEPO/Sección XXII (2013). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. Oaxaca, México .
- Maldonado-Torres, N. (2006). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. En S. Castro-Gomez y R. Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del hombre editores.
- Maldonado, B. (2003). *La comunalidad indígena*. (2da edición cibernética). Oaxaca, México: CNI
- Mato, D. (2020). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo*. (Primera edición) Argentina: UNTREF
- Quijano, A. (2007^a). Colonialidad del poder y Clasificación Social. en Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires, Argentina : CLACSO.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinarietà*. El currículum integrado. Barcelona, España: Morata.
- Walsh C. (2009). *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Artículo: La Paz.
- Walsh, C. (2002) La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador. Reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento, en C. Walsh, F. Schiwiy y S. Castro-Gómez, eds. *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB/Abya-Yala.



Capítulo 6

PROMOTORAS DE LA SALUD
EN ACCIÓN COLABORATIVA:
UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA
A LA ESCUCHA ATENTA DE LAS VOCES
DE NIÑAS Y NIÑOS EN EL CONTEXTO
DEL CONFINAMIENTO ESCOLAR

PROMOTORAS DE LA SALUD EN ACCIÓN COLABORATIVA: UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA A LA ESCUCHA ATENTA DE LAS VOCES DE NIÑAS Y NIÑOS EN EL CONTEXTO DEL CONFINAMIENTO ESCOLAR

ERIKA MELINA ARAIZA DÍAZ¹⁴

RESUMEN

El objetivo de este artículo es exponer el proceso metodológico que siguió un grupo académico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en el trabajo de promoción de la salud¹⁵ en una comunidad escolar en la alcaldía de Iztapalapa, en la Ciudad de México. En la modalidad de clases virtuales por el contexto del confinamiento por la pandemia de COVID-19, se pusieron en práctica los postulados de las estrategias y las acciones propuestas en la Carta de Ottawa y la tesis dialógica de Paulo Freire. La ruta metodológica para una promoción de la salud centrada en el protagonismo infantil se elaboró a partir del desarrollo de habilidades personales y colectivas, como la escucha atenta, el diálogo, la creación de comunidad y la colaboración para un entorno favorable en salud. Este proceso tiene doble relevancia: por un lado, expone paso a paso una metodología orientada hacia el protagonismo infantil basado en la pedagogía liberadora, y por el otro, muestra el resultado del trabajo con una comunidad escolar que integra no sólo a niñas y niños, sino también a adultos, como madres, padres y docentes.

Palabras clave: protagonismo infantil, diálogo, escucha atenta, participación, Freire, colaboración, estrategias y acciones de promoción de la salud

INTRODUCCIÓN

Con la invitación a colaborar en este libro, trabajo social se reivindica como una disciplina que explora y se relaciona con otras áreas de conocimiento, lo que fortalece el intercambio de metodologías e impulsa la producción de saberes que se traducen en nuevas perspectivas sobre la salud y su promoción. La

14. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

15. Jessica Páez Galicia y Angélica Toquero Elizalde, estudiantes de la licenciatura en promoción de la salud de la UACM, participaron en el equipo de trabajo de promoción de la salud como parte de su servicio social.

colaboración entre el trabajador social y el promotor de la salud puede resultar estratégica para el bienestar en salud de los individuos y grupos sociales de este país.

En la actualidad, ambas se erigen como disciplinas especialistas en el tema de la salud y se ocupan de la atención primaria, la prevención, los servicios y la gestión administrativa, la rehabilitación, la creación de políticas entorno a la salud, la promoción y la educación para la salud. Las dos generan, en instituciones universitarias públicas, investigaciones y metodologías que producen conocimientos para la intervención en tres espacios fundamentales: áreas laborales, comunidades y lugares de educación.

A partir de una visión compartida, trabajo social y promoción de la salud asumen el carácter social de la salud. Desde esta mirada social, la promoción de la salud que exploramos en este artículo comprende un concepto de salud alejado del asistencialismo y de la perspectiva clínica o el enfoque biologista. A través de prácticas pedagógicas liberadoras nos acercamos más al protagonismo y participación de los individuos y sus comunidades en relación con sus problemas o necesidades en salud.

La promoción de la salud ha sido una estrategia capital en la atención y prevención de la salud de las poblaciones, en particular de las infantiles. Las políticas públicas y las acciones implementadas para el bienestar de las infancias son diversas, pero en general el enfoque para atenderlas ha sido prescriptivo y adultocéntrico.

La participación de niñas y niños en temas relacionados con su salud y todavía más con la promoción de la salud no es algo habitual, lo cual es comprensible porque los adultos son los responsables de su seguridad y bienestar. Sin embargo, ellas y ellos son capaces de emitir opiniones basadas en su experiencia y participar de manera consciente en los procesos relacionados con su salud, como en el caso del regreso a clases presenciales luego del confinamiento por la pandemia de COVID-19. Esta premisa es el sustento de una promoción de la salud cuyo objetivo es impulsar el protagonismo social de niñas y niños mediante el diálogo y la colaboración como actos esenciales.

Este artículo expone la sistematización de una experiencia metodológica puesta en práctica en la licenciatura de promoción de la salud de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), cuyos fundamentos teórico-metodológicos se basan en las estrategias y acciones asentadas en la Carta de Ottawa (OMS, 1986) y en la propuesta de diálogo liberador de Paulo Freire. El objetivo de esta experiencia fue generar condiciones para la participación infantil mediante el diálogo atento entre niñas y niños, y con personas adultas durante las clases virtuales de una primaria pública de la alcaldía de Iztapalapa en el contexto de confinamiento por la pandemia de la enfermedad por coronavirus.

Los antecedentes y el contexto del proceso se encuentran dentro de las coordenadas espaciotemporales de la pandemia. En México, comenzamos a tener noticias sobre la COVID-19 a finales de 2019. En febrero de 2020 se registró el primer caso en nuestro país. La propagación del virus fue rápida y el número de pacientes creció de manera exponencial en pocos meses (Suárez, Suárez, Oros y Ronquillo, 2020). El 31 de marzo, el Consejo de Salubridad General (CSG) declaró la emergencia sanitaria por fuerza mayor como respuesta a la epidemia generada por el virus SARS-CoV2. Una de las primeras acciones decretadas para prevenir y controlar el número de contagios en el territorio nacional

fue la suspensión inmediata de actividades no esenciales del 30 de marzo al 30 de abril (Secretaría de Salud, 2020). Ése fue el comienzo de un largo y complicado confinamiento que prohibió las reuniones grandes y pequeñas, y la apertura de espacios públicos, como bibliotecas, parques, escuelas... Los primeros encerrados fueron niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Ya no se podía jugar. Empezó una temporada especialmente difícil para este sector de la sociedad.

Con el fin de procurar la seguridad en salud de las personas más vulnerables se suspendieron las clases en todas las escuelas del país, desde la educación preescolar hasta la superior. De repente ya no había clases presenciales.

En la UACM, nos fuimos casi sin decir adiós, pensando que nos veríamos pronto. Los estudiantes se enfrentaron a múltiples problemas para tomar las clases en línea. Transitar a las plataformas digitales no fue fácil porque no tenían capacitación ni experiencia en ese ámbito, a lo que se sumaba otra serie de problemas, como la falta de equipo de cómputo o dispositivos adecuados, muchas veces compartidos con otros miembros de su familia, y la inestabilidad o falta de conexión a internet. Muchos de estos estudiantes no tenían o debían adaptar espacios de trabajo. No había privacidad para tomar clases. La experiencia entre los profesores también fue diversa. La mayoría, sin duda, no tenía conocimiento ni práctica en la pedagogía en línea. Los docentes tuvimos que traducir los programas de estudio a la modalidad virtual. Implementamos nuevos métodos de enseñanza sin capacitación didáctica ni técnica para la enseñanza en línea. En general, desconocíamos cómo utilizar las redes sociales, las plataformas para clase, etcétera. Los cursos que debíamos impartir habían sido diseñados para la presencialidad y al adaptarlos a la virtualidad no fue posible cumplir con gran parte de los contenidos de las materias que requerían la sistematización de prácticas en laboratorios o prácticas de campo. ¿Qué estrategias seguir en la virtualidad para acercarnos a los conocimientos y habilidades mínimos de cada curso? En ese panorama, el desarrollo de las materias era difícil en términos generales.

Para abarcar los contenidos mínimos y las prácticas de trabajo comunitario, como en el caso de la asignatura de Salud Comunitaria III, de la licenciatura de promoción de la salud, tuvimos que reinventarnos y reorganizarnos. Durante los dos primeros semestres impartidos de modo virtual, las prácticas de trabajo comunitario se hicieron en el interior de las familias y entornos más cercanos de los estudiantes. En esos primeros meses lo más importante era comprender, apoyar, informar y contener a cada núcleo familiar. La emergencia sanitaria por COVID-19 puso al descubierto, entre otras situaciones sociales, la importancia y necesidad de la promoción de la salud. Las familias de los estudiantes de esta licenciatura finalmente comprendieron el sentido de lo que sus parientes estudiaban. Para la sociedad en general, la promoción de salud también cobró relevancia. Transcurrieron los semestres y el confinamiento continuaba. Ya había pasado mucho tiempo y era momento de retomar las prácticas de campo en la materia de Salud Comunitaria III. ¿Cómo cursaríamos un semestre más en confinamiento? ¿Cómo haríamos el trabajo de campo sin cuerpo presente?

Había que buscar de nuevo a niñas y niños. Durante los primeros meses de confinamiento no tuvimos información de los menores que habitan en las comunidades de los alrededores del plantel San Lorenzo Tezonco, en Iztapalapa, con los que habíamos colaborado en varios proyectos antes de la pandemia.

¿Cómo entrar en contacto con niñas y niños en una situación tan vulnerable para todos? ¿Qué estaría pasando dentro de sus hogares? ¿Cómo estarían? ¿Cómo se sentirían?

Por la necesidad de recuperar la práctica comunitaria mediante el trabajo de campo virtual, una de las estudiantes de la materia sugirió la posibilidad de hacer las prácticas de campo en las clases virtuales de una escuela primaria pública de la alcaldía Iztapalapa. Comenzaron la gestión y las conversaciones con la profesora a cargo del grupo que derivaron en la colaboración y ruta metodológica que se expone en este artículo.

PROMOCIÓN DE LA SALUD ESTRATEGIAS Y ACCIONES CON LA INFANCIA

La Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) celebraron la primera Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud en 1978, en Alma-Ata, capital de la antigua República Socialista Soviética de Kazajstán, y proclamaron la salud como un derecho humano acuñando la frase “Salud para todos en el año 2000”. Los gobiernos debían impulsar la acción, la responsabilidad e instaurar la atención primaria en salud como parte de las estrategias centrales para poner al alcance de todos el bienestar que prometía la consigna. A partir de ese momento, la promoción de la salud se convertiría en uno de los principales instrumentos de desarrollo para la prevención, curación, rehabilitación y creación de planes para establecer la salud como un derecho entre los gobiernos (OMS y Unicef, 1978). En 1986, los objetivos de “Salud para todos...” serán tomados como punto de partida para la Primera Conferencia Internacional de Promoción de la Salud, celebrada en Ottawa, Canadá, en la que se redactó la Carta de Ottawa, documento fundamental para creación del concepto de promoción de la salud:

La promoción de la salud es el proceso que permite a las personas incrementar el control sobre su salud para mejorarla... Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente. La salud se percibe pues, no como el objetivo, sino como la fuente de riqueza de la vida cotidiana. Se trata por tanto de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales, así como las aptitudes físicas. Por consiguiente, dado que el concepto de salud como bienestar trasciende la idea de formas de vida sanas, la promoción de la salud no concierne exclusivamente al sector sanitario (OMS, 1986, p. 2).

La promoción de la salud se considera un eje estratégico fundamental para “proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma”. Esta mirada se aleja de la idea de una salud médica y establece otras condiciones para la salud: paz, vivienda, educación, alimentación, un medio ambiente estable, recursos sostenibles, justicia social y equidad como requisitos indispensables (OMS, 1986).

En la Carta se identifican, además, tres estrategias básicas para incidir y alcanzar un mejor nivel de salud: Abogacía, Mediación y Facilitar (OMS, 1986). Estas estrategias se apoyan en cinco líneas de acción prioritarias: establecer una política pública saludable, fortalecer la acción comunitaria para

la salud, desarrollar habilidades personales, crear entornos que apoyan a la salud y reorientar los servicios (OMS, 1998).

Las estrategias y acciones son esenciales en el desarrollo de planes, intervenciones, políticas públicas, investigaciones o formación académica en la práctica de la promoción de la salud. Las estrategias orientan los objetivos de un plan en promoción de la salud. Las acciones forman parte de la ruta de organización para impulsar el cambio en la salud y cumplir con los objetivos planteados.

En este contexto, las estrategias y acciones de la promoción de la salud funcionan como una herramienta que promueve el derecho humano fundamental a la salud, y en consecuencia, todas las personas deben usufructuarlo. Bajo esta premisa, un grupo de especial atención en el campo sanitario han sido niñas, niños y adolescentes.

En 1989, la Asamblea General de la Naciones Unidas aprobó, adoptó y ratificó la Declaración de los Derechos del Niño, constituida por 54 artículos que impactan la vida social, cultural, política, civil y de salud de niñas, niños y adolescentes. En el artículo 24 se reconoce el derecho a la salud:

Los Estados partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios (Unicef, 2006, p. 19).

Si la salud es un derecho para niñas y niños, y la OMS (2006) propone que la salud es “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p. 1), ¿cómo desarrollar una promoción de la salud a partir de sus estrategias y acciones que impulse el derecho y completo bienestar individual y colectivo en salud con niñas, niños y adolescentes? Además, hay que considerar que el “concepto de salud como bienestar trasciende la idea de formas de vida sana, la promoción de la salud no concierne exclusivamente al sector sanitario” (OMS, 1998). La propuesta planteada aquí es que un promotor de la salud debe compartir y acompañar con sus conocimientos a niñas, niños y adolescentes en el desarrollo de habilidades, abogacía, creación de ambientes favorables y fortalecimiento comunitario (Chapela, 2008), de manera que se generen las condiciones para el desarrollo del protagonismo infantil, es decir, para “desempeñar el papel principal” (Unicef, 1998) en el proceso de identificar, nombrar y comprender sus propias aspiraciones, deseos o inquietudes en la búsqueda de satisfacer sus necesidades en temas de salud. Para lograrlo, proponemos ejercitar el derecho de libre expresión y participación por medio del diálogo, para ser escuchados y contemplados en la toma de decisiones en los asuntos relacionados con su vida cotidiana.

INFANCIA Y PARTICIPACIÓN

La idea de infancia ha pasado por varias etapas de conceptualización a lo largo de la historia y en sus respectivos contextos. Como concepto occidental, la infancia surge hasta la modernidad. Desde entonces se ha ido construyendo una “epistemología de la infancia” en diversas disciplinas. En la

sociedad, el término adquirió un carácter polisémico, con una forma de interpretarlo según la época y el ámbito cultural (Castillo, 2006; Maneiro, 2011). Si bien la Declaración de Ginebra, en 1924, marca un hito en la concepción internacional de la infancia, se observan tres grandes momentos en relación con su transformación conceptual. En el primero, el niño es equiparado con una imagen bondadosa e inocente; en el segundo, surge la categoría de infante como un sujeto inacabado, en el tercero, el niño se convierte en un sujeto de derechos.

Este último momento en la concepción de la infancia será fuertemente criticado por activistas e investigadores (Estrada, 2016; Jaramillo, 2007). Al respecto, Rojas (2001) indica que, si bien el siglo XX fue un periodo en el que se resguarda el espacio de vida del menor y se desarrollan políticas públicas orientadas a la defensa de los derechos de la infancia, se observa un tratamiento descontextualizado, ahistórico, individualista y universal de su entorno social. Por su parte, la nueva sociología de la infancia hace hincapié en que niñas y niños son sujetos de derecho, pero también pugna por una mirada fundada no sólo en su cuidado y protección, y subraya la idea de que la infancia debe ser tomada en cuenta e interpretada con base en sus propias experiencias, contextos sociales y culturales, e historia particular. Al mismo tiempo, propone que la infancia forma parte de la estructura social, que interactúa en la organización social, política y cultural, e impacta procesos macrosociales. Las niñas y los niños deben ser considerados protagonistas sociales, actores de sus propios procesos identitarios, de sus subjetividades y experiencias de vida (Estrada, 2016; Gaitán, 2006; Rodríguez, 2000). En resumen, como indica Gallego-Henao (2015), las diferentes representaciones sobre infancia han transitado desde concebir a niñas y niños como sujetos inacabados hasta considerarlos sujetos de derechos con capacidad de protagonismo y participación para ser parte de su mundo y hacerse visibles.

La participación es un acto estrechamente vinculado con el protagonismo de niñas, niños y adolescentes, quienes no sólo aportan en el desarrollo sino también ejercen un rol en el medio en el que viven. No obstante, la participación implica más que la integración o ejecución de actividades. Es indispensable ir más allá de esta idea y entenderla como un derecho que proporciona capacidad de actuación y reconocimiento en el marco social, familiar, escolar y en la comunidad en general (Gallego-Henao, 2015). Se requiere ampliar y potenciar la autonomía e influencia de niñas, niños y adolescentes en la sociedad, sin que dejen de ser niñas, niños y adolescentes, sin que se entienda como un aislamiento del mundo; se trata de aspirar al derecho a la autonomía y la participación de manera activa en la construcción de sus entornos de forma colaborativa (Liebel, 2007). Los derechos de niñas, niños y adolescentes están estipulados en la Convención sobre Derechos del Niño y se agrupan en cuatro principios fundamentales: no discriminación, interés superior de la niñez, el derecho a la vida y al pleno desarrollo a la participación. En particular este último principio reconoce a niñas, niños y adolescentes como agentes sociales activos, es decir, con la capacidad y el deber de participar mediante de un proceso de diálogo en los asuntos que relacionados con el desarrollo de su vida. Corresponde a los Estados e instituciones educativas, sanitarias, etcétera, y por supuesto, a la familia, procurar, cumplir y observar estos principios (Unicef, 2006). En este sentido, la escuela es uno de los espacios en los que niñas, niños y adolescentes deben adquirir los conocimientos de sus derechos y ejercerlos.

EL DIÁLOGO COMO METODOLOGÍA DE PROMOCIÓN DE LA SALUD

Aunque en la actualidad se reconoce un discurso sobre las infancias como sujetos sociales protagónicos y de derecho, no se puede ocultar la percepción y conceptualización hegemónica, paternalista, heteronormativa y subordinada que todavía se cierne sobre ellas. En este escenario, después del núcleo familiar, niñas y niños encuentran en la escuela un ámbito de socialización muy importante, sus primeras experiencias sociales, de autonomía y de participación. La escuela es también un sitio directamente responsable del desarrollo y bienestar de niñas y niños en términos jurídicos y sociales, y es un lugar constructor y portador de valores (Chang y Henríquez, 2013). Sin embargo, la institución escolar también es un espacio en el que se reproduce un fenómeno de infantilización por medio de prácticas pedagógicas y relaciones arbitrarias (Lay-Lisboa y Montañés, 2018). En la escuela tradicional se implementan normas y disciplina con la intención de conservar el orden. La reproducción del aparato ideológico dominante se refleja en los contenidos y procesos de enseñanza. El saber del maestro es el centro del conocimiento legítimo mientras el estudiante es nombrado como alumno sin autoridad de palabra y es concebido como un mero receptor de preceptos. Paulo Freire llamó “educación bancaria” a ese tipo de educación. En contraste, desde la visión freireana, la educación debe concebirse como Educación para la liberación, cuyo propósito es:

La concientización. Se trata de un proceso permanente de humanización donde el educando y educanda problematizan su realidad y existencia para apropiarse de ella. Durante este proceso el educando y el educado, asumen una postura epistemológica, dialógica, crítica y creativa que permite develar y desmitificar la realidad para construir opciones de liberación y humanización comunitaria. La educación para la liberación tiene por objetivo insertar al ser humano como actor y autor como protagonista de la historia (Freire, 2005a, p. 52).

La pedagogía liberadora de Freire brinda conocimientos para entender cómo los promotores de la salud podemos implementar estrategias y métodos desde una perspectiva crítica, participativa, colaborativa, emancipadora, dialógica y contrahegemónica por medio de prácticas pedagógicas (Chapela, 2013).

Para alcanzar el bienestar en salud es indispensable que los individuos y grupos se constituyan como sujetos o grupos activos en la identificación de sus aspiraciones y deseos, para satisfacer sus necesidades en salud. En este contexto, el papel del promotor de la salud es acompañar a los individuos o grupos, en este caso niñas y niños. Es necesario entender la práctica pedagógica como un espacio de encuentro del educando y el educador, como la construcción de relaciones de colaboración y transferencia de conocimientos. Si la educación liberadora pugna por una transformación de la sociedad en función de los propios intereses de los sujetos o grupos, en consecuencia, el rol del educando —en este caso el de promotor de la salud— se inscribe en la provocación de espacios de encuentro para la reflexión y participación que permitan crear las condiciones para el diálogo, porque los educandos buscan lograr cambios voluntarios, conscientes y emancipadores, a partir de la escucha atenta de sus interlocutores. Desde esta mirada, la propuesta de promoción de la salud como acción transversal en salud se inscribe en el diálogo y la escucha atenta. En la concepción de la educación liberadora,

el diálogo es una relación horizontal uno a uno. Las condiciones para el diálogo de Freire son amor, humanidad, esperanza, fe y confianza (Freire, 2005b).

La propuesta freireana nos brinda la idea de una educación concientizadora y emancipadora que pretende la transformación social a partir de los intereses y protagonismo de individuos o grupos en la sociedad, en una relación equilibrada, colaboradora y participativa entre educando y educador. En el marco de la pedagogía liberadora el diálogo se ubica como el eje transversal del proceso metodológico de promoción de la salud. Metodología en este enfoque significa organizar un conjunto de actividades de forma lógica y estratégica que permita orientar y dar unidad a las necesidades, inquietudes o intereses de los participantes (Jara, 2019). Poner en práctica esta metodología requiere que el profesional conozca los contextos históricos y presentes de la comunidad, que indague sobre las temáticas que manifiestan sus integrantes con la finalidad de generar cuestionamientos y reflexiones críticas sobre su realidad, y que, finalmente, sea consciente y transmita la idea de que todas estas acciones son parte de un proceso que demanda tiempo.

ANTES DE CONOCER A NIÑOS Y NIÑAS DE MODO VIRTUAL

Durante el semestre de 2021-I, en el marco de la práctica de trabajo comunitario de Salud Comunitaria III y el Proyecto de Investigación Formativa (PIF) Universidad-Investigación y Promotores de la Salud en Colaboración, en el contexto de la UACM, estudiantes y profesora reflexionamos sobre la posibilidad y viabilidad de hacer trabajo comunitario virtual. Imaginamos y analizamos diversas formas de acercarnos de nuevo a las comunidades infantiles. La tarea implicaba un reto considerable: encontrar una comunidad que nos permitiera trabajar con menores de edad, niñas y niños que tuvieran acceso a internet y dispositivos móviles, y lo más importante, que les interesara participar en el proyecto porque implicaría permanecer más tiempo frente a una pantalla. Concluimos que el espacio que contaba con todas estas características era la escuela. Verónica, una estudiante de promoción de la salud, propuso hacer las prácticas de trabajo comunitario durante las clases virtuales de una escuela primaria pública de la alcaldía Iztapalapa.

Antes de conocer a nuestros interlocutores, las promotoras de la salud nos sumergimos en los entornos sociales, culturales y de desarrollo psicosocial, e indagamos sobre los contextos generales y particulares de la población. Se hicieron búsquedas geográficas en mapas, se recopilaron datos estadísticos generales sobre las poblaciones que habitan la alcaldía Iztapalapa, en particular de grupos etarios menores de 18 años que viven en los alrededores de la escuela primaria en Iztapalapa. Dado que los significados no pueden separarse del contexto ni de su momento histórico, también se efectuó una búsqueda bibliográfica de temas relacionados con las infancias y el confinamiento por COVID-19 en la Ciudad de México, en particular en la alcaldía seleccionada. Al mismo tiempo, establecimos contacto por primera vez con la profesora María Arevila para dialogar sobre la posibilidad de colaborar con ella y sus grupos de primaria.

CONTEXTOS Y PREOCUPACIONES DESDE LA VOZ DE LA PROFESORA

A finales de marzo de 2021 concertamos la primera reunión virtual con la pedagoga María Arevila. En ese momento ella era profesora de grupos de primero y sexto grado en una escuela primaria pública en la alcaldía Iztapalapa. El primer encuentro con ella era muy importante para todas las promotoras de la salud, pues sería el acercamiento para platicar de intereses mutuos, de las coincidencias y preocupaciones en torno a las infancias y la salud en tiempos de confinamiento. En esta primera sesión le presentamos a la profesora nuestra mirada sobre la promoción de la salud desde una perspectiva crítica y le planteamos los objetivos e intenciones del grupo de promoción de la salud. Ella nos habló de sus deseos, preocupaciones y necesidades para colaborar con el equipo de trabajo de promoción de la salud:

Me siento contenta de tener un diálogo universitario con ustedes, es parte importante para un maestro tener salud, salud mental, psicológica, créanme que estos espacios de diálogo los he buscado con mis colegas, pero se cierran mucho. Siento que es muy bueno también para mi salud poder platicar con ustedes, poder planear, ser escuchada, poder hablar del trabajo de los niños en clases en este tiempo de pandemia... Estoy emocionada... Es muy complicado trabajar en esta modalidad a distancia, no nos permite hacer contacto con nuestras miradas, nuestras emociones... El tema de la salud en la escuela... los maestros no le damos mucha importancia. Desde el ciclo anterior estaba planeado presentar la asignatura Vida Saludable, aunque no son claros los materiales para implementarla, no se ha presentado bien a los profesores, se pensaba trabajar antes de la pandemia, pero ya no se pudo, no se ha trabajado. Al principio nos dijeron que la llevaríamos [la materia de Vida Saludable] pero después ya no...

Y creo que aquí ustedes pueden entrar, me van a enseñar cómo hacerlo de una forma lúdica, didáctica, esto de la salud, desde el derecho. Que los niños y sus papás conozcan sus derechos... Nosotros como profesores debemos dar estas materias que son de una especialización y creo que necesitamos mucho apoyo. Debería haber promotoras de la salud en las escuelas apoyándonos a los profesores, por ejemplo, ahora que se está hablando del regreso a clases presenciales eso me preocupa, por eso quiero trabajar con ustedes... (reunión virtual con la profesora María Arevila).

La profesora María expuso las dificultades que enfrentaba con las clases virtuales, la necesidad de platicar con alguien sobre los problemas que se presentan con niñas, niños y progenitores durante el confinamiento. Hablamos de la solicitud que nos hizo para trabajar los contenidos de la materia Vida Saludable, una propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras instituciones de salud en México. Desde 2020, la SEP intentó integrar este programa al plan de estudios de nivel básico como una asignatura, que cobró relevancia en el contexto de la contingencia sanitaria por COVID-19; sin embargo, hasta mediados de 2021 la SEP anunció de manera oficial el desarrollo del diplomado Vida Saludable, dirigido a maestras y maestros.¹⁶ Debido a que estos materiales se presentaron al final de

16. El diplomado de Vida Saludable está dirigido a docentes en una modalidad autogestiva, con materiales digitales que se descargan de la página de la SEP. La institución indica que el diplomado está diseñado para "lograr que maestras y maestros adquieran herramientas y generen estrategias para desarrollar estilos de vida saludables en las dimensiones física, mental y social, que influyan en la creación de ambientes saludables en la comunidad escolar y entorno" (SEP, 2021).

nuestro trabajo colaborativo en la escuela primaria, en ese momento no pudimos analizar la materia con el grupo de niñas y niños. Acordamos con la profesora María enfocarnos en otras necesidades expresadas. Concertamos más reuniones con ella para continuar en la búsqueda de objetivos comunes desde sus necesidades y ahondar en los contextos de la población infantil a su cargo.

En varias ocasiones, sólo la responsable institucional del grupo de trabajo de promotoras de la salud se reunía con la profesora María para solicitar permisos a las autoridades de la escuela primaria para tener acceso a los salones virtuales. Nos permitieron estar presentes en el turno matutino, con el grupo de primer grado. La dirección del turno vespertino no respondió a nuestra solicitud. Una vez gestionados y autorizados los permisos, se planearon las siguientes sesiones con la profesora María. La autorización de los tutores, madres o padres de familia se solicitó más tarde, cuando nos presentamos en las aulas virtuales.

Antes de conocer a niñas y niños, nos reunimos una vez más con la profesora María para hablar de la escuela, las familias y algunas características de niñas y niños del grupo 1ro. B:

Ahora en este momento tengo dos grupos, uno de primero en la mañana y otro de niños más grandes, bueno pubertos de sexto año en el turno vespertino. Con más certeza podríamos trabajar con los de primero, las autoridades de la mañana son más abiertas al trabajo en equipo, también los padres están más presentes y son colaboradores... En el grupo de la mañana son 30 niños de 6 a 7 años. De estos se conectan a las clases virtuales como unos 20, a los otros les doy seguimiento por WhatsApp y correo electrónico... Son niños que no conocen la escuela, no nos conocemos físicamente, son nuevos... La mayoría son niños, hay menos niñas... Algunos de estos niños viven con los abuelitos, con las tías o son hijos de madres o padres solteros...Tengo algunos casos que no hay presencia de papá o mamá porque murieron o se fueron (reunión virtual con la profesora María Arevila).

Nos habló de los entornos en los que viven las familias de niñas y niños, y del ambiente en las colonias de los alrededores de escuela:

La escuela se localiza en la alcaldía de Iztapalapa, en una colonia con características de alta vulnerabilidad... Es sabido de los graves problemas de violencia e inseguridad en los que viven los niños... Casi no hay espacios para que los niños se diviertan como parques... Existe mucho consumo de drogas, venta... Muchas familias de bajos recursos, mucha población flotante, migrante, llegan a vivir aquí por unos meses y después se van, de estos niños migrantes hay más en el turno vespertino... La escuela está a un lado de una unidad habitacional en donde hay mucha movilidad de migrantes, entonces tenemos a niños de ahí, son familias que vienen a trabajar a la ciudad, entonces puede ser que, al siguiente año, ya no estén los niños en la escuela... Los problemas se presentan más en el turno vespertino, antes del confinamiento, teníamos niños desmayados a la hora de la ceremonia porque no habían tomado alimentos antes de entrar a la escuela... (reunión virtual con la profesora María Arevila).

El cierre de la escuela por la contingencia sanitaria de la COVID-19 marcó el distanciamiento social. La docente refiere nunca pensaron que el confinamiento duraría tanto y que no tendrían más contacto con niñas y niños:

Les avisamos a los niños que nos iríamos unos días, como si fuéramos de vacaciones adelantadas, tratamos de explicarles por qué, tratamos de explicarle el tema del COVID-19, pero la verdad ni nosotros terminamos de tener claridad sobre el tema, era verdaderamente un caos, había profesores que no creían que existiera el COVID-19... Nos despedimos de los niños, al principio estaban felices, otros niños estaban tristes y preguntaban ¿cuándo vamos

a regresar?... Después que pasaron los meses en una reunión de profesores, nos comentaron que esto iba para largo, que la situación por el COVID-19 era delicada y que tendríamos que quedarnos en casa... (reunión virtual con la profesora María Arevila).

La profesora María relató las dificultades económicas, de salud y las situaciones que vivían niñas y niños en el núcleo familiar y escolar. Habló también de las pérdidas humanas provocadas por el virus SARS-CoV-2, la deserción escolar, en particular entre niñas y niños más vulnerables; de cómo ella percibía el estado de ánimo de madres y padres de familia ante el triple impacto: cierre de escuelas, crisis económica y amenaza en salud.

Al principio de la pandemia los cuidadores de los niños tenían muchas dudas de todo, de todo, al principio teníamos comunicación con los padres... Las mamás me decían que no tenían dinero para comprar un celular, una computadora, pagar datos, porque además no hay un niño en casa, tenían más hijos. ¡Ay, no! Al principio era bien difícil... Muchos padres de familia tenían que trabajar todo el día, muchas mamás podían quedarse a cuidar a los niños, pero otras no. Tengo niños que su padre ha muerto por COVID-19, niños que sus padres no pueden dejar de trabajar y no tienen con quien dejarlos... Los niños del turno vespertino de sexto año los perdimos, los perdimos... No tenemos forma de comunicarnos con ellos, los fuimos a buscar a sus casas, sus cuidadores no tienen tiempo, tienen que trabajar... Yo creo que un 50% de padres de familia se involucran y mandan tareas... (reunión virtual con la profesora María Arevila).

En relación con sus colegas, expuso las dificultades pedagógicas y administrativas que enfrentan en esta etapa virtual, el desgaste, desconocimiento y miedos que vivían, las demandas cambiantes de las políticas públicas en educación que emitía la SEP y los nuevos retos:

La verdad todo ha sido muy caótico desde el principio, nos daban órdenes, bueno, indicaciones muy cambiantes. Había desacuerdos entre nosotros como profesores, cada una de las profesoras teníamos que hacer contacto con cada padre de familia, pero con muchas restricciones, estábamos todas estresadas, las indicaciones a veces eran contradictorias por parte de nuestras autoridades... Los padres de familia no sabían usar los programas. Yo, por ejemplo, solita me iba buscar tutoriales y después se los mandaba a ellos. Yo no tenía dinero y tuve que comprarme un celular y una computadora nueva, fue una cosa horrible, presión económica, no sabía usar las plataformas. Bueno, había maestras que hasta lloraban porque no sabían cómo usar los programas...

Estoy haciendo catarsis aquí contigo, perdón, son situaciones que las tengo muy metidas, me siento mal, me siento perdida, me siento como que no estoy bien, son muchas cosas, muchas presiones. Sobre todo, al principio de la pandemia, falta de corresponsabilidad de los padres, la falta de empatía de las autoridades de la escuela, nos hacían sentir que éramos flojos, que los padres de familia tenían razón en quejarse de nosotros, los directores de la escuela eran y son como policías, nos están vigilando siempre, nos presionan, nos regañan, puras quejas y quejas, la directora no escucha, nunca ha tenido palabras de reconocimiento a nuestro trabajo, nunca una felicitación. Eso me duele porque yo soy una buena maestra... Bueno, ahora ya en este último tercer trimestre la nueva preocupación es el regreso a clases presenciales, nuestras autoridades nos piden que comencemos a pensar cómo serán (reunión virtual con la profesora María Arevila).

Durante estas primeras reuniones virtuales con la profesora María nos aproximamos a los contextos familiares de las y los estudiantes, supimos cómo funciona la escuela y conocimos los perfiles de

niñas y niños como grupo. En particular, en esta etapa situamos y conocimos las necesidades, angustias, problemas e intereses que ella vivía desde el comienzo del confinamiento. La profesora buscaba en las promotoras de la salud un interlocutor, ser escuchada. Manifestó sentirse abandonada, sin reconocimiento ni apoyo por parte de las autoridades administrativas de la escuela, sobre todo durante la crisis sanitaria. A estas inquietudes y necesidades, la docente añadía vivir más retos, como el aprendizaje de nuevos métodos y habilidades para la enseñanza en el entorno virtual y cómo tratar temas de salud sin ser especialista.

ABORDAJE METODOLÓGICO CON MADRES, PADRES Y CUIDADORES

Los cuidadores son clave para conocer y comprender los contextos infantiles. Reconocer los intereses e inquietudes de los adultos durante el confinamiento era indispensable. Este reconocimiento comenzó por presentarnos ante madres y padres de familia. Durante la primera sesión virtual explicamos nuestra presencia e intereses como proyecto de investigación e intervención. Después de la presentación y de escuchar la opinión de los cuidadores, se solicitó su autorización para entrar a las clases virtuales y trabajar con niñas y niños. Ya con la anuencia, nos reunimos en varias ocasiones con madres, padres y cuidadores en juntas escolares para aclarar los detalles del proyecto y que lo explicaran de manera más clara a sus hijas e hijos. A partir de estas reuniones y con el apoyo de la profesora María, se concertaron algunas entrevistas virtuales o telefónicas con algunas madres, abuelas o hermanas de niñas y niños. Aunque las entrevistas fueron abiertas, recalaron sobre la situación política, económica y de salud del país, y el impacto de estas circunstancias en sus comunidades de la alcaldía Iztapalapa. Afloraron sus ponderaciones relativas a la familia, la salud, la escuela, la crianza y la situación escolar de sus hijas e hijos antes y durante el confinamiento por COVID-19. Sobre estos ejes temáticos se diseñó y aplicó una encuesta digital de 30 preguntas a 29 madres y padres de familia.

CONTEXTO Y PREOCUPACIONES DESDE LA VOZ DE MADRES Y PADRES DE FAMILIA

La “Encuesta sobre los efectos del COVID-19 en el bienestar de los hogares con niñas, niños y adolescentes en la Ciudad de México ENCOVID-19 CDMX”, que acumula resultados de julio a diciembre de 2020, informó que la crisis económica que se ha generado a partir de los impactos por COVID-19 entre las familias de la ciudad de México han profundizado los ciclos de pobreza (Unicef, 2020). La misma fuente indicó que 62% de los hogares encuestados en la entidad reportaron tener un ingreso menor que antes de la pandemia. La reducción económica fue mayor en los hogares con niñas, niños y adolescentes: 71% de estos indicaron una reducción en su ingreso y 40% perdió su fuente de ingresos (Unicef, 2020). La disminución de salarios o pérdida de trabajo expone a las familias con hijas e hijos a una mayor precarización de la vida durante el confinamiento. En este

marco, Iztapalapa se ha identificado como una de las cuatro alcaldías en la Ciudad de México con mayor porcentaje de población en situación de pobreza (Coneval, 2010). Esto se refleja en particular en la muy baja calidad de la infraestructura de vivienda y servicios básicos (Sedesol, 2018) y en una tasa de desocupación de 4.76%, ligeramente mayor a la del resto de la Ciudad de México (CIJ, 2015).

Estos datos se complejizan en el contexto del confinamiento por COVID-19 entre las 30 familias del grupo de primaria con el que trabajamos. Se aplicó una encuesta a 29 madres y padres de niñas y niños, y todos indicaron habitar con sus familias en la alcaldía. Del total, 44% estudió la secundaria, 24% el bachillerato y el mismo porcentaje cursó la universidad; 76% trabaja como empleado y 14% se labora en el comercio informal. Estas madres y padres, cuyo promedio de edad es de 38 años, expresaron diversas situaciones de precariedad que han pasado con sus familias, en especial con sus hijas e hijos durante el confinamiento por la emergencia sanitaria. Los datos anteriores aunados a las entrevistas realizadas nos dejaron ver que las madres de familia sufrían niveles altos de estrés y angustia a causa de la combinación de la presión financiera, la pérdida y reducción de la fuente laboral: “a mi esposo le bajaron el sueldo, después le redujeron las horas de trabajo; va unos días sí y otros no... Ahora los días que no trabaja, maneja un taxi” (entrevista con Lucía). En el caso de Alicia: “debo salir a trabajar, si no salgo al puesto, no hay dinero para la comida, así de simple”. A pesar de que 96% de niñas y niños vive con sus progenitores, la situación laboral de estos, en particular de las madres —19% de ellas constituye el único sustento en el hogar—, no les permite cuidar y acompañar el proceso escolar de sus hijos. En algunas ocasiones estas circunstancias derivan en ausencias puntuales. La profesora María refirió un caso que ejemplifica la situación:

Este niño está solito en su casa, él se conecta solito a las clases, la mamá debe salir a trabajar. Hay otros niños que se quedan a cargo de sus hermanos. Los padres de familia no pueden pagar datos para que los niños tomen la clase con ellos, en su trabajo (reunión virtual con la profesora María Arevila).

Pero la precariedad económica y laboral se acompaña del miedo a enfrentar una enfermedad desconocida para toda la familia. El temor constante de que un miembro del núcleo familiar se contagie o muera por COVID-19 se traduce en angustia, en síntomas que el cuerpo expresa en patologías. Mariela indica: “yo también me puse mal, tuve una depresión nerviosa. Dejé de dormir una semana, mi cuerpo comenzó a temblar, me dieron taquicardias, dolores de cabeza... El médico me dijo que era por estrés” (entrevista con Mariela).

Las madres entrevistadas señalaron que sus hijas e hijos también manifestaron problemas de salud como consecuencia del confinamiento:

[Le explique a mi hijo] no podemos salir porque está lo del COVID... Hubo un tiempo en febrero, se me puso enfermo. El médico me dijo que podría ser un cuadro de estrés por el encierro. Porque de plano no lo sacaba a la calle, no lo sacaba para nada... Vivimos en un departamento pequeño (entrevista con Martha).

La convivencia prolongada y el hacinamiento en los hogares provocados por la emergencia sanitaria transformaron los hábitos de las infancias. Araceli nos comparte: “mis hijos tienen completamente cambiados los horarios, estoy preocupada por mi niña la grande, ahora duerme poco y come mal desde

que estamos encerrados”. La incertidumbre que provoca el encierro y la falta de información sobre la duración del confinamiento también complicaron la crianza e impactaron la socialización de niñas y niños.

Frente a la necesidad de socializar y jugar, Martha, como otras madres de familia, expuso que la paciencia hacia hijas e hijos más pequeños se agota con rapidez:

Jugamos a las correteadas, a mi hijo le encanta correr, correr y no se cansa. Jugamos con sus juegos de mesa, de dominó, serpientes y escaleras, siempre tratamos de jugar los tres. Pero llega un momento que le digo: no todo es jugar, hay que estudiar. Yo tengo que hacer la comida, tu papá ayuda a hacer el quehacer y trabaja. Ya jugamos contigo, al rato; si da tiempo volvemos a jugar. Por ejemplo: ayer, ya habíamos jugado un ratito con él, en la mañana. Y le dije al rato en la tarde vamos a ver tú papá y yo un programa en la tele. Estábamos viendo el programa y nos dice mi hijo: mamá, mira ven, vamos a hacer una torre... papá, ven vamos a jugar a que soy un perrito y tú me cuidabas... Bueno... dos veces nos levantamos a jugar con él, pero seguía insistiendo. Hasta que hable con él a ver: mira ya jugamos contigo... Y puso su carita de tristeza. Pero tiene que respetar... Su papá juega más con él que yo, él tiene más paciencia que yo, pero sí, todo el tiempo quiere estar jugando, todo el tiempo... (entrevista con Martha).

Aunque en el grupo 1ro. B las clases virtuales comenzaron hasta agosto de 2020, para madres y padres la inversión económica en dispositivos móviles y servicio de internet no fue el único problema a resolver. Las madres, sobre todo, debían acompañar a hijas e hijos, en particular a los más pequeños, en el proceso escolar:

De las clases virtuales sí era mucho estrés porque no entendía lo que decían o pedían las maestras, no conocía las aplicaciones. Las tres maestras pedían cosas al mismo tiempo... los tres [hijos] tomaban clases al mismo tiempo y en el mismo cuarto, todos en la misma mesa. Ahorita ya es más sencillo, ya saben cómo entrar a las clases ellos solos. Cada uno tiene sus audífonos, sino tienen que escribir se van al sillón y dejan que los otros usen la mesa... Todos toman clase con teléfono, tuvimos que sacar teléfonos, ahorita los estamos pagando (entrevista con Fernanda).

La misma madre de familia manifestó preocupación por la calidad de los conocimientos adquiridos durante las clases virtuales: “hubiera sido mejor que perdieran el ciclo escolar, porque es muy estresante y la verdad no están aprendiendo nada en la escuela... Mis hijos no ven La Escuela en Casa”. De las madres y padres que encuestamos, 93% considera que las clases en línea no generan el mismo aprendizaje que las clases presenciales. Cuando se les preguntó qué era lo que más le preocupaba de este proceso escolar virtual, indicaron: 1) que niñas y niños no alcancen los conocimientos necesarios para el grado que están cursando; 2) el regreso a clases presenciales, y 3) la socialización al regresar a la escuela. La segunda preocupación se agudizó entre madres y padres durante el último trimestre de clases en línea porque hacia el final del ciclo escolar todos los medios de comunicación mencionaban la noticia del regreso a clases presenciales. Durante las entrevistas y reuniones con madres y padres de familia se habló de la posibilidad de volver a clases presenciales antes de terminar el ciclo escolar y la mayoría estaba en desacuerdo:

No voy a llevar a mis hijos a la escuela, no mientras no estemos todos vacunados, no. A mí quien me asegura que no se van a contagiar mis hijos en la escuela o en el camino para llegar, que tal si en el trayecto nos infectamos. Porque nadie está exento de enfermarse, hasta no estar vacunados todos. Mi niña la chiquita tiene principio de

asma, pienso “¿y si le pasa algo a mi hija?”. Ya vacunados todos los adultos, a lo mejor. Ya lo pienso, tal vez sí los mande a la escuela, pero ahorita por un mes de clases no, no los voy a mandar (entrevista con Lucía).

La preocupación que más refleja inquietud en la profesora Areli, las madres y los padres de familia entorno a la vida escolar de niñas y niños es el regreso a clases presenciales.

ABORDAJE METODOLÓGICO CON NIÑAS Y NIÑOS DEL GRUPO 1^{RO}. B

Desde un enfoque cualitativo, sobre todo, analizamos la realidad social y cultural de niñas y niños. La técnica etnográfica del diario de campo permitió recuperar momentos clave de la participación y el protagonismo infantil en comunidad, a la que se sumaron los registros de audio de las sesiones. Las clases virtuales fueron los únicos espacios para entablar un diálogo directo con ellas y ellos. También se desarrollaron actividades que produjeron trabajos escritos, dibujos y manualidades creadas por niñas y niños. Estos materiales fueron compartidos en formato pdf o fotografía por madres y padres de familia, vía correo electrónico o WhatsApp. Se aplicó una encuesta de 30 preguntas a 21 niñas y niños por medio de internet en torno a temas como la familia, la salud, la escuela y las condiciones materiales de vida en el contexto del confinamiento por COVID-19, que fue respondida con ayuda de sus cuidadores. Todas las actividades que el grupo 1ro. B llevó a cabo fueron planeadas y organizadas siempre en colaboración entre la maestra María y las promotoras de la salud. Nos reunimos una o dos veces a la semana para evaluar las sesiones y planear las siguientes acciones a partir de lo que niñas y niños manifestaban en clases. La planeación se ordenaba en cartas descriptivas para cada clase.

EL PRIMER ENCUENTRO CON NIÑAS Y NIÑOS DEL GRUPO 1^{RO}. B

Las integrantes del equipo de promotoras de la salud se presentaron ante niñas y niños como parte de la comunidad universitaria y compartieron intereses y gustos personales con ellas y ellos. El reconocimiento a niñas y niños como sujetos de derechos se manifestó cuando les informamos sobre el proyecto y les consultamos si querían participar. Se les explicó que el grupo de promotoras de la salud quería tratar con ellas y ellos temas sobre sus derechos, en particular sobre la salud y su promoción, así como sus deseos o inquietudes durante el confinamiento.

Niñas, niños y personas adultas nos escucharon con toda la atención que permite la comunicación virtual. Con la intención de conocer sus puntos de vista y tener claridad sobre los temas expuestos se preguntó a cada niña y niño qué pensaba sobre el proyecto y si querían que nosotras estuviéramos en sus clases virtuales para platicar sobre situaciones o necesidades que fueran de su interés y dialogar sobre temas de salud. Hicimos énfasis en que necesitábamos su anuencia explícita para colaborar en el proyecto. Un niño manifestó que no entendía de qué se trataba, intentamos explicarle de nuevo. Esta inquietud desveló un reto metodológico importante, pues estuvimos frente a un grupo de 24

estudiantes de entre siete y ocho años de edad, que en su mayoría estaba aprendiendo a leer y escribir, por un medio virtual con todas las contrariedades que la mala conectividad acarrea, planeando las sesiones en función de tiempo de concentración efectiva de niñas y niños.

En esta contrariedad metodológica se observó una oportunidad para solicitar a madres o padres de familia presentes en la sesión que se tomaran unos minutos para platicar con sus hijas e hijos sobre el proyecto y nuestra presencia, más con la intención de dialogar que de convencerlos de participar. Sin duda, el entendimiento y la aceptación del proyecto se facilitaban por dos situaciones. La primera era la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 que estaban viviendo niñas, niños y sus familias, y la sociedad en general. La crisis en salud puso al descubierto la relevancia y necesidad de la promoción de la salud, entre otras situaciones sociales. La segunda circunstancia fue la presencia institucional de la UACM en colaboración con la profesora María, vista por los tutores de niñas y niños con reconocimiento y respeto por el saber académico científico.

PROMOCIÓN DE LA SALUD A TRAVÉS SUS ESTRATEGIAS Y ACCIONES CON NIÑAS Y NIÑOS

Para el equipo de promoción de la salud el primer encuentro virtual con el grupo 1ro. B fue muy importante porque se revelaron los primeros desafíos para impulsar la participación infantil. Nos integramos al grupo durante el último trimestre del ciclo escolar. Eso significó que había poco tiempo para conocernos y lograr un trabajo colaborativo con niñas, niños y personas adultas. Un reto más fue establecer una relación comunicativa efectiva en la virtualidad. En este sentido, la escucha atenta fue de suma importancia para entablar una relación empática para lograr la identificación y reflexión colectiva sobre los sentires, intereses, inquietudes y deseos individuales y grupales de niñas y niños en un contexto escolarizado virtual y de confinamiento. Sin duda, el desafío más significativo fue (y continúa siendo) la ruptura con el paradigma tradicional y dominante de la educación escolarizada pública que establece una relación asimétrica y adultocentrista con la infancia.

La ruta metodológica del diálogo con niña, niños y adultos se acompaña de estrategias y acciones de promoción de la salud, las estrategias son: facilitar que niñas y niños logren agencia y desarrollen capacidades de comunicación en la virtualidad. Esto sienta las bases para que los promotores de la salud aboguen y acompañen a niñas y niños en la creación de espacios escolares para el diálogo y la escucha atenta con el profesorado y autoridades escolares. La promoción de la salud colabora en la mediación entre niñas, niños y adultos sobre las propuestas e inquietudes que niñas y niños proponen para llegar a acuerdos. Por último, la promoción de la salud impulsa alianzas entre niñas, niños y personas adultas para fomentar la colaboración y conseguir que las demandas e inquietudes de niñas y niños sean escuchadas por las autoridades escolares. Estas estrategias son ejes transversales en la implementación de tres acciones necesarias para desarrollar la participación y el protagonismo infantil: la creación de ambientes favorables, el fortalecimiento de acción comunitaria y el desarrollo de habilidades y actitudes personales y colectivas.

Las acciones en promoción de la salud en el proceso colaborativo con niñas y niños comenzaron con la creación de ambientes favorables virtuales. A partir del desarrollo de varias actividades buscamos conocernos y provocar el diálogo reflexivo entre todos integrantes del grupo 1ro. B para acercarnos a un primer diagnóstico general sobre las inquietudes o preocupaciones de niñas y niños en ese momento del confinamiento. Las actividades fueron: "Presentación con antifaces", "Narración de vacaciones", "Mi peluche favorito" y "¿Quién soy yo?". Otras actividades, como "Yo le digo a mamá o papá", "Bailar en casa" y "¿Hacemos juntos un *poupet*?", tuvieron como intención provocar el diálogo, la escucha atenta entre niñas, niños y sus cuidadores. Todas estas actividades estimularon la imaginación y la creatividad individual y colectiva, en compañía de sus tutores.

La actividad "Mi peluche favorito" permitió establecer un diálogo empático con niñas y niños. En mi calidad de profesora, presenté a mi peluche favorito, Erasmo, un elefante morado, con grandes orejas azules, ojos y trompa chueca. Como sus compañeros de escuela, Erasmo estaba aprendiendo a leer y escribir. Era un peluche con voz propia y personalidad infantil que representaba situaciones familiares y escolares parecidas a las experiencias de la infancia en tiempos de confinamiento. Desde la segunda sesión virtual, Erasmo se convirtió en cómplice de niñas y niños, y poco a poco se volvió en un personaje indispensable en clase. Fue una figura que otorgó confianza y facilitó la comunicación con el mundo infantil. Erasmo jugaba con niñas y niños, exploraba la creatividad, disparaba la imaginación y el protagonismo infantil. Antes de la llegada de Erasmo, la profesora María comentó que la participación y asistencia a clases de niñas y niños era menor. Al final del ciclo escolar virtual solicitamos a niñas y niños escribir una carta de despedida a Erasmo (véase anexo con fotografía 1):

Erasmo: eres un buen estudiante. Te quiero mucho (Bardo, siete años).

Erasmo: tú has alegrado mi corazón mucho más que antes. Mi pingüinita quiere ser tu amiga. Te quiero mucho.

Erasmo cuídate (Esmeralda, de 7 años).

Erasmo: te quiero Erasmo y porque eres especial te quiero conocer (Eduardo, ocho años).

Erasmo: te voy a extrañar cuando te veo me haces reír. Eres muy gracioso y ocurrente, espero verte el próximo año escolar para poder bailar contigo. Te quiero (Fernanda, siete años).

Sin duda, las actividades y las intervenciones con Erasmo lograron explorar y tener un acercamiento más íntimo y detallado sobre circunstancias familiares, intereses personales y preocupaciones de niñas y niños.

El confinamiento expuso a los miembros de las familias a muchas horas de convivencia, que intensificaban diferentes formas de relación y vínculos, en particular entre hermanas y hermanos por medio del juego. De las 21 niñas y niños encuestados, 42% indicó tener una hermana o hermano, mientras 51% tiene más de dos hermanas o hermanos. Niñas y niños expresaron de diversas formas que les gustaba convivir y jugar con los miembros de la familia más cercanos:

Yo fui al pueblo de mi abuelito y ahí estuve jugando y ahí nos quedamos tres días y me divertí mucho, mucho. Y también ahí fuimos a comprar cosas con mi mamá y me divertí mucho (Itzel, siete años).

Pusimos la alberca y nadamos mis hermanos y yo, y ayer vinieron mis primas, nadamos juntos (Arcoiris, siete años).

Pues a veces veo la tele o a veces le intento enseñar a mi abuela a jugar ajedrez y a veces me gusta jugar con mi teléfono o con mi Xbox One. También me gusta jugar con mi hermano y con mi prima, y mi hermano me enseña a leer y escribir, no estoy tan aburrido en casa (León, siete años).

Al contrario, las expresiones de hartazgo por el confinamiento son frecuentes durante las sesiones virtuales. Alegría, de siete años, indica: “sí me gustan las clases virtuales, pero me gusta más ir a la escuela, extraño a mis amigas”. Esto se confirmó en la encuesta: 85% indicó que regresar a las clases presenciales le hace ser feliz, en contraste con 38% que mencionó que le gustan poco las clases en línea: “pero la verdad, sinceramente, ya quiero regresar a la escuela, me aburro más aquí que en la escuela, en la escuela todo es divertido” (León, siete años). En general, las actividades permitieron a menores y adultos visualizar la coincidencia de narrativas compartidas entre niñas y niños del grupo 1ro. B. Algunas de las preocupaciones y deseos que viven durante el confinamiento son expresadas así:

Yo ya quiero que se acabe el coronavirus porque mata a la gente, ya quiero que todos estén vacunados... Tenemos que cuidar a nuestra familia (Pedro, ocho años).

Ya quiero que se vaya el COVID para ir a jugar con mis compañeras y aprender. Me gusta jugar (Adriana, siete años).

Yo ya quiero conocer la escuela, ya no quiero estudiar en la casa, quiero estudiar ya en mi escuela (Mariana, siete años).

Los testimonios reiteran la preocupación porque algún miembro de su familia se contagie o muera por COVID-19. Se manifiesta la inquietud constante por regresar a la escuela y también el deseo de socializar en la escuela por medio del juego. A partir de sus propias experiencias, las niñas y niños expresaron preocupaciones individuales, que fueron compartidas por varios miembros del grupo. Después de la exposición de estos temas en común, se reconoció un primer diagnóstico grupal. Continuar hablando y profundizando sobre sus inquietudes y preocupaciones era uno de los objetivos de esta colaboración, entonces se propuso a niñas y niños profundizar en un diálogo más detallado y participativo.

LA ASAMBLEA COMO ESPACIO DE ACCIONES DE LA PROMOCIÓN DE LA SALUD

Para continuar la exploración y profundización sobre los temas que le interesan a niñas y niños del grupo 1ro. B, propusimos hacer una asamblea grupal. Explicamos en qué consistía la asamblea, sus objetivos y funciones, y les propusimos tener una sesión. Los infantes y la profesora María estuvieron de acuerdo en experimentar la propuesta.

El equipo de promotoras de la salud encontró en la figura de la asamblea un espacio para el fortalecimiento de la acción comunitaria y el desarrollo de habilidades y actitudes que favorezcan entre niñas y niños de manera personal y colectiva sus propios procesos en temas relacionados con su salud. Uno de los objetivos de la práctica de la asamblea es la identificación individual y colectiva de inquietudes, necesidades, problemas y conflictos entre sus participantes, para formular propuestas de solución por medio de acuerdos y concesos grupales. La asamblea es un espacio en el que se conocen

y promueven los derechos de niñas y niños, por ejemplo, el derecho de expresión y participación (Cornelio, 2013). Al practicar las sesiones de asamblea, también se desarrollan habilidades y actitudes de autonomía colectiva, argumentación, escucha atenta, respeto por la palabra del otro u otros, y la reflexión en el intercambio de ideas y experiencias sobre los planteamientos en comunidad de los participantes. En el cuadro 1 se presenta la ruta metodológica que guio la asamblea entre niñas y niños del grupo 1ro. B.

Cuadro 1.

FASES PARA ORGANIZAR UNA ASAMBLEA

Indagar y reflexionar	Es el primer momento. Requirió investigar algunos conceptos.
Reglamento para participar y cargos en la asamblea	Establecer el reglamento para el funcionamiento de la asamblea. Elegir cargos para desarrollar la asamblea.
Qué tema llevar a la asamblea	Elección de temas a tratar por niñas y niños del grupo 1ro. B.
Asamblea	Celebración de la asamblea.

Fuente: Elaboración propia.

Indagar y reflexionar. Este primer momento se dedicó a comprender qué es y cómo funciona una asamblea tradicional. Para llegar a la reflexión, se solicitó a niñas y niños, con apoyo de sus cuidadores, investigar el significado de palabras como asamblea, comunidad, colaboración y argumentar. Esta última fue la más difícil de comprender. Con una diversidad de ejemplos, Erasmo el elefante logró aclarar el concepto al relacionarlo con vivencias cotidianas.

Una vez alcanzada la comprensión de qué es y cómo funciona la asamblea, continuamos con la segunda fase. Se elaboró un reglamento y se asignaron cargos. Niñas y niños participaron de manera entusiasta desarrollar el reglamento. Tomaron la palabra de manera organizada y respetuosa, en la medida en la que la virtualidad lo permitió. Se solicitó que de manera voluntaria algún integrante del grupo hiciera la relatoría de la sesión. Una niña aceptó la encomienda y la escribió en su cuaderno, siempre acompañada de su mamá y de una promotora de la salud que anotaba las propuestas en el chat virtual. El reglamento se estructuró en diez puntos, aprobados por niñas y niños. Esta decena de reglas se compiló en esencia para ordenar la intervención de los participantes en la asamblea.

En relación con la organización y asignación de cargos, por ser la primera vez que los integrantes del grupo 1ro. B, de siete y ocho años de edad, vivían la experiencia de una asamblea, se buscó apegarse a la figura tradicional de una asamblea que implementar su estructura de manera estricta. Se privilegiaron procesos menos complicados, nos adaptamos a los tiempos de atención y comprensión de niñas y niños, además de que los medios virtuales exigen simplificar la dinámica organizacional. Las responsabilidades asignadas fueron secretario, escrutador y vocero. La moderación y el acompañamiento durante la

asamblea estuvieron a cargo de las promotoras de la salud, Erasmo el elefante y la profesora María. En este momento se solicitó a niñas y niños, también de manera voluntaria, tomar cada uno de los cargos mencionados.

La tercera etapa fue la elección de temas que niñas y niños querían tratar en la asamblea. Durante una sesión virtual en la que participaron libre y ordenadamente, diez niñas y niños propusieron asuntos y presentaron sus argumentos. Las promotoras de la salud anotaban en el chat virtual los puntos y acuerdos. En esa ocasión, una niña y un niño se ofrecieron para hacer la relatoría. Después se solicitó a los tutores que compartieran las notas en el grupo común de WhatsApp.

LISTA DE TEMAS A TRATAR EN LA PRIMERA ASAMBLEA DEL GRUPO 1RO. B

1. Diferencia entre el kínder y la primaria. Propuesta de Leo.
2. Cómo imaginamos la primaria. Propuesta de Fernanda.
3. Cómo será la escuela cuando regresemos del confinamiento. Propuesta de Lian, Brayan y Asad.
4. Qué queremos ser de grandes. Propuesta de Brigitte.
5. Cómo aprender a leer y escribir. Propuesta de Camila.
6. Forma de trabajar en clases presenciales. Propuesta de Valentina.
7. Respeto a los compañeros. Propuesta de César.
8. Qué nos gustaría jugar en la escuela. Propuesta de Asad.
9. Convivencia en la escuela. Propuesta de Fátima.
10. Qué les gustaría comer en la escuela. Propuesta de la profesora María.

Dado que los temas eran numerosos, se hicieron votaciones. Cada niña y niño tomó turno para expresar su opinión y elegir el tema de atención en la asamblea. La propuesta 8, Qué nos gustaría jugar en la escuela, fue la elegida con 14 votos. El cuarto momento fue la celebración de la asamblea. Antes de iniciar la sesión, se recordó al grupo el funcionamiento y el reglamento, y se verificó que las niñas y niños en los cargos de secretaria, vocero y escrutador estuvieran presentes.

En el cuadro 2 se presentan las cinco etapas de la asamblea.

Cuadro 2.

ETAPAS DE LA ASAMBLEA DEL GRUPO 1RO. B

Primera	Bienvenida Pase de lista de todas y todos los integrantes Orden del día Solicitud de relator
Segunda	Actividad de integración
Tercera	La secretaria abre sesión Se abren rondas de propuestas Se cierran rondas de propuestas

Cuarta	Se forman equipos virtuales de trabajo para reflexionar las propuestas
Quinta	Reflexión grupal sobre las propuestas Relatoría

Fuente: Elaboración propia.

En un primer momento, la secretaria de la asamblea dio la bienvenida y la profesora María la ayudó a pasar lista de presencia. La secretaria solicitó la participación voluntaria de una persona para hacerse cargo de la relatoría. En la segunda etapa, las promotoras de la salud hicieron una breve actividad de integración virtual con niñas y niños por medio del baile. En el tercer momento, la secretaria inauguró la primera asamblea del grupo 1ro. B y expuso el tema a tratar, “Qué nos gustaría jugar en la escuela”, y enseguida comenzó las rondas para que todas y todos expusieran sus propuestas. Una promotora de la salud hizo una lista con todas las propuestas y al finalizar los planteamientos identificó cuatro categorías: juegos con juguetes, juegos al aire libre, juegos didácticos y manualidades. Esta clasificación ayudó para organizar los grupos de trabajo que se utilizarían más adelante.

En la cuarta etapa organizamos cuatro grupos de trabajo con cinco niñas y niños, en sesiones virtuales por Meet. La profesora María y tres promotoras de la salud se integraron a sendos grupos y se hicieron cargo de la sesión virtual. El fundamento metodológico para crear cuatro grupos era agilizar y buscar mayor eficacia en los procesos de participación infantil en un medio virtual. Por esta razón se interrumpió el proceso grupal y se organizaron equipos con menos participantes, con la finalidad de provocar un diálogo más reflexivo y de escucha atenta con y entre niñas y niños.

El objetivo fue que reflexionaran en torno a la contextualización del tiempo y el espacio del tema y juego elegido: a qué jugar en la escuela y la lista de juegos. Para estimular el diálogo, cada encargada de grupo virtual hizo tres preguntas a niñas y niños: ¿Cómo imaginas jugar los juegos mencionados al regresar a la escuela? ¿Cómo imaginas tu regreso a clases presenciales? ¿Cómo imaginas tu escuela y salón de clases? Las preguntas se diseñaron en vinculación con los temas 2, 3, 6 y 9 de la lista de que niñas y niños propusieron para debatir en la asamblea. En esta ocasión no hubo relatores. Para agilizar el procedimiento y tener la atención de niñas y niños, cada encargada de la sesión virtual tomó nota de las respuestas y opiniones emitidas por los equipos. Se finalizó con estas sesiones virtuales, retomando y reflexionando sobre el tema de los derechos de niñas y niños a ser escuchados y a participar en la toma de decisiones de asuntos que les competen en el desarrollo de la vida cotidiana. En la quinta y última parte de la asamblea, los cuatro equipos regresaron al aula virtual para exponer y hacer un primer consenso de las respuestas planteadas. En ese momento hablamos sobre la idea de redactar un documento que expresara los deseos e inquietudes que niñas y niños tenían sobre el regreso a clases presenciales. Las promotoras de la salud tomaron notas de estas últimas propuestas y propusimos al grupo hacer una sesión más para terminar los consensos, votar y tomar acuerdos.

En el siguiente encuentro, y cerca de terminar el ciclo escolar virtual —era la penúltima clase—, retomamos la asamblea. Durante esta sesión presentamos la transcripción y unificación de los

consensos expresados en la reunión anterior. A continuación, se presentan los 14 puntos consensuados que más tarde tomarían forma de una declaratoria.

DECLARATORIA DE NIÑAS Y NIÑOS DEL GRUPO 1RO. B, TURNO MATUTINO, PARA EL REGRESO A CLASES PRESENCIALES

1. Estamos felices por regresar a la escuela, queremos conocer a todos nuestros compañeros. Nos gustaría darnos un abrazo o saludarnos con la mano, a la maestra y a nuestros compañeros. Nos gustaría que nos aplaudieran a todas las niñas y niños porque regresamos a la escuela. Queremos divertirnos con emoción, queremos jugar con todos los compañeritos.
2. Imaginamos el regreso a clases presenciales cuidándonos, con el cubrebocas, lavándonos las manos, con sana distancia y las bancas de nuestro salón separadas.
3. Al regresar a la escuela nos gustaría jugar al aire libre a atrapadas, avioncito, hacer castillos con arena, jugar a las escondidillas, fútbol, con juguetes y a la cocinita con nuestros compañeros y compañeras, porque ya nos aburrimos de estar jugando en la casa encerrados.
4. Al regresar a la escuela, también nos gustaría jugar con juegos didácticos como lotería, rompecabezas, memoramas, cubos, plastilina para compartir con nuestros compañeros.
5. Nos gustaría llevar a la escuela un juguete porque nos aburrimos. Nos gustaría llevar juguetes a la escuela porque siempre quisimos llevar uno al kínder y no nos dejaron.
6. Nos gustaría tener libros para leer cuentos divertidos con nuestros amigos.
7. Nos gustaría que la escuela estuviera pintada de colores y con muchos dibujos de muñecos que tengamos en nuestra imaginación, porque así se vería bonita.
8. Nos gustaría que nuestra escuela tuviera un espacio grande para tener alberca, columpios, sube y baja, resbaladillas, bicicletas, canchas de fútbol y juegos pintados en el piso para jugar un ratito con las maestras y compañeros a la hora del recreo.
9. Nos gustaría que nuestra escuela tuviera áreas verdes para tener un jardín con pasto, muchos árboles, macetas con plantas y florecitas.
10. Nos gustaría que nuestro salón de clases tuviera sillas y mesas pintadas con colores alegres y brillantes, como los del arcoíris. Que las mesas sean grandes, de forma rectangular o cuadradas, y las sillas tengan nuestro nombre para que respetemos cada quien nuestro lugar.
11. Nos gustaría que nuestro salón tuviera un pizarrón grande para ver mejor y poder dibujar en él lo que a nosotros más nos guste, por ejemplo: un búho grande sentado en una rama de un árbol grande.
12. Nos gustaría que nuestro salón fuera grande para poder caminar y estudiar sin estar amontonados, con ventanas muy grandes para que entre la luz.
13. Nos gustaría que nuestro salón estuviera adornado con flores, mariposas, plantas, juguetes y posters muy grandes de números y vocales. Que tenga materiales como colores, crayolas y una mesa con juegos didácticos para tener mucha diversión.

14. Nos gustaría que nuestra escuela tuviera muchos salones, baños y escaleras, que estuviera limpia y ordenada, que no haya basura tirada, porque así se trabaja mejor.

Durante la penúltima clase virtual, niñas y niños tomaron turnos para leer y reflexionar cada punto. Estuvieron de acuerdo en la mayoría de las ideas. El debate se suscitó en la última frase del punto 10: “que las sillas tengan nuestro nombre para que respetemos cada quien nuestro lugar”. Una de las niñas manifestó su desacuerdo en relación con que las sillas del salón tuvieran nombre y propuso desaparecer la oración. Entonces se le solicitó que expusiera sus argumentos.

Si ponemos la silla sin nombre nos podemos sentar en ella, pero si tiene nombre no vamos a poder sentarnos en ella, entonces ya vamos a tener un conflicto, ya se van a estar peleando y si no tiene nombre se pueden sentar donde quiera, no hay problema (Fernanda, siete años).

Enseguida se pidió que los demás compartieran su opinión y argumentos con el grupo. Estos fueron los argumentos-testimonios a favor de quitar la oración:

Si le quitamos el nombre a las sillas, serían más de todos porque nos podríamos sentar (Ximena, siete años).

A mí me gustaría sin nombre porque si yo quiero platicar con otra niña que no está cerca de mí, no voy a poder porque la silla que esté cerca de ella no tiene mi nombre (Valentina, siete años).

Los argumentos-testimonios en contra de quitar la oración fueron:

Yo creo que debe tener el nombre, porque en mi otra escuela me quitaban la silla y ya no me podía sentar y así si ya es mía ya no se pueden sentar (Paula, siete años).

Si tuviera nombre yo pienso que cada quien se haría responsable de su silla, tenerla limpia, bien cuidadita (Leonel, siete años).

Una vez agotadas las participaciones y reflexiones, solicitamos a niñas y niños votar a favor o en contra. La votación quedó en un empate. Entonces, niñas y niños propusieron que Erasmo el elefante votara para desempatar. Erasmo emitió su voto a favor de quitar la oración y su argumento fue:

Estamos en una escuela pública, el mobiliario y todo lo que se encuentra en el aula de clases es del bien común, es decir todo lo que está en la escuela es de todas y todos. Todas y todos debemos cuidar y ser responsables del cuidado de todas las sillas. Yo quiero sentarme en cualquier silla y si me la piden amablemente yo escucharé la petición.

Después de escuchar el voto y los argumentos de Erasmo, dos niñas y un niño solicitaron cambiar su voto a favor de quitar la oración. Se agotaron las participaciones y votamos de nuevo. El acuerdo fue quitar la oración y poner en su lugar: “Todos debemos cuidar y compartir las sillas y mesas”. Al final de la sesión, acordamos llamarle al documento “Declaratoria de niñas y niños del grupo 1ro. B, turno matutino, para el regreso a clases presenciales”.

En esa sesión nos enteramos de que la directora de la escuela estuvo presente, viendo y escuchando, pero no emitió ninguna opinión. Entonces, se reflexionó con niñas y niños la importancia de que las autoridades de la escuela conocieran la Declaratoria y su opinión sobre el regreso a clases. Se propuso a niñas y niños entregar el documento a las autoridades de la escuela primaria para ser tomado en cuenta en la planeación del siguiente ciclo escolar, en el que se avistaba el regreso a clases presenciales. En la última sesión de clases virtuales, la Declaratoria fue entregada a una profesora representante

de la dirección escolar, y niñas y niños la enviaron por correo electrónico institucional, por medio de la profesora María, a la directora de la primaria del turno matutino. Una semana después de haber regresado a clases presenciales no había respuesta a la Declaratoria de niñas y niños del grupo 1ro. B, turno matutino, de esta escuela primaria en Iztapalapa.

CONSIDERACIONES FINALES: ELEMENTOS PARA UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA DE PROMOCIÓN DE LA SALUD CON NIÑAS Y NIÑOS

El confinamiento derivado de la pandemia ha sido fuente de infinidad de problemas sociales e individuales; sin embargo, en el caso que presentamos se dio la oportunidad de que madres y padres de familia convivieran y conocieran de otra manera a sus hijas e hijos. El hecho de que el espacio doméstico se convirtiera en una extensión de la escuela permitió a los adultos de las familias visibilizar las dinámicas experimentadas por niñas y niños, que por lo general quedan ocultas tras la puerta de las instituciones educativas. La impremeditada cercanía de ese otro espacio reveló también las voces de las infancias que expresaban inquietudes muy particulares, cuya escucha estaba atenuada, si no es que anulada, por el ruido de las preocupaciones adultas. De cierta manera, la disolución de un espacio en otro favoreció una relación distinta, más atenta, entre niñas y niños y sus cuidadores, y al mismo tiempo reconfiguró la dinámica escolar. En el caso del grupo 1ro. B, el protagonismo infantil se hizo evidente tanto para madres y padres como para su profesora, y sin duda para el equipo de promoción de la salud. Niñas y niños del grupo asumieron un papel protagónico en el proceso al aportar sus experiencias, conocimientos y elementos en el ámbito escolar para un evento trascendental, como el regreso a clases, y lo hicieron mediante la conciencia y expresión de sus inquietudes legítimas. Al enunciar en común su deseo por jugar, se puso en evidencia para los adultos que el juego es algo más que un pasatiempo y que se relaciona con el regreso a la socialización, fundamental en el desarrollo de la infancia.

A pesar de la ausencia de respuesta de las autoridades escolares a la Declaratoria entregada por el grupo, se generó un proceso reflexivo profundo entre los actores que derivó en las siguientes acciones transformadoras de la vida escolar:

1. La profesora María Arevila incorporó en el siguiente ciclo escolar, en modalidad presencial en su aula de clases, la mayoría de los puntos de la Declaratoria. También manifestó facilitar y mediar más espacios para el diálogo con y entre estudiantes. La profesora tomó un papel más activo al motivar a los estudiantes al ejercicio de la participación.
2. En la evaluación final del proyecto, madres y padres de familia reportaron haber reflexionado y en algunos casos haber cambiado a una relación más empática y de escucha atenta con sus hijas e hijos como resultado de las actividades que propiciaban un ejercicio colaborativo entre ellos.
3. Niñas y niños se integraron, reconocieron e interactuaron de manera grupal mediante el trabajo del equipo de promoción de la salud, porque no se conocían, pues no habían tenido oportunidad de un encuentro presencial.

4. Niñas y niños participaron activamente en los debates de la asamblea, aportaron de manera autónoma sus puntos de vista y consensuaron sus deseos en propuestas puntuales. El ejercicio de la asamblea les permitió darse cuenta de que tenían temas e inquietudes comunes respaldadas por sus experiencias. La demanda colectiva por el juego libró la injerencia temática de madres y padres de familia, y de la profesora.

Esto nos orienta sobre la relevancia de las acciones y estrategias de promoción de la salud en el acompañamiento y generación de las condiciones de diálogo a partir de una escucha atenta y de impulsar la participación basada en la autonomía de niñas y niños, para fortalecer su papel protagónico. Es pertinente señalar que este proceso no puede considerarse clausurado, al contrario, se puede entender como el inicio de más acciones por la transformación de las relaciones entre niñas y niños de este grupo con personas adultas, en particular con la institución escolar, más allá de la modalidad educativa en la que se encuentren. Sin duda, el trabajo con profesores, madres y padres de familia debe continuar.

Esta propuesta no debe entenderse o leerse como una metodología a seguir al pie de la letra, como si fuera una receta o un manual. Cada individuo o comunidad tiene una historia y un contexto particular, una historia de vida con circunstancias únicas. La intención de compartir esta metodología es poner en evidencia la importancia de las experiencias, historia, autonomía, contexto, conocimientos, empatía y reconocimiento entre los sujetos como parte fundamental de los elementos para el diálogo a través de una escucha atenta.

Para acompañar la participación y libre expresión emanadas de niñas y niños, en paralelo con la escucha atenta de adultos, se requiere reconocer a todos los protagonistas a partir de sus historias y contextos tanto individuales como grupales: niñas y niños, cuidadores y profesora. Al conocer a los tres actores, se identifican las inquietudes o necesidades y se genera un diálogo reflexivo, en este caso, entre las promotoras de la salud y cada uno de ellos. Una vez que se traza un abanico de inquietudes o necesidades, el equipo de promoción de la salud acompaña en un ejercicio de cruce o encuentro para descubrir en cuáles coinciden los actores.

El regreso a clases presenciales fue una preocupación general. Adultos y estudiantes del grupo 1ro. B tenían en mente las disposiciones sanitarias respecto a la contingencia por COVID-19, pero niñas y niños, además de nunca perder de vista la importancia de la emergencia sanitaria, el cuidado de sí mismos y de los demás, expusieron constantemente su deseo de socializar por medio del juego. La propuesta de la Declaratoria surge de la conjugación de las inquietudes expresadas por los diferentes actores, con el juego como elemento articulador de sus demandas, porque niñas y niños no hablan propiamente de necesidades, dicen “yo quiero”, es decir, enuncian sus deseos para satisfacer sus necesidades, que en el caso del grupo 1ro. B se articuló como “queremos jugar”.

Rodari (2011) insistía en la idea de que la imaginación tenía un lugar preponderante en la enseñanza y en que la creatividad se derivaba de su estímulo permanente. El juego para niñas y niños es, en ese sentido, la acción que se desprende del proceso imaginativo, en el que su curiosidad, experiencias y necesidades toman forma, se configuran y tejen redes con su entorno. Teniendo en cuenta lo anterior,

se entiende la importancia de crear estrategias y acciones pedagógicas en el aula, sin importar si la modalidad es presencial o virtual, que estimulen su imaginación para desarrollar su potencial creativo. La inclusión de un personaje fantástico, como Erasmo, fue estratégica para propiciar un ambiente cómodo y reconocible para niñas y niños, y operó como detonador de su proceso imaginativo-creativo. La agencia infantil florece cuando la participación se liga a la expresividad personal en reconocimiento y escucha atenta de los deseos e inquietudes propias y ajenas. Cuando niñas y niños toman la palabra son y están en acción, entendiendo y expresando sus intereses: la participación es una experiencia, un proceso que se vive y se hace en la práctica.

Por último, el acompañamiento del equipo de promoción de la salud en esta experiencia se enfocó en estrategias y acciones que detonaron en la creación de vínculos: de las promotoras de la salud con la profesora, los tutores, las niñas y los niños; de los tutores con sus hijas e hijos, y entre niñas y niños del grupo. En medio de la emergencia sanitaria derivada de la pandemia, se logró diagnosticar, visibilizar y vincular las preocupaciones y problemas de salud de los tres actores, a favor de las necesidades de niñas y niños en el contexto escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

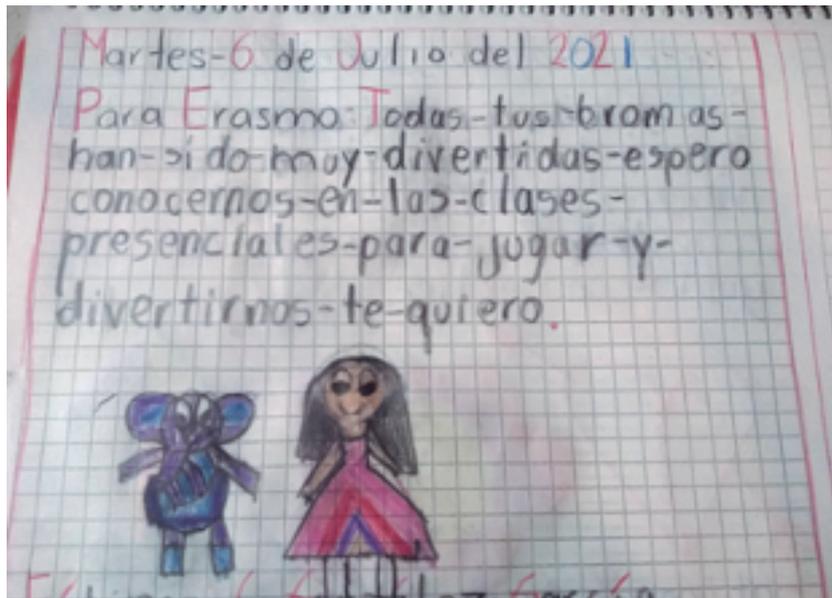
- Castillo, A. (2006). La invención de un concepto moderno de niñez en México. En María Eugenia Sánchez y Delia Salazar, (coords.), *Los niños: su imagen en la historia* (pp 101-115). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Centros de Integración Juvenil (CIJ). (2015). Cuadro "Población desocupada de la población económica activa en 2015". *Estudio Básico de Comunidad Objetivo 2018*. Recuperado de <http://www.cij.gob.mx/ebco2018-2024/9470/CSD/CSD-Cuadros/9470CSC3.3.1.pdf>
- Chang, S. y Henríquez, K. (2013). Adultocentrismo y ciudadanía infantil: dos discursos en conflicto para la convivencia. Serie Documentos de Trabajo (45). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120034301/ChangSpino.pdf>
- Chapela, M. C. (2008). Cinco errores frecuentes en el trabajo de promoción de la salud. *Manovuelta* 3 (8), 27-33. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/312832228/Chapela-Ma-Del-Consuelo-Cinco-Errores-Frecuentes-en-El-Trabajo-de-Promocion-de-La-Salud-Pp-27-33>
- Chapela, M. C. (2013). *Promoción de la salud y emancipación* (1a. ed.). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- CONEVAL. (2010). *Informe Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social* (007). Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32197/Distrito_Federal_007.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval). (2020). "Ciudad de México. Pobreza estatal 2020". Recuperado de https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/DistritoFederal/Paginas/Pobreza_2020.aspx

- Cornelio, M. (2013). *Manual de asambleas escolares*. Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Estrada, L. (2016). *Infancia participación escolar, doméstica y laboral. México y el estado de Puebla. Puebla*: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2020). Encuesta sobre los efectos del COVID-19 en el bienestar de los hogares con niñas, niños y adolescentes en la Ciudad de México ENCOVID-19 CDMX. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/media/5561/file/ENCOVID%20CDMX%20Diciembre.pdf>
- Freire, Paulo. (2005a). *Educación y Mudanza*. (1ª ed.) México: La Mano.
- Freire, Paulo. (2005b). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Nuevas perspectivas. Madrid: Síntesis.
- Gallego-Henao, A. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 13 (1), 151-165. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150512123924/AdrianaMariaGallego.pdf>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de la infancia. *Zona Próxima* (8), 108-123. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Jara, O. (2019). La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Recuperado de: <https://trabajosocialsantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/Jara-Sistematizacion.pdf>
- Lay-Lisboa, S. y Montañés, M., (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17 (2). Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1176/869>
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Yolanda Corona y María Eugenia Linares (eds.), *Participación infantil y juvenil en América Latina* (pp. 113-146). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Maneiro, R. (2011). Un recorrido por el significativo infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8 (2), 95-100.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Recuperado de <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-promocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1998) Promoción de la Salud: Glosario. Recuperado http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf;jsessionid=0FA6715878F93DDFFBB74019BECC1A3F?sequence=1
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2006). Constitución de la Organización Mundial de la Salud (suplemento de la 45a. edición). Recuperado de https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (1978). Alma-Ata 1978. Atención Primaria de Salud. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/39244/9243541358.pdf?sequence=1>
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Planeta.
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 58 (26), 99-124. doi:10.3989/ris. 2000.i26.796
- Rojas, J. (2001). Los niños y su historia: una acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. Pensamiento Crítico. *Revista Electrónica de Historia*, (1). Recuperado de http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/rojasfj/rojasfj0006.pdf
- Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol). (2018). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2018. Ciudad de México*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/288982/Ciudad_de_M_xico.pdf
- Secretaría de Salud, Gobierno de México. (2020, 31 marzo). Consejo de Salubridad General declara emergencia sanitaria nacional a epidemia por coronavirus COVID-19. [Comunicado de prensa]. <https://www.gob.mx/salud/prensa/consejo-de-salubridad-general-declara-emergencia-sanitaria-nacional-a-epidemia-por-coronavirus-covid-19-239301#:~:text=El%20Consejo%20acord%C3%B3%20medidas%20extraordinarias,SARS%2DCoV%2D2%20en%20la>
- Secretaría de Salud, Gobierno de México. (2021). Diplomado Vida Saludable. Guía Introductoria. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/VidaSaludable/docs/DVS_Guia_Introductoria.pdf
- Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. J. (coords.). (2015). *Diccionario Paulo Freire* (2a. ed. en portugués). Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Suárez, V.; Suárez, M.; Oros, S. y Ronquillo, E. (2020, 27 mayo). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Revista Clínica Española*, 220 (8). Recuperado de [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7250750/#:~:text=Antecedentes,\(9%2C67%2E5\)%20fallecidos](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7250750/#:~:text=Antecedentes,(9%2C67%2E5)%20fallecidos)

ANEXOS

Fotografía 1.

CARTA A ERASMO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**“LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN CONTEXTOS DE PANDEMIA:
DESAFÍOS DISCIPLINARES PARA TRABAJO SOCIAL”**

Esta edición se terminó en el mes de mayo de 2022

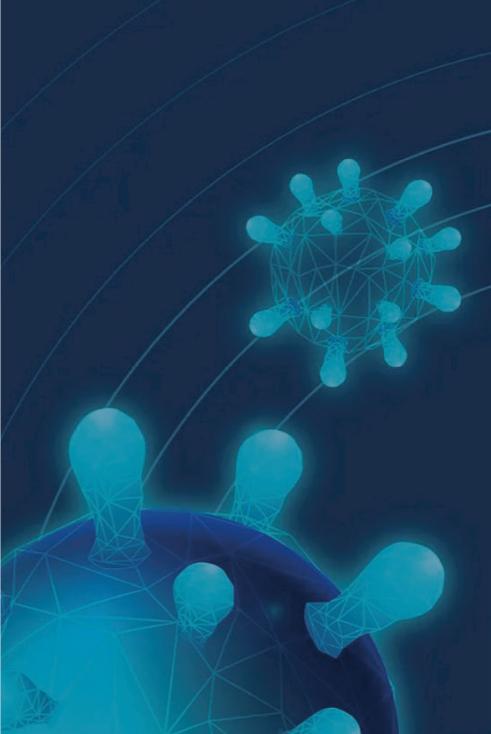
Su composición se realizó con la familia tipográfica:

Helvética condensed, condensed light, light extra condensed, bold condensed,
light condensed italic de 20, 12, 11, 10, 9, 8, y 7 puntos.

Edición digital.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de:

Departamento de Publicaciones ENTS



En este libro se analizan las afectaciones sociales derivadas de la crisis sanitaria por COVID-19 en niñas, niños y adolescentes, desde un enfoque de derechos humanos. Las y los autores participantes en esta obra: Nicky Bravo Hidrovo, Pedro Daniel Martínez Sierra, Fabiola Margarita Olea Uribe, Blanca Paulina Cárdenas Carrera, Aurora Zavala Caudillo, Florinda Martínez Jiménez y Erika Melina Araiza Díaz, desarrollan importantes reflexiones teóricas y metodológicas que permiten pensar el rol profesional de las y los Trabajadores Sociales en contextos de confinamiento que han exacerbado las acciones de invisibilización y discriminación hacia este grupo de la población; acentuando la concepción de que son sujetos de cuidado y atención de los adultos, limitándose la titularidad de sus derechos humanos.