

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



Educomunicación, una respuesta a la violencia contra niñas y niños. Situación vulnerable de la infancia en áreas rurales de Bolivia

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Edgar Gustavo Dávila Navarro

Fecha de lectura: 6 de julio de 2023

Bajo la dirección de los doctores:

Ramón Tirado Morueta

Inmaculada Berlanga Fernández

Huelva, 2023





Educomunicación una respuesta a la violencia contra niñas y niños. Situación vulnerable de la infancia en áreas rurales de Bolivia.

Tesis Doctoral
Edgar Dávila-Navarro

Directores:
Dr. Ramón Tirado
Dra. Inmaculada Berlanga



Universidad
de Huelva



UCA

Universidad
de Cádiz



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN COMUNICACIÓN

Educomunicación, una respuesta a la prevención de la violencia contra niñas y niños. Situación vulnerable de la infancia en áreas rurales de Bolivia

Tesis Doctoral

MSc. Edgar Dávila-Navarro

Directores:

Dr. Ramón Tirado

Dra. Inmaculada Berlanga



**Universidad
de Huelva**



UCA

Universidad
de Cádiz



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



**Doctorado Interuniversitario en Comunicación
Huelva, España
2023**

Educomunicación, una respuesta a la prevención de la violencia contra niñas y niños. Situación vulnerable de la infancia en áreas rurales de Bolivia

Edgar Dávila-Navarro (ORCID 0000-0002-7625-1370)

Directores:

Dr. Ramón Tirado (ORCID 0000-0002-3965-3063)

Dra. Inmaculada Berlanga (ORCID 0000-0002-0135-624X)

Doctorado Interuniversitario en Comunicación.

Línea de investigación: Educomunicación y Alfabetización Mediática.

Universidad de Huelva, 2023

ÍNDICE

PRELIMINARES	17
RESUMEN	23
ABSTRACT	25
INTRODUCCIÓN	27
PARTE 1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	35
1. EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN, ¿CAMPOS INSEPARABLES?	38
1.1. Educación	38
1.1.1. Educación como producción autónoma y colectiva de conocimiento	39
1.1.2. Educación participativa para la transformación individual y social	42
1.1.3. Educación invisible y duradera	45
1.1.4. La esencia de la educación: La pedagogía	47
1.1.5. La mediación pedagógica	48
1.1.6. La pedagogía de la intencionalidad	49
1.2. Comunicación	51
1.2.1. Escucha	52
1.2.2. Diálogo	53
1.2.3. Participación	56
1.2.4. Interacción	57
1.2.5. Expresión	58
1.2.6. Construcción de sentidos	59
1.2.7. Formas de comunicación	61
1.3. Educación y comunicación	65

1.3.1. Un campo de encuentro	68
1.3.2. Educación, comunicación y medios, un nuevo proyecto pedagógico	70
1.3.3. Mediaciones, comunicación y educación	71
1.4. Comunicación educativa	72
1.4.1. Comunicación educativa mediada en la escuela y fuera de ella.....	73
1.5. Modelos de relación entre educación y comunicación	74
1.5.1. Educación centrada en los contenidos	75
1.5.2. Educación centrada en los efectos	76
1.5.3. Educación centrada en el proceso	77
1.5.4. Vigencia de los modelos.....	78
2. EDUCOMUNICACIÓN	81
2.1. El origen del término.....	81
2.2. Transición de su concepción y estudio	85
2.3. Hacia una definición de educomunicación	88
2.4. Educomunicación e interacción humana	89
2.5. Educomunicación, medios y TIC.....	91
2.6. Educomunicación y transformación.....	93
2.7. Minimedios y nanomedios para la educomunicación	94
2.8. La radio y la educomunicación.....	98
2.9. Competencias mediáticas para la educomunicación.....	102
3. DESARROLLO, COMUNICACIÓN-DESARROLLO, EDUCOMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIÓN	107
3.1. Desarrollo	107
3.1.1. Desarrollo como libertad	108
3.1.2. Desarrollo económico	109
3.1.3. Desarrollo sostenible.....	110
3.2. Comunicación y desarrollo.....	113
3.2.1. Génesis de la relación comunicación y desarrollo	114
3.2.2. El trayecto de la comunicación y desarrollo	116
3.2.3. Entendiendo la comunicación y el desarrollo	117
3.2.4. Una evaluación necesaria	119
3.2.5. Comunicación y cambio social	119
3.3. Educomunicación y cambio social.....	123
3.3.1. Educomunicación, un campo de intervención social.....	123
3.3.1. Educomunicación y participación	124
3.3.1. Diversidad cultural	125
4. DERECHO A LA PROTECCIÓN CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LA NIÑEZ	127
4.1. Ser niña y niño	127

4.2. Derechos, derechos humanos y enfoque de derechos	127
4.3. Protección y derecho a la protección de niñas y niños contra la violencia	129
4.4. Violencia, abuso y maltrato infantil	132
5. SITUACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LA NIÑEZ EN BOLIVIA.....	139
5.1. La violencia contra niñas y niños	139
5.2. Tipos de violencia	141
5.2.1. Violencia física y psicológica	141
5.2.2. Violencia sexual y abuso sexual.....	142
5.3. Lugares donde se ejerce mayor violencia contra niñas y niños	147
5.4. La violencia mirada desde los medios impresos.....	148
5.5. Violencia, un tema de todos los días	149
5.6. Una necesidad emergente: Revertir las consecuencias de la violencia.....	150
5.7. ¿Qué queda por hacer?.....	152
5.8. Agresores.....	154
5.9. Factores de riesgo de la violencia contra la niñez.....	155
5.10. Efectos de la violencia contra la niñez	156
6. NORMATIVA NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE VIOLENCIA INFANTIL	159
6.1. Fundamentos jurídicos de la legislación boliviana sobre protección	159
6.1.1. Doctrina de la situación irregular	159
6.1.2. Doctrina de la protección integral	161
6.2. Legislación boliviana en torno a la violencia contra niñas y niños	163
6.2.1. Constitución Política de Estado Plurinacional de Bolivia	163
6.2.2. Código Niña, Niños y Adolescente, Ley N°548.....	164
6.2.3. Normativa vigente	164
6.2.3. Derecho consuetudinario y pluralismo jurídico.....	166
6.2.4. Derecho consuetudinario y pluralismo jurídico.....	169
6.3. Legislación latinoamericana en torno a la violencia infantil	170
6.4. Normativa internacional	171
6.4.1. Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)	171
6.4.2. Observación General N°13	172
7. PREVENCIÓN DE CUALQUIER TIPO DE VIOLENCIA CONTRA NIÑAS Y NIÑOS.....	175
PARTE 2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	181
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	183
1.1. Contexto de la investigación	184
1.1.1 Plan International Inc.	185
1.1.1.1. ¿Con quiénes construye relaciones?	185
1.1.1.2. Respuesta estratégica.....	186
1.1.1.3. Enfoque: Desarrollo comunitario centrado en la niñez.....	187

1.1.1.4. Política de Protección de la Niñez y Política de Igualdad de Género e Inclusión	187
1.1.1.5. Presencia en el mundo y en Bolivia	189
1.1.1.6. Sistema de patrocinio	189
1.1.2. Proyecto de Protección y Género	191
1.1.3. Características del área geográfica de intervención	193
1.1.3.1. Achacachi	198
1.1.3.2. Jesús de Machaca	202
1.1.3.3. Padcaya	204
1.1.3.4. San Lorenzo	206
1.1.3.5. El Torno	208
1.1.3.6. Buena Vista	210
1.1.3.7. Tarabuco	211
1.1.3.8. Zudáñez	213
1.1.4. Sistema nacional de protección pública	216
1.1.4.1. Nivel nacional	216
2. OBJETO DE ESTUDIO	219
3. JUSTIFICACIÓN	221
3.1. Temática	221
3.2. Poblacional	222
3.3. Geográfica	223
3.4. Temporal	224
4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	227
5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	229
5.1. Objetivo general	229
5.2. Objetivos específicos	229
6. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ENFOQUE METODOLÓGICO	231
6.1. Tipo de investigación	231
6.2. Enfoque metodológico	232
7. DISEÑO METODOLÓGICO	235
8. INSTRUMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	239
8.1. Observación de campo	240
8.1.1. Objetivo	240
8.1.2. Técnica utilizada	241
8.1.3. Ámbito geográfico	242
8.1.4. Ámbito poblacional	243

8.1.5. Ámbito temático	244
8.1.6. Validación del instrumento.....	244
8.2. Grupos de discusión	245
8.2.1. Objetivo	245
8.2.2. Técnica utilizada.....	245
8.2.3. Ámbito geográfico	246
8.2.4. Ámbito poblacional	247
8.2.5. Ámbito temático	248
8.2.6. Validación del instrumento.....	249
8.3. Entrevistas en profundidad.....	250
8.3.1. Objetivo	250
8.3.2. Técnica utilizada.....	251
8.3.3. Ámbito geográfico	251
8.3.4. Ámbito poblacional	252
8.3.5. Ámbito temático	254
8.3.6. Validación del instrumento.....	255
8.4. Encuesta	255
8.4.1. Objetivo	255
8.4.2. Técnica utilizada.....	256
8.4.3. Ámbito geográfico	256
8.4.4. Ámbito poblacional y definición de universo	257
8.4.5. Diseño de la muestra	259
8.4.6. Ámbito temático	260
8.4.7. Validación del instrumento.....	260
8.4.8. Codificación de las preguntas del cuestionario	261
PARTE 3 RESULTADOS	263
1. EDUCOMUNICACIÓN: COMPONENTE PARA PREVENIR LA VIOLENCIA CONTRA LA NIÑEZ EN ÁREAS RURALES.....	266
1.1. “Un gran aprendizaje”	267
1.2. “Teníamos mensajes básicos con un lenguaje sencillo”	269
1.3. “Rescatamos la cultura desde la educomunicación”	273
1.4. “El mensaje está más allá de los recursos que los amplifica”	276
2. NECESIDAD DE IDENTIFICAR LA VIOLENCIA Y LOS TIPOS DE VIOLENCIA.....	279
2.1. Violencia sexual, la violencia que más les afecta.....	284
2.2. El entorno familiar el más violento contra niñas en el hogar	288
3. GENERACIÓN DE PROCESOS PARTICIPATIVOS Y PREVENTIVOS CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LA NIÑEZ	291
3.1. Prevención de la violencia contra la niñez, mecanismos Comunitarios y defensorías	294

3.2. Niñez y prevención de las violencias.....	296
3.3. Autoridades, madres y padres frente a la violencia.....	301
4. PROCESOS EDUCOMUNICATIVOS GENERADOS PARA LA PREVENCIÓN	
DE VIOLENCIAS HACIA LA NIÑEZ	305
4.1. Educomunicación y niñez protagonistas en la prevención de violencias	306
4.2. Minimedios: Espacios participativos, de apropiación y expresión	308
4.3. Minimedios para la prevención de violencias contra la niñez	311
4.4. Vigencia de la radio y lo sonoro hacia la prevención	315
4.5. De la prevención a la autoprotección	318
5. EDUCOMUNICACIÓN TRANSFORMADORA	321
PARTE 4 CONCLUSIONES	325
1. CONCLUSIONES	327
2. PROSPECTIVA	337
3. LIMITACIONES Y RETOS	345
4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS.....	349
5. RECOMENDACIONES	353
PARTE 5 REFERENCIAS	357
ANEXOS	377
ANEXO 1: DIARIO DE CAMPO	382
ANEXO 2: GUÍA DE DISCUSIÓN	385
ANEXO 3: GUÍA DE ENTREVISTA A RESPONSABLES DE IMPLEMENTAR EL PROYECTO	387
ANEXO 4: GUÍA DE ENTREVISTA PARA AUTORIDADES TRADICIONALES Y MUNICIPALES	389
ANEXO 5: GUÍA DE ENTREVISTA PARA MADRES Y PADRES	391
ANEXO 6: CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA.....	393
ANEXO 7: UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA ZONA DE ESTUDIO	397
ANEXO 8: MUNICIPIOS DE ACHACACHI Y JESÚS DE MACHACA	398
ANEXO 9: MUNICIPIOS DE PADCAYA Y SAN LORENZO	399
ANEXO 10: MUNICIPIOS DE EL TORNO Y BUENA VISTA.....	400
ANEXO 11: MUNICIPIOS DE TARABUCO Y ZUDÁNEZ	401
ANEXO 12: MEMORIA VISUAL	
1 PROMOVRIENDO EL JUEGO	402

**2 IDENTIFICANDO VIOLENCIAS, TIPOS DE VIOLENCIA,
QUIÉNES LA EJERCEN Y DÓNDE 404**

3 LAS SESIONES DE DISCUSIÓN 409

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Casos de infanticidio, 2014-2022</i>	141
Tabla 2. <i>Aspectos distintivos del nuevo Código Nina, Niño y Adolescente</i>	166
Tabla 3. <i>Descripción de la legislación boliviana en violencia contra NNA</i>	166
Tabla 4. <i>Medidas de prevención contra la violencia</i>	178
Tabla 5. <i>Alcance territorial de la investigación</i>	184
Tabla 6. <i>Alcance poblacional de la investigación</i>	184
Tabla 7. <i>Comunidades consideradas por el estudio</i>	193
Tabla 8. <i>Métodos y técnicas utilizadas por el estudio</i>	239
Tabla 9. <i>Conocimientos observados en las comunidades</i>	241
Tabla 10. <i>Hábitos observados en las comunidades</i>	241
Tabla 11. <i>Ubicación geográfica de la observación participante</i>	242
Tabla 12. <i>Distribución de localidades donde se realizaron los grupos de discusión</i>	246
Tabla 13. <i>Ubicación geográfica de entrevistas en profundidad</i>	251
Tabla 14. <i>Personas entrevistadas, responsables de implementar el proyecto</i>	252
Tabla 15. <i>Autoridades municipales entrevistadas</i>	253
Tabla 16. <i>Autoridades tradicionales entrevistadas</i>	253
Tabla 17. <i>Madres entrevistadas</i>	253
Tabla 18. <i>Padres entrevistados</i>	254

Tabla 19. <i>Comunidades donde se realizó la encuesta</i>	257
Tabla 20 <i>Población total de niñas y niños en los 8 municipios</i>	258
Tabla 21. <i>Porcentaje de población infantil por municipio</i>	258
Tabla 22. <i>Distribución de la muestra</i>	260
Tabla 23. <i>Variables, preguntas y porcentaje por variable</i>	262
Tabla 24. <i>Definición de muestra</i>	184

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Primeros estudios de la educomunicación desde la UNESCO</i>	84
Figura 2. <i>Dimensiones de la competencia mediática, según Ferrés y Piscitelli</i>	103
Figura 3. <i>Dimensiones de la competencia mediática, según Pérez-Tornero y Varis</i>	104
Figura 4. <i>Dimensiones e indicadores de la competencia mediática, según Pérez- Rodríguez y Delgado-Ponce</i>	105
Figura 5. <i>Objetivos de Desarrollo Sostenible, 5 y 16.2</i>	112
Figura 6. <i>Estrategia de prevención de la OPS</i>	176
Figura 7. <i>Política de Protección de la Niñez, Plan International Inc.</i>	187
Figura 8. <i>Política de Igualdad de Género e Inclusión, Plan International Inc.</i>	188
Figura 9. <i>Ubicación del área de estudio</i>	215
Figura 10. <i>Estrategia de levantamientos de datos</i>	237
Figura 11. <i>Cuento de un niño adaptado por el proyecto</i>	270
Figura 12. <i>Mapa de palabras sobre la percepción de la violencia</i>	281
Figura 13. <i>Asociación de violencia contra niñas y niños</i>	282
Figura 14. <i>Conocimiento de tipo de violencia</i>	283
Figura 15. <i>Tipo de violencia que afecta a niñas y niños</i>	284
Figura 16. <i>Tipo de violencia que más molesta a niñas y niños</i>	285

<i>Figura 17. Manifestación de afectos recibidos por niñas y niños.....</i>	<i>286</i>
<i>Figura 18. Identificación de víctimas de violencia</i>	<i>290</i>
<i>Figura 19. Generación de participación activa de la comunidad</i>	<i>293</i>
<i>Figura 20. Qué hacen niñas y niños frente a hechos de violencia contra sus pares..</i>	<i>298</i>
<i>Figura 21. ¿Qué hacer frente a los hechos de violencia?</i>	<i>298</i>
<i>Figura 22. En casos de violencia, dónde recurrir</i>	<i>299</i>
<i>Figura 23. ¿Qué hacer para prevenir las violencias?.....</i>	<i>300</i>
<i>Figura 24. Manejo adecuado de minimedios</i>	<i>311</i>
<i>Figura 25. Minimédios más utilizados</i>	<i>312</i>
<i>Figura 26. Utilidad y facilidad de minimedios</i>	<i>312</i>
<i>Figura 27. Mensajes de prevención de la violencia compartidos a través de minimedios</i>	<i>313</i>
<i>Figura 28. Difusión de mensajes de prevención de la violencia en casa</i>	<i>314</i>
<i>Figura 29. Modelo de educomunicación para la prevención de violencia infantil</i>	<i>337</i>

PRELIMINARES

DEDICATORIA

A Mamá Rebeca y Papá Mario, que construyeron, de muchas maneras, los puentes para recorrer los caminos para trabajar por los demás.

A mis hermanas y hermanos, por su apoyo incondicional y silente en este trayecto.

A Valentina, Santiago y Sofía, mis hijos, de quienes aprendí y aprendo la importancia de la educomunicación y sus procesos a favor de la protección de la niñez.

A Rigliana Portugal por la compañía incondicional en este trayecto académico, y a René Zeballos, por desafiarnos a recorrer este camino doctoral plagado de oportunidades. A Dubreica Velasco por su apoyo.

A la fuerza luminosa que guía permanentemente mis pasos: Dios.

AGRADECIMIENTOS

Al director del Doctorado, Dr. Ignacio Aguaded, por su apoyo a lo largo de este proceso y por convertirse en el impulso para finalizarlo y en el referente a seguir.

A mi director, Dr. Ramón Tirado, por el acompañamiento a distancia.

A mi subdirectora, Dra. Inmaculada Berlanga, por el respaldo logrado en este tiempo y por el impulso para finalizar esta conquista.

A Plan International Inc. Bolivia, representados por sus directores durante 2011 – 2019 (Ximena Ostria, Esteban Ugrinovic, Gladys Montevilla, Jennifer Vaughan y Ruary McDermon), que fue el espacio propicio de inspiración para llevar adelante esta investigación.

A mis compañeras y compañeros del doctorado.

A las autoridades de cada una de las 40 comunidades, que se interesaron en este estudio, a las familias que nos abrieron las puertas de sus domicilios, a las mamás y papás, con quienes compartimos e intercambiamos diálogos enriquecedores y tan educativos.

Y mi agradecimiento especial a las niñas y niños que conocí en este proceso, quienes, con sus sonrisas, historias, dibujos y juegos, sembraron mucha esperanza y mostraron que las situaciones de violencia sufridas pueden transformarse, a partir de su participación, que genera la educomunicación.

RESUMEN

Frente al incremento exponencial de todas las formas de maltrato, físico, psicológico y sexual, hacia poblaciones infantiles (6 infantes sufren de violencia diariamente en Bolivia de cada 10, según la Fiscalía General del Estado, 2022) y la ausencia de activar procesos de educomunicación en las propuestas preventivas, como un campo multidisciplinario que pueda promover acciones transformadoras en sus vidas, la presente Tesis Doctoral busca identificar cómo la educomunicación genera procesos que promueven transformaciones sociales en niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual, durante mayo de 2017 a junio de 2018, en los municipios rurales de Bolivia: Achacachi y Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya y San Lorenzo de Tarija; Buena Vista y El Torno de Santa Cruz; y Tarabuco y Zudáñez de Chuquisaca, dentro del Proyecto Protección y Género impulsado por el Organismo No Gubernamental Plan International Inc.

La violencia que se ejerce hacia infantes creció en Bolivia en un 500%, desde 2014 hasta septiembre de 2022. La Fiscalía Especializada en Delitos en Razón de Género y Juvenil registró 33.453 casos de violencia, para este año. Los casos más recurrentes son aquellos que van en contra estas poblaciones por su alta vulnerabilidad. Por otro lado, las regiones rurales lejanas constituyen los lugares que carecen de acciones de registro y control de estos hechos; por esa razón, son importantes las iniciativas, con el afán de reducirlas.

El Marco Teórico aborda la educomunicación, desde la relación existente entre educación y comunicación hasta la comunicación educativa. Se expone cómo el término educomunicación fue evolucionando históricamente y, al mismo tiempo, cómo cambia la fundamentación teórica que se construía y sustentaba alrededor de este campo

heterogéneo y plural; se lo vincula al desarrollo y a la transformación social. Posteriormente, se detalla el derecho a la protección de niñas y niños en Bolivia y la violencia, sus tipos: física, psicológica y sexual, y la importancia de la prevención. Por último, se precisa la normativa internacional y nacional, que vela por el derecho a la protección de la niñez.

El tipo de investigación es descriptiva, porque mide la manera en que la educomunicación genera procesos de prevención contra cualquier tipo de violencia hacia infantes de 10 a 14 años, a partir de la identificación de estas situaciones, su tipología y la promoción de la autoprotección, con el afán de transformar sus vidas. Para ese fin, el enfoque metodológico del estudio es mixto; en lo cualitativo, se aplicó la observación participante a 40 comunidades, 37 entrevistas en profundidad a responsables del proyecto (5), madres (8), padres (8) y autoridades tradicionales (8) y municipales (8), y 16 grupos de discusión a 128 niñas y niños de 10 a 14 años; en lo cuantitativo, se aplicó una encuesta a 800 niñas y niños de los 8 municipios y 40 comunidades estudiadas.

El estudio comprueba que la educomunicación genera procesos de expresión, de construcción de sentidos y de prevención frente a la violencia. También, evidencia que 76% de niñas y niños, de las áreas rurales consideradas por la investigación, justifican la violencia como forma de disciplina, aspecto que naturaliza estas acciones. Por otro lado, afirmaron que conocen y distinguen la violencia física y psicológica: “Nos golpean” (Juan, 11 años), “con ladrillo caliente quieren enseñarte” (Rosmery, 10 años), “sólo con gritos pareciera que nos dicen todo” (Julia, 13 años); sin embargo, 81% no identifica a la violencia sexual como una agresión. Finalmente, al entender el significado de las violencias, 63% de las niñas y los niños no verbalizan una definición; pero, 87% la identifican a través de diferentes formas expresivas como dibujos, juegos de roles, escrituras, representaciones y, también, silencios y cambios de comportamiento.

Palabras clave: Educomunicación, transformación social, prevención de la violencia infantil, violencias física, psicológica y sexual.

ABSTRACT

Faced with the exponential increase in all forms of violence, physical, psychological and sexual, against children (6 out of 10 infants suffer violence daily in Bolivia, according to the Attorney General's Office, 2022) and the absence of activating educommunication processes in preventive proposals, as a multidisciplinary field that can promote transformative actions in their lives, the present Doctoral Thesis seeks to identify how educommunication generates processes that promote social transformations in children, to prevent physical, psychological and sexual violence, during May 2017 to June 2018, in rural municipalities of Bolivia: Achacachi and Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya and San Lorenzo de Tarija; Buena Vista and El Torno de Santa Cruz; and Tarabuco and Zudáñez de Chuquisaca, within the Protection and Gender Project promoted by the Non-Governmental Organization Plan International Inc.

Violence against children grew in Bolivia by 500%, from 2014 to September 2022. The Special Prosecutor for Gender and Juvenile Crimes registered 33,453 cases of violence this year. The most recurrent cases are those that go against these populations due to their high vulnerability. On the other hand, remote rural regions are the places that lack registration and control actions of these events; for this reason, initiatives are important, with the aim of reducing them.

The Theoretical Framework addresses educommunication, from the relationship between education and communication to educational communication. It exposes how the term educommunication evolved historically and, at the same time, how the theoretical foundation that was built and sustained around this heterogeneous and plural field changes; it is linked to development and social transformation. Subsequently, the right to protection of girls and boys in Bolivia and violence, its types:

physical, psychological and sexual, and the importance of prevention are detailed. Finally, international and national regulations are specified, which ensure the right to protection of children that protect the right to protection of children are specified.

The type of research is descriptive, because it measures the way in which educommunication generates prevention processes against violence towards girls and boys from 10 to 14 years old, based on the identification of these situations, their typology and the promotion of self-protection. with the desire to transform their lives. To that end, the methodological approach of the study is mixed; qualitatively, participant observation was applied to 40 communities, 37 in-depth interviews with project managers (5), mothers (8), fathers (8) and traditional (8) and municipal (8) authorities, and 16 groups of discussion with 128 girls and boys from 10 to 14 years old; in the quantitative aspect, a survey was applied to 800 children in the 8 municipalities studied.

The study proves that educommunication generates processes of expression, construction of meanings and prevention of violence. It also shows that 76% of children in the rural areas considered by the research justify violence as a form of discipline, an aspect that naturalizes these actions. On the other hand, they affirmed that they know and distinguish between physical and psychological violence: "They hit us" (Juan, 11 years old), "they want to teach you with a hot brick" (Rosmery, 10 years old), "they seem to tell us everything just by shouting" (Julia, 13 years old); however, 81% do not identify sexual violence as an aggression. Finally, when understanding the meaning of violence, 63% of the children do not verbalize a definition, but 87% identify it through different expressive forms such as drawings, role-playing, writing, representations and also silences and changes in behavior.

Keywords: Educommunication, social transformation, prevention of child violence, physical, psychological and sexual violence.

INTRODUCCIÓN

“Existe una gran brecha entre lo que sabemos de la violencia contra niñas y niños y lo que sabemos de lo que se debe hacer. Sabemos que la violencia contra la niñez, a menudo, causa daño físico y mental, que dura toda la vida. También, sabemos que la violencia reduce el potencial de niñas y niños para aportar a la sociedad al afectar su capacidad de aprendizaje y su desarrollo social y emocional. Dada la importancia de la niñez para nuestro futuro, nuestro conformismo con la situación actual no puede continuar, debemos colocar la prevención de la violencia contra niñas y niños entre nuestras mayores prioridades”.

James A. Mercy

Junta Editorial del Estudio del Secretario General
Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños (2006).

En un contexto donde la violencia contra la niñez sigue siendo una situación que se incrementa cotidianamente, la educomunicación se convierte en uno de los espacios de conocimiento y práctica más importantes, que puede ayudar en su prevención. La educomunicación representa un campo de la interacción humana, que articula educación y comunicación y se concibe como un proceso simultáneo e inseparable (De Oliveira, 2021). Esta disciplina genera, provoca y logra un sinfín de construcciones de significaciones y de sentidos en las personas. Ferraro (2014) menciona que la educomunicación impulsa a la transformación de la persona, con el fin de cambiar su contexto social; para este autor, constituye un beneficio colectivo. Por esta razón,

investigar el campo de la educomunicación es un objetivo relevante dentro de las ciencias sociales.

En el caso de la presente investigación, se indaga si niñas y niños transforman sus vidas, dentro de un proyecto de promoción de sus derechos a la protección y a la igualdad de género, a través de la educomunicación. Esta experiencia se implementó desde mayo de 2017 a junio de 2018, en diferentes municipios de los Departamentos de La Paz, Tarija, Santa Cruz y Chuquisaca. Durante este período, este trabajo estudió a la educomunicación como el proceso que constituye una respuesta a la prevención de la violencia contra niñas y niños, para su transformación, donde ellas y ellos son los protagonistas de su propio desarrollo, generadores de sus propios mensajes y productores de recursos de educomunicación, como lo son los minimedios o nanomedios, porque son herramientas cercanas y efectivas para las poblaciones infantiles, en áreas rurales de Bolivia.

Incremento de violencias contra niñas y niños

Actualmente, en Bolivia, la prevención de la violencia hacia niñas y niños constituye una de las necesidades más imperiosas, frente al progresivo aumento de hechos de maltrato y abuso contra estas poblaciones. Si se hace un recuento de los datos, desde 2012 hasta 2022, se puede corroborar significativamente este incremento en un 500% (Fiscalía General del Estado, 2022).

Para la Defensoría del Pueblo (2012), los casos de agresión sexual denunciados subieron en un 235%, entre 2005 y 2012. Mientras que el Servicio Departamental de Gestión Social (SEDEGES) (2014), anotaba que el 90% de las agresiones sexuales fueron contra niñas y adolescentes de 7 a 15 años. Según esta organización, en ese año, se registraron 14 mil casos de violencia en el país y concluyó que la tercera parte de las niñas (34%) son víctimas de agresiones sexuales hasta llegar a 18 años. Años más tarde, la Fiscalía General del Estado (2018) registró 87 homicidios y 18.576 casos de violencia intrafamiliar, gran parte de las personas que sufren estos tipos de violencia son niñas por debajo de los 14 años y mujeres jóvenes. Para el Ministerio de Justicia (2018), 4 de cada 10 niñas sufrieron de violencia sexual.

Hasta septiembre de 2022, se incrementaron los casos de violencia en el país (33.453). De este total, el registro mostró que la violencia física y psicológica, en el ámbito familiar o doméstico es de 25.959 casos, donde son víctimas niñas y niños; después, refiere 2.240 casos, vinculados al abuso sexual; luego indica 1.833 casos de violaciones a niñas, niños o adolescente, 1.884 casos de violaciones a mujeres y 1.76

casos por estupro (es una relación carnal sostenida por una persona adulta con el consentimiento de una joven mayor a 14 años y menor a 18 años) (Fiscalía Especializada en Delitos en Razón de Género y Juvenil, 2022).

Para la Fiscalía General del Estado (2022), 6 niñas, niños y mujeres adolescentes, de cada 10, sufrieron alguna forma de violencia; por esta razón, es fundamental abordar procesos de prevención que permitan el ejercicio libre de sus derechos. Respecto a la violencia sexual, según Balas (2022), se registraron más de 4.300 casos contra adolescentes mujeres, aproximadamente 28 por día, eso significa más de uno por hora; y más de 1.000 son violaciones a niñas. Para la Coordinadora de la Mujer (2022), supone un incremento del 30% respecto al anterior año.

Pese a la información encontrada, el estudio evidencia que no existe una organización o instancia en Bolivia encargada de registrar los datos exactos de los acontecimientos violentos contra la niñez. Eso significa que varias organizaciones estatales captan y administran esa información (Ministerio de Justicia, Viceministerio de Igualdad de Oportunidades, Defensoría del Pueblo, Fiscalía General del Estado, Policía, municipios, organizaciones que trabajan en la temática, etcétera); además, existe un sub registro de hechos de violencia que no se conocen por la ausencia de denuncias y de instancias institucionales a quien recurrir. En el caso de las áreas rurales del país, esta situación empeora por la poca información existente que se registra en relación a hechos violencia contra poblaciones infantiles y, solamente, se presume que éstos aumentan día a día, en un 20% más de lo que reflejan los datos (Plan International, 2019).

Un objetivo común: prevenir los hechos de violencia contra la niñez

La prevención contra la violencia hacia infantes es una necesidad urgente, porque coadyuva a controlar la vulneración cotidiana que se ejerce sobre estas poblaciones y porque evita la transgresión a su derecho a la protección en Bolivia, sobre todo en áreas rurales del país. El contexto evidencia que las condiciones violentas, en las que se desarrolla la infancia, se refuerzan y se normalizan en los contenidos y mensajes de medios tradicionales y de redes sociales, donde se difunden casos donde niñas y niños son maltratados y abusados por medio de acciones cada vez más violentas.

El desafío, que plantea la situación actual de niñas y niños, es reducir las escalas de violencia que existen en el país; sobre todo, en una coyuntura que está marcada por la naturalización de estos acontecimientos y de la revictimización de las víctimas. En esta línea, cualquier iniciativa que aborde la temática y ayude a sumar esfuerzos colectivos, es bienvenida.

Las propuestas de prevención tratan de involucrar a varios actores sociales; sin embargo, dejan de lado a niñas y niños, quienes se convierten en las y los protagonistas de su propio desarrollo. Por esa razón, importan estas poblaciones, así como madres, padres y cuidadores; y autoridades, que son corresponsables para otorgarles cuidado y seguridad. Por otro lado, dichas propuestas deben considerar la integración de actividades de información, sensibilización y difusión, acompañadas de costumbres y creencias culturales propias de estas personas, que ayuden a evitar la violencia hacia estas poblaciones.

Estudio centrado en educomunicación

Si bien todos los esfuerzos por generar procesos de prevención son relevantes, lo más importante es articularlos, con el fin de no repetir esfuerzos. Por otro lado, se requiere considerar acompañarlos con procesos de educomunicación. Lastimosamente, la mayoría de las experiencias preventivas contra la violencia hacia la niñez, en el país, ignoraron a la educomunicación como un componente esencial, o la concibieron desde una lógica exclusivamente instrumental.

Por estas razones, a lo largo de este recorrido investigativo, la pregunta orientadora es: ¿La educomunicación genera procesos que promueven transformaciones en niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual, durante mayo de 2017 a junio de 2018, en los municipios rurales de Bolivia: Achacachi y Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya y San Lorenzo de Tarija; Buena Vista y El Torno de Santa Cruz; y Tarabuco y Zudáñez de Chuquisaca, dentro del Proyecto Protección y Género impulsado por el Organismo No Gubernamental Plan International Inc.? Interrogante que ayudará al análisis, tanto teórico como práctico, sobre las posibilidades de la educomunicación con el objeto de transformar las personas, a través de la revisión de una experiencia concreta. En este proceso, se concibe a niñas y niños como promotores activos de acciones educacionales a favor de la prevención contra todo tipo de violencia.

En su fundamento teórico, la investigación articula diferentes ámbitos temáticos centrados en la educomunicación como campo disciplinar que relaciona educación y comunicación. Se aborda su desarrollo histórico desde distintas iniciativas y perspectivas, con el fin de componer un cuerpo teórico sólido. En esta parte, se revisan los esfuerzos de autores europeos y latinoamericanos, por entender y definir la educomunicación. Este abordaje teórico se vincula también con el desarrollo, la

comunicación para el desarrollo, la violencia, la prevención y la transformación social, para sentar las bases conceptuales del estudio.

Fundamentación teórica

El punto de partida es entender la educomunicación como un proceso planificado de mensajes adecuados, pertinentes y de interés hacia personas, a través de diferentes medios, destinada a crear entornos comunicacionales abiertos, espacios pedagógicos y de aprendizaje, y ambientes participativos; más allá de considerarla exclusivamente como una herramienta que utiliza medios y tecnologías para educar y comunicar, aspecto que se amplía en el marco teórico.

Otros ámbitos temáticos, que fundamentan la investigación, son el derecho a la protección, la violencia y la normativa existente en Bolivia. El derecho a la protección asegura que niñas y niños se desarrollen y vivan en espacios seguros y fuera del alcance de las violencias; además, se diferencia de la defensa y cuidado integral de todos los derechos de la niñez, que es un concepto más amplio, ya que promueve el logro de todos sus derechos. En este sentido, proteger se refiere a todas las acciones que realizan niñas, niños, adolescentes, familiares, miembros de la comunidad, actores de instituciones privadas y públicas, y autoridades del Estado, para evitar y actuar ante cualquier manifestación violenta y/o maltratos, en contra de niñas y niños. El estudio considera importante dejar claro el significado de la violencia contra infantes, y su representación mediada por la cultura, porque todavía varios sectores sociales la justifican, bajo el halo de la disciplina. Por esa razón, es importante el abordaje de las violencias física, psicológica y sexual, que afectan a niñas y niños.

También, el estudio contempla el ámbito normativo relacionado con la investigación, que tuvo avances significativos en el país. El 2014 se actualizó y se reglamentó la Ley N° 548 Código Niña, Niño y Adolescente, que amplía el derecho a la protección de la niñez desde un enfoque de derechos y vela por la prevención. Este contexto jurídico y su alcance nacional, regional y global son también considerados teóricamente.

Finalmente, se aborda la prevención de la violencia hacia niñas y niños, como una de las partes esenciales del trabajo. El estudio entiende la prevención como las disposiciones que se toman, de manera anticipada, para evitar que sucedan hechos violentos en contra de poblaciones infantiles y adolescentes. La investigación coincide, con muchas organizaciones de desarrollo, en la necesidad de disminuir la violencia en los hogares o controlarla antes de que ésta se desencadene. Eso significa preparar a

niñas y niños (educarles) para que se defiendan de posibles asaltos, intimidaciones, daños físicos y abusos dentro de casa; donde el establecimiento de procesos comunicativos asertiva y permanente entre infantes y familiares, sea fundamental. Desde esta perspectiva, el estudio considera que la educomunicación constituye la base para la prevención de las violencias hacia la niñez.

El camino metodológico

La investigación busca identificar cómo los procesos de educomunicación permiten la prevención y la transformación, a partir de la promoción de la lucha contra la violencia hacia la niñez. Este estudio se realiza en el proyecto Protección y Género impulsado por el Organismo No Gubernamental Plan International Inc., durante mayo de 2017 a junio de 2018, en los municipios de Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudáñez (Chuquisaca). El enfoque metodológico de la investigación es mixto, que vincula lo cualitativo con lo cuantitativo, con un diseño descriptivo y explicativo.

Cualitativamente, se realizó una observación participante a 40 comunidades pertenecientes a 8 municipios (Achacachi, Jesús de Machaca, Padcaya, San Lorenzo, Buena Vista, El Torno, Tarabuco y Zudáñez) de 4 Departamentos de Bolivia (La Paz, Tarija Santa Cruz y Chuquisaca). Se aplicaron 37 entrevistas en profundidad, 5 de ellas a las personas que se encargaron de coordinar y ejecutar el proyecto en terreno y que trabajan para la organización No Gubernamental Plan International Inc. 16 entrevistas en profundidad a autoridades municipales (8) y a autoridades originarias (8), en los municipios mencionados. También, el estudio entrevistó a 8 madres y a 8 padres de niñas y niños que participaron del proyecto. Finalmente, se realizaron 16 grupos focales, en diferentes comunidades (Chijipina Grande, Jahuirlaca, Corpa, Jesús de Machaca, La huerta, Río Negro, Pucarita Sulcata Centro, Villa Charcas, Los Limos, San Carlos, Caranda, Espejitos, Ciénega, Lajas, Jocota y Puka Huasi), de los municipios seleccionados.

Cuantitativamente, se aplicó una encuesta a 800 niñas y niños entre 10 a 14 años, que fue distribuida proporcionalmente entre mujeres y hombres, que viven en las comunidades de cada uno de los 8 municipios contemplados por el estudio. Para ese fin, se determinó el universo de 4.309 infantes, que representa el total de la población infantil en estos 8 municipios y que vive en las zonas definidas por el estudio. Según este universo, se definió la muestra de niñas y niños a ser encuestada, que fueron 800 personas. Luego, se calculó el número de niñas y niños a ser encuestados en cada municipio, según el porcentaje de población correspondiente. Finalmente, se aplicó un

cuestionario compuesto de 32 preguntas, que miden las variables definidas por el estudio.

Resultados principales

Los resultados principales de la investigación son:

- El estudio comprueba cómo la implementación del Proyecto Protección y Género se modifica desde el momento que se considera la importancia de generar procesos de educomunicación, que impliquen la producción de contenidos, a través de recursos propios, y el desarrollo del sentido crítico, como una manera de expresión y prevención frente a la violencia.
- 76% de las y los consultados, que pertenecen a las comunidades campesinas consideradas por el estudio, justifican la violencia como forma de disciplina, aspecto que naturaliza estas acciones. También, afirmaron que conocen y distinguen la violencia física y psicológica: “Nos golpean” (Juan, 11 años), “con ladrillo caliente quieren enseñarte” (Rosmery, 10 años), “sólo con gritos pareciera que nos dicen todo” (Julia, 13 años); pero, 81% desconoce la violencia sexual como una agresión.
- Las maneras en cómo construyen y entienden las violencias, las y los niños de las zonas estudiadas, son diversas. Gran parte de ellas y ellos (63%) no verbalizan una definición. Sin embargo, 87% la identifican a través de diferentes formas expresivas como dibujos, juegos de roles, escrituras, representaciones y, también, silencios y cambios de comportamiento.
- Se evidencia la presencia de la violencia física (sobre todo golpes), psicológica (sobre todo gritos) y sexual (sobre todo violaciones), en las zonas y en las poblaciones de estudio. Una tercera parte de las niñas (27%) con las que conversó el estudio sintieron muestras de afecto, cuando en realidad eran toques impúdicos.
- La educomunicación constituye un proceso que abre las puertas para que las y los infantes participen en los procesos de prevención de la violencia física, psicológica y sexual, y, sobre todo, de la promoción de su protección y autoprotección. “He aprendido mucho, me ha gustado estar aquí, porque con todo (lo aprendido) puedo ayudar a mis hermanas” (Juan, 13 años). “No

reproduzco esos contenidos del celular (mensajes violentos), da miedo siempre, cosas feas se ven, así me protejo y protejo también” (Esther, 14 años).

- La educomunicación genera procesos preventivos sostenibles, a través de la concurrencia de autoridades, madres y padres, y la intervención de niñas y niños en dichos procesos. Esta especialidad es necesaria desde la concepción de cualquier intervención en la realidad infantil, porque involucra a quienes desarrollan las propuestas para potenciar la vida de la población infantil. Por otro lado, permite la participación de las y los protagonistas en las acciones principales de estos procesos. “No nos arrepentimos de pensar en la comunicación y en la educación, fue un acierto para mejorar la intervención y encarará de mejor forma la prevención de las violencias” (Á. Balderas, Responsable del proyecto Santa Cruz, entrevista personal, 3-5 de junio 2019).

PARTE 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

“Hablar de comunicación y educación como dos campos separados no tendría sentido en el mundo actual”.

Daniel Prieto, 1997.

Este Capítulo define y delimita teóricamente cada uno de los conceptos vinculados con el estudio. Articula los ejes temáticos de: Educomunicación, comunicación para el desarrollo, transformación y prevención de la violencia contra la niñez. El acápite describe y explica cómo diferentes autores fundamentan que los procesos de educomunicación generan procesos de transformación, que en esta investigación se enfocan hacia la reducción del maltrato contra niñas y niños, por medio de la experiencia de un proyecto específico de protección hacia la niñez, implementado en varios municipios de Bolivia.

La estructura del Marco Teórico está ordenada en 2 grandes partes, que articulan los ejes temáticos mencionados. A continuación, se explican ambas:

- Primera parte: Define la educomunicación, desde abordajes conceptuales y teóricos que se preocuparon, en un principio, por la relación de la educación y la comunicación, y por lo que se denominaría después comunicación educativa. Se expone cómo el término educomunicación fue evolucionando históricamente y, al mismo tiempo, cómo cambia la fundamentación teórica que se construía y sustentaba alrededor de este campo heterogéneo y plural.

Al final de esta primera parte, se expone la relación entre educomunicación, desarrollo y transformación, donde se evidencia que esta última es una consecuencia de la gestión del proceso educomunicativo.

- Segunda parte: Desmenuza el ámbito relacionado al derecho a la protección de niñas y niños en Bolivia. Se diagnostica la situación de la infancia en Bolivia frente a los diferentes tipos de violencia: física, psicológica y sexual. Además, explora los lugares donde se ejerce violencia, quiénes son los potenciales perpetradores, los factores de riesgo que la provocan y sus consecuencias.

También, se aborda la legislación internacional y nacional que vela por el derecho a la protección de la niñez. En el ámbito internacional, la Convención de los Derechos del Niño establece el marco por el cual los países deben guiar sus acciones con estas poblaciones. Y, en el ámbito nacional, se explica la Ley N° 548, Código Niña, Niño, Adolescente, que representa el documento que sirve para entender, orientar y garantizar el derecho a la protección.

Finalmente, se pone énfasis en la mejor manera de prevenir la violencia contra poblaciones vulnerables, como uno de los temas fundamentales del estudio. Por esa razón, es necesario no solamente definir el término, sino sus implicancias para el crecimiento integral de niñas y niños. Aspecto que también se vincula a la transformación social.

1. EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN, ¿CAMPOS INSEPARABLES?

Son dos procesos paralelos, su relación establece vínculos entre ambos conceptos. A lo largo del tiempo, varios autores se preocuparon por estos fenómenos sociales y los estudiaron, con el afán de evidenciar sus correspondencias. La presente investigación se fundamenta en la educomunicación y, a partir de este concepto, edifica el marco teórico del estudio; por esa razón, es necesario comenzar considerando, de manera separada, educación y comunicación.

1.1. Educación

El estudio concibe a la educación como el fundamento elemental y esencial para alcanzar la transformación de la persona; coincide, también, en que constituye un proceso de compartir saberes esenciales, metodologías novedosas y prácticas permanentes (Santamaría-Cárdaba, 2020), para mejorar las condiciones de vida del ser humano. La educación es una responsabilidad compartida porque alimenta el progreso personal y social; considera la cultura, los valores vigentes y la comunicación. Representa un proceso de aprendizaje que busca desarrollar conocimientos,

competencias, hábitos, capacidades y valores. En palabras de Touriñan (2021), representa una acción enfocada a construirse de forma individual, para reconocerse con las otras personas, dentro de un ambiente culturalmente distinto de interacción, a través de los valores que se deben seleccionar, comprometer, decidir y llevar a la práctica.

1.1.1. Educación como producción autónoma y colectiva de conocimiento

Piaget (1975) se preocupó por la educación como la adaptación del niño al medio social; es decir, la forma de cómo moldear a las personas, para transmitirle valores sociales de índole comunitario. El autor subrayó que el fin de la verdadera educación intelectual no es la repetición, sino la autoformación, el descubrimiento y las experiencias. Se preocupó por las maneras de cómo se dan los procesos educativos, sobre todo de niñas y niños, porque los consideraba como seres autónomos. Piaget (2015), también, reflexionó sobre la importancia de tomar en cuenta la organización de la estructura de la inteligencia y fue crítico de la suerte y de la memoria, que promovía la educación. Por eso, apostó por la escuela activa, como espacio de servicio a la educación intelectual y moral; estaba seguro que niñas y niños se construían a sí mismos y que utilizaban instrumentos que los transformaba desde dentro. Él propuso una educación donde el niño forme un desarrollo pleno de la personalidad humana; un proceso que forje personas capaces de ser autónomos y que respeten la autonomía del prójimo. Subrayó que el conocimiento, adquirido por niñas y niños, no era mecánico, sino que era un proceso construido por las personas.

Consideraba que la escuela tradicional llenaba al estudiante de una cantidad significativa de conocimientos, ordenando su inteligencia y sometiéndola a la memorización, como un ejercicio mental permanente, enfoque que se repetía en la mayoría de las aulas. Por esa razón, creía en el fortalecimiento y desarrollo del estudiante para lograr un conocimiento propio, que se podía lograr por medio de investigaciones independientes e iniciativas espontáneas. Reconocía que este proceso era el que le permitía recordar el aprendizaje y apropiarlo, por medio del descubrimiento como un método. De esta manera, su memoria ya no dominaba su razonamiento, y su inteligencia avanzaba más allá de los ejercicios. Se interesaba por las maneras de hacer funcionar su razón, para darles independencia, y que sean competentes en construir sus propios razonamientos.

El enfoque educativo de Piaget (1975) es interesante, porque él planteaba la edificación de mujeres y hombres nuevos, donde el fin de la educación era que tuvieran

la capacidad de crear y no repetir. Planteaba, de esa forma, una ruptura generacional y convertía a la educación en la mejor manera de crear mentes críticas, preocupadas por la verificación constantes, incansables e inconformes, que deseaban siempre más conocimientos. Consideraba a la educación como una consecuencia para generar procesos de humanización (Rivière, 1988) y no exclusivamente para el desarrollo de la memorización.

Por otro lado, Vigotsky (1978) mencionó que el proceso educativo implicaba las manifestaciones expresivas y la evolución de la cultura en que se inscribe el hombre. Este autor planteó que el desarrollo del ser humano estaba determinado por su acción conjunta con otras personas y la posibilidad que tenía de comunicarse con ellas; por el componente cultural que iba construyendo, mientras crecía; por la forma en cómo los procesos de enseñanza hacían que se apropiase de esa cultura; por su acción exclusiva como persona individual; y por el desarrollo de nuevas formas de pensar, conocer y sentir como individuo. Desde uno de sus conceptos, la zona de desarrollo próximo (ZDP), indica que cualquier actividad de las personas puede lograrse exclusivamente con la interacción social, para tener éxito. De esa manera, se establecen diálogos y colaboraciones; que, posteriormente, se pueden convertir en relaciones autónomas e independientes (Matos, 1995). En este contexto, planteó la promoción de niveles de avance y formas de autorregulación, mediante actividades de colaboración, donde la interacción es un elemento primordial.

Vigotsky (1978) consideró a la educación formal como inspiración de desarrollo de las personas, siempre y cuando ésta introduzca mensajes cercanos a su contexto y cultura, con sentido y enfocados a la zona de desarrollo próximo de niñas y niños. Le interesó el uso común y compartido de mediaciones, que permitan desarrollar la creación, y conseguir y generar procesos de comunicación con sentido; más allá de la transferencia exclusiva de habilidades de los que saben más contra los que saben menos (Moll, 1993; Cruz, Fernández y Hernández, 2019). Por esa razón, concentró su atención en la enseñanza de contenidos no conocidos por niñas y niños, y, también, en los comportamientos que ellas y ellos no dominaban. Desde esa perspectiva, se preocupó por crear y recrear situaciones que les exijan a las y los estudiantes a comprender y a actuar asertivamente ante esas situaciones (Chaves, 2001; García, 2011).

Este psicólogo percibía a niñas y niños como personas que reconstruyen el conocimiento que reciben en el ámbito de sus relaciones individuales y, posteriormente, en el espacio de su relación consigo mismo (Vigotsky, 1988). Es decir, niñas y niños aprenden y se desarrollan integralmente en interacción con otros. Con esa reflexión, determina que ellas y ellos son, definitivamente, seres sociales, activos y protagonistas

de su propio desarrollo, y se constituyen en el resultado de las interrelaciones sociales que realizan (Gómez-Palacios, 1995, p. 68; Chaves, 2001; Sánchez, 2019).

También, Bruner (1987) aportó a la definición de la educación, entendiéndola como toda transmisión de saberes, sensible a las diferencias culturales y al papel que el medio pueda jugar en la evolución del intelecto de niñas y niños. Desarrolló el aprendizaje por descubrimiento guiado (Bruner, 1988), cuya característica esencial promovía el logro de conocimientos autónomos y de forma inductiva. En este proceso de generación de nuevos conocimientos, la curiosidad juega un papel muy importante, porque es el lugar donde las y los estudiantes se convierten en personas activas hacia la construcción de sus propios aprendizajes y dejan de ser recipientes vacíos de depósito de conocimientos.

Este autor consideró el aprendizaje como un proceso activo y observó que la estructura mental previa del estudiante representa uno de los factores que define el aprendizaje, a partir de la nueva información. Tomó muy en cuenta la contextualización en la adquisición de nueva información. De esa manera, fortaleció destrezas para la manifestación oral e impresa, la creatividad, el pensamiento y la resolución de dificultades (López y García, 2021). Constantemente, subrayó que el aprendizaje conduce al estudiante al desarrollo de sus capacidades con el fin de solucionar problemas y analizar la situación a la que se le enfrenta. Es decir, evitó, en todo momento, reducir ese aprendizaje solamente a la memorización mecánica de información o de procedimientos, sino que aportó a la toma de decisiones, al análisis y a la autonomía (Guilar, 2009).

Bruner (1997) ayuda a entender que la búsqueda de la educación tiene que ver con su relación directa a la cultura, es decir que el fin educativo representa coadyuvar a las personas a alcanzar un trayecto seguro en su cultura; de esa manera, entiende lo complicada que puede llegar a ser y lo contradictoria que se presenta. Desde una perspectiva existencial, afirma que el mejor ejercicio significa construir un mundo que le dé sentido a la vida personal, a las actividades que se realizan y a las relaciones que se establecen.

Desde esa visión, la cultura construiría el pensamiento humano, por medio del proceso educativo, y las personas heredarían herramientas culturales que dan sentido y significado a la realidad (Wood, Bruner y Ross, 1976; Velásquez-Fernández, 2019).

Las historias, las narraciones y los relatos se constituyen como los mejores recursos comunicacionales que ayudan a entender lo que no se conoce. Por medio de ellos, se otorgan significado a la realidad y a las vidas de las personas, y se comprenden las ajenas. La educación representaría el lugar de entendimiento, explicación y predicción de los objetos, y, al mismo tiempo, de la intencionalidad, las ambiciones y creencias de las personas, que van siempre articuladas (Bruner, 2008).

Por lo expuesto hasta acá, la educación es la destreza del ser humano de alcanzar un pensamiento flexible y la facultad para razonar independientemente, donde cada experiencia brinda nuevos saberes para su vida cotidiana, donde el descubrimiento y la experiencia son el camino hacia la independencia. Se insiste en la interrelación social como una manera de desarrollar aprendizajes, donde los contextos y las interacciones humanas impulsan procesos autónomos. Se contrapone a la memorización de contenidos, la repetición de conceptos y la mecanización de los procedimientos. Se subraya la importancia de los saberes previos que, de alguna manera, definen lo aprendido. En este proceso, se menciona a la comunicación como un elemento imprescindible, así como la cultura.

1.1.2. Educación participativa para la transformación individual y social

Esta investigación rescata el pensamiento de Freinet (1971), quien entiende la educación como un proceso de acciones básicas de instrucción activas y participativas, que orientan las capacidades y competencias posibles de desarrollar en niñas y niños. La concepción de educación de Freinet es aquella que se enfoca en el desempeño para la vida cotidiana, que está en constante transformación; es adaptable y dúctil, que tiene la posibilidad de dar respuestas ágiles a las expectativas sociales, económicas y culturales; también, se enfoca en el crecimiento integral de la identidad de la persona (Santaella y Martínez, 2017). Por estas razones, se aleja de lecciones magistrales y entiende a la educación como un proceso mucho más complejo. La educación nueva y popular, según este autor, se acerca a la vida cotidiana o se adapta a ella con el fin de explotar los mejores valores, que ayuden a desarrollar la personalidad de los infantes, como la mejor manera de educarlos hacia el mañana (Palacios, 1980); por esa razón, este proceso debería adecuarse a las demandas personales y colectivas, en el ámbito del conocimiento, de las destrezas y de la ética social (Freinet, 1971).

Freinet invitó a niñas y niños a experimentar y a investigar, recuperando sus experiencias, según sus capacidades e intereses de su edad. De esta manera, generó aprendizajes significativos, que consideraron procesos reflexivos, como parte del proceso educativo. Prestó atención a la vida cotidiana de los estudiantes, poniendo

énfasis a sus experiencias y experimentaciones, aspectos que identifica como fundamento del aprendizaje. Entendió que el saber adquirido se basa en esa cotidianidad, como una vivencia analítica. Además, consideró otros escenarios de aprendizaje permanente, más allá de la escuela, articulando sociedad, contextos locales, escuela y familia (Chourio y Segundo, 2008; Casado y Villalba, 2012; Bergós, 2014; Santaella y Martínez, 2017). Desde su perspectiva, existe un vínculo entre teoría y práctica (Romero, 2010) y ese aprendizaje experiencial impacta en las y los estudiantes, permitiendo mejorar su desarrollo cognitivo y modificar valores, prácticas y percepciones (Escolano et al., 2015).

En la misma línea, Freire piensa que la educación es una actividad mental, social y cultural, que serviría para formar personas críticas capaces de transformar la realidad. La define como un proceso predeterminado a la libertad y el desarrollo de la conciencia crítica (Cruz, 2020).

“Una educación que libera, inspira y realiza el oficio de ser persona. La educación se forja incorporando la interpretación crítica de lo real, de los contextos de la vida. La educación es la práctica de la libertad. Interpretar y orientar la praxis en clave transformadora de la persona en grupos populares, hacia la transformación de un contexto más humano” (Freire, 1997, p. 38).

Para Freire, el conocimiento es un proceso constante de construcción, donde el acto educativo representa el placer de edificar un mundo común y no se reduce a una mera transmisión de conocimientos. Al igual que los anteriores autores, evita concebir al educando como un receptor que tiene que memorizar mecánicamente contenidos (conocimientos y valores), convirtiéndose en objeto pasivo del proceso educativo y reduciéndose a la acción transmisora del educador. Freire afirma, sin temor a equivocarse, que educando y educador generan distintos aprendizajes en su relación, y que el proceso educativo se da en el diálogo, como un espacio de intercambio. Identifica una educación, denominada problematizadora, que convierte al educando en un sujeto activo y que lo desafía a encontrar cómo puede cambiar su vida cotidiana (Fernández, 1999; Cruz, 2020).

La propuesta de Freire niega el sistema tradicional unidireccional de la educación y lo vincula con ese proceso dialógico de ida y vuelta, fundado en la comunicación horizontal, donde ya no existen quienes educan y quienes aprenden, sino personas que se encuentran para aprender. Por esa razón, el diálogo es el elemento fundamental del proceso educativo, concebido como un fenómeno humano revelado por la palabra. Desde esta perspectiva, anima a fundamentar las acciones educativas en la palabra y en

los elementos que la constituyen, subrayando que no hay palabras únicas y exclusiva. Por otro lado, presenta a la palabra verdadera concibiéndola a aquella que está en la práctica, a la que humaniza, libera y transforma. Por esa razón, creía tanto en el diálogo como un encuentro entre personas con el fin de cambiar a las personas y, también, al mundo (Fernández, 1999; Freire, 2005; Gutiérrez y Vargas, 2022).

Las pedagogías de Freire articulan la educación con procesos transformadores, que trascienden la educación dentro de las aulas. Estas aulas se convierten solamente en centros educativos importantes, donde se materializa la educación; eso significa que existen otros espacios de producción de conocimientos como las relaciones sociales. En la concepción de este autor, la educación representa una lucha por el sentido, como una lucha respecto de las relaciones de poder. En este sentido, las relaciones sociales son espacios donde la educación permite generar argumentos sólidos frente a la violencia (Giroux, 1990, p. 15; Cruz, 2020, p. 200).

Para Freire, existen muchas educaciones y no exclusivamente solo una, es decir, maneras distintas y variadas en las personas inician el trayecto desde lo que son a lo que desean ser (Romão, 2015, p. 168). Este conjunto de maneras distintas de educar abre las puertas del aula a la comunidad; así, las prácticas comunitarias convierten a las escuelas en ciudadanas, como espacios donde existen múltiples saberes. En este contexto, dialogar, discutir, generar encuentros y pelear con el otro, dentro de un ecosistema conectado con una sociedad, no puede callar o enmudecer las voces disidentes, sino sumarlas o sumarse a ellas (Caride, 2021).

Desde esta perspectiva, existen coincidencias en afirmar que el hecho educativo representa una actividad continua e integral de cambio; además, posee la posibilidad de expulsar todo aquello que las personas guardan o tienen dentro, con el afán de promover la innovación y para compartir sus saberes y valores con el prójimo (Gumucio, 2013, p. 27). Por otro lado, representa un medio que humaniza, es decir, que se provoca interacciones enfocadas a transformar el imaginario construido y aprendido de las personas, que se encuentran en el acto educativo. Estas relaciones se dan dentro de un contexto concreto, donde predomina la posibilidad de entrar en comunicación, para generar el entendimiento (Ferrada y Flecha, 2008).

Como se puede confirmar, el común denominador entre todos estos autores es el vínculo intrínseco que tiene el proceso educativo con la transformación social, la experimentación, la investigación y la participación. Es decir, una de las finalidades más importantes de la educación sería el de construir conocimientos en las personas, que se materializan en coadyuvar a cambiar significativamente de la realidad donde viven, con

el fin de lograr un mundo digno y justo. Savater (1997), se suma a esta corriente cuando menciona que la educación es valiosa, válida y valiente; al igual que Delors (1996), que insistiría en que la educación va más allá de la exclusiva instrucción (o “*educare*”), a partir de su propuesta: aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser. Por lo tanto, la educación le sirve a la persona para mejorar su vida y la posibilidad de transformar la sociedad.

1.1.3. Educación invisible y duradera

El proceso de aprendizaje puede ser invisible, es decir, que se genera en diferentes entornos y en distintas iniciativas que no se ven, donde se desarrollan conocimientos y habilidades prácticas. Este aprendizaje se da desde una educación sincera, permanente y lejos de la institucionalidad, que puede impulsarse a través de un modelo de aprendizaje mutuo, con equipos reducidos y la exploración de procesos para aprender que se fundamenten en proyectos prácticos (Cobo y Moravec, 2011). Una de estas posibilidades, a las que se refieren ambos autores, son las comunidades de aprendizaje pensadas como una alternativa de educación informal, donde existe intercambio, participación, interacción e inclusión entre sus miembros. Estos espacios parten, esencialmente, del intercambio y de las ganas de compartir conocimientos y aprendizajes, como una forma de aprendizaje continuo y permanente (Castedo, 2010).

Desde esta perspectiva, no se trata que el modelo tradicional desaparezca; sino que se constituye en una educación complementaria, que representa una forma de ampliar conocimientos, habilidades y comportamientos; es decir, este aprendizaje invisible es una manera de articular, creativamente, estas iniciativas novedosas, donde las personas construyen procesos educativos desde la vida cotidiana y desde las tecnologías. Eso significa salir de la escuela, no solamente físicamente, sino en el entendimiento que el conocimiento también está fuera de ella, en diferentes espacios (Cobo y Moravec, 2011).

Este enfoque analiza y reflexiona sobre el aprendizaje permanente, es decir, aquel que está a lo largo de toda la vida. y espontáneo, que se da en todo momento y lugar. Las personas aprenden fuera de los ámbitos intra muros y son capaces de hacerlo en sus espacios e intercambios cotidianos (Freire, 1976). Para Argyris & Schön (1996), es importante considerar la articulación de los aprendizajes formales, no formales e informales, como una estrategia adecuada, que permita orientar lo educativo hacia los contextos y las experiencias. De esta manera, se van generando ideas sobre la forma de lograr una educación pertinente, oportuna y adecuada a la realidad, sin importar la edad de las personas.

Esta iniciativa educativa evoluciona en el tiempo y va tomando en cuenta conocimientos, actitudes, sentimientos y prácticas, que pueden adaptarse a las necesidades educativas de las personas y pueden extender los alcances del aprendizaje habitual. Permite observar y experimentar prácticas de aprendizaje informales en entornos formales (el aprendizaje permanente se convierte en una práctica), en todos los niveles y para todas las edades. En este proceso, se utilizan diversas herramientas con el fin de apoyar el proceso educativo, desde los minimedios hasta las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), que respetan la evolución y la dinámica de aprendizaje de las personas.

Sharples, Taylor y Vavoula (2005) afirmaban que las personas eran polímatas, porque se distinguían por su alto nivel de curiosidad, que los llevaba, en el tiempo, a través de un aprendizaje continuo. Las personas tendrían la capacidad de aprender, también, de su entorno. Por esa razón, hablaban de un estado de aprendizaje y adaptación permanentes, que se aleja bastante de cualquier forma de organizarlo. Desde esta perspectiva, un sistema educativo adecuado tendría que otorgar todas las posibilidades y poner a disposición todas las herramientas a las personas que quieran aprender en cualquier instante de su vida. Además, podría tener las mejores condiciones, para que se compartan saberes con quienes deseen aprender y que, en general, exista un acceso permanente a ese intercambio.

Volviendo a Cobo y Movarec (2011), también, apuestan que cualquier entorno se puede convertir en educativo, con o sin tecnología o con tecnología tradicional o nueva. Ambos coinciden en las maneras de aprovechar esos lugares para la experimentación y el aprendizaje, con el fin de multiplicar estas oportunidades. De esa manera, se entiende la educación duradera.

En esta línea, Parra (2000) plantea que existen revelaciones expresivas fuera de los entornos educativos, que manifiestan, incluso, muchas más significaciones y permiten dar sentido a los fundamentos formativos. Por lo tanto, las creencias y las costumbres también influyen en el proceso educativo.

Por lo tanto, la educación promueve y acompaña aprendizajes duraderos, culturales y formativos; colabora en la edificación de vínculos sólidos entre quienes intercambian lo que conocen lo que pueden conocer, dialogar e interactuar. Este proceso implica la concepción y puesta en común de valores, cosmovisiones, adquisición de conocimientos y apuestas espirituales (Prieto, 2010; Touriñán, 2021). Esta educación motiva, encanta, libera y estimula al ser humano a cultivarse de forma integral, significa una oportunidad para transformarse y transformar.

Para cerrar este acápite, es importante señalar que el nuevo informe de la UNESCO (2022) insiste en transformar, de forma inmediata, la educación desde sus cimientos. Rescata los principios teóricos abordados por Piaget, Bruner, Vigotsky, Huergo, Freire y Freinet, que se concentran en la persona y en las formas en cómo incentivar su aprendizaje. Apuesta por la justicia y por el fortalecimiento de la acción común, como una de las mejores capacidades para lograr un futuro sostenible. Este informe recuerda que los sistemas educativos se transforman en lugares que ayudan a la construcción de sociedades equitativas e igualitarias, y armónicas, libres de todo tipo de violencias, con el fin de desarrollar un mundo mejor. Lo que se quiere es que todas las personas aprovechen los avances de la humanidad y se beneficien de ellos.

El informe de la UNESCO (2022) invita a reflexionar y estudiar, nuevamente, el proceso de enseñanza, el aprendizaje y las relaciones educativas entre los seres humanos y entre los saberes generados y el mundo. Asegura que se requiere construir un interés común, para impulsar esta nueva visión de educación, basada, esencialmente, en la defensa de los derechos humanos. Representa una educación de calidad, a lo largo de toda la vida, y concebida como un bien público y, esencialmente, como un derecho.

1.1.4. La esencia de la educación: La pedagogía

Bajo esta concepción de que la educación no está reducida a los ambientes intramurales y a una institución exclusiva, como lo es la escuela, se menciona a la pedagogía como el elemento que tiene el fin de impulsar el aprendizaje. En el mundo que nos rodea y desde lo comentado en el acápite anterior, están al alcance de las personas un sinnúmero de recursos para lograr este objetivo.

Entonces, la pedagogía, según Prieto (1997) es el intento de comprender y dar sentido al acto educativo. El hecho pedagógico tiene la tarea fundamental de promover el aprendizaje y hacer que sea un camino entretenido, útil y transformador de la persona. En un principio, se la pensaba como un término vinculado exclusivamente a la niñez; pero, abarca todos los ámbitos y dimensiones del ser humano. La pedagogía ayuda a investigar, analizar y reflexionar sobre el hecho educativo y considerar los procesos y los resultados; sobre todo, la coherencia de éstos con la realidad. Por lo tanto, también tiene que ver con la actualidad, función y relevancia.

Entonces, este enfoque también parte de los contextos, como fuente de inspiración y contempla todos los elementos potenciales que provocan los procesos educativos. Desde esta perspectiva, considera que la comunicación es un elemento

pedagógico primordial, porque es la instancia que facilita procesos y los media adecuadamente, buscando siempre conexiones en las relaciones, alternativas y soluciones. Juega ese rol de orientador de las acciones educativas, fundamentalmente a partir del diálogo y la escucha.

Se preocupa por la transformación, por salir de las áreas de la rutina y por estar en constante movimiento. De esta manera va más allá de lo determinado y colabora a pensar y reflexionar sobre otro futuro alcanzable y posible, desde la pedagogía de la comunicación, donde el papel de lo educativo se integra en su objetivo.

Es una pedagogía que apunta a acomodarse a lo que requiere el ser humano y la que encuentra una oportunidad en sus conocimientos y sus habilidades. Eso significa que se personaliza, se adecua a cada persona, con el fin de encontrar resultados a corto plazo y articularse a las dinámicas propias de los sujetos. Desarrolla la capacidad de la crítica, enfatiza en la comunicación asertiva, apunta hacia la creatividad e innovación permanentes, busca la resolución de cualquier dificultad, entre otros objetivos relevantes.

1.1.5. La mediación pedagógica

La mediación pedagógica es una metodología que permite el establecimiento de relaciones significativas entre los seres humanos. En este proceso se valora el mensaje, lo que se dice, pero esencialmente importa el cómo se dice. En la dirección educativa, significa que no es aquel que grita quien enseña mejor. Durante mucho tiempo, en los procesos educativos, los discursos se convirtieron en violentos e hicieron suyos estas formas de intercambio, incluso naturalizando aquel dicho que la letra entra con sangre. Se olvidaron que el discurso tiene una gran riqueza para enamorar, para acariciar y para sensibilizar.

Según Prieto (2017) llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje. Constituye un vínculo cercano que no invade, sino que considera la realidad que rodea a las personas. Es sensible y emotivo, no abandona, sino que involucra. Representa un acompañamiento efectivo para buscar la independencia, la libertad y la transformación. De esa manera, se explica que la mediación finaliza el momento que la persona puede seguir el camino por su cuenta.

Se piensa en la mediación pedagógica como un espacio donde se juntan aspectos, recursos e ideas, que puedan promocionar y facilitar el aprendizaje, en una franca sintonía con la pedagogía. Para ese fin, recurre a las relaciones humanas cercanas,

a la interlocución por lenguajes adecuados, a los ejemplos que mejoran el entendimiento y a las experiencias, que también son conocimiento.

Dentro de la mediación pedagógica, se unen cuatro aspectos que establece la comunicación: Primero, centrarse en la persona, para iniciar el proceso desde ella, no habrá un aprendizaje si se habla de temas lejanos. Partir del otro implica hacer un perfil, conocer sus contextos, indagar sobre sus gustos y necesidades, averiguar sobre su cultura. Segundo, se procesa la información desde la pedagogía, evitando concebirla desde una visión bancaria de acumular datos o traspasar información de un lugar a otro. Entonces, es necesario utilizar orientadores de aprendizaje, que faciliten el mismo, como ejercicios, ejemplos, mapas mentales, testimonios y cualquier recurso. Tercero, las propuestas de aprendizaje tienen que enfocarse y elaborarse desde la pedagogía; así, se evita caer en el mandato rígido y autoritario. El desafío es ir más allá de las órdenes y construir un proceso adecuado donde se recorra un camino entretenido entre conocimientos y prácticas, en el que se involucren personas, que se conviertan en los interlocutores del proceso. Cuarto, las maneras en cómo se educa es importante, acá cobran sentido las estéticas desde las culturas y desde los contextos; también, las formas de llegar a las personas, en las que la comunicación es importante. La forma es fundamental para lograr la mediación pedagógica.

La mediación pedagógica, con los cuatro aspectos expuestos, está ligada a la educomunicación.

1.1.6. La pedagogía de la intencionalidad

La pedagogía de la intencionalidad significa una perspectiva que busca la innovación, por medio de la educación basada en lo humano, que se opone a los pensamientos conductuales. Su idea es elaborar un paradigma novedoso en el campo de la educación. Vuelve al pensamiento desarrollado por Vigodsky, Freire y Maturana, bajo la óptica de retornar a la humanización del proceso educativo, donde la centralidad en la persona es esencial. Es una perspectiva que se enfoca en la integralidad del ser humano, considerando lo físico, lo mental y lo emocional, con el objeto de ayudar en el aprendizaje e impulsar la realización de la persona en ese camino, en el que interesa el ámbito social. Por lo tanto, la pedagogía de la intencionalidad constituye una propuesta fundamentada teóricamente y desde la práctica, para controlar los tipos de violencia y crear entornos adecuados al desarrollo integral de la persona.

Considera que el aprendizaje es la manera por la cual los sujetos se apropian de su entorno. Toma en cuenta, también, las competencias de la persona, es decir, lo que conoce, lo que sabe hacer y lo que siente. Postula que el aprendizaje es continuo, que va más allá de los espacios intramurales de las escuelas, y se encuentra en la vida cotidiana, en los medios y en las interrelaciones que establece el ser humano. El aprendizaje es un estado constante, donde el tiempo y el espacio no cobran importancia. Desde esta perspectiva, da paso a pensar en los procesos formales, informales y no formales de aprendizaje.

Concentra la atención en el entorno familiar, como el lugar en el que las personas aprenden efectivamente; considera a los espacios grupales, instituciones y sociales, como otras fuentes de aprendizaje. Involucra a medios tradicionales y a redes sociales como los instrumentos técnicos y tecnológicos que transforman a las personas en productores de información, de conocimiento, de estereotipos y de maneras de ver el mundo totalmente distinto y variado. Estos recursos ayudan al relacionamiento; pero, también al aislamiento. Ayudan a leer los contextos y también a crear otros, que no existen, alejando a las personas de la realidad.

La pedagogía, la mediación pedagógica y la intención pedagógica, permiten reflexionar sobre cómo la educación y la comunicación pueden ayudar a transformar la vida de las personas. Este cambio representa un proceso que va más allá de la escuela, sino que se adscribe a los entornos comunitarios de los seres humanos y también a los contextos sociales, como una fuente inagotable de aprendizaje. Con ese fin, la UNESCO (2022) habla de una educación que incluye y que transforma; pone atención en asegurar ambientes seguros, donde no exista ningún tipo de violencia y se concentra en formar personas empoderadas capaces de prevenir y adelantarse a cualquier hecho de violencia. Evita ver a niñas y niños como víctimas, sino como sujetos de transformación ante las desigualdades sociales.

Existe una preocupación por que se invierta más recursos en una educación para a vida, vigente y contextualizada a las realidades, donde se valora el esfuerzo de autoridades y un sinnúmero de actores que apoyan esta manera de ver el hecho educativo. Considera a la comunicación como un proceso inseparable de la educación, para desarrollar saberes y competencias críticas ante la realidad. Apuesta por la educomunicación como una especialidad que permita a niñas, niños y adolescentes a promover la paz y construir una cultura de paz.

1.2. Comunicación

Para definir este concepto, se considera la etimología de la palabra en latín. Comunicación equivale al concepto 'communicare', en latín, cuyo significado se relaciona con el vínculo que se puede lograr otras personas, por medio del diálogo, la escritura o cualquier lenguaje común, comprensible y cercano, entre quienes participan de esta interrelación (RAE, 2019, p. 238).

Entonces, la comunicación es la acción de relacionarse con el otro, de poner en común. Se la piensa como proceso por el que se comparte mensajes en un ir y venir. Se opone a los conceptos que la convierten en un vínculo instrumental donde importa solamente la transmisión o el uso de la información de la otra persona, donde no existe reciprocidad. El sentido de una verdadera comunicación se fundamenta en la creación de intercambios, más allá de las provocaciones; busca respuestas, conexiones, entendimientos, desencuentros y conflictos (Fonseca, 2005).

Pasquali (1980) fundamenta que la comunicación representa un fenómeno exclusivamente humano. Desde esta perspectiva, se entiende a la comunicación como un proceso que genera significaciones y sentidos, a partir del intercambio de mensajes entre personas, que producen interacciones, utilizando canales naturales o artificiales, de manera presencial o a distancia. En este proceso, el lenguaje juega un rol preponderante, porque es el recurso por el cual se dialoga y logra la comprensión de los mensajes (Dottori, 2019).

Los planteamientos filosóficos de Pasquali establecen que la comunicación es 'dialógica y humana', porque entiende el fenómeno como compartir, adquiriendo una condición axiológica y política, centrada en derechos fundamentales y obligaciones, lo que se cree y la forma en que se vive; que se caracteriza por la 'alteridad', entendida como el reconocimiento del otro; que existe un 'intercambio de roles' permitiendo reciprocidad y bilateralidad entre emisor y receptor, la posibilidad de respuesta (feedback) es de manera directa y paralela entre quienes comparten los mensajes. De esa manera:

"El pregón y el perifoneador, el heraldo y el 'cuñero', el teatro de carpa ambulante y la telenovela, las señales de humo y el radar, pertenecen al mismo género de la comunicación humana, variando el medio de transporte, la codificación intermedia y el alcance del mensaje. Lo esencial a comprender sigue siendo la comunicación misma y su contenido o mensaje y no el medio por el que ella circula..." (Pasquali, 1980, p. 42).

Se insiste en las posibilidades que posee la comunicación humana para interactuar con los demás, antes que el medio exclusivamente. Entonces, entender la comunicación pasa por la capacidad de convivir con los otros, de pensar en comunidad y desarrollar procesos de sociabilidad humana. Pasquali (1980) anota que el modo como se inicia la comunicación, la forma en que las personas lo hacen y las condiciones de ésta, dependen para establecer una buena relación.

Este nuevo enfoque de concebir la comunicación, como un proceso esencialmente humano, lo complementa Beltrán (1982) afirmando que, además, está influido por la estructura social. El boliviano equipara todos los elementos que componen la comunicación, aunque subraya, acertadamente, que sin la otra persona no existiría relación alguna. Reitera, una y otra vez, que este proceso es inseparable y solamente se lo divide, para analizar cada una de las partes de la comunicación humana. En ese sentido, coloca el sentido comunicativo en medio la estructura social, conviviendo con el medio ambiente, la cultura, el arte y la religión.

Pineda (2001) recalca que Pasquali y Beltrán ayudaron a comprender el fenómeno de la comunicación vinculado a la persona y al estar en comunidad, porque existe algo que se pone en común y que permite la interacción. Desde esta perspectiva, el autor aleja al proceso comunicativo exclusivamente de los medios por considerarlos unilaterales, porque irían en una sola vía y, por eso, los equipara con la transmisión de información. Del otro lado, se encontraría la comunicación, que la describe como un proceso humano de compartir entre personas a través de un intercambio de ida y de vuelta. Por lo tanto, los medios solamente son los instrumentos que sirven para romper el tiempo y el espacio.

Finalmente, como bien lo plantea Torrico (2022), parafraseando a Beltrán (2008), los procesos de comunicación, idealmente, tendrían que ser horizontales; sin embargo, la realidad es distinta y existen situaciones donde tiene que ser vertical; pero, nunca, un proceso manipulador, explotador, coercitivo o engañoso. Para tener mayor claridad al respecto, el estudio precisa, a continuación, elementos que forman parte de todo proceso comunicativo.

1.2.1. Escucha

Beltrán (1999) ya subrayaba hace tiempo que la escucha era un recurso primordial para la comunicación; por eso, recomendaba prestar atención a lo que se dice, estimular la conversación y demostrar interés de lo que se dice. Este constituye uno de los principios de la comunicación: escuchar, con el fin de conocer mejor al interlocutor. La escucha reconoce los mensajes y convierte a mujeres y hombres en seres

sociales. Definitivamente, no se alcanzarían metas y objetivos de comunicación sin la escucha, aspecto que se vincula con la generación de interés necesario para llamar la atención de la persona o personas con quienes se quiere relacionar e interactuar.

Se trata de desarrollar una escucha distinta, que se interese por el otro. Desde esa perspectiva, se define a la escucha activa como la mejor manera de comunicación que permite compartir mensajes claramente en una interlocución. Se da, teniendo en cuenta lo que dicen, piensan y sienten las otras personas. De esta manera, se evidencia el interés y la atención que se tienen a la otra persona en el proceso de comunicación. Entonces, es una escucha atenta de lo que se dice y, también, de lo que no se dice; analizada, que revisa el mensaje; razonada, que piensa en los contenidos y en lo que se quiere decir; y, sobre todo, entendida, que busca la comprensión de los mensajes. En este proceso, los mensajes fluyen adecuadamente, de ida y vuelta, en una relación interpersonal, grupal o masiva, sin importar el soporte que se use. Por otro lado, la escucha activa debería evaluar los procesos de comunicación que sostienen las personas, con el fin de reflexionar sobre: ¿Recuerda lo que la otra persona le dijo? ¿Le llamó la atención? ¿Le generó interés? ¿En la conversación, quién o quiénes hablaban más y por qué se dio esta situación? ¿Hizo contacto visual? Estas preguntas y muchas más se vinculan para saber si existió una escucha activa y si ésta permitió una participación efectiva en la relación establecida (Hernández-Calderón y Lesmes-Silva, 2018).

Por estas razones, la escucha activa es un elemento esencial en cualquier proceso de comunicación y constituye una habilidad que puede desarrollarse y perfeccionarse. También, otorga beneficios en el establecimiento de las relaciones entre personas, porque logra detectar dificultades oportunamente, reduce cualquier malentendido y provoca pensar antes de hablar y actuar. Con la gestión adecuada de estas características, las relaciones personales mejoran significativamente; además, ayuda al descubrimiento de gustos, preferencias, necesidades e inquietudes de los interlocutores y permite generar su confianza y definir relaciones fortalecidas. Por otro lado, como lo plantea Torrico (2022) la escucha activa ayuda a controlar y dirigir el diálogo hacia el objetivo que se persiga, logrando capacidades para influir de forma positiva o negativa en las personas.

1.2.2. Diálogo

El diálogo es entendido como la relación que se construye entre dos o más personas de forma directa, en la que interactúan a través de las palabras y textos con la misma posibilidad de participar. Es uno de los elementos que componen la

comunicación, con la posibilidad de iniciar la relación, indagar, interpelar, generar preguntas y respuestas, promover un contacto recíproco y en igualdad de condiciones.

Para Freire (1988), diálogo se refiere a la relación que involucra la acción y la reflexión de quienes entran en contacto por medio de un acto comunicativo. De alguna manera, el autor piensa que este proceso está orientado a transformar la realidad. Representa un acto de reconocimiento respetuoso del otro en una relación horizontal y fraternal, que encuentra nuevos sentidos y comprensiones mutuas, donde el encuentro de personas tiene sentido solamente bajo esa condición. Es decir, descubren significaciones comunes que vinculan a personas a través del diálogo; potencialmente, esta relación puede permitir una transformación real y compartida; contraria a cualquier imposición de una realidad sobre otra. Desde esta perspectiva, se configura el diálogo como espacio pedagógico.

Chávez (2008) considera, citando a Mariño (1996), que, en esa centralidad pedagógica del diálogo, se contempla la crítica y la evaluación de la realidad contenidas en el lenguaje. A partir de esa reflexión, se insiste en el diálogo crítico, que es esencialmente cuestionador y liberador, provoca relaciones que son compartidas en torno a la realidad y la construcción y reconstrucción de la misma (Freire y Macedo, 1989). Desde esta perspectiva, se coincide que el diálogo tiene la posibilidad de transformar a las personas, a los grupos y a la sociedad.

Por lo tanto, el diálogo tiene la capacidad de crear una cultura capaz de llamar a la acción, de generar procesos de reflexión, de promover la participación, de resaltar la crítica y de incidir en la transformación. En palabras de Freire (1994), se trata de ir más allá de los encuentros, de las palabras y de las buenas intenciones; se trata de impulsar hechos que incidan en la vida cotidiana de las personas. Esta manera de mirar el diálogo cambia el proceso de comunicación.

Por esa razón, el diálogo crítico hace que se genere la relación; en ella, se articulan la comunicación y la educación, como procesos complementarios y paralelos. Comunicación entendida como interacción; y educación, como el espacio donde las personas se sobreponen al acto cognoscente sobre el objeto cognoscente, que los mediatiza (Freire, 1988; Torrico, 2022).

El diálogo se fundamenta en el proceso de comunicación, para establecer pertenencias, por medio de la cercanía a los contextos. Desde ahí, se convierte en un hecho educativo, el retorno al contexto se convierte en un conjunto de actividades que impactan en el conocimiento, definiendo un saber que va cambiando de forma permanente (Freire, 1990). “Freire describe estas dos instancias interrelacionadas: la

primera se refiere al contexto del diálogo entre sujetos, y la segunda, al contexto de la realidad social en la que los sujetos existen. En el espacio gnoseológico del diálogo, se analizan los hechos de la existencia de los involucrados desde una perspectiva teórica. El auténtico diálogo implica, además, volver al contexto concreto y experimentar nuevas formas de praxis” (Buber, 2008, p. 52).

La comunicación, desde los encuentros y desencuentros culturales, puede hacer que las culturas tomen la palabra y, a través de ella, conquisten la esfera pública, para dejar de ser poblaciones condenadas a la clandestinidad (Díaz Bordenave, 1990; Torrico, 2022). Por lo tanto, es un proceso, no una cuestión técnica que se debe abordar aisladamente de la estructura económica, política y cultural de la sociedad, o remitirla a la tecnología.

Eso significa que las palabras no son solo signos para ser entendidos y descifrados, aunque ese es el horizonte de los procesos dialógicos. También, son recursos de riqueza en la comunicación, que pueden ser apreciados y evaluados, dependiendo del proceso que se genere son creíbles y pueden ser obedecidos, como ignorados autoridad destinados a ser creídos y obedecidos (Bordieu, 1992; Torrico, 2022).

Un aspecto relevante que el estudio precisa es cómo la comunicación humana es compleja y gestionarla más aún. Eso significa que genera procesos de diálogo y comprensión; sin embargo, hay que ampliar la mirada hacia el conflicto que también produce. Esto se explica porque cualquier relación, como acción social, se vincula con el poder. Desde esta perspectiva, los diálogos no siempre provocan acuerdos mutuos y se convierten en conflictos.

El conflicto es pensado, muchas veces, como un obstáculo y una barrera infranqueable; desde otra mirada, puede transformarse en una oportunidad, que provoque procesos compartidos, participativos y horizontales. Por esa razón, se entiende que el conflicto es un evento que puede ocurrir, en cualquier momento; es decir, ninguna persona está libre de enfrentar una crisis, a veces, con cierto grado de violencia.

En este proceso de convertir el conflicto en una oportunidad, se debe entender que es una parte de la naturaleza humana y puede presentarse en la vida cotidiana, por más pacífica que sea la persona. El conflicto refiere a un acontecimiento, donde no existe compatibilidad en los sentidos, donde las formas de pensar no son compartidas o donde no existe interés de llegar a acuerdos y entendimientos.

Un principio que nadie considera, en plena crisis, es la posibilidad de transformar los conflictos y no solucionarlos. Es decir, evitar verlos como un problema; más bien, identificarlos como una oportunidad. Esta forma de ver y actuar, depende de las experiencias a las que se exponen las personas, en cierto tipo de situaciones. Eso significa que, muchas veces, no se saben manejar los conflictos y se recurre a manifestaciones violentas por ese motivo. Entonces, toca analizar el problema; pero, también la relación y con quién ocurre esta dificultad, aspectos que ayudarán a gestionar la crisis. De esa manera, se identifica quien tiene poder, si existe alguna intención explícita o implícita y si se tienen los argumentos suficientes, para llegar a acuerdos. De lo que se trata, por ende, es ir más allá del conflicto y esforzarse por encontrar formas de resolverlo o encontrar maneras y mecanismos, que coadyuven a cambiar la evolución del conflicto.

1.2.3. Participación

La participación se entiende como la intervención de las personas en sus prácticas sociopolíticas de construcción de alternativas de sociedad, donde la comunicación juega un rol preponderante. Además, representa un proceso que involucra a varias personas en la toma de decisiones de forma efectiva. Desde este enfoque, se plantea la comunicación participativa, que se nutre de la cultura y de cotidianidad y del empoderamiento de los sujetos, donde las poblaciones pasan de beneficiarios a protagonistas, gestionando los proyectos para el cambio de su situación (Contreras, 2017).

Esta comunicación participativa se expresa en mediaciones, que las personas y las comunidades tienen con sus entornos, y definen relaciones de complicidad, acuerdos y, también, desacuerdos, que esa es la mejor manera de construir consensos. Por esa razón, es educativa, dialógica, horizontal, concientizadora, movilizadora, contestataria y alternativa. Se redefine y amplía a las constituciones de ciudadanías diversas y dispersas, dejando el núcleo exclusivamente popular; donde se reivindican derechos de nuevos actores sociales. Por otro lado, se asigna a la participación la inclusión y la búsqueda de acuerdos, para la construcción de un futuro sostenible, caracterizado por la sintonía de objetivos comunes, que parten de las diferencias. Eso significa que se constituye en un proceso complejo que transita entre encuentros y desencuentros. Por esa razón, la participación plena favorece la edificación de espacios para la convivencia, el intercambio y el entendimiento (Contreras, 2017).

Entonces, la comunicación, gracias a la participación, busca que quienes están en ella se conviertan en personas esenciales e indispensables del desarrollo,

entregándoles herramientas y recursos, que promuevan procesos expresivos, para que ellas se apropien de la palabra, compartan sus preocupaciones, denuncien sus problemas y planteen sus soluciones.

En resumen, esta comunicación participativa se enfoca en reconocer lo que dicen y sienten las personas, sin distinguir ningún nivel social o económico. En un contexto donde las tecnologías coadyuvan a la producción de contenidos, las audiencias se expresan y se convierten en generadoras de conocimientos e información, con la posibilidad de intercambiar opiniones de forma permanente y continua. De esta manera, se recuperan sentires, y se recuperan significados de culturas y tradiciones; y la participación en la comunicación se transforma en un aspecto esencial, para generar diálogos y abrir espacios para definir cambios sustanciales en la sociedad (Uranga, 2021).

1.2.4. Interacción

La interacción representa una consecuencia del proceso de comunicación, significa el grado de involucramiento que otorgan las personas en la relación que establecen cara a cara o mediada por algún medio. Eso significa que la acción comunicativa no necesariamente genera interacciones. Por lo tanto, una de las habilidades que se tienen que desarrollar es la construcción de las mismas, a través de los recursos que pone a disposición la especialidad.

“La comunicación genera interacciones, que relacionan y que dan la concepción dialéctica entre mensaje producido y sentido construido. Esta forma de pensarla afecta las discusiones de los procesos de comunicación” (Oliveira, 2001). Por esa razón, importa tanto la interacción, como uno de sus elementos constitutivos; además, esta mirada difiere de lo que entienden los postulados funcionalistas, donde el polo de la emisión sería el privilegiado. También, rebate la concepción estructuralista de la comunicación, donde los mecanismos sociales son vistos desde una óptica mecanicista, en que la acción del sujeto es negada.

Eso significa que la mejor comunicación nace desde el ejercicio de las prácticas sociales, que, al mismo tiempo, producen procesos de transformación. Una comunicación que necesita escucha activa, diálogo, intercambio y respeto, reconociendo que en ese proceso de interacción se involucran conocimientos, actitudes, sentimientos y emociones de las personas. Por esta razón, la comunicación significa hablar de forma sencilla, para que todos entiendan; hablar en el mismo idioma, para crear sintonías; entender las costumbres de las personas a las que uno se dirige, por

respeto y porque es un ámbito que ayuda en la construcción de sentidos; explicar lo que se quiere decir, de forma clara; hablar con un tono amable y escuchar a las personas con quienes se genera la interacción (Torrico, 2022; Rendón, 2022).

La interacción representa, por lo tanto, el objetivo y, al mismo tiempo, el ideal de la comunicación interpersonal. Es el espacio de la comunicación donde se comparten roles y, cuando se amplía, existe la posibilidad de construir mayor ciudadanía. De esa manera, la interacción se convierte en un requisito que se debe establecer en los procesos de comunicación. Se debe hacer manifiesta entre quienes entran en un vínculo de intercambio de mensajes.

1.2.5. Expresión

Si bien se mencionó a la expresión párrafos más adelante, el estudio amplía este término, porque se la piensa como la forma en que se materializa un pensamiento. Este proceso puede darse a través de la palabra, la escritura o cualquier otro lenguaje (Fonseca, 2005, p. 12) y, sobre todo, porque constituye uno de los mecanismos cognitivos centrales para que la comunicación se haga efectiva entre las personas. La investigación coincide en que la expresión se cristaliza en la relación humana y en el proceso comunicativo; es la manifestación de lo que se quiere comunicar, por medio de símbolos, señales, gestos, palabras, sonidos, imágenes y prácticas, que se plasman desde la individualidad de las personas y que sirven también para interactuar con otra persona. Estas formas de expresión implican, también, compartir significados y valores.

De esta manera, la expresión es inherente a la persona y a la comunicación, porque permite el intercambio de ideas con otras personas; porque existe la intención psicológica de compartir; porque logra que dos o más personas logren pensar y sentir de manera conjunta, donde los pensamientos de algunas personas se transforman en recursos que son intercambiados por otros, es decir, se hacen comunes. Por lo tanto, la comunicación para expresarse necesita del otro, requiere que la palabra sea escuchada, que lo que escriba sea leído y que el lenguaje corporal sea entendido.

Los procesos de comunicación con poblaciones infantiles requieren de mecanismos creativos, para recuperar las expresiones de estos públicos. Las experiencias en este campo, muestran que existen diferentes dificultades, que se convierten en obstáculos para el establecimiento de relaciones. Entre ellas, se identifican la descontextualización de los contenidos, la suposición sobre los gustos infantiles, la mirada adulta de sus intereses, el poco involucramiento en la producción de mensajes y la imposibilidad de compartir sus iniciativas.

1.2.6. Construcción de sentidos

Una contribución de las reflexiones latinoamericanas sobre la comunicación es entender el campo como una construcción de sentido. Esta manera de definir la comunicación contempla y articula todos los conceptos expuestos en este apartado. Por eso, la noción de comunicación cambia y se entiende desde la persona, desde la relación y desde su comprensión. En esta línea, la construcción de sentidos constituye la manera de llegar efectivamente a edificar un proceso interesante, donde exista entendimiento mutuo y generación de algún tipo de valor de la relación. En palabras de Torrico (2022) existiría una interacción entre las personas, a partir de los discursos y, sobre todo, de los contenidos de los mismos, porque sería su proximidad gnoseológica y emotiva las que producirían sentidos en su contexto. El principio de esta propuesta manifiesta que quienes interactúan en el acto comunicativo le dan sentido al proceso, que está compuesto primero por seres humanos, por un discurso que se vuelve compartido, por un medio adecuado a ambos y porque se toma en cuenta los entornos de los participantes. De esa manera, se articula a la construcción, es decir, que se requiere de una relación comunicativa, para que todos esos componentes cobren sentido. Eso significa que el sentido no se da exclusivo o existe por sí solo. De esa forma, la comunicación se entiende como la construcción de sentidos.

“Comunicar es llegar a compartir algo de nosotros mismos. Es decir, es una cualidad racional y emocional específica del hombre que surge de la necesidad de ponerse en contacto con los demás, cuando intercambia ideas que adquieren sentido o significación de acuerdo con experiencias previas comunes” (Fonseca, 2005, p. 42). “Consiste en establecer comunicación con un propósito de entendimiento, es decir, pretenden lograr algo en común por medio del mensaje que intentan compartir” (Ferrer. 1994, p. 25).

Esta forma de entender la comunicación permite centrarse en las personas, para interactuar con ellas, a través del intercambio de mensajes que les generen interés, porque es la única manera para que las resignifiquen, dialoguen y participen. El sentido será la significación que provoca el relacionamiento efectivo por medio de canales naturales o artificiales. Comunicar sentidos se traduce, entonces, en encontrar mediaciones que generen lazos comunicativos y provoquen la edificación de sentidos compartidos. Como lo menciona Uranga (2021), representa el proceso por el cual el intercambio de mensajes se instala como categoría interpretativa, que involucra conocimientos, criterios éticos o políticos, a través del diálogo social y comunitario. De esa manera, es muy importante tener en cuenta que cada palabra, mensaje, imagen, acción y omisión, dejan huellas en las personas y que el límite entre lo público y lo

privado se vuelve muy difuso y difícil de establecer para quienes actúan en el ámbito de la sociedad. Un aspecto que se debe subrayar es que las prácticas comunican, más allá de la intención manifiesta o no de hacerlo; eso significa que todas las actitudes y acciones son leídas como modos de enunciación del discurso de aquellos espacios a los que pertenecemos o con los que se nos identifica. Por todo ello, como lo asevera Uranga (2021), comunicar sentidos supone una gran coherencia entre lo dicho y lo hecho, entre lo actuado y lo verbalizado.

Por lo tanto, se trata de tener claro sobre aquello que se construye como comunicación expresa y explícita, y como mensaje organizacional, grupal, comunitario o personal, “tiene que estar cargado de los mismos sentidos, de las mismas categorías valóricas, de miradas complementarias tomadas a partir de ese diálogo y de la construcción colectiva, que surge de los mecanismos permanentes de intercambio entre los diferentes actores y la sociedad” (Uranga, 2021, p. 7).

Hasta aquí, se exponen los elementos esenciales de la comunicación, que evidencian que este proceso va más allá de los medios. Pasquali (1996) ya se preocupaba por distinguir la comunicación masiva o de los medios, y afirmaba que la comunicación no se podía reducir a la exterioridad de estos instrumentos y de los mensajes, porque detrás de ellos están los sentidos, la intencionalidad y las causas estructurales que hacen posible la comprensión y la explicación de los procesos comunicacionales (Parra, 2000). Para Pasquali (1980), en una época anterior a la revolución tecnológica, las transformaciones técnicas y tecnológicas, con sus ventajas, progresos y beneficios, no cambiaron la esencia del fenómeno de la comunicación humana. Él planteaba que lo más importante, en este proceso, es la persona en primer lugar; después, están los mensajes y, al final, el contenido, subrayando que el medio solo importa en la circulación de estos contenidos (Pasquali, 1980). Entonces, la construcción del sentido se aleja del determinismo tecnológico y retorna a lo humano, donde la acción comunicativa se fundamenta en la escucha, el diálogo, la participación, la interacción y la transformación.

Para finalizar este acápite, se reconoce que la comunicación representa un campo académico en continua construcción y disputa, porque está aún en la búsqueda de su base epistemológica. Por otro lado, se reconoce la existencia de diversas teorizaciones, fragmentación, dispersión y heterogeneidad teórica” (Torrico, 2016, p. 36). Lo que significa que las teorías de la comunicación, concebidas como procesos históricos y producto de investigaciones, enseñanza y ejercicio de prácticas, serían “derivaciones aplicadas de las teorías sociológicas” (Torrico, 2016, p. 38). Pese a esta observación, tiene una constitución humana y social, una representación estructural

dentro de la sociedad y una consolidación por medio de la práctica social de producción y circulación de sentidos significativos.

1.2.7. Formas de comunicación

Constantemente, las personas entran en contacto con los demás, interactúan de forma individual, estableciendo diálogos de toda índole; se reúnen en grupo, para conversar sobre algo que les interesa; encienden la radio, todavía vigente, para informarse o entretenerse; y se conectan, de forma permanente, con el mundo, a través de sus teléfonos móviles. En resumen, los seres humanos tienen estas formas de comunicarse en la actualidad.

Comunicación interpersonal

La comunicación interpersonal está definida como el proceso de intercambio de información, conocimientos, emociones, sentimientos e intereses, que se da cara a cara, entre personas que utilizan sus sentidos, denominados canales naturales, por medio de un mismo lenguaje, a través del cual generan entendimientos.

Dependiendo del intercambio que se establezca entre las personas, este tipo de comunicación es la que posibilita un acercamiento eficaz hacia el otro, una interdependencia en la relación y un grado de influencia. Idealmente, es la que permitiría un diálogo horizontal y un encuentro humano efectivo, aunque se sabe que esta relación no tiene esas características siempre.

La comunicación interpersonal abre las posibilidades para que, en el vínculo establecido, se puedan ensayar respuestas, usar símbolos, desarrollar expresiones, anticipar respuestas y promover la comunicación no verbal, con el fin de establecer un contacto entre seres humanos. Eso significa que quienes interactúan en esta relación poseen habilidades comunicativas, innatas o que se van adquiriendo dentro de los sistemas sociales y los contextos culturales, para establecer un intercambio efectivo.

Este tipo de comunicación tiene que ver con la naturaleza humana, que se fundamenta en la interacción. Representa una de las acciones sociales más comunes en la vida cotidiana. Les da la libertad a las personas de poner en común aspectos que les interesa, modificarlas o establecer elementos que definan la relación. Por estas razones, es el tipo de comunicación que ofrece la mejor alternativa para modificar las actitudes y los comportamientos de las personas. A través de ella se encuentran respuestas

inmediatas y frecuentes de los mensajes que se intercambian. Otras posibilidades que presenta son la proximidad física, la inmediatez de la relación, el uso de canales naturales y la adecuación de la relación a los contextos.

La comunicación interpersonal se convierte en una oportunidad para acercarse a los demás y sintonizar con sus pensamientos y emociones. Es decir, que se convierte en el arte de construir sentidos que logren acuerdos comunes, para un determinado fin.

Comunicación grupal

La comunicación grupal tiene que ver con el proceso de comunicación que reúne a varias personas, donde se genera un intercambio entre ellas. En esta relación, existe la posibilidad de participación o no, porque puede involucrarlas o establecer una relación vertical y lejana. Por lo tanto, la interacción de este tipo de comunicación dependerá del objetivo que exista en ella. Es decir, las características del grupo definirán también las formas en las que se da la comunicación, y la importancia que le otorga a ese proceso.

Dentro de la comunicación grupal, se van asumiendo diferentes roles, que determinan los flujos de comunicación y la satisfacción y pertenencia de sus integrantes. Idealmente, los grupos que focalizan sus intereses en generar una comunicación horizontal y participativa promoverán la participación, la recuperación de la expresión colectiva y la interacción de todos sus miembros.

En el abordaje de temas sociales, la comunicación grupal se convierte en uno de los recursos más efectivos en la exposición de la problemática y el intercambio entre sus participantes, que definen el grado de cercanía y afectación con el mismo. Dependiendo de estos aspectos, sirve para involucrar a las personas en ámbitos que ayuden a solucionar o controlar esta temática. Abre la reflexión de las audiencias, permite que el mensaje sea claro y se aclare, responde a inquietudes y preguntas urgentes, llega a acuerdos de forma eficiente y rápida, y toma decisiones en relación a los objetivos planteados y hacia las metas que se persiguen, de manera conjunta.

La gestión de la comunicación grupal representa un desafío y depende del objetivo y función que cumplirá el mismo.

Comunicación masiva

La necesidad y curiosidad del ser humano de romper el tiempo y el espacio, le llevó a desarrollar técnicas y descubrir hallazgos que transformaron la vida de las sociedades, en varias etapas de la historia. La evolución de la humanidad aseguró un progreso significativo en los instrumentos de comunicación, se preocupaba por los medios técnicos y no tanto en las relaciones sociales, aunque las transforma definitivamente.

Con esta inspiración, se crea la imprenta que crea al hombre tipográfico y otorga a la sociedad la oportunidad de compartir su pensamiento a través de la letra impresa. Luego vendrían las invenciones de la pila eléctrica que almacena la electricidad revolucionando la actividad humana; al igual que la litografía que cambiaría la madera y los metales en la elaboración de grabados. Se puede mencionar también al teléfono que logra enviar y recibir vibraciones de la voz a la distancia; la telegrafía sin hilos, el telégrafo, el cine, la radio, la televisión y las nuevas tecnologías.

El descubrimiento y desarrollo de estos fenómenos técnicos y tecnológicos influyeron en la constitución de los medios, que tendrían un lugar importante en la sociedad.

La comunicación masiva es la que se hace por medio de los medios. Si se caracteriza la comunicación masiva, se identifica que quien emite el mensaje no se conoce, la fuente puede ser una institución, el mensaje es elaborado en serie para llegar a una gran cantidad de públicos, el mensaje tiene el valor que le dan las personas que lo reciben, el canal es instrumental y son los mismos medios, la relación de comunicación va en una sola dirección, la posibilidad de respuesta es remota.

La comunicación masiva define tipos de medios: Impresos, sonoros, visuales, audiovisuales y multimedia. Los impresos utilizan el código escrito para elaborar sus mensajes, su uso es independiente del tiempo y del espacio. En esta categoría se encuentran los libros, los periódicos, etcétera. Un requisito importante que tiene que cumplir la persona es saber leer, de lo contrario no podrá descifrar el lenguaje escrito. Los medios sonoros son herramientas que usan el sonido para elaborar sus mensajes, su uso depende del tiempo y no del espacio. En esta categoría, se puede mencionar a la radio, el podcast y los productos sonoros en general. Este recurso posee su propio lenguaje, que está compuesto por la palabra, el sonido, el silencio y la música. En este caso no existe ningún requisito para la persona que desee escuchar cualquier producto sonoro. Los medios visuales son los recursos que utilizan la imagen como elemento para construir el mensaje. En esta categoría se encuentran, los afiches, las fotografías,

etcétera. Medios audiovisuales son los instrumentos que unen imagen en movimiento y la combinan con voz y sonido para producir sus mensajes. En esta categoría, se encuentran la televisión, el cine y el video. Los medios multimedia son el sistema de medios que combina el audio, el video y la base de datos textuales y gráficos de tecnología informática. Esta herramienta articula estos medios permitiendo al usuario mayor interacción. Como se evidencia, la comunicación masiva emplea lenguajes distintos y formas de expresión diferentes. Su uso dependerá del objetivo que se quiere lograr.

El desarrollo de la comunicación masiva originó el desarrollo de la teoría de la comunicación. En realidad, los medios irrumpieron en la vida cotidiana e impactaron en las formas humanas de relacionarse. Esta teoría de la comunicación, en sus primeros pasos, nace a consecuencia de la desaparición de los vínculos comunitarios entre las personas y de las transformaciones técnica del Siglo XX. Ese nacimiento teórico se dio desde una lógica funcionalista, que se concentraba en el mantenimiento del sistema social imperante.

El abordaje teórico se fundamentaba en un modelo de comunicación matemático, donde lo que interesaba en el proceso era el canal, porque a través de él el mensaje llegaba de la manera más pura al receptor. En un principio, del desarrollo de la teoría de la comunicación, los medios se consideraban instrumentos omnipotentes y omnipresentes. Determinaban los modos de pensamiento y se los concibe desde una perspectiva psicológica de causa y efecto. El proceso de comunicación se instrumentaliza, exclusivamente, alrededor de los medios.

El medio es el centro de las investigaciones y los estudios se interesan solamente en los efectos que provocan los mensajes, concebida como persuasión. El receptor se convierte en una hoja en blanco en la que se puede escribir cualquier mensaje. La comunicación es un proceso de transmisión lineal, los mensajes son los mismos para cualquiera que se exponga al medio. Se piensa a la persona como alguien aislado y anónimo, que pertenece a una masa, que puede ser manipulada.

Poco a poco, esta mirada de ver a la comunicación cambia y se introducen otros análisis y propuestas teóricas, en las que los medios pierden su poder, pasando a ser instrumentos amplificadores, sobre todo, se cuestionan los efectos que causarían. Luego, la relevancia pasaría a los mensajes, desde un determinismo del lenguaje y, finalmente, se pensaría en la persona como el centro de este proceso.

Este trayecto, de la teoría de la comunicación, se inicia con las teorías clásicas (el contexto de la sociedad de masas, la aguja hipodérmica, etc.). las teorías de la transición (usos y gratificaciones, imperialismo cultural, análisis de cultivo y establecimiento de la agenda, etc.) y las teorías de la recepción (estudios culturales, etc.).

1.3. Educación y comunicación

El vínculo entre educación y comunicación, como se puede ver, era evidente y distintos autores empiezan a estudiarlo como campo común. Gran parte de ellos se esforzaron por justificar las relaciones y similitudes de ambos procesos. Las primeras experiencias y reflexiones, por vincular educación y comunicación, las realizaron varios estudiosos de la educación: Celestin Freinet (1920-1930), Juan Díaz Bordenave y Paulo Freire (1970); y diferentes especialistas de la comunicación como: Jesús Martín-Barbero y Mario Kaplún (1960). Todos ellos iniciaron los procesos de aproximación entre estos 2 campos. Sin embargo, Freire sería el educador quien escribiría los primeros pensamientos sobre educación, que influenciaron a una generación de comunicadores en Latinoamérica, aspecto que lo reconocería, en 1997, Daniel Prieto.

Kaplún (1998) rescata la experiencia de Freinet (1920-1930) y el abordaje que se hace sobre el tema en el libro *'Culture and Environment'* de Frank Raymond Leavis y Denys Thompson (1933), con el fin de abordar la relación de ambos términos. Para Kaplún, esta experiencia y aquel libro marcarían los hitos para dar paso al pensamiento del vínculo entre educación y comunicación. Se reconoce a Freinet como el educador quien, por primera vez, introdujo la imprenta en la escuela. Este hecho cambia, en ese tiempo, los métodos de enseñanza contruidos en la transmisión de contenidos y el aprendizaje se transforma por medio de este instrumento de comunicación (Kaplún, 1998). *'Culture and Environment'* constituía una llamada de alerta a resistir la influencia de la 'civilización', en la que los *'mass media'* se entenderían como una de las manifestaciones que más corrompían y se entendían como instrumentos omnipresentes dentro de la sociedad (Masterman, 1993).

Sobre el tema, Barbas (2012) y Uranga (2021) reconocen que las tecnologías son consideradas como centrales en el acto comunicativo y afectan, de alguna manera, a la sociedad, quien se muestra cambiante y decadente. También, le atribuyen estos aspectos a la educación y su impulso a prácticas que favorezcan a la conservación de los valores tradicionales. Por lo tanto, empezaría un camino del cual sería imposible volver, nuevos procesos comunicativos que obligarían a la ruptura de esa tradición y a abrir nuevos espacios de interacción y construcción de sentidos.

Varios autores de la época, se convierten en testigos de un cambio de paradigmas, donde la relación entre las prácticas de educación y prácticas de comunicación pasan por un período de evolución. A partir de esas reflexiones, se valora positivamente y públicamente la comunicación, negando los procesos educativos habituales hasta ese momento. De esa manera, la educación entraría en crisis, porque representaba el tiempo del pensamiento matemático, encuadrado y puro. Y habría una evaluación a la comunicación masiva, que consolidaba un pensamiento cultural parcelado y representaba un espacio que condicionaba la forma pensar y organizar (de Oliveira, 2000).

En este contexto, a inicios de la década de los 70, la educación estaba supeditada a los procesos comunicativos. Sin embargo, en Latinoamérica, se reivindicaba ambos campos: la educación y la comunicación, y se los vinculó nuevamente. Una evidencia de este proceso es la definición que hizo el Consejo Internacional de Cine y Televisión sobre educación en comunicación, en 1973. Este Consejo dependía de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y estableció que, para hablar de educación, en materia de comunicación, era necesario comprender las maneras en las que se estudiaba, se enseñaba y aprendía en los nuevos medios de comunicación, que en esa época eran determinantes. También, se los consideraba como espacios expresivos, que eran parte “de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica” (Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT), 1973, p. 5). En ese momento, se diferenciaba el uso de los medios como instrumentos complementarios para la enseñanza y el aprendizaje de otras áreas del saber.

De Oliveira (2018) recuerda que la educación administra la transmisión de saberes necesarios para el desenvolvimiento social. Mientras, la comunicación se responsabiliza por la difusión de informaciones, para compartirla y para mantener un sistema de producción, a través del marketing. Posteriormente, identifica a la educación como un ecosistema comunicacional, subrayando que “pensar la comunicación, en su práctica relacionada a la diversidad de discursos y las mediaciones que provoca, es considerar la producción y la canalización de la cultura” (de Oliveira, 2001, p. 52).

De esta manera, la educación se convertiría en la especialidad más antigua dentro del ejercicio comunicativo y representaría el espacio donde las personas estarían en permanente interacción y divulgación de saberes, donde se fortalecerían los valores y se abriría un espacio para asegurar la creatividad. La educación se considera como una institución con todas sus dimensiones, porque aborda la información, lo lúdico, moviliza

sentimientos y emociones, cultiva valores y manipula. En este contexto, la escuela es un espacio comunicacional, que le da al educando condiciones para expresarse, desenvolverse y desarrollar su capacidad de usar la palabra negada por los medios. Desde esa perspectiva, la educación se convierte en el lugar propicio para leer y evaluar críticamente al proceso de comunicación y a los medios masivos (de Oliveira, 2001).

Al finalizar el Siglo XX las nuevas tecnologías y los medios lograron la atención exclusiva de la educación; aunque, el mismo de Oliveira (2018), reconoció cómo el paradigma de la comunicación criticaba a la tecnologización de la educación, sobre todo en la perspectiva de la mediación cultural. Entonces, este autor aborda el paradigma de la educación como mediación comunicativa, donde la escuela se convierte en un espacio de comunicación, libre, sin manipulación y utilizando todos los recursos pedagógicos a su alcance.

Desde esta perspectiva, se insiste en aprovechar la autonomía del campo comunicativo, como lugar de mediaciones, y la personalidad mediática del proceso de la comunicación educativa (de Oliveira, 1997). De esa manera, la actividad comunicacional, en el espacio educativo, se transforma en un trabajo multi-disciplinario y multi-mediático. Así, justifica por qué los gestores de la comunicación educativa tienen preocupación por el proceso de comunicación.

En esa línea, Oliveira (1999) propone tres perspectivas en la interrelación de comunicación y educación:

- La primera tiene que ver con la independencia de cada uno de los campos y su incompatibilidad de cualquier encuentro. Ambas se presentan de manera independiente y sin conexión alguna. Por este motivo, se la considera más funcionalista.
- La segunda vincula a los dos campos de forma estratégica, se conciben como espacios colaborativos y de prestación de servicios mutuo, donde se usan las tecnologías en la enseñanza virtual.
- La tercera propone un campo común, interdiscursivo y transdisciplinario, con referencias metodológicas y teóricas propias, que se basa en la práctica de la acción comunicativa (Aparici, 2010).

Huergo (1997) vislumbra, al final de la década de los noventa, que el vínculo entre educación y comunicación implica la voluntad crítica y el interés transformador, que caracteriza a Latinoamérica. También, muestra que esa visión rompe las fronteras construidas por otros autores entre ambas disciplinas y establece cómo se constituyen en las prácticas, en la investigación y en las perspectivas teóricas. Todo este proceso le da sentido a un campo transdisciplinario. Por esa razón, define y aclara que el estudio de educación y comunicación no se limita a una disciplina en particular. Plantea la definición de ciertos rasgos que puedan darle un lugar epistemológico transdisciplinario, que rompan, definitivamente, con la frontera entre ambas disciplinas. Esta reflexión, en el tiempo, le daría la razón, como Guzmán (2018) lo evidencia; porque, vincula la empatía y su valor, como una construcción propia de la teoría de la comunicación, que trascienden hacia una inclusión educativa, que se articulan en los procesos pedagógicos.

1.3.1. Un campo de encuentro

En América Latina, el conocimiento crítico y creativo es el referente teórico-conceptual que sustenta la interacción entre educación y comunicación como espacio dialógico. Esta relación parte desde la perspectiva de que educación y comunicación son campos específicos y autónomos de intervención social, ambos son instituidos por la racionalidad moderna y pueden articularse de manera efectiva (de Oliveira, 2018). Por esa razón, de Oliveira coincide con Freire y Kaplún al afirmar que el nuevo campo de intervención social es la interrelación entre educación y comunicación. Desde este razonamiento, considera que ese espacio se va construyendo estructuralmente, poco a poco; redefinen el manejo de medios y su entendimiento dentro del proceso; articulan otras disciplinas de manera holística y estratégica; provoca el encuentro y desencuentro de discursos y narrativas; todos estos componentes se rescatan de las personas, desde sus contextos y de sus prácticas sociales (de Oliveira, 2000).

Desde esta interrelación, se identifican vínculos entre educación y comunicación, en varias áreas de intervención social, que no serían excluyentes y tampoco únicas (Kaplún, 1997; Oliveira, 2000; Pérez-Escoda y García, 2020), que se mencionan a continuación:

- *Educación para la comunicación*: Es una de las áreas que estaría formada por todos los análisis y estudios sobre los vínculos existentes entre los elementos que componen y constituyen el proceso comunicativo y el ámbito de la pedagogía. En esta área, se desarrollan proyectos basados en el uso mediático, que impulsan una pedagogía educativa para los medios. Se encuentran las iniciativas que se

preocupan por los programas de formación enfocados a la recepción crítica y autónoma de los medios, concentrándose en maestros y padres de familia.

- *Mediación tecnológica*: Representa el área centrada en la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación e información en cualquier proceso educativo. Desde este ámbito, las tecnologías son entendidas como los mejores recursos para el desarrollo de aprendizajes.
- *Gestión de comunicación en el ámbito educativo*: Esta área aborda las iniciativas relacionadas a las propuestas articuladas en acciones comunicativas, culturales y educativas, dirigidas a impulsar procesos y procedimientos. Se subraya que las personas, así como las organizaciones, pueden ser parte y tomar acciones en diferentes espacios comunicativos de forma simultánea, influenciando cada uno de ellos.
- *Reflexión epistemológica sobre la relación comunicación y educación*: Esta área plantea una interrelación entre ambas especialidades como un objeto de estudio nuevo en el que la cultura juega un rol preponderante. Se empieza a elaborar un cuerpo teórico desde las prácticas, denominado educomunicación, que aprovecha los esfuerzos académicos, las metodologías implementadas y las experiencias en todas las latitudes del mundo.

Al identificar estas áreas, permitió analizar la evolución del campo de la educomunicación, que se nutre de acciones y las inspira, para volver a la teoría dialécticamente. La investigación dedica un acápite exclusivo para la educomunicación, más adelante.

Motter (2000) enfatiza que, cuando se asocian, educación y comunicación se reintegran en el amplio espacio del lenguaje y de la producción de sentidos. Ambos campos son perspectivas próximas y están asociadas en su interrelación. Como se anotó, varios autores se fijaron como fin demostrar la verdadera función de la conexión entre educación y comunicación. Es evidente que existen elementos comunes que unifican el campo, indisociable en la práctica: la educación es una parte de la comunicación y la comunicación es una parte de la educación.

En esta línea, Oliveira (2000) y Motter (2000) dan pautas para identificar 3 grandes acciones que articulan a lo educativo y a la comunicativo:

- La primera es la comunicación, el mundo de las técnicas y las tecnologías y las teorías de la comunicación.
- La segunda es el lenguaje, las teorías del lenguaje, la comunicación, la producción de sentido y las mediaciones.
- La tercera es la educación, el contexto general y la realidad de la enseñanza.

Prieto (1997) complementa estas visiones estableciendo que, para hablar de comunicación en educación, se necesita partir de la educación, precisamente de la pedagogía. La pedagogía estaría fundada en las relaciones humanas, porque reconoce que, en todo acto educativo, directo o a través de mediaciones discursivas e instrumentales, existen seres humanos. Entonces, la clave de un hecho educativo es la construcción y la apropiación, que tiene que ver también con la producción de sentido. Es decir, cómo se colabora en esa apropiación y cómo se resuelve la relación humana, que la posibilita o la malogra. El autor ubica a la comunicación como un espacio transformador y la vincula a la educación, donde construir es construirse.

1.3.2. Educación, comunicación y medios, un nuevo proyecto pedagógico

La historia muestra que el predominio de edificación y autenticación de representaciones sociales pasan, necesariamente, por la comunicación de masas. La civilización audiovisual y tecnológica representa el nuevo proyecto pedagógico, donde la racionalidad está por encima de las sensibilidades. En ese contexto, la educación requiere reinventarse y revertirse, para valorar a la persona y a las sensibilidades del proceso educativo (Oliveira, 2000).

Por esa razón, es necesario recrear modelos novedosos de relaciones pedagógicas y educativas. En este sentido, Barbero (1990) muestra que la comunicación pedagógica representa y alarga la perpetuación del saber. Este autor piensa en los medios como un desarrollo técnico importante y como un espacio donde la cultura juega un rol estratégico. En esa línea, observa: “Los medios dislocan los límites entre razón y emoción, realidad e imaginación, conocer e informar, arte y ciencia y posibilitan el ejercicio de un tiempo virtual que libera en un aquí y ahora” (Barbero, 1990, p. 35). Mientras tanto, Prieto (1997) considera que estos instrumentos mediáticos tocan el sentido del hecho educativo superficialmente y reconoce que muchos autores se equivocaron al considerarlos, ‘per se’, como un proceso de transformación. Subraya que, en ese hecho educativo, lo comunicativo va más allá de los medios y representa algo más profundo. Lo comunicacional se vincula con la persona, su pasado, sus interacciones

presentes y su futuro. En esta línea, aún ahora, la tecnología impone instrumentalizar los procesos de consumo y producción de conocimiento, bajo la rapidez con la que circulan los contenidos; pero, se insiste, como lo apuntan García y Gértrudix (2020), colocar esos medios en beneficio de la interacción, la creación, la comunicación y el aprendizaje ilimitados, que están centradas en las personas.

Bajo estas miradas, es necesario volver, definitivamente, a la pedagogía como el vínculo entre personas que entran en contacto, interrelacionan y edifican relaciones. Desde esta perspectiva, la educación representa la base de la humanización y el hecho comunicativo constituye un proceso, esencialmente, educacional. Por lo tanto, es más importante la pedagogía del sentido y la comunicación asertiva, y no centrarse en los medios. El sentido de la comunicación, en la educación, tiene que ver con el desarrollo humano y la posibilidad de convertirse en educador, con el aporte a la promoción y al acompañamiento de procesos de aprendizaje, con el desarrollo de la gestión educativa, con el mejor uso de medios y con la posibilidad de una práctica discursiva en función del aprendizaje (Barbero, 1990; Prieto, 1997; García y Gértrudix, 2020).

1.3.3. Mediaciones, comunicación y educación

Gordillo (2022), al igual que Prieto (1997), valora cómo, durante varios años, se indagó sobre la relación entre educación y comunicación. Ambos autores sitúan lo educativo en una dimensión comunicativa, sin pretender reducirla a lo comunicacional. Es decir, el proceso educativo depende, en gran medida, de las competencias de comunicación del educador y de la habilidad de involucrar a las personas en su mensaje, para lograr la comunicabilidad. Por esa razón, constituirse en un comunicador, con ese perfil, no es sencillo; aunque algunas personas desarrollan esta capacidad de forma innata. Tampoco es algo que no se pueda lograr, porque comunicar es ejercer la calidad de ser humano y expresarla en todas las relaciones que tenemos y en todas las interacciones (íntimas o públicas). La condición mínima de estos procesos es construir mediaciones con las personas.

Para entender las mediaciones, se sugiere pensarlas como un lugar donde interactúan la producción de sentidos y, al mismo tiempo, la recepción, y donde se intercambian y se comparten los componentes de la trama cultural y de las maneras de ver (Martín-Barbero, 1990). De esa manera, “el espacio de las mediaciones constituye un elemento fundamental para pensar actuar en el campo de la comunicación y de la educación, lugar de producción de conocimiento” (Beccega, 2000, p. 23), donde se manifiestan sentires y saberes de las personas, por medio de sus expresiones.

Entonces, este campo compartido por comunicación y educación, por medio de las mediaciones, se convierte en un espacio de convergencia de saberes y experiencias, donde cada una de estas especialidades guarda sus especificidades. La dialéctica entre esa convergencia y especificidad impide que ambas disciplinas se vean en sí mismas y cada una se considere mejor. Beccega (2000) y Moragas, y Terrón y Rincón (2017) mencionan que el objetivo de este nuevo campo sería la formación de la persona, donde es necesario considerar las mediaciones. Entienden que las mediaciones son expresiones históricas de las relaciones que el hombre edifica con la naturaleza y con las relaciones sociales. La mediación es una manifestación propia de la naturaleza inherente al individuo, son manifestaciones concretas de las transformaciones del ser humano en su proceso de construcción de realidades de sí mismo.

“Las mediaciones son expresiones históricas del vínculo del ser humano con la naturaleza. Muchas mediaciones atraviesan las clases, dirimen las diferencias que existen. No existen relaciones directas entre los sujetos, entre ambos median conocimientos” (Beccega, 2000, p. 70).

Desde esta perspectiva, Oliveira Guimaraes (2001, p. 15) considera la interacción de la comunicación y educación como un nuevo paradigma, “un discurso transversal, estructurado de un modo procesual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, que es influenciado por las mediaciones”.

Esta autora define que la comunicación debe ser el conjunto de ideas renovadas, que conducen al sujeto a una acción transformadora de su realidad. De esa manera, se concretiza la educación, en este proceso dinámico de re-significación de discursos y de reconstrucción de saberes. Entonces, educación y comunicación son una interacción entre sujetos que habitan un universo común, una mediación permanente; donde todo lo que se consume, está integrado en una misma realidad cultural.

1.4. Comunicación educativa

La comunicación educativa es una propuesta que enfatiza en los procesos de interacción, que caracterizan las relaciones entre personas y donde existe un interés o finalidad educativa explícita. Es una especialidad que requiere de conocimientos y de técnicas planificadas (Kaplún, 1998; Landívar, 2013). Surge en oposición al modelo de comunicación instrumental y unidireccional, que cree en una educación que transmite exclusivamente conocimientos, para ser memorizados y aprendidos. Desde esa perspectiva, interpela el uso de medios dentro de las aulas, éstos son reducidos a un rol instrumental. Los mensajes son expositivos y no generan la participación de los

educandos, evitando cualquier reflexión en el proceso educativo, aspecto que también se critica (Kaplún, 1997; Gonzales, 2021).

En este proceso, la tecnología educativa se subordinó a la lógica mediática, reproduciendo su técnica unidireccional carente de cualquier crítica. La articulación de la educación con las nuevas tecnologías se pensaba como un fenómeno extraordinario de una modernización de la enseñanza, que se convirtió en una larga pausa, que estancó cualquier otra iniciativa. A través de la comunicación educativa, se fomentó una postura crítica ante los mensajes mediáticos, que estaban incrustados en las sociedades. De esa manera, se evidenció que la dificultad no era de infraestructura de la tecnología, sino de cómo se elaboraba y concebía el proyecto pedagógico. Una primera reflexión del análisis, realizado por varios autores a fin del Siglo XX y principio del Siglo XXI, fue que esa educación unidireccional no valoraba, en toda su dimensión, a las manifestaciones expresivas individuales de los educandos; y solamente los ignoraba.

En dos momentos distintos, Kaplún (1997) y Prieto (1998), y Gonzales (2021) muestran cómo el modelo educativo se fundamenta en la participación de quienes aprenden, es decir que el proceso de enseñanza y aprendizaje parte de las personas, considerándolas como los sujetos educativos. Esta centralidad en el ser humano hace que el aprendizaje sea un proceso constante y dinámico de producción y reproducción del conocimiento. Es el resultado de aprender de los otros y con los otros, como lo postulaba Vigotsky (1988, p. 32): “educarse representa activar un sinfín de interacciones y estar dentro de una red social amplia y diversa”, donde la comunicación se convierte en un espacio dialógico, que permite el intercambio entre interlocutores. De esa manera, el proceso educativo deriva en prácticas comunicativas.

1.4.1. Comunicación educativa mediada en la escuela y fuera de ella

La educación puede ser entendida como un proceso social bilateral, en constante movimiento y circulación, por el que se comparten productos culturales, mediados por los entornos y valoraciones, que rodean a las personas. Desde esta mirada, que hacen Prieto (1998) y Moreno (2002) y la recuperan Sardiñas, Dominguez y Reinoso (2020), se deduce que las personas adquieren modelos que determinan, de forma permanente, la manera en cómo actúan, en función del papel que desempeñan socialmente. Con estos aportes, el aprendizaje representaría la transformación de las personas, que se activa gracias al intercambio interpersonal, grupal o masivo, a través de estímulos generados y respuestas a los mismos (Berlo, 2000); aspecto que se identificaría dentro y fuera de las instituciones educativas, articulando lo educativo con lo comunicativo.

Moreno (2002) y Rabelo, Bermúdez y Rabelo (2022) entienden que los medios, las tecnologías y las redes sociales, coadyuvan a la comunicación educativa de la sociedad, aunque no tengan el objetivo definido, explícito y exclusivo de enseñar. Muchas veces, el objetivo de quien emite un contenido busca, exclusivamente, el cambio de conducta de quien lo reciba o el mero entretenimiento exclusivo. Desde esta perspectiva, tiene importancia el mensaje. Si se lleva este planteamiento al ámbito de la enseñanza, se ignoran los conocimientos de las personas; y comunicacionalmente el proceso se reduce a una simple transmisión.

Sin embargo, los mismos autores coinciden en que la comunicación educativa determina la relevancia de las personas en el proceso y reconocen la existencia de una mirada instrumental de la comunicación, vista exclusivamente desde los medios, tecnologías y redes. Además, insisten en que estos instrumentos mediáticos poseen un rol preponderante en la educación de infantes, adolescentes y jóvenes; por esa razón, apuntan la necesidad de impulsar su uso dentro de un proceso, que requiere el desarrollo de competencias (Pérez-Escoda y Contreras, 2018). Para Pérez (2000), la educación requiere reconstruirse, actualizarse y transformarse, sobre todo, en sus propuestas programáticas, en el desarrollo de sus metodologías y en la definición de sus metas.

Desde esta perspectiva, dentro de la comunicación educativa, el proceso de comunicación ayuda a entender el mundo, más que los medios exclusivamente; y la educación, a una sociedad a asimilar los conocimientos de forma activa, dentro y fuera de la escuela, con el fin de hacer significativo el aprendizaje. Es decir, los saberes no representan una obligación que se deba aprender de forma autoritaria. Entonces, la comunicación educativa coincide con que los medios son herramientas que pueden estar dentro del aula; sin embargo, postula que el éxito de generar una comunicación educativa, dentro y fuera de la escuela, constituye un proceso complejo, donde son determinantes las relaciones sociales que se establezcan entre las personas. Como bien ya lo mencionaba Kaplún (1997) y lo reafirman Pérez-Escoda y Ruiz (2020), el uso de los medios se lo hace desde lo crítico y lo creativo, desde una pedagogía racional, como generadores de flujos de interlocución. Vale decir, que es necesario poner los medios y las redes, estratégicamente, a favor de experiencias pedagógicas y de proyectos de comunicación, en un mundo cada vez más digital y conectado.

1.5. Modelos de relación entre educación y comunicación

Después de entender la educación y la comunicación, en sus dimensiones teóricas y prácticas, es necesario precisar los modelos propuestos que vinculan ambas

disciplinas. Para ese fin, el estudio se remonta a los años 70 y 90, con el afán de establecer la importancia de 3 modelos que vincularon educación y comunicación, y que fueron estudiados como dos procesos paralelos. Desde esta visión, Díaz Bordenave (1976) fue el primero en agrupar las relaciones comunicación y educación, y Freire (1982) las complementó. Mientras, Kaplún (1998) confirmó que ambos procesos son complementarios y se entrecruzan entre sí, dando lugar a tres posibilidades desde esta relación:

- La educación centrada en los contenidos, como simple transmisión.
- La educación centrada en los efectos, desde una lógica conductual.
- La educación centrada en el proceso, desde una lógica dialéctica.

Cada forma de hacer educación se vincula con un proceso de comunicación convirtiéndose en una forma de generar prácticas distintas. Estos modelos siguen vigentes hasta el momento y conviven simultáneamente en los mismos contextos. Por esa razón, son útiles para repensar un campo común entre educación y comunicación (Amayuela, 2017).

1.5.1. Educación centrada en los contenidos

Esta forma de hacer educación se la denomina educación tradicional o bancaria, porque se fundamenta en la transmisión exclusiva de saberes y principios axiológicos, fundados en los valores, de manera intergeneracional, donde existe una relación vertical entre profesores y estudiantes, y una concepción donde la élite instruye a las masas ignorantes.

Según Kaplún (1997), si se aplica este modelo a la comunicación, se corresponde con el modelo tradicional de la transmisión unidireccional. Eso significa que esta educación vertical no reconoce las capacidades expresivas individuales de los educandos y tampoco considera los espacios de interlocución que ellos tienen, aspectos inseparables de cualquier proceso pedagógico. En este modelo, la educación va de arriba hacia abajo, representa la que impone, la que da sólo órdenes, la que busca exclusivamente la memoria y la que se concentra en el individuo. Posteriormente, Freire (1993) la denominaría “educación bancaria”, porque desde esta perspectiva se considera a los educandos vacíos, sin conocimientos previos y a quienes se debe transferir saberes. En ningún caso, se le otorga relevancia a la experiencia.

Este modelo evidencia una correspondencia entre el paradigma educacional y comunicacional; sin embargo, los mensajes que se intercambian son expositivos y solamente narran, sin dejar algún espacio para la reflexión. En ningún momento, se abren posibilidades para generar la participación y somete, sin ninguna posibilidad de análisis, a la lógica de los medios, donde se reproduce acríticamente su modalidad unidireccional. Constituye un modelo que revoluciona la enseñanza, de manera aparente, porque se le asociaba con las nuevas tecnologías como una capacidad modernizante; sin embargo, en términos pedagógicos, es un período de amplio estancamiento (Amayuela, 2017).

1.5.2. Educación centrada en los efectos

Este modelo se centra en adaptar y, si se puede, formar el comportamiento de los sujetos, con metas definidas de forma anticipada. Es decir, busca el cambio de actitudes en las personas, apelando a la persuasión y utilizando el premio y el castigo, para el logro de su fin. En esta perspectiva, la adopción de la nueva conducta se da por la recompensa y no por el razonamiento o la reflexión propia. En este sentido, el educador define el contenido y toma la iniciativa de las etapas del proceso de educación, en la que los educandos siguen siendo pensados como objetos.

Por lo tanto, la educación, que se centra en los efectos, convence a las personas a cambiar su comportamiento de acuerdo a los objetivos que se han propuesto, utiliza mecanismos persuasivos, que solo apuntan a lograr su meta. En muchas ocasiones, desconoce el contexto y la cultura de las personas a quienes se dirige. Se concentra en los beneficios que puede traer el cambio de conducta. Desde esta óptica, se reduce, al mínimo, la capacidad de autonomía del ser humano, su libertad de pensamiento, su capacidad de debatir y, por supuesto, la posibilidad de tomar decisiones independientes. Lo que busca este modelo es el condicionamiento, la persuasión y la recompensa, como los mejores mecanismos para que adquiera su objetivo, que muchas veces es el cambio de conducta (Kaplún, 1998).

Este modelo de educación se corresponde con un modelo de comunicación lineal, en el que se espera, solamente, una respuesta condicionada por el estímulo generado en la relación con la otra persona. Desde esta perspectiva, se plantea la retroalimentación o “feed back”, que apunta a medir, primero, si el mensaje llegó a las personas identificadas y, segundo, si la conducta esperada se logró y comprobar si el mensaje tuvo el efecto esperado. En caso de no alcanzar el fin, permite reacomodar o cambiar los procedimientos de comunicación, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos (Amayuela, 2017).

1.5.3. Educación centrada en el proceso

Este modelo se basa en la búsqueda del cambio personal y comunitario; ésta representa la diferencia más importante y la razón por la que no se concentra ni en los contenidos a intercambiar ni en los efectos esperados. Más bien, vuelve a la persona, a sus relaciones y a sus contextos; también, a escala individual, le interesa el crecimiento de su intelecto y de su compromiso con la sociedad. El modelo, al centrarse en el proceso, toma en cuenta también la transformación dinámica en los roles de educador y de educando, permitiendo que el educador se convierta en educando y viceversa. Lo que implica un intercambio de conocimientos, sin ningún tipo de jerarquía, subrayando que la educación es entre seres humanos y que se da dentro de un contexto cultural y en un momento determinados.

Este modelo plantea un proceso de comunicación circular, donde la participación de las personas se basa en el principio de equidad, es decir, que quien genera el mensaje tiene la capacidad de escuchar al otro, y el otro escucha con la posibilidad de convertirse en quien habla. De esa manera, se daría un verdadero proceso de comunicación dialógico y equilibrado, existiría un intercambio de mensajes y las personas tendrían la misma oportunidad de participar en igualdad de condiciones.

Es modelo serviría para inspirar la articulación definitiva de los campos de la educación y la comunicación. No solamente por un aspecto semántico o por el encuentro teórico de varios de sus conceptos, sino porque se concibe el proceso generado por el vínculo de dos especialidades que logran mejorar las relaciones, las prácticas y sus alcances.

Finalmente, indicar que existe una mirada de estos modelos pensada desde la persona. Los modelos centrados en los contenidos y en los efectos estarán fuera de ella y, por esa razón, se los denominaría como exógenos, porque quien se educa se ve como un simple objeto, del que no interesa nada de lo que piensa y siente. En cambio, el modelo que pone énfasis en el proceso se preocuparía por la persona y, de esa manera, se lo identificaría como endógeno, porque el proceso educativo parte de las personas, donde el educando se convierte en sujeto activo de la educación y, al mismo tiempo, produce procesos de comunicación, que construyen relaciones horizontales y eminentemente participativas.

Como se puede confirmar, el trayecto de los dos primeros modelos está marcado por una concepción instrumental del ser humano, donde interesa llenar de

conocimientos a las personas y enfocarse en el cambio de conductas, a través de recompensas, donde los medios son considerados como recursos todopoderosos, que definen el hecho educativo y comunicativo. En el tercer modelo, en cambio, existiría una lectura crítica de sus mensajes, donde las personas son activas en sus resignificaciones, aspecto que ayuda a entender un solo proceso, donde educación y comunicación son espacios conjuntos con objetivos comunes.

Por lo tanto, el desafío, en el abordaje de estos modelos, es la generación de personas críticas ante los contenidos y mensajes de los medios y de las redes, que sean capaces de desarrollar la dimensión del sentido crítico de sus competencias mediáticas (Weinberg, 2020), y sean capaces de producir sentidos y gestionarlos. En relación a las competencias mediáticas, el estudio le dedica un acápite específico, más adelante.

1.5.4. Vigencia de los modelos

En la vida cotidiana, estos modelos se presentan de diferentes formas. Algunas veces, exactamente como se los describió, de forma separada; en otras ocasiones; se entremezclan, de manera proporcional; o se encuentran juntos, de manera inseparable dentro de los procesos educativos o comunicativos. En otros casos, se dan solos y con fines exclusivos de persuasión, como la publicidad y la propaganda, que todavía utilizan recursos del modelo de educación conductista en medios masivos, con el fin de inducir a la población a lograr algo mediante una recompensa. Las personas y su participación importan en la medida que asimilan el nuevo comportamiento, dejando de lado la comprensión.

Entonces, los 3 modelos, con sus particularidades, constituyen 3 formas de entender e implementar procesos de educación y comunicación. Por otro lado, esta descripción de los modelos evidencia que no existe un solo modelo de educación o de comunicación.

Aunque muchos estudiosos condenan la educación “bancaria”, como la denomina Freire (1993), hoy en día sigue vigente, porque expresa una relación de poder y no de interacción, y resalta y profundiza la jerarquía entre el educador, que lo sabe todo, y el educando, que es un balde vacío al que se tiene que llenar con conocimientos (Gumucio, 2017).

Hasta aquí, se puede constatar que los vínculos entre educación y comunicación se dan como resultado de una visión y una búsqueda democratizadora. Se los concibe como dos procesos integrados, donde importa el desarrollo de la persona (Amayuela,

2017). Desde este enfoque, crece la tendencia de pensar en esta relación en un solo campo, que relacione estas dos especialidades y que se denominaría educomunicación.

2. EDUCOMUNICACIÓN

Después de tener una visión de cómo la relación educación y comunicación construyó un campo transdisciplinario, el estudio considera relevante abordar el concepto de educomunicación, que constituye el elemento central del estudio. Para ese fin, se recurre a diferentes autores y perspectivas que la exploraron y se preocuparon por darle significado al término, aspectos que se revisan en las líneas que siguen.

2.1. El origen del término

Con el afán de conocer cuál es el principio de la educomunicación, propiamente dicha, la investigación recurrió a diferentes estudios, que procuraron marcar, de alguna manera, ese hito. Desde esta perspectiva, se hizo una revisión de documentos históricos que intentan revelar la génesis de la educomunicación. Para este estudio, no existiría un momento particular en la que nace esta especialidad, sino que se gesta justamente por la búsqueda de mejorar las prácticas educativas y comunicativas, aspecto que fue un proceso muy largo y que todavía continúa hoy.

Por este motivo, en su origen, se concibe a la educomunicación de diferentes maneras y se la relaciona con distintas especialidades. Se la identifica con:

- Educación en comunicación: Es el proceso que explica cómo se pueden desarrollar aprendizajes en materia de comunicación. Delinea las maneras en las que se encaran y generan procesos comunicativos adecuados. Se centra en el

desarrollo de planes de formación que establecen la forma de llegar a públicos definidos, a través de mensajes, de la mejor manera.

- **Pedagogía de la comunicación:** Constituye el proceso que convierte a la comunicación como una metodología de aprendizaje. Se piensa que la comunicación es el mecanismo pedagógico, por el cual las y los estudiantes mejoran su aprendizaje. Se centra en el desarrollo de recursos que coadyuven a generar procesos educativos donde la comunicación juega un rol preponderante, sobre todo en el logro de mediaciones entre quienes participen.
- **Didáctica de los medios:** Es el desarrollo de técnicas que definen a los medios como instrumentos que pueden ayudar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Representa un enfoque que otorga al ámbito educativo de instrumentos que faciliten procesos educativos. Se centra en convertir a los medios como herramientas que orienten la enseñanza.
- **Educación mediática:** Significa el proceso por el cual se enseña a leer los contenidos mediáticos. Está dirigido, principalmente, a madres, padres, niños y adolescentes. Se preocupe de contextualizar los mensajes mediáticos y no creer todo lo que se produzca en ellos. Se centra en una recepción crítica de las audiencias.
- **Alfabetización mediática:** La alfabetización mediática se entrecruza también con la educación en medios y la educación para la comunicación, en su búsqueda por su objeto de estudio. Se centra en el proceso educativo que ayuda a las personas a un acceso de información y conocimiento igualitarios, que ayuden a la construcción democrática, la participación en la toma de decisiones y la posibilidad de resolución de problemas en el ámbito de la vida cotidiana (Aguaded, Jaramillo-Dent y Delgado-Ponce, 2021).

Por otro lado, la alfabetización mediática es un modelo que promociona el acceso a los medios, la comprensión de los contenidos mediáticos, el análisis de sus mensajes y la evaluación de esos contenidos, para su difusión adecuada y crítica de las personas. El desarrollo de estas habilidades permitirá a cualquier persona la interacción positiva con medios y redes sociales (Aguaded, Jaramillo-Dent y Delgado-Ponce, 2021).

- **Recepción crítica de los medios de comunicación:** Se refiere a la manera en cómo las audiencias evalúan y analizan los contenidos que reciben de los medios

tradicionales y, también, de las redes sociales. De la misma manera en cómo lo plantea la alfabetización mediática, para este enfoque, es muy importante la formación de actores que desarrollen su sentido crítico y puedan interpretar, reflexionar y contextualizar los mensajes de estos recursos masivos. Se centra en que una recepción crítica adecuada permitirá una producción de sentidos también adecuada y asegurará una ciudadanía independiente y crítica.

Zecheto (2011) es un autor ecuatoriano que indaga el origen del término y subraya que la UNESCO (1979), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, sería la primera institución en preocuparse por definir educomunicación. Establece que es el estudio teórico y práctico de los medios en sociedad, concentrándose en el papel que desempeñan en ella y en las repercusiones que tienen en las personas. Bajo esta misma mirada, en 1982, la UNESCO prepara a jóvenes de varios países con el fin de convivir, en un mundo global, con lenguajes visuales, acústicos y audiovisuales, que serían determinantes en sus vidas.

En 1984, la misma organización mundial institucionaliza el campo de estudio de la educomunicación con la publicación de una de las primeras obras que profundizaría esta temática, que lleva como título: “La educación en materia de comunicación” (Aparici, 2010). En 1990, el Consejo Mundial de Educación para los Medios de la UNESCO, creado dos años antes, establece que la educación para los medios incide en una formación en valores y comunicación. Después de una década de actividades vinculadas a la educomunicación, en 1993, la revista de Educación de la UNESCO la define como un proceso capaz de incrementar el uso de recursos mediáticos con el fin de mejorar los saberes de las y los estudiantes, por medio de la producción de significados y de la manera en cómo edifican su contexto, a partir de la comprensión de la realidad que poseen (Manterman, 1993).

Figura 1. *Primeros estudios de la educomunicación desde la UNESCO*

Nota: Adaptación gráfica. Infografía que resume los inicios del estudio de la educomunicación por la UNESCO.

A partir de la preocupación por definir la educomunicación durante los 80 y 90, se desarrollaron, años más tarde, una cantidad representativa de análisis y estudios sobre el campo. Al finalizar los años 90, se piensa que la educomunicación representa una disciplina con el fin de impulsar procesos de aprendizaje creativos, articulando recursos educativos y comunicativos. Éstos ayudarían a leer los contextos y los contenidos mediáticos, y contraponerlos. Por otro lado, se la entiende como una herramienta que ayuda a la pedagogía y didáctica del proceso, beneficiando a las personas que participan en él y, sobre todo, mejorando sus habilidades para convertir los contenidos mediáticos en su desarrollo crítico, en la producción propia de mensajes, en acercar esos mensajes a sus contextos, en mejorar su aprendizaje y en vincularlos a su vida cotidiana, que tiene que ver con sus conocimientos, sentires, valores y prácticas (Alvarracín, 2000). Se va consolidando una construcción sólida del campo, desde la reflexión que se hace del término.

Se puede constatar que, en la primera exploración que se hace por entender la educomunicación, el énfasis de los estudios se concentra en los medios (de Oliveira, 2007). Implica la presencia de los medios en el aula, donde se convierten en recursos pedagógicos que ayudan a impulsar los procesos de aprendizaje, se fundamentan en principios psicológicos que se enfocan en los comportamientos y en los efectos de los mensajes, y representan instrumentos que ayudan a promover procesos de expresión y su uso en la cotidianidad de los estudiantes. Según Kaplún (1994), la educomunicación estaba vinculada, a un principio, a la enseñanza en el aula, donde no existe expresión sin

interlocutores; en un segundo momento, sale de esos ambientes intramurales y se concentra en la enseñanza sobre cómo leer los mensajes de los medios. De esta manera, los primeros trayectos de análisis, por el camino de la educomunicación, pone énfasis en la enseñanza del lenguaje, la formación del sentido crítico, la proyección y la integración creativa de los medios (Oliveira, 2007).

Aparici (2010) reflexiona y piensa que la manufactura del saber, hasta la primera década del nuevo Siglo, impuso una manera definida de comprender y analizar la educomunicación. Esta concepción interesa y evoluciona gracias al desarrollo y la expansión de las nuevas tecnologías. Hay que reconocer, que este período, marca una diferencia importante entre tecnología y ser humano. Se establece que la tecnología ayuda en el procesamiento de la información y su uso en beneficio de la sociedad; y por otro lado, que las personas piensan y son independientes al desarrollo tecnológico, sobre todo al momento de comprender y darle sentido a esos contenidos.

2.2. Transición de su concepción y estudio

El aporte de los estudios de la educomunicación muestra que el concepto va desde los medios al contexto y releva la lectura que hacen las personas sobre las tecnologías. Se reconoce, no solo, el desarrollo de las nuevas tecnologías, sino sus implicancias en las relaciones humanas y en la vida de las personas. Se evidencia que este campo de estudio representa un espacio múltiple y variado, que se construye, de forma paralela, con la educación y la comunicación.

En su evolución, distintos autores sugieren que la educomunicación propone dos criterios teóricos: un modelo comunicacional circular y dinámico, definido como diálogo e intercambio entre 'sujetos interlocutores'. El otro modelo coloca a la persona en el centro de todo el proceso educativo, donde los conocimientos y las habilidades tecnológicas están al servicio del sujeto, esto no consiste en dar clases sobre los medios o en poseer buenos equipos e introducirlos en el aula, sino en promover un modelo comunicativo que dé cabida a la expresión personal de contenidos valiosos y comunitarios, donde los lenguajes mediáticos son formas, vehículos para afianzar la creación y el aprendizaje.

En esta etapa, también, la concepción de educomunicación pasa de los contextos a las personas. Eso significa que, quienes participan a través del proceso educativo, se convierten en protagonistas y se transforman en productoras de contenido, desde la lectura que hacen de los contextos, donde recogen datos desde herramientas

informativas y comunicativas, para incidir en procesos que ellas mismas generan. Representa que la educomunicación integra los procesos de enseñanza y aprendizaje, que fueron impulsados por tres perspectivas educativas: la educación para la recepción crítica de los mensajes masivos, la formación para usar democráticamente y participativamente las herramientas de comunicación, y la educación para la comprensión, evaluación y revisión de procesos comunicacionales, que se enfocaban en las personas e impulsaban su participación activa (de Oliveira, 2021).

A partir de estas reflexiones, a la luz de las personas, se van involucrando cuatro elementos esenciales, que serán imprescindibles al momento de conceptualizar la educomunicación: diálogo, interacción, participación y transformación social. Se reconoce que, dentro de la educomunicación, coexisten aspectos, modelos y factores múltiples de la educación y la comunicación, que se entrecruzan y se conjugan. Unos son el eje teórico y el eje de las expresiones del lenguaje. Con el primer eje, la teoría la orienta hacia la comprensión de las formas en las que se ordena la sociedad. Estas estructuras sociales son dinámicas que producen sentido en la población. El segundo eje parte desde ese sentido expresado en el lenguaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje marca los encuentros humanos y el modo de emplearlo y su calidad definirán la relación educativa. Es decir, la comunicación permite dejar su marca en el otro y los lenguajes afectan la competencia educativa. Entonces, la educomunicación representa un proceso de seducción comunicativa, que significa generar interacción.

El diálogo, como un componente esencial de la educomunicación, está potenciado por la palabra y va más allá del desarrollo de destrezas que faciliten el uso del lenguaje, gestos, escucha y empatía. El objetivo principal es dialogar con las personas, que implica responder con sinceridad, respeto y equilibrio; ejercer un autocontrol y autorregulación; y saber modificar gestos o posiciones del cuerpo. De esa manera, el diálogo despierta el interés y hace partícipes a otras personas de este proceso (Zecheto, 2011).

La educomunicación, siguiendo a Freire (1993) se centra en los fundamentos de la pedagogía crítica, donde las personas juegan un rol importante en la transformación de actitudes y concepciones. Para ese fin, antes de pensar en las tecnologías, hace falta preocuparse por la generación de diálogos, que promuevan la participación y el intercambio horizontal. De esa manera, el diálogo constituye el encuentro de personas, que se expresan y comparten, mediatizados por el mundo, con el fin de transformarse y, así, humanizarse (Freire, 1997 OJO).

Ferrada y Flecha (2008) coinciden en esa línea, que la educomunicación significa un conjunto de acciones dirigidas al cambio de la persona. Esta transformación personal depende del entorno, incluida la comunidad, y no exclusivamente del ámbito educativo. Piensan en la educomunicación como ese modelo basado en el diálogo y la pedagogía, que impacta en la vida cotidiana de las personas, más allá del aula, donde la participación es un eje básico de los procesos educomunicativos.

Entonces, la participación representa otro de los componentes de la educomunicación, cualidad que es promovida y promocionada en cualquier actividad social. Robustece el desarrollo personal y facilita la convivencia en la comunidad; también, recupera la interlocución que hacen los sectores marginados de la sociedad. La educomunicación ayuda a generar procesos de movilización social por medio de la participación; para ese objetivo, recurre a medios que favorecen la interacción de las personas, a través de diferentes recursos. De esa forma, quienes eran actores pasivos del hecho educomunicativo, se transforman en sujetos activos capaces de elaborar sus propios mensajes y difundirlos públicamente (Barbas, 2012).

Desde esta perspectiva, la característica principal de la educomunicación, para producir cambios significativos, era entenderla desde la participación que provocaba, no como un instrumento para ese fin. A partir de esa definición, se mantienen, comparten y, también, transforman conocimientos, actitudes y prácticas, haciendo del proceso algo dinámico, donde las costumbres y creencias deben estar en permanente movimiento dentro de la estructura social (Ferrada y Flecha, 2008).

La educomunicación se construye desde el vínculo entre lo educativo y lo comunicativo, que aportan al nuevo campo conceptualmente y desde las acciones que impulsan y experimentan. De esa manera, se da el tránsito de considerar a los medios y a los contextos, y concentrarse en las personas, dejando ese pensamiento instrumentalista, que se fundamenta en el poder de los medios. Es más valioso centrar la mirada del campo a la generación de diálogos, la promoción de procesos participativos, el establecimiento de entendimientos y acuerdos, y enfocarse en promover un aprendizaje humano ligado a la transformación.

La educomunicación entiende a ese aprendizaje desde una perspectiva creativa, que involucra a las personas en la producción de conocimientos y en la propuesta de acciones independientes y críticas, donde la participación provoca procesos dialógicos, equitativos y colaborativos, generando intercambios e interacciones. De esa forma, la

educomunicación deja de concebirse como una manera de transmitir solamente saberes (Soares, 2000).

En esta etapa final de la educomunicación, se constata que representa un momento de transición y argumentación, que le sirve para aclarar ese su campo y definirse como disciplina. Va poniendo especial atención en las personas y se preocupa por los diálogos.

2.3. Hacia una definición de educomunicación

Educación, comunicación, la relación entre ambas y la comunicación educativa establecen un marco teórico sólido compuesto por conceptos y principios, que más que sumarse se articulan y entrecruzan en un espacio común. En este marco, se plantea un enfoque, varias definiciones y distintas características primordiales de un campo, que vincula a estas dos especialidades. Los aportes que deja la producción teórica y las experiencias prácticas permiten establecer no solo esbozos, sino líneas relevantes que coadyuvan a la definición de la educomunicación.

Con todos los antecedentes expuestos hasta acá, se puede establecer que la educomunicación representa un proceso que se edifica desde el ser humano y su expresión, donde el diálogo y la participación son elementales en un proceso amplio y creativo, y los medios, naturales y artificiales constituyen los lenguajes por los cuales se tiene una lectura de los contextos y se manifiesta la vida individual, grupal y social (Zecheto, 2011). También, la educomunicación significa un entorno comunicativo eminentemente práctico, en el que se intercambian una diversidad de discursos y está presente el proceso educativo de manera permanente, con el objeto de crear sentidos, provocar procesos interactivos, definir causas sociales que movilicen e ir detrás de la reconstrucción de los valores (de Oliveira, 2001). Ayuda en el desarrollo de aprendizajes donde participan grupos de personas, que usan materiales didácticos y tecnologías para ayudar a que los sujetos desarrollen su criticidad y puedan participar, de forma protagónica, en el cambio de su contexto, porque ya contarían con competencias y destrezas que coadyuvan en las formas de cómo encarar los problemas (Begnini, Arteaga y Arroyo, 2022).

Este campo abre la posibilidad de análisis y observación de la gestión de la comunicación que hacen las personas. Constituye un espacio participativo en el que intervienen todos los actores sociales, con el objeto de asegurar una verdadera comunicación (Soares, 2009); es el lugar donde, también, confluyen expresiones sociales, que son aprovechadas por comunicadores, educadores y personas, interesadas

en reflexionar sobre las problemáticas que afectan a las poblaciones más vulnerables, para evaluar si es pertinente intervenir por medio de tecnologías y/o por procesos que busquen el entendimiento del problema, su control o mitigación; en esta línea, se subrayan la importancia de los lenguajes (Schaun, 2002).

Después de la revisión bibliográfica, la investigación utilizará este marco conceptual, porque define el espectro que abarca la educomunicación, donde se articula, además del medio o tecnología, el contexto y la persona, dentro de un proceso continuo y dinámico.

2.4. Educomunicación e interacción humana

Para Aparici (2010), dentro del término educomunicación existen 3 elementos interconectados: encuentros educativos, signos y comunicación. Los encuentros educativos invitan a las personas a desarrollar las potencialidades que llevan dentro, con el fin de que adquieran un perfil comunicativo de relacionamiento. Su fundamento es testimonial y permite ver qué cambios traen los saberes adquiridos, qué actitudes son requeridas con el fin de encarar los retos que plantea la cotidianidad, con qué estímulos éticos podemos enfrentar los miedos, las frustraciones, los amores y desamores.

También, anota que los signos son mediaciones de lenguaje, que plasman el contacto con la realidad y las personas. Por lo tanto, la actividad educativa tiene carácter semiótico, porque coloca en funcionamiento instrumentos y vivencias sónicas. Tanto la transmisión de saberes como los diálogos interpersonales acontecen en el espacio de los signos. Eso significa que los signos construyen significados, muchas veces relevantes para las relaciones humanas.

Finalmente, subraya que la educomunicación requiere de la presencia de otra persona; no sólo de ideas, sino hechos que demandan un compromiso empático. Este proceso hace hincapié en los sentimientos y en los afectos. Con esta descripción, se evidencia que es un proceso eminentemente humano. Por lo tanto, un aspecto importante a tomar en cuenta, en estas consideraciones, es identificar a la persona como un reservorio de emociones y afectos. Es una mirada enfocada, también, hacia los sentimientos y no exclusivamente a los conocimientos; desde esta perspectiva, la relación se vuelve más humana.

En la misma línea, de Oliveira (2018) retoma a Freire, para focalizar los procesos comunicacionales en las personas, que se insertan en el hacer pedagógico liberador.

Afirma que hombres y mujeres son seres de relaciones y, por lo tanto, articula el proceso comunicativo como una parte constitutiva del proceso educativo. De Oliveira (2018) coincide también en que la comunicación se convierte en el eje vertebrador de los procesos educativos. Entonces, la comunicación pasa a ser relación dialógica de interacción educativa, que se resume en la educomunicación.

El campo de la educomunicación se convierte, definitivamente, en el espacio de vinculación con medios y redes; sin embargo, no se reduce a ello, sino que se insiste en la relación humana y los procesos que implica aquello. Por lo tanto, lo que interesa son los proyectos pedagógicos donde concurren medios, personas y situaciones de la realidad.

Desde la perspectiva, la educomunicación se interrelaciona con los medios en la enseñanza escolar formal, en el marco de la enseñanza y el aprendizaje. También, se la concibe como un proceso dinámico fundado en el diálogo y en la participación, que abre espacio para la creatividad y la sintonía. Un espacio infinito que se construye desde la expresión de las personas, presente en su vida cotidiana. Como Zecheto (2011) menciona, los medios constituyen los lenguajes por los cuales se tiene una lectura de los contextos y se manifiesta la vida individual, grupal y social de las personas.

Entonces, el enfoque educocomunicativo, a partir de sus nuevos paradigmas, abarca múltiples dimensiones de la vida y las relaciones sociales, no se reduce exclusivamente a lo mediático. Por esa razón, es importante trabajar en nuevos lenguajes desde las personas, que expresen sus realidades, en el espacio de la vida individual, grupal y social. Desde esta perspectiva, la educomunicación deja de ser un postulado conceptual romántico, lleno de buenos deseos, y se convierte en un campo en el que se refleja la vida de las personas, donde existe el conflicto y la posibilidad de la interpelación ante la realidad. Esta forma de ver al proceso lo hace real y cercano, donde se encuentran participantes diferentes y múltiples, que reaccionan de forma diferente, sobre todo, cuando entran en relación (Ardoino, 2006); eso significa que pueden estar de acuerdo, pueden no estar de acuerdo, pueden discutir, pueden negociar o pueden llegar a acuerdos o no.

Por eso, la educomunicación entiende al diálogo como un intercambio y no como la búsqueda del convencimiento o la oportunidad de la manipulación. Reconoce la libertad de la persona de no estar de acuerdo y la posibilidad de disentir. Como Freire (1973) ya lo postulaba, está lejos de provocar dependencias entre seres humanos, o dejar de ser para otro. Este autor asocia el diálogo para problematizar el conocimiento y lo piensa como una filosofía, una metodología y una pedagogía (Aparici 2010). Lo que

pretende el diálogo, desde la individualidad, es la búsqueda de interpelar el conocimiento propio, en función de los conceptos con la realidad, para comprenderla, explicarla y transformarla. También, hace referencia de cómo el diálogo, cuando no es honesto, puede convertir a las personas en cosas y quitarles el sentido.

El concepto básico de la educomunicación es la interacción, que implica la transformación de las personas en actores críticos, proactivos y conscientes, dentro del lugar donde viven. De esta manera, la educomunicación se comprende como las acciones de mediación que promueven esa interacción humana con su entorno, incluidos los medios, como una estrategia de transformación para la construcción de un mundo más justo. Desde esta perspectiva, la especialidad se transforma en una alternativa metodológica y política que logra dar sentido a la producción mediática y a la vida de las personas, en una sociedad orientada, cada vez más, por los valores de la sociedad de consumo (Moreira, 2020).

2.5. Educomunicación, medios y TIC

La sociedad de la información hizo que el ámbito mediático y las tecnologías propongan a las personas modelos diferentes de cómo seducirlas y recursos atractivos en sus contenidos y en la forma de presentarlos, para lograr mayores sintonías. Esa sociedad mediática fragmenta a las audiencias y divide sus percepciones, sólo con el fin de fidelizar, en términos del marketing, a los públicos. En ese contexto, la educomunicación se convierte en un campo orientador, que indica las maneras de cómo las personas se pueden desenvolver en una selva mediática. La especialidad busca que los medios y las tecnologías abran sus puertas a la participación plural de las personas, apoyen el diálogo y promuevan, también, la polémica social (Stone Wiske, 2006).

En este contexto de avance tecnológico, la cultura, la educación y los valores sufren los impactos. La tecnología al servicio de lo educativo está vinculada al planteamiento crítico, formativo y recreativo. Incorporar medios tecnológicos en tareas educativas significa, previamente, los fundamentos que legitiman su presencia en la escena pública y qué poderes lo sustentan, para no realizar una pedagogía funcional a un tipo de educación. Eso significa no reducir los procesos de educomunicación exclusivamente a los medios.

Tenius (2002, p. 2-11) asegura que el papel de la educomunicación es desarrollar el saber mediático y utilizar las técnicas comunicativas, para generar procesos basados en los objetivos de los valores ciudadanos consensuados en la democracia. Se observa

que se repiten las reflexiones relacionadas a que la educomunicación es un proceso humano que no se concentra en los medios (Carias-Pérez, Marín-Gutiérrez y Hernando-Gómez, 2021).

La educomunicación también se preocupa por conocer la recepción de los mensajes mediáticos y la apropiación de los medios, a partir de sus contenidos, para saber por qué se producen interacciones a escala individual y de grupo. Las condiciones culturales, la disponibilidad a la conectividad y el acceso a la innovación tecnológica acentúan la complejidad de la recepción, que reconoce contenidos y formatos de forma distinta con variación de interpretaciones y significados; donde la polisemia es el fenómeno más frecuente. Esta diversidad de formas receptivas y mecanismos de procesamiento producen un fraccionamiento en el modo de entender las formas estéticas de los medios (Zecheto, 2011).

En esta línea, es primordial y estratégico ir más allá de la separación que se hace de discurso mediático y del discurso pedagógico. En la coyuntura actual, los medios funcionan de manera fragmentada, con permanentes interrupciones, funcionales al uso y consumo público. Por eso, es importante darle relevancia a la recepción de los medios. Eso significa tomar en cuenta la oferta de las formas u la presentación de contenidos mediáticos, las expresiones y las capacidades diversificadas individuales y grupales de creatividad (Zecheto, 2011).

En la misma línea, Villamizar (1997) afirma que solo basta entender los medios como aparatos escolares, convirtiéndolos en escuelas; también, reconoce que tampoco es recomendable darle todo el crédito exclusivamente a la educación mediática. Precisa que los fines de la educación “forman a una persona para su actuación bajo condiciones delineadas por la sociedad; mientras que los medios persiguen educar, entretener e informar”. Desde esta perspectiva, la enseñanza no es transmisión de información, sino una acción con el fin de que las y los estudiantes aprendan, piensen, confronten o no estén de acuerdo. Por esa razón, el aprendizaje en comunicación es vital.

Es necesario definir el rol de los medios en la enseñanza, porque, como se evidencia, existen aprendizajes fuera de la escuela, de los cuales también se pueden aprender. Eso significa que no existe tiempo ni espacio específico para generar o acceder a estos procesos, ya lo planteó la UNESCO (1996) “aprendemos durante toda la vida”. Entonces, hay cambios en los saberes para enseñar, en la práctica escolar, en la didáctica, en los recursos y en la planificación.

Un apunte necesario a considerar es que se desarrollaron, bajo esta inspiración teórica, esfuerzos para que los contenidos mediáticos sean abordados de manera adecuada en los procesos comunicativos, sobre todo cuando tenían mensajes violentos.

Las técnicas o recursos ayudan a abordar el aprender y el enseñar con mejores perspectivas; sin embargo, por sí solos no garantizan el logro. El educador es conocedor de su oficio capaz de recuperar la dimensión intelectual superando la función de mediación y facilitación (Villamizar, 1997). Esta reflexión sirvió para que la educación no se reduzca a la lectura de los medios, sino que pueda impactar en la construcción de los mensajes, con el fin de mejorar los contenidos bajo los principios de participación y lectura de los contextos de las personas.

Es necesario, como apunta Moreira (2020), expandir la mirada y la acción críticas, eso significa volver permanentemente a las personas, quienes definirán la producción comunicativa, que se caracterizará por contenidos claros, recuperará los acentos y estéticas locales, y se caracterizará por mensajes entendibles y amigables. Como lo afirma la autora, significa que la educación sintoniza con los saberes ancestrales y la cultura local, como fuentes de inspiración, resignificación y construcción de identidades contemporáneas, ubicadas más allá de los medios. Se evidencia, en esta línea, la necesidad de rescatar los valores sociales, discutirlos, revisar su vigencia y evaluar su importancia, con el afán de generar procesos comunicativos con sentido transformador.

2.6. Educación y transformación

Según Zecheto, en los procesos comunicacionales resulta necesario un cambio personal que le permita al individuo conectarse con el grupo y convertirse en protagonista para transformar su 'contexto social'. "La educación propone un cambio de la persona, para que sea un protagonista y para que cambie su contexto social. Su objetivo último es la transformación social, aquella que sólo se puede lograr en grupo (...) Eso significa que no beneficia al individuo, sino que beneficia el colectivo" (Zecheto, 2011, p. 25). Por otro lado, el autor anota que la persona que asume un compromiso social también se responsabiliza de sus actos con el fin de generar la transformación deseada. Por esa razón, desde su perspectiva, la propuesta comunicativa "es integral, holística y de transformación" (Zecheto, 2011, p. 26).

Barranquero (2007) coincide con Zecheto en que, dentro de los procesos de comunicación y educación interesa más la transformación colectiva que los propios productos (un programa de radio, un spot, un vídeo, una campaña, etc.) o los medios. Según el autor, ambas especialidades representan un método que se construye en comunidad y se modifica en función de los problemas concretos que se surgen durante el proceso. Afirma que la educomunicación demostró la posibilidad del cambio social de gran eficacia en diferentes áreas geográficas y en los ámbitos más diversos (desarrollo rural y agrícola, salud y nutrición, derechos civiles y culturales, medioambiente, población, género, paz, infancia, catástrofes, etc.).

Parra (2000) y Aparici (2003) determinan que la educomunicación debe ser considerada como una herramienta fundamental para afrontar y superar las situaciones de inequidad; además, afirman que este campo promueve procesos de transformación social y el desarrollo de mecanismos para luchar contra el aumento de las desigualdades. En síntesis, la transformación social no puede darse fuera de la educomunicación, porque todo cambio humano y social es consecuencia del diálogo.

Se trata de una invitación donde la educomunicación se vea desde una óptica de transformación social, que se la piense como una propuesta real y necesaria, no solamente como un deseo legítimo, desde una perspectiva más dialéctica. Se insiste en provocar, en sensibilizar y en transformar, desde la evidencia de las prácticas críticas de educomunicación, experiencias que intervinieron y cambiaron la forma en que se producen los sentidos. La recepción de los contenidos mediáticos, tradicionales y digitales, no sería la misma, porque se generó una lectura crítica que permitió apropiarse, desde los intereses de las personas, esos mensajes, otorgándole un significado que le sirva como audiencia.

Por esa razón, Barbas (2012, p. 167) plantea que la educomunicación constituye un proceso, un movimiento, un flujo de significados, una acción creativa y re-creativa, y una construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad. Es decir, “representa una pedagogía crítica y transformadora, que apuesta por los procesos educativos, los de comunicación, los medios y las tecnologías, como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo”.

2.7. Minimedios y nanomedios para la educomunicación

Los minimedios son recursos altamente educativos, que generan procesos de comunicación con grupos pequeños de personas, a través de mensajes claros, y que abordan problemáticas específicas y locales, para darles solución y transformar una

situación dentro de un contexto social determinado (Berthoud, 1992; Mefalopulos & Kamlongera, 2008). Constituyen las mejores herramientas para activar la interacción con diversos públicos y abordar un sinfín de temas desde una perspectiva educativa. Parten de las personas, con un objetivo preciso, consideran los contextos y construyen sentidos, por medio de mensajes claros y entendibles. Son de fácil acceso y están estructurados de manera sencilla; pueden ser contruidos por los sujetos que participan en el proceso educomunicativo y suelen ser de bajo costo (Bertohoud, 1992; Thiele, 1994; Alemán & Cabrera, 2012). Por lo tanto, los minimedios son herramientas cercanas a las audiencias, que coadyuvan a la información, sensibilización, educación y cambio de comportamiento, a través de la comprensión y el entendimiento de mensajes convincentes respecto a un tema específico (Alemán & Cabrera, 2012), para el apoyo a la comunicación cara a cara y la generación de nuevos aprendizajes. Desde la teoría crítica de la comunicación, representan materiales que provocan cercanías con audiencias específicas, cumpliendo diferentes funciones de información, sensibilización y educación. Son alternativos y complementarios a los medios masivos (Kaplún, 1982; Freyre, 1993; Prieto, 1999).

Existe una variedad extensa de minimedios, que se pueden clasificar en escritos/visuales (papelógrafo, afiche, periódico mural, rotafolio, franelógrafo, tríptico, cartilla, manual), sonoros (cuñas, jingles y microprogramas), audiovisuales (spot y minidocumental), vivenciales (sociodrama, títeres y teatro) y digitales (plataformas, redes sociales y recursos digitales) (Rodríguez & Nava, 1996).

Pajnik y Downing (2008) estudian también estas formas de comunicación (minimedio) y escogen el término nanomedios, con el fin de atender una apropiación y uso mediático precaria, heterogénea y alternativa de tecnología frágil (o también alta como Internet, pero con la alternativa de un acceso fácil). Los nanomedios, en su origen, son medios de comunicación pequeños, de escala reducida, que están orientados a públicos concretos y centrados en temas determinados. Se diferencian de los medios de masas, porque su estructura es reducida, de pocas personas o, incluso, de una, quienes pueden gestionar un nanomedio. Son de alcance limitado, pero aportan a valores de forma efectiva (Escandell, 2015).

“Desde una perspectiva antropológica, son la música popular, el baile, el teatro callejero, el graffiti, los murales, la vestimenta, los folletos, los chistes, las canciones, el humor crudo, los panfletos y los carteles, que se identifican como: medios alternativos, ciudadanos, tácticos, independientes, de contra información, de participación, de la economía social (o ‘del sector voluntario’, o del ‘Tercer Sector’ (Downing, 2010, p. 25).

Los primeros usos de los nanomedios de comunicación, en la historia, comienza con aquellas expresiones sonoras, que hacían de la voz un medio oral por excelencia (en este espacio se encuentran los cánticos, las coplas y las trovas); posteriormente, el teatro, aunque caricaturesco, se funda con las primeras hojas impresas, que obligaron a los artistas a leer (Bajtin, 1987). Las formas de comunicación evolucionan significativamente gracias a los lenguajes, las palabras, las imágenes, el movimiento del cuerpo y la voz. Al mismo tiempo, se ponen en circulación otras voces nuevas, que no son las de siempre, más cotidianas y coloquiales. Estos recursos son versátiles, porque tienen diferentes usos, desde el abordaje de conflictos sociales, cambios emergentes, intereses de la comunidad o acontecimientos educativos (Ford, Rivera y Romano, 1985).

Los nanomedios “pueden tener diferentes dispositivos de mediación; libros, radios y televisión comunitarias, prensa, pintura, grabados, serigrafías, estencils, pintadas, murales, teatro, blogs, facebook. El carácter colaborativo de estos grupos se desprende del tipo de organización comunitaria, barrial, militante, y además se corresponde con la transformación que, en general, se observa en los cambios operados como efecto de la cultura de redes en la cultura en general” (Downing, 2010, p. 27).

Este ámbito de los minimedios muestra cómo la educomunicación crea nuevas competencias y materiales didácticos, para compartir saberes, criterios, tradiciones y emociones. Este proceso tiene la particularidad de ser honesto, adecuado, respetuoso y oportuno, por eso sintoniza con las personas a quienes se dirige. Genera herramientas con el fin de optimizar los vínculos humanos y diversifica las fuentes y recursos de aprendizaje que dan seguridad y confianza de forma creativa, a través de procesos de expresión, autovaloración, respeto y aceptación de los derechos del otro (Begnini, Artega y Arroyo, 2022).

Por lo tanto, existe una coincidencia, aunque no exacta, de las definiciones e identificaciones de minimedios y nanomedios. Por el contexto de la presente investigación, el estudio los denominará como minimedios.

2.8. La radio y la educomunicación

La radio se convierte, históricamente, en un medio que articula educación y comunicación. A lo largo de su evolución en el tiempo, es el instrumento que demuestra su utilidad en procesos de emancipación social; pero, fundamentalmente, en procesos educativos. Desde esta perspectiva, un primer acontecimiento importantes es cómo las

personas van concibiendo, dentro de los programas, a contenidos educativos expresados en informaciones, situaciones y conductas, que orientan sus vidas y que las escuchan en propuestas radiofónicas. A esto se le denomina la apropiación educativa, donde todo puede ser educativo (Binder, Fisher y Godinez, 2017).

En este proceso, las audiencias generan una resignificación educativa, dándole un sentido educativo a ese contenido dentro de su vida. De esta manera, ciertas programaciones que están dirigidas a divertir, informar o entretener, se perciben por los públicos como útiles, provocando enseñanzas y aprendizajes en ellos. A partir de estas consideraciones, cualquier contenido en la radio, potencialmente, podría ser educativo (Ballesteros y Martinez, 2019).

Sin embargo, es importante precisar cuándo un contenido sonoro puede ser considerado educativo; por esa razón, se plantean ciertos aspectos que pueden caracterizar productos radiofónicos como educativos (Zeballos, 2017):

- Un programa radial educativo, debería conocer a sus públicos, eso significa, partir desde sus contextos y todos los componentes socioeconómicos, culturales y otros que implica éste. Adecuar contenidos que ayuden a su desarrollo, a la mirada de la realidad.
- Un primer elemento es su utilidad, es decir que les sirva a las personas en la resolución de alguna dificultad o problema. También, puede servirle para informarse, para aprender hacer algo, para entretenerse y pasar un tiempo.
- Tendría que contener novedades, para que las audiencias incrementen nuevos conocimientos, en ámbitos de su interés.
- También, deberían promover el diálogo y la reflexión, como una forma colectiva de creación e intercambio de saberes, como una forma de conocer al otro; en ese sentido, la participación tendría que jugar un papel preponderante, para promover la asociación y la movilización de la población
- La investigación se convierte en otra labor educativa, porque permite generar contenidos profundos y manejar los temas adecuadamente, con responsabilidad. Profundizar temáticas relevantes para los públicos y considerar sus necesidades.

- Cambian actitudes y comportamientos, con el fin de favorecer conductas hacia un bien en común.
- Finalmente, la planificación de una producción radiofónica hace la diferencia con el planteamiento y logro de objetivos educativos.

Estas características hacen a un contenido sonoro en una propuesta educativa; sin embargo, existen dos elementos que apunta Zeballos (2017), que definen si realmente un contenido es educativo en la radio: el mensaje debe aportar a la mayoría de la población o a su totalidad, con el afán de mejorar su forma de vida y esos contenidos radiales tendrían que rescatar valores sociales compartidos.

Por lo tanto, lo educativo en la radio no está definido por el público al que se dirige (niñas, niños, adolescentes, mujeres, campesinos), por el mensaje (campañas educativas o mensajes a favor de la salud, entre otras) o por el medio por donde se difunda (radio comercial, comunitaria o social); sino, por el fin que persiguen, los logros sociales que provoca y los valores que impulsa.

La investigación recupera las consideraciones, que realizaron varios autores, sobre la radio como un mediador pedagógico. Desde esa perspectiva, se entiende a la pedagogía como el conjunto de procesos que promueven el aprendizaje, a través de cualquier recurso que tenga sentido para la persona a quien se dirija y se coloque al servicio del acontecimiento educativo. En este caso, la radio, como medio, se convierte en ese espacio público, donde dan diferentes situaciones en las que cumple diferentes roles de mediación pedagógica.

A lo largo de la historia de este medio, uno de los más populares en Bolivia hasta el día de hoy, se puede identificar que (López, 2015):

- Visibiliza a los actores sociales, no solamente como un espacio para que hagan pública su voz, sino para que participen, se expresen, se descubran y, sobre todo, produzcan contenidos. De esa manera, se convierten en espacios de construcción de conocimientos y lugares donde la gente puede participar.
- Habla del contexto de las personas, de aquel entorno que les rodea, donde los contenidos radiofónicos cobran sentido y son cercanos a las realidades de la gente. Además, gracias a esta mediación radiofónica, los contextos pueden cambiar.

- Impulsa procesos de aprendizaje grupal, que se convierten en espacios de intercambio y producción de sentido.
- Establece diálogos permanentes, porque lo que se dice en la radio sintoniza con los intereses de los públicos quienes los escuchan. Es un discurso claro, sencillo y que se articula con las experiencias de la gente y con su cultura oral.
- Orienta y genera, por sí misma, procesos de educomunicación. Sin embargo, para lograr ese fin, tiene que cumplir con el perfil mencionado en los anteriores puntos; es decir, genera participación, establece diálogos entretenidos e interesantes, facilita procesos de aprendizaje útiles para la sociedad, se emiten contenidos adecuados a los públicos.

Por otro lado, las experiencias del uso de radio convierten a este medio en ese mediador pedagógico, a partir de las características que se acaban de exponer. Una manera de asegurar un mensaje sonoro con componentes educativos tendría las siguientes características: Utiliza un lenguaje sencillo y cercano a las audiencias, los contenidos reflejan la realidad, provoca un proceso interactivo con los públicos que siguen esa programación, el contenido del mensaje radiofónico es entretenido y ameno, reitera las ideas más importantes, llaman la atención a las audiencias, coloca énfasis en la posibilidad de aplicar estos contenidos, el mensaje se identifica con la audiencia por medio de cualquier componente del lenguaje sonoro, se concentran en orientar a las persona y mostrarles lo que deben hacer en positivo, relatan la vida cotidiana de los oyentes, el mensajes es concreto, preciso e influyente.

Los potenciales procesos educomunicativos, que la radio puede impulsar, se fundamentan en cinco ámbitos: Conocimientos, actitudes, experiencias, valores y emociones. Estos ámbitos también son herramientas de análisis de comportamientos en el diagnóstico y en la planificación de cualquier proceso de educomunicación.

Los conocimientos tienen que ver con los saberes, con todo el marco teórico y conceptual que se vincula con la vida de las personas. Mediante la radio, se pueden impulsar procesos de enseñanza del significado de ciertas palabras; además, aporta en el cómo se pueden provocar los procesos de conocimientos. Eso significa la posibilidad de que las audiencias entiendan el mensaje, lo procesen y lo interpreten, para que puedan interpelar lo que se comparte en este medio. Por lo tanto, la labor educativa de la radio es crear nuevos conocimientos y permitir que las personas piensen sobre ellos y puedan sacar sus propias conclusiones a partir de la promoción de su propia reflexión. Ese es el camino más efectivo en la apropiación de nuevos conocimientos. Los formatos

y géneros radiofónicos contienen un gran repertorio para provocar la problematización de ciertos temas con las audiencias (Aguaded y Martín-Pena, 2013; Martínez-Costa y Prata, 2017).

Las destrezas están enfocadas con la ejecución y con lo concreto, el llevar a la práctica un proceso educativo. Con el objeto de lograr estos fines, la radio recupera historias generadas desde los protagonistas del acontecimiento y, de esa manera, construir ejemplos comprensibles de ciertas acciones positivas que ayudan a las personas a mejorar sus vidas. Es decir que esos relatos son narrativas que inspiran a la adopción de prácticas, que pueden ser repetidas e imitadas por las personas que escuchen estos mensajes. Este alcance sonoro se puso en prueba para promocionar los hábitos saludables contra el coronavirus y como forma de prevención de la enfermedad de manera muy efectiva. Otro elemento importante es cómo los discursos sonoros se apoderan de las narrativas de la gente, con el fin de convencerles o demostrarles ciertas acciones (Krohling, 2006; Aguaded y Martín-Pena, 2013; Zeballos, 2017).

Las actitudes son las maneras en como resignifican las audiencias los mensajes y como impactan en sus comportamientos. Explica como una persona sometida a un estímulo adopta una determinada práctica o no. Desde esta perspectiva, los contenidos radiofónicos, en la última época, están solicitando a sus oyentes, de manera continua y sostenida, que cambien ciertas formas de actuar (actitudes) y maneras de comportarse (comportamientos). En la vida cotidiana, existen problemáticas sociales, donde es necesario un cambio de actitud y comportamiento, al cual muchas campañas sonoras se suman o las impulsan en beneficio de la población. El término actitud es más utilizado, aunque lo visible es el comportamiento. La actitud es una predisposición de las personas por comportarse de una manera, después de que conoce una problemática y realiza su valoración sobre ella. El comportamiento es lo que se puede observar como algo externo, que tiene que ver con el comportamiento humano.

Un valor es la cualidad que se da a una acción o a un comportamiento humano, a través de una convención social, para estimar que se diferencia un hecho o conducta positiva o negativa y viceversa. Al pertenecer a un colectivo, la interpretación del valor podrá definirla y darle la dimensión de su utilidad, de su relevancia y de su impacto, en sociedad.

Los valores van de la mano con los procesos que involucran a las actitudes. Actualmente, están vigentes y se observa cómo se desarrollan socialmente, y cómo se integran a diferentes acciones que realiza el sector público, privado o del tercer sector. Por esa razón, se habla permanentemente de equidad, tolerancia, justicia, solidaridad,

honestidad y perseverancia. También, se abrieron espacios educomunicativos para abordar el cuidado personal, la protección de la naturaleza, el respeto a la cultura. En una coyuntura, donde los valores no cobran tanta importancia o parecería que están por debajo de otros intereses, el aporte del tratamiento de este ámbito permite una identificación del bien y del mal, aspecto necesario en las coyunturas actuales. Los valores representan los fundamentos donde se cimienta una persona y constituyen la esencia que orienta sus acciones. Sin valores, la persona está guiada exclusivamente por las circunstancias. En este sentido, los valores apuntan a velar por el bien común. En este marco, la radio presta una labor social importante, porque permite la promoción de los mismos y, sobre todo, su reflexión integrada a la vida diaria de las personas; de esa manera, se convierte en un recurso que defiende los valores en beneficio colectivo. En esta parte, cobran mucho sentido los ejemplos y los discursos sonoros (Ranzolin, 2018).

La radio promueve los valores desde el momento que se sintoniza, en cómo se vincula con el oyente, en los discursos que se manejan, en las palabras que generan los significados, en el tono y el volumen en que se dicen las cosas. Sobre todo, los valores están en los mensajes, en lo que se dice, los contenidos que se comparten con los interlocutores.

Las emociones se convierten en una deuda temporal que tenía la radio en este ámbito, porque fue un espectro que quedó fuera de los intereses de los procesos educativos y comunicativos. La emoción “tiene que ver con los sentimientos y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos, y a una variedad de tendencias de actuar” (Goleman, 1998, p. 331). Se identifican las emociones con: la tristeza, la ira, el amor, el placer, el temor, la sorpresa, la vergüenza y el disgusto. Eso significa que las emociones son internas, están dentro de cada ser humano y se reflejan en expresiones, comportamientos y acciones, de forma externa. Las emociones están presentes en la vida de todas las personas; y es necesario gestionirlas de buena manera; además, constituyen un espacio poco explorado en los medios. La radio constituye el lugar donde se aprovecha, en diferentes circunstancias, de esta área, mostrando esa parte íntima de las audiencias. Eso significa que los contenidos radiofónicos toman en cuenta los sentimientos de las personas; incluso, el lenguaje radiofónico, a través de la música, permite abrir y abordar este espacio emotivo y sentimental. La parte emotiva del ser humano es fundamental para su desarrollo.

En estas áreas o ámbitos educomunicativos, la radio desarrolla contenidos sonoros. Ahora bien, cada una de estos criterios no aparecen de forma exclusiva en las programaciones sonoras. El objetivo del trabajo educomunicativo es realizar ofertas que

contengan una mezcla adecuada de todas estas áreas que tienen que ver con el desarrollo integral del ser humano. También, habrá la posibilidad de poner énfasis en uno de ellos; esas decisiones dependerán de cómo se planifica la propuesta radiofónica.

2.9. Competencias mediáticas para la educomunicación

La competencia mediática es otro campo que se analiza durante la década y media; y su análisis sigue siendo pertinente y vigente. En 2007, la Unión Europea abordaba la competencia mediática como aquella destreza de comunicar adecuadamente, a través de cualquier medio que esté al alcance de las personas. En 2009, la Comisión Europea, que constituye la instancia ejecutiva de la Unión Europea capaz de elaborar propuestas legislativas y aplicarlas, estableció un concepto para la competencia mediática. La entendió como la habilidad de gestionar adecuadamente los mensajes mediáticos, ya sean visuales, sonoros o audiovisuales, que son utilizados en procesos comunicativos, informativos, expresivos o formativos (García-Ruiz, R., Gozálvarez-Pérez, V. & Aguaded, I., 2014). Además, tiene que ver, también, con la forma en que los seres humanos reciben la información, la analizan críticamente y la interpretan desde sus realidades (Pérez-Rodríguez, Delgado-Ponce, García-Ruiz y Caldeiro, 2015).

Esta capacidad, que desarrollan las personas, se articula a las competencias audiovisuales, vinculada a la comprensión crítica de los mensajes televisivos y medios digitales; a las competencias digitales, ligadas a los conocimientos para recibir, procesar y socializar críticamente la información en medios digitales; y las competencias informacionales, enfocadas a buscar, acceder, elaborar y difundir datos en medios tradicionales y digitales. Entonces, significa que, para que alguien desarrolle capacidades frente a los mensajes mediáticos, tiene que desarrollar saberes, destrezas y actitudes, que le permiten desenvolverse adecuadamente, tomando en cuenta los contextos de los medios y sabiendo adaptarse a éstos (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018).

Con el fin de entender la competencia mediática, se desarmó el término en diferentes capacidades o, como se llamaron posteriormente, dimensiones. Ferrés y Pscitelli (2012) sugieren esas dimensiones de las competencias mediáticas ante la aceleración del contexto de los medios, donde las personas no solo consumen mensajes masivos, sino que son capaces de producirlos y compartirlos. Estos autores consideran a la competencia mediática con el manejo de saberes, prácticas y actitudes. En ese marco, proponen seis dimensiones vinculadas con dos indicadores: el de análisis, que procesa la información y entra en interacción con los mensajes, y el de expresión, que es la posibilidad de elaborar mensajes. Ambos autores, subrayan que estas dimensiones

se integran, son dependientes entre sí y están en permanente movimiento. Además, subrayan que estas dimensiones son integrales, interdependientes y dinámicas (Aguaded, Jaramillo-Dent, Delgado-Ponce, 2021).

Figura 2. Dimensiones de la competencia mediática, según Ferres y Piscitelli

DIMENSIONES	EN EL ANÁLISIS	EN LA EXPRESIÓN
LENGUAJE	Es la comprensión de los recursos lingüísticos mediáticos	La capacidad de usar los mismos de manera apropiada
TECNOLOGÍA	Es identificar la importancia de las TIC y el poder desenvolverse en ese entorno.	La habilidad de utilizar las mismas para crear y comunicar.
PROCESOS DE INTERACCIÓN	Entender las características de recepción de los mensajes, como parte de una determinada audiencia, en un contexto definido y con disposición de aprovechar esta receptividad de manera útil.	Ser una persona activa como receptor, crear vínculos con otras personas en la perspectiva de fortalecer la ciudadanía y conocer la normativa referida al mundo mediático.
PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN	Precisar las distintas instituciones y medios de comunicación que componen el espectro mediático, los factores que determinan los contenidos que difunden y los códigos de autorregulación que poseen	Identificar los recursos necesarios para la producción mediática, dimensionar la importancia de recibir mensajes y replantearlos, ponderar el valor de los derechos de autor.
IDEOLOGÍA Y VALORES	Detectar los mensajes explícitos y latentes que se ofrecen a través de los medios de comunicación, para lo cual se requiere un análisis minucioso de los mismos.	Utilizar los medios necesarios para promover valores y compromiso social y cultural.
ESTÉTICA	Compartir las formas y no solo los contenidos de los mensajes mediáticos, a partir de una valoración y conocimiento de los requerimientos estéticos que estos deben cumplir.	Poder comunicar con creatividad y originalidad y lograr modificar mensajes para otorgarles una forma artística y llamativa.

Nota: Figura rescatada de Aguaded, I.; Jaramillo-Dent, D.; Delgado-Ponce, A. (2021). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática, p. 31.

Pérez-Tornero y Varis (2012) plantean tres dimensiones: Acceso y Uso, que tienen que ver con la disponibilidad y manejo de medios y tecnologías; Comprensión Crítica, vinculada a la lectura y evaluación de contenidos, poniendo énfasis en el pensamiento crítico; y Comunicativa, que incluye la forma de crear mensajes.

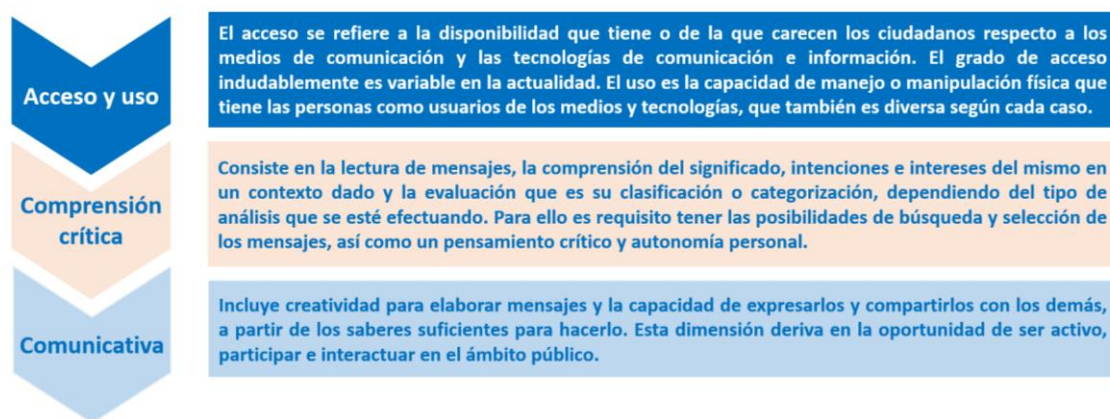
La dimensión de Acceso y Uso se compone de dos capacidades; el primero es el acceso, que tiene que ver con la posibilidad de contar con el dispositivo de manera física, para poder recibir los contenidos; aspecto que está supeditado al entorno de la persona. El segundo es el uso que tiene que ver con la capacidad de poner en funcionamiento los dispositivos, que dependen de saberes conceptuales y destrezas. Son habilidades mecánicas que se adquieren en la relación de las personas con los instrumentos (Pérez-Tornero y Varis, 2012).

La dimensión denominada Comprensión Crítica postula la lectura, la comprensión y la evaluación, como las tres capacidades que posee. La lectura representa la habilidad de recibir los contenidos y entenderlos; para ese fin, es necesario manejar el mismo lenguaje entre quienes entran en relación de comunicación. La

comprensión tiene que ver con el entendimiento de esos mensajes percibidos; además, es la manera en cómo se vincula el contenido con la realidad concreta del entorno y la forma de saber quién emitió ese contenido y con qué intención. Finalmente, la capacidad de evaluación manifiesta la forma en que se ordena los mensajes recibidos dentro de ciertos niveles de valores (Pérez-Tornero y Varis, 2012).

La dimensión Comunicativa se relaciona con las capacidades que se desarrollan al momento de construir un mensaje y socializarlo con los demás. Requiere el desarrollo de las formas de expresión, para fortalecer destrezas comunicativas. A través de esta capacidad, visibiliza, a quienes crean mensajes, en la esfera pública (Aguaded, Jaramillo-Dent, Delgado-Ponce, 2021).

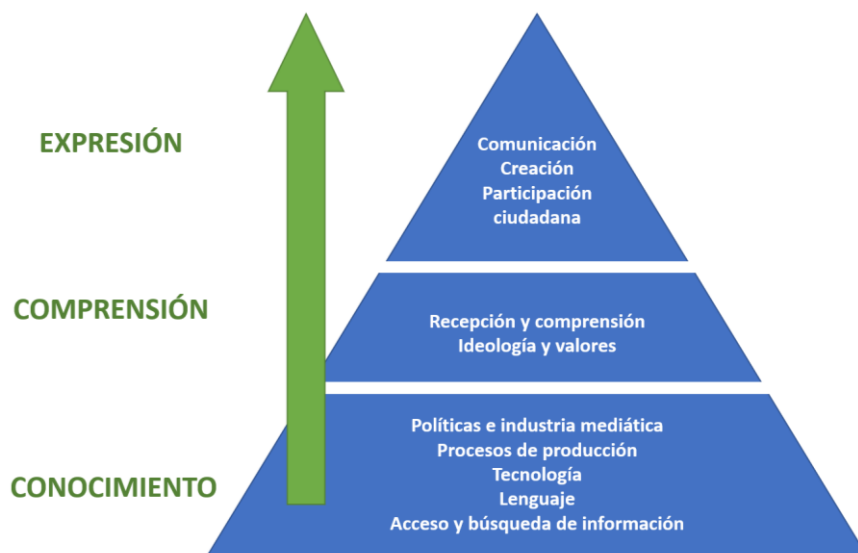
Figura 3. Dimensiones de la competencia mediática, según Pérez-Tornero y Varis



Nota: Figura rescatada de Aguaded, I.; Jaramillo-Dent, D.; Delgado-Ponce, A. (2021). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática, p. 32.

Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) mencionan que la competencia mediática está compuesta por las competencias audiovisual y digital; además, establecen tres áreas, conocimiento, comprensión y expresión, que ayudan a entender diez dimensiones (Aguaded, Jaramillo-Dent, Delgado-Ponce, 2021).

Figura 4. Dimensiones e indicadores de la competencia mediática, según Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce



Nota: Figura rescatada de Aguaded, I.; Jaramillo-Dent, D.; Delgado-Ponce, A. (2021). Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática, p. 32.

Actualmente, los contextos mediáticos y tecnológicos se encuentran en constante evolución y exigen del ser humano, cada vez, nuevas habilidades que se deben desarrollar. En esa medida, las dimensiones de la competencia mediática también requerirán de una permanente actualización y, en otros casos, de una transformación. Un ejemplo es el planteamiento hecho por Scolari (2018) de la competencia (trans) mediática.

En consecuencia, desarrollar la competencia mediática demanda tener conocimiento respecto al ámbito en el cual se desarrolla el consumo, la circulación, producción y difusión mediática. Además, esta competencia está íntimamente relacionada con la denominada por Ferrés (2014) competencia emocional, orientada a detectar aquellas asociaciones que van ligadas a las emociones generadas por las pantallas; por ello, es necesario también profundizar en la comprensión del papel que juegan las emociones en este marco.

Para esta investigación, la competencia mediática de la “Comprensión Crítica” es muy importante, porque define las capacidades de niños y niñas de leer, comprender y evaluar a los medios que tiene a su alrededor y sus contenidos. En el caso específico del estudio, son la radio y los minimedios las herramientas que están presentes permanentemente en su entorno y en los que se producen contenidos violentos.

Finalmente, se hace eco de la importancia de profundizar estudios sobre la competencia mediática en niñas y niños, porque su exposición es alta a herramientas pedagógicas y tecnológicas. De esa manera, el análisis se podría centrar, en cómo a partir de esas competencias mediáticas hacen que se mejoren los procesos de educomunicación que ellas y ellos generen. (García-Ruiz, R., Gozávez-Pérez, V. & Aguaded, I., 2014).

En este sentido, es importante para esta investigación considerar el vínculo de la competencia mediática con la educomunicación.

3. DESARROLLO, COMUNICACIÓN-DESARROLLO, EDUCOMUNICACIÓN Y TRANSFORMACIÓN

Para la investigación, es importante entender la relación que existe entre educomunicación y comunicación y desarrollo, y entre educomunicación y transformación, porque considera que la experiencia que analiza, sobre la prevención de la violencia infantil en áreas rurales, tiene un fuerte fundamento en la comunicación para el desarrollo. Esta especialidad posee un estrecho vínculo con lo educativo y postula, dentro de sus teorías varios conceptos abordados hasta el momento. El mismo criterio fundamenta el vínculo entre educomunicación y transformación social, porque se considera que son campos que se cruzan, se leen y se complementan en la experiencia estudiada.

3.1. Desarrollo

Si en la década de los 70 el término “desarrollo” empieza a resquebrajarse, hoy la definición es manipulada y aprovechada como un “slogan” para conseguir financiamiento, inversión y /o crédito. Entonces, queda un abismo entre lo que se entiende por desarrollo y de lo que se hace por éste. La historia de la humanidad no es una sola; en ese relato, los pobres, marginados y vulnerados son infravalorados, justificando su condición desde una lógica antropológica que califica a su cultura como primitiva. Por lo tanto, la nueva lógica de desarrollo tiene que entretenerse en el mundo de los valores e intercambios culturales, donde es necesario pensar en estrategias abocadas a cada realidad.

Hablar de desarrollo significa relacionar el término y su significado con aumento, extensión y ampliación de cosas materiales u objetos y de aspectos simbólicos, que no se ven. Al trasladar esta conceptualización a una estructura social constituiría el mejoramiento o el progreso de las personas en el ámbito económico, político y social. Por otro lado, desarrollo también es sinónimo de paz y de bienestar, aspectos que se conciben desde el área que se aborda la presente investigación. Significa construir sociedades pacíficas y protectoras, donde no existe violencia contra niñas y niños.

3.1.1. Desarrollo como libertad

Una reflexión importante en el análisis sobre el concepto de desarrollo fue contraponer el crecimiento del producto nacional bruto con el crecimiento humano, entendido éste como las libertades humanas, donde se comprobó la brecha existente entre lo económico y lo social. Este ejercicio se hizo también con el incremento de los ingresos básicos, el avance tecnológico, la industrialización o la modernización social, versus este aspecto humano, con el mismo resultado (Amartya Sen, 1999). Por esa razón, el mismo autor, casi dos décadas después, afirma que se requieren impulsar muchas mejoras, entre las que destaca y subraya a la comunicación y al estado del desarrollo como los dos ámbitos más importantes y no exclusivamente a los ingresos. Apunta que el desarrollo, como libertad, es una meta más importante que el desarrollo exclusivamente económico, y sugiere medirlo en términos de capacidad humana y beneficio de las personas (Amartya Sen, 2021).

Desarrollo como libertad es un intento de declarar la libertad como un fin en sí mismo, eso significa vivir una vida que valga la pena, eso es vivir con educación, salud, analfabetismo y libres de violencia (Amartya Sen, 2021).

Díaz Bordenave (2005) plantea el desarrollo como transformación integral de la persona y la sociedad. Al igual que Sen (1999), establece que el desarrollo significa un proceso de cambio que tiene que ver con todo lo que le rodea a las personas y a la sociedad. Por lo tanto, no se puede pensar en transformar a la sociedad si no se transforman las personas. En esta línea, identifica componentes necesarios para esta modificación: transformación productiva, vinculada a la satisfacción de las necesidades de alimentación y empleo de toda la población; transformación ecológica, relacionada a la satisfacción de necesidades por medio de recursos naturales sin afectar la naturaleza; transformación social, enfocada a asegurar la equidad y la justicia sin discriminación de sexo, edad, religión o preferencia sexual; transformación cultural, pensada en reivindicar la identidad de las personas que permita el conocimiento, expresión y convivencia armónica entre ellas; y transformación ética, construida para

que cada persona apueste por el amor a la verdad y a la justicia y piense en las generaciones futuras y no solamente en el hoy.

Esta visión está basada en el reconocimiento de que la persona es la verdadera protagonista del cambio y el desarrollo, y que la política consiste en conocer a esa persona, sus aspiraciones y sus sueños, sus necesidades y sus problemas, y aprender a servirla para que cada hombre y cada mujer se realice plenamente como ser humano (Díaz Bordenave, 2006).

La solución es una alternativa al desarrollo, que consiste en crear vínculos con los movimientos de base y sus formas de conocer, hacer y vivir. Implica cambio en las estructuras sociales, actitudes, satisfacción de necesidades, etcétera.

Sen (2021) insiste en pensar, después de analizar diferentes realidades, que el desarrollo significa devolverles la libertad a las personas. Eso es, considerar sus entornos y reconocer sus capacidades y habilidades, en lugar de imponer modelos. De esa manera, se aprecia la vida en las comunidades y las personas comparten sus lógicas de crecimiento y progreso. Se trata de construir y de imponer, de crear diálogos y no conflictos. Se entiende al desarrollo como libertad para coadyuvar a las metas que cualquier persona define.

Entonces ¿de qué desarrollo se habla? Se habla de un desarrollo que se oponga a la inercia y que no se reduzca a la modernidad. El desarrollo supone una relación entre el crecimiento económico y las transformaciones sociales y políticas, donde es necesaria una ruptura para crear un nuevo momento. Un desarrollo hacia las libertades.

3.1.2. Desarrollo económico

El desarrollo económico representa el crecimiento significativo de bienes y de servicios, lo que permite que se beneficie a la mayoría de la población y que esté al alcance de ella. Desde esta perspectiva, las sociedades con altos niveles de crecimiento económico no presentan conflictos entre lo económico y lo social. Constituye el ideal de la mayoría de las comunidades, porque se reduciría al mínimo la pobreza y la situación de vulnerabilidad de actores sociales excluidos.

Una de las metas vigentes, en gran parte del globo, es la generación de riqueza y bienestar económico. Esta capacidad de incrementar; pero, sobre todo, de mantener el capital financiero representa un desafío permanente en la lógica de pensar el desarrollo económico hoy en día. Por otro lado, llegar a este estadio de bienestar

mantendría los niveles de satisfacción de las poblaciones, porque les permitiría un espacio propicio de prosperidad eminentemente económica.

Estas son las razones por las que la mayoría de los países se preocupan, en primer lugar, por el desarrollo económico. Consideran que atendiendo el ámbito económico primero lograrán alcanzar metas sociales y humanas después, como una consecuencia o como una fórmula perfecta. Si no logran ese fin, abren el espacio para que se los denomine o se las ubique como países en situación de subdesarrollo o en vías de desarrollo. Wilfred Benson (1942), miembro del Secretariado de la Oficina Internacional del Trabajo, fue la primera persona que usó el término de subdesarrollo, al escribir un documento que tenía que ver con la relación a las bases económicas sobre la paz. El término adquirió relevancia en el discurso de Truman (20 de enero de 1949), cuando 2 mil millones de personas fueron descritas como subdesarrolladas (Esteve, 1996).

3.1.3. Desarrollo sostenible

El significado del término desarrollo sostenible hace su aparición, por primera vez, en el Informe Brundtland (1987), documento realizado para la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que contraponía el desarrollo económico de la época con el enfoque de sustentabilidad ambiental. En ese informe, se llamó a tomar acciones urgentes para revertir los efectos medioambientales provocados por el desarrollo económico. Identificó cómo la industrialización impactaba negativamente en el mundo y cómo el exponencial incremento de la población afectada también al equilibrio del planeta. En el texto del documento, se define al desarrollo sostenible como el modelo que permite satisfacer los requerimientos básicos de las personas en el presente, evitando afectar las necesidades de las próximas generaciones. De alguna manera, transforma la visión exclusiva en lo económico y propone pensar en el medioambiente y en la sociedad, para hablar de desarrollo.

Este desarrollo sostenible involucra a la naturaleza y su progresiva explotación, se preocupa por la sobrepoblación y considera a las personas que vendrán después a poblar el planeta, evitando la explotación indiscriminada de los recursos. Eso no significa afectar a las poblaciones actuales sobre la satisfacción de sus necesidades básicas. El desarrollo sostenible cree que la naturaleza es un medio, que requiere respetarse y regularse, para no acabar con ella, desde un enfoque armónico de convivencia con los seres humanos.

Al postular el concepto de sostenibilidad, se lo entiende como el desarrollo que permite alcanzar un equilibrio, como se mencionó, con la naturaleza; pero, también, con el crecimiento económico, reduciendo brechas entre ricos y pobres y cuidando el medio

ambiente y el bienestar social. Para ese fin, se postula una articulación entre la sostenibilidad ambiental, una sostenibilidad social y una sostenibilidad económica.

La sostenibilidad ambiental pone límites a la explotación indiscriminada de los recursos, velando por la utilización racional de los mismos. También, cuida el medio ambiente, se preocupa por proteger e invertir en las energías renovables, insiste en el cuidado del manejo del agua y, especialmente, de las cuencas de agua, entre otros. La sostenibilidad social se relaciona con el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y sus comunidades, tomando en cuenta su cultura. Se fundamenta en la educación, la salud y la igualdad de género. La sostenibilidad económica está detrás, también, del crecimiento económico; sin embargo, evita afectar al medio ambiente y aprovecha los recursos naturales de forma racional. Se trata de equilibrar crecimiento económico, medio ambiente y progreso social.

El desarrollo sostenible, por tanto, es posible, según la ONU (2021), encarando de forma colectiva, integral y mancomunada, los problemas actuales; por esa razón, se aprobó la Agenda 2030 que propuso los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por los Estados Miembros en 2015, que son principios que inspiran metas globales, con el fin de alcanzar ese equilibrio, que significaría el bienestar de la sociedad en su conjunto. Son un llamado a enfrentar la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, la escasez del agua y la violencia, entre otros temas.

El presente estudio se vincula directamente con el ODS 5, que busca la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de mujeres y niñas. Dentro de este objetivo, se encuentran dos metas específicas. La primera es eliminar cualquier forma de violencia contra mujeres y niñas, en el ámbito público y privado; incluye la trata, la explotación sexual y otros tipos de explotación. La segunda es mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y de la comunicación, con el fin de promover el empoderamiento de mujeres y niñas.

Figura 5. *Objetivos de Desarrollo Sostenible 5 y 16.2*

Nota: La protección y prevención de la violencia contra niña y niños son una Meta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU al 2030.

También, se relaciona con el ODS 16, que se centra en la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, la provisión de acceso a la justicia para todos y la construcción de instituciones responsables y eficaces a todos los niveles. Dentro de este objetivo, se encuentra una meta específica, que estipula poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños, que incluye la violencia física, psicológica y sexual.

En esta línea, no se puede olvidar que el derecho a la educación constituye uno de los cimientos esenciales para el cumplimiento de los ODS. En esta línea, la educomunicación cobra mucha importancia, sobre todo dirigida hacia niñas y niños en temas específicos; en el caso de la investigación se aborda la prevención de la violencia física, psicológica y sexual.

El desarrollo sostenible intentará reducir los riesgos de violencia en la vida de las poblaciones infantiles, con el fin de ayudar a las víctimas, de forma eficiente. El presente estudio considera que, si no se logra controlar la violencia contra la niñez, varios ODS no cumplirán sus metas, por ser un espacio vinculante con otros temas (educación, salud, igualdad de género, trabajo infantil, erradicación de la pobreza, acceso a la justicia, etcétera). En este momento, terminar con la violencia hacia niñas y niños es una meta difícil de alcanzar.

Un desarrollo inapropiado es favorecer a la industria del desarrollo, a los gobiernos patrocinadores, a las grandes empresas y a las élites de poder local en lugar de la sociedad en su conjunto (Díaz Bordenave, 1976). El propio desarrollo produjo un empobrecimiento y miseria en muchos países del mundo. Por esa razón, son las propias poblaciones que cuentan con ellas mismas para encontrar una solución al desarrollo o para negociar ese horizonte.

Es importante modificar la visión del desarrollo, que se la muestra como una pirámide, donde los niveles inferiores se esfuerzan por parecerse a las minorías que ocupan los niveles superiores, con el fin de gozar de riqueza, poder y educación. Este concepto de desarrollo general es denominado “síndrome de la pirámide” (Díaz Bordenave, 2006), que consiste en considerar bueno todo lo que viene de las élites que se ubican arriba y malo todo lo del pueblo común que se ubica abajo; constituye el concepto “arribista” del desarrollo.

3.2. Comunicación y desarrollo

La comunicación-desarrollo es una propuesta que permite que exprese su voz, participe y se apropie de los proyectos; este tipo de comunicación es lo que fortalece las capacidades nacionales (Gumucio, 2014). Representa un recurso indispensable que busca impactar a escala política y social. Pone a disposición la comunicación interpersonal, grupal y masiva, así como las tecnologías, para lograr el cambio social, a través de la promoción efectiva de una participación activa. Constituye una teoría y una práctica, que cruza toda la gestión de proyectos, para fortalecer el encuentro verdadero con los actores de estas experiencias. De esa forma, se incrementa la identificación, como propia, de las iniciativas programáticas y de proyectos, que persiguen una incidencia sostenible. Esta especialidad facilita procesos de comunicación, que se vinculan con campos cognitivos y con emociones. También, promueve los aprendizajes que envuelven a los sentidos (Beltrán, 2008; Díaz Bordenave, 2006, Gumucio, 2014; Armas, Narváez, Herrera y Vallejos, 2022).

La comunicación-desarrollo, a lo largo de su historia, rescata componentes que le sirvieron en el objetivo de transformación social y mejoramiento de la calidad de vida de las personas; éstos se detallan a continuación (COSUDE, 2016):

- **Diálogo:** que genera el intercambio de mensajes entre las personas dentro de un contexto. Proceso por el cual se fortalece el cambio de comportamiento, como una forma de favorecer el bien común. En este componente, la

información juega un rol preponderante, porque ayuda a la apropiación de contenidos básicos y a sostener el intercambio entre las personas.

- Sensibilidad con la cultura local. Planifica desde el contexto y lo que le rodea (costumbres, creencia, etcétera). También, toma en cuenta los valores compartidos y las emociones positivas, elementos que fomentan la confianza.
- Cambio social: Considerado como el objetivo final de los procesos generados, donde la visibilidad no es un objetivo en sí mismo, sino una consecuencia. Para lograr esta transformación, fomenta la participación pública y la apropiación de las personas. De esta manera, fortalece la incidencia social y política del proyecto promoviendo la construcción de mensajes de manera conjunta, a través de espacios de diálogo.

Por lo tanto, el perfil que caracteriza a la comunicación y desarrollo tiene que ver con la capacidad de interactuar con los demás, con entender sus problemáticas y sus dinámicas; con la habilidad de saber los estados de ánimo, las voluntades y las sensibilidades de las personas. A partir de ellas y ellos, genera el proceso de interrelación, considerando y comprendiendo sus preocupaciones, sus intereses y su cultura, para transformar sus vidas (Beltrán, 1993; Pereira, 1998; Contreras, 2000; Alfaro, 2006; Waisbord, 2007).

3.2.1. Génesis de la relación comunicación y desarrollo

Beltrán (2017) reconstruye el trayecto de la comunicación y el desarrollo afirmando que durante aproximadamente 45 años América Latina fue notablemente activa, creativa y productiva al intentar colocar a la comunicación al servicio del desarrollo. Empezó a poner en práctica la comunicación para el desarrollo mucho antes de que se hubieran propuesto teorías para ese fin, incluso cuando la denominación misma no existía.

En Latinoamérica, prevalecieron tres conceptualizaciones, que fueron principales para establecer el vínculo entre comunicación y desarrollo: Comunicación de desarrollo, comunicación de apoyo al desarrollo y comunicación alternativa para el desarrollo democrático (Beltrán, 2017).

- *Comunicación de desarrollo*: Constituye, en esencia, la noción de que los medios masivos poseen la habilidad de construir un ambiente social público propicio para la transformación. Ésta es necesaria en el proceso de transición de una

sociedad tradicional a una moderna, a través de la evolución de nuevas tecnologías y el desarrollo económico.

- *Comunicación de apoyo al desarrollo*: Representa la noción de que la comunicación planificada y ordenada, sea o no masiva, constituye una herramienta fundamental para alcanzar de los objetivos prácticos de organizaciones, de programas y de proyectos, que propician e impulsan el desarrollo.
- *Comunicación alternativa para el desarrollo democrático*: Representa la noción de que, al ampliar y equilibrar el acceso y la participación activa de la gente en el proceso de comunicación, tanto a nivel de medios masivos como de los interpersonales, el desarrollo debe promover beneficios tangibles, ejercicio de un tratamiento social justo, libertad personal y colectiva asegurada y gobernanza ciudadana.

Es un hecho el que existan otras conceptualizaciones de la relación comunicación-desarrollo. Sin embargo, las que se acaban de enunciar, brevemente, están presentes en toda la literatura pertinente y se corresponden cabalmente con las categorías de la práctica. Por otra parte, existen diferencias claras entre ellas y su concepción causa confusiones indeseables en ciertos casos, al utilizarlas en forma indistinta (Beltrán, 2017).

Sin embargo, para los fines de este análisis, las tres conceptualizaciones son albergadas bajo un título general de comunicación para el desarrollo, según Beltrán (2017). Esto no equivale a una definición única, que abarque a todos los componentes, pero parece necesario para facilitar el análisis.

En este trayecto histórico, hay que precisar que la concepción de esta especialidad tiene transformaciones desde los años 50, recibiendo críticas similares a las que se hacen a la modernización, éstas fueron:

- Que se occidentalizó, es decir que se pensó solo desde un lugar y desde una cultura.
- Que le faltó perspectiva sobre las dimensiones de su alcance.
- Que tuvo demasiado énfasis en las actitudes en vez de las estructuras que entraña al subdesarrollo.

La comunicación aplicada al desarrollo económico y social nació después de la Segunda Guerra Mundial y se desarrolló por aspectos diferentes de contextos distintos. De esa manera, surgieron varios modelos desde lo académico y las experiencias a partir de 1950.

La relación comunicación y desarrollo vincula su definición con el progreso y la modernidad en América Latina, en su génesis. Posteriormente, diferentes autores se preguntan por el crecimiento económico versus la democracia política y la equidad social. Después, comunicación y desarrollo representarían un pilar del cambio social, transformación provocada por el desarrollo industrial y tecnológico. Por otro lado, identificarían distintas reivindicaciones sociales, políticas y culturales que delinean la realidad y las aspiraciones como sociedad. Desde esta perspectiva, orientan la evolución de la concepción del desarrollo con diferentes experiencias comunicacionales en Latinoamérica, donde se pueden distinguir 4 momentos (Beltrán, 2001; Armas, Narváez, Herrera y Vallejos, 2022.):

- Primero, el desarrollismo modernizador; que fue la euforia de la comunicación como difusión.
- Segundo, del desarrollismo a la dependencia; que plasmó la democratización de la comunicación.
- Tercero, los años ochenta; que representó la década perdida y surgió el alternativismo comunicacional.
- Cuarto, el desarrollo como ciudadanía política y cultural; que estableció la comunicación como interacción, conectividad y red.

3.2.2. El trayecto de la comunicación y desarrollo

Por esa razón, comunicación y desarrollo vinculan necesariamente a personas hacia su transformación social. Aunque existen diferentes concepciones de comunicación y desarrollo, cada una de ellas posee diferentes perspectivas políticas, sociales, culturales e históricas. La coincidencia desde estas miradas es que comunicación y desarrollo ayudan al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas; fundamentalmente, procurando una mayor justicia social y fomentando el pleno ejercicio al derecho a la información y comunicación, para asegurar la participación ciudadana (Armas, Narváez, Herrera y Vallejos, 2022).

Para Waisbord (2007), la meta vigente de la comunicación para el desarrollo constituye el conjunto de acciones que pueda eliminar todo tipo de restricciones humanas (problemas sociales), para lograr una sociedad más equitativa, justa y participativa. Este mismo autor precisa que los estudios e intervenciones en este campo ofrecieron dos diagnósticos y respuestas diferentes al problema del subdesarrollo. Una explica el problema de la falta de información entre las poblaciones y la otra sugiere que el problema de base es la desigualdad de poder.

Kaplún (2007) y Gumucio (2020) fueron críticos con la comunicación para el desarrollo, al igual que otros autores (Freire y Escóbar entre otros), en diferentes momentos de la historia. Distinguen la comunicación para el desarrollo de la comunicación popular, de la comunicación educativa o de la comunicación comunitaria, porque la primera intentaría imponer verdades y procedimientos externos, en lugar de construir un diálogo de saberes. Por otro lado, se sobredimensionaría el rol de los medios de comunicación considerándolos omnipresentes, cuando ayudan muy poco al desarrollo y al cambio social (Martínez y Agudiez, 2012). Por esa razón, se abre otro espacio de reflexión y aporte, denominado comunicación para el cambio social.

3.2.3. Entendiendo la comunicación y el desarrollo

La comunicación es importante y necesaria en el desarrollo y ayuda en el cambio social. En esta línea, hay que subrayar que la comunicación no es exclusivamente un medio para lograr el cambio social.

La comunicación aporta al desarrollo con elementos subjetivos, que tienen que ver con los estados de ánimo, las voluntades y las sensibilidades de las personas. Estos aspectos hacen que la gente asuma un compromiso real con las propuestas de desarrollo, que es donde la comunicación aporta significativamente. “Ningún proyecto de desarrollo tendrá éxito mientras los destinatarios no se apropien de él o no nazca de sus propias necesidades para transformar sus vidas” (López Vigil, 1997, p. 543).

Entonces, comunicación y desarrollo representa un proceso fundado en el diálogo, donde las personas participan activamente en la toma de decisiones y en la práctica colectiva, que le permiten definir lo que realmente requiere con el afán de transformar sus vidas (Beltrán 1993; Pereira 1998; Contreras 2000; Alfaro 2006; Waisbord 2007).

Con el fin de reafirmar esta definición, siguiendo a Díaz Bordenave (1976), se puede apuntar que la comunicación y el desarrollo:

- Facilitan el diálogo.
- Estimulan la reflexión y la priorización de problemas.
- Favorecen el intercambio de experiencias.
- Apoyan la organización de la comunidad para resolver dificultades sociales.
- Fortalecen habilidades comunitarias de compartir sus aspiraciones y demandas.
- Informan sobre servicios y acceso.
- Capacitan a miembros de la comunidad en el uso de medios.
- Apoyan las reivindicaciones de la comunidad.
- Informan sobre sus avances de movilización.
- Captan necesidades de las comunidades.
- Ayudan a establecer alianzas estratégicas con organizaciones.
- Elaboran estrategias y planes comunicacionales.
- Preparan materiales y usan medios de comunicación con mensajes adecuados a sectores pertinentes de la población.

Restrepo (2015) complementa esta relación subrayando que la comunicación y el desarrollo tienen 3 componentes distintos pero relacionados:

- Comunicación social, que implica procesos de diálogo, participación, consenso y movilización.
- Comunicación educativa, que promueve conocimientos y habilidades, para poner en acción decisiones de cambio y desarrollo. Ayuda a comprender, aprender y recordar.
- Comunicación institucional, que crea flujos de información entre las y los actores involucrados en los procesos de desarrollo.

La comunicación y desarrollo no descuida el uso planificado de principios, medios y técnicas de comunicación. Son concebidos como recursos capaces de generar un ambiente colectivo favorable al cambio e impulsar o apoyar demandas, programas y proyectos de diversos sectores de la sociedad en distintos ámbitos del desarrollo: salud, educación, agricultura, organización comunitaria, etcétera (Beltrán, 2001; Contreras, 2018).

3.2.4. Una evaluación necesaria

Haciendo una evaluación del desempeño de la comunicación y el desarrollo, se evidencia una actividad intensa, variada y sostenida. A lo largo de su trayecto, se muestra el aporte latinoamericano a esta especialidad, una muestra de ello es la comunicación alternativa para el desarrollo democrático. Las contribuciones partieron desde las prácticas y pasaron al ámbito de la teoría.

Se cuestionó el concepto clásico de la comunicación, se avanzó en el paradigma de la transformación, se propusieron nuevos modelos hacia una democracia genuina y, en varias ocasiones, se volvió a la persona. Estas innovaciones intelectuales fueron reconocidas y adoptadas por otros especialistas de la comunicación y el desarrollo. También, se impulsó, con eficacia, técnicas de investigación, de planificación y de evaluación, que otorgaron una valiosa lección de racionalidad a diferentes actores en el manejo de la comunicación y el desarrollo.

Sin embargo, si se hace una reflexión final del impacto que logró la comunicación y desarrollo, lastimosamente, se cuantifican pocos éxitos a un costo demasiado alto. Se identifican fallas teóricas, de suponer que un problema de desarrollo se puede solucionar solamente con la comunicación; también, fallas programáticas, que resultan de diseños inadecuados de proyectos o su mala ejecución; y, finalmente, fallas políticas, que no reconocen los esfuerzos en el diseño de políticas públicas. Pese a esa evaluación, existe la confianza en que la comunicación, la educación y el desarrollo cobren protagonismo, para impulsar procesos que los entornos sociales desafían a realizarlos, de forma permanente. En esta línea, la esperanza sigue vigente, perseguir el objetivo de construir una sociedad humana con la que se sueña desde hace bastante tiempo (Beltrán, 2017).

3.2.5. Comunicación y cambio social

El campo de la Comunicación para el Cambio Social (CSC) tuvo cambios significativos en la última década (Dutta, 2011; Gumucio-Dagron y Tufte, 2008; Lennie y Tacchi, 2013; Marí Sáez, 2013; Nos Aldás et al., 2015; Wilkins et al., 2014). En esa línea, Tufte y Gumucio (2006) destacan la convergencia entre la tradición latinoamericana y el contexto anglosajón / europeo, así como para el esfuerzo en la construcción de puentes entre la academia y la sociedad civil. Y la definen por la convergencia entre teoría subalterna, género, enfoques participativos, estudios culturales y el papel de la narrativa y la construcción de sentido.

Estos autores reconocen que el punto de partida, para abordar la comunicación para el cambio social fue lo que Beltrán (2017) denominó como “la comunicación de apoyo al desarrollo”, que refleja, exclusivamente, la aplicación de la comunicación en distintas situaciones con el objetivo de compartir los fines de cualquier intervención a las personas, para lograr su involucramiento. Subrayan que ese modelo es lineal e informativo y debía modificarse y replantearse (Gorän, 1979).

La comunicación es un requisito indispensable para todas las formas de transformación de las sociedades; sin embargo, no es el único proceso, sino que se articula a un contexto y a una realidad con sus características históricas, económicas, culturales y políticas. Como un espacio de construcción de ideología, afecta al desarrollo social y a los entornos comunitarios, enmarcando el espacio donde es posible la transformación (Armas, Narváez, Herrera y Vallejos, 2022).

Es importante señalar que las acciones comunicativas no rempazan, en ningún caso, a las transformaciones estructurales. Puede generar procesos de interacción entre las personas y difundir conocimientos a través de medios y canales.

La comunicación para el cambio social se convierte en un proceso educativo que sale de las aulas. Es una especialidad que articula la comunicación masiva con la comunicación interpersonal, con el afán de ir más allá de los efectos; sino, que se centra en la generación de procesos y en la producción de sentidos. Las personas son un potencial, que, si se involucran en esos procesos, activan aprendizaje, habilidades, ideas y transformaciones (Gumucio, 2019).

Los desafíos en un contexto actual tan cambiante exigen de la Comunicación para el Cambio Social de un profundo debate sobre el concepto de desarrollo, el reconocimiento de las luchas de poder como contexto para la gobernanza, reconocimiento de nuevos espacios de debate y participación y una articulación creciente de tácticas ciudadanas para influir en las estructuras de poder (Farneé, 2015).

3.3. Educomunicación y cambio social

Uno de los componentes esenciales de la educomunicación representa el cambio social. Prieto ya lo postulaba en los años 90, cuando afirmaba que la pedagogía de la educomunicación sería la transformación. Ésta representa un elemento que coadyuva al cambio de manera directa e indirecta. Al centrarse en el aprendizaje de medios tradicionales y no tradicionales, y la explotación de estos soportes/canales para compartir mensajes sobre problemáticas sociales que afectan a poblaciones

vulnerables, generan diferentes interacciones, diálogos, encuentros y relaciones en beneficio con los mismos (Cruz, 2016; Cardozo, 2020).

La educomunicación constituye una herramienta valiosa y de cambio para el desarrollo y el impulso y fomento de habilidades para la generación de procesos de diálogo y comunicación en sociedad. En palabras de Beltrán (1994), es el primer paso para una transformación social.

La educomunicación invita a la transformación integral del ser humano, concebido en toda su dimensión como sujeto activo, capaz de ser un protagonista en el cambio de su contexto social. Posee una mirada colectiva, más que individual, sobre todo en la forma en cómo se benefician a las personas de los procesos de desarrollo. Sin embargo, tiene que haber primero una transformación de cada sujeto que está en ese grupo, para que primero pase por lo personal y luego por lo colectivo. De esa manera, ese sujeto se vuelve en protagonista para cambiar su contexto social. Para ese fin, el principal ingrediente es el diálogo, que incluye la escucha (Ferraro, 2014).

La educomunicación, también, tiene que ver con el respeto a la identidad cultural, garantizando el liderazgo y la autonomía de los sujetos.

“Ese sujeto adquiere un compromiso social y una responsabilidad, porque si no tiene liderazgo, no tiene autonomía, no asume un compromiso social y no se hace responsable de sus actos y no puede generar transformación. Por esa razón, la propuesta educomunicativa es integral, holística, de transformación. Esta teoría por sí misma no transforma, porque apunta más al sujeto como individuo en general que a un sujeto encarnado en una realidad concreta”, (Ferraro, 2014, p. 96).

Barranqueros (2007) concuerda que los procesos de cambio social son más importantes, en cualquier iniciativa de educomunicación. Incluso, las producciones comunicativas como los afiches, los programas radiales, los audiovisuales o las campañas, entre otras, y hasta los medios, se subordinan ante ese fin. Se reconoce que debe existir una metodología flexible, que se edifica de manera colectiva y puede mejorarse, dependiendo de las dificultades que se vayan encontrando, a lo largo del proceso. Por lo tanto, la educomunicación evidenció su capacidad de transformación social en el campo de la agricultura, dentro de poblaciones rurales, para desarrollar técnicas innovadoras; en la salud, donde impulsó la articulación de la medicina tradicional con la medicina biomédica, rescatando a las personas como mediadores entre sus comunidades y el sistema sanitario; en procesos de paz, construyendo una

cultura armónica basada en el diálogo; en el cuidado del medioambiente, como un proceso continuo; y en un largo etcétera de experiencias enfocadas hacia el desarrollo. En esta línea, tampoco fueron obstáculos las diversas áreas geográficas.

Los medios empleados, en estos procesos de transformación, tienen la característica de ser creativos, variados y novedosos. Las redes sociales, el cine, la televisión, la radio y la prensa representan instrumentos masivos, que son utilizados adecuadamente; así como afiches, periódicos murales, rotafolios, folletos, teatro, video y títeres, que son minimedios, herramientas cercanas a grupos de personas. La educomunicación también aplica nuevos recursos que son innovadores o que ayuden a innovar el proceso (Gumucio, 2002).

“La educomunicación puede construir un relato poderoso y atractivo, que desafíe la desigualdad económica y de género, la injusticia, el uso de la fuerza, el autoritarismo y todos aquellos valores en los que se sustentan los discursos hegemónicos excluyentes y deshumanizadores y que legitiman el mundo en el que vivimos... Busca otras miradas, otras formas de entender el mundo en el que incorporen los saberes de los colectivos excluidos, en los que se coloque a la vida y a las personas en el centro, en el que se promuevan valores relacionados con la solidaridad, la justicia y el respeto a los derechos humanos, que contribuyen a transformar la realidad y a sentirnos parte de ese cambio” (Zecheto, 2011, p. 94).

Con el fin de encarar la desigualdad, la educomunicación constituye un recurso esencial, que permite hacerle frente y apostar por la construcción de espacios y situaciones equitativas. Su espacio de actuación creció e impulsó habilidades individuales, encuentros grupales y transformaciones sociales. Esta especialidad coloca al diálogo como una de las principales herramientas para alcanzar el cambio deseado, que se vincula con la participación, la interacción y la lectura de los contextos, desde las personas (Parra, 2010; y Aparici, 2010).

Soares (2000) también reflexiona sobre cómo la educomunicación se convierte en un campo de actuación crítica y transformadora, desde su nacimiento en el ámbito de los movimientos populares hasta los análisis de Freire, Martín-Barbero y Mário Kaplún.

Por su parte, Barbas (2012) muestra cómo Peter McLaren (1997), Mario Kaplún (1998) y Paulo Freire (2005) coinciden en que las dinámicas que provocan la educación y la comunicación implican y generan acciones transformadoras, que se analizan e interpretan, para volver a otros contextos y ensayar nuevos procesos. Desde esta perspectiva, la educomunicación representa el proceso por el cual se aprende, recrea y

transforma la realidad. Al definir a la persona como el centro del proceso, la convierten en la protagonista y responsable de los procesos de transformación, en el lugar donde se desenvuelve. La persona es considerada como un sujeto activo y generadora de cambios sociales.

3.3.1. Educomunicación, un campo de intervención social

La educomunicación se constituye en un espacio amplio de participación en la que diferentes actores intervienen en una realidad concreta. Construye esos espacios a partir de las expresiones de la gente, donde se abordan problemáticas que afectan a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad y, también, se discuten las soluciones, en las que participan especialistas del campo. La vida cotidiana representa la fuente inagotable de inspiración de la educomunicación, que definitivamente es un campo de intervención social (de Oliveira, 2020).

Para Soares (2009), Volpi y Palazzo (2010), la educomunicación actúa en 6 áreas de intervención social:

- Analiza las posibilidades de las nuevas tecnologías en formas de aprendizaje dentro de los espacios educativos.
- Analiza críticamente los impactos de los medios en la sociedad.
- Amplía las posibilidades de expresión comunicativa.
- Asesora a los sistemas educativos en la gestión de la comunicación.
- Reflexiona epistemológicamente sobre las potencialidades de la relación entre comunicación y educación.
- Actúa en el impulso de procesos centrados en las personas, más allá de los medios y de las tecnologías.

La educomunicación concibe el proceso de aprendizaje como algo novedoso, desde la expresión humana. Edifica oportunidades de interacción creativa por medio de diálogos de saberes y acciones, que generan encuentros e intercambios útiles, en los que no es necesario pensar igual, sino, llegar a acuerdos. Se aleja, por tanto, de la instrumentalización de los procesos, de la transmisión de conocimientos y de la unidireccionalidad del aprendizaje, que siguen vigentes en los relacionamientos que provoca la educomunicación (Barbas, 2012; y de Oliveira, 2020).

El proceso de educomunicación, junto a las condiciones históricas, económicas y políticas, representa un requisito indispensable para todas las formas de cambio social.

Sin embargo, existen grandes intereses por tomar el control de los procesos de transformación a cualquier escala y los medios son vistos como recursos que influyen el cambio. Por otro lado, existe la necesidad de medir las posibilidades de generar esas transformaciones, porque, muchas veces, se confunde o sobredimensiona la actividad educomunicativa sobre un cambio estructural. En este camino, se considera que es importante el uso de medios; pero, también los contactos personales; al integrarlos, es seguro que las probabilidades de aprendizaje mejoraban hacia un cambio social.

3.3.2. Educomunicación y participación

En páginas anteriores, ya se mencionó sobre la importancia de la participación. Lo que toca subrayar ahora es cómo la educomunicación es el campo que crea espacios propicios, invita a ser parte de ellos e involucra a las personas desde lo común. No es casual que se interese por los procesos humanos, porque es ahí donde se preocupa por recuperar la expresión de los sectores en situaciones de vulnerabilidad y por fortalecer la producción comunitaria, porque estos procesos son también educomunicación. Se preocupa porque las personas manifiesten sus pensamientos, sus saberes y sus sentimientos, por medio de herramientas interactivas; que pasen de oyentes pasivos a productores de mensajes activos y responsables. Con este perfil, existe un reconocimiento a la educomunicación como una especialidad que puede contribuir a la movilización y a la participación social (Ferreira, 2001; Ramos, 2022).

Werneck y Toro (1996) ratifican que la educomunicación facilita la creación de espacios de expresión, de acuerdo a intereses y dominio de técnicas. Por esa razón, el involucramiento de los actores puede ser facilitado de acuerdo a sus habilidades, para promover procesos de movilización y participación (Ramos, 2022).

Soares (2004) apunta a que el foco de la educomunicación está formado por ecosistemas comunicativos; es decir, por un conjunto de lenguajes y representaciones presentes en la vida cotidiana, mediadas por: medios, empresas, movimientos populares y organizaciones no gubernamentales. El ecosistema comunicativo está formado por espacios donde se dialogan y discuten los problemas sociales, a través de medios tecnológicos. De esta manera, la educomunicación construye nuevos lugares de participación ciudadana (Shaun, 2002) y espacios alternativos e interactivos (Gomes, 2005), que dan posibilidades innovadoras para el acceso a la información, expresión e interacción en la sociedad.

Volviendo a Ferreira (2011), la educomunicación promueve acciones concretas de democracia y participación, porque, por medio del uso de las nuevas tecnologías,

permite una bidireccionalidad en el proceso de comunicación, contribuyendo el reconocimiento y protagonismo de las y los ciudadanos en tomas de decisiones.

Al respecto, los autores mencionados coinciden que las tecnologías por sí solas no tienen una incidencia social y que es fundamental su accesibilidad y su uso. También, es importante mencionar que los espacios informales de participación son impulsados por la educomunicación e intervienen medios tradicionales y minimedios, donde interesa más el proceso de educación y comunicación.

En función de las personas que participen en los procesos de educomunicación, se podrá medir la dimensión transformadora del campo. Pero, queda claro que existen realidades y prácticas que se reproducen y, que, de alguna forma, deben mantenerse, y esa también puede ser la apuesta de la educomunicación; por ejemplo, preservar los valores. Entonces, hay que tener mucho cuidado en la lectura que se hace de los contextos; por esa razón, la educomunicación se sitúa, a través del diagnóstico, adecuadamente en los entornos donde actúa. Por eso, plantea un modelo dialógico y pedagógico capaz de provocar el cambio individual y, según se lo dimensione, cambios comunitarios o sociales. Está en el aula y fuera de ella, en la comunidad educativa y en la vida cotidiana de la gente.

Con la misma idea, Kaplún (1998) evidencia que la participación provoca la autogestión de los procesos educativos, comunitarios y de desarrollo, que inciden en conocimientos y prácticas colectivas. De esa manera, se construiría una sociedad democrática, que se centra en la identificación de problemáticas conjuntas, en la apropiación de propuestas que velan por el bien común, en la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales y en la respuesta rápida a las necesidades y preocupaciones de la comunidad.

3.3.3. Diversidad cultural

La cultura constituye un elemento fundamental en el desarrollo sostenible; además, representa un aspecto para consolidar el éxito de la transformación social. Tiene la capacidad de modelar los comportamientos de los públicos y reforzar la unión social o dividir a la sociedad. Crea puentes entre grupos y personas, crea paz y es un agente económico significativo. La cultura comprende modos de concebir la vida, crear la religión, interpretar la ley y construir la ciencia; entender la tradición y la innovación, construir el arte y la música, y comunicar el idioma y la literatura. Es decir, la cultura significa todo lo que mujeres y hombres crean. Representa el espacio del ser humano y de la humanidad, y globalmente, el motor más potente de cambio e integración. La

cultura como tal no es ni buena ni mala, sino que manifiesta sus cualidades en contextos sociales (Grätz, 2021).

Entender la cultura es observar y tomar en cuenta las características de los diversos grupos humanos; no solamente sus tradiciones, costumbres o idioma. Se trata, ante todo de comprender su modo de pensar y concebir el mundo.

A pesar de la mezcla cultural o mestizaje en que la sociedad actual vive, es imposible encarar tareas educativas uniformes para todas las personas. Existen diferencias y cada una posee un origen y ciertos rasgos culturales que se tiene que respetar. Por esta razón, cuando se impulsa una acción de educomunicación, se deben considerar esas cualidades culturales de las personas a las que nos dirigimos.

Dar valor a los rasgos culturales no solamente significa respetar a los ciudadanos en su forma de ser, sino implica la posibilidad de establecer una relación educomunicativa estrecha y clara. La educomunicación apoya, de manera incondicional, los procesos de aprendizaje creativos, que representan un fin, un proceso y una aplicación sucesiva, que debe tender a su mejoramiento.

4. DERECHO A LA PROTECCIÓN CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LA NIÑEZ

4.1. Ser niña y niño

La normativa boliviana define a la niña y al niño como toda persona menor de 18 años, solamente un tema legal puede hacer que la mayoría de edad se alcance antes de este límite. El concepto por el que se basa esta definición, es que se las considera personas vulnerables que necesitan cuidados y protección. Para la Ley N° 548, delimita la niñez de todo ser humano desde su concepción hasta los 12 años; y, la adolescencia desde los 12 hasta los 18 años cumplidos.

La Constitución Política del Estado de Bolivia (2009), en su Artículo 59, establece que esta población son titulares de derechos y que está reconocida por la Carta Magna, con las respectivas obligaciones y derechos, que tienen que ver con su desarrollo; con su identidad étnica, sociocultural, de género, generacional; y con la satisfacción de sus necesidades, intereses y aspiraciones. También, se subraya que toda niña y niño tiene el derecho a su desarrollo integral. Desde esta perspectiva, estipula que el Estado y la sociedad garantizan la protección, promoción y activa participación de estas personas, en diferentes ámbitos, sin discriminación alguna.

4.2. Derechos, derechos humanos y enfoque de derechos

Los derechos son todas las condiciones necesarias y suficientes para que una persona se desarrolle plena e integralmente en sociedad. La defensa y protección de los derechos está asociada directamente a la justicia. Por esa razón, el Estado tiene la

responsabilidad de garantizar los derechos de la sociedad y la sociedad tiene la responsabilidad de exigir su cumplimiento y respetar el derecho de los demás, que es el principio básico de la convivencia.

Por eso, nacen los derechos humanos, en 1945, después de la Segunda Guerra Mundial, con el fin de velar por el respeto a la humanidad y para que no volviera a pasar lo ocurrido en esa contienda bélica. Esa fue la razón, también, de la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el mismo año, que asumió el compromiso de apostar por la paz y seguridad internacional, como sus principales objetivos. En 1948, se promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), que no tienen consecuencias jurídicas, para los países que la adoptaron. Este documento se compone de 30 artículos, que reconocen los derechos humanos de las personas. Entre los más importantes están el derecho a la vida, la educación, la igualdad ante la ley, la salud, la libertad de circulación, el descanso, la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, y la libertad de opinión y de expresión.

Los derechos humanos representan derechos inseparables de cualquier persona, sin importar su nacionalidad, el lugar donde vive, su sexo, su cultura, su color, su religión, su lengua u otra condición. Eso significa que todas las personas poseen los mismos derechos humanos, basados en la libertad y dignidad. Se cimientan en tres principios:

- La dignidad humana, que asegura el respeto a la integridad física, moral y emocional, de cualquier persona. Garantiza que nadie sea víctima de ofensas, humillaciones o cualquier otro daño físico, moral y emocional.
- La libertad física y de pensamiento, donde la persona puede adscribirse a cualquier ideología u opinión.
- La igualdad, más allá de las diferencias que caracterizan a cada persona.

Alrededor de estos principios, se postula el enfoque de derechos, que constituye un marco conceptual que ayuda al desarrollo humano y que orienta las condiciones mínimas para el cumplimiento a los derechos de las personas. En su alcance normativo, se fundamenta en las disposiciones establecidas en los instrumentos internacionales de derechos humanos. En su alcance operacional, promueve y cuida los derechos, para que se cumplan. Por otro lado, reconoce los derechos sociales, individuales y colectivos de niñas y niños.

El enfoque de derechos está basado en los principios de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), que postula cuatro aspectos importantes:

- Interés superior de la niña y el niño: Promueve que las opiniones de ellas y ellos se tomen en cuenta en la toma de decisiones en los temas que les afecten, evaluando el impacto de las mismas en el desarrollo de su vida.
- Supervivencia y desarrollo: La población infantil posee el derecho a la vida y a su desarrollo físico, cognitivo, cultural, espiritual, moral y social.
- Participación: Niñas y niños poseen el derecho a ser informados correctamente, a ser escuchados y a ser tomados en cuenta en sus opiniones, a participar, a ser representados y a representar a otras niñas y niños.
- No discriminación: Niñas y niños están protegidos de cualquier intento de discriminación; más bien, promocionan el ejercicio de los derechos de las personas excluidas.

4.3. Protección y derecho a la protección de niñas y niños contra la violencia

La protección de poblaciones infantiles es el conjunto de responsabilidades y actividades realizadas para prevenir o evitar riesgos, maltrato, abuso y violencia contra ellas y ellos, así como la respuesta ante las situaciones. Tiene que ver por lo tanto con la disminución de la vulnerabilidad y el riesgo, porque la vulneración es una forma de violencia; por esa razón, el éxito de la protección radica en la prevención. Para construir un entorno de protección, se requiere: el compromiso de los gobernantes para ser efectivo el derecho a la protección, un marco legislativo adecuado y actitudes, tradiciones, costumbres, conductas y prácticas que condenen acciones nocivas y apoyan actividades de protección.

La protección de la niñez contra todo tipo de violencia tiene que ver con las acciones que se realizan para responder, actuar y prevenir ante situaciones de violencia contra niñas y niños. Responder y actuar son las acciones que se realizan después de que sucedió un hecho de violencia y/o abuso contra niñas y niños. Una de estas acciones es la denuncia del hecho ante las instancias estatales. Cuando se habla de prevenir, significan todas las acciones que se hacen antes de que suceda un hecho de violencia y/o abuso en contra de la niñez. Pueden ser a nivel personal o comunitario (Convención

sobre los Derechos del Niño, 1990). Sobre la prevención de la violencia contra niñas y niños, el estudio plantea un acápite específico, que se encuentra páginas más adelante.

En este sentido, proteger son todas las acciones que realizan niñas y niños, familia, comunidad, instituciones privadas y públicas, y el Estado, para desarrollar acciones ante cualquier forma de violencia y/o abusos, en contra ellas y ellos. Por esa razón, se diferencia del derecho a la protección.

En este apartado, la investigación aborda otro de los componentes del trabajo, como lo es el derecho a la protección contra la violencia hacia la niñez. Para el estudio, es relevante precisar todos los elementos que tienen que ver con este ámbito temático; por esa razón, se presenta a continuación, el detalle.

A lo largo de la historia Korczak (1929) es uno de los primeros autores en estar a favor de la emancipación del niño y del respeto de sus derechos, incluso promovió el autogobierno de los niños. El sistema de funcionamiento que apoya se basa en la práctica de los principios de la democracia, que les correspondían a los niños, en la misma medida que a los adultos. Elabora también una pedagogía que está orientada hacia el niño y se relaciona principalmente con su subjetividad, con su derecho y su participación en actividades en favor de los mismos, en el lugar donde se desarrolla su vida cotidiana. Se trata de un enfoque orientado a la población infantil y basado en el respeto por el niño y la cooperación de los adultos en asociación con los infantes (Markowska-Manista; Zakrzewska-Oledzka, 2019). Se trata de establecer que el niño razona y entiende del mismo modo que un adulto: tan sólo carece de su bagaje de experiencias (Cardo, 1993) y a nivel de derechos, se deben garantizar sobre todos los que están en alta vulnerabilidad.

Otros autores señalan que no existe la bondad intrínseca y natural en el niño; quien ejerce violencia por naturaleza; por esa razón, tiene que recibir una regulación de sus impulsos; de lo contrario, se transforma en un transgresor de la ley. El niño debe responder a un límite, y esto tiene que ver con la crianza. Desde Freud a Lacan, la agresión se encuentra en el origen de la constitución subjetiva de la niña y el niño. Y existe un sinnúmero de aspectos que modelan su entorno, la familia y la sociedad (Maturana, 2003).

Proteger a las personas de cualquier forma de violencia representa uno de los derechos básicos consagrados en la legislación internacional. Para niñas, niños y adolescentes constituye un derecho esencial, porque fue elaborado particularmente con el fin de evitar el maltrato, cuidar el desarrollo integral, velar por su bienestar y

proteger su vida (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2017). La importancia de este derecho radica en que las poblaciones infantiles y adolescentes están en pleno crecimiento físico, mental y emocional; por esta razón, ellas y ellos gozan de este derecho especial. La condición que poseen niñas, niños y adolescentes les coloca en una situación de desventaja, por la cual pueden ser lastimados, afectando su desarrollo integral (Plan International, 2018).

En ese sentido, proteger son todas las acciones que realizan niñas, niños, adolescentes, familia, comunidad, instituciones privadas y públicas, y el Estado, para prevenir y actuar ante toda forma de violencia y/o abusos, en contra de niñas y niños.

El derecho a la protección contra la violencia de niñas y niños se preocupa porque ellas y ellos durante su nacimiento y desarrollo, puedan desenvolverse y crecer en entornos donde no exista ningún tipo de violencia (que puede ser física, psicológica o sexual). Por otro lado, representa el derecho social y jurídico que permite la atención, restitución, reducción y prevención de cualquier situación violenta (Convención sobre los Derechos del Niño, 1990; Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009; Código Niña, Niño y Adolescente; 2014).

En ese sentido, se busca “garantizar a niñas, niños y adolescentes el ejercicio pleno y efectivo de todos sus derechos, para su desarrollo integral” (Código Niña, Niño y Adolescente, 2014).

El derecho a la protección no debe confundirse con el concepto de protección integral de todos los derechos de la niñez. El primer concepto es más amplio, porque promueve el logro de todos los derechos de la niñez que se mencionan en la Convención de los Derechos del Niño (CDN). Se refiere a “garantizar a niñas, niños y adolescentes el ejercicio pleno y efectivo de todos sus derechos, para su desarrollo integral” (Código Niña, Niño y Adolescente, 2014).

El derecho a la protección contra la violencia requiere un conjunto de intervenciones específicas. También, refuerza y es apoyado por otros derechos. Una niña o niño que crece en un entorno protegido tiene más probabilidades de estar saludable, aprender en la escuela y participar de la sociedad, de manera efectiva.

La protección contra la violencia es uno de los derechos fundamentales de todas las personas. Aspecto que está consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos. Sin embargo, para la población infantil, este derecho tiene un carácter y una importancia

particular. En muchos casos, es la única opción que tienen para que esto suceda, que se conozca. Varias iniciativas no ven la importancia de este mensaje y la necesidad de compartirlo. Se trata de un derecho especial creado específicamente para proteger y cuidar sus vidas, al igual que para asegurar su desarrollo integral como seres humanos. Por esa razón, se deben realizar todas las acciones posibles e imposibles para garantizar su cumplimiento.

El motivo por el cual las poblaciones infantiles tiene este derecho especial a la protección, se debe a que durante este período de la vida no concluyó su desarrollo físico, mental y emocional. Esto les hace mucho más vulnerables a sufrir todo tipo de violencia que les impedirán tener un desarrollo integral adecuado, en todos los aspectos de su vida.

La razón por la cual las personas, las sociedades y sus legislaciones, se preocupan por el derecho a la protección de niñas y niños tiene que ver con la posibilidad de mejorar el mundo, de transformarlo para poder resolver los conflictos de manera pacífica, cuidar a las personas más vulnerables y construir entornos donde el crecimiento de infantes no se contamine con hechos violentos, sino que se promoció espacios armónicos y pacíficos.

4.4. Violencia, abuso y maltrato infantil

Es importante tener claridad en el manejo de estos conceptos y entenderlos en la dimensión que se manejan socialmente. Cuando se apela a la violencia, al abuso o al maltrato, parecería que son términos que tienen entre sí un mismo significado y que vienen a ser sinónimos. Sin embargo, en el contexto del derecho a la protección de niñas y niños, existen características que diferencian a estas palabras:

- *Violencia*: Constituye el comportamiento, ejercicio o escenario que logre dañar a una persona o a distintas personas físicamente, psicológicamente o sexualmente. Puede ser intencional, voluntaria, estudiada o simulada, y se vincula estrechamente al ejercicio del poder y a la fuerza intensa como estrategias persuasivas (Dyer, 2015). Provoca moretones, dolor físico o psicológico, daño psicológico o trastornos en el desarrollo; en resumen, afecta directamente a la salud, el bienestar y la vida de personas (OMS, 2020).

Con el fin de comprender la violencia y su verdadero alcance, se requiere abordar los conceptos de los derechos de la víctima, los daños y abuso de poder. La violencia transgrede y atenta a los derechos humanos de las personas, que

sufren estos actos. Muchas de estas violencias dejan huellas visibles y, otras, invisibles como los daños físicos, psicológicos o sexuales, y está basada, sobre todo, en el abuso de poder en la relación.

Para Horno (2013) es un desafío grande empoderar a las poblaciones infantiles, porque son personas débiles. Por esa razón, las o los agresores se acercan a ellas y ellos, aprovechando la relación de cercanía que tienen, cuando son de la familia; o construyen una relación afectiva para ganarse su confianza, cuando están fuera del entorno familiar. En los casos donde la violencia se prolonga, aumenta la vulnerabilidad del niño o la niña o se multiplica, porque los aísla de su ambiente, haciéndoles sentir inútiles y dependientes, o amenazándoles con las secuelas que le pueden pasar a él o ella o a su familia, si lo cuenta y, peor aún, si lo denuncia.

Para Galtung (2016) la violencia va más allá de una violación a los derechos humanos. La concibe como la imposibilidad de ejercer esos derechos y la marginación de principios fundamentales como vivir armónicamente, buscar el bienestar y la prosperidad, y disfrutar de la libertad. Los hechos violentos afectan, también, a la reducción de las maneras de contar con una salud mental y a alcanzar algunas metas delineadas o proyectadas.

La Ley integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia N° 348, promulgada el 2013 en Bolivia, define la violencia como el hecho que de manera manifiesta o no provoque el dolor físico o psicológico, el trauma y sufrimiento sexual o el deceso de la víctima. También, contempla la afectación en su entorno social, laboral y económico, solamente por su condición de ser una fémina (Artículo 6). El informe de ONU Mujeres, correspondiente a los años 2017 y 2018 afirma que los acontecimientos violentos hacia mujeres y niñas se incrementa y es muy difícil controlarlos, representando un problema mundial. El 2018, el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y El Caribe, dependiente de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), identificó a Bolivia como el lugar donde se registraron más casos de feminicidios (tasa de 2.0 por cada 100 mil mujeres).

- *Abuso*: Es el uso injusto, malo e impropio de una persona, con el fin de perseguir algún tipo de aprovechamiento. Se hace uso de poder (autoridad, fuerza, superioridad, confianza). Etimológicamente, es el uso contrario al correcto.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020) menciona los siguientes tipos de abuso:

- Infantil, como toda forma de abuso físico, puede ser un acto deliberado.
- Emocional, enfocada a rebajar el valor que se puede tener la víctima, es una forma de control. Para ese fin, se utiliza el maltrato, la culpabilidad, los insultos, la humillación, etcétera.
- Psicológico, reduce a la víctima al menosprecio, al alejamiento de su realidad o a la locura. Para ese fin, utiliza la desconfianza, las amenazas, el condicionamiento y la manipulación.
- Económico, busca el dominio de la persona a través del control del dinero. Para ese fin, evita que la otra persona genere sus propios ingresos, provoca dependencia económica y la reduce a un ciclo de condicionamiento financiero.
- Sexual, trata de satisfacer deseos carnales sin consentimiento de la otra persona. Para ese fin, obliga a mirar pornografía, exige tocar las partes íntimas, obliga a mantener relaciones sexuales y utiliza la violencia física y psicológica, para ese fin.
- Abandono o trato negligente. Se trata del descuido que ejerce una persona sobre otra. Para ese fin, no se presta atención a las necesidades básicas como alimentación, higiene y salud.

Cuando se habla o se refiere sobre abuso, significa que una persona se aprovecha de otra de alguna manera. Existe una intencionalidad mala y un aprovechamiento de la inocencia, que puede ser producto de un juego de poder o de algún tipo de dependencia existente entre quienes interactúan, para que el abuso se dé.

El abuso se manifiesta en el encuentro desigual entre las personas. La diferencia de edad, la condición económica, el nivel de poder, el origen cultural, el género, la relación afectiva, el grado de conocimiento y un largo etcétera, son un ejemplo de las desigualdades que pueden provocar una relación abusiva. Por lo tanto, el abuso no tiene que ver exclusivamente con la violencia sexual, sino puede estar vinculado a un sinnúmero de situaciones.

El prejuicio es otro factor que caracteriza a este tipo de violencia, que puede generar abuso físico, psicológico, sexual, económico o dependiente. Pensar diferente, ser distinto o tímido, también son factores recurrentes propicios para una situación abusiva.

En el caso de las poblaciones infantiles, el abuso puede darse con mayor frecuencia porque niñas y niños son más vulnerables. Su condición de dependencia, la edad que tienen, la relación afectiva que desarrollan y el cuidado que requieren, se convierten en oportunidades para abusarlos. Dentro de un ambiente abusivo, puede ser una costumbre normalizada esta forma de vida; además, puede también ser justificada por el poder ejercido, la edad y la dependencia de la que son objeto.

Es muy común el abuso que sufren los infantes por su nivel de indefensión en la que se encuentran. En varias ocasiones, son capaces de sobrellevar, de manera cotidiana, abusos físicos, psicológicos y sexuales, por diferentes motivos.

- *Maltrato*: Etimológicamente es la acción de hacer daño o de ofender, o tratar mal a una persona que (Visión Mundial, 2013). Se precisa que es todo aquel acto realizado por parte de una persona hacia otra en el que se emplee la violencia o que tenga como objetivo causar un daño en el sujeto maltratado. El objetivo del daño puede ser altamente variable (físico, psíquico, sexual, patrimonial, etc.) y pone en riesgo la salud y/o el bienestar de la otra persona.

Maltrato es también olvidar el perjuicio que provocan las acciones sobre la víctima; en el caso de niñas y niños se afecta a su desarrollo integral. También, es el inicio para volverlo algo normal o para justificarlo, comportamientos que se repiten cuando se maltrata a la población infantil. Sin embargo, existe situaciones que hacen que la acción de maltratar no sea intencional e involuntaria. Para evitar estas conductas, son necesarios aprendizajes efectivos en el manejo de las emociones y establecer procesos de comunicación claros, que puedan evidenciar e identificar cualquier tipo de maltrato. Se tiene que subrayar que esas situaciones involuntarias no pueden repetirse.

Ser víctima de maltrato representa uno de los hechos traumáticos para las personas y, sobre todo, para niñas y niños, por los efectos o las secuelas, que acompañan a estas acciones. El maltrato es físico, psicológico o sexual, y en cada uno de ellos puede dejar huellas que no se puedan borrar nunca. Más allá del

daño o los moretones de lo físico, existen afectaciones psicológicas que reviven los hechos, sobre todo cuando se llega al maltrato sexual.

De todas las formas posibles de violencia interpersonal, el maltrato es una de las más extremas, por su frecuencia y/o por su intensidad con la que se realiza. En gran parte de los casos registrados, el grado de intensidad del maltrato afecta más, sobre todo, a niñas y niños; la violación es uno de estos hechos, que dejan graves consecuencias en las víctimas. Otra de las características del maltrato, que se reiteran en el cuidado infantil, es la frecuencia del mismo; es decir, que un comportamiento se transforma en maltrato dañino y perjudicial por frecuencia, por ejemplo, mencionarle al niño o a la niña, todos los días, que no sirven para nada. Ambas situaciones son las que más dañan el desarrollo integral de la niñez y las que más se repiten en su crianza (Arruabarrena, 2011).

Las personas que ejercen maltrato tienen un perfil similar, que es caracterizado por ser displicentes, autoritarios, con cualquier tipo de poder (social, económico, académico, laboral, etc.), intransigentes, déspotas, agresivas, entre otras. Estas personas, en su mayoría, desarrollan un método de acercamiento y seducción eficaz, se presentan agradables y amables, al inicio de cualquier relación, y luego revelan ese perfil, descrito anteriormente, para ofenderse, chantajear y maltratar.

Entre los tipos de maltrato, Visión Mundial (2013) distingue:

- Físico: Es el maltrato que provoca daños en el cuerpo de la víctima, la mayoría de las veces son visibles, a través de moretones, arañazos y otros. Se genera por una crisis, un reproche o un castigo, y puede reiterarse en diferentes momentos, dependiendo de ello, la intensidad también crece.
- Verbal, emocional o psicológico: Representa el maltrato que no se ve, es invisible. Pero, las consecuencias para la víctima son más duraderas, y en algunos casos, permanente. Las huellas que deja son profundas y duelen más que un golpe o un empujón. En varias ocasiones, el maltrato psicológico o emocional vienen de la mano del maltrato físico. Por otro lado, se materializa al exigir el control del teléfono móvil y de las redes sociales; al exigir cumplimiento de horario y reducir la interrelación las

amistades de la víctima. Utiliza la crítica para fortalecer su relación de dependencia.

- Infantil: Constituye un maltrato que está dirigido a vulnerar los derechos de niñas y niños, justamente por su indefensión. Se puede manifestar físicamente, psicológicamente y sexualmente. Las víctimas de este tipo de maltrato sufren porque impacta en su autoestima y en el apego evitativo. Éste es un sentimiento que se desarrolla hasta los 6 y 8 años de edad y pueden sobrellevarlo hasta los 14 o 18 años. Estos infantes evitan la ayuda de otras personas y no les gustan abordar las emociones íntimas, son más reservadas. Los niños tienen una infancia solitaria e independiente y aprenden a evitar la búsqueda de sus padres cuando sienten angustia o dolor.
- Digital o cyberbullying: Es el maltrato que se da con mayor frecuencia en poblaciones adolescentes. El lugar propicio para ejecutarlo es en las redes sociales, donde se establecen muchas relaciones con el riesgo de sufrir este maltrato, que van desde los insultos, las amenazas, la violación y la trata de personas. Se maneja bastante la información personal e íntima, para chantajear, sobre todo a niñas y a adolescentes mujeres.
- Institucional: Representa el maltrato en la que las víctimas son afectadas por la normativa existente, por procedimientos que se manipulan en su contra y por acciones legislativas negligentes. En este tipo de maltrato, la posición de poder es determinante para ejercerlo; por esa razón, puede afectar a una persona o a un colectivo de personas.

Horno (2013) complementa esta clasificación apuntando dos tipos más de maltrato, considerando las diferencias existentes y las consecuencias en las víctimas, que, en su mayoría, son niñas y niños:

- Emocional. Constituye el maltrato que afecta afectivamente a las personas, sobre todo a poblaciones infantiles. Se origina por insultos permanentes, por la humillación privada y pública, por la calificación constante o por la intimidación de abandono. Este tipo de maltrato es realizado, fundamentalmente, por madres, padres y cuidadores, y está ligado al aprendizaje y a la gestión de la conducta infantil. Los castigos, las prohibiciones y el encierro son los mecanismos por lo que se va

afectando a niñas y niños, reduciendo sus iniciativas de expresión e interacción.

- Sexual. Constituye el maltrato que vincula, sobre todo, una niña o un niño con un adulto, en la que puede existir relación física con acceso o sin acceso íntimo (relaciones sexuales). El rasgo que se debe tomar muy en cuenta en este maltrato es que puede ejercer sin violencia, porque recurre al engaño, a la conquista y a la intimidación. Cuando se da este maltrato, llega a existir contacto con el órgano sexual femenino, con la boca o con el ano; también, puede presentarse toques en los órganos sexuales y proposiciones verbales.

Muchas veces, se habla de maltrato como sinónimo de violencia física y psicológica, y no se piensa en las agresiones sexuales, inclusive, se cree que esas acciones no son un maltrato.

La investigación, en el marco de la normativa boliviana, utilizará el término violencia de niñas y niños. Este concepto no hace ninguna referencia al abuso o al maltrato infantil; sin embargo, a lo largo de la Ley N°548, se menciona formas de explotación, maltrato, abuso o negligencia, para referirse a violencia. Esta Ley, denominada Código Niña, Niño y Adolescente, conceptualiza la violencia como una conducta que provoca dolor, sufrimiento y temor, utilizando la fuerza, el chantaje o el poder, para lesionar, privar de libertad, dañar, aprovechar y matar a niñas, niños o adolescentes (Artículo 147, parágrafo I).

La Constitución Política de Bolivia consagra los derechos esenciales y expresa que cualquier ciudadano del país, sobre todo las personas de sexo femenino, poseen el derecho a desarrollar una vida sin violencia, en todas sus formas: física, psicológica o sexual, y en todos los espacios donde se desenvuelve, sobre todo, el espacio familiar, comunitario y societal (Artículo 15°). En los derechos referidos a la niñez, adolescencia y juventud específicamente, apunta que el Estado y la sociedad garantizarán la protección (Artículo 59°).

Existe una normativa vigente, que define la violencia y que es adoptada por la presente investigación; además, se la diferencia del abuso y maltrato, sobre todo en las formas de agresión física, psicológica y sexual. A la hora de abordar la problemática de la violencia contra niñas y niños estas precisiones son necesarias y urgentes, porque ayudan a tener claridad conceptual y a entender las distancias que existen en esta terminología.

5. SITUACIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LA NIÑEZ EN BOLIVIA

Reflejar la situación actual de violencia que sufren niñas y niños en Bolivia, constituye un desafío, porque no existe un dato exacto de los casos. Esta ausencia de información aumenta en las zonas rurales del país, porque existen diferentes instituciones que se responsabilizan de registrar los casos y no centralizan esta información. Por otro lado, muchas de estas circunstancias de violencia contra niñas y niños no se dan a conocer y no se denuncian. Existe una cantidad de datos que se quedan en la intimidad de las familias, de los colegios y de las comunidades, lugares donde existe violencia contra la niñez. El silencio, el miedo y la amenaza son los factores que dejan que muchos casos queden en la impunidad y no se conozcan. La falta de un sistema que maneje información actualizada y completa sobre la situación de la niñez y sobre la violencia en el país y la desagregue por municipio a escala nacional como local, todavía es un desafío, para mejorar actividades efectivas en prevención y control.

5.1. Violencia contra niñas y niños

La violencia, como fenómeno público presente en la historia de la humanidad desde tiempos inmemorables, estuvo disfrazada como una forma de disciplina. Desde esta perspectiva, se la entendía como práctica que ayuda a rectificar el error o a que las cosas malas no se repitan; también, fue una manera de justificar malos comportamientos; o la repetición de estas acciones se fueron naturalizando, haciendo de la violencia una práctica normal. La Ley 548 (Código Niña, Niño y Adolescente) explica que la violencia representa el conjunto de acciones aplicadas a poblaciones infantiles, que les causa dolor o les lastima. Estas formas de maltrato (sacudirles, insultarles,

decirles palabras que les lastiman, no darles amor, jalarles el cabello, pellizcarles, pegarles o no darles los cuidados y la atención adecuados) pueden ser intencionales o no y pueden manifestarse desde que nacen.

Para UNICEF (2020), existe una población infantil en Latinoamérica y representa uno de los Continentes con mayor desigualdad en el mundo. Los datos de violencia reflejan que mujeres, niños y niñas, son las principales víctimas de estos hechos. A pesar de los avances realizados por los Estados, que ratifican los instrumentos internacionales y mejoran las condiciones de vida de estas poblaciones, todavía existen muchas niñas y niños que no sienten que sus derechos sean respetados. En el caso de la violencia, tienen la esperanza de que esta realidad cambie.

En Bolivia, actualmente existe un incremento del 500% de violencias contra la niñez, pese a la dificultad de establecer un dato fidedigno y oficial, se consultó a: Defensoría del Pueblo, Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia (FELCV), Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que trabajan en los derechos de protección de infantes, registros en medios de prensa y la Fiscalía General del Estado.

En 2014, se denunciaron 15.720 casos de violencia; de este total, 6.821 fueron hechos de violencia contra niñas, niños y adolescentes (NNA). El 2015, el número general creció a 17.370 y el del maltrato hacia la niñez y adolescencia, a 10.430. En 2016, el general descendió significativamente a 13.724; pero, la violencia contra NNA subió a 11.240 (Defensoría de la Niñez El Alto, La Paz y Santa Cruz; Secretaría Municipal de Desarrollo Social, Gobierno Municipal de El Alto, La Paz y Santa Cruz; y la Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia (FELCV)).

En el último año (2017-2018), al menos 10 niños fallecieron en hogares de acogida, centros infantiles e instituciones para menores con discapacidad de La Paz. 6 de esos decesos ocurrieron en dependencias de la Gobernación, en un lapso de 7 meses.

En línea con lo anterior, 80% de las niñas encuestadas reveló no conocer un número telefónico de la institución de protección a la niñez, adolescencia y/o mujeres, para denunciar.

Tabla 1. *Casos de infanticidio 2014 – 2022*

Año	N° casos	Lugar del infanticidio								
		La Paz	Cochabamba	Santa Cruz	Tarija	Chuquisaca	Oruro	Potosí	Beni	Pando
2014	24	11	4	4	3	1	1	0	0	0
2015	33	15	3	6	1	3	1	3	1	1
2016	52	18	6	10	1	3	8	6	0	0
2017	73	29	16	13	4	3	5	2	1	0
2018	77	31	14	14	0	5	4	4	4	1
2019	66	21	10	12	3	6	3	4	5	2
2020	51	16	11	8	0	1	9	5	1	0
2021	42	13	6	5	2	7	0	8	1	0
2022	38	17	4	6	2	1	2	6	0	0
Totales	456	170	74	78	16	30	33	38	13	4

Nota: La Tabla 1 sistematiza la información del total de infanticidios por departamento, en el período 2014 a 2022, en Bolivia.

5.2. Tipos de violencia

Un tipo de violencia es una forma de ejercer abuso, en este caso, sobre niñas y niños. Estos tipos sirven para clasificar la violencia según algunos rasgos característicos de la acción. Por otro lado, tipificar las violencias permite identificar las características de las distintas violencias que se pueden generar sobre las poblaciones infantiles. La consulta bibliográfica sugiere una diversidad de tipologías; sin embargo, la investigación define tres tipos de violencia, que se ejercen, de forma recurrente, sobre niñas, niños y adolescentes.

5.2.1. Violencia física y psicológica

La violencia física es la acción alevosa e intencionada que causa dolor corporal a niñas, niños y adolescentes. La ejerce, sobre todo, una persona mayor de edad aprovechando la vulnerabilidad de esta población. Hay que subrayar que no se excluye el hecho que una niña, niño y adolescente, pueda ejercer este tipo de violencia.

También, se entiende a la violencia física como una manifestación de poder o una expresión de dominación. Se basa en el uso de la fuerza y, por ese motivo, el abuso varía de acuerdo a la potencia de fuerza empleada. Esa potencia determina si los golpes impactados sobre el cuerpo de la víctima tienen consecuencias leves, graves o muy graves. En el caso de castigos excesivos, la víctima puede morir.

En el caso de niñas y niños, esta violencia se practica de manera cotidiana y se considera como un mecanismo correctivo, ejemplificador y disciplinario. Corre el peligro

de naturalizarse en las relaciones que se mantengan a lo largo de la vida. La violencia física se materializa a través de golpes, puñetes, chicotazos, pellizcos, bofetadas, quemaduras, sacudidas, jalones, asfixias, patadas, etcétera.

Violencia Psicológica es el daño que se hace, con el fin de infringir dolor, a través de malas palabras, insultos o amenazas, que afectan al desarrollo integral de las personas. Representa el abuso que causa sufrimiento y malestar afectivo y emocional. En el caso de niñas y niños, constituye el conjunto de acciones orientadas a inhibir el afecto o a condicionar un comportamiento.

A esta categoría, pertenecen las manifestaciones o acciones que buscan, como fin, el daño, afectando la autoestima y la forma en cómo se valora la víctima. Puede influir en cómo se gestionan los sentimientos y las emociones de las personas. La violencia psicológica se materializa a través de disparates que denigran a las personas, de apodosos que disgustan, del escaso afecto, de mostrar excesiva violencia, de poner en ridículo o humillar en público, de denigrar a personas con discapacidad y de comparar a las personas, entre otras.

5.2.2. Violencia sexual y abuso sexual

Violencia sexual es la acción abusiva que ejerce una mujer u hombre adulto sobre una niña, niños o adolescente, con el fin de conseguir goces sexuales, que impliquen o no contacto con las partes íntimas de la víctima. Para lograr sus fines, utilizan el poder que poseen, la fuerza física, las trampas, la amenaza o el chantaje. La violencia sexual se materializa a través de la exposición a pornografía, de la toma de fotografías de sus partes íntimas, toques a las partes íntimas de infantes o adolescentes o de los adultos.

Es importante señalar que, si bien el Código Niña, Niño Adolescente menciona violencia sexual, el Código Penal boliviano lo tipifica como abuso sexual.

La violencia sexual contra niñas y niños es una realidad que se repite en nuestras sociedades, constituyéndose en una grave violación a sus derechos. Estos acontecimientos adquieren diversas formas y conceptos como abuso sexual, acoso, violación, explotación sexual, prostitución o pornografía; este estudio se concentra en la violencia sexual, que muchas veces se usa como sinónimo de abuso sexual. Por esa razón, es necesario distinguir lo que se denomina como abuso sexual de la violencia sexual o violación.

Abuso deshonesto fue la manera en la que se identificaba, hace tiempo, al abuso sexual. Era tipificado como un delito, porque exponía a poblaciones infantiles a situaciones lujuriosas y carnales, donde existía penetración o no. Para esos fines, se utilizaba la intimidación, el amedrentamiento o la fuerza (Osorio, 1995). Se entendía a esta acción como la utilización instrumental de infantes y adolescentes para fines sexuales exclusivamente, donde las personas adultas, aprovechando su condición de poder, abusaban de las víctimas. (Iglesias, 1996). El abuso sexual chantajea, engaña, manipula, sorprende y obliga. En pocas ocasiones, recurre a la fuerza; en el caso que existiera fuerza física se convertiría en una agresión sexual.

Acosar, tocar, manosear, masturbar, observar, obligar o forzar, son las maneras en las que se abusa sexualmente a niñas, niños y adolescentes, en una relación desigual y desventajosa para la infancia y la adolescencia (Visión Mundial, 2013).

En el caso del término violación, Osorio (1995) afirma que es la acción por la que una persona es atacada, privándole de toda capacidad de defenderse, para aprovecharse de ella, es un hecho donde existe acceso carnal. Si la víctima es menor a 12 años, se agrava la situación, porque no conoce a lo que se expone y porque tiene un sinfín de consecuencias para su vida futura. La violencia sexual necesariamente implica una penetración, utilizando los órganos sexuales, algunas partes del cuerpo (dedos, lengua) u objetos. Se materializa a través de la vagina, el ano o la boca; cuando se realiza por vía vaginal o anal. Es un acto violento de contacto físico, que causa daño; por lo tanto, significa una agresión sexual. Los fines del agresor puede ser varios y no exclusivamente el placer sexual (Plan International, 2019).

El abuso sexual y la violación constituyen infracciones sexuales estipulados en la normativa nacional e internacional y condenados en la justicia y por la sociedad. Para Bolivia, su Carta Magna, que viene a ser su Constitución Política del Estado Plurinacional, otorga responsabilidad a tres actores, Estado, sociedad en su conjunto y familia, como un espacio íntimo, para preservar el interés superior del niño (y de la niña también), garantizar sus derechos básicos y protegerlos de cualquier tipo de violencia (Artículo 60). También, este documento jurídico tipifica como delito cualquier violencia contra poblaciones infantiles, que se registren en el hogar, en la comunidad o en la sociedad (Artículo 61).

Otro texto importante en la legislación sobre la temática es el Código Niño, Niña y Adolescente, que se actualiza en 2014, para encarar de forma más efectiva a estos hechos contra la niñez. En este Código, la violencia sexual representa un comportamiento que atenta la vida sexual de niñas, niños y adolescentes; por su

importancia se vincula con el Código Penal, para que la pena sea ejemplificadora (Artículo 148).

En esta línea, el Código Penal, que es la norma boliviana que define los delitos y las sanciones a los hechos que transgreden la ley, posee dos libros. En el primero, se distinguen reglas generales que rigen los delitos y, en el segundo se detallan los delitos. Uno de ellos es la violación y lo distingue por la existencia de acceso físico entre seres humanos, en la cual se hace uso de la fuerza, para que exista penetración vaginal o anal, y también uso de objetos de toda índole para introducirlos, sobre todo en los órganos sexuales de la víctima (Artículo 308). Otro de los delitos abordados es el abuso sexual, que es de origen sexual, pero, que no llega a la penetración de los órganos genitales. El Código Penal precisa tres ámbitos de abuso sexual (Artículo 312):

- Mostrar a niñas, niños o adolescentes imágenes o películas pornográficas, o filmarles desnudos o teniendo relaciones sexuales.
- Manipular los órganos sexuales de infantes o adolescente con los genitales del agresor.
- Exigir a la víctima que acaricie los órganos sexuales de una persona adulta, como una manera de satisfacer deseos carnales.

Por último, el Código Penal tipifica, también, al estupro, como otro delito sexual.

Es la relación carnal que tiene una o un adolescente, entre 14 a 18 años, con una persona adulta. Se le acusa de estupro porque engaña a la menor de edad o la seduce solamente con el fin de tener relaciones sexuales (Artículo 309). La pena para este delito es la privación de libertad entre los diez y quince años (Artículo 132). Esta sanción es ratificada por la Ley Integral Para Garantizar a las mujeres una Vida Libre de Violencia, en el mismo tenor y en el mismo período, subrayando que la víctima es menor de edad (Artículo 312).

Después de hacer una revisión de la normativa boliviana en relación a este ámbito temático, el estudio tiene mejores argumentos para entender la violencia sexual infantil.

La violencia sexual infantil puede manifestarse de tres modos diferentes. La primera es el abuso sexual a niñas y niños, donde puede existir, o no, contacto físico. La segunda tiene que ver con la exposición a la población infantil de imágenes de abuso sexual, a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). La tercera es la

explotación sexual y la trata de niñas, niños y adolescentes, que es una problemática que crece en Bolivia y en la región (Save the Children, 2012). Como se puede ver, la violencia sexual infantil estaría tratada de forma adecuada en la legislación boliviana, que se acabó de compartir.

Por otro lado, la investigación ratifica que Bolivia está en la línea normativa definida por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que subraya la adopción, por los Estados Partes, de la redacción legislativa pertinente, de la definición de medidas administrativas adecuadas, de políticas sociales y procesos educativos urgentes, necesarios y adaptados a los intereses de niñas, niños y adolescentes, con el fin de protegerlos de cualquier tipo de agresión que vulnere sus derechos. El estudio constata que esta población está expuesta a la violencia física, la violencia psicológica, la violencia sexual, el abuso sexual, el daño, las agresiones; y que por estas razones la Convención se preocupa de cuidarlos y protegerlos, en todo su proceso de desarrollo infantil, hasta que crezcan. También, insta a que tengan una guarda segura y responsable.

La violencia sexual infantil se presenta por la manera en cómo se ve a niñas y niños, sobre todo a niñas. La posición desde donde se realiza esa mirada, no es equitativa, sino de poder y autoridad, que manipula, degrada, lastima y obliga. Se fundamenta en una relación subordinada a lo afectivo, lo emotivo y lo económico. Más allá del hecho violento, hay que reconocer y recordar siempre que la violencia sexual impacta a las víctimas, de manera permanente impregnándose en el espacio psicológico y perturbando su crecimiento biológico y social de la persona. Eso significa, que los efectos que deja afectan a la salud mental y a la salud emocional (UNICEF, 2016; Ministerio de Justicia, 2017).

En el caso de niñas, niños y adolescentes, las consecuencias de la violencia sexual impactan en su comportamiento, porque el cerebro está en desarrollo. Las secuelas de estos acontecimientos se asocian a múltiples factores, entre los que se puede mencionar: Dificultades sentimentales, carencias en la administración de las emociones, consumo de alcohol, abuso de drogas, deficiencia cognitiva, trastornos depresivos, intentos suicidas, actividad sexual temprana, alteración nerviosa, niveles bajos del sistema inmunológico, rendimiento académico bajo, conducta belicosa y afectación en la memoria de corto plazo (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2007).

Autoridades estatales, responsables de protección, jueces, madres, padres, cuidadores, periodistas, cuidadores, personal médico, educadores, adolescentes, niñas y niños, son corresponsables de hacer cumplir los derechos la niñez y garantizar su ejercicio. En especial, se debe poner especial atención al derecho a la protección contra

la violencia de infantes dentro de los hogares, en la escuela y en la comunidad. Por otro lado, ante el incremento de casos, sobre todo, de violencia sexual, cobra mucha más importancia. El cuidado de la niñez evita lamentar esa larga lista de consecuencias que se describieron, oriovicadas por la violencia sexual

Bolivia no cuenta con cifras exactas sobre la violencia sexual contra niñas y niños; sin embargo, los reportes evidencian que 216 niñas, niños y adolescentes fueron violados en los primeros meses de la pandemia en Bolivia y de las medidas de restricción contra la COVID-19 (17 de marzo al 17 de septiembre de 2020). Para la Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia (FELCV), Santa Cruz es el departamento con más denuncias (38 %) al igual que La Paz (20 %). De las denuncias de delitos contra la libertad sexual, el más frecuente es el abuso sexual (35,1 %), denominado anteriormente abuso deshonesto. Las violaciones a niñas, niños y adolescentes representan el 22,4 % y sobrepasan a los registradas en quienes tienen la mayoría de edad (19,5 %).

Otro aspecto relevante que se tiene que tomar en cuenta es que, entre niñas y niños, las relaciones sexuales se definen como abuso sexual. Esto ocurre al momento de sobrepasar la edad límite estipulada para tener relaciones permitidas por la Ley (Comité de Derechos del Niño, 2022). Según el último Comité, un tercio de los hechos de abuso sexual ocurre entre personas que son menores de 18 años, lo que significa que el abuso sexual infantil por parte de otro menor de edad es una realidad difícil, que debe ser abordada. El término abuso sexual infantil por parte de otro menor de edad se define como actividad sexual entre niños que ocurre sin consentimiento, sin igualdad (mental, física o en edad), o como resultado de la coerción física o emocional. Lo que esto significa es que existe una diferencia de poder entre los dos niños, ya sea en edad, tamaño o capacidad (Comité de Derechos del Niño, 2022).

El trauma para la víctima es el mismo que siente como si hubiera ocurrido con un adulto, este tipo de abuso a menudo no se denuncia, ya sea porque es descartado por los adultos como 'niños siendo niños' o por el miedo a lo que le sucederá a uno o ambos niños si se llega a saber del abuso. La verdad es que ambos niños necesitan ayuda en una situación como esta. El niño que está siendo abusado necesita la atención adecuada, para evitar el peso del trauma de por vida que tantos sobrevivientes de abuso sexual infantil experimentan, así como los síntomas que lo acompañan. El niño que participó en el Comportamiento Sexual Dañino (HSB por sus siglas en inglés) también necesita ayuda. Si es capaz de ver a un profesional de salud médica/mental con licencia para ayudarlo/a a trabajar a través de estos comportamientos sexuales inapropiados para la edad, entonces es menos propenso a participar en el comportamiento sexual dañino de nuevo (Saber, Prevenir y Accionar (SAPREA), 2022).

5.3. Lugares donde se ejerce con mayor recurrencia la violencia contra niñas y niños

Según los informes sobre violencia mundial hacia la niñez y adolescencia (UNICEF, 2006; OMS, 2020) y el estudio de la situación de la violencia hacia niñas, niños y adolescentes (UNICEF, 2013), se evidenció que los ámbitos o entornos donde transcurre la vida íntima de infantes y adolescentes representan los espacios violentos: hogar, escuela, lugar de trabajo y comunidad. Según estos estudios, se ratifica la información sobre Bolivia:

- *El hogar y la escuela* representan los espacios en los que la población infantil son violentadas. Las Defensorías Municipales y la Policía (2019) identificaron a su casa y a su escuela como los sitios más peligrosos. Según estas organizaciones, un 60% de los casos se darían en estos espacios. En estos lugares, los tipos de violencia más recurrentes son la violencia física, el abuso sexual y la violencia entre pares. Infantes comprendidos entre los 4 a 8 años constituyen la población que es víctima de la violencia física (que muchas veces desemboca en infanticidio). Niñas y niños, hasta los 14 años, informaron que la violencia psicológica es la que se repite con mayor frecuencia, que se traduce en palabras que los menosprecian, chantajea y avergüenzan. Las mujeres entre los 15 hasta los 17 años denunciaron que son víctimas de acoso sexual y esta forma de violencia está relacionado con la extorsión vinculada a la calificación de los puntajes por materias o asignaturas, que son negociadas a cambio de relaciones sexuales.

Ante la ausencia de la posibilidad de centralizar el dato que oscila entre 60% y 70% de violencia en casa. Se denuncia más porque existe mayor condena social de los hechos violentos sobre todo en los hogares.

- *Los medios tradicionales y las redes sociales* constituyen escenarios relevantes en la esfera pública; en ellos, varias investigaciones evidencian la cosificación de la niñez y de la adolescencia. Anotan que ellos son responsables, de alguna manera, en la forma de cómo construye la sociedad la imagen que tiene ésta de sí misma.
- *Los medios en general y la prensa en especial* muestran, a través de imágenes, historias y fotografías, hechos de violencia hacia la niñez de forma permanente y se convierten también lugares donde se exagera la violencia. Las audiencias

se convierten, la mayoría de las veces, en mudos testigos del aumento de estos hechos violentos, que provocan daños físicos y/o psicológicos o que apagan la vida de una niña o un niño.

5.4. La violencia mirada desde los medios impresos

Los medios escritos registran una parte de la realidad que tiene que ver con la agresión que sufren niñas, niños y adolescentes. Por esa razón, la investigación rescata la revisión de un trabajo que explora 11 periódicos de circulación nacional, desde el momento que se promulga el Código Niña, Niño y Adolescente (denominada Ley N° 548), que fue un 17 de julio de 2014 hasta el 12 de abril de 2022, que coincide con la celebración del Día del Niño en Bolivia. Estos medios, a través de las noticias que producen, muestran que:

- Las noticias reflejan el incremento de la violencia que se ejerce sobre niñas, niños y adolescentes dentro del país: Para la Defensoría del Pueblo, los casos de agresión sexual denunciados se incrementaron en un 235%, entre 2005 y 2014. Para el Servicio Departamental de Gestión Social (SEDEGES), 90% de las agresiones sexuales son contra niñas y adolescentes entre 7 a 15 años. Según esta organización, el 2014 se registraron 14000 casos de violencia en el país y concluía que el 34% de las niñas fueron víctimas de agresiones sexuales antes de celebrar los 18 años. Del 2014 al 2022, el porcentaje de hechos de violencia creció a un 500%, según la Fiscalía General del Estado (2022).
- El cumplimiento de la Ley no es efectivo, la norma se queda como una buena intención: Las fallas en la aplicación de la ley por parte de investigadores, fiscales y jueces, niegan justicia a víctimas y sus familias. Quienes administran la justicia dilatan los casos, donde las víctimas son niñas, niños y adolescentes: En Tarija durante 2014 a 2022, del 100% de los casos, donde niñas y adolescentes fueron sujetos de violencia sexual, solo el 13% se resolvieron, según la Dirección de Mujeres en Acción. Existe falta de investigación, demora en la sentencia y retraso de los procesos. Un proceso judicial puede durar hasta 5 años, periodo en que la niña o el niño es re victimizado constantemente. Para la Defensoría del Pueblo de La Paz, el sistema mantiene una actitud displicente, irresponsable y cómplice. Amnistía Internacional afirma que en Bolivia existen falencias en el sistema de justicia, sobre todo en las garantías de mujeres y niñas.
- Las y los perpetradores no tienen condena. La violencia sexual dirigida hacia niñas, niños y adolescentes gozaría de un régimen oprobioso de tolerancia,

impunidad y complicidad, porque rechazan delito de violación por falta de elementos de convicción, según la Defensoría del Pueblo de La Paz. Cuando estos hechos llegan a la justicia, los agresores intentan transar con parientes de la víctima, por dinero. Un titular refleja esta situación afirmando: 'Padrastro flagela a su hijo de 2 años y le dan libertad con medidas sustitutivas'.

- Las víctimas se quedan en silencio: Los casos no se denuncian por miedo, según el Servicio Legal Integral Municipal (SLIM) de La Paz. Para la Defensoría del Pueblo de La Paz, sólo se denuncian el 20% de los hechos contra niñas, niños y adolescentes. De las denuncias en los SLIM, no todos siguen procesos penales por la demanda y existe negativa de víctimas de continuar con la denuncia. La Defensoría del Pueblo de Santa Cruz lamenta que los 40 casos de violencia sexual denunciados no tengan sentencia hasta el momento. Existe dilatación.
- Padres, madres, padrastros, profesores, primos, tíos y abuelos, las personas más cercanas a niñas, niños y adolescentes, son sus agresores: El agresor estudia a la víctima, es de confianza, revisa las rutinas, sabe los lugares donde va. El agresor, en un 65% de los casos, convive cerca de la víctima.
- Los espacios dónde niñas y niños se desenvuelven el mayor tiempo de su infancia constituyen los lugares dónde se ejerce violencia contra ellas y ellos. La Fiscalía General del Estado mencionó que el porcentaje de violencia en hogares y escuelas es del 60%; mientras, que la prensa registra un 70%.

5.5. Violencia, un tema de todos los días

Para los medios escritos, niñas, niños y adolescentes están expuestos, en mayor medida, a tres tipos de violencia: sexual, infanticidio y física.

Los abismos de la violencia sexual

La violencia sexual constituye una forma de agresión recurrente hacia niñas, niños y adolescentes, que en los periódicos se muestra exclusivamente como violaciones. Se evidencia el crecimiento de hechos y la preocupación de organizaciones privadas y públicas por mejorar la situación a partir del reconocimiento del problema y la prevención.

Las intolerancias como origen del infanticidio

Es la práctica que afecta e impacta al derecho a la vida de niñas, niños y adolescentes, de forma violenta. Los medios impresos cuentan que la juventud de las y los progenitores, los procesos de depresión, el alcohol y las drogas, la discapacidad del bebé y la pobreza, representan las principales razones para que este delito se incremente. Vale la pena apuntar que la mayoría de los casos fueron violaciones seguidas de muerte y que el mayor número de infanticidios corresponde a niñas y niños de 0 a 6 años. Para la Defensoría del Pueblo, La Paz posee 46% de casos de infanticidio; Cochabamba, 18%; y Santa Cruz, 13%. Del total de esos casos, 38% son de un año; y 23%, de 2 a 5 años. Para más detalle sobre la evolución del infanticidio en el período 2014 – 2022, se puede consultar la Tabla 1.

Conviviendo con la violencia física

La violencia física se define como la acción que provoca dolor en el cuerpo, a través de la fuerza, de un objeto contundente o un arma letal, que ocasiona heridas superficiales, profundas o ambas. Los periódicos muestran que la violencia física está naturalizada en el proceso de educación y crianza de las personas. No existen límites en las consecuencias que pueda provocar este tipo de violencia en niñas, niños y adolescentes. Las tradiciones refuerzan el ejercicio disciplinario que representan los golpes, los castigos y las acciones de maltrato (existen prácticas nocivas como dejar morir a bebe porque es mujer, quemar nalgas de niñas y niños que orinan, quemar manos como sinónimo de disciplina o la iniciación sexual de niñas). Las niñas, nuevamente, son las que más sufren este tipo de violencia.

Por otro lado, se da una construcción, desde los medios escritos, que la violencia física debe ser recurrente para que sea considerada delito.

5.6. Una necesidad emergente: Revertir las consecuencias de las violencias

La violencia sexual, el infanticidio y la violencia física, impactan en la vida de niñas, niños y adolescentes, dejando huellas imborrables: cambios de comportamiento, alteraciones de atención, bajo rendimiento escolar, problemas de aprendizaje, alteraciones de alimentación y sueño, baja autoestima, timidez, inseguridad, pesadillas, depresión y agresividad, entre otras.

A partir de esta situación, el problema se traslada hacia los medios de comunicación, para saber qué se está haciendo en materia de información y tratamiento periodístico sobre la violencia contra niñas y niños.

Los periódicos analizados muestran la vulnerabilidad de niñas y niños; sobre todo de niñas, porque ellas se exponen a: lamentos de su padre, servilismo, poco acceso a la educación, maltrato, violación y embarazo adolescente. Es decir, la condición de mujer es de segunda en una sociedad patriarcal, que ejerce violencia sobre ella.

Las denuncias de violencia física se incrementaron: en 2012 se registraron 689 casos; en 2013, 1077; y en 2014, 1402, según la Fuerza Especial de Lucha Contra la Violencia. 83% de niñas, niños y adolescentes sufre violencia, según el Defensor del Pueblo de El Alto (2014). 44% de niñas, niños y adolescentes son víctimas de violencia física en Cochabamba (Defensorías Municipales de Cercado, Sacaba y Quillacollo, marzo 2014). Las Defensorías de la Niñez y Adolescencia en el país atendieron 8524 denuncias de maltrato durante 2014. La edad de mayor vulnerabilidad es de 11 a 15 años; y de las víctimas, 90% son niñas y adolescentes mujeres. Los Servicios Legales Integrales Municipales (SLIMs) recibieron 3071 casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes, el 2014.

La Fiscalía General del Estado (2018) registró 87 infanticidios y 18.576 casos de violencia intrafamiliar, en las que las víctimas son, en su mayoría, niñas menores de 14 años y mujeres jóvenes. Para el Ministerio de Justicia (2018), 4 de cada 10 niñas sufrieron de violencia sexual.

Los casos, en el período 2014-2022, de violencia intrafamiliar se duplican, y los casos de violencias contra niñas, niños y adolescentes se incrementan en un 500%. Los datos, promedio sobre violencia sexual a infantes oscila entre 6 niñas de cada 10.

Hasta septiembre de 2022, la Fiscalía Especializada en Delitos en Razón de Género y Juvenil informó que se registraron 33.453 casos de violencia. De éstos, tienen mayor prevalencia los delitos en violencia familiar o doméstica (25.959 casos), relacionada a la violencia física y psicológica; luego, se encuentran abuso sexual (2.240 casos), violación Niña, Niño o Adolescente (1.833 casos), violación a mujeres (1.884 casos) y estupro (1.076 casos). Estos datos muestran un aumento del 11,05%.

Para la Fiscalía General del Estado (2022), 6 de cada 10 niñas, niños y mujeres adolescentes sufrieron algún tipo de violencia; por esta razón, es fundamental abordar procesos de prevención que permitan el ejercicio libre de sus derechos. En lo que se refiere a la violencia sexual, según Balas (2022), se registraron más de 4.300 casos contra

adolescentes mujeres, aproximadamente 28 por día, eso significa más de uno por hora; y más de 1.000 son violaciones a niñas. Para la Coordinadora de la Mujer (2022), supone un incremento del 30% respecto al anterior año.

5.7. ¿Qué queda por hacer?

Se sabe que este problema no será resuelto por el Estado o por la sociedad exclusivamente, depende de cada una de las personas. Se debe desarrollar el autocuidado en el hogar y en el colegio, identificar los momentos en que pueden estar en peligro, enseñar a que sepan decir no, confiar en un familiar y denunciar.

La normativa no es suficiente

Para el Gobierno, la norma permite un tránsito viable y realista para transformar la situación de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, la normativa por sí misma no es suficiente para frenar la situación de maltrato en que viven la niñez y la adolescencia.

Pese a los esfuerzos de tener una legislación que esté a la vanguardia del cumplimiento de los derechos; lastimosamente, quienes son las personas encargadas de hacer cumplir la normativa no la conocen, no tienen la sensibilidad para que se cumpla, obstaculizan la justicia, demoran los plazos, revictimizan y no cumplen con la función pública de velar y garantizar ese mandato.

Los medios reproducen la violencia

Los medios reflejan la violencia, el abandono y la explotación que sufren niñas, niños y adolescentes. Muchas veces, nos dejan con ese sabor a impotencia, con esas ganas de que estos hechos no se repitan y que niñas y niños son cada vez más vulnerables. Los medios impresos reiteran la información y la producción de notas de prensa crecen en ciertas fechas: Día de la Mujer (8 de marzo), Día del Niño (12 de abril) y día Internacional de la Niña (11 de octubre); o cuando los hechos son emblemáticos, uno de ellos es el ocurrido en un albergue infantil.

De todas maneras, los delitos ocurren en el silencio y la complicidad. En un 80% del material revisado, los periódicos le dedican espacios informativos pequeños a los hechos violentos, donde importa más el morbo y el sensacionalismo. Existe un uso inadecuado del lenguaje sensible a los derechos de niñas y niños y de la imagen de la población infantil. Existe una ausencia de seguimiento de los casos.

Por esa razón, consideramos la necesidad que los medios controlen sus contenidos y mensajes. Se requieren mayores espacios informativos contra la violencia, para garantizar mayor conocimiento e información al respecto. Por otro lado, existe la urgencia de incentivar a la denuncia, para evitar la impunidad de estos hechos en los espacios privados.

A lo largo de este período de investigación, el estudio promovió varios talleres de capacitación a periodistas de medios sonoros, escritos y audiovisuales. Por otro lado, se colaboró en diferentes programas para hacer un abordaje adecuado al tema de la prevención de las violencias en contra de la niñez de los temas, con el fin de mejorar el tratamiento de la información, aspecto que es un área para otras investigaciones.

La apuesta por un trabajo integral y conjunto

Definitivamente, las medidas aisladas no mejoran las condiciones de violencia en la que se encuentran niñas, niños y adolescentes. Se requiere un trabajo de autoridades públicas en programas de prevención, incidencia, en los niveles nacional, departamental y local. Las organizaciones privadas, que manejan la temática, deben trabajar de forma planificada, conjunta y articulada, para enfrentar esta problemática de forma acertada.

La prensa escrita refleja las iniciativas gubernamentales por realizar campañas de prevención, como la del Ministerio de Educación para prevenir el embarazo adolescente y la violencia sexual o la de los Ministerios de Comunicación y Justicia contra la violencia sexual. También, se identifica la “falta la coordinación interinstitucional”.

Se reconoce la existencia de iniciativas como el hogar Munasim Kullakita (quírete hermanita) de El Alto, que trabaja con adolescentes en situación de calle y son víctimas de violencia sexual. En esta institución, se busca la autonomía de niñas y adolescentes. También, resaltan la creación del Centro de Especialización de Prevención y Atención Terapéutica (CEPAT), que funcionan en La Paz, El Alto y provincias desde 2007, y que el 2013 se amplió a Santa Cruz, Potosí, Oruro y Tarija. Estos centros dependen de las gobernaciones. El 2014 se crea la Unidad de Prevención y Atención a Víctimas de Violencia Sexual, que cuenta con abogados, psicólogos y trabajadores sociales. Según la organización Centro Una Brisa de Esperanza (CUBE), los centros de acogida administrados por los Servicios Departamentales de Gestión Social (SEDEGES) requieren de apoyo privado, más refugios, para responder a las necesidades de las víctimas. De igual manera, se evidencia la carencia de personal en los Servicios Legales Integrales Municipales (SLIMs) y la demanda por incrementar el número de forenses para respaldar las investigaciones y denuncias de abuso sexual en el país.

5.8. Agresores

Según datos de la Defensoría del Pueblo (2018), en Bolivia, “el agresor, en un 65% de los casos, convive cerca de la víctima”. Algunos datos muestran que la madre, el padre, los padrinos, el tío, el abuelo, el hermanastro o el padrastro son quienes abusan de niñas y niños.

Lastimosamente, los datos que refieren los medios escritos dicen que 38% de padres o madres fueron responsables de los actos de violencia de niñas y niños de 0 a 5 años, durante 2014 a 2017. En los casos de las violaciones a adolescentes de 11 a 15 años, el 16% de los perpetradores fue su padre o su padrastro.

En las escuelas, profesores y directores son quienes acosan a adolescentes: “En Cobija, se acusa a un director de 12 casos de abuso sexual”. En los hogares, sufren maltrato de sus padres, hermanos, familiares y madres: “Una niña de 9 años sufrió abuso sexual de su abuelo durante 4 años”.

Según el CEPAT, en La Paz, 67% de los casos que atendieron se cometieron al interior del seno familiar, por padres, hermanos, abuelos y tíos. En Santa Cruz, la misma organización registra el primer semestre 164 casos de violencia sexual, de éstos 60% fue cometido por personas de su entorno familiar (2019).

Para el Servicio y Estudios para la Participación Ciudadana en Democracia (SEPAMOS) el 70% de los agresores son padres, abuelos, hermanos; 20% tíos, vecinos y primos; 10% extraños. La Unidad de Víctimas Especiales registró 386 casos de abuso sexual a niñas en 2019; de ese total, 24% fue cometido por una persona conocida. Las Defensorías Municipales de Cercado, Sacaba y Quillacollo atendieron 8524 denuncias de maltrato. En 85% de los casos, los agresores son del entorno cercano de la víctima o familiares de las víctimas.

Este panorama, según los especialistas, provoca que las víctimas no hablen, porque el agresor es parte de su familia, es alguien cercano.

5.9. Factores de riesgo de la violencia contra la niñez

Se denominan factores de riesgo a las circunstancias o situaciones que aumentan la probabilidad que una niña o un niño se encuentre en situación de violencia. Para las organizaciones que trabajan con niñez, las personas que están entre los 4 años y la adolescencia (12 a 13 años) están en mayor situación de riesgo de ser víctimas de diferentes violencias; pero, sobre todo de la violencia sexual. Esta misma situación ocurre con niñas y niños rechazados por su entorno familiar, porque no colman los deseos parentales tradicionales o poseen problemas físicos o mentales. En algunos casos, hasta solo el hecho de que un niño llore demasiado es motivo para que pueda sufrir violencia o la muerte.

Varias madres, padres, madrastras, padrastros y cuidadores tienen dificultades para establecer lazos afectivos con sus hijas e hijos, constituyéndose en un antecedente para el maltrato en la infancia. Por otro lado, se imaginan futuros imposibles en sus vidas, tienen expectativas altas o crean realidades falsas, que dependen de sus hijas e hijos. Este tipo de personas poseen más posibilidades de convertirse en agresoras, por la frustración que deviene de esos sueños y proyecciones (CDN, 1990).

Otros factores de riesgo, para ejercer maltrato infantil, se constituyen los problemas económicos dentro de casa y el abuso de alcohol y/o de drogas. También, los hogares donde se registra violencia intrafamiliar o doméstica, las familias que son aisladas por su comunidad y las que requieren de la colaboración familiar extendida con el fin de cuidar a sus niñas o niños, se convierten en espacios propicios para iniciar un ciclo de violencia interminable en el núcleo más importante de desarrollo infantil, como lo es la familia.

Las noticias reflejan que las parejas jóvenes, la discapacidad de niñas y niños, los celos de pareja, el descuido, las formas de crianza y la convivencia con madrastras o padrastros, son otros factores de riesgo que anteceden, sobre todo, a episodios de actos de infanticidio (Plan Internacional, 2017). Por otro lado, la carencia de promover el bienestar personal, de acceder a tratamientos efectivos contra el conflicto, de impulsar el establecimiento de ambientes afectivos y responsables con hijas e hijos y de liberar una precaria situación económica, también, provocan situaciones de violencia.

5.10. Efectos de la violencia contra la niñez

Los efectos de la violencia contra la niñez son las consecuencias negativas que provocan los hechos violentos (físicos, psicológicos, emotivos, etcétera) contra ellas y ellos. Eso significa que pueden presentarse traumas emocionales, trastornos de la conducta o problemas sociales, incluso la muerte, a partir del maltrato infantil.

El impacto de los efectos de la violencia contra la población infantil tiene un alto costo para su desarrollo. El grado de la afectación dependen de:

- La intensidad de la violencia, del número de veces que se expuso a una situación y de la prolongación de la misma. El maltrato puede durar años y repetirse cotidianamente.
- El perfil que posee cada niña y el niño también es determinante; la edad establece la indefensión; el temperamento, hace que quienes sean más tímidos sean más vulnerables; las habilidades sociales que poseen, les otorga mayores posibilidades de denuncia. No es lo mismo ser víctima de violencia a los 3 años o a los 14 años, las consecuencias de los golpes, los gritos y la violencia sexual, son distintos en cada etapa de su desarrollo.
- La recurrencia de la violencia física. El nivel de víctimas de violencia física es alto porque es muy común como acción correctiva en la infancia. En pocas ocasiones, existe ausencia de este tipo de violencia.
- El vínculo que posee la niña y el niño con su perpetrador. La evidencia muestra que quienes ejercen mayor violencia sobre los infantes son personas cercanas y viven con ellos.
- La ayuda que obtenga la niña o el niño de su entorno familiar. En la niñez, se construyen lazos de confianza con alguien de la familia y, muchas veces, esa persona es determinante para apoyarle en cualquier situación de violencia.
- La posibilidad de ser atendido médicamente, psicológicamente y socialmente. El entorno de protección, atención y restitución, que rodee a la niña y el niño, es determinante para su desarrollo.

Según varias organizaciones internacionales dedicadas a promover y garantizar los derechos de niñas y niños (Visión Mundial, Plan International, Chilfund, Educo, Save

the Children) las consecuencias de las violencias pueden ser muy variadas. Sin embargo, haciendo un corte por edades, se puede distinguir:

- Niñas o niños menores de 3 años: Un acontecimiento de violencia, puede afectar las relaciones afectivas, las capacidades sociales y el desarrollo de su autoestima, que establecen niñas y niños e impactan en su vida emocional, convirtiéndolo en alguien dependiente afectivamente. Las consecuencias más visibles en poblaciones infantiles son dificultades al dormir, sueños inquietantes, dejan de comer en horarios establecidos, tienen dificultad en controlar los esfínteres y se presenta un desarrollo psicomotor demorado.

El maltrato infantil afecta a las primeras etapas del desarrollo cerebral; la lactancia y la primera infancia. Este desarrollo es alterado fisiológicamente porque se les expone a condiciones de estrés prolongadas, severas o impredecibles, provocadas por el maltrato. Éstas afectan negativamente al crecimiento físico, cognitivo, emocional y social de niñas y niños (OMS, 2019).

- Niñas y niños de 3 a 5 años: Las víctimas de violencia presentan problemas de comprensión cognitiva; también, se les hace difícil equilibrar y controlar sus sentimientos. Son propensos a ser impulsivos, porque son motivados por alguna emoción. En esta etapa, la valoración que hacen de sí mismos es negativa y la autoestima baja considerablemente. Hacen un corte con el resto del mundo y les invade la tristeza y la soledad. Este nivel de aislamiento, reduce la capacidad de identificar las molestias ajenas. Aspecto que, a la larga, afecta a sus relaciones sociales.

Más allá de los trastornos psicológicos, la violencia física impacta en las capacidades de procesamiento de la información en el cerebro y éste se modifica. Por esta razón, se explica que niñas y niños expuestos a golpes, bofetadas y patadas recurrentes, sobre todo cerca a la cabeza, hasta sus 5 años, presentan un coeficiente de intelecto menor al normal. Biológicamente, se explica esta situación, porque poseen menos cantidad de materia gris en la zona pre-frontal del cerebro (Save the Children, 2014).

- Niñas y niños, hasta los 6 y 8 años: En esta etapa, niñas y niños víctimas de violencia profundizan los sentimientos de auto valoración negativa. Se les hace difícil manejar sus sentimientos y sus emociones, porque no entienden que quien debería protegerles es quien los daña. Esta confusión suele convertirlos en culpables de lo que sienten, porque muchas violaciones se dan como muestras

de afecto de las personas cercanas a ellas. Por eso, construyen situaciones y relaciones conflictivas en familia, con sus pares o con sus maestros.

- Niños mayores y adolescentes: La violencia provoca una estampida prematura por salir de sus hogares; también, es la razón por la que se exponen a mayores riesgos de violencia fuera de casa. Al perder, poco a poco el sentido de sus vidas se auto flagelan y los episodios de baja autoestima y depresión crecen. También, sufren trastornos disociativos de la identidad, más conocido como trastorno de personalidad múltiple, que se distingue porque la persona siente que tiene distintas identidades. A este panorama se suma el desempeño académico bajo y el desinterés en progresar en el ámbito educativo. Por otro lado, se aíslan a nivel social, se acogen a la delincuencia juvenil, abusan del alcohol o de las drogas, rechazan su cuerpo, poseen miedo generalizado, se sienten avergonzados y culpables, cuando son solo víctimas.

El cerebro de niñas y niños (entre 10 a 14 años), al experimentar estrés en forma de abusos físicos o sexuales, se focalizará en el uso de recursos enfocados hacia la supervivencia y la defensa de amenazas de su entorno. Cuando las primeras experiencias son negativas, niñas y niños padecen dificultades sentimentales, comportamentales o educativos, que pueden durar toda su existencia (National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information, 2011).

- Adultez: Cuando las víctimas infantiles llegan a ser adultos, gran parte se convierte en una agresora o en un agresor. Este ciclo de la violencia hace que traten mal a cualquier niña o niño de su entorno, que violenten a sus hijas e hijos, si es que los tienen, o a sus parejas con quienes conviven. Es decir, que tienen dificultades en el establecimiento de relaciones sociales armónicas, ellas son conflictivas y violentas, afectando a cualquier persona que se encuentre o sea parte de su círculo cercano. Estas situaciones pueden arreglarse con el tiempo, aunque tarden bastante en conseguirlo.

6. NORMATIVA NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE VIOLENCIA INFANTIL

6.1. Fundamentos jurídicos de la legislación boliviana sobre protección

La legislación boliviana, al enfocarse en la niñez y adolescencia, identifica dos doctrinas, que definen la forma de percibir a la infancia y que coadyuvan al desarrollo de mecanismos para tratarlos jurídicamente y en el ámbito institucional. Una es la doctrina de la situación irregular y la otra es la doctrina de la protección integral, que serán explicadas a continuación.

6.1.1. Doctrina de la situación irregular

Esta doctrina es el espacio donde se enmarcan las promulgaciones de toda la norma, legislación o convenio social e institucional que beneficia a poblaciones infantiles. Se fundamenta en diferenciar la manera en cómo se menciona y se dirige a las poblaciones infantiles. Eso significa que sugiere cambiar la mención a “niños, niñas y adolescentes” en lugar de considerarlos “menores”, que los concibe como personas desatendidas, que tienen dificultades de comportamiento, son vagos, marginados, amigos de lo ajeno y pobres. Esa distinción evidencia cómo la legislación de la época criminaliza el hecho de ser pobre, cuando es una condición económica y social, y asume medidas que vulneran los derechos humanos. Por otro lado, las conductas de quienes eran consideradas como niñas, niños y adolescentes no estaban contempladas por la legislación, era un público al que se le creía fuera de cualquier dificultad o problema. Además, la identificación como “menor” reflejaba un significado peyorativo, los

mostraba como una población marginal, pequeña y reducida (Padilla, Carrasco y Noya, 2010).

Por otro lado, las personas responsables de juzgar los comportamientos concebían a niñas y niños como menores. Esta manera de mirarlos, los ubicaba en una posición paternal, en la que sus decisiones eran ilimitadas y se convertían en sujetos buenos y justos, cumpliendo ese rol de padres. Las personas consideradas menores tenían la protección absoluta del Estado y de sus organizaciones y se le negaba el derecho a la defensa. Desde esta perspectiva, otorgaba al funcionario público una amplia facultad para decidir, a su buen criterio, en lo que creía era lo más adecuado para el menor que se encontraba en dificultades. Era él quien tomaba las decisiones y nadie podía decir nada al respecto, porque era la posición de este funcionario quien decía como proceder (Padilla, Carrasco y Noya, 2010).

Esta doctrina maneja el concepto que la niñez y la adolescencia se convierten en propiedad del lugar que les ampara y protege, ya sea privado o público, y están regulados por sus normas institucionales. Esta perspectiva fue apropiada, de manera automática, por las Organizaciones No Gubernamentales, que desempeñaban diferentes actividades con niñez y adolescencia.

En Bolivia, la aplicación de esta doctrina empezó cuando se promulgó el Código de Contravenciones para Menores, el 26 de febrero de 1947, a través del Decreto Supremo N° 732. Este instrumento legal normaba acciones de niñas, niños y adolescentes, que estaban tipificadas contra la ley y los buenos principios. De esa manera, se consideraban acciones que iban contra las buenas costumbres: la vagancia, la limosna, ser vagabundo, ser prostituta, no obedecer a padres, maestros y ancianos, participar de juegos de azar, consumir alcohol, entre otras.

En este período, se pueden identificar tres momentos más relevantes que encaró esta Doctrina en Bolivia:

- Derechos del niño boliviano (1955), constituye la primera norma legal ligada a los derechos de la niñez.
- Primer Código del Menor (1966), crea la primera instancia pública preocupada por el cuidado de la niñez, denominada Concejo Nacional del Menor. La meta principal de esta entidad es pensar, ordenar, plantear, implementar y evaluar la política integral de protección al menor.

- Segundo Código del Menor (1975), actualiza su perspectiva hacia la niñez y adolescencia, en un contexto internacional cambiante. Confirma la necesidad de contar con los Tribunales Tutelares, que tenían el objetivo de proteger a la población menor de 16 años y de otorgarle terapias de toda índole. Una particularidad de esta norma es que los menores no podían defenderse y ejercer ese derecho.

La doctrina de la situación irregular estuvo activa de manera formal desde el inicio del Siglo XX hasta que terminó la década de los años 80. Su vigencia finaliza en noviembre de 1989, cuando se promulga la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

6.1.2. Doctrina de la protección integral

La doctrina de la protección integral se basa en uno de los principios de los Derechos Humanos: la universalidad. Este principio postula que todas las personas poseen los mismos derechos humanos por el simple hecho de ser humanos. En el caso de niñas, niños y adolescentes, sus derechos son aceptados por el mundo, independientemente a que etnia o cultura pertenezcan, si viven en el área rural o en la ciudad, se su creencia en Dios o en la naturaleza, si es de nacionalidad boliviana o extranjera, del dinero que tenga, si habla español o quechua o alguna otra condición. El desarrollo de esta doctrina data de 1989, cuando se promulgó la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y que define a la niña y al niño como sujeto de derecho. Uno de los primeros alcances de esta Convención fue reformular y reconstruir la normativa para niñas, niños y adolescentes. De esa manera, se transformaron en herramientas adecuadas para la promoción, defensa y ejercicio de los derechos humanos de toda la población infantil y adolescente (García, 1993).

Esta doctrina se caracteriza porque entiende que la norma representa una herramienta útil porque contempla y abarca a todas las niñas, niños y adolescentes; y no es exclusiva para la niñez o la adolescencia en conflicto. Además, su alcance es global y borra el término “menores”, lo elimina radicalmente de cualquier legislación en el planeta por las connotaciones negativas que tenía el concepto, a escala privada y pública. Con esta nueva doctrina el conocimiento y resolución de conflictos de niñas, niños y adolescentes es tratado por tribunales especializados y, ya no, por el libre albedrío de los funcionarios. En estos tribunales, niñas, niños y adolescentes poseen derecho de decir su palabra libremente y de ser oídos; también, tienen el derecho de ser defendidos por abogados especialistas y por el Ministerio Público, de hecho (Padilla, Carrasco y Noya, 2010).

En Bolivia, esta doctrina se asume desde 1990 y los casos son regulados, desde 2014, por la Ley N° 548, que estipula que todas las organizaciones encargadas de la protección de la infancia tienen que acatar y dar cumplimiento a lo establecido legalmente. También, asegura jurídicamente el principio de igualdad ante la Ley, que es muy importante, porque, desde esta perspectiva, respalda el derecho de vivir dentro de un núcleo familiar y, en el caso de que no existiese, puede considerarse una familia sustituta. Ese es el motivo por el que se crean los centros de acogida, que representan hogares temporales y que son una excepción y no en la regla. El tiempo de estadía puede ser de urgencia, hasta seis meses, temporal, hasta dos años, y, permanente, hasta la mayoría de edad (18 años cumplidos). Se recomienda que sea el tiempo más corto (Padilla, Carrasco y Noya, 2010).

En este período, se pueden identificar cuatro momentos más relevantes que encaró esta Doctrina en Bolivia:

- El país valida y acepta la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (1989), el 14 de mayo de 1990 se promulga la Ley N° 1152, en la que se aprueba la suscripción a la CDN por Bolivia, emitida por la asamblea de la Organización de las Naciones Unidas.
- Tercer Código del Menor (1992), estipula y norma la prevención y el cuidado integrales a toda niña, niños y adolescente, velando por su crecimiento físico, mental, moral, espiritual y social, en circunstancias de libertad, respeto y dignidad. Identifica a la población infantil como víctima de violencia, que sufre diferentes daños, que afectan a su salud física, mental y emocional.
- Código del Niño, Niña y Adolescente (CNNA), promulgada el 27 de octubre de 1999 como Ley N° 2026, determina y norma el régimen de prevención, protección y atención integral que el Estado y la sociedad deben otorga a niña, niño y adolescente boliviano, con el fin de asegurarles un desarrollo integral. Establece la creación de la Comisión Municipal de la Niñez y Adolescencia, en todo Concejo Municipal, que propone, consulta y fiscaliza políticas y actividades de protección para esa población vulnerable. La Comisión cuenta con personas y organizaciones de la sociedad civil vinculadas con la prevención, atención, protección y defensa de la niñez y adolescencia. Por otro lado, regula las Defensorías de la Niñez y Adolescencia como una instancia municipal gratuita, que se encarga de proteger y defender social y jurídicamente a niñas, niños y adolescentes

- Nuevo Código de Niñas, Niños y Adolescentes (2014). Se promulga el 17 de julio como la Ley N°548 y busca el reconocimiento y regulación de los ejercicios de los derechos que favorecen a la niñez y adolescencia. Para ese fin, desarrolla el Sistema Plurinacional Integral de la Niña, Niño y Adolescente; de esa manera, se desea garantizar el cumplimiento de los derechos, a través de la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad en su conjunto. Subraya que la niñez y la adolescencia poseen derechos a la vida, a la educación, a la salud, al afecto, a la familia y un largo etcétera. Esta norma intenta asegurar el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.

Como se puede ver, la doctrina de la protección integral identifica dos actores activos: el Estado y la sociedad, como las instancias que están forzadas a construir y generar las mejores posibilidades para que estas poblaciones vulnerables ejerzan sus derechos a plenitud. Para el logro de este objetivo, reconoce que es necesario la definición de políticas públicas, planes y programas, que ayuden a asegurar el bienestar de niñas, niños y adolescentes. La doctrina recupera el enfoque de derechos, que entiende a las poblaciones infantiles como sujetos de derechos y responsables de su propio desarrollo. Introduce grandes cambios en términos de atención, prevención y protección.

6.2. Legislación boliviana en torno a la violencia contra niñas y niños

La legislación boliviana elaborada específicamente para abordar la violencia contra niñas y niños persigue el noble fin de garantizar el ejercicio de sus derechos y su cumplimiento. Esta perspectiva representa un gran desafío, sobre todo para que cada infante boliviano, incluso el que vive en las comunidades más lejanas, se beneficie de este principio normativo. De alguna manera, esta legislación ayuda el desarrollo integral de poblaciones indefensas y otorga una gran responsabilidad a la ciudadanía: el acatarlas y el hacerlas acatar.

6.2.1. Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia

La Constitución de Bolivia reconoce que los derechos de niñas, niños y adolescentes no se pueden violar o transgredir; llegan a toda la población infantil, sin excepción; un derecho depende del otro derecho; no se pueden separar, por nada; y son graduables, hay que ir paso a paso. La Constitución le da la gran responsabilidad al Estado boliviano, como una obligación primordial, de promocionar los derechos de la niñez, precautarlos como lo más importante y, lo más relevante, respetarlos. Además,

esta Carta Magna incorpora el principio de inclusión y reconoce derechos fundamentales para todas las personas, específicamente, a favor de la niñez, adolescencia y juventud y de grupos tradicionalmente excluidos, como las poblaciones indígenas.

La Constitución define que niñas, niños y adolescentes tienen el rango de titulares de todos los derechos estipulados en esta legislación, con los límites que plantea. Incorpora el Principio del Interés Superior del Niño y dispone un capítulo específico sobre los derechos de la niñez, a lo largo de los Artículos 58 a 61.

6.2.2. Código Niña, Niño y Adolescente, Ley N° 548

Este nuevo Código, promulgado el 17 de julio de 2014, representa la herramienta normativa más importante para niñas y niños; para ese fin, se fundamenta en 11 principios:

- *Interés superior*, la niñez y la adolescencia están por encima de todo.
- *Prioridad absoluta*, la población infantil es lo más importante.
- *Igualdad y no discriminación*, se apuesta a la inclusión de niñas y niños, en todos los ámbitos.
- *Equidad de género*, como una construcción colectiva, donde interesa el ser humano; más que niña o niño, la apuesta es la niñez.
- *Participación*, efectiva para el desarrollo de la niñez, la comunidad y la sociedad, a través de la toma de decisiones y estadía en instancias relevantes.
- *Diversidad cultural*, Bolivia es un país con muchos pueblos indígenas y es importante reconocerlos y construir el país a partir de esta riqueza.
- *Desarrollo integral*, entendido en todas las esferas de conocimientos, actitudes, valores y prácticas.
- *Corresponsabilidad*, en la que se asumen retos colectivos para un bien común y donde los actores sociales asumen su responsabilidad por el tema.

- *Rol de la familia*, la protección y el cuidado son relevantes para el desarrollo integral de las personas.
- *Ejercicio progresivo de derechos*, el reto cotidiano es la conquista gradual de esos derechos, paso a paso.
- *Especialidad*, es un ámbito que requiere del manejo específico y conocimiento de la problemática, para tomar decisiones y realizar acciones.

Instala iniciativas, mucho más específicas, que se obliga a cumplir y las denomina programas. Dos de estos programas llaman la atención del estudio; el primero tiene que ver con la prevención y protección social de la población infantil menores a 14 años, que desarrollan alguna acción de trabajo. El segundo se vincula con la lucha contra la violencia sexual, por la indefensión de las víctimas, que son, en su mayoría, niñas y niños. A escala departamental y a escala municipal, define políticas sociales, donde prioriza la prevención y la protección de las violencias, y el funcionamiento gratuito de las Defensorías de la Niñez y Adolescencia, que, supuestamente, cuenta con los recursos necesarios para su funcionamiento, de manera obligatoria.

Entre los aspectos más novedosos estipula el derecho a la integridad personal y protección contra la violencia e incorpora el derecho al buen trato, que implica una crianza positiva y una educación no violenta. Establece que cualquier tipo de violencia, que no esté contemplada en la legislación, tendrá, de igual manera, pena y sanción. Después de leer la realidad del país, se centra en el derecho de niñas, niños y adolescentes de ser protegidos de la violencia sexual. Añade que la hipersexualización se convierte en una nueva manera de violencia sexual, que se debe considerar, educar y castigar. Finalmente, pone especial atención en la recuperación psicológica y afectiva de niñas y niños y en el derecho fundamental de acceso a la justicia y su cumplimiento.

Como se presentó, páginas atrás, el Código Niña, Niño Adolescente de 1999, se convierte en rango de Ley y existen ciertas modificaciones que valen la pena subrayarse.

Tabla 2. Aspectos distintivos del nuevo Código Niña, Niño y Adolescente

Nuevo Código, Ley N°548	Anterior Código
Penaliza al infanticidio y lo tipifica como un delito grave. Establece una pena de 30 años de cárcel sin derecho a indulto.	Solo establece un castigo leve por el delito de infanticidio. Estipula una pena de 10 años de cárcel.
Tipifica la violencia sexual hacia poblaciones infantiles y adolescentes.	No regula la violencia sexual hacia poblaciones infantiles y adolescentes. Es disciplinaria y no punitiva.
Implementa un Sistema Plurinacional de Protección Integral de niñas, niños y adolescentes, que involucra al conjunto de las instituciones del Estado a nivel nacional, municipal y departamental. Las tres escalas gubernamentales tienen la necesidad de colocar, en sus presupuestos, la implementación y la ejecución del funcionamiento de este sistema.	Regula la facultad a los Gobiernos Municipales con las denominadas “Defensorías de la Niñez”, y éstas, en su mayoría, no cuentan con un presupuesto para su funcionamiento y administración.

Nota: Revisión comparativa del Código Niña, Niño y Adolescente de 1999 y su actualización y conversión a Ley N° 548 de 2014. La tabla refiere contenido textual, en algunos contenidos, de la norma.

Uno de los logros más importantes de la Ley N° 548 es la creación y funcionamiento de los Comités de Niñas, Niños y Adolescentes (CNNA) (Artículos 190-192) a nivel municipal, departamental, nacional y de las autonomías indígena originario campesinas, así como el reconocimiento de cualquier organización estudiantil o de niñas, niños y adolescentes, que son reconocidas como instancias de participación social.

En Bolivia existe una vasta normativa que protege a niñas y niños contra cualquier tipo de violencia. Gran parte de esta normativa se desarrolló durante el período de 2014 a 2017.

6.2.3. Normativa vigente

Durante el período de 2014 a 2017 se desarrolla la norma para la protección de la niñez de cualquier forma de violencia. Los aspectos más relevantes y vinculados a la investigación son:

Tabla 3. Descripción de la legislación boliviana en violencia contra NNA

N°	Norma	Alcance
1	Decreto Supremo N° 2377 (que reglamenta los procedimientos de la Ley N° 548, Código Niño, Niña y Adolescente) de 2015.	Este Decreto Supremo reglamenta la Ley N° 548, Código Niña, Niño y Adolescente (Art. 1). Por otro lado, instruye que la Secretaría Técnica del Sistema Plurinacional Integral de la Niña, Niño y Adolescente pertenece al Viceministerio de Igualdad de Oportunidades del Ministerio de Justicia (Art. 3).
2	Gobierno Autónomo Departamental de Santa Cruz. Ley Departamental N° 46 de Erradicación del Trabajo Infantil y Protección del Adolescente Trabajador y Trabajadora, de 26 de julio de 2012.	Esta Ley tiene por objeto establecer las directrices básicas para la erradicación progresiva del trabajo infantil; proteger a las y los adolescentes trabajadores; erradicar cualquier manera de trabajo infantil o adolescente y garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales de los niñas, niños y adolescentes, con

		la finalidad de promover su crecimiento integral en el Departamento (Art. 1).
3	Gobierno Autónomo Departamental de Santa Cruz. Ley Departamental N° 82 de 1 de septiembre de 2014.	Esta Ley establece el 5 de octubre de todos los años el "Día de la No Violencia", a efecto de reafirmar una cultura de paz, promoviendo el respeto a los derechos humanos; garantizando de esta manera la convivencia pacífica de los estantes y habitantes del Departamento de Santa Cruz (Art. 1).
4	Gobierno Autónomo Departamental de Tarija. Ley Departamental N° 021/2011 de Ejecución de Políticas Departamentales para la Atención y Prevención de la Violencia Sexual a la niñez y a la adolescencia, promulgada el de 10 de mayo de 2011.	Esta Ley del Gobierno Departamental del Departamento de Tarija formula e implementa políticas departamentales y municipales para prevenir la violencia sexual contra la niñez y la adolescencia en zonas urbanas y rurales, relacionando a los servicios públicos de salud, educación y seguridad ciudadana (Art. 1).
5	Gobierno Autónomo Departamental de Cochabamba. Ley Departamental N° 443 de Prevención y Atención a Niñas, Niños y Adolescentes Contra la Violencia, de 1 de abril de 2014.	Esta Ley establece mecanismos institucionales técnicos, normativos y presupuestarios con el afán de prevenir y atender a poblaciones infantiles y adolescentes contra la violencia sexual, en comunicación y coordinación con las ETA, más conocidas como Entidades Territoriales Autónomas, que son organizaciones sociales, instituciones del departamento y el nivel central.
6	Gobierno Autónomo Municipal de Betanzos (Potosí). Ley Municipal N° 008 de 15 de julio de 2014.	Esta Ley declara y establece el 24 de octubre como el Día de la No Violencia Municipal en toda la Jurisdicción del Municipio de Betanzos, que pertenece a la Primera Sección de la Provincia Cornelio Saavedra, departamento de Potosí (Art. Único, Parágrafo I).
7	Gobierno Autónomo Municipal de Camargo (Tarija) Ley Integral Municipal para Vivir Libres de Violencia, de 28 de noviembre de 2014.	Esta Ley establece los mecanismos de Lucha Contra la Violencia e implementa políticas y estrategias de prevención, atención, protección y promoción del derecho a una vida sin violencia para mujeres, poblaciones infantiles y adultos mayores en el Municipio de Camargo (Art. 1).
8	Gobierno Autónomo Municipal de San José de Chiquitos (Santa Cruz) Ley Municipal N° 45 de Protección Integral a Niñas, Niños y Adolescentes en Riesgo Social y Situación de Violencia, y de Creación del Comité Municipal de Niñas, Niños y Adolescentes, de 31 de marzo de 2016.	Esta Ley establece mecanismos y procedimientos destinados a prevenir, dar asistencia, brindar protección especial, fortalecer el papel de la familia, involucrar a la comunidad y a la sociedad en general, para definir las actividades públicas que aseguren el pleno goce de los derechos de infantes y adolescentes en todos los niveles públicas, privadas, comunitarias y familiares del Municipio de San José de Chiquitos (Art. 1).
9	Gobierno Autónomo Municipal de Sucre (Chuquisaca) Ley Autonómica Municipal N° 42/2014, Por la Cultura de Paz y No Violencia, de 17 de septiembre de 2014.	Esta Ley establece políticas para el desarrollo de la cultura de paz y la no violencia, en el Gobierno Autónomo Municipal de Sucre (Art. 1). Estipula el "Día Internacional de la Paz y Día Internacional de la No Violencia, en el Municipio de Sucre , el 21 de septiembre el (Art. 2).
10	Gobierno Autónomo Municipal de Tomave (Chuquisaca) Ley Municipal Autonómica N° 011/2014, Declara Día de la No Violencia en el Municipio de Tomave, de 16 de diciembre de 2014.	Esta Ley declara el día de la No Violencia en el Municipio de Tomave el "día 25 de noviembre de cada año" (Art. 1).
11	Gobierno Autónomo Municipal de Yamparáez (Chuquisaca) Ley Municipal	Esta Ley declara el día de la No Violencia en el Municipio el "día 25 de noviembre de cada año" (Art. Único).

	N° 03/2013 de 19 de noviembre de 2013.	
12	Gobierno Autónomo Municipal de Yapacaní (Santa Cruz) Ley Municipal N° 63 de Prevención de la Violencia y Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes Menores de 18 años, Atención y Recuperación de Víctimas.	Esta Ley previene, protege y atiende a personas que vivieron la violencia sexual y su recuperación en el municipio de Yapacaní (Art. 1).
13	Gobierno Municipal de Zudañez (Chuquisaca) Ley Municipal 017/15 Que eleva a rango de Ley la Ordenanza Municipal N° 37/2011 por el cual se declara el 16 de marzo como Día de Lucha Contra toda forma de Violencia en el Municipio de Zudañez, de 11 de marzo de 2015.	Esta Ley declara el 16 de marzo como un día de lucha contra toda forma de violencia en el Municipio de Zudañez., con suspensión de actividades en horas de la mañana (Art. 1).
14	Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba. Decreto Municipal N° 075/2017 contra el acoso escolar y la violencia en unidades educativas, de 28 de marzo de 2017.	Este Decreto Municipal define lineamientos preventivos y de intervención en casos de acoso escolar y violencia en las unidades educativas y espacios que estén directamente relacionados al ámbito educativo (Art. 2).
15		

Nota: Información recuperada de un estudio comparativo de la normativa boliviana, realizada por García y Dávila, para el Programa de Coordinación en Salud Integral (PROCOSI), 2017. La tabla refiere contenido textual, en algunos contenidos, de la norma.

Lo que la investigación rescata de esta información es que de los 338 gobiernos municipales registrados en la Federación de Asociaciones Municipales de Bolivia (FAM), solo el 2.36% promulgó algún tipo de normativa sobre el maltrato hacia la niñez. En el caso de las 9 gobernaciones del país, solo 3 (Santa Cruz, Cochabamba y Tarija) promulgaron una normativa referente al tema de violencia.

Por otro lado, la norma procede según el tipo de violencia desde el Código Niña, Niño y Adolescente (CNNA) y el Código Penal Boliviano (CPB); en consecuencia, con la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (Ministerio de Justicia, 2016.):

- Violencia física: Arts. 19, 24 (Inciso 3), 37 (Inciso a) y 39 de la CDN y Arts. 142, 145, 147 y 157 del CNNA.
- Sometimiento a castigo físico (violencia física): Arts. 147, 153 y 176 del CNNA.
- Violencia Psicológica: Arts. 19 (Inciso 1 y 2), 28 (Inciso 2) y 39 de la CDN y Arts. 142, 145, 146, 147 y 151 del CNNA.

- Abandono psico-emocional o psico-afectivo (violencia psicológica y emocional): Arts. 147, 153 y 176 del CNNA.
- Falta de provisión adecuada y oportuna (negligencia): Arts. 147, 153, 176 del CNNA
- Violación de niña, niño o adolescente: Art. 308 (CPB).
- Abuso sexual: Art. 312 (CPB).
- Estupro: Art. 321 (CPB).
- Violencia sexual comercial: Art. 322 (CPB).
- Infanticidio: Art. 258 (CPB) y Sección VI del CNNA, sustituye el Art. 258 del CPB.

6.2.4. Derecho consuetudinario y pluralismo jurídico

La investigación precisa la definición del derecho consuetudinario, que “es el que surge y persiste por obra de la costumbre y es practicado por la costumbre y con fuerza legal, salvo prohibición” (Osorio, 1995), porque muchas veces existe conciliación entre las personas que ejercen violencia contra niñas y niños. Es decir, en casos de violencia, sobre todo física y sexual, las y los agresores llegan a acuerdos para negociar el daño fuera de la ley con la familia de la víctima.

En ese sentido, la Ley boliviana prevé estas situaciones en el Artículo 5, inciso IV de la Ley N° 073, que trata sobre el deslinde jurisdiccional (2010). Esta ley controla la jurisdicción indígena, originaria y campesina y las otras jurisdicciones reconocidas por la Constitución, donde se manifiesta que éstas son registradas para su reconocimiento, castigan y evitan cualquier tipo de violencia hacia poblaciones infantiles, adolescentes y femeninas. Subraya que cualquier negociación sobre violencias, que intente conciliar con las partes, es un delito penado por ley.

El deslinde jurisdiccional tiene que ver con el pluralismo en el sistema jurídico, que significa la existencia común y paralela de dos sistemas judiciales, ese es el caso del sistema de justicia ordinario (órgano judicial) y el sistema de justicia originaria. Ambos poseen órganos propios, que no tienen ninguna dependencia entre ellos, y de un mismo rango (Padilla, Carrasco y Noya, 2010). Este ámbito temático es reconocido por el Artículo 178 de la Constitución, éste menciona que la población boliviana tiene toda la

posibilidad de compartir y definir justicia, afirmación que nace desde los principios que establece el país. Éstos son la no dependencia, el evitar la parcialidad, enfocarse en la seguridad jurídica, desarrollar la publicidad, ser probos ante la ley, darle celeridad, asegurar la gratuidad, crear un espacio plural jurídicamente hablando, significa el encuentro entre culturas, apuesta por la igualdad, es un servicio a la sociedad, promueve la participación ciudadana, cree en la armonía social y respeto a los derechos. El Código Penal, también, un alto grado de reconocimiento sobre la manera en cómo se aplica la justicia comunitaria u originaria en su Artículo 28, en concordancia con los Artículos 1, 8, 9, 10, 15, 54, 11, 308 y 391 de la misma norma.

El ámbito de la pluralidad jurídica distingue la experiencia y las habilidades de los pueblos indígenas y originarios. Estas naciones, desde la asignación cultural de sus usos, creencias y costumbres, llevan adelante un sistema jurídico intercultural de cómo resolver conflictos y violencias desde su manera de ver el mundo (Terceros, 2003).

La Ley del deslinde jurisdiccional es importante, porque permite la coexistencia del pluralismo jurídico, estableciendo habilidades, perfiles culturales y otros que lograrán aplicar el derecho de los pueblos indígenas, originarios y campesinos; sin embargo, considerando a niñas, niños y adolescente desde el principio refrendado en los Derechos Humanos definido como el interés superior del niño (Padilla, Carrasco y Noya, 2010).

El punto más importante que rescata el estudio de esta normativa, es que sanciona cualquier tipo de violencia (física, psicológica y sexual) contra niñas y niños y subraya que no se puede negociar, en ningún caso, cualquier daño del cuál sean víctimas, sobre todo los protege de la violencia sexual.

6.3. Legislación Latinoamericana en torno a la violencia infantil

Si bien existen normas específicas en relación a la Protección de la niñas, niños y adolescentes, normas que evitan al Maltrato Familiar, Violencia en Unidades Educativas, Trata y Tráfico de Personas y muchas otras. Los códigos penales de los países constituyen los que tipifican los delitos y los sancionan. Representan los que norman el sistema penal y su sistema represivo.

Por esa razón, se registró un estudio comparado de los Códigos Penales de 4 países: Argentina, Chile, Perú y Bolivia (García, 2017). En él, se evidencia que existen diferencias en el tema punitivo, es decir, en la violación de estos derechos y en los tipos de sanciones que se les da a las personas infractoras en estos casos.

El Código Penal en Chile, Perú y Argentina es similar, en cuanto a la descripción de sus tipos penales. Todos ellos hacen un detalle minucioso de los tipos de delitos cometidos contra la Niñez y Adolescencia; por otro lado, los diferencian los mismos delitos contra personas mayores. Es decir, que les prestan bastante importancia a los delitos cometidos contra niñas, y niños, considerándolos como agravantes.

En estas normas, cualquier tipo de violencia cometida contra la niñez tiene pena privativa de libertad, prestación de servicio comunitario y multa pecuniaria. En Chile, por ejemplo, la sanción abarca mucho más, como la inhabilitación de ocupar cargos públicos o algún puesto; en el caso de los especialistas de educación o del área sanitaria, o de personas que desarrollo un vínculo directo con poblaciones menores a 18 años de edad.

En cambio, el Código Penal Boliviano, no hace esta distinción, no considera la violencia como delito penal (Ley N° 1674) y tampoco, la comisión de delitos como, por ejemplo: lesiones graves, lesiones leves, violación, secuestro, trata de personas, prostitución, etc., cometidos contra la niñez y adolescencia, son considerados agravantes. Solo considera delitos sancionados con privación de libertad el infanticidio, el aborto, el abandono y el estupro; y, considera los tipos de violencia como meras infracciones (Ley N° 548), y las sanciona con multas, arrestos, terapia psicológica y trabajos comunitarios.

6.4. Normativa internacional

6.4.1. Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)

La CDN representa un documento necesario desarrollado, a escala mundial, por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Fue firmada el 20 de noviembre de 1989, subrayando que las poblaciones infantiles y adolescentes poseen y deben ejercer derechos iguales que las personas adultas. Pone especial énfasis en los derechos que se constituyen sólo por el hecho de ser seres humanos y los que necesitan una protección especial. A través de esta Convención, se determina el reconocimiento a todas las personas, menores de 18 años, como sujetos de pleno derecho, más allá de la cultura a la que pertenecen, la fe a la que profesan, la identidad de género que posean, el origen social que tengan. Por esas razones, les otorga el derecho a compartir y enunciar todo lo que digan de forma libre e independiente. Anima a colaborar a niñas, niños y adolescentes a desarrollarse plenamente, a conquistar aprendizajes desde su descubrimiento, a hacer del juego una pedagogía y a crecer de forma digna y plena.

Constituye el primer intento legislativo global que aborda los derechos de poblaciones infantiles. Posee un rango forzoso para los Estados que firmen la Convención. Bolivia ratificó la CDN el 26 de junio de 1990, siendo el octavo país en hacerlo.

La Convención de los Derechos del Niño construye un cuerpo de principios jurídicos y estándares puntuales que tienen que inspirar la normativa, impactar la política y desarrollar la praxis que involucre a la niñez, sin ningún tipo de discriminación. Uno de los aspectos primordiales, formulado en este documento, es el promover cualquier iniciativa de prevención contra los tipos de violencia y contestar toda inquietud con el fin de cuidar a toda la población infantil (UNICEF, 2022).

La Convención reconoce la necesidad de darles la voz a niñas y niños. Sin embargo, el escenario no es alentador, porque pocos países se ocupan de esta situación, porque existe una carencia de políticas públicas al respecto (ANDI, 2019). El marco normativo establece que los Estados Parte garantizan a la niñez la posibilidad y la destreza del razonamiento y el derecho de decir lo que piensa de manera libre y espontánea, sobre las cuestiones que le interesen; eso significa que sus opiniones sean tomadas en cuenta y consideradas, según la edad que tenga y la madurez y crecimiento que haya logrado (Artículo 12). También, estipula que niñas y niños pueden ejercer el derecho a la libertad de expresión. La expresión se manifiesta a través de la palabra escrita, la voz, el lenguaje visual y el audiovisual, que se difunde a través de una conversación, de libros, de cartillas, de medios masivos y redes sociales. Ese derecho consiste en la posibilidad de gestionar la información de manera libre, con el fin de socializarla y difundirla, como lo elija la niña o el niño (Artículo 13).

La CDN inspiró a las normas de distintas naciones y tuvo el poder de modificarlas y actualizarlas. La legislación boliviana no fue la excepción, pues se constató una transformación significativa consecuente al enfoque de derechos.

6.4.2. Observación General N°13

El Comité de los Derechos del Niño (CDN) publicó la Observación General 13, sobre el Artículo 19 de la Convención de los Derechos del Niño, debido a la magnitud e intensidad de la violencia contra la niñez. Es necesario fortalecer y extender las iniciativas enfocadas a terminar con la violencia, para poner fin a esas prácticas, que obstaculizan el crecimiento pleno de niñas y niños, y la posible adopción de medios pacíficos de solución de conflictos.

Las observaciones generales son comentarios que recogen la interpretación autorizada que el Comité de Derechos Humanos realiza del pacto Internacional de derechos civiles y políticos. Las observaciones generales pueden tratarse sobre un hecho en concreto, desarrollando su contenido, o sobre cuestiones de procedimiento o de cualquier otra índole.

Otras normas legales internacionales que abogan y velan por los derechos a la protección contra la violencia de niñas y niños son:

- Declaración de los Derechos y Deberes del Hombre de 1948.
- Convención sobre los Derechos del Niño, Naciones Unidas, 1989. Ratificada por Bolivia mediante Ley N°1152.
- Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles e inhumanos o degradantes, Nueva York, 14 de febrero de 1985. Ratificada por Bolivia mediante Ley N°1939, de 10 de febrero de 1999.
- Pueblos indígenas y tribales, Convenio 169 de la OIT. Ratificado mediante Ley N°1257 de 11 de diciembre de 1991. Art 22. Punto 2: Los Estados adoptarán medidas, junto con los pueblos indígenas, para asegurar que las mujeres y los niños indígenas gocen de protección y garantías plenas contra todas las formas de violencia y discriminación.

7. PREVENCIÓN DE CUALQUIER TIPO DE VIOLENCIA CONTRA NIÑAS Y NIÑOS

La Organización Mundial de la Salud (2020) elaboró medidas para controlar el maltrato contra niñas y niños, que se enfocan en otorgar diferentes beneficios a estas poblaciones dentro de la salud integral, la educación para la vida y la reducción de la inseguridad. Una de éstas es el desarrollo de procesos educativos permanentes y el desarrollo de competencias prácticas, de esa manera se asegura que niñas y niños asistan a la escuela y aprendan aptitudes sociales y para la vida, donde se ponga especial énfasis en la prevención de la violencia en todas sus formas; en este proceso, ellas y ellos deben ser protagonistas y no víctimas, para promover procesos que eviten cualquier violación a sus derechos.

En este marco, la prevención implica toda medida o disposición que se toma de manera anticipada para evitar que sucedan hechos violentos en contra de niñas, niños y adolescentes. Ésta puede incluir también acciones de promoción (UNICEF, 2014). Lastimosamente, la mayoría de las veces se piensa que el objetivo de la prevención es encontrar lo más pronto posible los casos de maltrato infantil. Luego, se impulsan actividades de protección de los niños afectados. Esta estrategia realmente constituye una manera de prevenir la violencia, y puede ayudar a niñas, niños y sus familias. Sin embargo, los hechos nos muestran que no colaborará a la reducción significativa de hechos de maltrato infantil y su incidencia. Si se modifica el objetivo, es decir, sí se alcanza a usar las estrategias que aborden las causas profundas y los factores coadyuvantes, existe una mayor probabilidad de buenos resultados (OMS, 2022). Por esa razón la OPS propuso esta estrategia de prevención denominada INSPIRE:

Figura 6: Estrategia de prevención de la OPS: INSPIRE

Nota: En Bolivia, existen mecanismos estatales que analizan la implementación de estas estrategias, que involucran a diferentes actores y consideran, en uno de sus enfoques, a la educomunicación.

INSPIRE es un modelo de prevención para poner fin a la violencia contra niñas y niños. Fue construida por varias organizaciones, lideradas por la OPS. Después de una investigación global, propone siete estrategias involucrando a todos los actores comprometidos por brindar un ambiente armónico y pacífico para las poblaciones infantiles. Este modelo sirve para los estados, en todos sus niveles, para organizaciones públicas y privadas, empresas, activistas y personas interesadas en el tema. Una iniciativa importante de la OPS y la OMS.

Ambas organizaciones (OMS, 2009; UNICEF, 2014) coinciden en la urgencia de controlar y erradicar los hechos violentos en casas, centros educativos y comunidades del área rural. Para ese fin, es necesario brindarles conocimientos y aptitudes necesarios para encarar y dar respuesta a los hechos de riesgo y los desafíos que se presenten, renunciando a la violencia. Por otro lado, se requiere encontrar la ayuda necesaria, para actuar proactivamente frente a cualquier situación de violencia. Finalmente, estas organizaciones internacionales buscan las formas más creativas y seguras para ponerle fin a la violencia, antes que los datos sigan incrementándose. Es importante cambiar comportamientos, actitudes y normas sociales, que esconden la violencia oculta a plena vista.

La prevención representa uno de los ejes vertebradores de las intervenciones a favor de la niñez e implica la práctica total en las áreas estatales y requiere alcanzar a la sociedad en su conjunto. Dentro de sus objetivos se encuentra la concientización frente a todos los tipos de violencia sexual, en las que sufre la niñez. En esta línea, es

importante impulsar procesos formativos y creativos dirigidos a su autoprotección; también, se requiere impulsar procesos de capacitación de las y los profesionales que desarrollan acciones con jóvenes, con el objeto de ayudar a poblaciones infantiles, de adolescentes y juveniles a denunciar y a tomar medidas sobre estas circunstancias (UNICEF, 2016).

Existe un convencimiento social, científico y legal, apuesta por la posibilidad de prevenir todo acto de violencia, maltrato y abuso infantil. Sin embargo, se evidencia que la prevención contra cualquier forma de violencia contra niñas y niños no es jerarquizada y mucho menos considerada en la política pública. El trabajo de prevención va más allá de la exclusiva identificación de los casos de violencia, maltrato y abuso infantil. Se trata de realizar acciones estratégicas que puedan reivindicar el derecho a la protección de niñas y niños. Por esa razón, es urgente abordar las causas y los factores coadyuvantes, que provocan situaciones de violencia contra la niñez.

Por lo tanto, cuando se habla de prevenir, la investigación se refiere a todas las acciones que se hacen ANTES de que suceda un hecho de violencia y/o abuso en contra de niñas y niños, que pueden ser a nivel personal o comunitario. Posteriormente se responde y actúa ante un hecho de violencia y/o abuso contra niñas, niños y adolescentes. Una de estas acciones es la DENUNCIA del hecho ante las instancias del Estado, como la Defensoría de la Niñez y la Adolescencia o la Policía.

Un aspecto relevante es prevenir la violencia, el maltrato y el abuso infantil junto a niñas y niños. Eso significa prepararlos para que se defiendan de posibles asaltos, intimidaciones, daños físicos y abusos. Estas iniciativas educativas tienen que empezar en el hogar y pasar a la escuela, de manera intencionada y sistemática. La educomunicación representa una de las mejores estrategias para prevenir a las poblaciones infantiles. En la medida, que identifiquen sus sentimientos y emociones, para poder compartirla sin temores y saber cómo están y como se sienten, la gestión de la prevención de la violencia será mucho más efectiva (Horno, 2013, p. 22).

Una forma adecuada de la prevención en los hogares es contar con técnicas efectivas que logren entender y saber sobre los comportamientos agresivos y las conductas violentas a los que están expuestas niñas y niños. El deseo compartido es reducir al mínimo su sufrimiento. La niñez busca espacios y experiencias que le permitan promover ambientes pacíficos; además, de adquirir competencias en estos temas que les ayude a comunicarse mejor, ser asertivas, pensar en lo social y en el encuentro de soluciones a sus dificultades. Dentro de las competencias y habilidades que vayan construyendo en estos espacios, niñas, niños y adolescentes requieren saber qué es la

confianza, en quiénes confiar y cómo hacerlo, como una línea de formación para la prevención. Finalmente, trabajar prevención también es poner atención a los sentimientos de poblaciones infantiles, así como, saber que cosas les hacen sentir mal o bien (CEAPA, 2015).

También, es necesario incorporar, a los procesos formales e informales de educación, espacios donde se puedan compartir las preocupaciones de niñas y niños. Se sabe que la niñez puede adaptar su habilidad de entendimiento, para sumar y abordar el tratamiento de los valores, que es otro de los vacíos que existen en la prevención, como parte de su educación afectivo-sexual (López y Del Campo, 1997).

El trabajo debe focalizarse en generar procesos donde se prevenga las situaciones de riesgo; pero, también, en el desarrollo de cómo encarar los conflictos. Queda claro que una manera de abordar la violencia desde la prevención, tiene que ver con ser protegido, cuidado y consultado (CEAPA, 2015).

Pinheiro (2010) y UNICEF (2022) delimitan algunas recomendaciones, que se consideran útiles para prevenir cualquier tipo de violencia contra niñas y niños:

Tabla 4. Medidas de prevención contra la violencia

Actor	Medidas de prevención
Padre o madre y cuidadores	Aumenta la autoestima de tu hija e hijo.
	Aprecia actitudes positivas de tus hijos e hijas.
	Enseña con el ejemplo.
	Fomenta el diálogo y la buena comunicación.
	Pon límites de manera saludable.
	Evita la violencia, controla actitudes de ira y agresividad a la hora de disciplinar.
	Enseña y desarrolle en tus hijos e hijas las habilidades necesarias para identificar, enfrentar situaciones de amenaza o peligro (participación de NNA en su propia protección).
	Apoye a tú NNA en el desarrollo de estrategias conductuales efectivas de seguridad y protección.
	Interésate por sus intereses y con las personas que mantiene relaciones personales como por ejemplo sus amigos/as y las personas que se rodea y pregúntale cómo se siente.
	Habla con su hija e hijo de acuerdo a su edad sobre temas de sexualidad.
Familia	Debemos proteger y proporcionar a nuestros niños un entorno seguro, afectivo, adaptativo y estructurado.
	Los padres y madres deben evitar discutir delante de sus hijos e hijas.
	Padres y madres deben garantizar su bienestar físico, afectivo, emocional, educativo y social.
	Velar por sus derechos e intereses.
	Observe la actitud de su hija e hijo para detectar señales de violencia.
	Busquemos ayuda, podemos equivocarnos.

Comunidad	Cualquier persona que sea testigo de algún tipo de violencia debe denunciar a las instancias correspondientes; por ejemplo, a la Defensoría de la Niñez y Adolescencia.
	Las comunidades deberían trabajar en redes en sus barrios y comunidades, para abordar y promocionar el buen trato, y promover el ejercicio al derecho contra la violencia hacia la niñez y adolescencia.
	Solicitar rendición de cuentas a las autoridades sobre la asignación de recursos económicos para la implementación de políticas públicas para la prevención de la violencia hacia la niñez y adolescencia.
Autoridades	Fomentar o fortalecer la aplicación de las políticas destinadas a la prevención de la violencia contra la niñez y adolescencia en todos sus ámbitos.
	Campañas de concientización, sensibilización y de información dirigido a distintos actores de la sociedad para prevenir la violencia hacia la niñez y adolescencia
	Campañas sobre la educación en salud sexual y reproductiva.
	Fortalecer la cultura del buen trato en niños, niñas, adolescentes, padres de familia y maestros, comunidades y que estos abarquen las comunidades más alejadas donde se encuentren las poblaciones más vulnerables.

Nota: Información basada en Pinheiro (2010) y UNICEF (2022), y enriquecida con las entrevistas realizadas a especialistas.

Gutiérrez (2015) delineó los motivos por los cuales es esencial impulsar procesos de prevención y sensibilización con públicos infantiles. Hoy, más que nunca, esta información es necesaria y debe favorecer el desarrollo integral de niñas y niños. También, subrayaba sobre la necesidad de darles oportunidad de generar estrategias para reconocer y afrontar peligros. Los procesos preventivos desmitifican mitos y tienen un fin, en sí mismos, educativo. Por lo tanto, queda ampliar los entornos de confianza afloren emociones, sepan qué es la contención de emociones y generen planes efectivos para enfrentar situaciones violentas, desde hechos que les afectan a sus emociones, pasando por si reciben un golpe y terminan en que si han sido víctimas de violencia. Con estas experiencias, la prevención cobra mucho sentido (Gutiérrez, 2015; OMS, 2020).

Niños y niñas necesitan desarrollar habilidades y capacidades que les ayuden a promover ambientes pacíficos, relacionados con las competencias emocionales, comunicativas, asertivas, sociales y de resolución de problemas interpersonales, como estrategias de prevención. Es necesario que desarrollen una comunicación abierta y permanente con las personas. Tienen que tener claro que en su entorno hay personas en las que pueden confiar y en las que no pueden confiar, con las que pueden hablar y contarles sus problemas, dificultades y dudas, que se preocupan por ellos, que tienen interés por lo que les sucede, y que están dispuestos a ayudarles (Horno, 2013; Gutiérrez, 2015).

La prevención implica simular situaciones que ayuden al desarrollo de su propia protección.

PARTE 2

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN



1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación nace de la observación de la realidad y de la preocupación por una problemática que se incrementa cada día, que se naturaliza y que viola el derecho a la protección de una de las poblaciones más vulnerables en Bolivia: las violencias contra niñas y niños. En este contexto, la investigación indaga el rol que puede cumplir la educomunicación en la prevención de estos acontecimientos. El estudio se sitúa en zonas rurales de Bolivia, donde la violencia no tiene registros oficiales. Se analiza, puntualmente, cómo la concepción y las herramientas abordadas y propuestas por la educomunicación pueden servir para generar procesos preventivos que estén dirigidos a la transformación de esas poblaciones infantiles.

Para este fin, el estudio se focaliza en el proyecto Protección y Género desarrollado por Plan International Inc. en Bolivia. Esta acción perseguía que niñas, niños y adolescentes de varias comunidades del país vivan libres de violencia y con igualdad de género. En ese sentido, este proyecto tuvo 2 fases; la primera se desarrolla de mayo a octubre de 2017; y la segunda, de enero a junio de 2018, donde se realizaron diferentes actividades, para el logro de sus fines. La acción abarcó 4 departamentos del país, que cubrían 39 municipios y 398 comunidades (la organización territorial boliviana se distribuye en 9 departamentos, 112 provincias y 342 municipios, según Instituto Nacional de Estadística (2022)). A lo largo de la implementación de esta experiencia, que duró 13 meses, participan, en total, 21.285 niñas, niños y adolescentes; además, 15.614 padres, madres y autoridades.

La investigación se concentra en los 4 departamentos de cobertura del proyecto; sin embargo, toma en cuenta solamente 8 municipios, que cubren, geográficamente, un total 223 comunidades (a lo largo de la investigación, se utilizan los términos comunidades y localidades como sinónimos, para identificar a los lugares donde se realizó el estudio.). En este territorio, se logró conversar con 928 niñas y niños de 10 a 14 años, a través de 16 grupos de discusiones y 800 encuestas, observar a una cantidad significativa de infantes, por medio de una observación participante en 40 comunidades; también, se entrevistaron a 37 personas adultas que tenían información relevante sobre la temática: 5 responsables de implementar el proyecto, 8 madres, 8 padres, 8 autoridades locales y 8 autoridades municipales, en cada municipio seleccionado por el estudio.

Tabla 5. Alcance territorial de la investigación

Territorio	Cantidad
Departamentos	4
Municipios	8
Comunidades	223

Nota: El estudio abarcó el 20,5% del territorio donde actúo el proyecto Protección y Género.

Tabla 6. Alcance poblacional de la investigación

Población	Cantidad
Niñas y niños	928
Madres	8
Padres	8
Autoridades tradicionales	8
Autoridades municipales	8
Responsables de implementar el proyecto	5
Total	965

Nota: El desplazamiento por las comunidades permitió el levantamiento de la información, en cada una de ellas.

En este Capítulo, se presenta el contexto en el que se desarrolló la investigación, se identifica el objeto de estudio, se justifica este trabajo desde los ámbitos temático, poblacional geográfico y temporal, se identifica el problema y los objetivos de la investigación y, finalmente, se detalla todo el enfoque metodológico del trabajo, incluyendo las técnicas utilizadas, para recoger la información relevante, que responda a los objetivos planteados por el estudio.

1.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Plan International Inc. desarrolla un trabajo conjunto y efectivo involucrando a todos los actores (equipos de campo, patrocinadores (personas que hacen donaciones),

donantes (organizaciones que favorecen con fondos económicos comunes), patrocinados (niñas y niños), y sus familias, sus comunidades y socios), dentro y fuera de la organización, para aportar soluciones y encarar las problemáticas, a través de programas y proyectos.

Entonces, es muy importante conocer más detalles sobre esta organización, que permita entender su visión, características, cobertura y acción.

1.1.1. Plan International Inc.

Plan International Inc. es una organización humanitaria independiente centrada en los derechos de la niñez, que trabaja en Bolivia desde 1969. El pilar fundamental que posee es el compromiso con poblaciones infantiles y adolescentes, para que tengan una vida sin pobreza, violencia e injusticia. Su propósito se concentra en trabajar por un mundo justo que promueva los derechos y la igualdad de la niñez. Por esa razón, compromete a personas y a socios para: empoderar a la niñez y a la adolescencia y sus comunidades, en cambios duraderos que eliminen las causas de la discriminación contra niñas, la exclusión y la vulnerabilidad; impulsar prácticas y políticas locales nacionales e internacionales positivas para la niñez; apoyar a niñas, niños y adolescentes y sus comunidades, en la adaptación y respuesta a cualquier crisis y adversidad; y garantizar el desarrollo seguro, positivo e integral de niñas y niños (Plan International Inc., 2019).

1.1.1.1. ¿Con quiénes construye relaciones?

Plan International construye relaciones con instituciones que conforman el Estado Boliviano a nivel nacional, departamental y municipal, que son denominados garantes de derechos. Ellos poseen la capacidad de liderar el desarrollo local a favor de la niñez y juventud. También, se relaciona con familias, grupos sociales y comunidades, que se identifican como corresponsables de derechos. Ellas son las personas con capacidad de participar en el desarrollo local de sus poblaciones. Finalmente, se vincula con niñas, niños, adolescentes y jóvenes, llamados, según la Convención de los Derechos del Niño, sujetos/titulares de derechos. Son las personas que requieren ejercer sus derechos y se convierten en el centro de las actividades de la organización (Plan International Inc., 2019).

Por otro lado, la organización trabaja también con otras organizaciones no gubernamentales y con empresas, que poseen los mismos objetivos.

1.1.1.2. Respuesta estratégica

La respuesta estratégica de Plan International en Bolivia está construida en un plan estratégico de 5 años (2015-2019), que delinea su trabajo en 7 focos técnicos temáticos:

- Desarrollo Integral de la Primera Infancia (DIPI): Niñas y niños de 0 a 5 años, incluyendo a infantes con discapacidad, reciben cuidados, atención y protección adecuados. Ellas y ellos se desarrollan física, intelectual, social y emocionalmente, de acuerdo a su edad.
- Derechos sexuales y derechos reproductivos: Adolescentes y jóvenes toman decisiones responsables y ejercitan una sexualidad plena y sana. Saben que su desarrollo está libre de violencia, de discriminación basada en género y de embarazos adolescentes no deseados.
- Educación de calidad: Niñas, niños, adolescentes y jóvenes excluidos tienen acceso y complementan una educación inicial y secundaria, adquiriendo saberes y habilidades que necesitan para su futuro y que les permite contribuir a una sociedad igualitaria y armoniosa.
- Protección de la niñez: Niñas, niños y adolescentes crecen en ambientes libres de violencia y protegidos de cualquier abuso físico, sexual y psicológico - particularmente de violencia basada en género - en sus hogares, escuelas y comunidades.
- Empoderamiento económico de jóvenes: Adolescentes y jóvenes del área rural, sobre todo mujeres jóvenes, acceden a un trabajo digno (formal o autoempleo) que les proporciona un ingreso decente. Toman decisiones informadas sobre el uso de sus ingresos y disfrutan de un mejor estándar de vida.
- Participación ciudadana: Niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en especial mujeres, participan de forma efectiva y equitativa en espacios de diálogo con organizaciones comunitarias, entidades del Estado, y prestadores de servicios, en la toma de decisiones que afectan sus vidas.
- Gestión de riesgos de desastres: Niños, niñas, adolescentes y jóvenes se desarrollan en comunidades que tienen capacidades para reponerse de los desastres y para adaptarse al cambio climático. Ellas y ellos tienen garantizada

la protección de sus derechos ante amenazas naturales y las que provocan mujeres y hombres adultos.

1.1.1.3. Enfoque: Desarrollo comunitario centrado en la niñez

El Desarrollo Comunitario Centrado en la Niñez (DCCN) es el enfoque con el que Plan International Inc. trabaja en las comunidades donde actúa, para que niñas, niños y adolescentes alcancen todo su potencial. Éste se basa en dos pilares:

- Niñas, niños y adolescentes tienen los mismos derechos humanos universales. Plan International Inc. promociona el ejercicio de sus derechos.
- Las comunidades son poderosas cuando actúan juntas. Por esa razón, la organización apoya a las personas para unirse y hacer frente a sus problemas.

El DCCN contribuye a Plan International Inc. a realizar transformaciones a largo plazo en beneficio de niñas, niños y adolescentes, donde ellas, ellos, sus familias, comunidades y autoridades, son las y los protagonistas de su propio desarrollo.

1.1.1.4. Política de Protección de la Niñez y Política de Igualdad de Género e Inclusión

Figura 7. Política de Protección de la Niñez, Plan International Inc.



La Política de Protección de la Niñez (PPN) es una declaración de intención institucional, que demuestra el compromiso de la institución de mantener seguros y protegidos a niños y niñas, con los que trabaja, de todo daño, en la relación con el personal, asociados y visitantes, en ambientes internos (procesos organizacionales, procedimientos, operaciones y actividades) (Plan International Inc., 2018).

Se diferencia de los Programas de Protección de la Niñez, que incluyen el diseño y entrega de proyectos enfocados en prevenir y cuidar a Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) de toda forma de violencia en comunidades y en países donde trabaja Plan. Estos Programas cuidan a niñas, niños y adolescentes de actores externos (miembros de las familias y comunidades) en ambientes externos (Plan International Inc., 2018).

Figura 8. Política de Igualdad de Género e Inclusión, Plan International Inc.



La Política de Igualdad de Género e Inclusión es el derecho que tienen las niñas para impulsar procesos de igualdad de género, inclusión y ejercicio de sus derechos más vulnerados. A partir de la promoción y diseño, se implementa, monitorea y evalúa programas que sean transformadores de género, inclusivos y de calidad. Se fortalecen esfuerzos para incidir en los tomadores de decisiones, movilizar e invertir recursos humanos, técnicos y financieros, con el objeto de mejorar la calidad de programas y la vida de niñas y niños (Plan International Inc., 2020).

1.1.1.5. Presencia en el mundo y en Bolivia

Plan International Inc. tiene presencia en 51 países del mundo; con oficinas repartidas en 25 países de África, en 14 países de Asia y en 12 países de América Latina y El Caribe. En Bolivia, cuenta con 5 oficinas, una denominada Oficina de País, que es la nacional, y 4 Oficinas de Implementación de Programas, que se encuentran en Santa Cruz, Tarija, Sucre y Altiplano, respectivamente.

Sus acciones, durante el proceso de investigación, llegan a 39 mil niñas, niños, adolescentes y jóvenes, que viven en más de 785 comunidades predominantemente rurales e indígenas de 39 municipios del país. Estas localidades son elegidas por sus indicadores sociales de pobreza y alta vulnerabilidad, que sufren poblaciones infantiles.

1.1.1.6. Sistema de patrocinio

El patrocinio de poblaciones infantiles constituye uno de los cimientos de Plan International Inc., que consiste en la recaudación de fondos económicos otorgados por un individuo de un país, con el fin de ayudar a una niña o a un niño, que vive en otro país y no tiene las mejores condiciones para su desarrollo. Este monto se convierte en proyectos que cambian la vida de la niñez dentro de la comunidad y que garantizan el cumplimiento de sus derechos y que establecen una consciencia que favorezca la protección y la igualdad de género (Plan International Inc., 2019).

La estructura definida por la organización, a lo largo de los 52 países donde trabaja, es muy importante, para cumplir con las metas del sistema de patrocinio. Plan International posee agencias en diferentes países del globo, sobre todo en Europa y América del Norte, donde se encuentran gran parte de las personas que donan los fondos. Los equipos locales, en los países donde llegan esos fondos, países de África, Latinoamérica, El Caribe y Asia, promueve acciones que muestran las necesidades de las poblaciones infantiles con el fin de visualizarlas y generar ayuda para las diferentes causas que posee la organización. Se podría decir que Plan International Inc. es una institución canalizadora de fondos, que impulsa acciones en terreno, a partir de la colaboración que recibe. Uno de los mecanismos más importantes que desarrolla Plan, en el marco de la transparencia, es la rendición de cuentas hacia las personas que patrocinan sus acciones. Consiste en contar historias de cambio que le dan sentido a la inversión de los fondos y es la mejor manera de narrar los logros de los procesos que se apoyan (Plan International Inc. 2019).

Si bien el modelo parece bueno, actualmente las donaciones de fondos sufrieron un impacto negativo, retando a la organización a ajustar su modelo. Hasta hace poco, esos fondos se transferían directamente a una niña o un niño convertidos en materiales tangibles necesarios en la vida de ellas y ellos. Posteriormente, esa lógica de apoyo se transformó para que el dinero sume y beneficie a una o varias comunidades bolivianas y se invierta en un cambio significativo de su entorno. Es un ejercicio más noble y colectivo, que le costó comprender a los beneficiarios finales, porque ahora el apoyo tiene un valor exclusivamente simbólico. Por esa razón, se promocionan esos cambios, que están basados en insistir en el respeto a los derechos básicos de la niñez; recordarles que la educación es un derecho primordial y que se debe asegurar de enviar a la escuela a todos los niños; pero, sobre todo a las niñas. Otro aspecto relevante es compartir e intercambiar datos, experiencias y conocimientos alrededor de los derechos sexuales y reproductivos involucrando a papás, mamás y niños. En esta línea, importa bastante la comunicación con las poblaciones con quienes trabaja la organización.

Otra característica, que debe modificar Plan International Inc. es la relación entre quienes envían fondos y son presentados como patrocinadores de una niña o un niño, y, para la construcción del vínculo, se envían unas primeras cartas, con información básica y de presentación. Lastimosamente, esa carta, que tiene un valor simbólico grande, se reduce una vez al año o cada dos años. Es decir, el sistema de comunicaciones no es inmediata y, muchas veces, no es contestada. El desafío, a futuro, es poder cambiar el sistema de carteo a un sistema digital por telefonía móvil, aunque existen muchos reparos en este sentido, por un tema exclusivo de protección de la niñez y de la adolescencia, pues abrir el sistema tiene el riesgo de atraer a criminales, pedófilos y personas que pueden aprovecharse de niñas y niños y, también, de los patrocinadores (Plan International Inc., 2019).

Entonces, el sistema de patrocinio de la organización requiere de un manejo adecuado y responsable, sobre todo en el ámbito del cumplimiento de los estándares de protección, establecidos por Plan International Inc. También, de los procesos de seguimiento e informes de los resultados logrados con las intervenciones desarrolladas. Estos logros ayudan, de sobre manera, a promocionar un nuevo mundo, donde existe un respeto y cuidado por los derechos de la niñez. Por todo esto, la meta que desea alcanzar la organización apunta a crear un movimiento mundial, donde muchas personas sean capaces de ayudar con el desarrollo efectivo para el cumplimiento de los derechos de la niñez y la igualdad para las niñas, como un proceso transformador (Plan International Inc., 2019).

1.1.2. Proyecto de Protección y Género

Los niveles crecientes de violencia hacia la niñez y la adolescencia, que en muchos casos se incrementan por relaciones inequitativas de género, inspiraron la labor de Plan International Inc., para plantear un proyecto que permita el desarrollo integral de poblaciones infantiles y adolescentes, en particular, dentro de comunidades rurales de regiones geográficamente aisladas y dispersas. Esta actividad, para la organización, cumple con su compromiso por el cumplimiento de los derechos de niños, adolescentes y jóvenes, mujeres y hombres; además, se realiza en una serie de intervenciones programáticas para dar respuesta a esta problemática.

Para ello, implementa el proyecto ‘Protección y Género: Niñas, niños y adolescentes en comunidades libres de violencia con igualdad de género’, el cual responde a las prioridades del Plan Estratégico de País, que posee la institución: “Mejorar el ejercicio y defensa de su derecho a la protección contra cualquier forma de violencia, y en especial que las mujeres y niñas adolescentes empoderadas individual y colectivamente, toman decisiones sobre sus vidas y sus cuerpos, y son valoradas en la sociedad en condiciones de igualdad de género” (Plan Internacional Inc., 2019, p. 5).

La ejecución del proyecto se estimó para un tiempo de 6 meses en los municipios y comunidades priorizadas por Plan Bolivia, abordando dos áreas programáticas prioritarias: Protección e Igualdad de Género. A través de este proyecto, se planteó implementar acciones que contribuyan a crear un contexto sensible para prevenir la violencia infantil y adolescente, y criterios básicos necesarios para la igualdad de género.

Las acciones se centraron en distintos municipios rurales vulnerables, donde no se cuenta con condiciones y oportunidades de acceder a programas de prevención de violencia: además, donde un análisis previo revela que existen fuertes barreras culturales, que no permiten ejercer derechos desde una perspectiva de género.

El proyecto se implementa con niñas, niños y adolescentes: 10.920 mujeres y 10.365 hombres; haciendo un total 21.285. El marco geográfico del proyecto incluye un total de 39 municipios y 398 comunidades priorizadas en 4 regiones geográficas de Bolivia. Uno de los objetivos de la actividad es llegar a las poblaciones más excluidas y vulnerables; porque, se habla de varias comunidades rurales aisladas y dispersas, donde hace falta trabajar. Allí, se encuentran mujeres, niñas, niños, adolescentes y jóvenes, quienes son excluidos frecuentemente en procesos de información y en la toma de decisiones.

Con el proyecto, se busca orientar acciones para sensibilizar a todas las personas involucradas desde un enfoque integral, el cual se da articulando acciones de información por medio de la capacitación. A continuación, se detallan los lineamientos metodológicos, que responden a las acciones en el marco del proyecto:

- *Lineamiento 1:* El proyecto es una parte de una propuesta más grande y profunda. Por esa razón, su implementación corresponde al inicio de un proceso de diferentes acciones, a las que se le darán continuidad.
- *Lineamiento 2:* El trabajo fue enfocado en 39 municipios y 398 comunidades priorizadas, con un plazo definido para alcanzar a todas las comunidades, asegurando la participación de sus representantes en los eventos de información y sensibilización a llevarse a cabo en los municipios.
- *Lineamiento 3:* Se planteó asegurar la representación de todas las comunidades en eventos de información y sensibilización en la forma de talleres municipales, donde la comunidad debía estar representada por 3 grupos de interés, procurando una paridad de género, y con la perspectiva de que estas personas comenzarían a formarse como líderes y lideresas de protección y género de sus comunidades.

El abordaje inicial con información introductoria de las temáticas, a estos grupos de interés, se planteó de la siguiente manera: Autoridades municipales, comunitarias y delegados; padres y madres (de niñas, niños de 0 a 8 años); niñas, niños y adolescentes de 9 - 18 años; en igualdad de género, roles de género y estereotipos, liderazgo y participación de niñas, niños y adolescentes en su protección, violencia, tipo de violencia y autoprotección.

- *Lineamiento 4:* El trabajo a nivel comunitario fue planteado para realizarse en eventos comunitarios de un día. En este trabajo, las y los facilitadores comunitarios del proyecto, con apoyo de los líderes comunitarios de protección y género formados a nivel municipal tiene la tarea de organizar a los participantes en grupos de interés y proveer información introductoria de las temáticas del proyecto.

Para brindar la información sobre los temas en cuestión, se emplearon metodologías adecuadas a cada contexto y realidad de cada localidad, adecuando éstas a las experiencias y capacidades desarrolladas por las personas responsables locales. Asimismo, se planteó que las acciones podrían ser

apoyadas por algunos elementos comunicacionales. Por ejemplo, programas radiales (microprogramas), u otros medios de comunicación masiva, que contribuyan a cubrir el total de comunidades a las que llega el proyecto.

- *Lineamiento 5:* El proyecto fue implementado con la participación de personal de campo de Plan, en el seguimiento a la implementación de las actividades del proyecto. A ellos se sumarían consultores y facilitadores comunitarios, para la implementación del proyecto dependiendo el número de municipios a cubrir y número de comunidades en cada municipio.
- *Lineamiento 6:* Se apuntó a optimizar los costos y abreviar los tiempos requeridos, con una aplicación simplificada y abreviada de las metodologías, únicamente para proveer una información inicial a los grupos de interés.

Uso de material educativo de protección y género ya existente en la organización, que en algunos casos implicó un ajuste.

- *Lineamiento 7:* La valorización de conocimientos estuvo determinada por las calificaciones alcanzadas en los ‘pre-tests’ por los participantes en los talleres municipales. Para la evaluación del proyecto, se establecieron indicadores contenidos en la matriz de medición de rendimiento.

1.1.3. Características del área geográfica de intervención

El proyecto Protección y Género se realizó en 4 departamentos del país, en 39 municipios, que abarcaron 398 comunidades. Sin embargo, la investigación se circunscribió en 8 municipios rurales, donde el proyecto estuvo en 223 comunidades, éstas se describen a continuación:

Tabla 7. Comunidades consideradas por el estudio

N°	Departamento	Municipio	Comunidad
1	La Paz	Achacachi	Corpaputo
2			Casamaya Alta
3			Casamaya Media
4			Casamaya Pizarro
5			Casamaya Centro
6			Kokani
7			Cohuani
8			Pongonhuyo
9			Barco Belén
10			Chijipina Grande

11		Chijipina Chico
12		Tahari
13		Taramaya
14		Pajchani Molino
15		Pajchani Grande
16		Kjasina
17		Tipampa
18		Chahuira Pampa
18		Ocorani
20		Tacamara
21		Cachi Lipe
22		Apuraya Baja
23		Belén
24		Quenaquetara
25		Avichaca
26		Corpa Calacala
27		CalaCala
28		Tunusi
29		Umacha
30		Sunasivi
31		Chalullo
32		Chicata
33		Santiago de Pacharí
34		Jahuiraca
35		Frasquí
36		Toke Ajllata Grande
37		Ajlla
38		Apuraya Alta
39		Tola Tola
40		Akjerana
41		Carmen Lipe
42		Kocani Ajllata
43		Walata
44		Cocotoni
45		Central Ajllata
46		Ajaria Chico
47		Umapusa
48		Soncachi Chico
49		Chejecucho
50		Surpo
51		Caluyo Chiquipa
52		Chiarhuyo
53		Villa Sojjoni
54		Anckoamaya
55		Achacachi Central 1
56		Chua Cocani
57		Achacachi Central 2
58	Jesús de Mahaca	Hucuri Milluni Hanco
59		Titicani Tacaca
60		Khonkho
61		Corpa

62			Sulcatiti Titiri
63			San Salvador
64			Sulcatiti Laguacollo
65			Cuipa España
66			Parina Arriba
67			San Pedro de Tana
68			Jesús de Machaca
69			Urus Iruhito
70			Calla Baja
71			Titicani Sehuencani
72			Calla Arriba
73			Calla Baja
74			Chama
75			Yauriri Unificada
76			Chijcha Chajnacota
77			Titicani Atahuallpani
78			Santo Domingo
79			Aguallamaya
80	Tarija	Padcaya	Cañas
81			La Huerta
82			Canchasmayo
83			Abra de la Cruz
84			Quebrada de Cañas
85			Fuerte Grande
86			Camacho
87			Río Negro
88			La Merced
89			Cachimayo
90			Alizos del Carmen
91			Orozcas Arriba
92			La Mamora
93			Maranuelo
94			Quenahuayco
95			Rejara
96			Mecoya
97			El Carmen
98			Rincón Grande
99			Chalamarca
100			Tacuara
101			HUacanqui
102			San Francisco de California
103			Cabildo
104			Abra de San Miguel
105			Rosillas
106			Cruce de Rosillas
107			Chaguaya
108			Barrio los Tacos
109			Barrio El Puente
110			Barrio Lindo
111			Barrio Central

112			Emborozu
113			El Limal
114			San Telmo
115		San Lorenzo	Pucarita
116			Centro Centro
117			Sulcata Alta
118			Palcapata
119			Huancarani B
120			Huancarani C
121			Huancarani A
122			Ayomita
123			Arpaja Baja
124			Arpaja Alta
125			Sulcata Centro
126			Villa Charcas
127			Centro Villa Charcas
128			San José de Chunchulis
129	Santa Cruz	El Torno	Santa Rita
130			Santa Martha
131			Los Limos
132			Villa Betos
133			Canada Strongest
134			Villa Tumavi
135			Puerto Rico
136			La Melea
137			Junta Piray
138			Quebrada León
139			San Carlos
140			Limoncito
141			Taruma
142			Sagrado Corazón
143			Jorochito
144			Angostura
145			Villa Florida
146			Parabanocito
147			Tiquipaya
148			San Luis
149			El Salao
150			Cañada II
151			San Pedro
152		Buena Vista	Caranda
153			Arboleda
154			Huaitu
155			Espejitos
156			Villa Diego
157			Santa Bárbara
158			Aguas Calientes
159			Palacios
160			San Miguelito
161			Percy Antelo
162			Barrio Lindo

163			1 de Mayo
164			Celso Sandoval
165			26 de agosto
166			Candelaria
167			Potrерito BV
168			Santa Rosa Amboró
169			San Miguel Afuera
170			San Miguel de Rincón
171			San Isidro
172			Monte Rico
173			Río Colorado
174			Carmen Surutu
175			El Cheyo
176			Villa Amboro
177			Potrero San Rafael
178			Virgen del Carmen
179	Chuquisaca	Tarabuco	Ciénega
180			Kusihuasi
181			Lajas
182			Lamboyo
183			Pisili
184			Puka Puka
185			San José del Paredón
186			Sarufaya
187			Surima Chica
188			Surima Grande
189			Angola
190			Collacamani
191			Jatun Churicana
192			Pampa Lupiara
193			Ichupampa
194			Sipuco
195			Kollpa Pampa-T
196			Miska Mayu
197			San Jorge de Kollpa
198			Labran Mayu
199			Rincón Lupiara
200			Thaya Waca
201			Molle Huata
202			Jumbate
203			Tunas Chillca
204			Higueras Chillca
205			Thola Pampa
206		Zudañez	Jocota
207			Puka Huasi
208			San Antonio
209			Parajti
210			Coilolo
211			Mayu Torcoco
212			Pasota

213	Pata Torcoco
214	Punilla
215	Sauces
216	Sayawacha
217	Sendero Huasi
218	Waca Wuasi
219	Capilla Llave
220	Cabracancha
221	Mandinga
222	Marcani
223	Alizer Mayu

Nota: Con la información recogida en los municipios, se identificaron todas las comunidades que están en la cobertura del estudio.

Las características generales de cada municipio se describen en los siguientes subtítulos:

1.1.3.1. Achacachi

Achacachi es una localidad intermedia, que se encuentra a pocas horas de la ciudad de La Paz. Es la capital histórica de la provincia Omasuyos. También, es conocida como "Chacha Marka" (vocablo aymara que significa, pueblo varón u hombre). Políticamente, la provincia se fracciona en 13 cantones y se ubica en el norte del departamento de La Paz (Muñoz, 2008).

Superficie y población

Posee un área total de 1.113 Km²., aproximadamente. El Gobierno Autónomo de Achacachi tiene una población de 46.058 habitantes, este dato lo sitúa en el quinto municipio con mayor población del departamento (antes están El Alto, La Paz, Viacha y Caranavi) (INE, 2012). Este municipio se sitúa a 97 kilómetros de la ciudad de La Paz, la sede de gobierno del país. Alrededor del 20% (8.857 habitantes) de la población total, viven en el área urbana del municipio (ciudad de Achacachi) (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Clima

Achacachi posee una diversidad de climas, por la disposición geográfica que tiene, los detalles topográficos, los ecosistemas diferentes y las características ambientales. Pero, la conducta del clima depende de la Cordillera Real y del Lago Titicaca. En Puna Altoandina y el Altiplano, se distinguen dos estaciones anualmente: la estación seca, durante abril a agosto y parte de septiembre; y la estación húmeda,

durante octubre hasta marzo. El ambiente climatológico es frío, porque se encuentran montañas con una altura mayor a 4.500 m.s.n.m., que se denomina Puna. Estas características favorecen a la pesca que existe en el lugar. Alrededor de la zona del Lago Titicaca, se presenta un microclima mucho más templado y agradable, que hace que suba la temperatura entre 2.5°C a 3°C; de esa manera, el lugar se vuelve atractivo y favorece a otras actividades económicas. Por lo tanto, el clima es variado y oscila entre 20°C por la mañana y, en esos lugares con microclimas donde existe diversa flora, puede subir a 23°C. Sin embargo, las noches, en la época de invierno pueden llegar a -8°C. Un contraste característico del Altiplano boliviano (Observatorio San Calixto, 2020).

Gracias a esa topografía del municipio, que está determinada por la altura, el suelo, el contexto climatológico y la flora, se identifican tres regiones ambientales diversas (Gobierno Municipal Autónomo de Achacachi, 2019):

- *Cordillera*: Situada en las alturas de esta zona, donde el frío predomina en el lugar, que se encuentra en el lecho de la Cordillera Real. Muy cerca a uno de los volcanes nevados más altos de Bolivia denominado Illampu acompañada de serranías altas, más arriba de los 4.200 m.s.n.m. Esta región ambiental o ecosistema tiene suelos con superficie, en las que se hallan rocas y bastantes piedras. Si se hace una ampliación panorámica de la zona, se puede ver que algunas tierras sirvieron para desarrollar la actividad económica de la agricultura. Esto puede sonar contradictorio, porque en realidad se dedican a la cría de llamas, que pertenecen a la familia de los camélidos; también, crían ovinos, que requieren de amplios prados nativos, porque el pastoreo de estos animales es intenso.

Actualmente, la agricultura bajó de intensidad y se redujo exclusivamente a una producción que cubre solamente el consumo interno. Los productos que se pueden identificar en la zona son oca, papa y quinua. La densidad poblacional hizo que alrededor de los lagos existan asentamientos humanos. Aunque las condiciones no son de las mejores, habitan pocas familias en el lugar. En ellas, se encuentran también riachuelos y vertientes producto del calentamiento climático que derrite el hielo de los y picos nevados y de la cumbre, que pertenecen a la Cordillera Oriental.

- *Pie de Monte*: En este ecosistema, hay más arena que piedras, porque está relativamente lejos de la cordillera. A lo largo de la zona, las superficies son poco fértiles; pero, la actividad económica que ocupa el primer lugar es la agricultura, en la que se puede distinguir diferentes productos como quinua, papa, haba y

forrajes. La producción de estos alimentos cubre la demanda interna y también existe saldos que son comercializados en la zona o intercambiados, siguiendo costumbres tradicionales. La segunda actividad económica es la ganadería lechera de vacas y ovejas. Estas características hacen que exista mayor densidad poblacional.

- *Planicie*: Es una zona que se encuentra cerca la región lacustre; por las características geográficas es pedregosa, suelos arcillosos y cerros con pendientes altas. Al estar cerca del Lago Titicaca, es un lugar plano por muchos kilómetros. Esta característica del suelo la hace propicia para sembrar y cosechar grano y papa. Favorece también a la ganadería de ovejas por las praderas naturales existentes.

Migración

Según el Censo 2012, la migración en el municipio de Achacachi es significativamente alta. Los datos reflejan que la tasa de inmigrantes llega a 36; la de emigrantes, a 404; y la tasa de migración neta, a -368. La información evidencia que el fenómeno migratorio en el lugar se origina desde los 5 años y que, desde los 10 años disminuye la densidad poblacional de forma significativa, impactando directamente con la matriculación del número de estudiantes. La población juvenil, comprendida entre los 25 y 30 años, migra bastante, sobre todo del sexo masculino.

El flujo de movimiento que presenta la población en Achacachi identifica una migración categórica, que son periodos largos de estadía en otro lugar con retornos esporádicos por actividades festivas o agrícolas. También, existe una migración transitoria, que es por temporadas y está determinada por actividades laborales por periodos distintos. En ambos casos, el retorno al medio originario es por el apego a sus tierras.

Para Achacachi, la actividad migratoria es un constante a lo largo de su historia, no es algo nuevo. Básicamente, los primeros flujos migratorios datan desde el manejo de tierras que se hacen. Los traslados estaban determinados por el comportamiento de la naturaleza y por la actividad económica de los pobladores; de esa manera, se entiende el intercambio comercial de productos, que poseen. En esos tiempos, la migración era comunitaria y actualmente es individual o familiar. La explicación del incremento migratorio se explica por el crecimiento de la pobreza y la esperanza de mejorar las condiciones de vida en otros lugares (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Educación

Las autoridades educativas y políticas de Achacachi elaboraron un plan a cinco años, en la que contemplaron también las acciones estratégicas necesarias a desarrollar en el ámbito educativo. La idea fue organizar todo lo necesario para desarrollar las actividades, con presupuesto incluido, donde se requiere pensar fundamentalmente en la calidad de la educación. Todavía, el municipio reclama infraestructura educativa, por la ausencia de centros, aulas y baños; también, hacen falta recursos didácticos y materiales esenciales. Las condiciones educativas siguen siendo precarias, sobre todo, en las áreas rurales del país. Se requiere una gestión creativa y responsable, que pueda mejorar radicalmente el perfil educativo.

La estructura educativa en Achacachi posee 161 escuelas del ámbito público, 7 del sector privado y 21 unidades educativas alternativas, que están aglutinadas en 4 sub distritos educativos. Las escuelas del sector atienden a niñas y niños, en una gran mayoría, que asisten a la educación primaria, 126 escuelas; primaria y secundaria, 29; alternativa, 5; y secundaria, 1. El estado de las aulas no es el de los mejores, porque de un total de 1.168 (100%), 703 (60%) se encuentran regularmente; 384 (33%), en condiciones aceptables; y 81 (7%), en situación muy precaria. En el municipio, existen 228 canchas, 180 normales y 48 polifuncionales.

Un aspecto que es necesario apuntar es que, dentro de la jurisdicción de Achacachi, se encuentra la icónica Normal Superior de Warisata, que fue gestora del pensamiento nacionalista en el país. También, cuenta con otra Normal Superior que está en Santiago de Huata y con una sede rural de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), que oferta las carreras de Derecho y de Ciencias de la Educación. En Huatajata, se ubica el Instituto Superior Tecnológico Wiñay Marca, que cuenta con las carreras técnicas en Turismo, Agropecuaria y Veterinaria (Gobierno Autónomo Municipal de Achacachi, 2019).

Salud

El país cuenta con el Sistema Nacional de Información de Salud (SNIS) que es el registro oficial, que aglutina los datos sanitarios. Sin embargo, esta información es aproximada y no exacta, porque no se logra cubrir extensas zonas donde se generan los datos. Constituye una fuente pública que contiene registros que se aproximan a la situación que vive el país en temas de salud. La cobertura sanitaria es baja y depende de diferentes factores: Acceso físico a los centros de salud y acceso cultural a los tratamientos y al manejo de ciertas enfermedades; responsabilidad de médicos,

enfermeras, auxiliares y promotores de salud; nivel de pobreza de las comunidades del municipio y la escasa actividad para promover los servicios de salud. A estos factores, se suma la presencia de la medicina tradicional, que está arraigada en la zona, por la vigencia de los Kullakas y Yatiris (médicos tradicionales), e impacta en el Sistema.

Para organizar la atención en el municipio, el sistema sanitario se divide en 4 áreas, que están atendidas con el Hospital de Achacachi, que es de segundo nivel. También, existen 14 centros de salud, para menorar la atención del servicio de salud.

En el caso de mortalidad materna y neonatal, fue un problema que costó controlar y que aún se hacen esfuerzos para que las tasas no sean altas. Todavía, el manejo de información en el país no es de las mejores y no se registran las muertes en todas las comunidades. Hoy, existe un esfuerzo para mejorar el proceso en este sentido. La red de salud juega un papel importante, así como la referencia de la información por niveles sanitarios (Ministerio de Salud y Deportes, 2019).

1.1.3.2. Jesús de Machaca

El municipio de Jesús de Machaca se ubica geográficamente al norte de La Paz y está rodeado de las provincias Machaca, Ingavi, Los Andes y Pacajes, que pertenecen al Altiplano de Bolivia. El Gobierno Autónomo Municipal de Jesús de Machaca es parte de las montañas que conforman la Cordillera Occidental. Geográficamente, tiene una diversidad de ecosistemas, desde alturas secas hasta valles húmedos (Muñoz, 2008).

Población

Para el Censo de 2012, Jesús de Machaca tenía una población de 15.039 personas. Es uno de los municipios con autonomía indígena, que hace que la cultura aymara esté arraigada en esta población. Gran parte de las costumbres y creencias locales siguen vigentes; en general, es algo importante que resaltar; sin embargo, en temas de salud, educación y protección, afectan al desarrollo integral, sobre todo, de niñas. Del 100% de la población que vivía en el área rural del municipio de Jesús de Machaca, 49,5% representa a la población masculina; y 50,5 %, a la población femenina (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Clima

El Gobierno Autónomo Municipal de Jesús de Machaca se encuentra en la meseta andina altiplánica. Está muy cerca de la Cordillera Occidental y de la Cordillera

Oriental. Eso explica que el clima sea templado la mayor parte del año, aunque puede variar en el día de 8.5°C a 17.6°C, y en la noche va desde -0.5°C y llega hasta -11.0°C en época invernal (Observatorio San Calixto, 2020).

El frío que presenta la zona y la ausencia de flora hacen que la humedad existente en el ambiente sea poca. Esta característica climatológica explica la razón por la que se da la evaporación. Dentro del territorio de este municipio, se encuentra el río Desaguadero, que convierte el ambiente en húmedo y provoca el crecimiento de vegetación durante más de los seis meses al año. Las lluvias son esporádicas y se concentran al principio y al final de los periodos anuales (Observatorio San Calixto, 2020).

Educación

La educación en Jesús de Machaca, en los últimos 5 años, tiene una cobertura cercana el 61%, aunque oscila bastante en las últimas gestiones. Este dato es inspirador considerando las condiciones existentes en la zona. Según las estadísticas, del 100% de la tasa de cobertura bruta del subsistema de educación regular el 2017 llegó a un porcentaje de 61,2%, el 2018 llega a disminuir al 57,7% y el 2019 llega a una tasa de cobertura bruta al 56,1% del 100% de coberturas (Gobierno Autónomo Municipal de Jesús de Machaca, 2019).

El censo 2001 muestra que solo el 86,6% de estudiantes de 6 a 19 años cumple con la medida que determina la presencia en el aula. Por sexo, 89,6% son hombres; y 83,3%, mujeres. En el Censo del 2012, la tasa de asistencia escolar sube a 90,5% en la misma población. Por sexo, 91,8% son hombres; y 89,0%, mujeres. El censo 2001 muestra que, del 100% de la población concentrada en el Área Rural, 86,6% vive en la población de Jesús de Machaca. En el Censo de 2012, del 100% de la población llega a aumentar, a un 90,5%, la presencia en el aula de los estudiantes comprendidos entre los 6 a 19 años, por área en un crecimiento, y el resto de del porcentaje migraron a diferentes lugares del país y países internacionales por diferentes motivos (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Las estadísticas distritales del municipio de Jesús de Machaca muestran la evolución de los estudiantes matriculados en el subsistema de educación regular. El 2017 contaba con una población estudiantil de 2.980, el 2018 se llega a 2.818 y el 2019 disminuye 2.192, porque muchas familias llegan a migrar por diferentes motivos a la ciudad (Gobierno Autónomo Municipal de Jesús de Machaca, 2019).

Dentro del municipio de Jesús de Machaca, exactamente en la comunidad de Corpa, se encuentra la Normal Superior de Estudios de Formación de Maestros, que es una instancia que sirve para la actualización y capacitación del profesorado.

Salud

La cobertura del Programa Ampliado de Inmunizaciones (PAI), para cumplir el esquema de vacunación y la administración de micronutrientes, es de 60 a 65 % de cobertura. Sin embargo, los niños de nuestro sector están cubiertos y el personal hace todo el esfuerzo de llegar a sus domicilios. Lastimosamente, en las diferentes gestiones no se ha tenido el apoyo del Gobierno Municipal en la compra de insumos como el Nutribebe, que es parte de la suplementación para luchar contra la desnutrición. En cuanto a la mortalidad infantil, la tasa es de 100 por 100.000 nacidos vivos; por esa razón, se impulsan campañas por ayllu y/o por centro de atención de salud en el Municipio. La implementación del programa niño y niña en el Centro de Salud Kalla Baja se realizó desde el año 2017 y ahora se realizará los primeros controles en el niño/a menor de 5 años (Ministerio de Salud y Deportes, 2019).

Existen 9 centros de salud ubicados en los centros más poblados del municipio, que poseen los siguientes servicios: Promoción de la salud, prevención de enfermedades, atención médica ambulatoria en medicina general e internación de tránsito, atención de enfermedades prevalentes, vigilancia epidemiológica, atención de nacimientos con enfoque intercultural, atención de emergencias y urgencias médicas, atención en enfermería y atención odontológica. No se cuenta con servicios complementarios de diagnóstico e internación (Ministerio de Salud y Deportes, 2019).

1.1.3.3. Padcaya

Este municipio se encuentra en el departamento de Tarija, aproximadamente a 45 kilómetros. Colinda con las provincias Avilés, Cercado, O'Connor y Gran Chaco y con la República Argentina. Es la capital de la provincia Aniceto Arce. (Muñoz, 2008).

Superficie y población

El municipio de Padcaya tiene una superficie de 4.225,17 Km². Es un territorio extenso que ocupa más de la tercera parte de toda la provincia.

Cuando se elaboró el Censo (2012), Padcaya contaba con una población de 19.260 personas, con un equilibrio entre mujeres y hombres, casi equitativa. En 2015,

los habitantes de esa región aumentaron a 20.775 personas, 11.002 de sexo masculino (53%) y 9.773 de sexo femenino (47%) (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Las personas que viven en este municipio son jóvenes, así lo determinan los datos que registran que el 66.5% de los habitantes de Padcaya son menores a 30 años. Por otro lado, la población infantil, adolescente y juvenil, entre los 0 a 19 años, se acerca al 29.2%, constituyendo una población significativa para el municipio (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Clima

El clima en Padcaya es variado porque se presentan territorios a diferentes alturas. También, la temperatura define dos estaciones claramente; una es el verano con humedad y precipitaciones pluviales cortas. La otra es el invierno con vientos fríos sin lluvias. En promedio, a lo largo del año, el clima de Padcaya es de 16.7°C, en las temporadas calurosas llega a 24.6°C; y, en las frías, a 8.8°C. A partir de mayo, y a lo largo de 5 meses, hasta septiembre son los tiempos más gélidos. Las lluvias se presentan a principios y a mediados de año, determinando las épocas secas (Observatorio San Calixto, 2020).

Migración

El desplazamiento dentro y fuera de Padcaya es alto, porque, en los últimos años, existe un registro que muestra cómo las casas abandonadas crecieron en el lugar. Un gran porcentaje de personas se fueron a la Argentina, para encontrar mejores condiciones económicas. El flujo de retorno con ese país es muy poco, las personas llegan solamente a visitar a sus familias de forma esporádica. A nivel interno, la migración es hacia Bermejo y Santa Cruz, con el mismo objetivo, mejorar su economía. Un dato relevante que a Bermejo viaja una población masculina representativa, para la cosecha de castaña; mientras que a Santa Cruz migra la población femenina para convertirse en empleada doméstica (Gobierno Autónomo Municipal de Padcaya, 2019).

Salud

La salud en el municipio de Padcaya es todavía precaria, los datos muestran una radiografía en relación a natalidad, morbilidad y mortalidad con índices que varían hacia abajo, es decir, por debajo de la media nacional. Los problemas sanitarios se profundizan en las localidades, que están relativamente lejos de los centros más poblados. Las

enfermedades prevalentes siguen siendo las enfermedades diarreicas agudas y las infecciones respiratorias agudas, en poblaciones infantiles. Por otro lado, las enfermedades cardiovasculares se incrementan por su vinculación a las enfermedades no transmisibles, sobre todo la diabetes. El mal de chagas es otra de las dolencias que mantiene un alto índice de mortalidad (Ministerio de Salud y Deportes, 2019).

1.1.3.4. San Lorenzo

San Lorenzo es un municipio que constituye la capital de la provincia Eustaquio Méndez del departamento de Tarija. Limita con el departamento de Chuquisaca, con los municipios de Cercado, Avilés, y O'Connor. Es una de las localidades que está cerca a la ciudad de Tarija, solamente a 15 kilómetros (Muñoz, 2008).

Superficie y población

El Municipio de San Lorenzo tiene 3.454 Km². Está conformado por 6 provincias y 9 secciones, con un total de 82 cantones reconocidos legalmente.

Según el Censo de 2012, tiene 23.212 personas habitando su vasto territorio. Cuenta con 75 comunidades y 6 barrios urbanos, que conforman el municipio. Pese a estar cerca de la ciudad de Tarija, su densidad poblacional solo llega al 12,11% de los habitantes. El resto de la gente vive en las comunidades, que se alejan bastante, hasta 60 kilómetros, de Tarija (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

En el período entre 2012 y 2015 hubo un crecimiento poblacional en San Lorenzo, que fue un fenómeno en todo el departamento. Por los datos registrados, se arguye que estos desplazamientos se deben a las oportunidades económicas que brinda este municipio, que se concentra en la agricultura, con cultivos de trigo, maíz, papa, arveja y frutas (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Clima

El clima en San Lorenzo es templado, aunque se distinguen heladas significativas, dos en el año entre mayo y agosto, que es el período invernal. Es un lugar donde no llueve mucho y cuando se presenta una precipitación pluvial es feroz y agresiva, generando inundaciones difíciles de controlar. Estos eventos naturales se dan en la capital del municipio y en las comunidades colindantes con los ríos existentes en la zona. El clima afecta bastante a la economía de la región, que pese a identificar los tiempos, que duran aproximadamente dos meses, son letales para la agricultura.

Migración

Pese a los datos económicos favorables dentro del municipio de San Lorenzo, el fenómeno migratorio sigue presentando datos significativos hacia la ciudad de Tarija y hacia la República de Argentina. La paralización de la producción es un argumento para que este fenómeno crezca. Definitivamente, las comunidades más alejadas son las expulsoras de jóvenes, mujeres y hombres, hacia otros destinos, sobre todo al exterior, porque queda muy cerca de la frontera.

Al reconstruir la situación migratoria en San Lorenzo se identifican la migración temporal, en primer lugar, como aquella que genera idas y retornos; la migración definitiva, que permite el desplazamiento de las personas, haciendo muy efímero su retorno; y la migración entre el campo y la ciudad, que incrementa el flujo entre ambas áreas. Pese a este contexto, como ya se anotó, la migración en San Lorenzo es solo del 12%. Quienes más dejan el municipio son las personas jóvenes, con mayor proporción de población masculina. Hay otras fuentes de información que afirman que la migración es del 30%.

Si bien la agricultura representa la actividad económica principal de este municipio, hay que anotar que, en ciertas localidades, solo existe un momento en el año de siembra. Eso es como recibir un sueldo para que dure todo el año. Estas condiciones obligan, sobre todo, a esas poblaciones masculinas a rotar por diferentes territorios para buscar una sostenibilidad a largo plazo en sus hogares. Este fenómeno se presenta en las poblaciones más pobres. Dentro de las localidades donde la siembra es mayor a dos, la migración se reduce significativamente. Las personas jóvenes, sin embargo, afirman que no es necesario que tengan problemas económicos, en sus casos migran para experimentar y encontrar otras realidades. Para las mujeres, en cambio, no existe opción de elegir, porque la mayoría acompaña a sus parejas en el cambio de residencia.

Salud

La salud en San Lorenzo es impactada por los altos niveles de natalidad, que tiene una correlación con el crecimiento de la población y con el desarrollo de enfermedades crónicas. La mortalidad del binomio madre niño se suma al contexto sanitario del departamento, porque las complicaciones en el embarazo son las razones para que este dato suba. Finalmente, los índices de enfermedades prevalentes son una preocupación inminente en la zona, ya que afectó a la asistencia escolar de niñas y niños.

En las comunidades de San Lorenzo se superaron los índices de natalidad departamentales y nacionales, que registra hasta 6 o 7 hijos por mujer. Este dato requiere corroborarse para ver que sea fidedigno. Esto es muy complicado ahora, porque los registros de nacidos vivos no son adecuados, así como los registros de embarazos y de partos. Por lo tanto, no se cuenta con una buena información la respecto.

Al igual que en Padcaya, las enfermedades prevalentes siguen siendo las enfermedades diarreicas agudas y las infecciones respiratorias agudas, en poblaciones infantiles. Es importante anotar que la mortalidad infantil en San Lorenzo es alta, sobre todo de niñas y niños menores a un año. Se presume un entorno negativo a su desarrollo por diferentes circunstancias, de las cuales las principales son las costumbres alimenticias, que provocan enfermedades diarreicas agudas; el grado de nutrición de infantes, que es descuidada en el periodo de la lactancia materna; y la inexistencia de servicios básicos de salud al momento del parto. Estas son las determinantes para que este dato se incremente.

Por otro lado, las enfermedades cardiovasculares se incrementan por su vinculación a las enfermedades no transmisibles, sobre todo la diabetes. El mal de chagas es otra de las dolencias que mantiene un alto índice de mortalidad

1.1.3.5. El Torno

El Municipio El Torno representa la capital de la provincia Andrés Báñez, que dista de la ciudad de Santa Cruz a 37 kilómetros. Se encuentra al suroeste de la Provincia. Limita con los municipios de Buenavista, Porongo, Cabezas, Samaipata y La Guardia. Actualmente, el municipio tiene una superficie de 993,15 Km² (99.315,00 hectáreas). Constituye una localidad nueva, que fue fundada en 1957.

Población

Según el Censo de 2012, el Municipio de El Torno posee una densidad poblacional de 37.961 personas, aunque vale la pena mencionar que varias poblaciones no fueron consideradas, porque se las atribuyó al municipio vecino de La Guardia (Nueva Esperanza Limoncito, Betanzos, Paso del Chivo y Cañada II). Las proyecciones para el año 2015 mostraron un crecimiento representativo a 52.064 personas, que se atribuye a la migración hacia esta zona.

Si se hace el cálculo por familias, El Torno, con la información del 2015 contaría con 11.570 grupos familiares. Cada una es considerada como una unidad y como si vivieran en una sola casa por familia. Tras la comparación con los datos de 2012, existiría una disminución en el promedio. Como los datos no coincidían, se identificó que en una vivienda viven más de dos familias y esa era la razón del desfase que había. Actualmente, se calcula que existe un promedio de 4 a 5 personas en cada grupo familiar.

Clima

En el municipio de El Torno, el clima es tibio por la geografía que posee, que está compuesto por valles, donde existen temporales ventosos combinados con lloviznas aisladas. Está ubicado en una zona ventosa de constantes corrientes de aire. La temperatura promedio es de 24.77°C; en verano alcanza 29.3°C; y, en invierno, 19.7°C. El período de lluvias se da durante el final del año hasta los primeros tres meses siguientes con alta intensidad, eso no significa que el resto del año pueda también llover. Por esa razón, es denominado como el municipio húmedo.

Migración

El Torno es una localidad de expulsión de población, porque el porcentaje de personas que migran es uno de los más altos de los municipios. La razón de esta situación coincide con los otros municipios, es decir, que las condiciones económicas no son las mejores y salen del lugar de residencia para buscar mejores días. Después de un estudio realizado por el propio municipio, los lugares de destino son la ciudad de Santa Cruz (44%), Argentina (19%), España (17%), otras provincias (11%) y otros países (9%).

Quienes más se desplazan son jóvenes de 15 a 25 años, de ambos sexos, durante los inicios, mediados y finales de año. Por otro lado, existen personas que no renuncian a su estadía en el municipio y retornan constantemente a él. El comercio y la agricultura son las actividades económicas que encontró la población de El Torno para acelerar su migración.

Salud

La población que sufre más por temas de salud en El Torno son las poblaciones infantiles, porque la mortalidad en niños menores de un año es alta. El índice de mortalidad infantil es de 62.2 por mil nacidos vivos; que en el país son 54 y en Santa Cruz, 39. Las razones de esta realidad son enfermedades fáciles de prevenir.

Las enfermedades transmitidas por vectores constituyen otra preocupación sanitaria en el municipio. Representan enfermedades infecciosas diseminadas por insectos, que propagan el virus o la bacteria. En la zona, la enfermedad más común, con estas características, es el dengue.

1.1.3.6. Buena Vista

El municipio Buena Vista es la capital de la provincia Ichilo del departamento de Santa Cruz, que se ubica a 110 kilómetros de esa ciudad. Limita con los municipios de San Carlos, Yapacaní, El Torno, Samaipata, Mairana, Portachuelo, Porongo, Pampa Grande y Comarapa.

Buena Vista posee un área de 2.738,017 km² y gran parte de su superficie colinda con el Parque Nacional Amboró, convirtiéndola en el lugar de entrada de esta reserva.

Población

La población urbana concentrada es de 1.512 familias, el 51,15% total de la población, la población dispersa es de 1.444 familias, que representan el 48.85% del total de población.

La población del municipio alcanza a 11.300 habitantes, de los cuales 5.989 son varones y 5.311 mujeres. En el Municipio, existen 2.957 familias; sin embargo, la población estimada actual es de aproximadamente 14.784 habitantes, según el municipio. Las familias se estiman entre 5 a 6 miembros. En 2012, la densidad poblacional para la provincia era de 3.48 habitantes (INE) y, para el municipio de Buena Vista, era de 3.22 habitantes, en el año 2015 se estima en 3.38 habitantes por km², según el INE.

Clima

El clima en Buena Vista es caluroso y húmedo, y su cercanía con el Parque Nacional Amboró determina un ecosistema lleno de vegetación variada, a lo largo una planicie con pocas colinas. En toda la superficie existen bosques altos, aproximadamente de 30 metros, conformados por una cantidad de especies diferentes, que definen el paisaje. El municipio se encuentra en un territorio que va desde los 400 metros sobre el nivel del mar hasta los 2.700 metros.

La temperatura máxima, registrada en los últimos ocho años, fue de 34.5°C durante finales de año; mientras, la temperatura mínima registró 10.3°C a mediados de año. En la época de verano, el clima sube, sobre todo a finales de años, y la época de invierno se inicia desde mediados del año. Se distinguen dos épocas, bien marcadas, el verano con temperaturas elevadas entre los meses de noviembre y mayo y el invierno de junio a octubre, caracterizado por la presencia de días con vientos fríos provenientes del Sur. El mes de Julio es el más frío del año y el mes de noviembre el más caluroso.

Migración

La migración en Buena Vista es moderada, no es un municipio que expulse a las personas; pero, el mismo tiempo se convierte en un municipio que recibe la visita temporal y la estadía permanente de personas. El origen de Buena Vista se debe a un 48% de población oriental y a un 52% de migración de los departamentos de La Paz, Potosí, Oruro, Chuquisaca, Tarija y Cochabamba.

Los que inmigran, en forma temporal, son muy pocos, porque no tienen terrenos tierras; sin embargo, éstos, en muchos casos, se convierten en inmigrantes definitivos. Los que emigran son, en su mayoría, hombres, que tienen 15 a 25 años y desean encontrar mejores condiciones económicas. Los destinos son Montero, la ciudad de Santa Cruz y otros departamentos.

1.1.3.7. Tarabuco

Superficie y población

Tarabuco es más conocido como el hogar de la cultura Yampara y constituye la capital de Yamparáez de Chuquisaca. El municipio tiene una superficie de 1.023 km² y está ubicada a 19°10'50" Latitud Sud y 64°54'48" Longitud Oeste. Limita con los municipios de Sucre, Presto, Zudáñez, Icla, Betanzos (departamento de Potosí), y Yamparáez. Esta localidad está ubicada a 62 kilómetros de Sucre (Muñoz, 2008).

Tiene una extensión territorial de 999.000 Km² y presenta altitudes desde los 2.000 hasta los 5.000 m.s.n.m. La temperatura oscila desde los -6°C hasta los 18°C. Según datos del Censo de 2012, habitan el municipio 16.944 personas, ocupando el 66.13% toda la provincia. El 87.5% vive en el área rural y es quechua parlante (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Clima

A lo largo del año, los veranos son cortos, cómodos y mayormente nublados. También, la época invernal es corta, fría y seca. El promedio de la temperatura es de 20°C; el registro más alto es de 25°C; y el más bajo, de -3°C. La temporada templada dura 2,5 meses, del 3 de octubre al 20 de diciembre; en ese período, la temperatura máxima promedio diario es mayor a 20°C. El mes más cálido del año en Tarabuco es diciembre, con una temperatura máxima promedio de 20°C y una mínima de 7°C. La temporada fresca dura 2,5 meses, del 17 de mayo al 31 de julio; en ese período, la temperatura máxima promedio diaria es menor de 18°C. El mes más frío del año es julio, con una temperatura mínima promedio de 0°C y una máxima de 17°C (Observatorio San Calixto, 2020).

Migración

La migración es un tema que preocupa a la nación Yampara. Según un último censo, su población se redujo entre un 30 y 40% y como efecto negativo se teme la pérdida de identidad e incluso de las danzas del Pujllay y el Ayarichi. Una estudiosa de las culturas originarias recomienda mejorar las políticas de atención para evitar su deterioro.

Según el INE (2020), la población disminuyó casi en un 30% a 40%, hay mucha población joven que ha dejado el territorio yampara y se ha ido a Santa Cruz y a otras partes de la ciudad a buscar mejores condiciones de vida. El aumento de la migración se da por la falta de tierras; al trasladarse a otra región para ganar dinero y continuar con sus estudios, los yamparas adquieren otro tipo de identidad, especialmente los jóvenes que a su regreso no se identifican con su cultura. Por otro lado, los conocimientos ancestrales dejan de transmitirse de generación en generación; en ese sentido, los más jóvenes conocen poco de su cultura y tampoco se interesan (Gobierno Autónomo Municipal de Tarabuco, 2019).

Educación

Tarabuco posee 62 unidades escolares en el municipio, que tienen cursos a nivel primario. De ellas, solamente 3 cuentan con estudios secundarios: Tarabuco, Cororor y Miska Mayo. En la localidad de Puca Puca funciona un colegio particular multinivel. Sobre la población estudiantil, se tiene un registro de 4.831 estudiantes inscritos, entre mujeres y hombres. Por otro lado, en el municipio se destaca la presencia de la Escuela Normal Rural de Cororo (Gobierno Autónomo Municipal de Tarabuco, 2019).

Salud

El municipio cuenta con un hospital de Segundo Nivel ubicado, ubicado en el centro poblado de Tarabuco, y 7 puestos de salud, que se encuentran en comunidades estratégicas del municipio, que funcionan en coordinación con el Servicio Departamental de Salud (SEDES). Las principales causas de mortalidad son los resfriados agudos, que se convierten en neumonías, y las diarreas agudas, que provocan deshidratación y temperatura incontrolable, las afecciones cardíacas y la muerte antes del nacimiento. En el caso de la tasa de morbilidad, se da por enfermedades del sistema respiratorio (38.66%), enfermedades del sistema digestivo (28.64%) y temas relacionados a la nutrición (8.91%). La prevalencia de la falta de nutrición en niñas de 0 a 2 años es de 51.42%; y de varones de la misma edad, 44.13% (Ministerio de Salud y Deportes, 2019).

1.1.3.8. Zudáñez

El municipio de Zudáñez es la capital de la provincia Jaime Zudáñez y está ubicado en Chuquisaca.

Superficie y población

Este municipio cuenta con una superficie de 707,7 km². y se encuentra a 105 kilómetros de la ciudad de Sucre, la capital departamental de Bolivia, sobre la Ruta 6, que comunica Tomina con Tarabuco. La carretera es de acceso permanente, con cierta deficiencia en su mantenimiento. Los primeros pobladores en el municipio fueron personas de la cultura quechua y de la cultura yampara, razón por la cual el idioma quechua es predominante en esta región. El municipio se halla ubicado en la parte Norte del departamento de Chuquisaca, es la primera Sección Municipal de la provincia Zudáñez. Se encuentra al centro de la provincia del mismo nombre. Colinda con los municipios de Presto y Villa Mojocoya, con la provincia Yamparáez, al Este con la provincia Tomina y al Sur con Icla (Muñoz, 2008).

Posee una población de 11.362 habitantes, con referencia a la provincia Zudáñez, la primera Sección de la provincia (Villa de Zudáñez), cuenta con un total de 7.423 personas. Este dato representa el 22.17% del total en esta área. El municipio no creció en la misma proporción que la provincia (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

Clima

El municipio tiene tres pisos ecológicos, altura, valle y cabecera de valle, con alturas desde los 1500 hasta los 3250 m.s.n.m. El pueblo posee una altitud de 2.494 m.s.n.m. y cuenta con un clima templado. La localidad de Zudáñez está ubicada en la zona de tránsito que comunica a las demás provincias de Chuquisaca. La mejor época templada en Zudáñez es de mayo a septiembre; en este periodo, la temperatura es agradable y con pocas precipitaciones. La temperatura media más alta en Zudáñez es de 2°C, en septiembre; y la más baja, de 18°C, en junio. Zudáñez tiene un clima semiárido y la temperatura media anual llega a 20°C. No llueve durante 78 días por año, la humedad media es del 65% (Observatorio San Calixto, 2020).

Migración

La migración es temporal y constituye el éxodo que deciden hacerlo las personas que viven en el área rural, sobre todo las más lejanas a la carretera principal. Muchas de las familias generan procesos migratorios en la época de estiaje, y se van, a nivel departamental y nacional, por diferentes motivos. Sin embargo, la mayor causa de migración es la carencia de trabajo y la caída de los precios, de los escasos terrenos bajo riego, del alta de mercados para los productos y de los bajos rendimientos generados por diferentes aspectos, inclemencias climatológicas, plagas y enfermedades. Los departamentos que cobijan a esta población son Santa Cruz, Cochabamba y Sucre, a nivel interno, y Argentina. Las principales actividades desarrolladas, en estos nuevos destinos, son agrícolas (zafras de caña, cosechas de arroz, soya y algodón), los hombres se desempeñan como albañiles y las féminas se dedican a las labores domésticas, sobre todo, en los meses de junio a septiembre (Gobierno Autónomo Municipal de Zudáñez, 2019).

Del total de la población considerada, 24% genera una migración temporal, 59.33% son hombres; y 40.67%, mujeres, que comprenden las edades de 15 a 30 años. La migración definitiva llega al 7%; 63% son hombres; y 36.97%, mujeres.

Educación

A nivel departamental, la responsabilidad educativa está al mando de la Dirección Departamental de Educación, que se hallan organizadas en áreas administrativas y operativas, instancias conocidas como Distritos de Educación. Éstos gestionan distintos centros de educación, de los que dependen las escuelas por sección. El Gobierno Autónomo Municipal se encarga de mantener y construir las mesas, sillas y

pupitres de las escuelas. Con el fin de controlar estas y otras acciones del ámbito educativo, se crea el núcleo escolar, que comprende a escuelas seccionales.

En el municipio de Zudáñez, se cuenta con 23 unidades educativas y 3 núcleos educativos denominados: Zudáñez, P'arajti y Sayanchaca. Solamente, 1 escuela cuenta con educación secundaria.

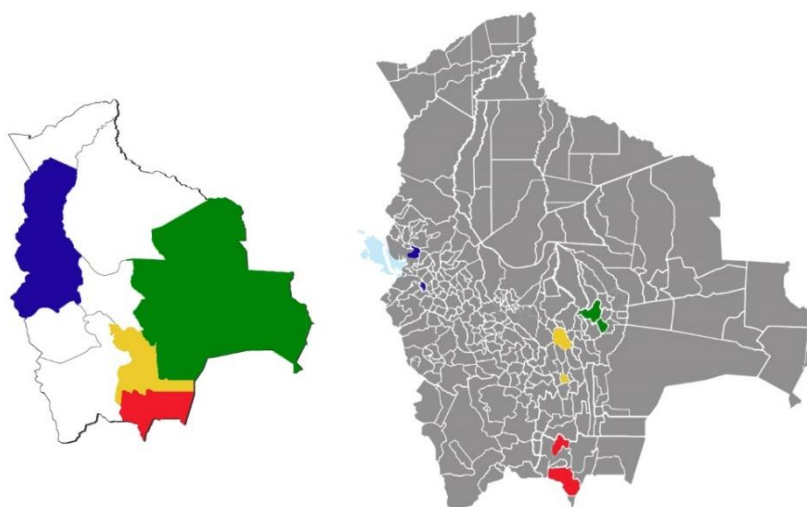
Salud

La situación de la salud no es de las mejores en el municipio, aunque existieron mejoras significativas, las enfermedades cardiovasculares representan una preocupación, al igual que las enfermedades no transmisibles. Para mejorar la salud de la población en estos temas se está trabajando en el diagnóstico y tratamiento adecuados, que reduzcan la morbilidad por estas afecciones.

En lo que respecta a las poblaciones infantiles, la tasa de natalidad es una gran preocupación, porque las posibilidades de que un niño viva son menores de los que tiene una niña. Esa es la razón por la que el municipio se encuentre, dentro de la provincia, como tercero porque se incrementaron las muertes de niños. Por otro lado, según el Hospital San Jorge de Zudáñez, las muertes materno infantiles se redujeron en un 5%, dentro de la gestión 2020.

El siguiente mapa muestra la ubicación geográfica de los 4 departamentos y los 8 municipios definidos por el estudio:

Figura 9. *Ubicación del área de cobertura del estudio*



Nota: Identificación de los 4 departamentos y 8 municipios donde se realizó el estudio.

Esta información caracteriza a cada uno de los municipios donde se realizó la investigación. Localmente, no existe información detallada y sistematizada sobre datos del sistema de protección municipal contra la violencia hacia niñas y niños, que se pudo especificar en esta parte.

1.1.4. Sistema de protección público

El Sistema de protección público es una serie de instancias dependientes del Estado, en su nivel central, departamental y municipal, que fueron pensadas y organizadas para ayudar en la prevención y protección de la niñez en situaciones de violencia.

1.1.4.1. Nivel nacional

Uno de los alcances de la Ley N° 548 fue la creación del Sistema Plurinacional Integral de la Niña, Niño y Adolescente (SIPPROINA); aunque, en la práctica, todavía requiere consolidarse, pese a que pasaron 8 años desde su creación. El SIPPROINA toma en cuenta a todas las organizaciones públicas, definidas por el Estado, a articularse con el fin de llevar a cabo acciones dirigidas a proteger a la niñez. Entre una de las actividades relevantes que posee es la implementación del Plan Plurinacional de la Niñez y la Adolescencia, instrumento que contempla diferentes metas que benefician para velar por las poblaciones infantiles. Busca que niñas, niños y adolescentes en Bolivia ejerzan sus derechos humanos, estipulados por la normativa nacional, para que tengan una vida plena y libre de violencia.

El documento estipula el desarrollo de una serie de acciones de planificación y medidas. En el primer caso, se proyectan planes de protección dentro de los departamentos y municipios, que cumplan con la prevención, protección y atención en casos de violencia. En el segundo caso, se trata de delinear medidas efectivas que promuevan el cuidado de la infancia; además, responsabilice a toda la estructura pública, en sus diferentes niveles territoriales, para proteger de forma sostenida a estas poblaciones vulnerables.

La Ley identifica al Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional como el espacio, dentro de la cosa pública, gestor y decisivo para lograr los objetivos nacionales de protección de la niñez. Eso significa que se encarga de impulsar el Sistema Plurinacional de Protección Integral de la Niña, Niño y Adolescente (SIPPROINA); de firmar e implementar acuerdos con otros países, con la cooperación internacional y las organizaciones globales, que benefician, en cualquier tema, a niñas, niños y

adolescentes; de crear un registro actualizado de organizaciones privadas de desarrollo, que se preocupan por la niñez y adolescencia; y de impulsar y ejecutar el Plan Plurinacional para la Niña, Niño y Adolescente y el Programa Integral de Lucha contra la Violencia Sexual a Niñas, Niños y Adolescentes. Constituyen decisiones que, hasta el momento, siguen postergadas en el país, donde se ve cómo las normas por más vanguardistas que sean; son difíciles de implementar y que existe una estructura pública que debe transformarse.

El rol que tiene, para la Ley, el Ministerio es primordial y se tiene que reconocer que existieron avances importantes. Por ejemplo, se promulgaron acciones públicas a favor de la niñez, el Sistema de Información de Niñas, Niños y Adolescentes (SINNA) funciona y desarrolló módulos útiles para manejar datos sobre temas vinculados y de interés. También, convocó al Congreso Quinquenal para abordar acciones conjuntas por los derechos de la niñez, con el fin de medir los avances, de forma integral, de todos los procesos impulsados.

También, establece la estructura para asegurar el cumplimiento de los derechos de niñas y niños, donde el Ministerio es el órgano Rector y dependen de él el Viceministerio de Igualdad de Oportunidades, la Dirección General de Niñez, Juventud y Personas Adultas Mayores y la Intervención Defensorial a Centros de Acogimiento a nivel nacional. Con este orden público a la mano, el Estado Central tiene todo el aparato para llevar actividades a favor de la niñez.

El Viceministerio declara, construye, negocia, implementa la política nacional por la defensa de los derechos de la niñez y contra cualquier tipo de violencia; además suma a este fin a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad. Las direcciones se encargan de ejecutar las acciones y hacer cumplir las políticas, estrategias y planes diseñados para ese fin.

2. OBJETO DE ESTUDIO

La investigación entiende por objeto de estudio al tema de investigación, que precisa qué se analizará y cómo se llevará a cabo la tarea investigativa. Nace a causa de una problemática planteada, para luego ser resuelta (Guevara, Verdesoto y Molina, 2020). Desde esa perspectiva, se plantea el siguiente objeto de estudio:

- La manera en que la educomunicación genera procesos que promueven transformaciones en niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual, durante mayo de 2017 a junio de 2018, en los municipios rurales de Bolivia: Achacachi y Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya y San Lorenzo de Tarija; Buena Vista y El Torno de Santa Cruz; y Tarabuco y Zudáñez de Chuquisaca, dentro del Proyecto Protección y Género impulsado por el Organismo No Gubernamental Plan International Inc.

3. JUSTIFICACIÓN

La justificación de la investigación señala las razones del porqué se desarrolla el estudio e indica porqué el presente trabajo es necesario e importante (Hernández-Sampieri, et al., 2017), aspectos que se detallan a continuación.

3.1. TEMÁTICA

La violencia contra niñas y niños es una problemática que afecta a grandes poblaciones de infantes en Bolivia; sobre todo, a quienes se encuentra en áreas rurales, donde no existe un registro real que refleje lo que está ocurriendo con estas localidades, que vulneran los derechos de la niñez. Las organizaciones que dependen del Estado y las privadas en el país comparten información de cómo, desde 2014 hasta la fecha (2022), los casos de violencia hacia niñas y niños se incrementan en grandes porcentajes.

El problema de la violencia contra niñas y niños no es responsabilidad exclusiva de esta población, sus familias y el Estado, sino que involucra a más actores sociales, que hay que pensarlos en clave de personas concretas y no como organizaciones abstractas: Autoridades nacionales, departamentales y municipales; proveedores de salud; educadores; personal de justicia; personal de entidades públicas, privadas y organismos no gubernamentales; directores de medios y periodistas; madres, padres y cuidadores; y niñas y niños. Por esa razón, se requiere la participación conjunta de todos ellos en acciones que coadyuven a la reducción de la tasa de violencia en el país, fundamentalmente en las localidades que están fuera de las urbes. Se considera que cualquier iniciativa, para este fin, es relevante en la línea de generar procesos de

prevención que eviten los riesgos que sufren niñas y niños, una población vulnerable y vulnerada.

El proceso de educomunicativo, como una especialidad que puede provocar procesos transformadores a escala social a largo plazo, constituye una especialidad que puede ayudar eficazmente en el sentido de provocar procesos de prevención que protejan a niñas y niños de cualquier tipo de violencia.

Plan International Inc. es una organización que trabaja en Bolivia hace 53 años, con el objetivo de garantizar el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Particularmente, aborda temas del derecho a la protección contra cualquier forma de violencia; en esa línea, implementa, en un periodo de casi un año y dividido en dos fases, un proyecto que permite generar la participación de niñas y niños en su propia protección, involucrando a sus familias y al entorno más cercano de estas poblaciones.

La investigación considera relevante, por lo expuesto anteriormente, abordar la temática de la violencia contra niñas y niños y articularla con la educomunicación, considerándola como una disciplina que puede favorecer la prevención de estos acontecimientos que atentan contra infantes. Además, el estudio se plantea encontrar evidencias de cómo existen transformaciones que impulsa el proceso de educomunicación, a partir de la integración de esos componentes (violencia, niñez, educomunicación, prevención y participación). Otra razón importante por el que se elige este tema es con el afán de incidir en la política pública actual del país, donde no existe una enfocada a tomar recaudos para la prevención de violencias articulada a la educomunicación para la transformación. Este trabajo aporta con resultados que puedan considerarse en ese nivel.

3.2. POBLACIONAL

Niñas y niños del área rural son víctimas de las condiciones sociales y económicas que les perpetúan en una situación de desventaja. El estudio confirma la ausencia, todavía, del Estado a la hora de brindar todas las condiciones, para que poblaciones infantiles puedan lograr todo su potencial. En este contexto, se vulneran los derechos básicos reconocidos en la normativa nacional, que no se cumplen en la práctica como se espera. La niñez tiene dificultades para acceder, de manera digna, a derechos básicos como son, principalmente, la educación, la participación y la protección. Por esa razón, son marginados o quedan excluidos, de manera cotidiana, de procesos de desarrollo significativos e integrales, para mejorar su calidad de vida.

Esta población, vulnerable por su nivel de desarrollo, e indefensa por su dependencia, es víctima de actos violentos de toda índole. La violencia física, disfrazada de disciplina, arremete contra los infantes cada vez con mayor intensidad, siendo más extrema y explícita. La violencia psicológica, que muchas veces ni siquiera es identificada por niñas y niños, normaliza un maltrato denigrante, permanente y cotidiano, que afecta a las formas de su relacionamiento. La violencia sexual, que les invade desde muy temprana edad, muchas veces sin tener conciencia de esta agresión, sigue repitiéndose indiscriminadamente.

Estos hechos se multiplican en medios, en informes y en diagnósticos, que se banalizan por la forma en que los tratan periodísticamente, convirtiéndolos en una situación normal. Es decir, que la gestión comunicativa se limita a escudriñar una información, que se enfoca en alimentar el morbo de las audiencias y no a proteger a niñas y niños.

Frente a esta realidad, el estudio focalizó estas poblaciones porque las considera como las personas más importantes para prevenir las violencias y porque piensa que son capaces de desarrollar competencias para su propia protección con la generación de procesos de educomunicación, evita verlas y considerarlas como personas vulnerables y las observa como sujetos activos de su propio desarrollo.

3.3. GEOGRÁFICA

Una característica de esta experiencia es que se desarrolla en comunidades lejanas de municipios también lejanos, donde Plan Internacional Inc. no realizó ninguna intervención hace, por lo menos, 7 años. El Estado, representado por el gobierno nacional, departamental y municipal, tampoco llegó a estas regiones con acciones en temas de protección, porque ni siquiera existen instancias públicas que favorezcan al ejercicio de los derechos de niñas y niños contra la violencia. Por lo tanto, la mayoría de las comunidades son localidades marginadas geográficamente y, también, están fuera de las iniciativas de desarrollo.

Los lugares, donde se centró el estudio, son zonas que están relativamente lejos de los centros urbanos, son áreas que distan entre 2 a 7 horas de los centros urbanos y que no tienen, muchas veces, caminos y transporte para desplazarse libremente. Son espacios carentes de escuelas cercanas multigrado, donde existe una ausencia de la educación superior. En Bolivia, las poblaciones con estas características representan un 37%, es decir, son localidades que no tienen condiciones para su desarrollo y que impulsan alternativas para poder mejorar sus condiciones de vida, a través de diferentes

actividades económicas como la agricultura, la pesca, la ganadería y el comercio o intercambio de productos.

En ese contexto, la investigación toma en cuenta a 8 municipios de los 39 a los que llegó el proyecto (Bolivia posee 354 municipios) de 4 departamentos (Bolivia tiene 9 departamentos) y visita 40 comunidades (de las 398 comunidades a las que llegó el proyecto), logrando representar la diversidad geográfica que existe en el país (altiplano más de 3600 m.s.n.m, valles a 2000 m.s.n.m y trópico a 600 m.s.n.m). Estas localidades se eligieron porque son las regiones más pobladas y, al mismo tiempo, más pobres. En cada una de ellas, existe una población infantil representativa y un gran porcentaje de niveles socioeconómicos que están por debajo del promedio nacional. Abarcan a todos los departamentos en los cuales actúa el proyecto y, proporcionalmente, son los lugares donde niñas y niños están más expuestos a situaciones de cualquier tipo de violencia.

3.4. TEMPORAL

El tiempo de estudio se define durante los años 2018 y 2019 y está basado a partir del inicio y finalización de la ejecución del proyecto Protección y Género, que fue de mayo 2017 a junio 2018. Durante este período, el proyecto implementó 2 fases de trabajo que se diferencian por un aspecto relevante: La primera fase articuló a la educomunicación, como un enfoque relevante desde la planificación del proceso; su ejecución, mostró resultados eficientes, que permitieron llevar a cabo una segunda fase, que beneficie a más poblaciones infantiles.

El recojo de la información del estudio abarcó desde julio 2018 hasta diciembre 2019, considerando la lejanía de cada una de las localidades, la dificultad de llegar a ellas y la importancia de conversar con autoridades, madres y padres, para acceder al contacto con niñas y niños. En esta línea, Plan International Inc. se convirtió en la organización que colaboró al estudio en visitar cada uno de estos municipios y establecer relaciones con las personas involucradas directamente con el proyecto (responsables por departamento).

La sistematización de la información se realizó durante 2020, al igual que el análisis e interpretación de los datos; sin embargo, durante 2021, se generó información valiosa para la investigación, que fue compartida por Plan International Inc. Por esa razón, existen dos momentos en la línea del tiempo para recabar los datos de interés referidos a este ámbito.

El estudio reconoce que la pandemia por Coronavirus afectó significativamente a la adecuada administración de los tiempos de presentación de la investigación.

4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los datos refieren cómo, desde 2014, los casos de violencia contra niñas y niños crecían desmesuradamente; esa fue una de las razones para modificar la norma y promulgar un 17 de julio de 2014 la Ley N° 548 Código Niña, Niño, Adolescente, con el fin de controlar estos acontecimientos. Sin embargo, a partir de ese momento hasta el año 2022, la violencia hacia la infancia se incrementó en un 500%. En 2014, el Servicio Departamental de Gestión Social (SEDEGES) puntualiza que el 90% de las agresiones sexuales fueron contra niñas y adolescentes de 7 a 15 años y registró 14 mil casos de violencia en el país, concluyendo que el 34% de las niñas eran víctimas de agresiones sexuales antes de su mayoría de edad (18 años). Para el 2018, la Fiscalía General del Estado cuantificaba 87 infanticidios y 18.576 casos de maltrato intrafamiliar, donde las personas que sufren estos acontecimientos son poblaciones infantiles de 14 años para abajo, determinando que 4 de cada 10 niñas sufrieron de violencia sexual.

Hasta septiembre de 2022, la Fiscalía Especializada en Delitos en Razón de Género y Juvenil registra 33.453 eventos violentos. La mayoría son los que ocurren en los hogares, que suman 25.959 casos, relacionada a la violencia física y psicológica; posteriormente, 2.240 casos de abuso sexual, 1.833 casos de violación a infantes y adolescentes, 1.884 casos de violación a mujeres y 1.076 casos de estupro. Para la Fiscalía General del Estado (2022), 6 niñas, niños y mujeres adolescentes, de cada 10, sufrieron algún tipo de violencia sexual.

Detrás de estos datos, existen historias de miles de niñas y niños, que exigen formas por las que se puedan evitar estos acontecimientos y que, a su corta edad, buscan desarrollarse en ambientes armoniosos y pacíficos. Por estas razones, es

fundamental abordar procesos de prevención que les permitan el ejercicio de su derecho a la no violencia, sobre todo cuando esas violencias les arrebatan su inocencia (la violencia sexual, para la Coordinadora de la Mujer (2022), aumenta en un 30% respecto al anterior año). La prevención de la violencia hacia niñas y niños, en Bolivia, constituye una de las necesidades más imperiosas, frente al progresivo aumento de hechos de maltrato y abuso contra poblaciones infantiles. En el caso de las áreas rurales del país, esta situación empeora por la poca información que se registra sobre casos de violencia contra niñas y niños y, solamente, se presume que éstos aumentan día a día, en un 20% más de lo que reflejan los datos (Plan International Inc., 2019). Además, que no existen intervenciones sostenidas que coadyuven al abordaje y a la propuesta de solución a esta problemática.

Las propuestas de prevención tratan de involucrar a varios actores sociales; sin embargo, dejan de lado a niñas y niños, quienes se convierten en las y los protagonistas de su propio desarrollo. Por esa razón, importan estas poblaciones, así como madres, padres y cuidadores; y autoridades, que son corresponsables para otorgarles cuidado y seguridad. Por otro lado, dichas propuestas deben considerar la integración de actividades de información, sensibilización y difusión, acompañadas de costumbres y creencias culturales propias de estas personas, que ayuden a prevenir la violencia hacia niños y niñas.

Si bien todos los esfuerzos por generar procesos de prevención son relevantes, lo más importante es articularlos, con el fin de no repetir esfuerzos. Por otro lado, se requiere considerar acompañarlos con procesos de educomunicación. Lastimosamente, la mayoría de las experiencias preventivas contra la violencia hacia la niñez, en el país, ignoraron a la educomunicación como un componente esencial de transformación, o la concibieron desde una lógica exclusivamente instrumental. Esta es la problemática que el presente estudio indaga y, para ese fin, plantea la siguiente pregunta de estudio:

- ¿Cuál es la manera en que la educomunicación genera procesos que promueven transformaciones en niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual, durante mayo de 2017 a junio de 2018, en los municipios rurales de Bolivia: Achacachi y Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya y San Lorenzo de Tarija; Buena Vista y El Torno de Santa Cruz; y Tarabuco y Zudañez de Chuquisaca, dentro del Proyecto Protección y Género, impulsado por el Organismo No Gubernamental Plan International Inc.?

5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la investigación definen lo que se espera en el estudio y representan las metas a las cuales desean llegar (Hernández-Sampieri, et al., 2017); por esa razón, se plantean claramente a continuación:

5.1. OBJETIVO GENERAL

La presente investigación busca:

- Identificar cómo la educomunicación genera procesos que promueven transformaciones en niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual, durante mayo de 2017 a junio de 2018, en los municipios rurales de Bolivia: Achacachi y Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya y San Lorenzo de Tarija; Buena Vista y El Torno de Santa Cruz; y Tarabuco y Zudáñez de Chuquisaca, dentro del Proyecto Protección y Género impulsado por el Organismo No Gubernamental Plan International Inc.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El presente trabajo define los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la importancia de la educomunicación como componente indispensable en la implementación del proyecto de Protección y Género de Plan

International Inc., para prevenir la violencia física, psicológica y sexual contra niñas y niños.

- Establecer los cambios en los niveles de conocimiento que poseen niñas y niños en la identificación de la violencia física, psicológica y sexual, a través de procesos de educomunicación.
- Identificar si autoridades, madres y padres generan procesos de prevención, para reducir las violencias contra niñas y niños, a través de acciones de educomunicación.
- Determinar si niñas y niños previenen la violencia física, psicológica y sexual, a través de procesos de educomunicación.
- Identificar los recursos educomunicativos más eficientes y efectivos, que utilizan niñas y niños para prevenir la violencia física, psicológica y sexual.
- Determinar el alcance del concepto educomunicación en la generación de transformaciones de niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual.

6. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y ENFOQUE METODOLÓGICO

6.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Para Dankhe (1986), citado por Hernández-Sampieri et al. (2017), existen diferentes clases de investigación, en las ciencias sociales: exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa. En la definición del tipo de investigación, es determinante la manera en cómo se diseñan los instrumentos y la forma en los que se los recoge, a través de los instrumentos elegidos. En este proceso importa la muestra y el resto de los elementos metodológico escogidos (Hernández-Sampieri, et al., 2017).

En el caso de la presente investigación, el tipo de estudio es descriptivo, porque mide o evalúa diferentes elementos del problema que se decidió estudiar. Es importante que para el conocimiento científico al generar un proceso de descripción se hace uno de medición. De esa manera, se evalúa cada uno de los elementos con el fin de describir aquello que se estudia de manera independiente (Hernández-Sampieri, et al., 2017).

Entonces, se describe en la manera cómo se presenta un fenómeno definido (violencia contra la niñez), en un lapso establecido (un año de estudio); y el detalle de la forma cómo se presenta en la realidad. Las investigaciones que fundamentan el conocimiento en describir evalúan los términos que definen y/o las variables que trabajan de forma independiente. También, se pueden hacer esas evaluaciones tomando en cuenta a cada una de las variables y relacionándola con el problema de estudio (Hernández-Sampieri, et al., 2017). La investigación menciona cómo se generan procesos de prevención a partir de procesos de educomunicación en niñas y niños, para

que ellas y ellos puedan identificar señales de violencia, puedan tipificarla y tomen acciones para prevenirla.

6.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque de la investigación está fundado en un estudio mixto, porque recoge, interpreta y reflexiona a través de la generación de información cuantitativa y cualitativa (Tashakkori y Teddlie (2003), citado en Barrantes (2019,)) y porque ambos permiten conocer, explicar y comprender distintos aspectos de la realidad social de distintas formas (Plano y Creswell, 2008; Bergman, 2008; Hernández-Sampieri, et al., 2017). También, es conocida como investigación integrativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), investigación multimétodos (Hunter y Brewer, 2003; Morse, 2003), métodos múltiples (M. L. Smith, 2006; citado por Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2006) o estudios de triangulación (Sandelowski, 2003).

El enfoque mixto enriqueció el trabajo porque le permitió al estudio acercarse a niñas y niños, para entender cómo les afecta la problemática de la violencia y para llegar a resultados que evidencien su participación en procesos preventivos y muestren su transformación social. Estos aspectos obligaron a la investigación a seleccionar las herramientas más adecuadas, a contar con datos fiables por la integridad del tratamiento de la información y a mejorar los significados de las interpretaciones de niñas y niños en relación a todos los temas vinculados con el estudio, que fueron de mucha utilidad en los hallazgos (Collins, Onwuegbuzie y Sutton, 2006).

En esta línea, el enfoque cualitativo intentó identificar la naturaleza de los problemas en una realidad concreta, en el ámbito del sistema de relaciones y en la estructura que está en constante movimiento, donde se generaron datos interesantes y novedosos. También, complementó la información cuantitativa y permitió ahondar sobre las formas que se relacionan y los lenguajes que utilizan, y ver sus expresiones y los espacios donde comparten comunicaciones vinculadas a la violencia. Por esa razón, se definió programar observaciones participantes que ayudan a recopilar información sobre las conductas, comportamientos y prácticas que tienen niñas, niños, madres, padres y autoridades, en las comunidades estudiadas, en torno a todos los objetivos planteados. Por otro lado, se consideraron entrevistas en profundidad a personas responsables de implementar el proyecto de Protección y Género, que pertenecen a la Organización No Gubernamental Plan International Inc. También, se entrevistan a madres y padres (quienes se encargan de su cuidado, crianza y educación y viven en el hogar, lugar donde se ejerce mayor violencia contra ellas y ellos), con el afán de saber sobre sus percepciones en relación a la violencia, sus prácticas de disciplina que tienen

y cómo previenen las violencias. Se les consulta a autoridades locales y tradicionales sobre la forma en cómo gestionan los hechos de violencia y cómo invierten en la prevención y reducción de las violencias hacia la niñez; además, de ciertas prácticas culturales. Finalmente, se conversa con niñas y niños de 10 a 14 años, a través de grupos focales, para explorar las maneras en que abordan las violencias, si las conocen, qué hacen, si tienen destrezas en educomunicación, si las previenen y si transformaron sus vidas en este proceso.

El enfoque cuantitativo intentó determinar la asociación o correlación que poseen las variables y la posibilidad de generalizar y objetivar los resultados a través de una muestra confiable y sólida, que permita repetirse. El hecho de que pueda presentar solidez y sea replicable no es excluyente, sobre todo, al momento de encarar el diseño metodológico. También, ofreció al estudio resultados sobresalientes sobre la forma en la que entienden la violencia niñas y niños, y cómo la identifican; si les afecta; además cuáles de los tipos de violencia son más recurrentes. También, ayudó a mostrar las diferencias que encuentran entre esas formas violentas, quiénes son las personas que se convierten en sus agresores y dónde es el lugar en el que sufren maltratos.

Todo este proceso de recojo de información se realizó en los municipios de Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudáñez (Chuquisaca).

7. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico del presente estudio es no experimental, porque no maniobra deliberadamente la problemática de la violencia hacia niñas y niños en las poblaciones rurales estudiadas.

Con el fin de recolectar la información pertinente a la investigación y para llegar a los objetivos del estudio, el diseño metodológico consideró:

A escala cualitativa:

- 40 comunidades a quienes se aplicó la observación participante correspondientes a 8 municipios (Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudañez (Chuquisaca)) donde se realizó el Proyecto.
- 5 entrevistas en profundidad a la responsable de la gestión del Proyecto y a los encargados de coordinarlo y ejecutarlo, en terreno, de la organización No Gubernamental Plan International Inc.
- 8 entrevistas en profundidad a autoridades municipales (Alcaldes y Responsable de Salud de los municipios) de las localidades donde intervino el proyecto (Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudañez (Chuquisaca)).

- 8 entrevistas en profundidad a autoridades originarias de los 8 municipios seleccionados donde se implementó el proyecto (Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudañez (Chuquisaca)).
- 8 entrevistas en profundidad a madres de niñas y niños que participaron del proceso en los municipios seleccionados por el estudio (Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudañez (Chuquisaca)).
- 8 entrevistas en profundidad a padres de niñas y niños que participaron del proceso en los municipios seleccionados por el estudio (Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudañez (Chuquisaca)).
- 16 grupos focales con niñas y niños de 10 a 14 años de 8 municipios (Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudañez (Chuquisaca)) donde se realizó el Proyecto.

A escala cuantitativa:

- 800 encuestas a niñas y niños, que participaron en el proceso del Proyecto aplicadas en 8 municipios (Achacachi y Jesús de Machaca (La Paz); Padcaya y San Lorenzo (Tarija); Buena Vista y El Torno (Santa Cruz); y Tarabuco y Zudañez (Chuquisaca)).

Figura 10. Estrategia de levantamiento de datos del estudio

Nota: Infografía que muestra las técnicas empleadas por el estudio en el tiempo que duró la recogida de datos.

La investigación articula 3 ámbitos temáticos: la educomunicación para la prevención de la violencia hacia niñas y niños, impacto en el conocimiento de niñas y niños sobre la violencia y acciones de prevención. Estos temas se analizan desde una realidad concreta, como lo es el área rural de Bolivia, con el afán de determinar si la educomunicación representa una respuesta efectiva a la prevención de la violencia contra niñas y niños y genera procesos de transformación social.

Estas herramientas metodológicas recogen información pertinente que permite evaluar el proyecto Protección y Género y sus resultados; conocer los procesos de educomunicación generados; evidenciar los recursos de educomunicación utilizados y el grado de participación de niñas, niños, madres y padres en su construcción y aplicación; y definir el grado de transformación en la vida de estas personas, a través de la prevención de hechos de violencia contra niñas y niños, y de la posibilidad de reproducir este proceso, de manera sostenida y fuera del Proyecto.

8. INSTRUMENTALIZACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

La instrumentalización metodológica de la investigación plantea los siguientes métodos y técnicas de investigación:

Tabla 8. *Métodos y técnicas utilizadas por el estudio*

Método de investigación	Técnica de investigación
Observación de campo	Observación participante
Sesiones en profundidad	Grupos de discusión
Entrevistas en profundidad	Entrevistas individuales en profundidad
Encuesta	Cuestionario

Nota: El estudio utilizó 4 técnicas de recojo de información, para responder con los objetivos planteados.

Estos instrumentos de recojo de información coadyuvieron a desarrollar, de manera práctica y concreta, los fines de la investigación. Es decir, las técnicas se abocaron a identificar cómo la generación de procesos educomunicativos promueven transformaciones en niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual infantil, en los municipios de Achacachi y Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya y San Lorenzo de Tarija; Buena Vista y El Torno de Santa Cruz; y Tarabuco y Zudáñez de Chuquisaca, dentro del proyecto Protección y Género impulsado por el Organismo No Gubernamental Plan International.

La observación de campo registró su vida cotidiana y sirvió para saber cómo los infantes previenen las violencias. Los grupos de discusión permitieron conocer las percepciones de niñas y niños sobre distintos ámbitos de la violencia, su prevención y autoprotección. Las entrevistas en profundidad ayudaron a saber lo que madres, padres

y responsables del proyecto piensan, hacen y logran con las niñas y niños, y viceversa, en la lógica de abordar la problemática de la violencia, cómo la abordan y la previenen y la manera en que se convierten en productores de mensajes. Las encuestas a niñas y niños mostraron la situación que viven ellas y ellos, en relación a la violencia.

8.1. OBSERVACIÓN DE CAMPO

Es un método cualitativo, que implica el involucramiento del investigador dentro de la cotidianidad de los sujetos investigados. La observación constituye en la manera cómo se registra visualmente y en detalle la manera que se pueda verificar lo que se desea conocer. Ayuda a describir y analizar, desde una mirada científica, válida y confiable un fenómeno. En el caso de esta investigación, se la realiza de forma participante (Campos y Lule, 2012; Loayza y Peres, 2016).

8.1.1. Objetivo

La observación de campo permite ubicar y describir la realidad de la zona de estudio, que se distribuyó en diferentes comunidades de 8 municipios (Achacachi, Jesús de Machaca, Padcaya, San Lorenzo, Buena Vista, El Torno, Tarabuco y Zudáñez), donde viven niñas y niños; y las relaciones que establecen entre ellas y ellos, y con sus madres y padres, y cómo interactúan en comunidad.

Específicamente, el estudio, con la observación de campo, verificó la existencia de cambios positivos que tuvieron niñas y niños en el conocimiento y gestión de la violencia, sobre todo en la prevención de los tipos de violencia, y cómo manejan los contenidos referidos a la educomunicación, con el objeto de generar procesos de transformación.

Este instrumento metodológico examina las distintas realidades de los 8 municipios, las formas de comunicación que existen en las comunidades y los recursos que utilizan en ese sentido, en el marco de la prevención de las violencias. Estudia, también, si éstas son suficientes y efectivas en el cambio necesario para evitar mayores episodios violentos. Permite comprobar la existencia de tensiones, conflictos y crisis de violencia, dentro de las comunidades, de las escuelas y de los hogares de niñas y niños estudiados; y manifiesta si existen procesos de educomunicación y prevención, que cambiaron sus vidas.

La observación advierte:

- Si niñas y niños definen adecuadamente la violencia.

- Si niñas y niños identifican los tipos de violencia: física, psicológica y sexual.
- Si niñas y niños previenen situaciones de violencia en su entorno.
- Si madres y padres toman decisiones y realizan acciones para abordar el tema y prevenirlo.
- Si existen cambios en el entorno de niñas y niños de las comunidades para favorecer su protección.

8.1.2. Técnica utilizada

La técnica utilizada por la investigación es la observación participante. Ésta permite generar procesos de interacción entre el observador y los sujetos observados, que representan niñas y niños, madres y padres de comunidades, en el espacio donde viven y desarrollan sus actividades, que son las comunidades de 8 municipios pertenecientes a La Paz, Tarija, Santa Cruz y Chuquisaca.

El estudio delimita conocimientos y hábitos de niñas y niños, y de madres y padres observados en 40 comunidades de esos municipios, como se detalla en los dos siguientes cuadros.

Tabla 9. *Conocimientos observados en las comunidades*

Conocimientos de niñas y niños	Conocimientos de madres y padres
- Definen adecuadamente la violencia.	- Sabe que la violencia perjudica al desarrollo integral de niñas y niños.
- Identifican las señales de violencia.	- Diferencia violencia de disciplina.
- Diferencian los tipos de violencia (física, psicológica y sexual).	- Coincide en que la violencia no es natural y tampoco normal.
- Saben cómo prevenir la violencia.	

Tabla 10: *Hábitos observados en las comunidades*

Hábitos de niñas y niños	Hábitos de madres y padres
- Interactúa para abordar temas sobre violencia.	- Evita situaciones de violencia.
- Comunica lo que le molesta.	- Enseña formas de identificar cualquier situación de violencia.
- Produce mensajes favorables a la prevención.	- Evita golpes de cualquier tipo.
- Utiliza materiales para generar procesos comunicativos.	- Evita gritos e insultos innecesarios.
- Confía en una persona de su entorno familiar para denunciar.	- Se preocupa en crear un ambiente protector para niñas y niños.
- Denuncia cualquier tipo de violencia.	- Reduce reacciones violentas.

Para medir estos indicadores, la investigación cuenta con un medio de observación directo y presencial, y utiliza el diario de campo como técnica metodológica que recoge la información pertinente a ese fin.

El diario de campo utilizado por el estudio se encuentra en Anexos.

8.1.3. Ámbito geográfico

La observación participante se realizó en los municipios de Achacachi y Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya y San Lorenzo de Tarija; Buena Vista y El Torno de Santa Cruz; y Tarabuco y Zudáñez de Chuquisaca. La técnica registró, sobre todo, a las comunidades más alejadas de centros poblados, que distan a 3 o 4 horas en vehículo, y donde no existe fácil acceso a las mismas. La ubicación de las localidades observadas se enumera en el siguiente cuadro:

Tabla 11. *Ubicación geográfica de la observación participante*

N°	Departamento	Municipio	Comunidad
1	La Paz	Achacachi	Chijipina Grande
2			Pajchani Molino
3			Quenaquetara
4			Jahuiraca
5			Sunasivi
6		Jesús de Machaca	Corpa
7			Sullcatiti Titiri
8			Jesús de Machaca
9			Chama
10			Parina Arriba
11	Tarija	Padcaya	La Huerta
12			Quebrada de Cañas
13			Fuerte Grande
14			Río Negro
15			La Mamora
16		San Lorenzo	Pucarita
17			Ayomita
18			Sulcata Centro
19			Villa Charcas
20			Arpaja Alta
21	Santa Cruz	El Torno	Los Limos
22			Puerto Rico
23			San Carlos
24			Taruma
25			Limoncito
26		Buena Vista	Caranda
27			Arboleda
28			San Miguelito
29			Huaitu
30			Espejitos
31	Chuquisaca	Tarabuco	Ciénega
32			Puka Puka
33			Kusihuasi
34			Lajas

35		Lamboyo
36	Zudáñez	Jocota
37		Puka Huasi
38		San Antonio
39		Sauces
40		Parajti

La observación participante se inicia desde el primer contacto con la zona de estudio, en 40 comunidades de 8 municipios pertenecientes a 4 departamentos del país, y dura 16 meses, de 2018 a 2019; del 3 de septiembre de 2018 al 18 de diciembre de 2019.

8.1.4. Ámbito poblacional

Con la técnica de la observación participante, se contempla a las personas de las localidades anteriormente anotadas; en todas sus particularidades relacionadas con el objetivo de este estudio; sin embargo, se puso especial énfasis a niñas, niños, madres y padres.

Achacachi (ubicada en el departamento de La Paz) es la localidad que posee mayor población (46.058) y Zudáñez (ubicado en el departamento de Chuquisaca) es el municipio que tiene menos habitantes (11.362) (proyecciones poblaciones para 2020. INE, 2020). La densidad de niñas y niños en todos los municipios seleccionados es proporcional a la pirámide poblacional del país, eso significa que entre las edades de 0 a 4 años existe un 10.5%; de 5 a 9 años, un 11%; y de 10 a 14, un 10.3%, sumando una tercera parte de la población total (11.633.371) (datos proyectados a 2020 por el INE, 2020).

Por otro lado, es importante precisar que el proyecto de Protección y Género, que implementó la organización no gubernamental Plan International Inc., se desarrolló en 39 municipios (12 municipios de La Paz (139 comunidades), 5 municipios de Tarija (90 comunidades), 9 municipios de Santa Cruz (88 comunidades) y 13 municipios en Sucre (81 comunidades)). La investigación se concentró en 8 municipios que presentan altas tasas de violencia contra niñas y niños, y en las comunidades más alejadas a los centros urbanos municipales (según datos de Plan International Inc., 2017).

Vale la pena mencionar, que Plan International decide atender a estas 398 comunidades, porque 49% no estaban siendo alcanzadas por programas o proyectos que tenía esta organización. Esto implica que, aproximadamente, 13.937 niñas y niños no fueron alcanzados por ninguna intervención que favorezca el ejercicio de sus

derechos. Una encuesta, realizada el 2015, reveló que niñas y niños en estas comunidades enfrentan injustas desigualdades de género y violencia, que se inicia a temprana edad de su vida. También, identificó a los municipios más violentos y a las comunidades más alejadas de los municipios. De esta manera, nace su proyecto de Protección y Género, con el afán de contribuir a que la niñez con la que trabaja ejerza su derecho al cuidado de la violencia y en especial que las niñas y mujeres adolescentes tomen decisiones sobre sus vidas, sus cuerpos, sean valoradas en la sociedad, e incidan en cambios significativos a favor de la igualdad de género (Plan International Inc., 2017).

8.1.5. Ámbito temático

La observación participante a 40 comunidades de los municipios estudiados ayudó a examinar los objetivos y a identificar el cumplimiento o no de los indicadores delimitados por la investigación.

La técnica permitió ampliar el marco contextual del estudio y describir la realidad que caracteriza a niñas y niños de áreas rurales de Bolivia, en relación a la prevención de la violencia contra las violencias física, psicológica y sexual, y las posibilidades de transformación que poseen, a través de los procesos de educación que viven.

8.1.6. Validación del instrumento

Para validar el diario de campo y su correspondiente registro de información, se invitó a la Dra. Consuelo Chávez, que es especialista en temas de protección de la niñez y experta en el levantamiento de información cualitativa. Hasta 2019, la Dra. Chávez ocupaba la Dirección de Niñez y Adolescencia en el Gobierno Autónomo Municipal de la ciudad de La Paz. Después de presentarle el instrumento, la recomendación de la especialista fue que la herramienta tenía que coadyuvar a entender el ambiente donde se encuentran niñas y niños, sus condiciones físicas y sociales, poniendo énfasis en las formas de trato que reciben y cómo cuidan de ellas y ellos.

De esta manera, el diario de campo describe siete preguntas que ayudan al registro de datos para la investigación: quién, qué, por qué, para qué, dónde, cuándo y cómo se dan las relaciones con infantes dentro de las 40 comunidades observadas.

En la parte práctica, sirvió mucho abrir un espacio para considerar algunas impresiones del estudio sobre alguna situación observada, que acompañe al diario de campo. Este aspecto enriqueció algunas conclusiones útiles recabadas en el momento que se ejecutaba el instrumento.

Por otro lado, después de aplicar el instrumento en cada comunidad, se revisó la información con el equipo responsable del proyecto, que, en la mayoría de los casos, ayudó a complementar información valiosa para el estudio. Además, permitía el intercambio de ideas, para considerarlas en las próximas visitas.

8.2. GRUPOS DE DISCUSIÓN

Es el método que reúne a un grupo de personas, de las cuales se recupera información, para recoger sus criterios en un mismo espacio y un mismo tiempo. Representa una conversación diseñada para obtener información y puede ser influida por alguna persona del grupo (Porto y Ruíz, 2014; Loayza y Peres, 2015).

8.2.1. Objetivo

Con los grupos de discusión, la investigación pudo determinar si:

- Niñas y niños saben qué es la violencia.
- Niñas y niños reconocen los tipos de violencia.
- Niñas y niños distinguen afecto de toques indebidos.
- Niñas y niños denuncian y a quiénes lo hacen.
- Niñas y niños pueden prevenir por sí solos cualquier evento violento.
- Niñas y niños tienen comportamientos positivos o negativos en relación a cualquier tipo de violencia.
- Niñas y niños tienen prácticas o medidas que aseguren su protección y/o autoprotección.
- Niñas y niños tienen destrezas en comunicación y en manejo de herramientas.

8.2.2. Técnica utilizada

Por medio de la investigación, se ejecutó la técnica de los grupos de discusión para obtener respuestas a fondo sobre información pertinente recogida de niñas y niños de 16 comunidades de 8 municipios donde actuó el Proyecto de Protección y Género de Plan International. Este proceso registró y rescató lo que niñas y niños piensan y sienten sobre las variables vinculadas y descritas del estudio. Permitió comprender mejor las actitudes, creencias y comportamientos de esta población infantil respecto a la violencia; además, estableció un vínculo directo con niñas y niños.

Estos encuentros se fundamentaron en una herramienta semiestructurada relacionada con el problema de investigación, realizada con una guía de trabajo previamente establecida.

La técnica de los grupos de discusión, como estudio cualitativo, permitió generar procesos de participación y discusión sobre el problema de investigación, facultando a los participantes para que se expresen espontáneamente, donde el estudio solamente facilitó el proceso.

La guía de discusión utilizada por el estudio se encuentra en Anexos.

8.2.3. Ámbito geográfico

Los grupos de discusión se realizaron en 16 comunidades de los municipios de Achacachi y Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya y San Lorenzo de Tarija; Buena Vista y El Torno de Santa Cruz; y Tarabuco y Zudáñez de Chuquisaca, durante el período de 2018 y 2019. La técnica registró, sobre todo, a las comunidades más alejadas de centros poblados, que distan a 3 horas en movilidad y donde no existe fácil acceso a las mismas.

Antes de la ejecución de la técnica, se delimitó el número de comunidades (16) y las características que deberían reunir cada una de ellas:

- Se encontraban a una distancia considerable de los centros poblados, a 3 horas aproximadamente, en movilidad.
- Poseían altos índices de situaciones de violencia contra niñas y niños, según datos obtenidos por Plan International Inc.
- Eran poblaciones contempladas por el proyecto de Protección y Género.
- Contaban con una población representativa de niñas y niños.

Las niñas y niños entrevistados pertenecían a las siguientes comunidades:

Tabla 12. *Distribución de localidades donde se realizaron los grupos de discusión*

N°	Departamento	Municipio	Comunidad
1	La Paz	Achacachi	Chijipina Grande
2			Jahuiraca
3		Jesús de Machaca	Corpa
4			Jesús de Machaca
5	Tarija	Padcaya	La Huerta
6			Río Negro
7		San Lorenzo	Pucarita Sulcata Centro
8			Villa Charcas
9	Santa Cruz	El Torno	Los Limos

10			San Carlos
11		Buena Vista	Caranda
12			Espejitos
13	Chuquisaca	Tarabuco	Ciénega
14			Lajas
15		Zudáñez	Jocota
16			Puka Huasi

Nota: Esta descripción identifica las comunidades elegidas por el estudio.

La investigación seleccionó 2 comunidades en cada municipio donde se implementó el proyecto de Protección y Género. Las reuniones se desarrollaron en diferentes lugares (escuelas, centros comunales, sedes sociales y en las cimas más altas de la comunidad), respetando las costumbres locales y los espacios destinados por los pobladores de cada comunidad.

8.2.4. Ámbito Poblacional

Para el recojo de la información, a través de esta técnica, se logró convocar a 128 infantes de 10 a 14 años, que viven en 16 comunidades de los 8 municipios de estudio. De este total, se convocaron 64 niñas y 64 niños, que fueron distribuidos en 16 grupos, para llevar adelante cada una de las sesiones. La organización de los grupos de discusión se dividió por grupos homogéneos: de 10 a 12 años y de 13 a 14 años. En los encuentros, se conocieron sus percepciones y opiniones sobre la violencia contra ellas y ellos, la prevención, protección y autoprotección de hechos violentos y el uso de herramientas educomunicacionales para abordar estas temáticas, e indagar sobre sus sentimientos en relación a estos acontecimientos de violencia. Las sesiones de los grupos de discusión se realizaron con la participación de 8 infantes por sesión, en cada comunidad.

Elegidas las comunidades donde se aplicaría la técnica, se precisó quienes participarían en los encuentros. A través de una carta dirigida a la Directora de Plan International Inc. y de otra para las autoridades de las comunidades, de conversaciones con autoridades y familias y de relacionamiento con promotores locales, se logró llegar a los domicilios de cada niña y niño para hacer la invitación a las sesiones.

En estos grupos, no se diferenciaron por sexo; es decir, se distribuyeron niñas y niños en las sesiones divididos por edad (4 participantes de 10 a 12 años y 4 participantes de 13 a 14 años). Las cartas enviadas y las visitas previas a las comunidades precisaron y definieron la fecha y el horario del encuentro.

En este proceso, existieron dificultades y obstáculos de diferente índole con los que la investigación tropezó: la poca predisposición de las familias, la desconfianza de

ciertas personas de la comunidad, el manejo de los tiempos de convocatoria y la disposición de espacios para la actividad.

Por un tema de protección de la niñez, exigida por la organización, no se registraron los nombres completos de niñas y niños ni las comunidades a las que pertenecen. Por esa razón, en los testimonios solo se coloca el primer nombre y la fecha; esto con el fin de salvaguardar su identidad ante cualquier posibilidad de ubicarles y siendo consecuentes con la Política de Protección de la Niñez de Plan International Inc.

8.2.5. Ámbito temático

Los participantes en los grupos de discusión proporcionaron respuestas profundas, incrementando la información del estudio y asegurando la calidad de la investigación. Como la población con la cual se interactuó fue de niñas y niños entre los 10 a 14 años, primero se hicieron diferentes dinámicas para introducir a las y los entrevistados en el proceso de intercambio de información. De esa manera, se construyó confianza en los grupos para interactuar, generar respuestas más ricas y plasmar el aporte de las ideas. La herramienta metodológica se ejecutó para obtener las percepciones, las creencias y las prácticas de infantes comprendidos entre 10 a 14 años sobre el ámbito temático del estudio.

Se diseñó una guía de temas que sirvió para encaminar la técnica con la población infantil y también se trabajó en un modelo de consentimiento de padres, madres y cuidadores autoricen la participación en el encuentro y para utilizar la información recogida para los fines investigativos. Se alternó la obtención de información con diferentes actividades lúdicas, para que ellas y ellos no se aburran o se cansen.

La guía fue presentada a manera de conversación con preguntas abiertas, para promover la participación de las personas. No se estableció un tiempo de conversación; sin embargo, entre todos los grupos de discusión existió una media que se mantuvo entre los 90 minutos aproximadamente.

Se definieron grupos homogéneos por edad, de 10 a 12 años y de 13 a 14 años, y se aglutinó a mujeres y hombres, en cada uno de ellos. Fueron grupos voluntarios, donde niñas y niños se sintieron a gusto.

Las respuestas de niñas y niños no se grabaron, porque madres y padres mostraron su desacuerdo al consultarles sobre el registro de la información, se acató esta determinación y se elaboraron notas de las conversaciones, rescatando lo

imprescindible para la investigación. Por encargo de Plan International Inc., se tomaron fotografías de primer plano solamente con niñas y niños que contaban con el respectivo Consentimiento de Uso de Imagen. Con el fin de evidenciar la realización de los grupos de discusión, se permitió al estudio tomar fotografías de niñas y niños participantes velando su identidad.

Otro factor determinante, en la ejecución de los grupos de discusión, sobre todo en Chuquisaca, fue el idioma quechua, que requirió la traducción de los promotores de Plan International, en algunos casos. Esa fue la razón por la que la investigación decidió realizar las visitas a estas localidades al final del estudio.

Para el recojo de la información de los grupos de discusión, se contó con el apoyo de facilitadores, quienes eran referentes en las localidades donde se realizó el estudio. Metodológicamente, esta fue una buena iniciativa porque permitió generar la confianza de niñas y niños para abordar las temáticas de interés del estudio. Las sesiones fueron de 1 hora y 30 minutos, aproximadamente. Tiempo que se consideró suficiente por ellas y ellos, porque conversaron a gusto sobre el tema de violencia.

8.2.6. Validación del instrumento

Con el fin de validar la guía de preguntas de los grupos de discusión, primero se presentó el instrumento y la metodología a la MSc. Helen Mostajo, quien es especialista en investigación cualitativa y posee experiencia en el levantamiento de información con niñas y niños, porque realizó varias consultorías de investigación con UNICEF, ChildFund y Plan International Inc. Actualmente, es la responsable de investigación cualitativa de la empresa Investigación, Desarrollo y Multimedia (ID&M).

La principal sugerencia fue cambiar la moderación del proceso del grupo de discusión; eso significó pasar a ser facilitador del proceso con niñas y niños y dejar el rol de especialista, para que ellas y ellos sean más espontáneos. De esa manera, se evitaba que exista cierta tendencia o alguna manera de influenciar la respuesta, el comentario o la opinión de los infantes. Esta fue la razón para concebir la técnica de investigación como grupo de discusión y no como grupo focal.

Gracias a la MSc. Mostajo, se pudo realizar una prueba con un grupo de niñas y niños que ella administraba, para un estudio de nutrición. En este piloto, se adecuaron dos preguntas, se suprimieron 3 cuestionamientos y se pudo cruzar la información con los responsables del proyecto Protección y Género, quienes validaron también estas

modificaciones e hicieron algunas observaciones a la manera de llevar a cabo el grupo de discusión, sobre todo en la consideración de la administración del tiempo.

8.3. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

La entrevista en profundidad es un método que busca, por medio de preguntas preestablecidas, un diálogo profundo con informantes clave, que permita conocer sus intereses, creencias, experiencias, situaciones y valores, considerando la particularidad de la experiencia de vida de cada informante (Izcara y Andrade, 2003; Loayza y Peres, 2016).

8.3.1. Objetivo

Las entrevistas en profundidad buscaron recopilar información de primera mano de las personas que se involucraron en el proyecto, quienes lo apoyaron y quienes participaron activamente. Es decir, se aplicó esta herramienta a los encargados de coordinar y ejecutar en terreno el proyecto, estas personas pertenecen a la organización No Gubernamental Plan International Inc. También, se consideró a autoridades municipales de las localidades donde intervino el proyecto junto a autoridades originarias. Se hizo esta distinción, porque estas últimas tienen una mirada mucho más local de la problemática y están más cerca a sus comunidades. Finalmente, se recogieron las percepciones y opiniones de madres y padres de niñas y niños que participaron del proceso en los municipios seleccionados por el estudio.

Los encargados del proyecto dieron información en relación a la implementación del proyecto en dos fases y cómo se introdujo el proceso de educomunicación, con el fin de mejorar los resultados de la protección de niñas y niños en la prevención de la violencia, en todas sus formas. Ellas y ellos fueron los encargados de planificar y proponer el proyecto y ejecutarlo, para medir los resultados.

Las autoridades municipales formales y tradicionales, se encargaron de respaldar esta iniciativa y de apoyar su implementación en cada uno de los municipios. En el caso de las personalidades originarias, coadyuvaron en el recojo de información respecto a la importancia y al impacto de los resultados en las poblaciones infantiles en cada uno de los municipios estudiados.

Madres y padres constituyeron una fuente relevante para el estudio, porque permitieron determinar si existieron modificaciones en el conocimiento, en las competencias y en los comportamientos de niñas y niños.

Por estas razones, se realizaron un total de 37 entrevistas en profundidad, que enriquecieron la investigación.

8.3.2. Técnica utilizada

La técnica consistió en la obtención de datos e información mediante el contacto directo con todas las personas a quienes se aplicó la técnica: responsables de la implementación del proyecto (5 personas), a quienes se les hizo 16 preguntas; autoridades municipales y originarias (16 personas), a quienes se realizó 17 preguntas; y madres y padres (16 personas), a quienes se les planteó 18 preguntas. Fue un procedimiento aplicado en forma de diálogo y sometida a una dirección sistemática.

Todas las entrevistas fueron planificadas previamente al elaborar una guía estructurada basada en los objetivos de la investigación.

Las guías de entrevistas utilizadas por el estudio se encuentran en Anexos.

8.3.3. Ámbito geográfico

Las entrevistas individuales en profundidad se llevaron a cabo durante los 16 meses de recojo de información, de septiembre de 2018 a diciembre de 2019. En este período, la relación con los recursos humanos pertenecientes a Plan International Inc. se incrementó y facilitó la ejecución de la técnica.

Las entrevistas en profundidad se efectuaron en los siguientes lugares:

Tabla 13. *Ubicación geográfica de las entrevistas en profundidad*

N°	Departamento	Municipio	Comunidad
1	La Paz	Achacachi	Chijipina Grande
2			Pajchani Molino
3			Quenaquetara
4			Jahuiraca
5		Jesús de Machaca	Corpa
6			Sullcatiti Titiri
7			Jesús de Machaca
8			Chama
9	Tarija	Padcaya	La Huerta
10			Quebrada de Cañas
11			Fuerte Grande
12			Río Negro
13		San Lorenzo	Pucarita
14			Ayomita

15			Sulcata Centro
16			Villa Charcas
17	Santa Cruz	El Torno	Los Limos
18			Puerto Rico
19			San Carlos
20			Limoncito
21		Buena Vista	Caranda
22			Arboleda
23			Huaitu
24			Espejitos
25	Chuquisaca	Tarabuco	Ciénega
26			Kusihuasi
27			Lajas
28			Lamboyo
29		Zudañez	Jocota
30			Puka Huasi
31			San Antonio
32			Parajti

Las visitas a estas comunidades sirvieron para conocer mejor el contexto, sobre todo para acercarse a la situación de niñas y niños, en el marco del derecho a la protección. No existieron dificultades para conversar con autoridades, madres y padres de familia. En el caso de los responsables del proyecto, por el escaso tiempo que contaban, se hicieron reuniones “in situ”, se aprovecharon visitas a la ciudad de La Paz y, en una ocasión, se realizó la entrevista vía Zoom.

8.3.4. Ámbito poblacional

Las personas entrevistadas se distribuyeron de la siguiente manera:

- 5 entrevistas en profundidad a la responsable de la gestión del Proyecto y a los encargados de coordinarlo y ejecutarlo en terreno de la organización No Gubernamental Plan International Inc.

Tabla 14. *Personas entrevistadas responsables de implementar el proyecto*

N°	Nombre y apellido	Cargo	Permanencia en la organización
1	Pilar Arispe	Oficial de protección, Oficina País.	6 años
2	Juan Leño	Responsable de Altiplano	20 años
3	Pablo Llanos	Responsable de Tarija	4 años
4	Ángel Balderas	Responsable de Santa Cruz	18 años
5	Hernán Civera	Responsable de Chuquisaca	15 años

- 8 entrevistas en profundidad a autoridades municipales de las localidades donde intervino el proyecto.

Tabla 15: *Autoridades municipales entrevistadas*

N°	Nombre y apellido	Cargo en el municipio	Municipio
1	Gumerinda Quisberth	Concejal, 2018	Achacachi
2	Fidel Ramírez	Alcalde, 2018	Jesús de Machaca
3	Roger Farfán	Alcalde, 2018	Padcaya
4	Asunción Ramos	Alcalde, 2018	San Lorenzo
5	Javier Colado	Alcalde, 2018	El Torno
6	Williams Aira	Alcalde, 2018	Buena Vista
7	Iver Meras	Alcalde, 2018	Tarabuco
8	Silverio Cuéllar	Alcalde, 2018	Zudáñez

- 8 entrevistas en profundidad a autoridades tradicionales de los 8 municipios seleccionados donde se implementó el proyecto.

Tabla 16: *Autoridades tradicionales entrevistadas*

N°	Nombre y apellido	Cargo	Municipio
1	Victoriana Mamani	Autoridad local originaria	Achacachi
2	Sebastián Allu	Autoridad local originaria	Jesús de Machaca
3	Jorge González	Autoridad local	Padcaya
4	Ernesto Salvarrierra	Autoridad local	San Lorenzo
5	Sergio Méndez	Autoridad local	El Torno
6	Lucio Castañeda	Autoridad local	Buena Vista
7	Nancy Gutiérrez	Autoridad local originaria	Tarabuco
8	Maximiliana Condori	Autoridad local originaria	Zudáñez

- 8 entrevistas en profundidad a madres de niñas y niños que participaron del proceso en los municipios seleccionados por el estudio.

Tabla 17: *Madres entrevistadas*

N°	Nombre y apellido	Municipio
1	Adela Tola	Achacachi
2	Margarita Quisberth	Jesús de Machaca
3	Celia Ramos	Padcaya
4	Elena Valdéz	San Lorenzo
5	Carmen Toro	El Torno
6	Esther Valenzuela	Buena Vista
7	Julia Tarqui	Tarabuco
8	María Fernández	Zudáñez

- 8 entrevistas en profundidad a padres de niñas y niños que participaron del proceso en los municipios seleccionados por el estudio.

Tabla 18: *Padres entrevistados*

N°	Nombre y apellido	Municipio
1	Gerardo Mamani	Achacachi
2	Pedro Condori	Jesús de Machaca
3	Carlos Rodríguez	Padcaya
4	Roberto Mendieta	San Lorenzo
5	Rubén Villarroel	El Torno
6	Federico Ortiz	Buena Vista
7	Martín Quispe	Tarabuco
8	Serafín Guillén	Zudáñez

En total, se realizaron 37 entrevistas en profundidad con personas identificadas por el estudio como informantes clave.

8.3.5. Ámbito temático

El diseño de la entrevista rescató la opinión de los encargados de implementar el proyecto, autoridades, madres y padres. Otorgó información para comprender los resultados del proceso de educomunicación que se dio a lo largo de la ejecución de las acciones con niñas y niños de las comunidades de los 8 municipios estudiados. Con este fin, se utilizaron preguntas abiertas, que permitieron recabar una cantidad representativa de respuestas.

Por medio de la técnica, se fijó una línea de tiempo, para entender los hitos y los correspondientes logros del proceso y profundizar el estudio.

Las entrevistas en profundidad permitieron indagar, por otro lado, la relación que existió con niñas y niños, su grado de involucramiento en los procesos de planificación, las posibilidades de considerar la educomunicación como un factor determinante de transformación social y las posibilidades de hacer sostenible esta experiencia.

Para aplicar las entrevistas y los grupos de discusión, se adelantó a las y los participantes que se guardaría absoluta privacidad de la información que se obtenga, pues el fin del registro de estos datos serían exclusivamente con fines investigativos. Por otro lado, se insistió en que cualquier opinión sería respetada y que podría compartirse con mucha confianza. La participación de las personas fue espontánea, en ningún caso obligatoria.

8.3.6. Validación del instrumento

Para validar la guía de preguntas de las entrevistas en profundidad, se consideró el criterio de la Dra. Jennifer Vaughan, especialista en investigaciones cualitativas en diferentes países de Europa, América Latina y El Caribe. Al momento de implementar el estudio, la Dra. Vaughan era la Directora de Plan International Inc., quien se interesó particularmente en el estudio por el posible aporte que podría otorgar para futuras intervenciones a favor del derecho a la protección de niñas y niños.

Desde su perspectiva, la guía de preguntas requería ajustarse a cada uno de los públicos a los cuales se dirigía el instrumento, sobre todo en los énfasis temáticos en los que podía explorar con responsables del proyecto Protección y Género, autoridades, madres y padres. En algún caso, se modificaron términos que hagan más cercana la conversación que se tenga con cada uno de los actores elegidos por la investigación.

Gracias a la cercanía con los responsables de implementar el proyecto, se pudo realizar una pretesteo del instrumento final con cada uno de los actores seleccionados y se verificó la pertinencia de las observaciones.

8.4. ENCUESTA

La encuesta es un método que plantea una serie de preguntas a través de una conversación cara a cara personal a través de un cuestionario, a una cantidad representativa de personas. Toma en cuenta un universo de esas personas, para enfocarse en una muestra que refleje proporcionalmente ese universo; por eso se habla de representatividad (Loayza y Peres, 2016).

8.4.1. Objetivo

La investigación aplicó una encuesta para conocer las percepciones 800 niñas y niños de 10 a 14 años, en relación a la identificación de la violencia y los tipos de violencia; también, determinó si estas situaciones les afectan y qué medidas preventivas, de protección y de autoprotección pueden tomar ante hechos violentos. Específicamente, se consideró esta herramienta metodológica para preguntar a la población infantil sobre su opinión de la educomunicación, sus recursos y sus usos. Por otro lado, ayudó a mostrar las diferencias que encuentran entre esas formas violentas, quiénes son las personas que se convierten en sus agresores y dónde es el lugar en el que sufren maltratos. Por lo tanto, se miden todas las variables definidas en este ámbito.

Con el fin de lograr resultados útiles y significativos, la encuesta diseñada por el estudio posee un alto grado de confiabilidad y validez del 97%. De esa manera, se recogió información relevada por la investigación, que permitió alcanzar los objetivos planteados.

8.4.2. Técnica utilizada

La herramienta usada por el estudio, que ayudó en el recojo de los datos, fue el cuestionario, que es el conjunto de preguntas que miden una o más variables (Chasteauneuf, 2009). Metodológicamente, guarda relación con la problemática social planteada y está enfocada a recolectar las opiniones de poblaciones infantiles acerca de diferentes ámbitos de la relación prevención, violencia, educomunicación y transformación social.

El cuestionario estuvo compuesto por 32 preguntas, en su mayoría con cuestionamientos cerrados y una pregunta abierta. Por las características del público al que se iba a aplicar, se diseñó un recurso atractivo visualmente y se capacitó a personas de las comunidades voluntariamente para que puedan recoger la información. En este sentido, los responsables del proyecto Protección y Género de la organización Plan International Inc. colaboraron para materializar este proceso.

El cuestionario utilizado por el estudio se encuentra en Anexos.

8.4.3. Ámbito geográfico

El proyecto Protección y Género abarcó 39 municipios, en el país, llegando a 21.285 niñas y niños. El estudio decidió elegir 2 municipios por departamento, 8 municipios en total, y el criterio de selección de éstos, se determinó a partir de la accesibilidad para el estudio, por su representatividad poblacional, por la distancia de las comunidades y por los índices de violencia contra niñas y niños.

De esa manera, la investigación implementó 800 boletas a niñas y a niños de 10 a 14 años, en 40 comunidades pertenecientes a los municipios de Achacachi y Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya y San Lorenzo de Tarija; Buena Vista y El Torno de Santa Cruz; y Tarabuco y Zudáñez de Chuquisaca. Las 40 comunidades representan, aproximadamente, una sexta parte del total de comunidades (223). Por lo tanto, en cada municipio donde se implementó el proyecto, se ejecutaron entre 55 y 60 encuestas cada mes, durante 14 meses. El siguiente cuadro ubica a las comunidades en las que se levantó la información, a través de la encuesta:

Tabla 19. *Comunidades donde se realizó la encuesta*

N°	Departamento	Municipio	Comunidad
1	La Paz	Achacachi	Chijipina Grande
2			Pajchani Molino
3			Quenaquetara
4			Jahuiraca
5			Sunasivi
6		Jesús de Machaca	Corpa
7			Sullcatiti Titiri
8			Jesús de Machaca
9			Chama
10			Parina Arriba
11	Tarija	Padcaya	La Huerta
12			Quebrada de Cañas
13			Fuerte Grande
14			Río Negro
15			La Mamora
16		San Lorenzo	Pucarita
17			Ayomita
18			Sulcata Centro
19			Villa Charcas
20			Arpaja Alta
21	Santa Cruz	El Torno	Los Limos
22			Puerto Rico
23			San Carlos
24			Taruma
25			Limoncito
26		Buena Vista	Caranda
27			Arboleda
28			San Miguelito
29			Huaitu
30			Espejitos
31	Chuquisaca	Tarabuco	Ciénega
32			Puka Puka
33			Kusihuasi
34			Lajas
35			Lamboy
36		Zudañez	Jocota
37			Puka Huasi
38			San Antonio
39			Sauces
40			Parajti

Nota: En cada una de estas comunidades se levantaron mensualmente de 55 a 60 encuestas.

8.4.4. Ámbito poblacional y definición de universo

La población total de niñas y niños, entre 10 a 14 años, y que viven en los 8 municipios, en los que se realizó la investigación, es de 4.309 personas. El cálculo de esta

cantidad corresponde solamente a las comunidades donde tiene presencia Plan International Inc. y que es donde se implementó el proyecto Protección y Género. De este total, 2504 son niñas y 1715 niños de ese rango de edad, como se muestra a continuación:

Tabla 20. Población total de niñas y niños en los 8 municipios

N°	Departamento	Municipio	Total de niñas y niños de 10 a 14 años	Total niñas		Total niños	
				Numer al	Porcent aje	Numer al	Porcent aje
1	La Paz	Achacachi	835	485	58.08%	350	41.92%
2		Jesús de Machaca	257	147	57.20%	110	42.80%
3	Tarija	Padcaya	687	406	59.10%	281	40.90%
4		San Lorenzo	442	255	57.69%	187	42.31%
5	Santa Cruz	El Torno	752	488	64.89%	264	35.11%
6		Buena Vista	435	292	67.13%	143	32.87%
7	Chuquisaca	Tarabuco	596	341	57.22%	255	42.78%
8		Zudañez	305	180	59.02%	125	40.98%
Total:		8 municipios	4.309	2.594	60.20%	1.715	39.80%

Nota: Este dato corresponde al espacio donde tiene presencia efectiva el proyecto.

Para la investigación, las 4.309 niñas y niños, que viven en los 8 municipios seleccionados, representan el universo de estudio. A partir de este universo, se definió el porcentaje de la población infantil para cada uno de los 8 municipios y de este cálculo se tiene:

Tabla 21. Porcentaje de población infantil por municipio

Municipio	Total de niñas y niños de 10 a 14 años	Porcentaje de población infantil
Achacachi	835	20%
Jesús de Machaca	257	6%
Padcaya	687	16%
San Lorenzo	442	10%
El Torno	752	17%
Buena Vista	435	10%
Tarabuco	596	14%
Zudañez	305	7%
	4.309	100%

De esta manera, la investigación definió el muestreo probabilístico como método de muestreo para realizar una selección aleatoria, donde toda la población

infantil tenga la misma oportunidad de ser seleccionada. Este método de muestreo probabilístico fue elegido por el estudio, porque ofrece la mejor oportunidad de crear una muestra representativa de la población (Hernández-Sampieri, et al., 2017).

8.4.5. Diseño de la muestra

Para Hernández-Sampieri, et al., (2017), la muestra es una parte exactamente igual, reducida en proporción, del universo identificado por la investigación. Existe una correlación representativa. Se toma esta decisión porque no se puede llegar a todo el universo definido; por eso es importante definir claramente esta muestra.

Se distinguen tipos de muestras, de las cuales el estudio elige el tipo probabilístico, que usa fórmulas de probabilidad, con el objetivo de que los resultados sean más confiables; de esa manera, la información que reflejan las muestras que son probabilísticas, en algunos casos, pueden generalizarse, siempre y cuando se reduzca el margen de error al máximo (Aguilar-Barojas, 2005).

Por las características del estudio, se definió seleccionar el muestreo probabilístico aleatorio simple, porque se utilizará una fórmula exacta, propuesta por las matemáticas, cuyo objetivo es hacer representativa la muestra, de manera que los resultados puedan generalizarse y porque niñas y niños tienen la misma posibilidad de ser tomados en cuenta. Además, la población es finita, es decir, se conoce el total de unidades de observación que la integran.

La fórmula es la siguiente:

$$n = \frac{N Z^2 pq}{d^2 (N - 1) + Z^2 pq}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra.

N = Tamaño de la población: 4.039 niñas y niños.

Z = Valor del nivel de confianza: 97%.

p = Proporción aproximada del fenómeno en la población de referencia.

q = Proporción de la población de referencia que no presenta el fenómeno en estudio (1 - p).

d = Nivel de precisión absoluta (margen de error 3% (0.003)).

Aplicando la fórmula, se tiene que la muestra total de la investigación corresponde a 800 niñas y niños. Esta muestra fue distribuida proporcionalmente según el porcentaje correspondiente a cada municipio, que se describe en la siguiente Tabla:

Tabla 22: *Distribución de la muestra*

Total de niñas y niños de 10 a 14 años	Distribución de boletas, según población infantil
835	160
257	48
687	128
442	80
752	136
435	80
596	112
305	56
4.309	800

8.4.6. Ámbito temático

Al aplicar la encuesta a una cantidad representativa de la población infantil, se buscó cubrir los ámbitos temáticos más relevantes para el estudio, con el fin de obtener información valiosa para la investigación. Desde esta perspectiva, el cuestionario abordó:

- Identificación de la violencia.
- Identificación de los tipos de violencia.
- Afectación de situaciones violentas.
- Medidas preventivas.
- Medidas de protección.
- Medidas de autoprotección.
- Destrezas en educomunicación.
- Uso de recursos educomunicativos.
- Personas que se convierten en sus agresores.
- Lugares donde sufren maltratos.

8.4.7. Validación del instrumento

Con el objeto de validar la encuesta, se presentó el instrumento y la metodología al MSc. Carlos Aldana, quien es especialista en investigación cuantitativa y posee experiencia en el levantamiento de información con niñas y niños, porque realizó varias consultorías de investigación con UNICEF, ChildFund y Plan International Inc.

Actualmente, es el responsable de investigación cuantitativa de la empresa Investigación, Desarrollo y Multimedia (ID&M).

El Msc. Aldana colaboró con el ajuste de la metodología cuantitativa desde el inicio, la muestra fue ajustada para que no pierda su representatividad y reduzca su margen de error. También, ayudó a calibrar el porcentaje necesario de encuestas para cada uno de los municipios y la forma en que se debería recoger la información. Para la investigación, su aporte fue significativo, porque permitió mejorar la calificación de cada una de las preguntas de la encuesta.

Paralelamente, en el ámbito temático, los responsables del equipo de Protección y Género lograron, gracias a su experiencia y conocimiento, modificar las preguntas, que estaban enfocadas a niñas y niños y evaluar y jerarquizar la cantidad de cuestionamientos. También, coadyuvaron a llevar a cabo una prueba piloto, que mejoró, bastante, la forma en cómo se presentaba el instrumento a niñas y niños y cómo, visualmente, se podía mejorar la interacción con ellas y ellos; siempre con el consentimiento de sus padres, madres o cuidadores.

8.4.8. Codificación de las preguntas del cuestionario

El cuestionario definido por el estudio tiene 32 preguntas, de las cuales 31 son cerradas y una abierta. Con el número de cuestionamientos, la investigación sabía que era extenso para su llenado, que se constató en la prueba piloto realizada; pero, la manera en la que se dinamizó cada pregunta hizo que sea accesible y fácil de responder, sobre todo por los públicos a los cuales se dirigía: niñas y niños.

La codificación de las opciones de respuesta en cada pregunta facilitó la tabulación de la información. Las preguntas se correspondieron con las variables que definió el estudio:

- Datos generales (preguntas 1 a 4).
- Violencia, tipos de violencia, lugares, agresor (preguntas 5 a 16).
- Protección (preguntas 17 a 23).
- Prevención (preguntas 24 a 26).
- Minimedios y proceso de educomunicación (preguntas 27 a 35).

Hernández-Sampieri, et al. (2017) identifican cuatro niveles de medición de las variables. El estudio eligió el nivel de medición nominal, donde las interrogantes y las

posibilidades que se tenían para responder eran diferentes y no respondían a ningún orden establecido. Los mismos autores refieren la existencia de diferentes instrumentos de medición, la investigación seleccionó el procedimiento de Rensis Likert (explicado por Hernández-Sampieri, et al., 2017), centrado en la medición de actitudes. Este procedimiento es la definición de varios ítems que se construyen como aseveraciones, que se presentan a las personas y se le solicita sus opiniones y percepciones al respecto. Posteriormente, a cada afirmación se le otorga un puntaje. De esa manera, las personas tienen una suma total de ese puntaje, para sumarlo y vincularlo con esas aseveraciones (Hernández-Sampieri, et al., 2017).

Entonces, se asignó una puntuación a cada una de las opciones de respuesta que la pregunta del cuestionario tiene, logrando un total a partir de la suma de los puntajes parciales por pregunta. La investigación definió el puntaje de 100 puntos como el mayor que podía lograr una niña o niños que responda al cuestionario; y, 0 puntos como el menor puntaje. A partir de este criterio cuantitativo, de 0 a 25 puntos conseguidos se consideró que las respuestas eran “muy desfavorables”; de 25,01 a 50 puntos, “desfavorables”; de 50,01 a 75 puntos, “favorables” y de 75,01 a 100, “muy favorables”. De esta manera, se ordenó la información obtenida en la encuesta. Por otro lado, automáticamente, cada variable estudiada tenía su puntaje que corresponde a la suma de preguntas que abarcan la misma.

La puntuación otorgada a cada pregunta dependió de su importancia para el estudio, según cada variable, como se puede ver en la Tabla:

Tabla 23. Variables, preguntas y puntaje por variables

Variable	Cantidad de preguntas	Puntaje total por variable
Datos generales	Municipio: Comunidad: Edad: Sexo:	0 puntos
Violencia, tipos de violencia, lugares, agresor	preguntas 5 a 16	25
Protección	preguntas 17 a 23	25
Prevención	preguntas 24 a 26	25
Minimedios y proceso de educomunicación	preguntas 27 a 35	25
Total	35 preguntas	100 puntos

PARTE 3

RESULTADOS

Después de examinar la evidencia empírica generada en 8 municipios y 40 comunidades de Bolivia, para obtener los propósitos iniciales de la investigación, mediante la aplicación de los instrumentos metodológicos, el estudio presenta los resultados cualitativos y cuantitativos que alcanzó, luego del análisis de datos generados por el trabajo. Éstos son producto de la observación participante realizada en 40 comunidades, durante 5 a 7 días, en promedio, en cada una de ellas, que suman un tiempo de 120 días; de la conversación e intercambio con 128 niñas y niños, a través de grupos de discusión, a quienes se visitó en 16 comunidades; del diálogo sostenido con 5 responsables de la implementación del proyecto, en las zonas estudiadas; de las interrogantes a 8 autoridades tradicionales y 8 municipales; de las charlas con 8 madres y 8 padres de familia, que viven en los municipios y las comunidades, que cubrió el trabajo; y de las percepciones de 800 niñas y niños, recogidas por una encuesta, en estas 40 comunidades.

El orden de los resultados expresa: La educomunicación como componente para prevenir la violencia contra la niñez en áreas rurales, la necesidad que niñas y niños identifiquen la violencia y los tipos de violencia, la generación de procesos participativos y preventivos contra cualquier forma de violencia hacia la infancia, la respuesta de la educomunicación para impulsar la prevención de violencias hacia la niñez y su transformación.

La investigación reconoce el apoyo del equipo implementador del proyecto Protección y Género y de la apertura de las personas de las comunidades (niñas, niños, madres, padres, autoridades tradicionales y municipales) por otorgar la información necesaria para el estudio, que fue recogida a lo largo de un periodo significativo. También, valora a las 12 niñas, que representan el 9% de las 128 que cubrió el estudio, que tuvieron las agallas de denunciar, en el proceso investigativo, violencia sexual de

parte de personas de su entorno más cercano, aspecto que se considera un resultado relevante y sensible del trabajo.

Hay que subrayar que el estudio acoge y respeta la Política de Protección de la Niñez de la organización estudiada (Plan International Inc.) y, por esa razón, los resultados omiten los apellidos de niñas y niños, las fechas y los lugares, donde se recogió esta información, velando su identidad y respondiendo a la normativa vigente en el país; solamente, se hace mención a su nombre y edad.

1. EDUCOMUNICACIÓN: COMPONENTE PARA PREVENIR LA VIOLENCIA CONTRA LA NIÑEZ EN ÁREAS RURALES

La educomunicación, con todas sus características mencionadas en el Marco Teórico de esta investigación, se convierte en el campo idóneo para articularse a iniciativas que impulsan procesos de prevención contra la violencia hacia niñas y niños, porque permite que estas poblaciones tengan información adecuada sobre los ámbitos e implicaciones que tiene la violencia sobre sus vidas; pero, fundamentalmente, generen decisiones sobre cómo esa información debe comunicarla y cómo construir procesos educativos, con el fin de erradicar los hechos violentos en su vida cotidiana. Por eso, la educomunicación se vuelve estratégica y se considera como una iniciativa de desarrollo que es capaz de provocar cambios significativos en la vida de las personas. Esto significa que es esencial pensarla desde el inicio de cualquier programa o proyecto, involucrarla en la planificación, para pensar en las acciones educomunicacionales pertinentes; pero, sobre todo, para acompañar al objetivo del programa o proyecto, en función a las necesidades e intereses de las personas con quienes se interactuará, a lo largo de las actividades.

Desde esta perspectiva, las personas se convierten en la esencia de toda actividad de educomunicación. Es primordial involucrarlas en estos procesos, como lo menciona todo el desarrollo teórico del campo, el ser humano y su vida cotidiana representan el centro de la especialidad vinculándose con todos esos ámbitos que rodea a la humanidad. El ser humano se convierte en el interlocutor estratégico de cualquier proyecto, para la consecución de los resultados. El estudio evidenció que, por medio de la educomunicación, el proyecto investigado partió desde las personas y consideró sus contextos, respetó los principios educomunicativos que ven al otro con sus propios imaginarios, conocimientos y destrezas. Esta perspectiva deja de ver a las personas como un dato o una estadística y se articula con la interacción, el relacionamiento y la promoción de la participación, que constituyen otros de los componentes de la educomunicación. El proceso, en los 8 municipios analizados, cumple con estos rasgos,

y la prueba está al constatar, mediante la observación participante, como los equipos de Plan International Inc. se vinculaban con las comunidades y con las familias, para generar encuentros y acuerdos, para que los actores se responsabilicen por las acciones de educomunicación y aprovechen de desarrollar destrezas en este ámbito.

Estas situaciones no fueron casuales ni estuvieron dejadas a la suerte y a la improvisación, sino que fueron pensadas, planificadas y estructuradas, de manera anticipada y sistemática, para que las personas, que participen de la experiencia, se apropien de los objetivos que se perseguían con el proyecto. Esta manera de enfocar la intervención, hizo que niñas y niños se apropien del proceso propuesto y, por iniciativa propia, generen, de forma independiente, procesos de educomunicación a favor de la prevención de la violencia.

1.1. “Un gran aprendizaje”

Pensar en la educomunicación, incluso antes del proyecto, fue “uno de los grandes aprendizajes que tuvimos como organización” (H. Civera, Responsable del proyecto en Chuquisaca, entrevista personal, 10-12 de junio 2019). Todo el equipo encargado de la implementación del proyecto Protección y Género coincidió en que no todos los proyectos, que impulsa la organización, incluyen procesos educomunicativos, y que consideraron este campo por la búsqueda de sostenibilidad en los resultados, el involucramiento de las personas con las que decidieron interactuar y la apropiación de los mensajes por niñas y niños. Estas fueron las principales razones por las que se aplicó en el proceso.

Para los equipos responsables de la implementación del proyecto, considerar a la educomunicación en el proyecto fue un proceso innovador, donde se ejecutaron acciones desde las “propias necesidades de las personas, en este caso de niñas y niños. Al inicio lo hemos hecho nosotros; pero, volvimos a la comunidad para compartirlo y dárselo a ellas y ellos” (P. Llanos, Responsable del proyecto en Tarija, entrevista personal, 17-19 de junio 2019). Las actividades educomunicacionales realizadas generaron interacciones positivas con las comunidades, aspecto que fue valorado por ellas. Una consecuencia de ese logro fue la solicitud, en varias comunidades, de la continuidad de las acciones, más allá de la organización.

En el proceso, hubo una coincidencia, en el equipo de responsables, que la educomunicación coadyuvó a ‘dar voz a los sin voz’; sin embargo, el estudio considera que se logró, más bien, amplificar las voces de las personas de la comunidad a través de diferentes recursos educomunicativos, que se produjeron exclusivamente para este

proceso. En esta línea, el desarrollo de competencias educomunicativas del equipo responsable de implementar el proyecto fue fundamental, para llevar adelante la experiencia. Gran parte de ellos, a un principio, utilizaba recursos educativos; sin embargo, no le prestaba atención a la importancia a la didáctica que los convierte en materiales idóneos para generar procesos de educomunicación y establecer relaciones con cualquier persona de la comunidad. El hecho de salir de la rutina, de pensar en cómo los mensajes pueden generar interés y atención, hicieron interesarse en más componentes de la educomunicación. Por otro lado, lo que a un inicio se pensaba como más trabajo, se convirtió en un fortalecimiento con las personas de la comunidad, porque las reuniones y los espacios se convirtieron en laboratorios de producción de materiales para abordar la violencia y para proteger a sus hijas e hijos.

Para las 5 personas, responsables de la implementación del proyecto Protección y Género, este proceso significó volver a interactuar con la comunidad y volver a compartir espacios comunes para el intercambio de ideas y la construcción de recursos que estaban a su alcance, y que no requerían de una especialización para que sean efectivos, sino cambiar la pedagogía del enfoque. “Estoy trabajando en procesos educativos por bastante tiempo y profundizando y cambiando la metodología, gracias a la educomunicación, considero que nos permitió reencontrarnos con las personas de las comunidades. Volvimos desde otra posición, más abierta, no con fórmulas” (J. Leaño, Responsable del proyecto en La Paz, entrevista personal, 24-26 de junio, 2019).

Ese retorno a lo comunitario, que en un principio se pensaba como una mayor carga laboral, logró ensayar acciones que puedan, incluso, mejorar su trabajo de relacionamiento con las personas. Las extensas zonas que los responsables de la implementación del proyecto tienen que recorrer, les impedía llegar efectivamente a las zonas más alejadas. Por esa razón, reunir a madres, padres, niñas y niños de varias comunidades, en un solo lugar, les permitió administrar mejor los tiempos y desarrollar respuestas creativas con el fin de lograr los objetivos planteados de forma conjunta.

“Fue como empezar todo de nuevo, estábamos motivados, porque planificamos todos juntos, desde nuestras miradas, y sabíamos que cualquier cosa que mejoraría la implementación del proyecto iba a ser tomado en cuenta. Nos preocupaban los tiempos que teníamos; también, las reuniones recurrentes y periódicas que tuvimos y copaban nuestras agendas por un largo periodo; al principio, no lo entendíamos o no estábamos de acuerdo, aunque no lo decíamos. Con el tiempo, fuimos sintiendo cómo todo valía la pena. Lo que parecía un desperdicio de tiempo, empezó a transformarse en buenos resultados. Por esa razón, estoy convencido que la especialidad de la educomunicación es un elemento primordial a la hora de implementar intervenciones en la vida de las

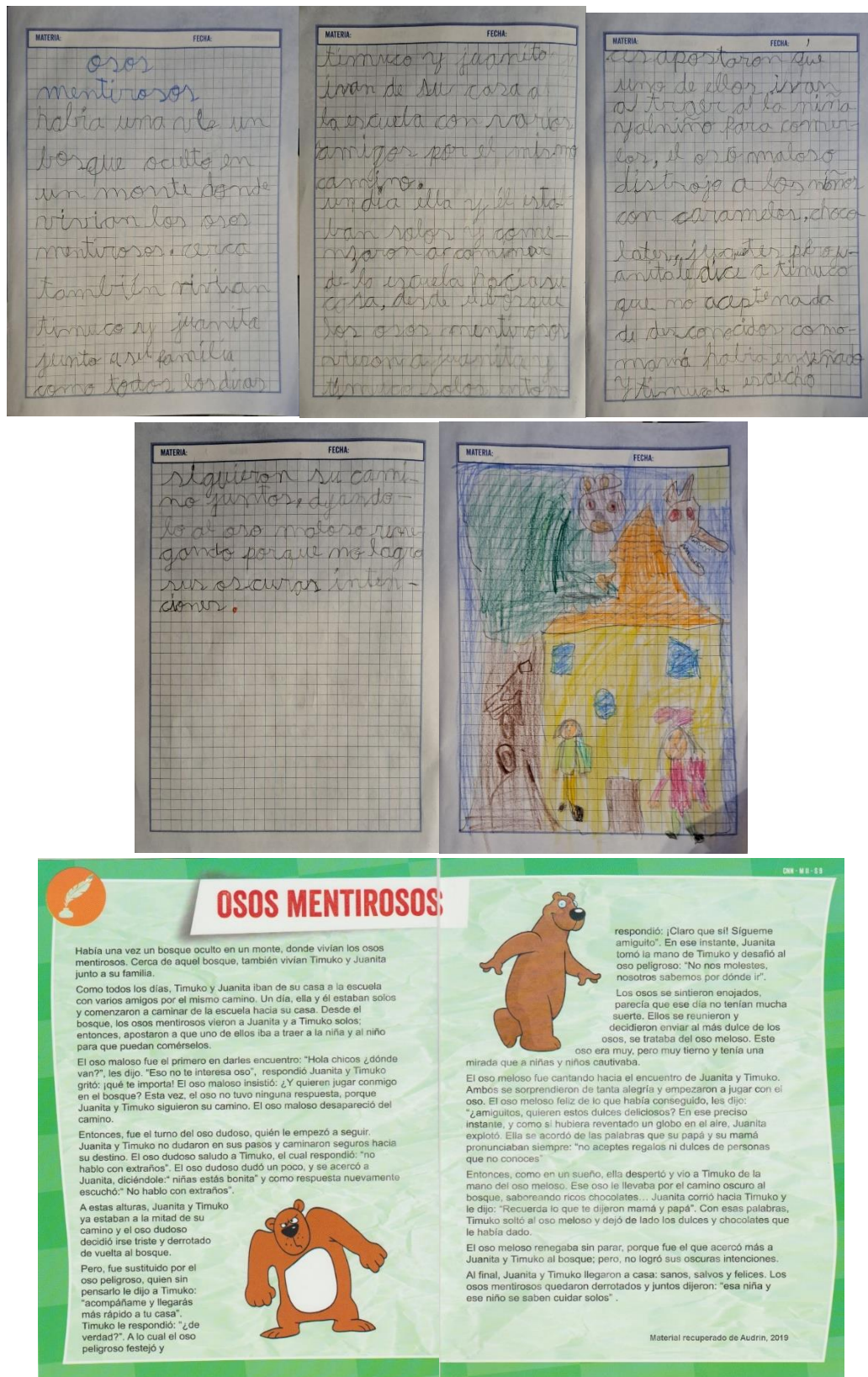
personas” (J. Leño, Responsable del proyecto en La Paz, entrevista personal, 24-26 de junio 2019).

1.2. “Teníamos mensajes básicos con un lenguaje sencillo”

Al momento de compartir sus experiencias anteriores, los responsables de implementar el proyecto Protección y Género reconocieron que no poseían destrezas y competencias exigidas por la educomunicación, como ellos lo concebían. Pensaban que requerían de tiempo para especializarse; pero, se dieron cuenta de los fines y de las herramientas que colocaba en sus manos la especialidad, para que puedan impulsar procesos efectivos con la gente. De esa manera, se abrieron a las personas de la comunidad, para que, con ellas, busquen y elijan mensajes y, sobre todo, generen procesos educomunicativos.

Un aspecto importante, que este equipo responsable anotó, es que, dentro de las iniciativas realizadas, se recopiló material educativo contra la violencia de niñas y niños e información sobre la temática existente. Afirmaron que reunieron “lo que ya teníamos” (P. Llanos, responsable del proyecto en Tarija, entrevista personal, 17-19 junio, 2019) y eso les permitió evidenciar que “no era necesario reinventar la pólvora” (A. Balderas, responsable del proyecto en Santa Cruz, entrevista personal, 3-5 junio, 2019), porque existían recursos útiles y vigentes, que no se estaban explotando adecuadamente. En esa revisión, se cotejó la importancia de producir un nuevo material o no. Entonces, por la necesidad que tenían, la producción de materiales se enfocó a herramientas que sí iban a usar; y, obviamente, a servir. En ese marco, se elaboraron: cápsulas radiofónicas, cuadernos con cuentos, calendarios, cartillas, banners y un video. Todo este material educomunicativo se inspiró en las relaciones establecidas con los actores que participaron del proyecto y, por ende, ayudó en el encuentro con las familias de la comunidad. Es decir, los materiales recuperaron los cuentos y los dibujos elaborados por niñas y niños, y las voces y los testimonios de madres, padres y autoridades, como protagonistas del proceso. Se evidencia, entonces, la existencia de un contacto directo con las personas, que es un resultado necesario a destacar. Un ejemplo, de los muchos que se dieron en el proyecto se muestra en el siguiente gráfico:

Figura 11. Cuento de un niño adaptado por el proyecto



La relación construida con niñas, niños, madres, padres y autoridades, estuvo enmarcada en el proyecto. “Teníamos mensajes básicos con un lenguaje sencillo” (J. Leaño, Responsable del proyecto en La Paz, entrevista personal, 24-26 de junio 2019), que fueron contruidos de manera colectiva, respetando las necesidades, inquietudes e intereses de los mismos públicos a quienes iría dirigido; permitió tener claridad de los contenidos del proceso (protección y género) frente a cualquier expectativa. “En 4 comunidades hubo reclamos de la claridad de los contenidos sobre la identificación de la violencia hacia niños y niñas, porque afectaba a las familias; entonces, la respuesta fue producir mensajes básicos, a partir de estas preocupaciones” (P. Llanos, Responsable del proyecto en Tarija, entrevista personal, 17-19 de junio 2019). Este proceso se edifica desde las mismas preocupaciones de la gente donde sus opiniones y cualquier aporte fueron tomados en cuenta. De esa manera, se construyeron mensajes adecuados.

La visión construida en el equipo responsable de implementar el proyecto Protección y Género sobre los medios como espacio omnipresente cambió. Se consideró a la radio y a la televisión local (sobre todo en Buenavista y El Torno (Santa Cruz)), como un lugar de interacción y mediación, donde no solo se reducía la participación a la difusión de información, sino que se generaron procesos participativos para niñas, niños, autoridades y de los mismos periodistas en procesos de prevención. “Aprendimos a tener cuidado y a manejar información adecuada y a involucrar a los actores en los espacios mediáticos, ya no buscábamos que entrevisten a los responsables oficiales de la organización, sino a la gente” (Á. Balderas, Responsable del proyecto en Santa Cruz, entrevista personal, 3-5 de junio 2019) y “promovimos visitas de periodistas en terreno, para que los intercambios no se hagan solo en los medios, sino también en las propias localidades donde vive la gente. Varios periodistas hicieron sus programas desde las comunidades y ayudaron a promover mensajes sostenidos de prevención contra la violencia” (H. Civera, Responsable del proyecto en Chuquisaca, entrevista personal, 10-12 de junio 2019). De esta manera, se conocía, de manera directa, la realidad de las áreas rurales; y el tratamiento informativo se acercaba a los contextos y los visitaba, ya no se enviaban notas de prensa o documentos descriptivos.

Por otro lado, dentro de las 40 comunidades observadas, se generaron intercambios de mensajes a favor de la protección de la población infantil frente a la violencia. De manera interpersonal y grupal, existió difusión y socialización de los mensajes sobre la importancia de reducir los hechos violentos y cómo esta acción repercutiría en el desarrollo integral de niñas y niños. También, se evidenció la alta participación de lideresas y líderes infantiles que propagaron los mensajes y los espacios de intercambio, y se convirtieron en agentes de cambio, sobre todo, en los núcleos

familiares, en los que había situaciones de extrema violencia. El estudio ratificó que involucrar a las personas en la problemática provoca su involucramiento y apropiación de mensajes, como lo plantea la educomunicación.

Como una iniciativa local, se construyeron periódicos murales, quincenales y mensuales, en 5 municipios (Jesús de Machaca, Padcaya, San Lorenzo, Buena Vista y Tarabuco), que resumían la información producida, sobre todo, por autoridades municipales. Estas localidades estaban más lejos de los centros poblados y las capitales de departamento. Solamente, en dos casos (Jesús de Machaca y Tarabuco, poblaciones con alto número de indígenas), las iniciativas fueron de madres, padres, niños y niñas. En ambos casos, se produjeron solamente 3 periódicos murales.

Los responsables de implementar el proyecto estuvieron convencidos de que estos recursos informativos (periódicos murales), así como cuentos, dibujos y canciones, fueron los más eficientes, porque ayudaron a que las personas puedan representarse. Por otro lado, se constató que las personas de la comunidad sabían que el proceso de prevención de la violencia contra niñas y niños iba más allá de los materiales, aspecto que ayudó a generar procesos educomunicativos significativos.

“Nosotros ya no vamos a permanecer en la organización (Plan International Inc.) por siempre; y el proyecto es un impulso para que las personas de la comunidad luchen contra la violencia, sobre todo, niñas y niños, quienes son los protagonistas, ellas y ellos deben empoderarse de lo que significa la violencia en sus vidas, lo tenemos que dejar bien” (J. Leaño, Responsable del proyecto en La Paz, entrevista personal, 24-26 de junio 2019).

Para 5 autoridades tradicionales y 6 autoridades municipales, no existen condiciones idóneas para combatir la violencia contra niñas y niños, en varias comunidades de los municipios estudiados, porque son localidades que viven en la pobreza. Existe una coincidencia entre estas personas al afirmar que las poblaciones lejanas que pertenecen a los municipios de Jesús de Machaca, Padcaya, San Lorenzo, Zudáñez y Tarabuco, se encuentran en situaciones económicas muy precarias. En respuesta a esta situación, madres y padres entrevistados ven, después de exponerse a procesos educomunicativos de prevención, que abordar la violencia contra la niñez, en esas circunstancias de pobreza, significa una oportunidad para cambiar y dejar de pensar en la pobreza como una justificación para que las personas, en las comunidades y en las familias, no justifique hechos violentos contra niñas y niños. La pobreza dejaría de ser la excusa que reproduzca el ciclo de la pobreza en los hogares de las poblaciones rurales investigadas.

1.3. “Rescatamos la cultura desde la educomunicación”

El estudio identifica a los municipios de Achacachi, Jesús de Machaca, Zudáñez y Tarabuco, como las regiones donde la cultura juega, aún un rol importante. En las comunidades de Achacachi y Jesús de Machaca, la cultura aymara predomina en gran porcentaje de la población. También, en las comunidades de Zudáñez y Tarabuco, la cultura quechua tiene vigencia y está más arraigada que en otros municipios analizados. Eso significa que las personas de las comunidades, incluidas niñas y niños de las localidades lejanas, hablan en su lengua materna y en otros casos son bilingües.

También, en estas comunidades, mantienen costumbres que identifican al hombre como el proveedor de recursos para el hogar, como esa persona que no demuestra sus sentimientos y quien tiene mayor poder; mientras, que la mujer ocupa un papel más doméstico, de cuidado y de obediencia. Esta manera de concebir a la mujer y al hombre, les coloca en situaciones de desventaja desde la infancia, porque la niña se convierte en un objeto y es más susceptible a ser víctima de cualquier violencia.

Existen creencias que están arraigadas ancestralmente y que se transmitieron a lo largo de los años, donde la violencia, por ejemplo, es un aspecto natural de disciplina y mejoramiento de los comportamientos de niñas y niños. El estudio, por medio de la observación participante, ratificó cómo las poblaciones adultas justifican hechos de violencia desde ese pensamiento disciplinario y corrector, cuando esa manera de trato puede cambiar y encontrar resultados mucho más duraderos, como lo plantea la teoría de la disciplina positiva.

También, la observación participante permitió identificar, cómo en casos de violencia sexual, es recurrente enmendar este tipo de situaciones con un trueque o intercambio entre la familia de la víctima y el victimador. Es decir, que el agresor otorga dinero, vacas, ovejas o especies, para resarcir el delito y quedar libre. Estos hechos fueron ratificados por las autoridades tradicionales. “Anteriores autoridades han hecho pagar con 2 cabezas de vaca, le había abusado (a una niña) siempre y dice que no le ha quedado otra. Algunos sabios viejos piensan así, el mal menor dicen, porque ellos (los agresores) tienen responsabilidades. Dicen, además, que nuestras tradiciones se tienen que hacer respetar, así es nuestra forma de solución y hay que hacer caso” (S. Allu, Autoridad de Jesús de Machaca, entrevista personal, 2019). Como se puede evidenciar, justifican esta manera de resolver los conflictos velando por la seguridad y protección de toda la familia, arguyendo que de esa forma evitan que otros niños queden en el abandono, en el caso de que el victimador vaya a la cárcel con una pena de 30 años. Estas realidades van contra la ley, expuesta en el marco normativo de este estudio; sin

embargo, son prácticas que son difíciles de controlar y se requiere de un incremento en la información que sensibilice a estas poblaciones. “A veces nos toca condenar las acciones de este tipo; por otro lado, tenemos que tratar de entenderlas, es muy complicado. Personalmente, no lo acepto; pero, me ha tocado ser testigo de por lo menos unas tres o cuatro situaciones de estas. Llegamos tarde y ya se hizo la transacción. En una oportunidad fuimos detrás de la familia de la víctima, para que denuncie, lo hizo y en la misma entidad municipal le pidieron dinero. Entonces, esas cosas te desaniman” (J. Leaño, Responsable del proyecto en La Paz, entrevista personal, 24-26 de junio 2019).

Desde esta perspectiva, los procesos de educomunicación generados permitieron establecer, al momento de la identificación de la violencia, las consecuencias que tiene cualquier agresión que sufran niñas y niños, a lo largo del desarrollo de su vida. Y cómo ciertas costumbres y creencias deben cambiar porque sostienen ciertos tipos de violencia. “Es importante tener claridad con el tema de la ley y en la forma en cómo se maneja la emoción. No estamos hablando de animalitos, sino que son niñas y adolescentes mujeres a las que se les está cambiando la vida. Estoy seguro que la cultura no es estática, sino que cambia permanentemente. Bajo ese principio, estas creencias tienen que ser erradicadas de raíz. Como responsable y con todo el equipo, estamos trabajando en ello” (H. Civera, Responsable del proyecto en Chuquisaca, entrevista personal, 10-12 de junio 2019). Por esa razón, en muchas localidades, se habló de la necesidad de la interculturalidad enfocada a mejorar la vida de las personas y, por supuesto, su convivencia, impactando en la manera en cómo ven, cómo tratan y cómo cuidan las personas adultas a niñas y niños. La conversación sostenida, insistente y argumentada (nunca violenta) con madres, padres y autoridades, muestra que la cultura puede cambiar en función del bienestar de poblaciones infantiles, la familia y la comunidad. En palabras de madres y padres, pueden convertirse en mejores personas y cambiar totalmente esas características de ser hombre o de ser mujer, para convertirse en seres humanos, que tienen emociones que hay que expresarlas. “Acá vivimos entre todos, los lugareños, con varios años viviendo en la zona; los que llegaron del oriente también, a expandir su tierra; y los que llegan del collado, que buscan más dinero y oportunidad. Muchas veces, chacamos con ellos porque su cultura es diferente, pero al final llegamos a acuerdos. Esto no fue de la mañana, tuvimos que esperar. Lo logramos” (C. Toro, Madre de familia de El Torno, entrevista personal, 2019).

La interculturalidad también se plasmó en la recuperación de los saberes originarios, siempre y cuando éstos beneficien siempre a la protección de niñas y niños. Estos conocimientos, sumados a actitudes y prácticas locales, lograron establecer principios de prevención, que deben ser tomados en cuenta en la crianza y en la relación

con infantes. El equipo responsable de implementar el proyecto afirmó que “estuvimos seguros, siempre, de que la educomunicación es poderosa al involucrar esta mirada intercultural, que no discrimina. Por eso, rescatamos la cultura. Esta perspectiva se fusionó con el enfoque inclusivo que tiene la organización. Creo que fue como armar un rompecabezas, teníamos las piezas distribuidas, y nos tocó armarlas gracias a esa combinación perfecta de educación y comunicación” (J. Leño, Responsable del proyecto En La Paz, entrevista personal, 24-26 de junio 2019), paso a paso, se trabajó en los valores que la misma gente de las comunidades comentaba desde su cultura. Estos aspectos se los difundió a través de materiales educomunicativos, fue una devolución de sus propios principios, que se articularon a la temática. En la parte final de esta investigación, se vincula a la cultura como un elemento que puede coadyuvar a la prevención de la violencia infantil y, por ende, a la transformación de las comunidades.

También, los miembros del equipo implementador insistieron que el éxito de estos procesos depende de la administración de la educomunicación. Aseguraron, haciendo una comparación con anteriores acciones que desarrollaron en comunidades del área rural, que se concentraban más en llegar a la comunidad, en compartir inmediatamente los contenidos educativos y salir corriendo a la próxima comunidad, para que las actividades tengan un gran alcance. “El enfoque ha cambiado y los procesos nos han sensibilizado, por eso creo en las transformaciones. Podemos cambiar vidas, lo digo porque la mía cambió” (H. Civera, Responsable del proyecto en Chuquisaca, entrevista personal, 10-12 de junio, 2019). Sin embargo, apuntan a la educomunicación como el campo por el cual ellas y ellos pueden hacer la diferencia, a partir del elemento esencial de ese proceso: la persona. Entonces, evidenciaron que hubo un descuido total de generar procesos educomunicativos más humanos y que se establecieron relaciones instrumentales que se enfocaban solamente en resultados pasajeros, o en la suma de actividades. “Fue así, aprendimos bastante, cuando no sabíamos de los alcances que podría establecer la educomunicación estábamos andando a ciegas; los equipos estaban sin pensar en los demás, sobre todo en la niñez. Era trabajo, cumplir horarios y entregar los productos y listo, se han olvidado de las personas. Con este proyecto, contratamos temporalmente a nuevas personas, más jóvenes y con otro perfil profesional. Acá tengo que subrayar que nuestros equipos de la organización tienen una antigüedad de hasta 25 o 30 años y eso hizo que no puedan salir de su espacio de confort. Hicimos en un año lo que no se hizo en muchos” (Á. Balderas, Responsable del proyecto en Santa Cruz, entrevista personal, 3-5 de junio 2019).

Las relaciones con niñas, niños, madres, padres y autoridades se fortalecieron, porque se entendían los contextos y se ubicaba la problemática de la violencia en sus

realidades y bajo las condiciones en cómo vivían. De esa manera, se cultivaron diálogos sostenidos y, sobre todo, una escucha atenta y activa que edificó relaciones adecuadas. Confirmaron que los mensajes podían cambiar a las personas y que el énfasis era construir relaciones. De esta manera, se fue transformando la lógica instrumental de pensar que las comunidades cambiarían sí, y solo sí, recibirían algo material a cambio “Yo fui niño patrocinado de Plan, tenía mi padrino en Suecia. Antes nos daban (dinero) en efectivo, para algunos mejor era eso. Me acuerdo bien, que con eso un comedor me he comprado. Ahora, ya no dan plata, vienen proyectos y es mejor. Cuesta entender, porque plata necesitas, gente pobre es. Pero mejor también es proyectos en las comunidades (S. Allu, Autoridad de Jesús de Machaca, entrevista personal, 2019).

Se valoró la importancia de la claridad y la existencia de lineamientos en la gestión y en el accionar de la educomunicación. Los responsables de todas las zonas a quienes se entrevistó estuvieron de acuerdo en valorar el desarrollo de un plan de educomunicación, que acompañe, de forma permanente, a todas las actividades del proyecto. También, concluyeron que se debe socializar lo que se hizo en esas zonas y mostrar las evidencias de cómo esa administración de la educomunicación tiene éxito. Desde esa perspectiva, se realizaron varias entrevistas en medios radiales sobre el proyecto y sobre sus avances y logros. “Durante mucho tiempo, estuvimos aprendiendo a hacer educomunicación y este proyecto nos permitió graduarnos, porque lo hicimos todo bien, no olvidamos nada y eso dio sus frutos. Fue una experiencia que se puede probar, aunque hay muchos elementos necesarios, ojalá pueda replicarse e impactar en políticas públicas” (H. Civera, Responsable del proyecto en Chuquisaca, entrevista personal, 10-12 de junio, 2019).

1.4. “El mensaje está más allá de los recursos que los amplifican”

A lo largo de la implementación del proyecto, se verifica la adecuación y producción de varios recursos educomunicacionales, como los minimedios, que fueron pensados en herramientas efectivas para reforzar los contenidos y convertirlos en instrumentos metodológicos, para lograr la participación de niñas y niños. En esta línea, se reconoce el valor de estas herramientas en ayudar a tener mejor llegada y cumplir los objetivos definidos por el proyecto Protección y Género, sobre todo en el intercambio de conocimientos que se daban en las reuniones con infantes. Y, como resultado, y como precisión necesaria de subrayar por el estudio, es importante señalar que, para los responsables del equipo de implementación, “nos dimos cuenta que no importaba que tuviéramos materiales bonitos, bien impresos, cartillas a todo color o muñecos un poco viejos, materiales antiguos o imágenes que no reflejaban las realidades de las comunidades. Lo que importaba realmente, era que el mensaje se

entienda, que estaba más allá de los recursos que los amplificaba” (Á. Balderas, Responsable del proyecto en Santa Cruz, entrevista personal, 3-5 de junio 2019). Los equipos aprendieron a recuperar el proceso educ comunicativo, las personas, sus contextos y sus preocupaciones, antes de la estética y del alcance de los medios.

Este principio, que lo menciona insistentemente la teoría de la educ comunicación, viene también de la creatividad de niñas, niños y estos facilitadores, porque, ante la ausencia de recursos y/o de condiciones para realizar la promoción de procesos de prevención, se utilizaron recursos que estaban a su alcance y que no requerían ningún tipo de material, solamente adecuarse al contexto y usar su creatividad. Ese fue el caso de aprovechar las manos como 2 títeres, que representaron a personajes que ilustraban la importancia de la identificación de las violencias; o en el uso de las piedras, para dibujar rostros que expresen los estados de ánimo que provocaban las situaciones de violencia.

También, se puso énfasis en procesos educ comunicativos masivos, que cuidaron la producción de materiales. Ese fue el caso de la elaboración de una serie dramatizada compuesta por 12 capítulos, con una duración total de 144 minutos (12 minutos por capítulo), que narraba un sinfín de historias reales, que confluyen hacia la importancia de prevenir la violencia contra niñas y niños, para el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. En esta producción, también, participaron personas de la misma comunidad, que se difundió por medios radiales locales en Achacachi, El Torno, Buena vista, Padcaya y Zudáñez.

En resumen, el equipo responsable de la implementación del proyecto apuntó:

- La educ comunicación estuvo involucrada desde el inicio de la implementación del proyecto.
- Las acciones de educ comunicación se construyeron a partir de un plan, que sintonizó con los aspectos que buscaba el proyecto.
- El personal encargado de la implementación del proyecto se convirtió en facilitador de los procesos, desde una perspectiva educ comunicativa.
- La educ comunicación permitió una gestión adecuada de la información.
- La relación interpersonal, fortalecida desde la educ comunicación, fue fundamental y requiere de destrezas que el personal, en su totalidad, debe

aprender y practicar. Este relacionamiento, en el caso específico del proyecto, implicó el manejo de destrezas comunicativas, ya que las comunidades a las que se llegó eran lejanas.

- Se debe elaborar mensajes básicos, con un lenguaje sencillo, en relación al contenido temático de prevención de las violencias contra la infancia.
- Se utilizaron mini/medios, como herramientas efectivas para reforzar los contenidos y las metodologías de información y sensibilización.
- La radio se convirtió en el medio masivo por excelencia en las áreas rurales donde llegó el proyecto, por su alta sintonía y por su alcance.
- Se promovió la participación de la comunidad, para rescatar sus intereses, sus conocimientos, sus mensajes, su cultura y sus medios de difusión.

Estos resultados identifican la importancia de la educomunicación como componente indispensable en la implementación de iniciativas que apunten a prevenir y disminuir la violencia contra niñas y niños. Se evidenció cómo el cuerpo teórico se adecuaba a una realidad concreta para llegar a resultados valiosos a favor del derecho a la protección de la infancia.

2. NECESIDAD DE IDENTIFICAR LA VIOLENCIA Y LOS TIPOS DE VIOLENCIA

Al observar la realidad de las comunidades en relación a la problemática del incremento de la violencia contra niñas y niños, a través de la observación participante, no parecía relevante hablar de violencia y tipos de violencia; sin embargo, al analizar los resultados de las encuestas y de los grupos de discusión, cobró mucha importancia el conocer qué es la violencia y cómo se puede manifestar de diferentes maneras. El hecho que una niña o un niño no conozca estos aspectos los coloca en una situación vulnerable, donde pueden ser víctimas de cualquier violencia.

En las 40 comunidades rurales que observó el estudio, la violencia se convierte en un hecho cotidiano, porque diariamente se vio, públicamente, el ejercicio de la violencia física, en mayor grado, y violencia psicológica en menor grado, en el relacionamiento que tienen niñas y niños con sus madres y sus padres. Los jaloneos, los pellizcos, los empujones y las jaladas de orejas son recursos cotidianos que se ven en las comunidades; así como, se escuchan insultos, recriminaciones, comparaciones y diferentes maneras de minimizar a poblaciones infantiles. Estas acciones son parte de la vida de las comunidades, nadie las reprocha y hasta pasan desapercibidas. Parecería que una condición de la niña y del niño en la comunidad, en su crecimiento y desarrollo, es sufrir algún tipo de violencia, como algo natural.

Los testimonios recuperados de los grupos de discusión¹, describen los hechos de violencia contra niñas y niños “siempre que puede mi Mamá, me está lastimando, antes me jalaba de las orejas... y siempre termino llorando, hasta ahora” (Pedro, 11 años), “en la casa nomás estamos, ya poco voy a la escuela y palabrotas por mi bien dice siempre” (Esther, 11 años) y los relaciona con factores estructurales como el alcohol “... a mi mamá y a mí, su marido siempre nos pega y con ella nos tenemos que escapar cuando llega borracho” (María, 12 años). Esto significa que la violencia, en gran parte de las comunidades investigadas, está presente de forma permanente y corre el peligro de que se convierta en algo normal, como parte de la educación que deben recibir los infantes en sus hogares, sin importar las consecuencias que puede traer para sus vidas y sus relaciones adultas posteriores.

Por eso, fue importante abordar la violencia y los tipos de violencia, con el fin de abordar la necesidad urgente de prevenir estos hechos contra ellas y ellos y ayudarles a manejar esas situaciones. “Muchas niñas y niños desconocían sus derechos, sobre todo el derecho a la protección; por eso, son más vulnerables” (Á. Balderas, Responsable del proyecto en Santa Cruz, entrevista personal, 3-5 de junio 2019).

El proyecto Protección y Género promovió bastantes reuniones e intercambios con niñas y niños, para abordar esta problemática, que se convierten en espacios donde entienden que son víctimas de la violencia. “Estos encuentros se transformaron en espacios catalizadores, las niñas y los niños entran en la lógica de entender que son víctimas de violencia y se genera una catarsis” (J. Leño, Responsable del proyecto en La Paz, 24-26 de junio 2019). Aspecto que el estudio lo ratificaría en los grupos de discusión un año después: “Aprendí que, por ningún motivo, me pueden tocar mis partes. Hay que cuidarse, incluso de las personas que están en nuestras casas” (Valentina, 10 años). “No debemos discriminar, no debemos pegar y no debemos pellizcar, ... lo que tenemos que hacer es denunciar” (Pedro, 11 años).

La mayoría de niñas y niños, en los grupos de discusión, relacionaron a la violencia, de manera recurrente, con el temor, el miedo, el golpe, el castigo, con el maltrato y con la rabia; pero también con la obediencia, la corrección y la justicia.

¹ Madres y padres de niñas y niños de diferentes comunidades estudiadas, no permitieron que los grupos de discusión fueran grabados, así que los testimonios compartidos fueron registrados en un cuaderno de campo. Por otro lado, se solicitó que, en la investigación, los testimonios de niñas y niños vayan con su nombre y edad, en consecuencia, de la Política de Protección de la Niñez de Plan International Inc.

Figura 12. Mapa de palabras sobre el significado de violencia en niñas y niños



Nota: El tamaño de los conceptos muestra la recurrencia de las respuestas a las consultas en los grupos de discusión.

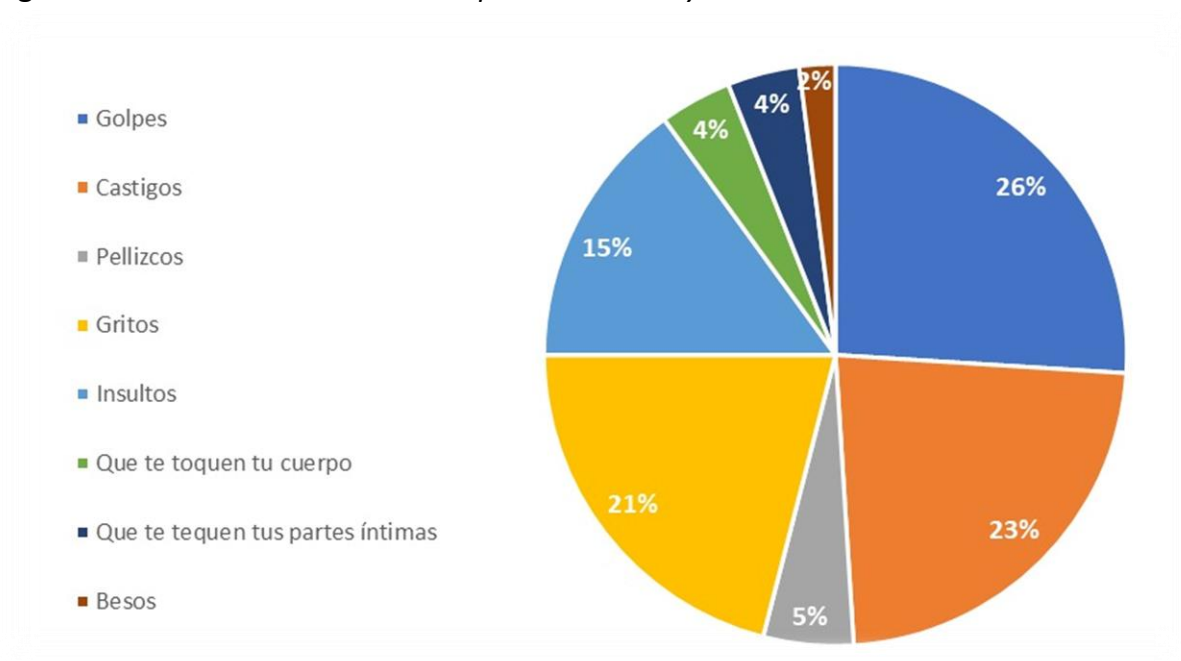
A partir de esta identificación, ellas y ellos la entendieron como una acción negativa, que no debería ocurrir, a no ser que se entienda como una consecuencia, por ejemplo, adquirir justicia por medio de la violencia. De alguna manera, existía una contradicción y una justificación para ejercer la violencia. Sin embargo, al momento de profundizar sobre los tipos de violencia y las consecuencias que trae cualquiera de ellas, en sus vidas, hubo un consenso en que existen mejores maneras de manejar la desobediencia, la indisciplina y los alborotos infantiles. Ellas y ellos identificaron a la palabra como el mejor de los recursos, para combatir la violencia. La palabra comprendida como aquel recurso que les permita entender lo que están haciendo mal. “Siempre me pegan o me castigan sin decirme por qué y si digo algo peor me pegan, y eso no entiendo, entonces prefiero quedarme callado” (Carlos, 13 años), “hoy veces que de repente nomás llegan directamente a cocachearte (dar golpes en la cabeza) y ya no puedes hacer nada, tu Papá es no ve, qué vas a hacer” (Antonio, 14) “Yo no entiendo, les haces caso, igualito insultan y gritan, molestos andan siempre, dices algo, peor es, te alzan las manos ahí” (Elena, 13).

Existía una idea generalizada que la violencia era normal en el proceso de desarrollo de niñas y niños, no solo como parte de la disciplina, sino como una preparación que les hacían hacia la vida, porque las amenazas que recibían tras los golpes, venían con ese tipo de justificaciones. “Cuando hemos hablado de la violencia, no sabía que tanto mal podía hacer, yo aceptaba nomás, porque me decía mi Mamá... pero te van a tratar... tienes que acostumbrarte, por eso también pensaba que lo que hacía mi Papá con ella estaba bien” (Carolina, 13 años), “más claro está, yo pensaba que

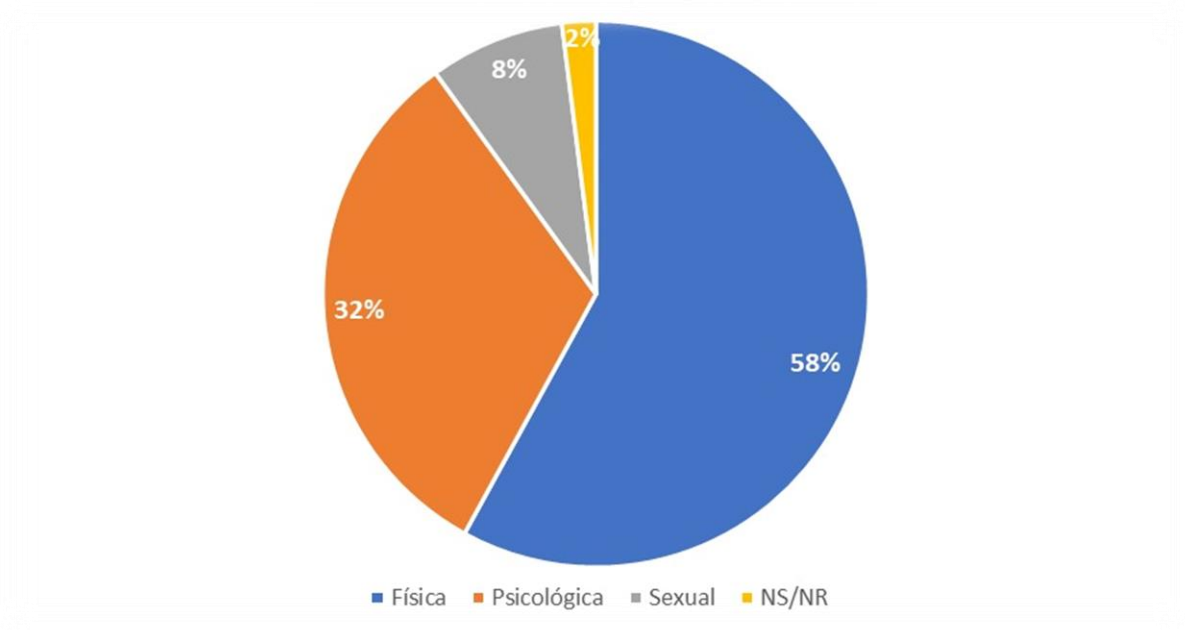
por ser mejor persona me pegaban, por eso evitaba portarme mal y con miedo siempre andaba, porque huasca (paliza) grave me ha dado mi Tío y mi Papá” (Rafael, 14 años). “He podido identificar las diferentes formas de violencia que existen” (Lucía, 14 años); aunque, “en nuestras comunidades es normal que te peguen y que te griten” (Elizabeth, 10 años); “son castigos que te dan porque no te portas bien” (Elena, 12 años); “esos son violencias físicas que te dejan marcas en el cuerpo y las otras en tu cabeza, no se ven, pero duelen (violencia psicológica)” (Santiago, 13 años).

Las encuestas ratifican que el 85% de niñas y niños consultados asocia la violencia exclusivamente con los golpes (26%), castigos (23%), gritos (21%) e insultos (15%).

Figura 13. Asociación de la violencia que hacen niñas y niños



Este dato se vincula con los tipos de violencia que reconocen con mayor facilidad; para ellas y ellos, es más fácil distinguir la violencia física (58%) y la violencia psicológica (32%).

Figura 14. *Conocimiento de tipo de violencia*

En las entrevistas², madres y padres tienen claro que la violencia son acciones que afectan a sus hijas e hijos. Sin embargo, fueron muy breves en sus respuestas al momento de abordar si castigan, a sus hijas e hijos. En todos los casos, consideran que es necesario educar y disciplinar de forma ejemplar, para que sean personas de bien “la violencia está mal; pero, hay veces que se debe enseñar con fuerza para que obedezcan” (M. Quisberth, madre de Jesús de Machaca, entrevista personal, 2019), “tiene que haber castigos, a veces severos, para que sean buenas personas, sino se pueden desviar y les va mal” (G. Mamani, padre de Achacachi, entrevista personal, 2019).

En este punto, la investigación vuelve a la necesidad de encontrar maneras de sintonizar con las culturas locales, con el fin de abordar de distinta manera la crianza con niñas y niños. Pese a los esfuerzos en este ámbito, se tienen que buscar maneras de introducir aspectos de la crianza positiva, que pueda ir de la mano con estas maneras de prevenir la violencia contra niñas y niños.

Algunas madres y padres coincidieron que es suficiente que, en un conflicto dentro del hogar, se diga una mala palabra o se dé un golpe, para que los niveles de respeto bajen y suban los niveles violentos, y esta manera de resolver los conflictos se

² Las entrevistas recogidas por el estudio fueron registradas en un cuaderno de campo, porque tanto madres como padres se negaron a que sus respuestas fueran grabadas, mostrando alta susceptibilidad al respeto.

vuelva una costumbre. “Cuando estás reprendiendo una mala conducta y le pegas a tu niña o niño, esto crece como una bola de nieve” (E. Valenzuela, madre de Buena Vista, entrevista personal, 2019), Por otro lado, subrayaron que la violencia psicológica es una manera de vincular la violencia física, “tiene que ver con el ejemplo que damos también, si les insultas, la próxima lo vuelves a hacer y encima le pones las manos encima” (C. Ramos, madre de Padcaya, entrevista personal, 2019). La mayoría reconoció que esta actitud y forma de actuar no es buena.

Si bien se trabajó con madres y padres de las comunidades consultadas, se evidencia que el trabajo de prevención con estas personas debe ser sostenido, porque todavía prima la creencia de que la violencia física y psicológica puede funcionar como recursos disciplinarios y correctivos.

2.1. Violencia sexual, la violencia que más les afecta

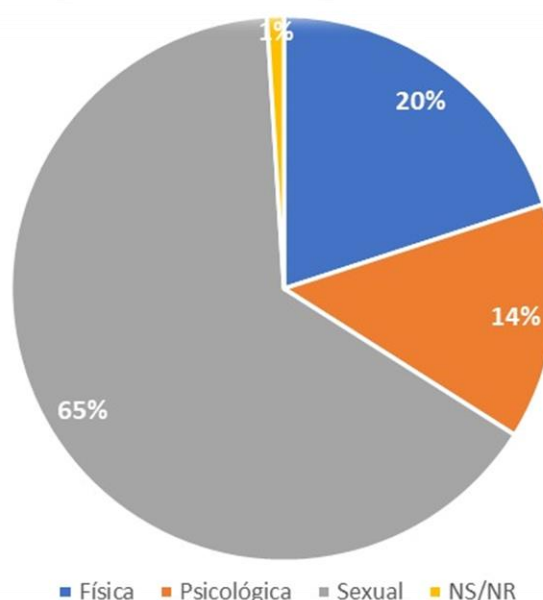
Figura N° 15: Tipo de violencia que afecta a niñas y niños



Nota: La violencia sexual indigna a niñas y niños y genera diferentes acciones de protesta y movilización, como la realizada en El Torno, en Julio de 2019.

El tipo de violencia que más afecta a niñas y niños entrevistados, en los grupos de discusión, es la violencia sexual, porque creen que es la acción que perjudica, sobre todo, a la víctima, a la familia, a la comunidad y a la sociedad. Este tipo de situaciones les provoca mucha tristeza y angustia; además, de mucha impotencia, porque como testigos de estos hechos no pueden hacer nada. En casi la mitad de las comunidades, donde se realizaron los grupos de discusión (6), se mencionó que existió un caso cercano de violencia sexual. La encuesta reitera este dato, porque para el 65% de los infantes consultados, son las violaciones a sus pares que les afecta y molesta más.

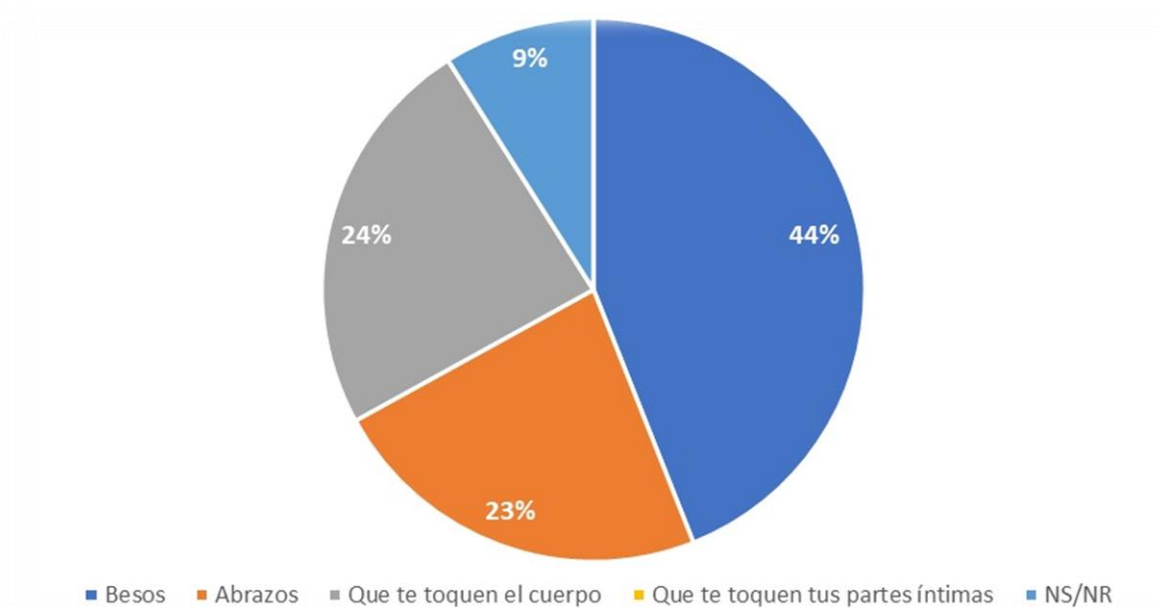
Figura 16. *Tipo de violencia que más molesta a niñas y niños*



También, se constató que, en muchos casos, los toques que hacen otras personas a sus cuerpos y, específicamente, a sus partes íntimas, no se sienten como una forma de violencia, sino como una expresión de cariño. La encuesta ratifica esta situación, porque el 15% de niñas y niños vincula la violencia sexual con toques a su cuerpo (7%), con que toquen sus partes íntimas (5%) y con besos (3%). Según niñas y niños, habría una costumbre, sobre todo, dentro de la familia cercana de expresar el afecto de esta manera, que muchas veces incomoda, pero es tolerada. Estos acontecimientos colocan, en su mayoría a niñas, en una situación de vulnerabilidad, que es aprovechada por estas personas cercanas para aprovecharse de esos momentos de indefensión. Según los registros de la Fiscalía General del Estado (2022), gran porcentaje de los abusos sexuales se dan por la confianza, por la confusión de acciones que se creen son normales y por la cercanía parental del agresor.

Por lo tanto, el estudio evidencia que gran parte de niñas y niños, entre 10 a 12 años, de las comunidades visitadas y entrevistadas, no identificaban y tampoco reconocían la violencia sexual. Ellas y ellos manifestaron dudas sobre comportamientos sexuales que demuestran personas de su núcleo familiar. “Mi padrino se acercaba siempre y él me cuidaba, es cariñoso conmigo desde chiquita; pero, después de las charlas que me han dado, me da miedo un poco” (Julia, 10 años), “un abrazo no es malo, porque es una muestra de cariño; quizá, un beso ya es más peligroso y haya que escapar” (Rebeca, 13 años). Esta información explica cómo el 73% de niños y niñas, consultadas a través de la encuesta, considera que recibieron diferentes manifestaciones de afecto, a través de besos, abrazos y toques en su cuerpo. De este porcentaje, la mayoría de los casos contó con el consentimiento de ellas (91%).

Figura 17. *Manifestación de afectos recibidas por niñas y niños*



La población infantil que fueron parte de esta experiencia creían que los acontecimientos de violencia y maltrato estaban bien. En algunos casos, inclusive, creían que las agresiones sexuales las pensaban como una manera de cariño que demostraban sus agresores. Con la intervención del proceso educomunicativo, ahora, son capaces de diferenciar la violencia sexual, que está presente cotidianamente en su hogar y su escuela; en este contexto, están motivadas a realizar acciones que eviten cualquier abuso o maltrato sexual. “Las reuniones se convirtieron en espacios donde niñas y niños se dieron cuenta que sufrían de violencia sexual, ellas y ellos entendían que eran

víctimas” (J. Leaño, Responsable del proyecto en La Paz, entrevista personal, 24-26 de junio, 2019).

Fuera del ámbito familiar, también existen factores que incrementan el riesgo a violencias sexuales, “hay una tasa alta de violaciones sexuales, porque en el área rural las niñas están desprotegidas, tienen que andar muchas horas solas o no tienen espacios protectores” (Á. Balderas, Responsable del proyecto en Santa Cruz, 3-5 junio, 2019). En la mayoría de las comunidades, no se lograron consolidar el procedimiento de los mecanismos de protección, todavía, por falta de tiempo y de organización.

Una información importante que es necesaria anotar es que, en las encuestas, el 80% de niñas y niños consultados no identifica la violencia sexual; aunque este dato se modifica según la edad, las niñas de menor edad ignoran este tipo de violencia. Mientras que, a medida que van creciendo, tienen mayor noción de lo que significa e implica. Este aspecto fue importante y tomado en cuenta en la generación de procesos preventivos por medio de la educomunicación, porque es determinante para lograr la comprensión de la problemática en todas las poblaciones infantiles y adecuar los mensajes a las edades consideradas (10 a 14 años). Como un tema recurrente, queda pendiente que niñas y niños puedan identificar el riesgo de esas ‘muestras de cariño’, que se dan ‘en secreto’ con las personas más cercanas a su entorno (padrastrós, primos, padres, padrinos y abuelos).

Para madres y padres de familia, la violencia sexual es el tipo de violencia que les genera mayor preocupación y les impulsa a generar mayores acciones, para controlar estos acontecimientos. “Nos organizamos constantemente, con el municipio, con la unidad educativa o como padres de familia. Hacemos marchas, también ferias informativas, donde se involucran nuestras hijas y nuestros hijos. Este tiempo hemos tenido apoyo y vamos a seguir solicitando” (E. Valdéz, madre de familia de San Lorenzo, entrevista directa, 2019). “No queremos que haya más casos. Las chicas encima que han sido violadas, tienen que irse de la comunidad porque señaladas están, triple sufrimiento para la víctima es” (C. Rodríguez, padre de Padcaya, entrevista directa, 2019).

En 6 de las comunidades visitadas, se registraron hechos de violencia y, en 3 de ellas, de manera recurrente. “Acompañé el año pasado y más a las víctimas a denunciar a la Defensoría, lejos de aquí. Nadie nos contestó. Tuvimos que ir hasta Icla (otro municipio en Chuquisaca), con la ayuda de una ONG, porque la Alcaldía (municipio) no tenía para gasolina. Después de este tiempo, recién le han dado sentencia, cuando las dos hijastras estaban ya con sus wawas (bebés), producto de las violaciones” (M. Fernández, madre de Zudáñez, entrevista personal, 2019).

“Se condena bastante las violaciones en las comunidades y en los municipios; pero, no se tiene el apoyo de las autoridades, nos dejan en el abandono. No se responsabilizan. No funcionan los Servicios Legales y peor la Defensoría de la Niñez y de la Adolescencia” (R. Mendieta, padre de San Lorenzo, entrevista personal, 2019). Frente a este criterio de inacción municipal, que es generalizado entre madres y padres, los Alcaldes (7 que entrevistó el estudio) manifestaron que, en los Planes de Desarrollo Territoriales Integrales, se incluyeron presupuestos para apoyar todas las actividades a favor de atender a la población infantil y adolescentes afectada por el maltrato sexual; pero, los Consejos Municipales no los canalizan para los fines destinados, sino que se los gasta en otros rubros.

Como se puede ver, el tema de la violencia contra la niñez tiene que ver con varias instancias y con un trabajo coordinado entre ellas. En el ámbito público, todavía existen retos y metas que cumplir, que van más allá de cualquier iniciativa de educomunicación.

2.2. El entorno familiar es el más violento contra niñas en el hogar

Niñas y niños, a través de los grupos de discusión y de las encuestas afirmaron que el entorno en el que viven es el que más violencia produce y reproduce. Las y los infantes reconocieron que el problema no es solo que la violencia aumente, sino que ésta se torna más grave en cada conflicto que tienen dentro de casa. “Al Samuel lo hemos ido a recoger, estaba bien mal (lastimado) de la paliza que le habían dado, no había ido a la escuela y había vuelto en la noche, así que duro le han dado” (Arturo, 12 años). 65% de quienes fueron encuestados, también, afirman que la casa es el lugar donde existe más violencia y esta percepción recibe una calificación de 7 sobre 10 (bastante). Estos datos coinciden con las registradas a nivel nacional y abre una gran interrogante sobre la protección, cuidado y seguridad de las poblaciones infantiles, porque el espacio donde se debería desarrollar de forma integral la niña y el niño, se convierte en una zona peligrosa, donde se ejerce violencia física, psicológica y sexual.

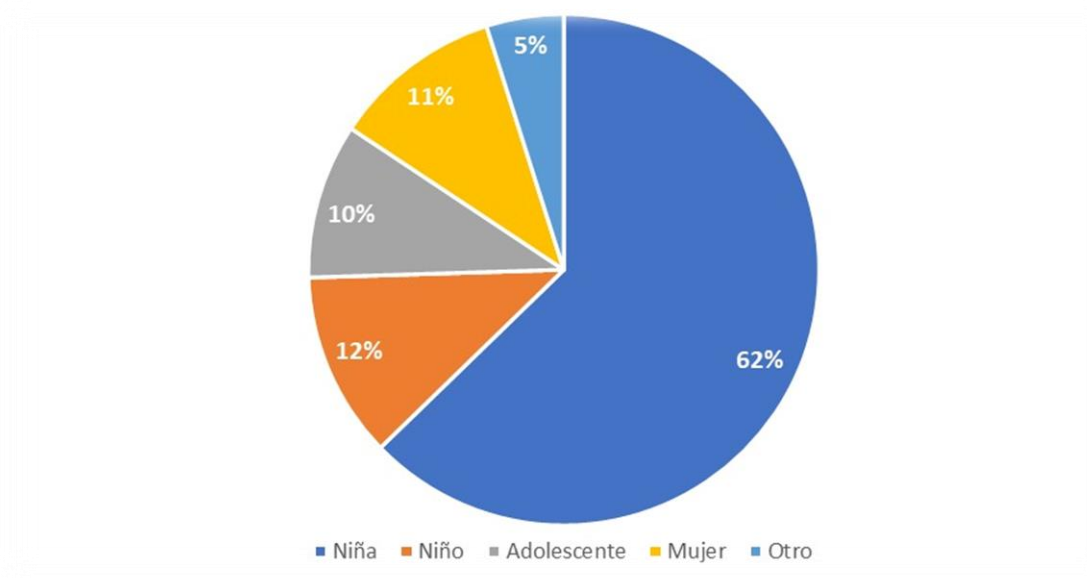
Para madres y padres, también, existe una coincidencia al respecto y anotan que los hogares y los entornos fuera de las comunidades de volvieron peligrosos. Ellas y ellos vuelven a las formas en las que educan y disciplinan, en el hogar, a niñas y niños y abren una dimensión de la confianza y de la comunicación, para generar relaciones. Ahí estarían equivocándose la mayoría de las familias. Se identifica un alto grado de intolerancia y la duda de pensar que todo es violencia.

En relación a la violencia identificada fuera de las comunidades responsabilizan a las autoridades policiales de no cumplir su trabajo. En las poblaciones que están cerca de territorios fronterizos, como los municipios de Achacachi y Jesús de Machaca, se afirma que existe un alto nivel de violencia sexual por esa ubicación. Sin embargo, las autoridades presentaron datos que esta situación es inexistente y reconocieron que creció la inseguridad ciudadana en la mayoría de los municipios y sus comunidades.

Al momento de identificar a la persona en el hogar que ejerce violencia, en los grupos de discusión y en las encuestas, niñas y niños señalaron que madres, padres, madrastras y padrastros ocupan esos lugares. Los porcentajes de la consulta se corresponden con el 40%, 25%, 18% y 11%, respectivamente. Por otro lado, quienes tocan sus cuerpos como manifestaciones de afecto, con mayor frecuencia, son: madre (29%), padrastro (18%), padre (13%), tío (10%), abuelo (9%) y padrino (8%).

Finalmente, quienes son más agredidas en las comunidades de los 8 municipios estudiados son las niñas de 10 a 14 años. 64% de niñas y niños las identifican como víctimas de violencia y la califican con 7 sobre 10 (bastante) la violencia que sufren. El 80% de ellas no se sienten protegidas ni en la casa, ni en la escuela ni en la comunidad. Estos datos son preocupantes porque ellas representan las personas que están con mayor indefensión en las comunidades.

Figura 18. *Identificación de víctimas de violencia*



“Casi siempre, nos pegan en la casa y en la escuela, hasta en la comunidad, por ser mujeres. A mi hermano no le ocurre y él me defiende o también me pega” (Cristina,

10 años). “Dicen que así las niñas se hacen más fuertes, porque tenemos que ser fuertes” (Elena, 14 años). “Pienso que, como nos dijeron en los talleres, es normal; pero, poco a poco está cambiando. Ya tienen miedo, porque puedes denunciar. Entonces, no es tanto así. A la primera hay que denunciar sin miedo. Peor miedo da cuando te lastiman” (Fernanda, 14 años).

Después de evaluar los procesos educomunicativos que se promovieron en las comunidades con niñas y niños, el estudio evidencia que existe una valoración positiva sobre la importancia de saber identificar la violencia física y psicológica y la necesidad de reconocerlas, aspecto que niñas y niños demuestran que lo hacen claramente. Para los responsables de la implementación del Proyecto, las y los infantes están en una condición de vulnerabilidad permanente que reduce a niveles mínimos sus posibilidades de participación en el núcleo familiar. Esta situación reduce su posibilidad de responder a estos tipos de violencia de forma anticipada; sin embargo, promueve la reducción de las violencias físicas y psicológicas, y desarrolla la capacidad de protegerse, reaccionar/denunciar y empoderarse.

En el caso de la violencia sexual, existe la urgencia de abordar estos temas de forma recurrente, para que, como mencionan las niñas, cambien sus formas de actuar y sepan que no están solas y que sus denuncias harán que se haga justicia. “Difícil es hablar del abuso sexual para nosotras, ni siquiera podemos hablar en público, y (peor) vamos a estar hablado sobre eso” (Julia, 14 años).

3. GENERACIÓN DE PROCESOS PARTICIPATIVOS Y PREVENTIVOS CONTRA LA VIOLENCIA HACIA LA NIÑEZ

La participación constituye otro de los componentes de la teoría de la educomunicación y, pensado en la prevención de las violencias contra poblaciones infantiles, se convierte en una plaza pública en la que todos los actores sociales tienen cabida. Bajo esta mirada, la verdadera participación dista mucho de aquella instrumental, que solo aglutina; pero que no genera procesos de entendimiento y apropiación con los objetivos que se desean lograr a corto y mediano plazo. Es decir, se habla de una participación permanente y no intermitente, la que realmente involucra a la mayoría de los actores en las diferentes actividades que se planifican y en las que ellas y ellos están presentes, movidos por el interés que genera el proceso y no por ningún tipo de recompensa. “Tenemos muchas necesidades y, muchas veces, la gente espera nomás; ahora, nosotros hemos participado, sin que nos obliguen y sin que nos regalen nada. Nos ha gustado el trabajo (realizar los ejercicios en talleres) y hemos aprendido por nuestros hijos. Ahora, está en nuestras manos que esto siga, porque no creo que vuelvan; quizá a visitar vuelvan, y van a encontrar que todo está mejor” (S. Guillén, padre de Zudáñez, entrevista personal, 2019).

Desde esa perspectiva, la investigación observó que, más allá de la experiencia implementada, las personas de las comunidades, sobre todo niñas, niños y adolescentes, están interesados en el abordaje de temas de violencia. Se evidencia la existencia de correlatos y narrativas sobre el empoderamiento de la mujer, que llegan a través de medios masivos, redes sociales y proyectos de otras Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Este empoderamiento sugiere que las mujeres no son un

objeto de uso y que es importante evitar cualquier tipo de violencia, sobre todo, a esta población. Los informativos, los chats, los contenidos en redes y los talleres, construyeron un ambiente propicio de demandar el derecho a la protección. Es decir, que, en la mayoría de los casos, existe una población sensibilizada con el tema de la violencia y que no existe indiferencia frente a la problemática.

En este contexto, de las 32 personas entrevistadas (madres, padres, autoridades tradicionales y municipales), 27 coincidieron en afirmar que el proyecto les invitó a participar activamente dentro del mismo, por el objetivo que perseguía y por la población a la que estaba enfocada: que eran nada menos que sus hijas e hijos. Este interés común les motivó a involucrarse, primero, y comprometerse, después, porque niñas y niños se convirtieron, luego de la intervención del proyecto Protección y Género, en quienes exigirían una rendición de cuentas sobre su accionar. Es decir, hablar de violencia y hablar de prevención afectaría directamente a la relación ya establecida entre padres y madres, e hijas e hijos. “Me gusta que nos comprometamos a que ya no haya más violencias contra nosotras y contra nuestras ‘wawas’ (niñas y niños en quechua). Harto hay que aprender, pero también no hay que quedarse ‘amu’ (callado), malo es eso. Al principio, ‘mana intindiquichu’ (no entendía), pero ahora ya sé y mis hijas también me han ayudado a entender” (J. Tarqui, madre de Tarabuco, entrevista personal, 2019).

En esta parte de las entrevistas, sobre todo 6 madres y 7 padres, justificaron sus respuestas escuetas sobre la violencia que, todavía, ejercen sobre niñas y niños, reconociendo que es un proceso donde tienen que seguir aprendiendo. Aspecto que el estudio valoró bastante, por la sinceridad expresada y su autoevaluación.

Por esta razón, involucrar a madres, padres, autoridades tradicionales y municipales demuestra uno de los aciertos del proyecto Protección y Género. Por un lado, porque evidencia que el problema de la violencia no es solo de las autoridades, o de la familia o de la escuela, sino de la sociedad y de las comunidades en su conjunto. Por otro lado, existe, como las y los entrevistados lo afirman, un control entre cada uno de ellos: niñas y niños con sus madres y padres; madres y padres con sus autoridades; niñas y niños con sus autoridades; y autoridades con madres y padres. Esta corresponsabilidad es determinante para el logro de resultados sostenidos y constituye también una de las líneas estratégicas que considera la educomunicación.

Esta forma de ver la realidad y la problemática, al mismo tiempo, permitió que la participación no se reduzca a convocatorias permanentes a realizar una actividad, convirtiendo a la población en personas pasivas. Sino que se llamó, como lo subraya la educomunicación, a la acción comunitaria. Se evidenció, en las entrevistas con autoridades

tradicionales y municipales, que, a lo largo de la implementación de la experiencia, se tomaron en cuenta cualquier sugerencia o iniciativa que surgía en la planificación de las actividades, en su ejecución o alguna cuestión que no estaba considerada. Ese reconocimiento de la receptividad encontrada reafirmó el compromiso y la responsabilidad, no tanto con el proyecto, sino con las personas a las que estaba dirigido el proyecto: niñas y niños. Objetivo que les obligó a trabajar de manera mancomunada. “Ha sido muy buena la participación que hemos logrado, hemos podido fortalecernos como municipio y hemos estrechado lazos con las comunidades. Todos somos responsables de que las cosas cambien, para mejorar la vida de los niños del municipio. Vamos a seguir impulsando estas iniciativas hasta lograr mejores resultados” (A. Ramos, Alcalde de San Lorenzo, entrevista personal, 2019). “Iniciando esta experiencia, yo no estaba de acuerdo; pero he escuchado atentamente y mis ideas he compartido. Lo que he dicho han tomado en cuenta, así con más ganas yo apoyaba, hasta un mural hemos hecho, el que al volver has visto en la entrada, ese hemos hecho nosotros nomás, con el apoyo de la comunidad. Es un problema de nosotros y nosotros tenemos que ayudar a que no haya violencias contra las wawas (niñas y niños)” (M. Condori, autoridad tradicional de Zudáñez, entrevista personal, 2019).

Figura 19. *Generación de participación activa de la comunidad*



Nota: Mural construido, de manera participativa, por la comunidad de Puka Huasi en la vía principal de Chuquisaca.

3.1. Prevención de la violencia contra la niñez, mecanismos comunitarios y defensorías

Madres y padres, consultados, expresaron que tenían una concepción errónea de lo que significaba la prevención, no pensaban en anticiparse a las violencias contra niñas y niños, sino que la entendían como un proceso exclusivo de transmisión de información, de mensajes y de contenidos favorables, para impulsar alguna acción. “Considero que la palabra más adecuada para la prevención es adelantarse a los hechos de violencia contra los niños, que nos preparemos entro todos y que no nos encuentre en descuido” (C. Toro, madre de El Torno, entrevista personal, 2019).

En esta línea, junto a las autoridades tradicionales y municipales concordaron impulsar dos acciones importantes. “Acá nos reunimos con Papás y Mamás para ver qué hacer para controlar la violencia hacia los niños y coincidimos, gracias a Dios, en crear los mecanismos de protección de los que habló Plan (International Inc.) e identificar puntos focales en las comunidades” (L. Castañeda, autoridad tradicional de Buena Vista, entrevista personal, 2019). Desarrollar mecanismos comunitarios de protección e identificar, en todas las comunidades, a un punto focal de protección. “Esa iniciativa requiere de tiempo y de organización, a nivel municipal existe mucho movimiento de personal y estamos viendo que las comunidades decidan y designen a alguien según sus usos y costumbres, lo malo es darle continuidad y dejar claras sus funciones. Todavía, creo, que se necesita ir mejorando en esa línea” (W. Aira, Alcalde de Buena Vista, entrevista personal, 2019). Ambas acciones no lograron consolidarse en ninguna de las comunidades observadas por el estudio.

El mecanismo comunitario de protección representa el espacio conformado por un grupo de personas, a nivel de la comunidad, que trabajan de forma coordinada, para proteger a niñas y niños de toda forma de violencia, en todos los entornos. La idea era que estas iniciativas estén apoyadas por las comunidades y sean parte de su estructura y funcionamiento. Requería de la apropiación de la comunidad para guiar el proceso de prevención y se convierta en una estructura formal, para que las acciones sean efectivas a favor de la niñez. Uno de los principales roles era el de identificar las violencias y los tipos de violencia, trabajar con los Servicios Legales y las Defensorías de la Niñez y Adolescencia municipales; sin embargo, ninguna comunidad llevó a la práctica esta actividad. Lo mismo ocurrió con la designación o nombramiento de un punto focal de protección, quien es la persona de la comunidad encargada de velar por el cuidado de niñas y niños e impulsar acciones de prevención de forma permanente. “No hemos desechado la conformación de estos mecanismos y su articulación con las instancias municipales, es cuestión de tiempo. Lo mismo para los puntos focales” (W. Aira, Alcalde

de Buena Vista, entrevista personal, 2019). “Recién estamos procesando toda la información y todo lo que podemos hacer en este tema, muchos cargos son políticos, como los nuestros, a veces eso es un problema, pero todo se puede solucionar y lo vamos a hacer dentro de nuestra gestión” (F. Ramirez, Alcalde de Jesús de Machaca, entrevista personal, 2019).

Por medio de la observación y la entrevista a las autoridades municipales, la investigación sabe que los 8 municipios donde se realizó el trabajo carecen de Servicios Legales Integrales Municipales; pero, sí poseen Defensorías de la Niñez y Adolescencia, instituciones municipales encargadas de velar por el cuidado de poblaciones de niñas y niños contra cualquier tipo de violencia, a las que se mencionó en la parte del contexto de la investigación. Sin embargo, las condiciones de trabajo de estas Defensorías son precarias. Las únicas que cumplen con el número de personal para la atención adecuada a diferentes poblaciones de las comunidades son las de San Lorenzo y Zudáñez, que tienen 4 y 5 personas, respectivamente, para la atención, contención, resolución y acompañamiento de situaciones de violencia. En el resto de los municipios (Achacachi, Jesús de Machaca, Padcaya, El Torno, Buena Vista y Tarabuco solo existe una persona o dos, que no se las encuentra en el lugar destinado para este fin.

Las madres y padres que asistieron a estos servicios expresaron que no había preparación del personal y, en un caso específico, tuvieron que trasladarse a la Defensoría del municipio de Icla, para solicitar abrir una denuncia de violación a niñas, porque no existía un abogado que conozca la materia de protección infantil. En las comunidades, estas instancias no se conocen y tampoco visitaron las comunidades, sobre todo las más lejanas, porque no cuentan con insumos (gasolina, refrigerios y personal). “Las autoridades son muy demagógicas, nos engañan cada vez con que no hay dinero, pero se gasta en cosas muy superficiales. Lo político está por encima de lo social, parecería que no les interesa la situación de la niñez en la zona” (N. Gutiérrez, autoridad tradicional de Tarabuco, entrevista personal, 2019), “para las comunidades, como se puede ver, la Defensoría sería el centro para montar estos mecanismos de protección, pero no existen, y nos dicen que hay que crear otros espacios que ya existen. Sería liberar de más responsabilidades a la alcaldía (municipio)” (M. Condori, autoridad tradicional de Zudáñez, entrevista personal, 2019), “parte del temor que tenemos con los hechos de violencia contra nuestros niños es el hecho de que no existen las instancias que deben garantizar sus derechos, esta es una situación crítica con la que convivimos. Ya hemos hablado con el Alcalde para cambiar esta situación” (J. González, autoridad tradicional de Padcaya, entrevista personal, 2019).

Las autoridades aseguran que están trabajando en ello, a través de sus direcciones de desarrollo humano y reiteraron que requieren de tiempo para organizar los presupuestos, capacitar al personal y fortalecer este sistema, donde incluyeron a los Servicios Legales.

El estudio considera que no es necesario reflejar los testimonios que justifican esta realidad; sino que muestra cómo las iniciativas de prevención de la violencia requieren del respaldo de todas las instancias públicas, para tener realmente una incidencia significativa. En estos casos, la educomunicación se convierte en un recurso de presión social, que impacta en la toma de decisiones locales.

3.2. Niñez y prevención de las violencias

Las niñas y los niños de 10 a 14 años, observados por el estudio, poseen un instinto de conservación que les alerta sobre situaciones de violencia. En ese sentido, saben cómo evitar los riesgos en su entorno. Sin embargo, las violencias que ejercen las personas adultas sobre ellas y ellos son difíciles de prevenir. Se vio que no pueden controlar la violencia física, que es la que se manifiesta, en mayor grado, en la observación. La mayoría de los casos, en este tipo de violencia, no depende de la víctima, considerando su edad, la relación de poder y dependencia, y la naturalización de estas agresiones en las comunidades.

A través de los grupos de discusión, la población infantil, consecuentemente a lo evidenciado por la observación, prefiere callar estos hechos de violencia. En el caso de las niñas, existe una tolerancia alta a la violencia psicológica de la cual son víctimas y, en el caso de los niños, es parte de su cotidianidad la violencia física. Por lo tanto, una gran mayoría no lo conversa de manera espontánea. “Es mejor no decir nada, no cambian, cuando se molestan (madres o padres) igual agreden” (Iván, 14 años), “parecería que te vas acostumbrando a que te traten así, como dijo mi compañera, ya es normal y aprendes a sobrellevarlo” (Esther, 13 años). En los casos que ellas y ellos pertenecían a una agrupación o a un colectivo, crecía la posibilidad de comentar sobre sus vivencias, donde consideran a la violencia como una problemática que les afectaba y que era posible tomar acciones para que esto no se repita. “Cuando empecé a ir a las reuniones de lideresas, todo fue cambiando, hasta perdí el miedo a hablar en público y no me molestaba cuando la gente se reía. Ahí, empezamos a hablar también de la violencia y fue muy útil” (Elena, 13 años), “allá, gracias a la profe (maestra) creamos un club, solo de chicas y, poco a poco, nos dimos cuenta que esas cosas estaban mal y que había que cambiarlas” (Fabiana, 14 años).

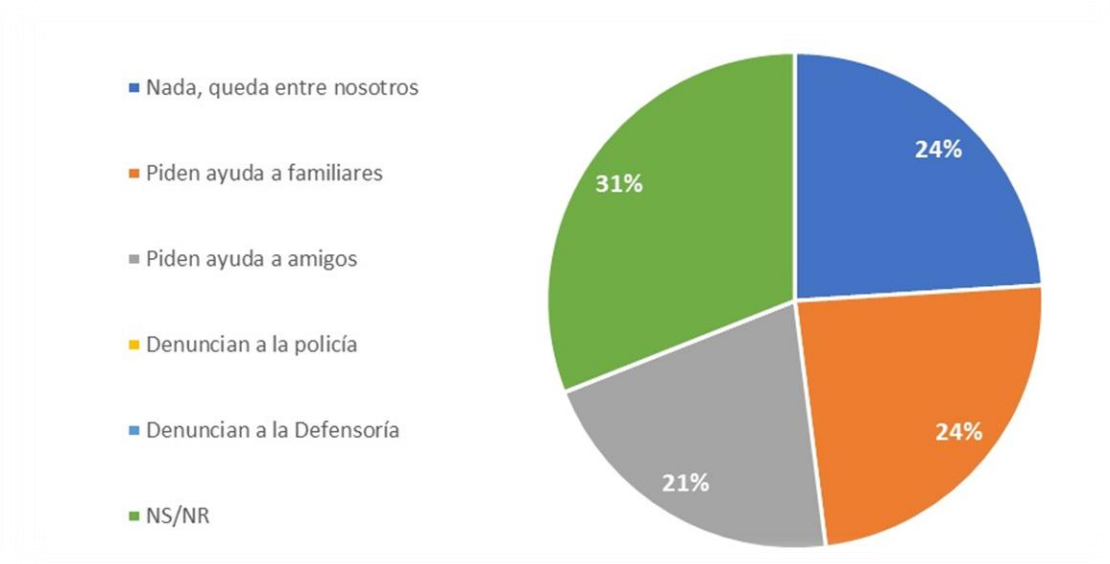
En esta línea, la denuncia es una acción que se incrementó en los municipios, sobre todo, por el conocimiento generado en el proceso de información y sensibilización. Representó la consecuencia de identificar los tipos de violencia y la manera en cómo son tratadas y tratados dentro y fuera de su hogar. “Conocer sobre la violencia y tener información sobre los tipos de violencia ha sido muy útil” (Carlos, 13 años). La denuncia se convierte en una oportunidad para poner en evidencia pública al agresor o a la agresora. Pero, ellas y ellos no saben a dónde recurrir, porque las instancias públicas no están en sus comunidades, están lejos o no funcionan. Reconocen que no existe alguien visible que les pueda ayudar en esas situaciones. Afirman que la confianza es importante y, al mismo tiempo, consideran que sus opciones de confiar en alguien se reducen al mínimo “Es correcto denunciar, no importa que sea de tu propia familia, el no saber te expone más a cualquier tipo de violencia, una piensa en su futuro también, porque da miedo que te golpeen. Yo les hablo a mis amigas, a mi familia que hay que denunciar, que conozca todas las personas” (Carolina, 14 años).

“Hemos comprobado que la mejor manera de solucionar la violencia que vivimos en la casa o fuera de ella es conversándolo, como aprendimos, dialogando y escuchando, siempre que se pueda” (Antonio, 14 años), “necesitamos unirnos, no solo mujeres nomás, sino también con los hombres, nos pueden defender y hacer entender también” (Carolina, 14 años), “hay que avisar en la casa, a la Mamá o al Papá que sepan, porque no es chiste, ellos también se preocupan” (Silvia, 12 años), “niñas y niños podemos hablar, contar nuestras historias, para que no se repita” (Víctor, 13 años). Estas son las acciones que llevan adelante las poblaciones infantiles y que las manifestaron como la mejor de las maneras de prevenir la violencia.

Un dato preponderante es que pone énfasis en la prevención de la violencia sexual, porque se dieron cuenta que representa un riesgo silencioso, íntimo y secreto en sus vidas. La primera afirmación es que no puede ser aceptado; sobre todo, dentro del núcleo familiar y que el mensaje que se convirtió en el más recurrente es que ninguna persona puede tocar sus genitales, de ninguna forma. “No podemos ocultar las violaciones que ocurren dentro de nuestras casas, las experiencias de nuestras hermanas (compañeras u otras niñas) que sufrieron estas violencias deben servir de ejemplo” (Danitza, 14 años), “no podemos condenar a quienes sufrieron una violación, porque a cualquiera le puede pasar, pero si se embarazan después, como los casos que hubo en la comunidad” (María, 13 años), “nunca debo irme con alguien que no conozco” (Fernanda, 11 años), “nadie puede tocar mis partes íntimas” (Silvia, 11 años), “no desviarme del camino o ir sola, aunque me tienten” (María, 11 años).

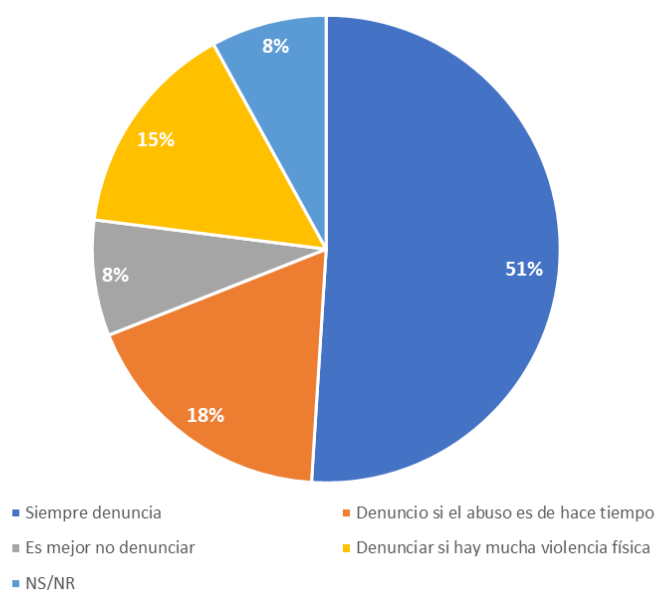
En las encuestas, 45% de niñas y niños pide ayuda (24% a familiares y 21% a amigos) y 24% todavía calla los hechos violentos y los deja en la intimidad. Los datos que llaman la atención es que ninguno de ellas y ellos realiza alguna denuncia y 31% no sabe o no responde.

Figura 20. *Qué hacen niñas y niños frente a hechos de violencia contra sus pares*



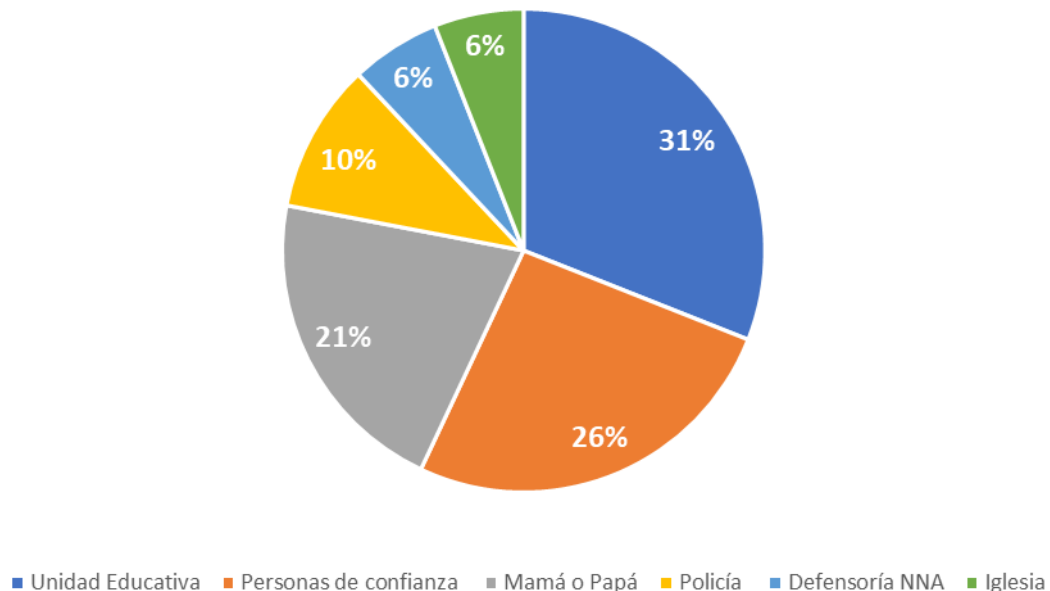
Por otro lado, 51% afirma que siempre se debe denunciar, 13% cree que la denuncia se hace cuando el abuso es de hace tiempo y 10% denuncia sólo si existe mucha violencia.

Figura 21. *¿Qué hacer frente a los hechos de violencia?*

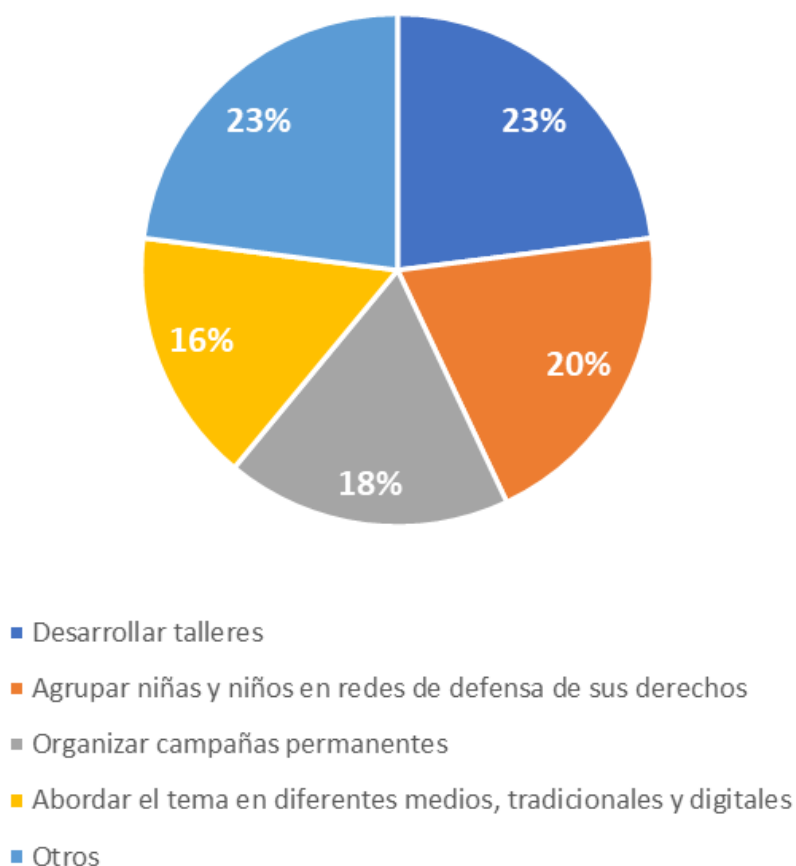


En los casos de violencia que se presentan en casa, 31% recurrirían a la unidad educativa, 26% a una persona de confianza y 21% a su Mamá o Papá, para resolver este conflicto violento.

Figura 22. *En casos de violencia donde recurrir*



84% sabe qué es la prevención de la violencia contra niñas y niños, 76% afirma que es necesario prevenirla y 77% participaría en cualquier actividad con ese fin. De este último dato, 23% desarrollaría talleres, 20% agruparía a niñas y niños en redes de defensa de sus derechos, 18% organizaría campañas permanentes de prevención y 16% abordaría este tema en diferentes medios (tradicionales y digitales). Esta información muestra un conocimiento alto y una percepción favorable para enfrentar la violencia infantil, desde la opinión de niñas y niños.

Figura 23. *¿Qué haría para prevenir la violencia?*

La investigación constata que niñas y niños se convierten en multiplicadores efectivos de mensajes preventivos. Por otro lado, se observa que las poblaciones femeninas son más receptivas y sensibles a los procesos de prevención de la violencia hacia los demás y hacia sí mismas. Ellas tienen la capacidad de evitar reproducir las violencias; mientras, los hombres toleran más la violencia y tienden a naturalizarla y multiplicarla.

Para gran parte de niñas y niños entrevistados, la familia es un espacio seguro donde deben identificar a una persona de confianza, que no siempre es su Papá o Mamá. También, subrayaron que deben cuidarse en casa y cuidar a sus hermanas y hermanos más pequeños. Por otro lado, desde la perspectiva adulta solo le ponen atención a las violaciones en la etapa adolescente, cuando se reconoció que este tipo de violencia se experimenta en la primera infancia (desde la concepción hasta los 6 años) y la infancia (de los 7 a los 14 años).

Lastimosamente, niñas y niños reconocen los signos de violencia y los tipos de violencia, a partir de sus experiencias dentro de los hogares, de las escuelas y de las

comunidades, que representan los espacios donde se desarrollan sus vidas. Existen declaraciones que afirman cómo reciben, también, violencia de sus pares y cómo esas reacciones tienen que ver con los sentimientos que expresan niñas y niños, ámbitos poco explorados dentro de las comunidades.

Después de conversar con niñas y niños de las comunidades sobre violencia, es muy importante enseñarles a manejar sus emociones, que provocan sus reacciones y sus relaciones, con el fin de abordar el concepto básico de prevención. Es esencial que las poblaciones infantiles entiendan la relación entre poder, violencia y afecto. Los vínculos afectivos son uno de los procesos más importantes que poseen; sin embargo, como se ha visto, constituyen un riesgo, porque pueden confundirse y provocar situaciones que generen daño. Casi en todos los casos, niñas y niños expusieron que no advirtieron que las personas a quienes tenían buen afecto eran sus agresores y que, en ningún momento, estarían condicionando su cariño, sus acciones y su bienestar. Por otro lado, el poder que ejercen los adultos les coloca en una posición de desventaja, porque ellos y ellas están en un rol que les toca obedecer, aunque no lo quieran. Por eso, es importante identificar y gestionar el tema del poder y respeto, que no se traduce solamente a gritos y golpes.

3.3. Autoridades, madres y padres frente a la violencia

Autoridades, madres y padres son personas que, potencialmente, pueden convertirse en agentes de prevención contra la violencia infantil. Primero por el rol que ocupan en las familias de las comunidades estudiadas y, segundo, por el nivel de confianza que tienen niñas y niños con ellas y ellos.

En el caso de las autoridades tradicionales, se convierten en el modelo a seguir de las poblaciones infantiles, vale decir que constituyen un ejemplo de comportamiento y acción pública y que, además, están cerca y dentro del lugar donde viven ellas y ellos. Representan, según lo observado por el estudio, modelos a seguir. En el caso de las autoridades municipales, gran parte de las niñas y los niños no los conocen; pero, las consideran como personas distinguidas que se deben respetar. Por otro lado, las madres constituyen las acompañantes de gran parte del tiempo de las y los infantes, y son con quienes comparten más actividades durante el día. Por las responsabilidades sociales y comunitarias, los padres juegan un rol de autoridad y, al mismo tiempo, de una guía y orientación en actividades específicas (juego, construcción, tareas).

Desde esta perspectiva, al hablar de prevención contra la violencia hacia la niñez, el lugar que ocupan estos actores sociales es relevante. Sin embargo, la investigación

considera que existen distintos factores que van a determinar el cuidado y la prevención de hechos de violencia y uno de los más importantes es el nivel de relación afectiva que se construya con niñas y niños.

En la conversación sostenida con autoridades tradicionales y autoridades municipales, existe toda la mejor intención para incrementar los niveles de protección de niñas y niños. Se reconoce la importancia de trabajar mancomunadamente por el desarrollo de ambientes armónicos y pacíficos en su crecimiento, que favorezca a su evolución integral, como persona. Contrariamente a esa posición, cuando el estudio indagó en las formas cómo implementan acciones, para el logro de estas intenciones, se evidenció un discurso demagógico, sobre todo de las autoridades municipales. Ninguno de ellos pudo constatar que se inviertan recursos en la niñez y, peor aún, con el objetivo de combatir la violencia; las instancias municipales, creadas exclusivamente para dedicarse a erradicar los hechos violentos, no funcionan o carecen de las condiciones mínimas para su funcionamiento; (8 Servicios Legales Integrales Municipales no están en funcionamiento y, de las 8 Defensorías de la Niñez y Adolescencia, 3 poseen personal de atención multidisciplinar, manejan información y siguen actualmente 13 casos; el resto requiere personal, recursos económicos e infraestructura para funcionar) y no se observaron acciones estratégicas, sostenidas e independientes (con recursos propios de los municipios), que se impulsen desde estas representaciones locales.

En lo positivo, se debe reconocer la apertura que tuvieron los alcaldes, que en la totalidad de los municipios considerados por el estudio son hombres, para sumarse a la iniciativa de trabajar a favor del derecho a la protección de la población infantil. Para ellos, esta actividad pensada por Plan International Inc. les ayudó a atender a estas personas y a mejorar su gestión. Por otro lado, se evidencia un cambio, en el proceso investigativo, en el mejoramiento de atención de los Servicios Legales Integrales Municipales y de las Defensorías de la Niñez y de la Adolescencia. Finalmente, el logro más importante, de este proceso, es que todos los municipios abrieron sus planes de desarrollo para definir acciones y destinar presupuestos contra la violencia infantil. A escala legislativa, se promulgaron resoluciones municipales, en todos los municipios estudiados, que aseguraron estas decisiones, de manera escrita y permanente a favor de la lucha contra la violencia infantil.

Desde la mirada de madres y padres, entrevistados por la investigación, la manera de prevenir la violencia contra la niñez es primordial. A diferencia de las autoridades tradicionales y municipales, piensan en las violencias de manera más concreta. Consideran que las violencias física y psicológica están en sus manos y pueden controlarlas modificando su comportamiento y siendo más asertivos a la hora de lidiar con crisis dentro del hogar; pero, la violencia sexual sale de ese control y genera muchos

cuestionamientos. “Me he dado cuenta que hay que aprender mucho, a veces uno pierde la calma y reacciona nomás, hay que seguir aprendiendo” (R. Mendieta, padre de San Lorenzo, entrevista personal, 2019). Cotidianamente, madres y padres abordan la temática y conversan, aunque no saben si sus mensajes son adecuados. Por eso, reconocieron bastante la información que les brindó el proyecto de Protección y Género, ésta mejoró las formas de comunicarse con sus hijos y a tratarlos mejor, sin golpes ni gritos. Mencionaron que, en muchos casos, niñas y niños fueron quienes tomaron la iniciativa para abordar el tema de la violencia en los hogares, sobre todo para cuestionarlos. Aceptaron que ellas y ellos tampoco sabían las consecuencias que podían provocar este tipo de situaciones. “Mi hija me sorprendió con los esfuerzos de que en casa se hable de la violencia, cómo no hacer caso y cómo evitar cualquier maltrato, ellos son los mejores agentes de cambio” (E. Valenzuela, madre de Buena Vista, entrevista personal, 2019).

También, los entrevistados reflexionaron que no saben qué hacer con madres y padres que violan a sus propias hijas e hijos, y cómo en los entornos rurales no existen denuncias o no hay lugares para hacerlo. Esa es la principal razón para que muchas víctimas de violencia sexual y sus familias negocien con el victimador. “No entiendo qué es lo que tiene que pasar para que un padre viole a su propia hija, que los hogares sean el lugar más peligroso para ellas” (R. Villarroel, padre de El Torno, entrevista personal, 2019), “nosotros les enseñábamos a ellas a que se cuiden de los extraños y resulta ahora que les tenemos que enseñar a que se cuiden de la familia” (C. Ramos, madre de Padcaya, entrevista personal, 2019), “en el campo no hay información de esos casos (violencia sexual), se arregla nomás en privado, o se quitan también (un secuestro aceptado culturalmente)” (M. Quisberth, madre de Jesús de Machaca, entrevista personal, 2019), “hay muchas veces que se transa (llegar acuerdos) una violación con plata (dinero), como si hubiese sido un intercambio, las familias aceptan nomás, por necesidad se da a veces; está mal, pero nadie dice nada, callados están” (M. Fernández, madre de Zudáñez, entrevista personal, 2019). Hay que subrayar que estas situaciones de abuso y maltrato sexual se da, mayormente con niñas y, en pocos casos, con niños.

La observación realizada evidenció que la percepción de la condena a los victimadores de violencia sexual está en función a la familia de esta persona y no enfocada hacia el derecho de protección de niñas y niños. Eso significa que madres y padres prefieran que se castigue al violador con dinero o especies, y no con la cárcel o con una cadena perpetua como los dispone la ley, porque creen que los hijos del victimador quedarían en la orfandad. Este es uno de los motivos para que los victimadores queden en el anonimato y en la impunidad o que puedan repetir este comportamiento de forma sucesiva.

Finalmente, es importante registrar y concentrar la información de las violencias contra niñas y niños, también como una manera de prevención. Saber cómo es el comportamiento de estos datos en el tiempo es útil para guiar acciones, planes y estrategias, que deben articularse con los actores municipales y locales. Se debe tomar en cuenta que esa información debe ser contextualizada y, en lo posible, generada por las propias comunidades “Han traído los datos de las ciudades, pero no sabemos si en los pueblos es lo mismo, si habrá más o menos. Como autoridad quiero censar, comunidad por comunidad, así mejor vamos a controlar. A veces de memoria se habla, yo lo he comentado con el Plan (International Inc.). Corremos el peligro de que nos condenen por cosas que no están pasando” (F. Ramirez, Alcalde de Jesús de Machaca, entrevista personal, 2019). El estudio se queda con este testimonio, como una de las preocupaciones más relevantes. Primero, la importancia de sensibilizar a las autoridades más allá del dato y cómo las visitas a las poblaciones infantiles pueden enriquecer y dimensionar la problemática de la violencia hacia niñas y niños en cada una de las poblaciones; segundo, la teoría menciona que las lecturas en el área rural sobre violencia, por esta ausencia de información, subirían en un 20% más de lo que se registra en las ciudades, reconociendo más violencia en estos espacios; y tercero, la posibilidad de llevar adelante la iniciativa de que las comunidades levanten información sobre la problemática, aprovechando la estructura que poseen.

En los grupos de discusión, niñas y niños pudieron identificar que, a lo largo de la vida, ellas y ellos tocan a alguien, ya sea para saludar (toque de manos), para animar (toques en la espalda), para consolar (abrazos) o para mostrar afectos (besos, caricias y abrazos). Se subrayó que en ninguno de los casos pueden tocarse las parte íntimas.

La Ley N° 548 hace mención a los Comités de Niñas, Niños y Adolescentes, es una acción que se pudo consolidar en municipios urbanos; pero, no existen registros en ningún municipio rural. En las áreas de estudio no existen los mismos. Tampoco lo conocen autoridades municipales, locales, madres, padres, niñas y niños.

4. PROCESOS EDUCOMUNICATIVOS GENERADOS PARA LA PREVENCIÓN DE VIOLENCIAS HACIA LA NIÑEZ

La investigación encontró espacios donde las comunidades generaron procesos de educomunicación dialógicos. Más allá del aporte que significó la implementación del proyecto, las autoridades municipales realizan esfuerzos para mejorar los entornos comunales, que todavía son inseguros, y toman en cuenta las demandas de las autoridades locales, quienes exigen más presupuesto, aportan con ideas y plasman acciones (ferias lúdicas, visitas domiciliarias y promoción de la prevención de la violencia contra infantes), para reducir esta problemática. Se puede afirmar, que existe un trabajo conjunto y mancomunado en esta línea.

La observación reportó que la gente participa con entusiasmo ante cualquier iniciativa que impulse el municipio o que desarrollen niñas y niños. Estas actividades son compartidas por convocatorias en las Asambleas (instancias tradicionales de intercambio de información), afiches, mensajes vía WhatsApp y comunicados radiales.

La prevención de las violencias está en la agenda cotidiana de las comunidades, a través de títeres, concursos de cuentos y pintura, y de publicaciones en los mismos pueblos, a través de periódicos murales, que representan las diferentes maneras encontradas para expresarse. Adicionalmente, aúnan esfuerzos para la resolución de casos y para brindar ayuda permanente entre las familias. Todas estas acciones muestran la gestión de la educomunicación y la generación de procesos educómunicativos para la prevención de la violencia infantil.

Sin embargo, existen aspectos que todavía pueden mejorar y aspectos que no dependen de la educomunicación. Esta es una precisión importante que las personas encargadas de la implementación de proyecto Protección y Género afirmaron categóricamente, aunque reconociendo que les costó entenderlo. La educomunicación no podrá resolver la necesidad de asignar presupuestos específicos que impulsen iniciativas educomunicativas; tampoco podrá dotar de personal capacitado a las instancias municipales o asegurar su gestión sin que nadie se responsabilice de ello. En esta línea, la inacción, el conformismo, la demagogia, el desinterés, no serán resueltos ni con el mejor proceso de educomunicación. Son aspectos estructurales que se deben identificar en los diagnósticos, antes de la actuación en los contextos.

Con esta aclaración relevante, las personas encargadas de implementar el proyecto Protección y Género afirmaron y coincidieron que se dieron procesos educumunicativos a lo largo de todos los municipios. Ellos recalcaron los tres puntos más importantes para ese fin:

- El interés puesto en el proyecto permitió activar procesos de educomunicación contra la violencia hacia niñas y niños.
- La educomunicación generó materiales útiles que permitieron administración de los tiempos y el logro de objetivos concretos. Este resultado se basó en experiencias anteriores de la organización en otros territorios.
- Las poblaciones más alejadas de los centros municipales fueron las más interesadas en impulsar procesos de prevención, creando materiales y multiplicando su difusión; de esa forma, lograron resultados significativos.

Los hogares y comunidades se convirtieron en espacios adecuados para intercambiar conocimientos preventivos sobre la violencia. Se constituyeron en lugares de aprendizaje.

4.1. Educomunicación y niñez protagonistas en la prevención de violencias

“Más que ver en la tele o escuchar en la radio, me ha gustado lo que me han contado” (Fernando, 13 años). Estos procesos se valoran más si son ellas y ellos son los que los cuentan las historias o escuchan a otras niñas y niños. El diálogo representa una de las mejores herramientas para las poblaciones infantiles, con el objeto de prevenir la violencia de manera efectiva. “Era interesante lo que nos han contado, pero más interesante lo que nosotros hemos podido lograr, hablar a los demás. A mí me daba

miedo hablar, ahora puedo hablar sin miedo” Danitza, 14 años), “hablamos de la violencia siempre, (ahora) no tengo miedo de decirle a mi mamá que no me pegue, me entiende y me cuida” (Hugo, 12 años). A niñas y niños no solamente les gustaron los qué y los cómo de los contenidos, expresados en materiales educativos en los que se compartía la información; sino, el poder llegar a resultados concretos, que fue promover la prevención entre pares, en sus comunidades. “Me han gustado los ejemplos y los cuentos, más me ha gustado contarles y que ya no haya violencia, los otros niños han opinado y han entendido” (Elena, 14 años); “me ha gustado participar en los cuentos y contar mi historia” (Albertina, 12 años); “he podido contar lo que no se cuenta, lo que parece malo, para que no se repita” (Julia, 14 años). “Me gustó crear canciones y cantarlas en nuestro idioma (quechua), para que nadie sufra más” (Gabriela, 14 años). “Me ha gustado los títeres, he aprendido a hacer y a manejar, con el Timuko (personaje de la historia de los títeres) les he hecho reír” (María, 13 años).

“Creo que contar cuentos, cantar en su idioma, jugar entre todos y hacer obras de títeres, ha sido muy importante para los niños, eso les ha servido a identificar las formas de violencia. Lo más importante, es que estos recursos nos han ayudado a trabajar con lo más pequeños y prevenir las violencias, en sus propios lenguajes. También, han sido importantes para romper el hielo, para que participen y construyan sus propios procesos” (H. Civera, Responsable de proyecto en Chuquisaca, entrevista personal, 10-12 junio, 2019). “Se dieron cuenta que, de alguna manera, ellas y ellos pueden ser parte del proceso, ya no como oyentes sino como participantes activos, eso es lo mejor que ha pasado” (A. Tola, madre de Achacachi, entrevista personal, 2019).

Al inicio del proyecto, según los responsables de implementar el proyecto, pensaron en lo complicado que era hablar de educomunicación, de procesos y de componentes de prevención contra las violencias, a las poblaciones infantiles. Entonces, con el fin de encontrar respuestas favorables de estos públicos, introdujeron materiales ya existentes en la temática y crearon otros exclusivamente para el proceso, como una alternativa de llevar a la práctica todos los postulados de la educomunicación. Sin pensarlo, terminaron promoviendo iniciativas infantiles propias, que tenían mucho más éxito que otros recursos, por su contenido y cercanía, con las mismas niñas y niños. De esa manera, construyeron una metodología ‘de acercamiento pedagógico’, para utilizar y, luego elaborar materiales educomunicativos, que provoquen la interacción de niñas y niños, en cada uno de los encuentros programados. Estas personas no concibieron estos encuentros como talleres de capacitación, sino como espacios de interacción e interaprendizaje. “Yo creo que aprendimos bastante, una cosa es planificar y hablar de cómo hacer para que el proceso funcione; y otra es estar en frente de 20 niñas y niños y preguntarte ¿cómo hablo de violencia? ¿cómo abordarlo sin afectarles? Entonces, nos

liberamos de esa carga y dijimos, hoy veamos qué nos toca aprender de ellas y ellos, y todo funcionó. Los materiales fueron un recurso muy importante, para recuperar lo que ellas y ellos tenían que decir” (J. Leaña, Responsable de proyecto en La Paz, entrevista personal, 24-26 junio, 2019). “De esa manera, y a lo largo del proceso, empezamos a escuchar todas las vivencias de las y los niños” (Á. Balderas, responsable de proyecto en Santa Cruz, entrevista personal, 3-5 de junio, 2019).

4.2. Minimedios: Espacios participativos, de apropiación y expresión

Los materiales educativos, que el equipo encargado de la implementación del proyecto consideró, buscaban facilitar el relacionamiento con niñas y con niños y, sobre todo, abordar la temática de la violencia, sus tipos y la prevención, de manera fácil y entretenida. De esa manera, “consultando siempre con los públicos” (J. Leaña, Responsable del proyecto en La Paz, entrevista personal, 24-26 junio, 2019), se produjeron distintos minimedios, que contenían mensajes claros para ellas y ellos, considerando que eran recursos que podían ayudar a establecer mediaciones pedagógicas:

- *Una serie radial de 15 capítulos, 5 cuñas y 5 jingles:* En la que las y los protagonistas fueron niñas y niños que participaron del proceso educomunicativo. Este material se difundió en radios locales y emisoras de amplia cobertura, en los territorios donde interviene el proyecto. Estos productos sonoros sirvieron, también, para dinamizar los encuentros, introducir a la temática, iniciar la conversación, ejemplificar los tipos de violencia, explicar contenidos de prevención, mostrar consecuencias de la violencia y compartir formas de prevención.
- *Una cartilla sobre el derecho a la protección:* Donde se adaptaron contenidos que explicaban, a través de historias, lo que significa este derecho y cómo lo podrían ejercer, con el fin de evitar las violencias.
- *Cuaderno de protección y lapiceros:* Contenía mensajes básicos sobre identificación de las violencias, la importancia de la denuncia y las formas de prevención.
- *Láminas:* Que informaban y generaban preguntas para promover la reflexión de niñas y niños sobre los tipos de violencia y trabajar sus estados de ánimo, al respecto.

- *Cuento*: Eran las historias de dos personajes, Timuko y Juanita, que abordaban las violencias y su tipología.
- *Papelógrafos*: Uso de este recurso con el fin de compartir los contenidos básicos, que mostraban a niñas y niños los contenidos más importantes, de forma visual y resumida, sobre la problemática de la violencia. También, fue el soporte para que ellas y ellos expresen sus sentires, saberes y experiencias.

Si bien estos materiales educativos propuestos por el proyecto Protección y Género fueron útiles y didácticos; en el proceso, el equipo responsable de su implementación confirmó que podía enriquecerse todo el proceso desde las niñas y niños. En la ejecución, la población infantil incrementaba su participación en la elaboración de materiales didácticos, porque les permitía impulsar procesos educativos y comunicativos con sus pares, esta situación estimuló a involucrarse en el proceso de prevención. Los procesos de planificación, durante el diseño y transcurso de implementación del proceso, involucraron a quienes eran el objetivo del mismo: niñas y niños, que se convirtieron en las y los protagonistas del proceso.

Desde esta perspectiva, se promovió la participación activa y permanente de niñas y niños, y se empezó a construir mensajes y minimedios con ellas y ellos, para difundirlos con sus pares en sus comunidades. “He jugado, he contado historia y a mis compañeros les ha interesado bien” (Víctor, 11 años). Se evidencia como la elaboración de minimedios liderados y contruidos por niñas y niños, se convirtieron en herramientas didácticas adicionales, que complementan y perfeccionan la activación de un proceso educomunicativo, porque son más cercanos a sus pares por los lenguajes que contienen y permiten la apropiación del mensaje. “He comenzado a contar cuentos y se reían, hablaba de lo que nos pegaban con humor y que podíamos cambiar eso, para seguir riendo y no para seguir llorando” (Alex, 14 años), “en la escuela hemos dibujado y todos los dibujos eran parecidos, todos sabíamos de las historias, parecía la misma historia” (Iker, 14 años).

“Los materiales propuestos se recomponen durante el proceso y, paralelamente, se van produciendo un sinfín de recursos, mucho más efectivos, desde una perspectiva local” (H. Civera, Responsable del proyecto en Chuquisaca, entrevista personal, 10-12 de junio, 2019). De esa manera, se producen:

- *Dibujos*: Los contenidos de los papelógrafos, que contienen exclusivamente textos, se modifican y se vuelven gráficos. Son dibujos, sobre violencia, tipos de violencia, señales de violencia, lugares donde se exponen mayor riesgo y cómo

se puede prevenirla. Estos recursos fueron elaborados exclusivamente por niñas y niños y mejoró su comprensión y la comprensión de sus pares. Esta metodología permitió a ellas y ellos manifestar, de mejor manera su estado de ánimo. Se abrió el espacio de “pintando mi derecho a la protección”.

- *Títeres*: Se construyeron títeres con niñas y niños; que narraban historias desde sus percepciones y personificaban a sus victimadores para darles mensajes positivos de prevención. En este proceso, había algunas coincidencias en el reparto de los personajes: La abuela, como pilar del núcleo familiar en el área rural, que era la encargada de dar el mensaje principal; el perpetrador de violencia, identificado como un extraño y como un miembro del núcleo familiar; y las víctimas: niñas y niños.
- *Juegos*: Este recurso, rescatado por niñas y niños, permitía adoptar roles de victimador y víctima, desde sus vidas cotidianas, sus vivencias y sus costumbres, que coadyuvaban en el proceso educomunicativo.
- *WhatsApp*: La población adolescente, de 14 años, promovió el uso de esta red social, que no fue considerada por el proyecto. Sin embargo, pese a las dificultades de conexión y a los pocos recursos económicos con los que contaban niñas y niños para destinarlo a la carga de crédito, se constató un resultado interesante, a través de esta red social. Se generaron procesos de consumo positivo que inhabilitaron los mensajes violentos; de análisis crítico de contenido violento, para evitar reproducirlo y para impulsar iniciativas de prevención de violencia, física, psicológica y sexual; de producción positiva de mensajes, que dignificaron a la mujer, evitando su cosificación; y de consejería y orientación, donde las mujeres se convirtieron en productoras de contenido y generadoras de procesos educomunicativos, para la movilización activa de pares.
- *Canciones*: Aprovechando las características culturales de las comunidades, se crearon canciones bajo el rótulo: “cantando nuestro derecho para la protección”.
- *Sociodramas*: Las características socioculturales de las zonas rurales permiten desarrollar representaciones de las problemáticas que viven. Por esa razón, estos sociodramas, como se les denomina, ayudan a conversar sobre las violencias, su protección y prevención. Bajo el rótulo “mi derecho a la protección en escena”, se desarrollaron diferentes teatralizaciones. Un aspecto relevante de este recurso, en la comunidad, fue el hecho de tratar de encontrar respuestas

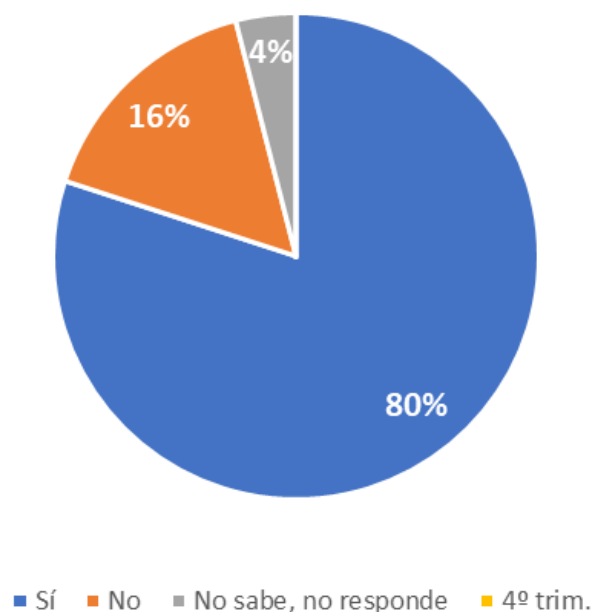
ante la problemática de la violencia y, al mismo tiempo, buscar soluciones, que incidían en pensar procesos de prevención.

- *Murales:* Fueron recursos sugeridos por la población infantil de las comunidades y elaborados en colaboración de varias personas de la comunidad, de forma participativa. En esta acción comunicativa también participaron autoridades, madres y padres.

4.3. Minimedios para la prevención de violencias contra la niñez

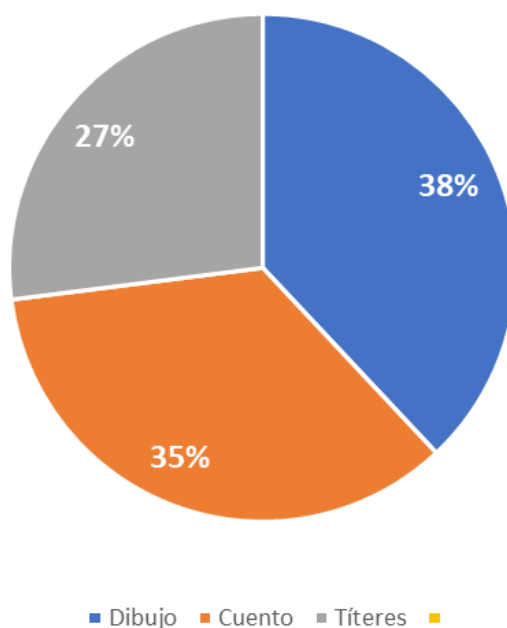
La información de las encuestas muestra que 80% de niñas y niños consultados sabe manejar algún minimedio.

Figura 24. *Conocimiento sobre manejo de minimedios*



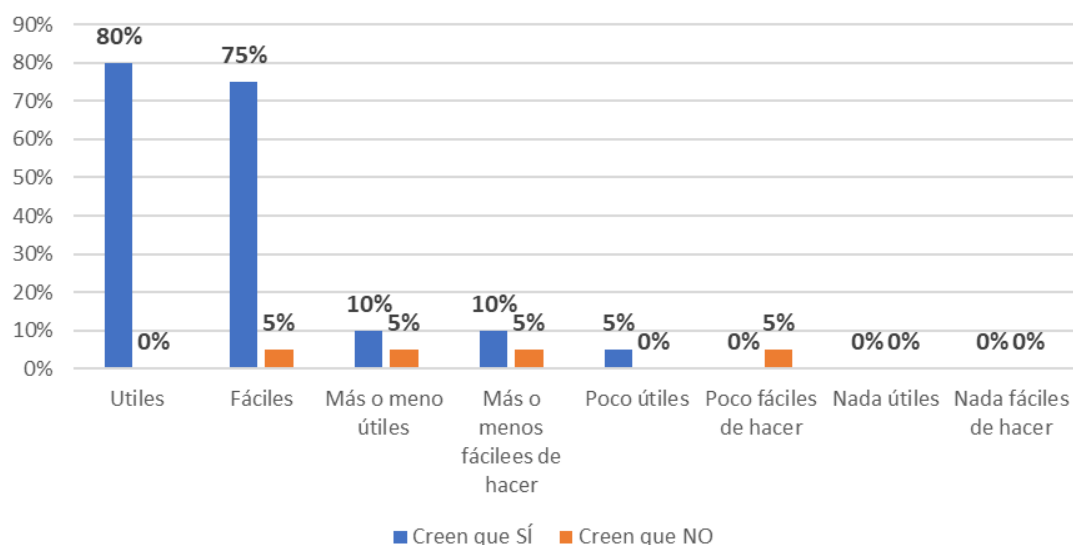
En los grupos de discusión esta destreza sube casi a la totalidad de infantes, porque una gran mayoría afirmó, efectivamente, que los manejan, como Esteban de 10 años: “Uso los cuentos y los dibujos varias veces”.

Los minimedios más utilizados por las poblaciones infantiles consultadas por la investigación son el dibujo (38%), los cuentos (35%) y los títeres (27%). Con estos recursos se rescataron las expresiones de cada uno de ellas y ellos. El minimedio que más les gustó fue el cuento (62%), que fue un recurso que se popularizó en las comunidades visitadas..

Figura 25. Minimedios más utilizados

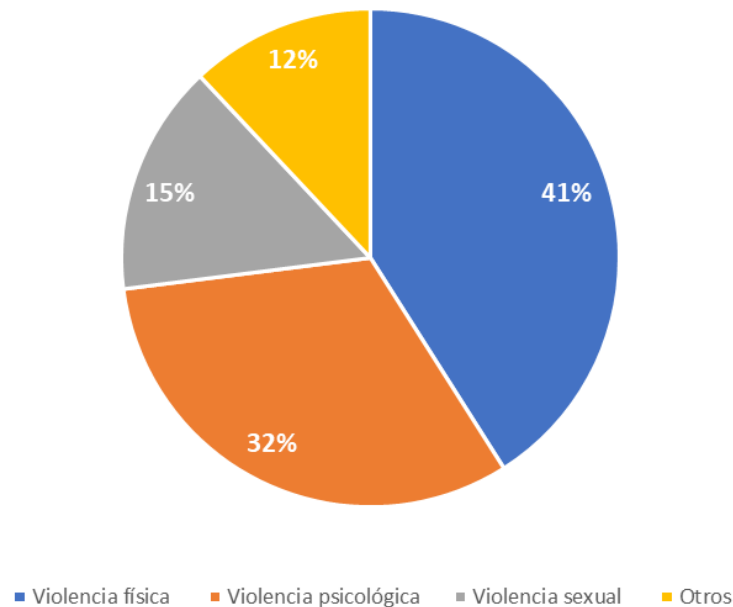
Esta preferencia se repite en los grupos focales junto al dibujo. Para la investigación, existe un vínculo entre este dato y la cultura oral de las regiones estudiadas, que registran una fuerte transmisión de conocimientos y costumbres intergeneracionales, a través del cuento, recurso que también es usado por padres y madres, por lo que es familiar para niñas y niños.

90% de niñas identifica a los minimedios como herramientas útiles para tratar temas de maltrato infantil; y 85%, como fáciles de hacer para abordar esta temática.

Figura 26. Utilidad y facilidad de los minimedios

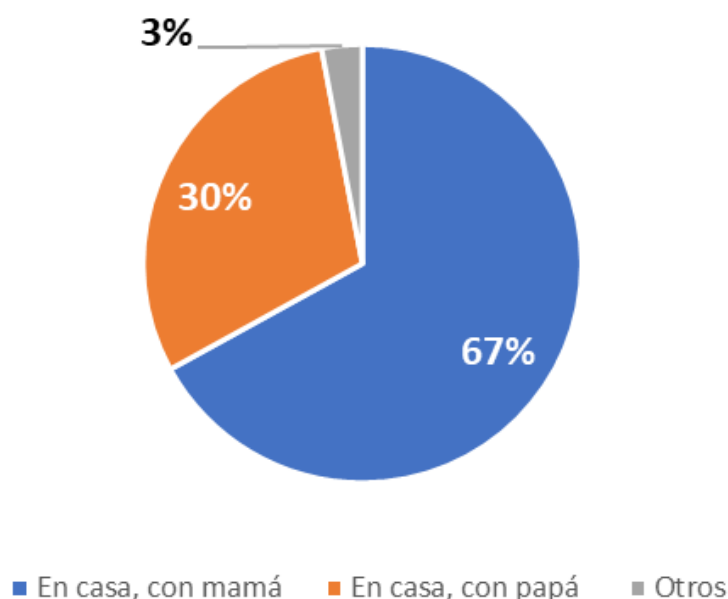
Por estas razones, se convierten en potenciales recursos de prevención de la violencia física, psicológica y sexual. Aunque, comparten más mensajes contra la violencia física (41%) y psicológica (32%), que la violencia sexual (15%) y otros (12%).

Figura 27. *Mensajes de prevención de violencias compartidos a través de minimedios*



Estos son datos que coinciden con la observación realizada en las comunidades, donde se vio el manejo de varios de estos recursos, con el afán de abordar adecuadamente la violencia, sus tipos y las formas de prevenirla en el hogar. Se evidenció que la escucha y el diálogo sirven para desarrollar aprendizajes, como 2 elementos primordiales de la educomunicación.

En relación a la difusión de estos mensajes, en casa, 67% los comparten con Mamá y 30% con Papá.

Figura 28. *Difusión de mensajes de prevención de las violencias en casa*

87% compartieron información sobre tipos de violencia con otras niñas y niños a través de los minimedios y 76% creen que estas herramientas ayudan a conversar sobre la violencia con los adultos; pero, 56% no sabe si estos recursos ayudan a reducir los niveles de violencia, 33% dice que sí y 11% afirmó que no. Eso significa que para una tercera parte de niñas y niños consultados constituye una herramienta eficiente.

“Hemos hablado sobre la violencia y también de todas las cosas que nos molestan” (Julia, 10 años), “en mi caso, he podido hablar delante de la gente, como dije antes; y he podido recuperar historias de la gente y de nosotros (niñas), para que vean lo que hace la violencia con las personas” (Danitza, 14 años), “mis mensajes les han gustado, eso me ha gustado a mí” (Juan, 11 años).

“Están más comunicados entre ellas y ellos, intercambian notas o materiales finales (afiches, periódicos murales, cuentos y dibujos). Puedo decir que estamos satisfechos, porque los niños han hecho suyos los recursos. No han experimentado aún en redes, pero existe esa deuda que está pendiente” (Á. Balderas, Responsable del proyecto en Santa Cruz, entrevista personal, 3-5 junio, 2019).

Por otro lado, la investigación evidencia que los minimedios les gustan a niñas y niños, más cuando participan en su desarrollo y construcción. Desde esa perspectiva, los resultados de las preferencias que poseen varía significativamente y les atraen más los títeres (30%), los cuentos (30%), los afiches (25%) y los juegos (15%).

Todas las niñas afirmaron que socializan, por medio de estos recursos de comunicación, mensajes propios sobre distintas temáticas que hacen a la violencia sexual. La preferencia por estos recursos representa la posibilidad de expresar sus opiniones y sentimientos en relación a este tipo de violencia, que es un aspecto muy importante en estas poblaciones.

La investigación constató que el uso de minimedios permite la generación de procesos de prevención contra la violencia de niñas y de niños, porque fueron difundidos entre sus pares, para hablar sobre las mejores maneras de evitar la violencia, convirtiendo el entorno familiar en un escenario de cambio, al igual que los espacios públicos a los que tuvieron acceso. En algunos casos, tuvieron el respaldo de madres, padres y autoridades tradicionales y municipales, con alto impacto en las comunidades.

Una de las principales acciones, identificada por el estudio, fue la formación que se realizó a las poblaciones con las que trabajó el proyecto, en la producción de recursos educomunicacionales. De esa manera, niñas y niños conocieron y desarrollaron destrezas en el manejo de minimedios, que fueron enfocados al uso de la prevención de violencias, con especial énfasis en la violencia sexual. Estas herramientas fueron la mejor forma para esperar que las violaciones contra niñas se detengan y se comparta información útil para promover la denuncia. Las mismas niñas y niños afirmaron que los mensajes producidos por sus compañeros de comunidad, fueron muy importantes en su accionar.

4.4. Vigencia de la radio y lo sonoro hacia la prevención

La radio, en Bolivia, es un medio que estuvo, está y estará vigente, para diferentes audiencias, por la relevancia que adquieren sus capacidades convergentes con las nuevas tecnologías, haciéndola siempre accesible y, sobre todo, vigente por los contenidos, los discursos, las interacciones y los gustos que se consumen y que se producen en este espacio. Históricamente, se convirtió en un recurso que llega, con su señal, a poblaciones rurales del país, explotando la herencia de la cultura oral. Ese es uno de los argumentos de que siga renovándose hasta este momento.

Según investigaciones nacionales, existe todavía una sintonía significativa en ciertas áreas lejanas de las urbes. Las audiencias son 'fieles' a las propuestas que se encuentran en el dial. Niñas, niños, adolescentes y jóvenes del campo, siguen hallando productos sonoros que les entretienen, les informan y les orientan en distintas temáticas.

Desde esta visión, la investigación observó que, en todas las comunidades estudiadas, todavía existía una alta sintonía radial. Personas adultas esperan el informativo, en su lengua materna, que se emite a tempranas horas de la mañana; las mujeres acompañan su día con revistas noticiosas; y niñas, niños y adolescentes, se enganchan a programas musicales y de entretenimiento, en pocas ocasiones a noticieros, para poner en vigencia a la radio.

A partir de esa escucha, las audiencias interactúan activamente, gracias a los contenidos generados por las radioemisoras. Las calles de las comunidades y los lugares donde se aglutinan las personas, sean ferias o mercados, sirven de plataformas para opinar, intercambiar información e intereses desde lo que consumieron en los medios sonoros. En este sentido, se emiten programas, microprogramas, cuñas y jingles, que tratan la problemática de la violencia. Durante el levantamiento del estudio, todavía algunas radioemisoras locales en Achacachi, Jesús de Machaca, Padcaya y Tarabuco, emitían la serie dramatizada construida en el marco del proyecto Protección y Género (a finales de 2018 y principio de 2019). Parte de las audiencias, eran niñas y niños que mostraron cierta preferencia por esa propuesta sonora al sintonizar con su vida y con sus intereses, pues esos audios les hablaba de sus zonas, de sus escuelas y en las formas que ellas y ellos se comunicaban.

El estudio verifica que existía una alta identificación de esos contenidos y las audiencias, que fue una forma estratégica de planificarse y organizarse un contenido radiofónico, para establecer una comunicación directa y de calidad. También, las radioemisoras fueron los lugares donde autoridades tradicionales y municipales hacían públicos sus compromisos por mejorar los mecanismos de protección de niñas y niños, para garantizar su cuidado y seguridad. Para madres y padres de familia, ese es el argumento de exigibilidad que poseen, para que las autoridades les rindan cuentas y, de alguna manera, mejoren los entornos comunitarios violentos hacia espacios pacíficos y armónicos.

El equipo responsable de la implementación del proyecto, sobre todo, quienes gestionan las acciones en el departamento de La Paz, fueron quienes tomaron la iniciativa de la producción de esta serie dramatizada, que fue elaborada desde una neutralidad cultural, por la diversidad que existe en el país y, además, plasmó contenidos interculturales, haciéndola accesible a los 8 municipios estudiados.

Esta forma de entender a la radio y a los productos sonoros responde también a su articulación al proceso de educomunicación. Y con esa capacidad pedagógica de llegar a los imaginarios y a la imaginación de las personas. “Recibimos el apoyo de especialistas que nos ayudaron a concebir la historia y plasmarla en 12 guiones y lo

logramos. Se construyó una narrativa con la participación activa de las mismas niñas y niñas que vivían en las comunidades, hicimos la selección de personajes y elegimos a las y los protagonistas. También, creamos escenarios y actores que recreaban nuestra cultura; de esa manera, contemplamos a una tía de Santa Cruz, un Papá de La Paz, una abuela de Tarija y unas amigas de Chuquisaca” (J. Leaño, Responsable del proyecto en La Paz, entrevista personal, 24-26 junio, 2019).

Definitivamente, el manejo del lenguaje sonoro crea imágenes auditivas que son captadas por los oídos, los corazones y la razón de las personas de las comunidades observadas, a tal punto que la organización, Plan International Inc., planeaba, en ese momento, la traducción de la serie dramatizada al aymara y al quechua, porque se veía cómo estos productos sonoros generaban una relación directa con audiencias cautivas, para abordar la violencia contra niñas y niños de una forma creativa y apropiada, aspectos con los que contribuyó, también, la presencia de la educomunicación en esta idea.

En la implementación del proyecto, se utilizaron estas piezas sonoras masivas en grupos y de manera individual, como recursos para dinamizar un encuentro, romper el hielo, introducir a la temática de la violencia, abordar los tipos de violencia y reflexionar de cómo se puede prevenir los hechos que dañan y vulneran el principio a la protección de la niñez. Es decir, los materiales de audio tuvieron varias utilidades distintas y fueron compartidos de varias maneras, generando procesos educomunicativos en el tiempo, basados en la cercanía y en la construcción de sentidos.

Un aspecto que, también, la investigación alcanzó a observar es cómo, en este contexto o ecosistema educomunicativo, niñas y niños demostraron altas competencias mediáticas, a través de los minimedios y de la radio. La investigación no construyó variables que puedan medir este aspecto deliberadamente; pero, se evidencio un proceso de alfabetización mediática que sirvió para llevar, a la población infantil con la que interactuó, por un camino de las competencias mediáticas de uso, acceso y sentido crítico, como se amplió en la fundamentación teórica. El proyecto propició un espacio significativo para poner a disposición de niñas y niños recursos, para que accedan, los utilicen, construyan mensajes de prevención de la violencia y puedan leer sus contenidos de forma crítica.

Los minimedios como la radio fueron los espacios donde el estudio pudo vincular a la construcción del sentido crítico como un componente importante en la prevención de hechos de violencia y observó cómo pueden interactuar ellos y ellas desde esta competencia mediática. El estudio evidenció que niñas y niños identificaban la violencia

como una actividad que incita al daño, sobre todo físico y psicológico, reconocieron los contenidos violentos en la producción de minimedios y en la serie dramatizada a los que fueron expuestos y se sintieron capaces de compartir o no esos contenidos, a partir de una evaluación crítica al respecto. Además, ellas y ellos consideraron que la violencia está presente y circula de forma permanente en todos los espacios donde interactúan, el hogar, la escuela y la comunidad, y deciden evitarla con acciones a favor de la no violencia contra niñas y niños, construyendo mensajes y compartiéndolos con los demás.

Con todas las acciones descritas, en este apartado, el estudio encuentra coincidencias de todos los postulados teóricos de la educomunicación con las acciones implementadas en las comunidades con niñas, niños, madres, padres y autoridades, donde el diálogo, la expresión, la participación, la creatividad, los contextos, los mensajes, los lenguajes, los medios y, sobre todo, las personas, jugaron un papel importante, representando esa integralidad dentro de un ecosistema lleno de mediaciones. Esta iniciativa estuvo en una permanente búsqueda por favorecer a la prevención de la violencia de poblaciones infantiles, a través de herramientas didácticas, cercanas, entretenidas y personalizadas, donde niñas y niños se convierten en productores de conocimientos y, al mismo tiempo, generan procesos educomunicativos críticos y transformadores.

4.5. De la prevención a la autoprotección

Para terminar con esta parte de los resultados, la investigación hace referencia a la autoprotección, como una consecuencia de los procesos de prevención de la violencia contra niñas y niños generados a partir de la educomunicación. El estudio observó la forma en que más niñas, que niños, desarrolla la autoprotección frente a acontecimientos de violencia. Para aclarar esta idea, la autoprotección significaría la capacidad de cuidarse a uno mismo de cualquier daño o violencia física, psicológica y sexual.

Entonces, con los procesos de prevención impulsados con poblaciones infantiles de estas comunidades, se constató que, en más de la mitad de las localidades, las niñas reaccionaron ante el consumo de cualquier mensaje violento bloqueándolo e intentando no reproducirlo, por más que sean cómicos. Es decir, ver visuales, escuchar audios y mirar audiovisuales, hasta conversar con alguien donde existían mensajes que tengan poco o alta carga de contenido violento es cortada de raíz por ellas. Lo mismo pasa con el contenido digital, las niñas desarrollaron la capacidad de no reenviar o compartir esos contenidos violentos. Este comportamiento, según la investigación,

ayuda a evitar cualquier reproducción de ese material violento y demuestra la consecuencia que tienen al defender su derecho a la protección. Además, lo vincula con el punto del desarrollo de la competencia mediática del sentido crítico, en el que ellas decidieron si consumen o no este tipo de mensaje.

Por lo tanto, la autoprotección de la población infantil se convertiría en una meta de las acciones que se impulsan contra la violencia hacia niñas y niños. Sería una actitud que favorecería de sobre manera los procesos de prevención, porque se cuenta con personas que no solo conocen la violencia, los tipos y señales de ésta, sino que actúan, son sensibles y consecuentes a la lucha de maltratos y abusos contra la infancia.

5. EDUCOMUNICACIÓN TRANSFORMADORA

La educomunicación fue pensada como un campo que coadyuva a la persona a cambiarla, le propone ciertas pautas de transformación a partir de sus componentes; de esa manera, todos seríamos capaces de impactar en nuestros contextos cercanos y en nuestras sociedades. La especialidad coloca, también, a la transformación como objetivo, aspecto muy difícil de medir y muy complejo para esta investigación. Sin embargo, siguiendo la lógica de los autores que abordan este parte de la educomunicación, es relevante el que una persona cambie, para favorecer al resto. Bajo este principio, el campo que articula educación y comunicación es capaz de lograr estos cambios personales, a partir del diálogo, la escucha activa, la comunicación asertiva, la pedagogía del amor y todos los aspectos que propone la educomunicación, donde el más importante es humanizar el proceso, más allá de los instrumentos y medios que intervienen en éste.

Entonces, la transformación constituye un proceso de humanización, de pensar y velar por el otro y por el bien común, que se fundamenta en el cambio, para bien, de cada persona. Desde esta perspectiva, todas las personas tenderían a ser mejores e impactar en su entorno. Para lograr este enfoque, se requiere también desarrollar conocimientos y destrezas adecuadas, así como herramientas que ayuden a ese fin. Es ahí donde la educomunicación se posiciona, porque, para el estudio, posee y contiene todos los requisitos necesarios para ese fin.

Por estas razones, fue importante hablar de educomunicación y transformación, desde un ámbito más individual, porque de esa manera fue posible medirlo por el estudio. A simple vista, en las 40 comunidades, después de un período significativo de

recolección de la información, la investigación afirma que existieron cambios, sobre todo en niñas y niños de las áreas rurales. Esta población ya conoce la violencia y sus consecuencias, identifica los tipos de violencia y no las confunde, ayuda a prevenir hechos violentos y es capaz de denunciar cualquiera de ellos. En esta línea, después de lo observado, el estudio identifica a niñas y niños como promotores para la prevención dentro de las familias del área rural, por la receptividad a los mensajes y por las capacidades desarrolladas, como se plantearon a lo largo de este Capítulo.

También, se considera que la vida de niñas y niños cambió, no volverá a ser la misma, porque tendrá mayores posibilidades de decir ‘no’ o decir ‘basta’ frente a hechos que dañen su dignidad. Su vida se transformó porque toman medidas para que no le peguen, no le insulten o no le violen, incluso, en el hogar. Un tercio de las comunidades crearon alertas tempranas de denuncia. Si escuchan gritos, si ven que alguien los golpea o sospechan de alguna persona, actúan colectivamente.

Quedan en la mesa 3 aspectos pendientes, para seguir transformando sus vidas: la identificación de agentes de protección, el desarrollo de mecanismo comunitarios de protección y el fortalecimiento y funcionamiento adecuado de las instancias municipales que colaboran con la prevención de hechos violentos contra la niñez: Servicios Legales Municipales Integrales y Defensorías de la Niñez y Adolescencia.

“El hecho de que una niña identifique que una caricia en sus nalgas no es afecto, es un gran paso en este camino por prevenir más hechos de violencia sexual” (H. Civera, Responsable de proyecto en Chuquisaca, entrevista personal, 10-12 junio, 2019). “Siento que puedo expresarme mejor, si no son con palabras, lo puedo hacer a través de cuentos o dibujos, incluso dicen más de lo que pienso” (Pedro, 14 años). “Hablamos más de lo que puede provocar que peguen constantemente a las mujeres, se condenan estos actos” (Danitza, 14 años). “Hemos ayudado a que la violencia no sea algo normal y peor tenga una justificación cultural, toda violencia debe castigarse” (J. Leaño, Responsable de proyecto en la Paz, entrevista personal, 24-26 junio, 2019). “Ya no me quedo callado, no quiero quedarme callado, quiero decirles, en un momento adecuado, que yo no me peguen y tampoco peguen a mis hermanos y hermanas” (Roberto, 14 años). “Yo he aprendido a evitar la violencia. Ya estoy aplicando las cosas que he aprendido, con mi mamá y mi papá, de que ya no reniegue o pelee con mi papá, que no digan malas palabras y todo eso, ahora ya no pelean mucho y ya no me retan mucho” (Víctor, 13 años). “Yo he aprendido que, si todos nos tratamos por igual, va a haber menos violencia. Yo los estoy aplicando con mis compañeros y compañeras, con mi familia igual un poco, creo que va bien, ya no hablo tantas malas palabras como lo hacía antes; por ejemplo, también en mi casa y así voy de a poco haciendo lo que aprendí” (Hortencia, 14 años). “Me di cuenta que lo que me estaba pasando no estaba bien.

Ahora sé de mi derecho a la protección y sé que los puedo reclamar, de manera pacífica” (Julia, 12 años). “Hemos hecho títeres y ahora son personajes que nos sirven en la comunidad, les gusta a mis compañeros, con ellos hacemos historias nuevas sobre el mismo tema (prevención de la violencia contra niñas y niños), por eso creo que ha cambiado nuestra vida” (Danitza, 14 años). “Todo ahora será diferente, dejaremos atrás los momentos malos y, con lo aprendido, nos empezaremos a tratar bien. Entre todos nos podremos controlar. Y lo más importante es que nos controlemos a nosotros mismos”, (Pedro, 14 años).

A estas alturas del estudio, se dio cuenta que quienes menos usaron la palabra fueron niñas y niños de 10 años, porque todavía les cuesta expresar lo que sienten y ese aspecto se respetó, en ningún momento se les obligó a participar. La investigación buscó otras maneras, más allá de la palabra para que estas personas expresen lo que podían decir. Desde esta perspectiva se utilizaron dibujos, juegos y cuentos como formas de expresión mas entretenidas, que sintonizaron con el proceso educomunicativo.

Menos de la mitad de madres y padres, a quienes se entrevistó, les costó aceptar que la violencia hace daño y deja consecuencias, pese a que participaron del proceso. El resto manifestaron que se equivocaron en algunas reacciones y que existe la necesidad de cambiar. Están de acuerdo en pensar que después de este proceso, donde la educomunicación actuó por varios meses, las cosas han cambiado y celebran que sea así, porque ya tienen quienes les corrijan sus malas acciones; sus hijas e hijos, y quienes también les interpielen en la crianza. Esta madres y padres transformaron sus vidas al tomar acciones, como consultas sobre crianza, cómo manejar los conflictos, como comunicarse y como sustituir la violencia hacia sus niñas y niños.

“Siento que no es malo cometer errores o fallar, pienso que podemos equivocarnos y que estamos para aprender siempre. Ahora, hemos aprendido siempre y tenemos que seguir aprendiendo, porque nuestras wawas (hijas e hijos) van a seguir creciendo” (E. Valenzuela, madre de Zudáñez, entrevista personal, 2019). “Somos humanas y nos equivocamos, nadie nació para ser madre, lo importante es que también nos brinden oportunidades que en el campo no hay” (E. Valdez, madre de San Lorenzo, entrevista persona, 2019). “Mi hija, Elena, es ahora quien me defiende, antes tenía vergüenza; pero, ella me ayudó a no ignorar a la violencia en nuestras vidas, ahora, ella es lideresa adolescente y ayuda bastante” (C. Toro, madre de El Torno, 2019).

Las autoridades tradicionales y municipales son resistentes al cambio, una hipótesis es que el lugar de poder que ocupan les impide ver la problemática de manera más concreta y, a la hora de conversar sobre soluciones, solo ven problemas y

complicaciones. Ellos no identifican cambios, sino el deseo permanente de cambiar. Esta forma de pensar los detiene en esa preocupación, no consideran los cómo; por otro lado, no se puede negar que tienen buenas intenciones.

El estudio determina que la educomunicación impulsa y respalda procesos participativos, que permiten la transformación de las personas y de sus contextos. En este caso en particular, los cambios se dieron a favor del buen trato a niñas y niños, a través de la combinación de todos los componentes educomunicativos. Por otro lado, la investigación evidencia que las personas de las comunidades, incluidas niñas, niños, madres, padres y autoridades, son protagonistas de su propio desarrollo, en el ejercicio y de la reivindicación del derecho a la protección de la niñez, como una opción personal. Finalmente, se asume la necesidad de que la sostenibilidad de este proceso depende de las personas de la comunidad, con el fin de romper cualquier dependencia en la continuidad de velar por la infancia libre de violencias.

También, se evidencia que los minimedios representan recursos útiles para la transformación de las personas, sobre todo, cuando son apropiados, complementados y producidos por niñas y niños. De igual manera y especialmente la radio, como medio masivo, continúa siendo una compañía agradable en las áreas rurales, para compartir mensajes en esa línea de la prevención contra la violencia, y provocar también cambios. Desde estas herramientas, se producen mensajes y se gestiona el sentido crítico, como una competencia determinante, para generar procesos de transformación. “Me ha gustado compartir con mis compañeras y con mis compañeros y hacer nuestros propios mensajes, en beneficio de quienes más lo necesitan” (Marcelo, 12).

Por todo ello, es importante considerar que la educomunicación es un proceso eminentemente humano y transformador. En esta perspectiva, quienes median y facilitan estos procesos deben cumplir con un perfil mínimo, en el que se debe observar dominio del tema y de todo que implica, normativa, protocolos, institucionalidad, etcétera. Dadas las características y circunstancias de las realidades difíciles que existen en áreas rurales, se requiere alto nivel de resiliencia, dominio de comunicación oral, manejar equipos, sentido del humor, manejo de estrés porque el trabajo con niñas y niños no es fácil.

La educomunicación sirve para enfrentar los miedos y frustraciones que deja y que provoca la violencia hacia la niñez.

PARTE 4

CONCLUSIONES

1. CONCLUSIONES

“Plantear procesos de educomunicación sin que exista la participación real de las personas involucradas, no lleva más que a una enorme frustración”.
(De Oliveira, Ismar, Santo Domingo, 2018).

Al examinar los resultados del estudio, se llegan a conclusiones, que representan las respuestas a los objetivos específicos, al objetivo general y al problema planteados por la investigación (Hernández-Sampieri, et al., 2017).

- *Objetivo específico 1:* Identificar la importancia de la educomunicación como componente indispensable en la implementación del proyecto de Protección y Género de Plan International Inc., para prevenir la violencia física, psicológica y sexual contra niñas y niños.

El estudio concluye que el campo de la educomunicación, al articular procesos de educación y comunicación, se convierte en uno de los mejores recursos para implementar proyectos de desarrollo y en un componente indispensable, en particular, para la prevención de la violencia contra niñas y niños. Sin embargo, para este fin, existen cuatro requisitos que se deben considerar.

Primero, se debe pensar en la comunicación como un proceso que está centrado en el ser humano; por lo tanto, la persona juega un rol primordial en cualquier iniciativa o actividad que se planee. Eso significa partir desde sus necesidades, sus inquietudes, su contexto, sus preocupaciones e intereses. Segundo, la

educomunicación tiene conceptos inseparables a su accionar, que deben estar en su implementación de manera integral. Estos elementos son la escucha activa, el diálogo, la interacción, la construcción de sentido, la participación efectiva y la transformación. Todos estos ámbitos están presentes a lo largo de los procesos educomunicativos, en muchos casos, de forma inseparable; por ejemplo, la escucha activa va acompañada del diálogo permanente, para establecer relaciones sostenibles, generando interacciones que recuperen conocimientos, actitudes y prácticas, y que establezcan una construcción de sentidos enmarcada en los valores de respeto y solidaridad, a partir de la participación efectiva de las personas en el proyecto, para su transformación o cambio de vida personal.

Tercero, la planificación participativa debe ir de la mano de cualquier iniciativa donde se involucre a la educomunicación; de esa manera, deja de ser instrumental, solamente para una parte del proyecto, evita la improvisación y se tiene un objetivo concreto, una meta donde llegar y concentrar las energías y los recursos hacia ese destino. Cualquier acción educomunicativa tiene que adelantarse al futuro y prever cualquier situación en su implementación; por esa razón, un plan de educomunicación o varios de ellos son necesarios, que consideren siempre a las personas de la comunidad. Cuarto, acompañar y evaluar las acciones. El seguimiento que se haga al proceso de educomunicación permitirá evidenciar si se va por buen camino o que es necesario rectificar la ruta. Este acompañamiento y evaluación no deben ceñirse exclusivamente a lo técnico, sino a lo humano, se debe preguntar cómo se sienten las personas, que representan el centro del proceso; qué pueden aportar o si pueden seguir participando.

El proyecto Protección y Género, partió desde las niñas y niños, como los principales actores involucrados en la implementación del proceso y quienes se beneficiarían y aportarían al mismo; de esta manera, se logró comprometerlos a ellas y ellos, automáticamente, a sus madres y padres, en el logro de resultados. Promocionó la participación efectiva desde el inicio de sus acciones, tomando en cuenta cualquier inquietud o modificación sugerida y construyó sentidos, a partir de la cultura y de la preocupación de la gente. Es decir, la planificación involucró a todos los actores sociales de las comunidades y fue flexible, sin perder de vista los objetivos propuestos.

Desde esa gestión de la educomunicación, en los procesos específicos de prevención de la violencia física, psicológica y sexual contra niñas y niños, esta

especialidad contribuye a mejorar el relacionamiento con los públicos a los que se dirige de manera adecuada y se centra en ellos para desarrollar acciones y cumplir con las metas planteadas. En el ámbito de estudio, todas las iniciativas se enfocaron a las niñas y los niños involucrados, donde, un elemento primordial fue acercar los contenidos a estas personas, de manera adecuada y fácil de entender.

Por lo tanto, la educomunicación es un campo constituido por los elementos que permiten el análisis, la sensibilización y la comprensión de la gravedad de la violencia física, psicológica y sexual contra niñas y niños; y la promoción, la difusión y la producción de contenidos de procesos de prevención, que permitan mejorar la calidad de vida de estas poblaciones, en áreas rurales de Bolivia.

Un aspecto que es necesario destacar es que la educomunicación, por sí sola, no podrá alcanzar buenos resultados, como el estudio lo evidencia, se requiere de gestión, planificación, participación de las personas y evaluación de los procesos. También, necesita de condiciones del entorno, para pensar en procesos sostenibles a largo plazo, como el funcionamiento de las instancias municipales de atención, resolución y aplicación de la justicia, las decisiones de los gobiernos locales de trabajar en planes y destinar presupuestos para la prevención de las violencias.

- *Objetivo específico 2:* Establecer los cambios en los niveles de conocimiento que poseen niñas y niños en la identificación de la violencia física, psicológica y sexual, a través de procesos de educomunicación.

El estudio concluye que niñas y niños conocen, en su mayoría, el significado, las implicaciones y las consecuencias de la violencia, en todas sus formas. Esta población entiende y define, en sus propias palabras lo que es y representa la violencia para sus vidas, a través de procesos amigables, que recuperaron su cotidianidad, sus potencialidades para enfrentar ese problema y sus formas de expresión. La educomunicación generó procesos y resultados, a corto plazo; para ese fin, partió de los acontecimientos que afectaron a la vida de las poblaciones infantiles e impulsó acciones conjuntas con las comunidades, con el afán de enfrentarlos.

El estudio comprobó que niñas y niños no solo identificaban los tipos de violencia; sino, que esta diferenciación, les permitía poner alto a la violencia sexual. En las comunidades las muestras de cariño y afecto eran utilizadas para

cometer violencia sexual, al distinguirlas, niñas y niños tuvieron mayor posibilidad de denunciarlas. A partir de la lectura de los contextos, la educomunicación creó esa forma de entrada en las comunidades, para ir profundizando en la temática con las personas involucradas.

Eso significa que no existió un discurso elaborado por la educomunicación sobre prevención de la violencia, sino una lectura de los contextos para identificar la problemática colectivamente y crear espacios para resolverlos de forma conjunta. Esta fue la mejor fórmula que impulsó la desnaturalización de la violencia en diferentes grupos de las comunidades, de las autoridades, de las familias y de niñas y niños.

Pese a estos esfuerzos y a los resultados encontrados, la violencia sigue tocando las puertas de los hogares de niñas y niños, o simplemente vive en medio de ellas y ellos, dentro de sus casas. En pleno proceso investigativo, el estudio identificó a víctimas de violencia, en el momento en el que se abordaban las señales de violencia sexual, manifestaron y denunciaron esos hechos. Por lo tanto, queda mucho por hacer, porque ellas y ellos, además, reconocieron a su hogar como el espacio donde se ejerce más violencia y que las niñas son las que más sufren de estos acontecimientos, no solo en la casa, sino también en la escuela y la comunidad. Por ende, quienes más ejercen todo tipo de abusos sobre ellas y ellos están dentro de su entorno familiar y, en un porcentaje menor, personas extrañas.

Con esta información, la investigación, también, concluye que se generó un intercambio de saberes, que no solo consistió en la adquisición de un nuevo conocimiento de parte de niñas y niños, sino conocer sus impactos, sus consecuencias y las historias de esas poblaciones infantiles. La educomunicación sirvió en el camino de ida (que niñas y niños las poblaciones infantiles reconocen los tres tipos de violencia) y, también, en el camino de vuelta (en los sentires, preocupaciones y malestares que les provoca estos hechos).

- *Objetivo específico 3:* Identificar si autoridades, madres y padres generan procesos de prevención, para reducir las violencias contra niñas y niños, a través de acciones de educomunicación.

La investigación concluye que autoridades municipales tienen, solamente, las mejores intenciones para generar procesos de prevención, y reducir las violencias contra niñas y niños. No conocen las bondades de la

educomunicación, porque su interés y preocupación estaban centradas en la administración política en las alcaldías, en la búsqueda de inversiones y en la promoción de su gobierno local. El estudio comprobó que la prevención de la violencia infantil esta postergada en las agendas municipales, aunque las autoridades ediles consultadas reconocieron que trabajaron hacia la construcción de comunidades protectoras de la niñez.

En el caso de las autoridades tradicionales, logran impulsar procesos de prevención, para reducir las violencias contra niñas y niños, apegadas a las creencias y costumbres de la comunidad. Revalorizan el poder y la desigualdad como respuesta a la violencia, generan violencia para combatir violencia, y multiplican argumentos para ejercer y justificar las violencias. La educomunicación, para algunas autoridades tradicionales, fue atender exclusivamente a la producción de materiales y mensajes educativos; desde esa perspectiva se hicieron periódicos murales y murales, que, evidentemente, sirvieron para abordar el tema y prevenirlo. Por otro lado, otras autoridades le dieron mayor utilidad a la educomunicación y la aprovecharon en la generación de procesos y su articulación a prácticas culturales, como los saberes intergeneracionales, la promoción de la participación, la producción de cuentos y canciones locales y la pintura como la expresión humana. En las construcciones de los cuentos, se aprovecharon a las personas ancianas de la comunidad, que poseían el respeto de todos, para rescatar historias y buenos hábitos, basados en los valores tradicionales. Todos los espacios de participación fueron explotados, incluso los que estaban reservados para adultos o para autoridades; en ellos, se promovieron acciones de prevención, desde las mismas autoridades. En 3 casos, impulsaron la elaboración de cuentos y canciones desde costumbres locales, para evitar las violencias; con esta iniciativa, contaban con un repertorio amplio de materiales que eran difundidos permanentemente.

La investigación concluye que madres y padres generaron procesos de prevención, para reducir las violencias contra niñas y niños, dentro de sus hogares, en las escuelas y en las comunidades. De los públicos adultos con los que interactuó el estudio, representaron las personas más activas para llevar adelante diferentes acciones comunicativas. Al igual que niñas y niños, se apropiaron de la educomunicación, sobre todo, al constatar que tenía diferentes ventajas, que podían aprovechar: el juego, la simulación, los roles y la promoción de la solidaridad. Tuvieron la oportunidad de participar en juegos con sus hijas e hijos para demostrarles las señales de la violencia. Simularon situaciones violentas en la casa, con muñecos y títeres, para saber qué les molestaba y cómo

podían reaccionar frente a esos acontecimientos. Cambiaron los roles y se convirtieron en hijos tratados y maltratados por sus hijas e hijos, sintiendo lo que ellas y ellos también sentían.

El estudio concluye que gran parte de las personas adultas coadyuvó a la prevención de la violencia, desarrollando distintas iniciativas educomunicativas para ese fin. Madres y padres fueron los más creativos, constantes y concretos para trabajar directamente con niñas y niños. Sin embargo, gran parte de estos públicos reconoció que todavía ejercen tipos de violencia hacia poblaciones infantiles como formas de disciplina y rectificación social. De alguna manera, justificaron la necesidad de ciertos comportamientos violentos y la urgencia de reducir la violencia. En esta línea, se hace necesario profundizar en el desarrollo y manejo de la metodología de la educación positiva.

- *Objetivo específico 4:* Determinar si niñas y niños previenen la violencia física, psicológica y sexual, a través de procesos de educomunicación.

La investigación concluye que niñas y niños previenen la violencia física, psicológica y sexual, a través de procesos de educomunicación. Ellas y ellos fueron quienes impulsaron con mayor vehemencia estos procesos preventivos desde las herramientas comunicativas: recepción de mensajes, difusión de los mismos y producción de contenidos. Promovieron, por su propia iniciativa, el enriquecimiento de recursos para impulsar la prevención contra la violencia hacia otras niñas y niños. Llevaron los mensajes a sus familias, a sus amigos y a sus pares. Intercambiaron contenidos que elaboraron y se convirtieron en consumidores críticos de otros. Es decir, se creó un ambiente de amplia participación y construcción de sentido, donde las poblaciones infantiles expresaron sus preocupaciones; pero, también sus esperanzas, para, de alguna manera, reducir la violencia que se vuelca hacia ellas y ellos.

La educomunicación favoreció, a través de este público infante, a generar procesos de prevención y fortalecer, también, su autoprotección. El manejo de mensajes, la exposición a historias de sus pares, el hecho de no repetir esas vivencias y la dimensión de lo que puede provocar las violencias (física, psicológica y sexual) en sus vidas, promovió que tomen en cuenta acciones para anticiparse ante ellas, que se protejan y se pongan a salvo. La autoprotección fue trasladada a sus hogares y a sus escuelas, convirtiéndolos en potenciales promotores de cambio.

Si bien el estudio no se concentró en medir el grado de desarrollo de las competencias mediáticas de niñas y niños para la prevención de la violencia o cómo actúan al exponerse a mensajes violentos, se concluye que esta población infantil demostró un alto sentido crítico frente a los contenidos que hacían referencia a maltrato y abuso. Ellas y ellos hacían valoraciones sobre lo que recibían y decidían, por ejemplo, no compartir mensajes que sentían que tenían un componente violento. Por lo tanto, la educomunicación contiene a las competencias mediáticas y a la alfabetización mediática como parte de su accionar.

- *Objetivo específico 5:* Identificar los recursos educomunicativos más eficientes y efectivos, que utilizan niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual.

La investigación concluye que los recursos educomunicativos más eficientes y efectivos, que utilizan niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual, son los que generan procesos de interés, atención, comprensión, participación, involucramiento, preocupación y/o motivación. Son los que vuelven a las narrativas propias de niñas y niños, utilizan sus lenguajes y cuentan con sus preferencias y expectativas. Eso significa que están más allá de la herramienta en sí, no son los medios propiamente dichos, sino los procesos que provocaron. En el caso de la prevención de la violencia contra niñas y niños, los minimedios fueron los materiales más exitosos en la intervención.

Los minimedios cobraron vida con la interacción y mediación provocada por las poblaciones infantiles. Ellas y ellos se encargaron de ampliar la oferta de recursos para la prevención de las violencias contra la niñez. No les bastaron los propuestos por el proyecto de Protección y Género, aunque los usaron y siguieron en la radio. Fueron ellas y ellos quienes diversificaron su número de recursos y las posibilidades de aprovecharse de sus ventajas.

Niñas y niños provocaron procesos preventivos, a través de los minimedios. Cuentos, dibujos y títeres representaron los minimedios que más les gustaron y los que construyeron narrativas novedosas. El estudio concluye que la creatividad infantil no tiene límites, para definir qué material es eficiente y efectivo. El uso de las manos o de los dedos como títeres o de las piedras, para dibujar rostros que expresan estados de ánimo, son un ejemplo de esto.

- *Objetivo específico 6:* Determinar el alcance del concepto educomunicación en la generación de transformaciones de niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual.

El estudio concluye que los procesos de educomunicación promovieron la transformación personal de niñas y niños, a favor de la prevención de violencias. De alguna manera, mejoraron la vida de las personas, porque los mensajes eran claros, concretos y sencillos.

La educomunicación fue pensada como un campo que coadyuva a la persona a cambiarla, le propone ciertas pautas de transformación a partir de sus componentes; de esa manera, todos seríamos capaces de impactar en nuestros contextos cercanos y en nuestras sociedades. La especialidad coloca, también, a la transformación como objetivo, aspecto muy difícil de medir y muy complejo para esta investigación. Sin embargo, siguiendo la lógica de los autores que abordan este parte de la educomunicación, es relevante el que una persona cambie, para favorecer al resto. Bajo este principio, el campo que articula educación y comunicación es capaz de lograr estos cambios personales, a partir del diálogo, la escucha activa, la comunicación asertiva, la pedagogía del amor y todos los aspectos que propone la educomunicación, donde el más importante es humanizar el proceso más allá de los instrumentos y medios que intervienen en éste.

Entonces, la transformación, como hacen referencia los resultados, constituye un proceso de humanización, de pensar y velar por el otro y por el bien común, que se fundamenta en el cambio, para bien, de cada persona. Desde esta perspectiva, todos los individuos tenderían a ser mejores e impactar en su entorno. Para lograr este enfoque, se requiere también desarrollar conocimientos y destrezas adecuadas, así como herramientas que ayuden a ese fin. Es ahí donde la educomunicación se posiciona, porque, para el estudio, posee y contiene todos los requisitos necesarios para ese fin.

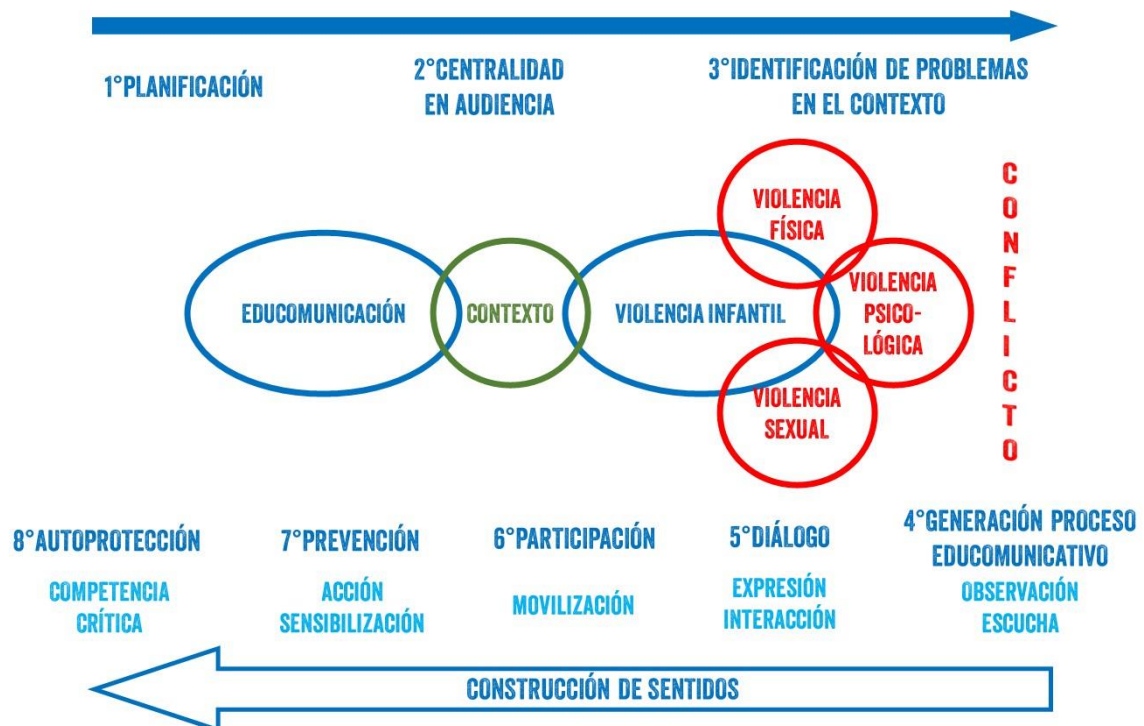
Finalmente, la investigación, para el problema de estudio, concluye que la educomunicación genera procesos que promueven transformaciones en niñas y niños, para prevenir la violencia física, psicológica y sexual, durante mayo de 2017 a junio de 2018, en los municipios rurales de Bolivia: Achacachi y Jesús de Machaca de La Paz; Padcaya y San Lorenzo de Tarija; Buena Vista y El Torno de Santa Cruz; y Tarabuco y Zudáñez de Chuquisaca, dentro del Proyecto Protección y Género impulsado por el Organismo No Gubernamental Plan International Inc.

El estudio llega a esta conclusión general después de recabar información pertinente al fenómeno, durante 2018 y 2019, y analizar e interpretar todos los datos generados, durante 2020 y 2021.

2. PROSPECTIVA

La prospectiva ayuda a mirar a la educomunicación en el futuro, como un espacio que ayude a los procesos de prevención de la violencia contra niñas y niños de manera sostenible; en esa línea, el estudio propone un modelo que considere y explicita todos los elementos que la componen, y que fueron útiles en su práctica.

Figura 29. Modelo de educomunicación para la prevención de violencia infantil



- *Planificación:* Anticiparse al futuro representa la consigna más importante de la planificación en acciones de educomunicación, así como el plantear objetivos claros en relación a las acciones que se implementarán en prevención de la violencia infantil. Contreras (2018) ya planteaba una planificación educomunicativa que está centrada en las transformaciones que provoca, antes que poner énfasis, exclusivamente, en los resultados. A esta perspectiva, se debe considerar, también, la sostenibilidad desde la concepción de cualquier acción.

La planificación no es solo de los equipos encargados de la implementación del proyecto, sino involucra a las personas que se beneficiarán de ese proceso. Se habló bastante de la planificación participativa; sin embargo, las brechas crecen bastante al momento de llevarlas a cabo; lastimosamente, en la práctica, quedan en la nada. Por esa razón, una pregunta constante en la implementación de los procesos educomunicativos es ¿cómo aseguro la presencia permanente de los públicos a lo largo del proyecto? El acompañamiento de las personas, en todo el proceso de las acciones de prevención contra la violencia a niñas y niños asegurará la sostenibilidad del proceso y el éxito del mismo. Entonces, se deben abrir espacios constantes de intercambio con los públicos involucrados (madres, padres, autoridades, etcétera.)

La planificación está presente en todo el proceso, no solamente como una metodología compuesta por una serie de fases y resultados; también en las acciones periódicas que exige el proyecto. Toda acción educomunicativa para la prevención de violencias contra poblaciones infantiles será, siempre planificada.

- *Centralidad en las audiencias:* Parecería obvio insistir en que cualquier acción de educomunicación esté centrado en las personas, en este caso en niñas y niños. Sin embargo, la evidencia empírica muestra que, muchas veces, la prioridad está puesta en otros elementos del proceso educomunicativo (construcción de mensajes, elaboración de materiales, etc.), en acciones propias del proyecto (contacto con alcaldes de los municipios, compra de equipos, etc.) o en otras preocupaciones.

Entonces, ¿qué significa centrarse en los públicos? Representa partir de ellas y ellos, de sus gustos, necesidades, preferencias, preocupaciones, temores, esperanzas y un largo etcétera. Todos esos aspectos, que son indagados y consultados a niñas y niños, se tienen que involucrar a la acción educomunicativa; aunque, muchas veces, constituye un desafío vincularlos a la práctica. Para reducir este riesgo, es importante conocer al público en todas sus

dimensiones, porque de ellos se pueden extraer recursos para generar su atención e interés, para inspirar un mensaje, para que se apropie de los procesos; para que estén convencidos de los objetivos, etc.

A partir de los hallazgos del estudio, se confirma cómo las niñas y niños coadyuvaron en la producción de mensajes y en la manera de cómo se difunden. Este resultado es una muestra de cómo se podían aprovechar, de manera anticipada, las capacidades y competencias de las personas que se involucran en los procesos educomunicativos y el éxito que significó en el logro de los alcances de la investigación. Por ejemplo, el material de prevención, elaborado por niñas y niños, tenía más posibilidades de ser consumido por otras niñas y niños, por los contenidos, la gráfica y el lenguaje.

- *Identificación de la problemática en el contexto:* Si bien existen problemáticas comunes a públicos específicos (violencias hacia niñas y niños) es muy importante leer los contextos, que hacen a la educomunicación un proceso cercano, amigable y eficiente. Indagar sobre causas, motivos, efectos, consecuencias, malestares y sensaciones, constituye una acción fundamental con los mismos públicos; estos diagnósticos participativos dimensionan bastante los alcances de las acciones, la identificación de actores y el involucramiento necesario de las personas.

Este ejercicio ampliará la perspectiva de intervención y ajustará todos los planes de educomunicación a los objetivos propuestos. En esa línea, definirá la forma en cómo se evalúa la experiencia y ratificará si existe, de alguna manera, una solución a esa problemática. Por lo tanto, son necesarios el seguimiento de las acciones y la evaluación de los resultados a corto y mediano plazo.

Tener claridad sobre la problemática es fundamental; así como sus características y particularidades (distinguir y diferenciar la violencia física, psicológica y sexual y sus implicaciones sobre la niñez) coadyuvarán a abordarla de forma eficiente desde la educomunicación.

- *Generación del proceso educomunicativo:* Este proceso sintoniza con el principio educomunicativo de iniciar la relación con las personas; de esa manera, la observación y la escucha se convierten en los mejores recursos que argumentarán la socialización de las acciones a realizar.

- Observación: Es una manera adecuada de sintonizar con el contexto, con la gente y con las características de la problemática. Más allá del registro sistemático, que sugiere la metodología, se trata de involucrarse con el entorno, donde se activará el proceso de educomunicación. Es el mejor momento para considerar las oportunidades que se tienen para la implementación del proceso y para aprovechar elementos del mismo contexto; y, también, para identificar barreras y obstáculos que pueden afectar.

La observación sitúa al proceso en el lugar exacto donde se llevará a cabo algunas iniciativas de desarrollo que tienen que ver con prevención de la niñez contra la violencia y nos ubica en la realidad donde se implementarán todas las acciones; por eso, es tan importante a la hora de trabajar desde un enfoque de la educomunicación.

- Escucha: Cotidianamente, las personas están rodeadas de sonidos y, se podría pensar, que escuchamos todo el tiempo. Por lo tanto, parecería que no existiese una discriminación de ese entorno sonoro, en calidad de oyentes. Sin embargo, se escucha solamente aquello que interesa y que llama la atención; desde esa afirmación, la educomunicación se enfoca en la escucha, para llegar a cuatro objetivos esenciales: conectar con las audiencias, a través de la escucha activa; construir mensajes positivos, a partir de lo escuchado; involucrar a otros actores, desde la escucha activa; y mostrar a todas las personas las bondades de esa escucha activa, para generar procesos educomunicativos.

La escucha activa es el recurso educomunicativo para enganchar a las personas, para generar interacción y construir sentidos, teniendo en cuenta lo que dicen, piensan y sienten. Se trata de una escucha atenta, analizada, razonada y, sobre todo, entendida, donde los mensajes fluyen en una relación interpersonal, grupal o masiva. Es una manera de generar, efectivamente, relaciones personales y procesos participativos públicos.

Por lo tanto, este elemento del proceso de educomunicación ayuda a controlar y dirigir el diálogo hacia el objetivo que se persiga, logrando capacidades para influir de forma positiva o negativa en las personas.

- *Diálogo*: Constituye el verdadero encuentro con la gente a través de la palabra y se orienta hacia la reflexión de la realidad con todos los actores, interpelando su acción frente a la problemática de su realidad, buscando respuestas y soluciones. Promueve el planteamiento de acciones prácticas y la transformación de las personas, primero, y de la sociedad, después, a través de la construcción de un franco entendimiento centrado en las palabras. Esta manera de ver los entornos edifica seres humanos críticos, que ven más allá de la problemática y se convierten en personas propositivas, que buscan soluciones, en un eterno cuestionamiento.

Para la educomunicación, el diálogo trae de vuelta al contexto, a los lenguajes, a la comprensión, a la pertenencia y, también, a los desencuentros. Estos últimos como el espacio para intercambiar ideas, argumentar y generar cambios en formas de pensar y actuar.

El diálogo es un componente esencial para la creación de procesos de prevención de la violencia contra niñas y niños, que tiene que ver con la expresión y la interacción.

- *Expresión*: La educomunicación se fundamenta en el ser humano y sus formas de compartir, que entran en relación, tienen mucho por poner en común. El estudio otorga muestras de lo importante que es un dibujo, un cuento o una historia, como recursos que facilitan el entendimiento. Estas manifestaciones permiten entender lo que niñas y niños piensan y sobre todo lo que sienten. La violencia tiene una carga sentimental y emotiva inmensa, que se debe tomar en cuenta.

La investigación evidencia cómo la educomunicación constituye un canalizador de la expresión frente a los hechos de violencia y permite generar procesos propicios para romper el silencio y desbloquear esos obstáculos provocados por acciones agresivas, reflejadas en gran parte de los testimonios.

Muchos autores, a partir de la expresión, piensan que las relaciones presenciales son un requisito sin la cual no se da. La educomunicación evidencia que, más bien, los minimedios, como recursos cercanos a niñas y niños, los medios y las redes, a las que acceden constituyen herramientas útiles para explicitar y gestionar la expresión, sobre todo

de estas poblaciones infantiles enfrentadas con un tema tan sensible, como la violencia.

- **Interacción:** Este elemento caracteriza un proceso de educomunicación singular y distinto, y constituye uno de los primeros resultados que espera un proceso de educomunicación, para prevenir la violencia infantil, y que se da como el producto de la relación entre personas. Sin interacción cualquier iniciativa de este tipo fracasa; por eso, hay que prestarle un énfasis especial.

La interacción requiere de la escucha activa y del diálogo, así como del respeto, como lo planteó Beltrán (1994); también, involucra conocimientos, actitudes, sentimientos y emociones, por las cuales se van construyendo sentidos. En las relaciones con niñas y niños, de las áreas rurales en Bolivia, todo comunica, una sonrisa, un saludo, un movimiento, la forma de vestir, la manera de hablar y, hasta, cómo caminas. Para la educomunicación, éstas pueden ser cualidades estratégicas, que se deben tomar en cuenta.

- **Participación:** Representa uno de los segundos resultados a los que apunta la educomunicación. Esta participación efectiva se logra con el involucramiento de la población infantil con los objetivos, acciones y conquistas que tenga el proceso en toda la vida del proyecto. Si se busca una caracterización de la participación, es aquella que educa, dialoga, moviliza, invita, cuestiona, conquista, seduce, convence, respeta, involucra, acoge, toma en cuenta e impulsa la construcción de espacios de convivencia, intercambio y entendimiento.

Permite a niñas y niños compartir información, entender la violencia y su comportamiento, romper el silencio sobre los hechos violentos y producir materiales preventivos, con el fin de desarrollar procesos de autoprotección. Esta participación es activa y posibilita el intercambio y la denuncia, y, en palabras de Uranga (2021), las poblaciones infantiles se convierten en productoras de conocimientos, sembradoras de igualdades y promotoras de prevención contra la violencia.

- **Movilización:** La educomunicación invita a la acción de niñas y niños y a ser protagonistas de su propio desarrollo. Les otorga herramientas para que puedan enfrentar la violencia y se conviertan en promotores de la

protección infantil. Durante esta experiencia, se evidenció que son dinámicos y activos, para proponer creativamente alternativas de resolución de problemas, más allá de las personalidades que puedan desarrollar, en muchos casos, niñas y niños perdieron la timidez y se empoderaron, eso significó que podían hablar en público, enfrentar tipos de violencia y promover la prevención de hechos violentos.

Los minimedios son recursos que, potencialmente, activan a estas poblaciones; así como los mensajes mediáticos y el contenido por redes, a manifestarse por medio de la movilización como una herramienta reconocida.

Para la educomunicación, la movilización cuenta desde la atención e interés a un mensaje, el desarrollo de contenidos favorables a la prevención de violencias de forma participativa, la promoción de la denuncia y la posibilidad de compartir las preocupaciones de niñas y niños, de forma pública.

Por lo tanto, la movilización se concibe como cualquier práctica positiva hacia la reducción de los hechos violentos contra poblaciones infantiles. Convierte problemáticas sociales en causas que movilizan y requiere del convencimiento de gran parte de la sociedad. Ese es el caso de la violencia contra infantes, entendida como una causa común, actual y sensible, que interpela a las personas, con la esperanza de prevenirla, reducirla y erradicarla.

3. LIMITACIONES Y RETOS

A lo largo del proceso de desarrollo de la investigación, existieron diferentes limitaciones que representaron retos a desafiar, para su resolución, que se comparten a continuación:

- Abarcar la zona de estudio representó una limitación, al inicio de la investigación; pero, al mismo tiempo, un reto. A un principio, llegar a 8 municipios y 40 comunidades se concibió como una gran posibilidad y aporte a la temática de la prevención de la violencia. La propuesta contaba con el apoyo de la organización Plan International Inc. y el interés, exclusivo, del equipo encargado de la implementación del proyecto Protección y Género, porque introducían por primera vez el componente de la educomunicación en uno de sus proyectos. Por lo tanto, esta iniciativa motivó al estudio a considerar los resultados, como un aporte a la especialidad.

Sin embargo, en el proceso de recojo de la información, se dimensionó la cantidad de acciones a desarrollar, que dependían de los tiempos de las comunidades. El desafío se convirtió en administrar estos de la mejor forma posible. Se invirtió un año y tres meses en esas acciones, aprovechando, en cada visita, recoger los datos por cada instrumento seleccionado. Después de ese periodo, se logró conseguir el conjunto de resultados, para interpretarlos.

- Una limitación muy importante fue la imposibilidad de grabar, en muchos casos, las entrevistas a madres, padres y autoridades tradicionales, porque no lo

autorizaron; y, por otro lado, el reparo de grabar las sesiones de discusión con niñas y niños, por un tema de respeto a la Política de Protección de la Niñez de la organización Plan International Inc. La institución cuenta con un formulario de consentimiento, en la cual solo madres, padres y cuidadores pueden dar el permiso respectivo para el uso de imagen e información de niñas y niños. En ningún caso se logró conseguir estos permisos, pese a las gestiones de las personas encargadas de implementar el proyecto Protección y Género. Sí se consiguieron permisos para tomar fotografías que no muestren la identidad de esa población infantil. En 13 casos, se pudo conseguir el consentimiento de uso de imagen, para fotografiarles y tomar fotos en primer plano.

En ese sentido, se determinó registrar las entrevistas en el cuaderno de campo y, en el caso de los grupos de discusión, se apuntó los comentarios más relevantes que se intercambiaron en las conversaciones, dejando de lado los que no se vinculaban con el objeto de estudio y los que la investigación consideró poco relevantes. Para esta técnica metodológica, se contó con el apoyo de un responsable de la organización Plan International Inc., que acompañó al estudio en las 16 comunidades, así como para el levantamiento de la información, a través de la encuesta. Esta situación, también responde a la Política de Protección de la Niñez, en la que toda persona que visita las comunidades y tenga contacto con niñas y niños debe estar acompañado por otro adulto con el objeto de proteger a niñas y niños. Este principio fue aprovechado por el estudio, para que puedan recoger la información generada, sobre todo, en las sesiones de discusión.

- La investigación generó una cantidad de información significativa, que multiplicó la sistematización de la misma, sobre todo en los datos generados por la observación, las entrevistas y los grupos de discusión. Por esa razón se utilizó matrices de consolidación de información según variables a medir, para ir seleccionando las percepciones de niñas, niños, madres, padres y autoridades tradicionales y municipales, y vincularlas a los objetivos de estudio.

Por lo tanto, en el documento se presentan las percepciones más sobresalientes, dejando de lado muchas narraciones, sobre todo, de niñas y niños. En esta línea, el estudio espera reflejar la problemática, la participación de la educomunicación en ella y la necesidad de seguir pensando el campo.

La investigación cree que la educomunicación puede seguir aportando a la construcción de la participación ciudadana, a la protección, al desarrollo del

sentido crítico y a otros ámbitos. Por eso, es necesario aportar al campo desde las prácticas, desde la combinación con las teorías y enriquecer, también, ese marco teórico que evolucionó bastante como se revisó en el trabajo.

- Finalmente, la investigación quiere subrayar que se presenta un modelo de acción con base empírica, que no se convierte en una fórmula de aplicación exitosa para asegurar resultados inmediatos. Como la educomunicación lo establece, y se lo comprobó en terreno, existen un sinnúmero de factores que intervienen en el proceso, que de alguna manera influyen en la consecución de resultados. Por esa razón, no se puede asegurar un éxito automático de las intervenciones, aplicando el proceso descrito.

Esto significa que la educomunicación ‘per se’ no asegura la reducción de riesgos y hechos violentos contra infantes y, peor aún, su erradicación. Al compartir los resultados preliminares del estudio, en diferentes espacios, se reiteró esa imposibilidad, que en muchos casos era una expectativa. Es por esto, que la investigación la considera como una limitación, porque no puede asegurar su replicabilidad exacta, habrá que probarla y, en ese sentido, el estudio anima a ensayarla. Ese es el reto, seguir indagando y seguir enriqueciendo este análisis necesario y apasionante, a favor de niñas y niños.

4. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Desde el ámbito de las implicaciones prácticas, el estudio propone 3 visiones: Primero vincula a la educomunicación con estrategias de prevención de la violencia contra niñas y niños, desde una mirada de transformadora. Segundo, enfoca a la educomunicación en el empoderamiento de niñas, dadas las circunstancias en cómo las violencias les afecta en su desarrollo integral. Tercero, pensar en la educomunicación como un recurso para reducir la violencia contra niñas y niños.

Para el desarrollo de estas visiones, el estudio formuló interrogaciones, que permitan su argumentación:

¿Cómo se puede pensar la educomunicación, para que se consolide como una perspectiva relevante a la hora de prevenir la violencia física, psicológica y sexual, que se ejerce contra niñas y niños?

- *Involucrar al mayor número de personas posible:* La prevención de las violencias contra niñas y niños, aspecto que fue indagado por el estudio, no es una cuestión exclusiva de mujeres, aunque se evidencie que son ellas las que sufren más violencias. La educomunicación tendrá que plantear estrategias de acercamiento e involucramiento de periodistas, autoridades, adolescentes y jóvenes, hombres y mujeres, en estos procesos.
- *Apostar por el desarrollo del ser humano:* La educomunicación considera que existen diferentes maneras de edificar a la persona, más humana, basada en el

diálogo, evitando procesos de frustración por no poder hablar y expresar los sentimientos y emociones, que le permitan manejar las violencias.

- *Promover cambios:* La educomunicación es un proceso que puede generar, definitivamente, el cambio de las personas, con el objeto de mejorar los entornos y hacer de niñas y niños sujetos de derechos conscientes de los peligros que les rodean, con posibilidad de solucionar problemas que atenten a su derecho de protección y con la capacidad de promover cambios significativos.

¿Cómo la educomunicación coadyuva al empoderamiento de la niña, en un entorno potencialmente agresivo contra ella, con el fin de que pueda desarrollar procesos de prevención y autoprotección contra la violencia?

- *Aprendo a conocer mi cuerpo:* Existe necesidad de que las niñas exploren y conozcan su cuerpo; de esa manera, reconocen sus partes que se consideran íntimas como áreas que requieren de su consentimiento para tocarlas.
- *Identifico las violencias física, psicológica y sexual:* Es urgente que, sobre todo, niñas conozcan las señales de las violencias física, psicológica y sexual. En esta línea, ellas deben diferenciar las demostraciones de afectos y cariño de los abusos y maltratos, y de los toques inadecuados. Ante estas amenazas, tiene una respuesta efectiva y un círculo de confianza, que la respalda.
- *Convivo, interactúo y me interrelaciono:* Las niñas son capaces de generar procesos de relacionamiento positivos y los cultivan de forma permanente. Se edifican puentes, se profundizan las complementariedades, se distinguen las diferencias y se potencian las confianzas y la resolución de problemas y conflictos.
- *Me comunico asertivamente:* En cualquier caso, niñas y niños desarrollan estrategias de comunicación personales y efectivas frente a las violencias. Se desarrollan capacidades de autorregulación, de no avivar el fuego, de poder retirarnos y respetarnos. Se promueve la escucha, el diálogo y la contención. Niñas y niños son capaces de expresar sus emociones y sentimientos; en todos los casos, se evitan frustraciones por reprimir esas sensaciones. Se desmitifican roles y estereotipos de género y se construyen seres humanos con las mismas responsabilidades y obligaciones. Niñas y niños tienen habilidades comprobadas para producir mensajes propios, a través de diferentes canales a favor de ambientes pacíficos.

- *Aprendo a decir no:* Frente a cualquier acción, palabra o actitud que les disguste, niñas y niños desarrollan la capacidad de decir no.
- *Comparto y denuncio:* Niñas y niños se convierten en verdaderos agentes de cambio, que poseen capacidades para denunciar cualquier abuso; para ello, están empoderados y formados para transformar sus vidas. No solamente le dicen no a la violencia, sino que buscan soluciones sostenidas para cambiar sus entornos y convertirlos en espacios libres de violencia, donde puedan ser plenos y libres de verdad.

¿Cuáles son las condiciones para pensar la educomunicación como recurso para reducir la violencia contra niñas y niños?

- La educomunicación, como se constató en la investigación, tiene que ver con una práctica de cambio personal, que posee distintas responsabilidades (personales, familiares, comunitarias y sociales). Estas acciones tienen que ser cotidianas, con sentido pedagógico y de manera permanente. Varios autores, mencionados por el estudio, están seguros que la transformación de la persona, hace que se convierta en un protagonista capaz de cambiar positivamente su contexto. Ellos coinciden que ese es el principio; sin embargo, consideran que también se requiere, sí o sí, la transformación social, que permita tener una visión amplia con el fin de favorecer a toda la sociedad. Hablar de transformación social, implica, por lo tanto, abordar varios aspectos estructurales, que dificultan llegar a resultados concretos. Desde esta perspectiva el campo de la comunicación, se puede seguir pensando, para el logro de este objetivo.

Considerando la posibilidad de cambiar la vida de las personas, la educomunicación se convierte en la herramienta para hacer frente y superar las situaciones de inequidad y violencia que sufren niñas y niños. El estudio muestra cómo incide en los conocimientos y actitudes de esta población infantil para luchar contra el aumento de las desigualdades y en la prevención de la violencia, física, psicológica y sexual, y cómo, en este marco, estos procesos impactaron sus vidas y las transformaron.

5. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones a las que llega el estudio son:

- Las acciones de prevención de las violencias contra niñas y niños deben ser complementadas con procesos educomunicativos. En ese sentido, deben considerarse estratégicamente y de manera permanente; eso significa que la educomunicación va más allá de ser, exclusivamente, un producto aislado o marginal de la implementación de un proyecto, sino que debe articularse a la vida cotidiana de las personas, sus necesidades y sus problemáticas, donde la sostenibilidad depende solamente de las personas.
- Es primordial desarrollar el conocimiento y la reflexión de cómo la educomunicación coadyuva en los procesos de prevención de violencias contra niñas y niños, con organizaciones nacionales e internacionales, que trabajan en la temática. También, es importante llegar a los niveles nacionales y departamentales, con el fin de establecer lineamientos de acción, que puedan apoyar estas iniciativas.
- La sostenibilidad de los procesos educomunicativos deben fundamentarse en las personas, no en el equipo implementador, no en los medios o en los procesos. Por esa razón, la investigación reconoce y valora los conocimientos que intercambiaron y adquirieron las personas, como niñas, niños, padres, madres y autoridades. Esos saberes generaron argumentos para concluir en la importancia

de la prevención, del entendimiento y de la continuidad de los procesos, a partir de niñas y niños, y el resto de los actores sociales participantes.

- El desarrollo tecnológico pareciera que presupone varios comportamientos de niñas, niños y adolescentes, bajo una nueva omnipresencia de los medios y de las tecnologías; sin embargo, existen recursos y lenguajes, que transportan al ámbito humano y al campo de las sensaciones, sentimientos y emociones. Áreas que la educomunicación debe seguir explorando, para responder categóricamente la importancia de la producción de contenidos, la necesidad del sentido crítico y la generación de procesos educativos desde la música, la interacción y el diálogo.
- Cuanto más ambiciosas sean las intervenciones en la realidad, existe mayor posibilidad de involucrar a las poblaciones que viven en situaciones de vulnerabilidad. Abordar la violencia contra las niñas y los niños, también sirvió para hablar de género, igualdad, interculturalidad y disciplina positiva. Además, existió la capacidad organizacional y financiera para llegar a varios municipios con buenos resultados.
- Es necesaria la reflexión y el análisis de la violencia física, psicológica y sexual contra las poblaciones infantiles; así como, la articulación de esos procesos con la educomunicación. El estudio piensa que, alimentando la investigación y la discusión permanente, se puede impactar en los fundamentos teóricos existentes de la educomunicación, para aportar a la ciudadanía digital, a la alfabetización mediática y a la protección de datos de niñas y niños en el ciberespacio.
- En el caso de la violencia sexual, existe la urgencia de abordar estos temas de forma recurrente, para que, como mencionan las niñas, cambien sus formas de actuar y sepan que no están solas y que sus denuncias lleguen a buen término, eso significa que se haga justicia. “Difícil es hablar del abuso sexual para nosotras, ni siquiera podemos hablar en público, y (peor) vamos a estar hablando sobre eso” (Julia, 14 años). Existe una alta tasa de abandono de niñas y adolescentes violadas, porque los procesos se dilatan y tienen que pasar, en un promedio de tiempo, hasta 7 años para que se de una sentencia ejecutoriada y el perpetrador pueda ir condenado a la cárcel.
- Alto nivel de violencia en madres y padres, pese a que ellas y ellos se convierten en quienes generan procesos protectores y de cuidado, son, al mismo tiempo,

los sujetos que ejercen mayor violencia en sus hogares contra sus hijas e hijos. En el área rural de Bolivia es muy común utilizar los golpes como sinónimo de disciplina y educación, incluso, como una manifestación del juego.

Las bofetadas, los puñetes, el ladrillo caliente o la ducha fría son los mecanismos por los cuales padres y madres educan a sus hijos por el camino de la responsabilidad, la puntualidad, la obediencia y el que realicen sus deberes de la escuela y del hogar (en el área rural es muy común que niñas y niños ayuden en los trabajos domésticos de la cocina, la siembra, el pastoreo). Por otro lado, y de forma simultánea a esos procesos de enseñanza y aprendizaje, la disciplina es un espacio donde se ejerce bastante violencia. La intensidad va a depender del grado de obediencia, corrección y rectitud que demuestre la niña o el niño. Lastimosamente, muchas veces, esa fuerza es desmedida y termina con la vida de la niña o del niño; las razones: lloraba mucho, no quería obedecer, se ha portado mal y un largo etcétera de justificaciones, que, desde la perspectiva del estudio, podían evitarse.

Por estas razones, y quizás muchas más, es necesario seguir apostando por la prevención de la violencia contra estas poblaciones indefensas. Detrás de cada dato que crece hay una historia, una vida y un futuro, que a la larga es el futuro de una sociedad, que es posible transformarla.

La educomunicación, a través de esta investigación, otorga esperanzas de que es posible contener estos acontecimientos, que dañan, lastiman, denigran y atentan contra el derecho a la protección de la niñez, a través de procesos educativos y comunicativos adecuados.

REFERENCIAS



REFERENCIAS

Agencia de Noticias por los Derechos de la Infancia (ANDI) y Canela, Guilherme (Coord.) (2013). *La regulación de los medios de comunicación y los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Imalao.

Aguaded, I. (2018). En R. García-Ruiz, M. A. Pérez-Rodríguez y A. Torres, A. (Eds.), *Educación para los nuevos medios* (pp. 7-12). Abya Yala.

Aguaded, I., y Martín-Pena, D. (2013). Educomunicación y radios universitarias: panorama internacional y perspectivas futuras. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 124(124), 63-70. <https://bit.ly/3GKbYIH>

Aguaded, I.; Jaramillo-Dent, D.; Delgado-Ponce, Á. (Coord.). (2021). Currpículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. Octaedro

Alemán, A., y Cabrera, S. (2012). Minimedios impresos: Un soporte para proyectos de desarrollo. *Revista Punto Cero*, 17(25), 65-70. <https://bit.ly/3GOH9s9>

Alzate-Ortíz, F.; y Castañeda-Patiño, J. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Educere*, 24(1), 411-424. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>

Amayuela, G. (2017). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. *Alternativas en Psicología*, 24, 8-19. <https://bit.ly/3QpMzbw>

Aparici, R. (1996). *La revolución de los medios audiovisuales: educación y nuevas tecnologías*. Ediciones de la Torre.

Aparici, R. (Coord.). (2003). *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED.

Aparici, R. y Marí, V. (Coords.). (2003). *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*. UNED.

Aparici, R. (Coord.). (2010a). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Gedisa.

Aparici, R. (Coord.) (2010b): *Conectados en el ciberespacio*. UNED.

Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Trilce/Fondo de Cultura Económica.

Arévalo Salinas, A. I., y Farné, A. (2016). Comunicación y cambio social: Un análisis desde la investigación centrado en el periodismo. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 15, 11-19. <https://bit.ly/3CGuTCX>

Armas Castañeda, S.; Narváez Pomiano, E. F.; Herrera Tuya, E. A.; & Vallejos Armas, R. I. (2022). Comunicación para el desarrollo: al encuentro del eslabón perdido. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(3), 223-232. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.723>

Arruabarrena, M.I. (2011). Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: Definición y valoración de su gravedad. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 25-44. <https://bit.ly/30rnYZy>

Bailey, O.G.; Cammaerts, B. & Carpentier, N. (2008). *Understanding alternative media*. Maidenhead, Berks: Open University Press.

Ballesteros, T. y Martínez, G. (2019). *¡La radio vive! Mutaciones culturales de lo sonoro*. CIESPAL.

Barbas Coslado, Á. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175. <https://bit.ly/3WkhTdf>

Barranquero Carretero, A.; & Limón Serrano, N. (2017). Dominant objects and methods in communication for development and social change. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1-25. <https://bit.ly/3GZM84L>

Barranquero-Carretero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social. *Comunicar*, 29, 115-120. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-16>

Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Editorial EUNED.

Bazán, A. F. (2018). *Diagnóstico sobre la situación actual de las niñas, niños y adolescentes en Bolivia*. Coalición Boliviana por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Beccega, M. A. (2016). Comunicación y Educación. *Revista de Comunicación y Educación. Escuela de Comunicación y Artes*, Universidad de Sao Paulo, VII, 36-45.

Begnini, L. F.; Arteaga, Y. A.; y Arroyo, C. M. (2022). Educomunicación y recursos didácticos. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de la investigación y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*. Polo de Capacitación, Investigación y Publicación (POCAIP), 7(3), 165-177. <https://bit.ly/3GW33Fg>

Beltrán, L. R. & Fox, E. (1982). *Comunicação domasinada. Os Estados Unidos e os meios de comunicação da América Latina*. Paz e Terra.

Beltrán, L. R. et al. (2008). *La comunicación antes de Colón. Tipos y formas en Mesoamérica y los Andes*. La Paz: CIBEC.

Bens-Freinet, M. (Edit). (1994). *Œuvres pédagogiques*, 2 vols. Paris, Francia. Tome 1: L'éducation du travail [1942-1943] - Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation [1943]. Tome 2: L'école moderne française [1943. Autre titre: Pour l'école du peuple, 1969] - Les dits de Matthieu [1954] - Méthode naturelle de lecture [1963] - Les invariants pédagogiques [1964] - Méthode naturelle de dessin - Les genèses.

Bergós, M. (2014). Freinet del siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, (444), 14-20.

Berlo, D. (2001). *El proceso de la comunicación*. El Ateneo.

Bert, D. (2003). *El arte de la comunicación*. Grupo Editorial Iberoamericana.

Berthoud, O. (1992). *Imágenes y textos para la educación popular. Orientaciones metodológicas con énfasis en la elaboración de impresos para neolectores/as*. CIMCA y Comunica-Tegucigalpa.

Binder, I.; Fusher, P.; Godinez, F. (2017). *Como sea: Sostenibilidad económica – administrativa de las radios comunitarias en Argentina*. Jinete Insomne.

Bonilla-del-Río, M.; García-Ruiz, R.; Pérez Rodríguez M. A. (2018). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 66-85. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10029> 66.

Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Moveduc.

Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Paidós.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Morata.

Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. S. (2005). Cultural psychology and its functions. *Constructivism in the Human Sciences*, 10, 53-63.

Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy. Selected Works of Jerome Bruner*. Routledge.

Bruner, J. S. (2008). Culture and mind: Their fruitful incommensurability. *Ethos*, 36, 29-45. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x>

Bruner, J. S., Goodnow, J. J. y Austin, G. A. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Nancea.

Buber, M. (2008). El diálogo intergeneracional y su importancia en procesos de transformación social, en Paulo Freire. *Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, 46-55.

Burkeman, O. (2013). *The antidote*. Straus & Giroux.

Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII* (13), 45-60. <https://bit.ly/3QpMzbw>

Cañizález, A. (2010). Pasquali y la comunicación humana. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 109, 9-12. <https://bit.ly/3Xq9kyo>

Caride Gómez, J. A. (2021). Repensando a Paulo Freire como pedagogo-educador social: Elogio de un quehacer cívico, educativo y cultural (trans)formador. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 21-36. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.003>

Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y vida*, 31 (4). <https://bit.ly/3iw3MU2>.

CEAPA. (2015). *Prevención y abordaje del maltrato infantil y abuso sexual desde la familia*. CEAPA.

Cardozo, I. (2020). *Educomunicación: aportes de la pedagogía activa y la comunicación participativa para el cambio social*. Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente.

Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. El Buho.

Cobo Romaní, C.; Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Contreras, A. (2000). *Imágenes e imaginarios de la comunicación – desarrollo*. CIESPAL.

Contreras, A. (2017). *Jiwasá: Comunicación participativa para la convivencia*. FES Comunicación. Centro de Competencias de Comunicación para América Latina.

Contreras, A. (2018). *Recordar el futuro: Planificación de la comunicación desde la comunicación*. Universidad Surcolombiana

Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

Chavez, L. (2008). El diálogo en la obra de Paulo Freire como referente para el diálogo intergeneracional. En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. 65-74. <https://bit.ly/3vUXksP>

Child, W. (2013). *Consecuencias a largo plazo del maltrato de menores*. Child Welfare.

Cortés, R. (1998). *La escuela y los medios de comunicación masiva*. El Caballito.

Cruz, F.; Fernández, Y.; Hernández, A. (2019). La obra de Vygotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de la educación primaria. *Conrado* 15(70), 35-42. <https://bit.ly/3XjFF9O>

Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Educere*, vol. 24, núm. 78, pp. 197-206. <https://bit.ly/3QwPi6Q>

Cruz, R. (2016). La educomunicación como herramienta de transformación social. La formación de los profesionales de los medios. *Research foundations of the social sciences*, 2, 10-18. <https://bit.ly/3GYzaEd>

Daza Hernández, G. (2010). Desafíos de la educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. *Revista Científica de Información y Comunicación*, 7, 333-345. <https://bit.ly/3ZvtWXd>

De los Reyes, D. (2003). Antonio Pasquali y la utopía comunicacional. *Comunicación. Estudios Venezolanos de Comunicación*. 29(124), 56-63.

Díaz Bordenabe, J. (1976). Las nuevas pedagogías y Tecnologías de Comunicación. Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica. Cali.

Dyer, J. (2015). *Hablemos de violencia*. HELVOS.

Debray, R. (2001). *Introducción a la mediología*. Ed. Paidós.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

De Oliveira, I. (2007). *Caminos de la educomunicación. Utopías, confrontaciones, reconocimientos*. UC.

Díaz Bordenave, J. (2008). La comunicación para el desarrollo. En Gumucio, A. & Tuffe, Thomas. *Antología de Comunicación para el Cambio Social: Lecturas Históricas y Contemporáneas*, Plural.

Dragnic, A. (1994). *Diccionario de comunicación social*. Panapo.

EDUCO. (2016). *Análisis situacional de los derechos de la niñez en materia de educación y protección en el municipio de La Paz*. EDUCO.

Escandell-Montel, D. (2015). Nanomedios: Del blog aficionado a la información profesional en la red. *El profesional de la información*, 24(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2015.may.13>

Escolano, A. F.; Rodríguez, J. R.; García-Grau, E.; García, C. S.; López, A. B.; Fort, G. B.; y Canut, T. L. (2016). Utilidad diferencial de dos métodos de aprendizaje experiencial en el entrenamiento de habilidades psicoterapéuticas. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, (3), 2-12. <https://bit.ly/3W0hSux>

Fajardo, J. L. (coord.). (2015). *Estéticas del medio*. Málaga: EMUNED-Universidad Málaga.

Fernández, J. M. (1999). Paulo Freire: Una Propuesta de Comunicación para la Educación en América Latina. *Revista Razón y Palabra*, 13(4), 132-137. <https://bit.ly/2V6yz8r>

Ferres, J.; y Piscitelli, A. (2012). La Competencia Mediática: Propuesta Articulada de Dimensiones e Indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>

- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Paidós.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. GIDES.
- Freinet, C. (1971). *La escuela popular moderna*. Retablo de Papel.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Celestine Freinet*. GEDISA.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación* (2da. ed.). Morata.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *¿Extensión o Comunicación?; La Concientización en el Medio Rural* (Traducción de Lilian Ronzoni) (18ava. ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Extensao ou Comunicacao*. Paz e Terra.
- Fonseca Yerena, M. S. (2005). *Comunicación oral. Fundamentos y práctica estratégica*. Pearson Educación.
- Fontcuberta, M. (2001). Comunicación y Educación. *Cuadernos de información*, (14). <https://doi.org/10.7764/cdi.14.190>
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.
- García, S. & Olmos, D. (2022). *Innovación para el diálogo: Experiencias creativas para fomentar la participación*. DW.
- García, F. & Gértrudix, M. (2020). Comunicación y Educación en un mundo digital y conectado. ICONO 14, *Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 18(2), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1580>.
- García, O. (2011). Aportaciones de Vigotsky a la educación [Mimeo]. https://www.academia.edu/5904336/Aportaciones_de_Vigotsky_a_la_educaci%C3%B3n
- García Méndez, E. (1993). Legislaciones infanto juveniles en América Latina [Mimeo]. http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Legislaciones_infanto_juveniles.pdf
- Giroux, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 3(1), 285. <https://bit.ly/3kcCfaP>

González, D. (2021). Comunicación/educación en América Latina: una aproximación desde las instituciones y las tecnologías en educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Pedagógica de Colombia - UPTC*, 23(36), 119-134. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.11664>

Greenbaun, T. (2001). *The handbook for the focus*. OMS.

Gobierno Municipal Autónomo de Achacachi. (2019). *Plan de desarrollo territorial*. GAMA.

Gobierno Municipal Autónomo de Jesús de Machaca. (2019). *Plan de desarrollo territorial*. GAMJM.

Gobierno Municipal Autónomo de Padcaya. (2019). *Plan de desarrollo territorial*. GAMP.

Gobierno Municipal Autónomo de San Lorenzo. (2019). *Plan de desarrollo territorial*. GAMSL.

Gobierno Municipal Autónomo de Buena Vista. (2019). *Plan de desarrollo territorial*. GAMA.

Gobierno Municipal Autónomo de El Torno. (2019). *Plan de desarrollo territorial*. GAMA.

Gobierno Municipal Autónomo de Tarabuco. (2019). *Plan de desarrollo territorial*. GAMT.

Gobierno Municipal Autónomo de Zudáñez. (2019). *Plan de desarrollo territorial*. GAMZ.

Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.

Gómez, C. (1998). *Comunicación y educación en la era digital*. Diana.

González, R. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. McGraw Hill.

Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "De la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Revista Educere*, 13(44), 235-241. <https://bit.ly/2GLsGJG>

Gumucio-Dagrón, A.; Tufte, T. (2008). *Antología de comunicación para el cambio social: Lecturas históricas y contemporáneas*. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social Inc. – Plural Editores.

Gumucio-Dagron, A. (2014). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, 58 (VXXX), 26-39. <https://bit.ly/3IMLN6N>

Gumucio, A. (2017). Vigencia de la comunicación en el cambio social. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 147, 49-66. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i141.4104>

Gutiérrez, E. (2017). De la educomunicación a la comunicación-educación en la cultura. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 147, 365-376. DOI: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i141.4136>

Gutiérrez Slon, J. A. & Vargas Vargas, B. R. (2022). Dialogando com Freire: Sobre o espaço pedagógico e outras reflexões compartilhadas. *Revista Innovaciones Educativas*, 24(37), 231-243. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v24i37.3963>

Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 340-358. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>

Hernández-Calderón, K. y Lesmes-Silva, A. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Convicciones*, 5 (9), 83-87. <https://bit.ly/3k5pWNn>

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. P. (2017). *Metodología de la investigación* (9na. ed.). Mc Graw Hill.

Hernández Huerta, J. L. (2012). *Freinet en España (1926-1939). Escuela Popular, Historia y Pedagogía*. Castilla Ediciones.

Huergo, J. (1997). *Comunicación/Educación: Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Crujía.

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2019). *Proyecciones estadísticas 2019*. INE.

Izcarra, S. y Andrade, K. (2003). *La entrevista en profundidad. Teoría y práctica*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Jenkins, H. & al. (2009). *Confronting de challenges of partipatory culture*. Media Education for the 21st Century. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26083>

Jenkins, R. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Kaplún, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación educativa. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 85, 4-6. <http://hdl.handle.net/10469/12869>

Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación: la práctica de la comunicación educativa*. UNESCO OREALC.

Peruzzo, C. M. K. (2006). Radio comunitaria, educomunicación y desarrollo social. *Contratexto* 14, 199-222. <https://bit.ly/3D5qhgf>

Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Adriana Hidalgo.

Laverde, A. C., & Vallejo, V. A. (2016). Educommunication in digital environments: An analysis from the exchange of information. [La Educomunicación en entornos digitales: Un análisis desde los intercambios de información] *Opción*, 32(7):461-479. <https://bit.ly/3WXDf0Z>

Lema-Blanco, I.; Rodríguez-Gómez, E. & Barranquero-Carretero, A. (2016). Youth and the third sector media in Spain: Communication and social change training. *Comunicar*, 24(48), 91-99. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-09>

Loayza, R. y Peres, G. (2016). *Repensando la investigación en ciencias sociales*. Plural.

López, C.; García, M. (2021). La configuración de la enseñanza y aprendizaje de la historia como campo de conocimiento. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22), 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.737>

López, L. (1989). *Elementos para una crítica de la ciencia de la comunicación*. Trillas.

López, J. I. (2015). *Pasión por la radio*. CIESPAL.

Magallanes, C. (2015). La comunicación para el cambio social, un proceso de trabajo por la transformación social. *Rúbricas*, 40, 40-47. <https://bit.ly/3WXExsR>

Martínez-Costa y Prata (2017). La radio en busca de su audiencia: hacia una escucha diversificada y multiplataforma. *Intercom - RBCC*, v.40, n.3, p.109-128. <https://doi.org/10.1590/1809-5844201737>

Martín-Barbero, J. 1997. *De los Medios a las Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. UFRJ.

Masterman, L. (1983): La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas. *Perspectivas*, XIII(2), 191-200.

Masterman, L. (1993). *La Enseñanza de los Medios de Comunicación*. Ediciones de la Torre.

Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural de L.S. Vigostky y su aplicación en la educación* (mimeo). Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

Mefalopulos, P. & Kamlongera, C. (2008). *Diseño participativo para una estrategia de comunicación*. FAO.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de Oposición en la Era Posmoderna*. Paidós.

Ministerio de Salud y Deportes. (2019). *Reportes municipales de Salud*. Ministerio de Salud y Deportes.

Mirzoeff, E. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós, CABA.

Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación* (2da, ed.). Aique.

Montero, A. (2016). ¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico? Consejos para saber por dónde empezar. *Aika Education*, 15, 24-36.

Moreira, G. (2020). A educomunicação e os sertões do século XXI. *Educacao e Sociedade*. 41, e221403, 1-14. <https://doi.org/10.1590/es.221403>

Morsy, Z. (Coord.) (1984). *La Educación en Materia de Comunicación*. UNESCO.

Muñoz, Jorge. (2008). *Geografía de Bolivia. La Paz, Bolivia*. Academia Nacional de Ciencias.

Observatorio San Calixto. (2020). *Características climáticas de los municipios de Bolivia*. Observatorio San Calixto.

Oliveira Guimaraes, M. (2001). Comunicación y educación en la perspectiva del receptor. *Comunicación y Educación*. 7, 43-60.

de Oliveira Soares, I. (1997). La gestión de la comunicación educativa. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, 58, 7-11.
<https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i58.1121>

de Oliveira Soares, I. (2000). Educomunicación: Un campo de mediaciones. *Revista de Comunicación y Educación. Escuela de Comunicación y Artes, Universidad de Sao Paolo*, VII, 24-38.

de Oliveira Soares, I. (2000). La comunicación/Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. *Comunicación y Educación*, 185, 27-47. <https://doi.org/10.4000/books.sdh>.

de Oliveira Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas* 30, 194-207. <https://bit.ly/3XnA5DE>

de Oliveira Soares, I. (2020). La educomunicación en Latinoamérica: claves del pasado, retos del futuro. *Redes sociales y ciudadanía: hacia un mundo ciberconectado y empoderado*, 19-26. <https://bit.ly/3lIgdqs>

OMS. (2009). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer, y cómo obtener evidencias*. OMS.

Padilla, M. E.; Carrasco, L.; y Noya, M. (2010). *Guía de roles y funciones para las defensorías de la niñez y adolescencia*. La Paz. UNICEF.

Palacios, J. (1980). *La Cuestión Escolar*. LAIA.

Parra, G. (2000). *Bases Epistemológicas de la Educomunicación: Definiciones y Perspectivas de su Desarrollo*. Abya Yala.

Pasquali, A. (1978). *Comprender la Comunicación*. Monte Ávila Editores.

Pasquali, A. & Vargasa, A. (1990). *De la marginalidad al rescate: Los servicios públicos de radiodifusión en la América Latina*. ULCRA Universidad Estatal a Distancia.

Pasquali, A. (1980a). *Comprender la comunicación* (2da. ed.). Monte Ávila Editores.

Pasquali, A. (1980b) *Comunicación y cultura de masas* (5ta. ed.). Monte Ávila Editores.

Pasquali, A. (1990). *La Comunicación Cercenada. El caso Venezuela*. Monte Ávila Editores.

Pérez-Escoda, A. & Ruiz, R. (2020). Comunicación y educación en un mundo digital y conectado. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes* 18 (2), 1-15. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1580>.

Pérez-Escoda, A.; Contreras, P. (2018). Smartphone y Redes Sociales para el Desarrollo de Competencias Mediáticas y Digitales en Niños y Adolescentes: Musical.ly. *Aula Abierta*, 47(3), 281-290. <https://bit.ly/3CEqMHm>

Pérez, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Paidós.

Pérez, R. A. (2006). La educomunicación. *Revista Interacción*, 51, 13-26.
<https://bit.ly/3ZnBUSG>

Piaget, J. (1975). *La composición de las fuerzas y el problema de los vectores*. Morata.

Piaget, J. (2015). *Psicología del niño*. Decimoséptima edición. Ediciones Morata.

Pineda de Alcázar, M. (2001). Las teorías clásicas de la comunicación: balance de sus aportes y limitaciones a la luz del Siglo XXI. *Opción*, 17(36), 11-29.

Pintos, J. L. (2000). Construyendo realidad (es): Los Imaginarios Sociales. *Revista Realidades*, 1, 7-25. <https://bit.ly/3k8UtKg>

Plan International Inc. (2008). *No más excusas, acabando la violencia contra los niños y las niñas*. Plan International Inc.

Plan International Inc. (2010). *Marco regional sobre el derecho a la protección contra la violencia hacia niños, niñas, adolescentes y jóvenes de las Américas*. Plan International Inc.

Plan International Inc. (2014). *Estar protegidos contra la violencia es el derecho de todo niño y niña. Estrategia global de Plan Internacional para los programas de protección de la niñez*. Plan International Inc.

Plan International Inc. (2017). *Lo que dicen los medios*. Plan International Inc.

Plan International Inc. (2017). *Protocolos de protección en procesos participativos de niñas, niños y adolescentes*. UKAID. Departamento de Desarrollo Internacional Británico.

Plan International Inc. (2018). *Política Nacional de Protección*. Plan International Inc.

Plan International Inc. (2019). *Plan Estratégico*. Plan International Inc.

Plan International Inc. (2020). *Política Nacional de Igualdad de Género e Inclusión*. Plan International Inc.

Pinheiro, P. (2010). *Informe mundial de la violencia contra niñas y niños*. UNICEF.

Piscitelli, A. (2002). *Cibercultura 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Paidós.

Portal Moreno, R. (2008). *Comunicación y Educación*. Ed. Félix Varela.

- Porto Pedrosa, L.; y Ruiz San Román, J. A. (2014). Los grupos de discusión. *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales*. Tirant Humanidades, 253-273.
- Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación. 135, 17-32. <https://bit.ly/3kHOs7q>
- Prieto, D. (2006). El interparentizaje como clave de la educomunicación. *Mediaciones*. Universidad Minuto de Dios, 6, 17-23. <https://bit.ly/3ZwjIMb>
- Prieto, D. (2004). *La comunicación en la educación*. La Crujía – Stella.
- Prieto, D. (1997). *Diseño y comunicación*. Ediciones Coyoacán.
- Prieto, D. (1998). *La pasión por el discurso*. Ediciones Coyoacán.
- Prieto, D. (1994). *La vida cotidiana: Fuente de producción radiofónica*. UNDA-AL.
- Rabelo, A.; Bermúdez Morris, R. & Rabelo Padua, S. (2022). Apuntes teóricos sobre la comunicación educativa mediada por las redes sociales. *Referencia Pedagógica*, 10(1), 25-40. <https://bit.ly/3CKn1QC>
- Ramos, C. (2022). *Educomunicación y participación comunitaria de los niños de la Institución Educativa Huarimayo, Chavín de Huántar, Áncash*. [Tesis de bachiller inédita]. Universidad Nacional Pedro Ruiz.
- Ranzolin, A. (2018). Venezuela. Educomunicación y ciudadanía: Reflexiones sobre responsabilidades compartidas en un mundo digital. *Aularia*, 7(1), 11-16. <https://bit.ly/3X3isck>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua*. RAE.
- Ríos, J. M. & Cebrián, M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Ediciones Aljibe.
- Riviére, A. (1988). *La psicología de Vygotski*. Visor.
- Rodríguez, J. G. (2000). *Comunicación y educación*. Universidad Nacional.
- Rodríguez, M. & Nava K. (1996). *Comunicación y educación para mejorar la calidad de vida*. Edit. UNFPA, SNE, UNESCO.
- Romão, J. E. (2015). *Avaliação dialógica - Desafios e Perspectivas*. Cortez.

Romeu, Vivian. (2018). Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica. *Dixit*, (29), 34-47. <https://doi.org/10.22235/d.v0i29.1696>

Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de antropología experimental*, (10), 89-102. <https://bit.ly/3ZzvN5s>

Rueda, M. Á.; Feliz, M.; Urtubey, F. (2017). Nanomedios, estética colaborativa y redes sociales: Aproximaciones al estudio de la cultura visual en tres organizaciones comunitarias vinculadas a los conflictos sociales de la Argentina postcrisis. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42624/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Save the Children. (2014). *Política de Protección*. Save The Children.

Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Cèlestin Freinet. REDHECS: *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (4), 48-55. <https://bit.ly/2rPNN5D>

Sánchez Sánchez, R. (2019). El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional. Unidad Legaria. Ciudad de México E-mail: rsanchezs@ipn.mx (Recibido el 8 de junio de 2019, aceptado el 4 de agosto de 2019). *Revista Latin-American Journal of Physics Education* Lat. Am. J. Phys. Educ. 13(4), 27-34.

Santaella Rodríguez, E. & Martínez Heredia, N. (2017) La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*. Universidad de Granada Granada, 21(4), 359-379.

Santamaría-Cárdaba, N. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046220165>.

Sardiñas, Y.; Domínguez, I. & Reinoso, C. (2020). La comunicación educativa: su desarrollo en el profesor de secundaria básica. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (71), 18-24. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382020000200018&lng=es&tlng=es.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.

Servicio Departamental de Gestión Social (SEDEGES). (2015). *El ABC de la Defensoría de la Niñez y Adolescencia*. UNICEF.

Terceros, E. (2003). *Aproximaciones teórico conceptual, en la publicación Sistema jurídico indígena*. CEJIS.

Thiele, G. et al. (1994). *Producción de publicaciones divulgativas: Comunicación Escrita Efectiva*. CIAT.

Torres, H. J. (1999). Caracterización de la comunicación educativa. Razón y Palabra (Revista electrónica), 13 (4) en <http://razonypalabra.org.mx>

Touriñán López, J. M. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. Revista Boletín Redipe, 10(6), 33–84. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1312>

Torrico, E. (2016). *Comunicación: De las matrices a los enfoques*. La Paz. Punto de Encuentro.

Torrico, E. (2022). *Comunicación (re)humanizadora: Ruta decolonial*. CIESPAL.

Tufte, T. & Gumucio-Dagron, A. (2008). *Antología de la comunicación para el cambio social*. Plural.

UNESCO. (1996). *Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission for Education in the Twenty First Century*. Le Petit Rose.

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

UNICEF, ACNUR, Save the Children & Visión Mundial. (2013). *Mejores formas de protección a la niñez: Teorías y prácticas sobre sistemas de protección a la niñez*. UNICEF, ACNUR, Save the Children y Visión Mundial

UNICEF. (2006). *Estudio mundial de Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Las voces de niños, niñas y adolescentes sobre la violencia*. UNICEF.

UNICEF. (2007). *¿Cómo eliminar la violencia contra los niños y niñas? Manual para parlamentarios*. UNICEF.

UNICEF. (2014). *Eliminar la violencia contra los niños y niñas: Seis estrategias para la acción*. Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia.

UNICEF. (2019). *Para cada Niño, Todos los Derechos, Convención de los Derechos del Niño en la Encrucijada*. Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia.

Uranga W. (2021). Comunicar para la Participación y la Incidencia. *Revista Punto Cero*, 26(42), 24-31.

Velásquez-Fernández, A. (2019). Teoría del desarrollo humano en Jerome Bruner: De la psicología cognitiva a la psicología cultural. *Revista de Psicología GEPU*, 10 (2), 214-223.

Villamizar, G. (1997). Educación y medios: Una conciliación necesaria. *Revista Chaqui* 58, 12-15.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge MA.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Visión Mundial. (2013). *Por el Derecho a la Protección*. Visión Mundial.

Weinberg, G. (2020). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. CLACSO-UNICEF.

Wittgenstein, L. (2003). *Investigaciones filosóficas*. Editorial UNAM.

Wolfgang, S. (1990). The Archeology of the Development Idea. *Interculture*, 23(4), 26-32.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Zeballos, R. (2017). *Estrategias de comunicación y educación para el desarrollo* (3ra. ed.). Educación Radiofónica de Bolivia (ERBOL).

Zeballos, R. (2017). *La competencia mediática de jóvenes de la ciudad de La Paz. Capacidades ciudadanas para la interacción con los medios y tecnologías de comunicación*. SIRCA.

Zecheto, V. (2011). *Educomunicación*. Abya Yala. Universidad Politécnica Salesiana.

Comunicación, desarrollo y cambio social, editado por José Miguel Pereira y Amparo Cadavid, y publicado por la Editorial Pontificia Universidad Javeriana en el año 2011. *Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo* (Alfonso Gumucio Dagrón, 2011).

MARCOS NORMATIVOS INTERNACIONALES Y NACIONALES

Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y su protocolo facultativo (PF-PIDESC).

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y sus dos protocolos facultativos (PF1-PIDCP y PF2-PIDCP).

Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (CEDR).

Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por su sigla en inglés) y su Protocolo facultativo (PF-CEDAW).

Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y sus protocolos facultativos relativos a la participación de niños en conflictos armados (OPAC, por su sigla en inglés) y a la venta de niños, la prostitución infantil y su utilización en pornografía (OPSC, por su sigla en inglés).

Agenda Iberoamericana para la Niñez y la Adolescencia y la Agenda Iberoamericana a favor del Cumplimiento de los Derechos de la Niñez y Adolescencia Indígena.

Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes.

Constitución Política del Estado de Plurinacional de Bolivia.

Código Niña, Niño y Adolescentes. Ley N°548 de 17 de julio de 2014. DECRETO SUPREMO N° 2377. Reglamento al Código de NNA. Ley 548 Código de Familia.

Código Penal de Bolivia.

ENCICLOPEDIAS

Great Soviet Encyclopedi

Oxford English Dictionary

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

1. Instrumentos de recojo de información aplicados
 - 1.1. Modelo de diario de campo
 - 1.2. Guía de entrevistas de grupos de discusión
 - 1.3. Guías de entrevistas en profundidad.
 - 1.4. Cuestionarios de encuestas

2. Ubicación geográfica de los municipios cubiertos por el estudio
 - 2.1. Municipio de Achacachi
 - 2.2. Municipio de Tarija
 - 2.3. Municipio de Santa Cruz
 - 2.4. Municipio de Chuquisaca

3. Memoria visual
 - 3.1. Procesos de formación generados
 - 3.2. Productos educomunicativos realizados
 - 3.3. Procesos educomunicativos generados
 - 3.4. Educomunicación para prevenir la violencia contra niñas y niños

En las páginas que siguen, se compilan los anexos de la investigación, que son materiales complementarios relevantes del estudio, que, por su extensión, no se incluyeron en el cuerpo del documento. Los anexos de este trabajo incluyen las técnicas metodológicas, los mapas, referencias, infografías, diagramas, documentos citados, gráficos, las fotografías, glosarios que enriquecen y dan sentido global a toda la investigación.

ANEXO 1

DIARIO DE CAMPO (OBS)

Municipio: (Achacachi (1), Jesús de Machaca (2), Padcaya (3), San Lorenzo (4), Buena Vista (5), El Torno (6), Tarabuco (7) y Zudáñez (8)).

Comunidad:

(Achacachi: Chijipina Grande (1/1), Pajchani Molino (1/2), Quenaquetara (1/3), Jahirlaca (1/4), Sunasivi (1/5)).

(Jesús de Macchaca: Corpa (2/1), Sullcatiti Titiri (2/2), Jesús de Machaca (2/3), Chama (2/4), Parina Arriba (2/5)).

(Padcaya: La Huerta (3/1), Quebrada de Cañas (3/2), Fuerte Grande (3/3), Río Negro (3/4), La Mamora (3/5)).

(San Lorenzo: Pucarita (4/1), Ayomita (4/2), Sulcata Centro (4/3), Villa Charcas (4/4), Arpaja Alta (4/5)).

(El Torno: Los Limos (5/1), Puerto Rico (5/2), San Carlos (5/3), Taruma (5/4), Limoncito (5/5)).

(Buena Vista: Caranda (6/1), Arboleda (6/2), San Miguelito (6/3), Huaitu (6/4), Espejitos (6/5)).

(Tarabuco: Ciénega (7/1), Puka Puka (7/2), Kusihuasi (7/3), Lajas (7/4), Lamboy (7/5)).

(Zudáñez: Jocota (8/1), Puka Huasi (8/2), San Antonio (8/3), Sauces (8/4) y Parajti (8/5)).

Población: Niñas, niños y madres y padres. **Fecha:** _____ **Horario:** _____ **Código:** _____

Interacciones, pacíficas o agresivas, de niñas y niños: - Con otras niñas y niños. - Con Madres y Padres. - En comunidad. - En la escuela. - En familia. Gestión de violencia.	
Identifica violencia: - Conoce o no violencia. - La violencia es o no normal y natural. - Habla de violencia o no. - Enfrenta la violencia o no.	
Identifica señales de violencia: - Golpes, pellizcos, etc. - Gritos, insultos, etc. - Toques incómodos.	

- Toques indebidos.	
Reconoce tipo de violencia: - Física. - Psicológica. - Sexual.	
Es víctima violencia (frecuencia): - Diaria. - Una vez por 3 días. - Dos veces por 3 días.	
Lugar donde ocurre: - Hogar. - Escuela. - Cancha. - En otros espacios.	
Quien ejerce violencia - Padre. - Madre. - Abuelo. - Abuela. - Adolescente. - Otra niña o niño. - Otra persona grupo familiar.	
Prevención (quienes) - Conversa. - Activa mecanismos de protección. - Denuncia.	
Rol que desempeñan Madres y Padres, y autoridades en reducir la violencia.	

Generación de procesos de educomunicación (quienes y con quienes): - Interpersonal. - Grupal. - Uso de minimedios (papelógrafos, periódico mural, cuentos, títeres, dibujos animados, afiches y otros). - Uso de la radio. - Uso de redes sociales. - Otros (detallar).	
La vida de niñas y niños cambió por (¿cómo?): - Manejo adecuado de la violencia. - Prevención de la violencia. - Reducción de hechos de violencia. - Sabe a quién acudir. - Toma medidas de prevención. - Existen mecanismos de protección. - Identifican a un punto focal en la comunidad - Existe la Defensoría NNA, saben dónde se encuentra y cómo comunicarse con ella.	
Interpretación – Evaluación – Observación:	

ANEXO 2

GUÍA DE DISCUSIÓN (DIS)

Presentación del moderador.

Presentación del propósito del estudio.

Municipio: (Achacachi (1), Jesús de Machaca (2), Padcaya (3), San Lorenzo (4), Buena Vista (5), El Torno (6), Tarabuco (7) y Zudáñez (8)).

Comunidad:

(Achacachi: Chijipina Grande (1/1) y Jahirlaca (1/4)).
(Jesús de Macchaca: Corpa (2/1) y Jesús de Machaca (2/3)).
(Padcaya: La Huerta (3/1) y Río Negro (3/4)).
(San Lorenzo: Pucarita (4/1) y Villa Charcas (4/4)).
(El Torno: Los Limos (5/1) y San Carlos (5/3)).
(Buena Vista: Caranda (6/1) y Espejitos (6/5)).
(Tarabuco: Ciénega (7/1) y Lajas (7/4)).
(Zudáñez: Jocota (8/1) y Puka Huasi (8/2)).

Población: Niñas, niños.

Fecha: _____

Horario: _____

Código:

Procedimiento de intercambio:

Presentación de participantes.

Dinámica.

Introducción al tema.

Desarrollo de ideas temáticas principales:

- Percepción sobre la violencia.
- Tipos de violencia.
- Toques incómodos.
- Comportamientos frente a la violencia (prevención y denuncia).
- Comportamientos ante la violencia.
- Justificación de la violencia.
- Formas de solucionar la violencia.
- Generación de procesos educativos para la prevención.

Guía de preguntas por temas definidos:

1. Identificamos a la violencia con dos palabras (lluvia de ideas y visualización de palabras).
2. ¿Qué significa la violencia para ustedes? (presentación de dibujo animado).
3. ¿Qué tipos de violencia conocen? (dibujando la violencia física, psicológica y sexual).
4. ¿Qué tipo de violencia es la que más me afecta? (figuras de estados de ánimo).
5. ¿Si alguien me toca en un lugar de mi cuerpo donde no deseo, es violencia? ¿por qué?
6. ¿Quiénes sufren más violencia? ¿Niñas? ¿Niños? ¿Ambos por igual?
7. ¿Han sufrido una situación violenta? ¿dónde? (contando cuentos).
8. ¿En qué lugar se da más violencia? En casa, en la escuela o en la comunidad.
9. ¿Qué hacemos frente a la violencia? ¿lo hablamos? ¿lo callamos?
10. ¿Consideras correcto denunciar todos los casos de violencia?
11. ¿Quiénes nos provocan más violencia? (cuentos, títeres, juegos y dibujos).
12. ¿Cómo deberíamos prevenir la violencia? ¿Cómo anticiparnos al peligro?
13. ¿Cuáles deberían ser las principales maneras de solucionar la violencia cuando se da en casa?
14. ¿Podemos protegernos frente a las violencias? ¿Cómo? ¿Qué recursos utilizamos?
15. ¿Usan los minimedios?
16. ¿Qué minimedios conocen?
17. ¿Cuáles son los que más les gustan?
18. ¿Qué lograron con los minimedios?
19. ¿Realmente ayudan a prevenir las violencias? ¿Tienen pruebas de ello?
20. ¿Ha cambiado algo en sus vidas, después de esta experiencia?

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA

RESPONSABLES DE IMPLEMENTAR EL PROYECTO

GUÍA DE ENTREVISTA (ENT-RIP)

Responsables de Implementar el Proyecto

Presentación del entrevistador.

Presentación del objetivo del estudio.

Nombre de la persona entrevistada:

Preguntas

1. En sus palabras ¿cómo define la educomunicación?
2. ¿Todos los proyectos y programas incluyen procesos de educomunicación?
3. ¿Por qué consideraron a la educomunicación dentro del proyecto Protección y Género?
4. ¿Qué actividades de educomunicación pusieron a la práctica?
5. ¿De qué manera la educomunicación ayudó a que niñas y niños identifiquen la violencia y los tipos de violencia?
6. ¿De qué manera la educomunicación ayudó en la prevención de violencia contra la infancia?
7. ¿Qué rol cumplieron autoridades tradicionales, municipales, madres y padres dentro del proceso de educomunicación?
8. ¿Podemos pensar en la educomunicación como el mejor recurso para reducir la violencia contra la niñez?
9. ¿Si es así, el remedio sería solamente exportar esta experiencia de prevención de las violencias, a través de la educomunicación?
10. ¿Qué materiales fueron los más efectivos para generar procesos educomunicativos con niñas y niños?
11. ¿Cuál de los materiales fue el más preferido por la mayoría de niñas y niños?
12. ¿Niñas y niños son capaces de producir recursos educomunicativos, en el área rural? (condiciones)

13. ¿Niñas y niños pueden generar procesos de prevención, a través de recursos educomunicativos?
14. ¿Considera que la vida de niñas y niños cambió después de la intervención?
15. ¿Qué dificultades fueron las más recurrentes a la hora de generar los procesos de educomunicación?
16. ¿Qué elementos se pueden recuperar, en la experiencia, que mejoró el proceso de educomunicación?

ANEXO 4

GUÍA DE ENTREVISTA

PARA AUTORIDADES TRADICIONALES Y MUNICIPALES

GUÍA DE ENTREVISTA (ENT-AT y AM)

Autoridades Tradicionales y Autoridades Municipales

Presentación del entrevistador.

Presentación del objetivo del estudio.

Comunidad:

(Achacachi: Chijipina Grande (1/1), Pajchani Molino (1/2), Quenaquetara (1/3), Jahirlaca (1/4)).

(Jesús de Macchaca: Corpa (2/1), Sullcatiti Titiri (2/2), Jesús de Machaca (2/3), Chama (2/4)).

(Padcaya: La Huerta (3/1), Quebrada de Cañas (3/2), Fuerte Grande (3/3), Río Negro (3/4)).

(San Lorenzo: Pucarita (4/1), Ayomita (4/2), Sulcata Centro (4/3), Villa Charcas (4/4), Arpaja Alta (4/5)).

(El Torno: Los Limos (5/1), Puerto Rico (5/2), San Carlos (5/3), Limoncito (5/5)).

(Buena Vista: Caranda (6/1), Arboleda (6/2), Huaitu (6/4), Espejitos (6/5)).

(Tarabuco: Ciénega (7/1), Kusihuasi (7/3), Lajas (7/4), Lamboyto (7/5)).

(Zudáñez: Jocota (8/1), Puka Huasi (8/2), San Antonio (8/3) y Parajti (8/5)).

Nombre de la persona entrevistada: _____

1. ¿Qué opina sobre la violencia contra la niñez?
2. ¿De qué manera cree que esta problemática afecta al municipio?
3. ¿Tiene datos de los casos de violencia contra la niñez, en la comunidad y/o en el municipio?
4. ¿Considera que el municipio tiene una alta tasa de casos de violencia contra niñas y niños?
5. ¿Qué acciones realiza el municipio para reducir esta problemática? Describa las más importantes por favor.
6. ¿La comunidad o el municipio destina recursos económicos para invertir en la prevención de la violencia infantil?
7. ¿De qué forma influyó para que en el presupuesto del Plan Territorial de Desarrollo Integral (PTDI) del municipio se destinen fondos para invertir en la prevención de la violencia infantil?

8. ¿En este período, articularon esfuerzos con organizaciones públicas y privadas?
9. ¿Dentro del municipio, funcionan los Servicios Legales y las Defensorías de la Niñez y la Adolescencia?
10. ¿Cuál es la planificación que tiene la comunidad o el municipio para reducir la violencia en la población infantil?
11. ¿Están consideradas las comunidades lejanas del municipio?
12. ¿Cómo llega el municipio con iniciativas de prevención a estas localidades?
13. ¿Las comunidades cuentan con mecanismos y puntos focales de protección?
14. Estas acciones ¿mejoran y transforman la vida de niñas y niño de la comunidad y el municipio?
15. ¿Usted cree que facilita y ayuda en las acciones de prevención contra las violencias hacia niñas y niños o las obstaculiza?
16. ¿Considera que existen creencias culturales que afectan a la prevención de la violencia infantil?
17. ¿Culturalmente, existen maneras de resolver los delitos de violencia, sobre todo sexual, fuera de la Ley?

ANEXO 5:
GUÍA DE ENTREVISTA
PARA MADRES Y PADRES

GUÍA DE ENTREVISTA (ENT-MP)
Madres y Padres

Presentación del entrevistador.

Presentación del objetivo del estudio.

Comunidad:

(Achacachi: Chijipina Grande (1/1), Pajchani Molino (1/2), Quenaquetara (1/3), Jahirlaca (1/4)).

(Jesús de Macchaca: Corpa (2/1), Sullcatiti Titiri (2/2), Jesús de Machaca (2/3), Chama (2/4)).

(Padcaya: La Huerta (3/1), Quebrada de Cañas (3/2), Fuerte Grande (3/3), Río Negro (3/4)).

(San Lorenzo: Pucarita (4/1), Ayomita (4/2), Sulcata Centro (4/3), Villa Charcas (4/4), Arpaja Alta (4/5)).

(El Torno: Los Limos (5/1), Puerto Rico (5/2), San Carlos (5/3), Limoncito (5/5)).

(Buena Vista: Caranda (6/1), Arboleda (6/2), Huaitu (6/4), Espejitos (6/5)).

(Tarabuco: Ciénega (7/1), Kusihuasi (7/3), Lajas (7/4), Lamboyu (7/5)).

(Zudáñez: Jocota (8/1), Puka Huasi (8/2), San Antonio (8/3) y Parajti (8/5)).

Nombre de la persona entrevistada:

Preguntas

1. En sus palabras ¿qué es la violencia?
2. ¿Qué tipos de violencia conoce?
3. ¿Qué tipo de acciones son consideradas violencia y son justificadas?
4. ¿Podemos pensar en la violencia como una forma de enseñanza y disciplina?
5. ¿Cómo reacciona frente a la indisciplina y desobediencia de sus hijas/hijos?
6. ¿Se considera una persona muy violenta, más o menos violenta o poco violenta? ¿Por qué?
7. ¿Cuál es el castigo más común que usted le da a sus hijas/hijos?

8. ¿Cree que es posible evitar situaciones de violencia?
9. ¿Conversa con sus hijas/hijos sobre la violencia?
10. ¿Sus hijas/hijos saben cómo evitar la violencia?
11. ¿Qué opina sobre la violencia sexual?
12. ¿Considera que en la comunidad y en el municipio existe violencia?
13. ¿Qué pasaría si usted es testigo de una situación de violencia?
14. ¿Cómo cree que se puede reducir la violencia contra niñas y niños?
15. ¿Cuáles deberían ser las principales maneras de solucionar la violencia cuando se da en casa?
16. ¿Previene la violencia?
17. ¿Qué recursos, herramientas y/o instrumentos utiliza para prevenir la violencia?
18. ¿Las acciones impulsadas por Plan International Inc. ayudaron a cambiar la situación de la violencia en la comunidad? ¿Cómo?

ANEXO 6

CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA

CUESTIONARIO

Características demográficas:

Municipio: (Achacachi (1), Jesús de Machaca (2), Padcaya (3), San Lorenzo (4), Buena Vista (5), El Torno (6), Tarabuco (7) y Zudáñez (8)).

Comunidad:

(Achacachi: Chijipina Grande (1/1), Pajchani Molino (1/2), Quenaquetara (1/3), Jahirlaca (1/4), Sunasivi (1/5)).

(Jesús de Macchaca: Corpa (2/1), Sullcatiti Titiri (2/2), Jesús de Machaca (2/3), Chama (2/4), Parina Arriba (2/5)).

(Padcaya: La Huerta (3/1), Quebrada de Cañas (3/2), Fuerte Grande (3/3), Río Negro (3/4), La Mamora (3/5)).

(San Lorenzo: Pudarita (4/1), Ayomita (4/2), Sulcata Centro (4/3), Villa Charcas (4/4), Arpaja Alta (4/5)).

(Buena Vista: Los Limos (5/1), Puerto Rico (5/2), San Carlos (5/3), Taruma (5/4), Limoncito (5/5)).

(El Torno: Caranda (6/1), Arboleda (6/2), San Miguelito (6/3), Huaitu (6/4), Espejitos (6/5)).

(Tarabuco: Ciénega (7/1), Puka Puka (7/2), Kusihuasi (7/3), Lajas (7/4), Lamboyu (7/5)).

(Zudáñez: Jocota (8/1), Puka Huasi (8/2), San Antonio (8/3), Sauces (8/4) y Parajti (8/5)).

Población: Niñas, niños

Fecha: _____

Horario: _____

N°:

Datos de la persona encuestada:

Edad: _____

Sexo: Femenino (1) Masculino (2)

Idioma: Castellano (1) Aymara (2) Quechua (3) Guaraní (4) Otro (5) _____

1. La violencia está asociada con:

Golpes (1) Castigos (2) Pellizcos (3) Gritos (4) Insultos (5) Que toquen tu cuerpo (6)

Que toquen tus partes íntimas (7) Besos (8) NS/NR (9)

Física (1) Psicológica (2) Sexual (3) NS/NR (9)

Física (1) Psicológica (2) Sexual (3) NS/NR (9)

Física (1) Psicológica (2) Sexual (3) NS/NR (9)

En tu casa (1) En la escuela (2) En la comunidad (3) Otro (4) _____

[illegible]

Niña (1) Niño (2) Adolescente (3) Mujer (4) Otro (5) _____

[illegible]

Mamá (1) Papá (2) Abuela (3) Abuelo (4) Madrastra (5) Padrastro (5)

Otro (6) _____

[illegible]

Otro (7)										

11. En casa, ¿qué hacen frente a hechos de violencia? (puede marcar hasta 2 opciones, las más importantes)

Nada, queda entre nosotros (1) Piden ayuda a familiares (2) Piden ayuda a amigos (3)
Denuncian a la policía (4) Denuncian a la defensoría (5) NS/NR (9)

12. ¿Qué debes hacer ante los hechos de violencia? (puede marcar hasta 2 opciones, las más importantes)

Denunciar, sólo si hay mucha violencia física (1) Denunciar, sólo si el abuso es de hace tiempo (2)

Es mejor no denunciar, te liberas de problemas (3) Siempre se debe denunciar (4)
NS/NR (9)

13. ¿Te sientes protegido en casa? Sí (1) No (2) NS/NR (9)

14. ¿Te sientes protegido en la escuela? Si (1) No (2) NS/NR (9)

15. ¿Te sientes protegido en la comunidad? Si (1) No (2) NS/NR (9)

16. ¿Cómo se puede resolver una situación de violencia, en casa? (puede marcar hasta 3 opciones, las más importantes)

No hacer nada (1) Hablarlo en casa con Mamá o Papá (2) Hablar con personas de confianza (3)

Recurrir a la Iglesia (4) Recurrir a la policía (5) Recurrir a la defensoría (6)

Recurrir a la Unidad Educativa (7) Buscar ayuda en organizaciones que trabajan este tema (8)

Otro _____

17. ¿Crees que una manifestación de afecto puede ser a través de?:

Besos (1) Abrazos (2) Que te toquen el cuerpo (3) Que te toquen tus partes íntimas (4)
NS/NR (9)

18. Si alguien que quieres, te besa, abraza o toca ¿lo aceptas? Sí (1) No (2) NS/NR (9)

19. ¿Quién manifiesta estas acciones, con mayor frecuencia?

Mamá (1) _____ Papá (2) _____ Abuela (3) _____ Abuelo (4) _____ Madrastra (5)

Padrastra (5) _____ Otro (6) _____

20. Prevención de la violencia contra niñas y niños es:

Evitar cualquier situación donde exista violencia física, psicológica o sexual (1)

Generar espacios para que la gente pueda conversar sobre sus problemas (2)

Evitar que nos dejen participar en decisiones sobre la violencia física, psicológica y sexual (3)

NS/NR (9)

21. ¿Crees que es necesario prevenir la violencia contra niñas y niños? Sí (1) No (2)
NS/NR (9)

22. ¿Participarías en cualquier actividad para prevenir la violencia? Sí (1) No (2)
NS/NR (9)

23. ¿Qué actividad?

24. ¿Sabes manejar algún minimedio? Sí (1) No (2)

25. ¿Qué Minimedio sabes utilizar?

Papelógrafo (1) Periódico Mural (2) Cuentos (3) Títeres (4) Dibujos animados (5)
Afiches (6) Otro (7) _____

26. ¿Qué Minimedio te gusta más?

Papelógrafo (1) Periódico Mural (2) Cuentos (3) Títeres (4) Dibujos (5)
Afiches (6) Otro (7) _____

27. ¿Crees que son? (marcar UNA respuesta para cada opción)

Opción 1	Muy útiles	Útiles	Más o menos útiles	Poco útiles	Nada útiles
Opción 2	Muy fáciles	Fáciles	Más o menos fáciles	Poco fáciles	Nada Fáciles

Útiles (1) Fáciles de hacer (2) Otros (3) _____

28. ¿Qué mensajes compartes por medio de estas herramientas?

Contra violencia física (1) Contra violencia psicológica (2) Contra violencia sexual (3)
Otros (4) _____

29. ¿Con quiénes compartes los mensajes realizados en los minimedios?

Mamá (1) _____ Papá (2) _____ Abuela (3) _____ Abuelo (4) _____ Madrastra (5)

Padastro (5) _____ Otro (6) _____

30. ¿Crees que sirven para compartir información sobre los tipos de violencia con otras niñas y niños?

Sí (1) No (2) NS/NR (9)

31. ¿Crees que estas herramientas ayudan a conversar sobre la violencia con los adultos? Sí (1)
No (2) NS/NR (9)

32. ¿Crees que estas herramientas ayudan a reducir los niveles de violencia? Sí (1) No (2)
NS/NR (9)

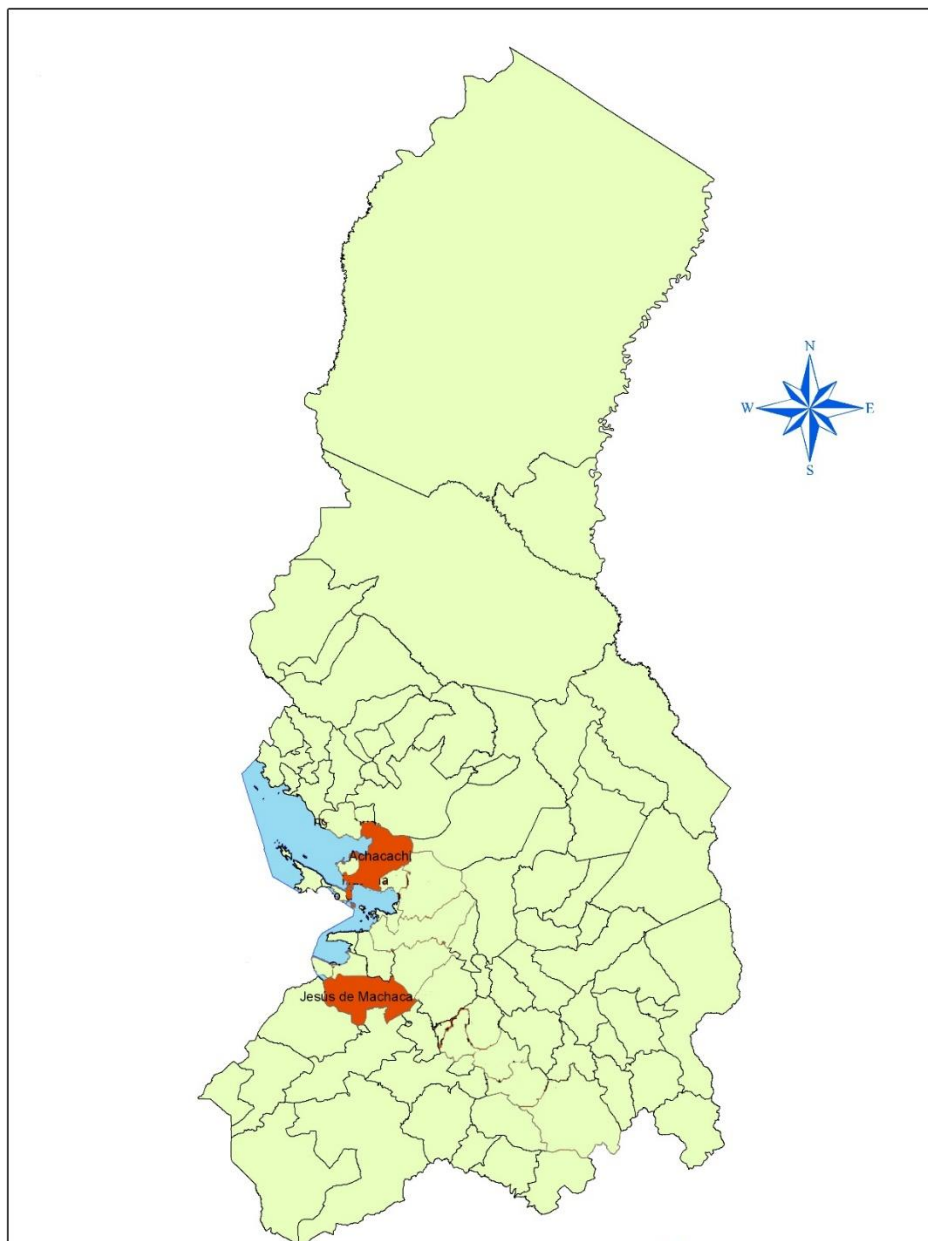
ANEXO 7:

UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA ZONA DE ESTUDIO



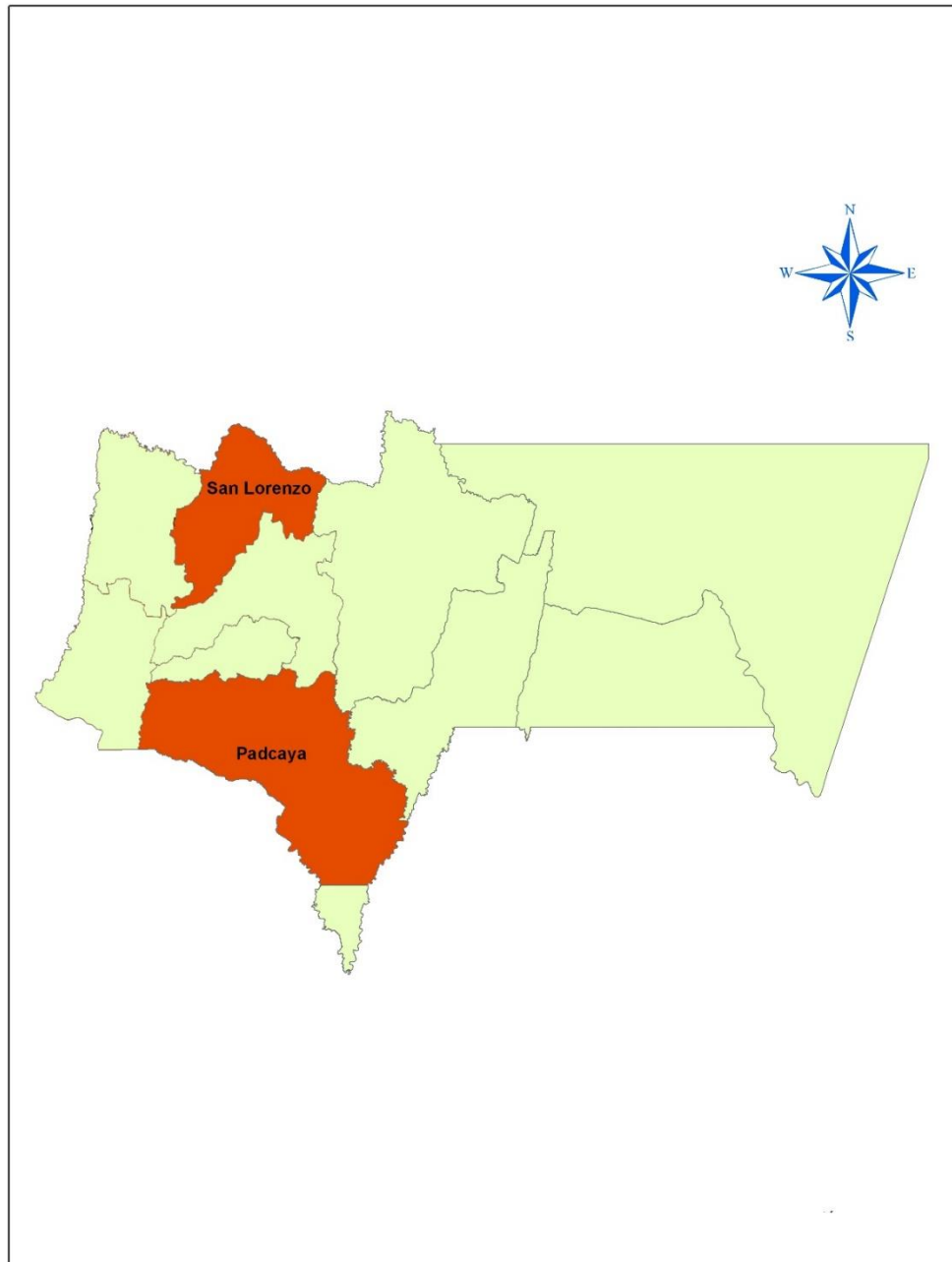
ANEXO 8:

MUNICIPIOS DE ACHACACHI Y JESÚS DE MACHACA



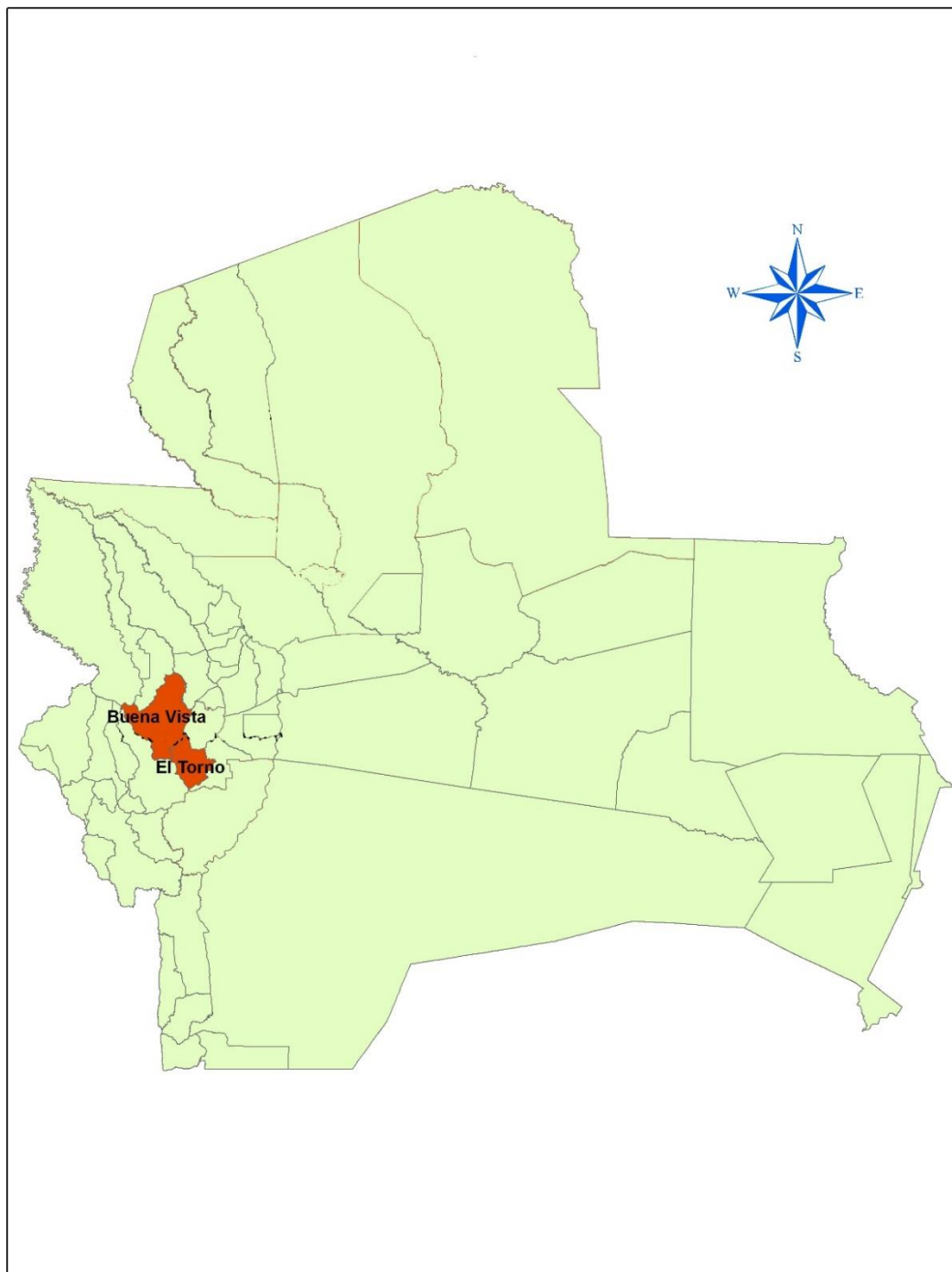
ANEXO 9:

MUNICIPIOS DE PADCAYA Y SAN LORENZO



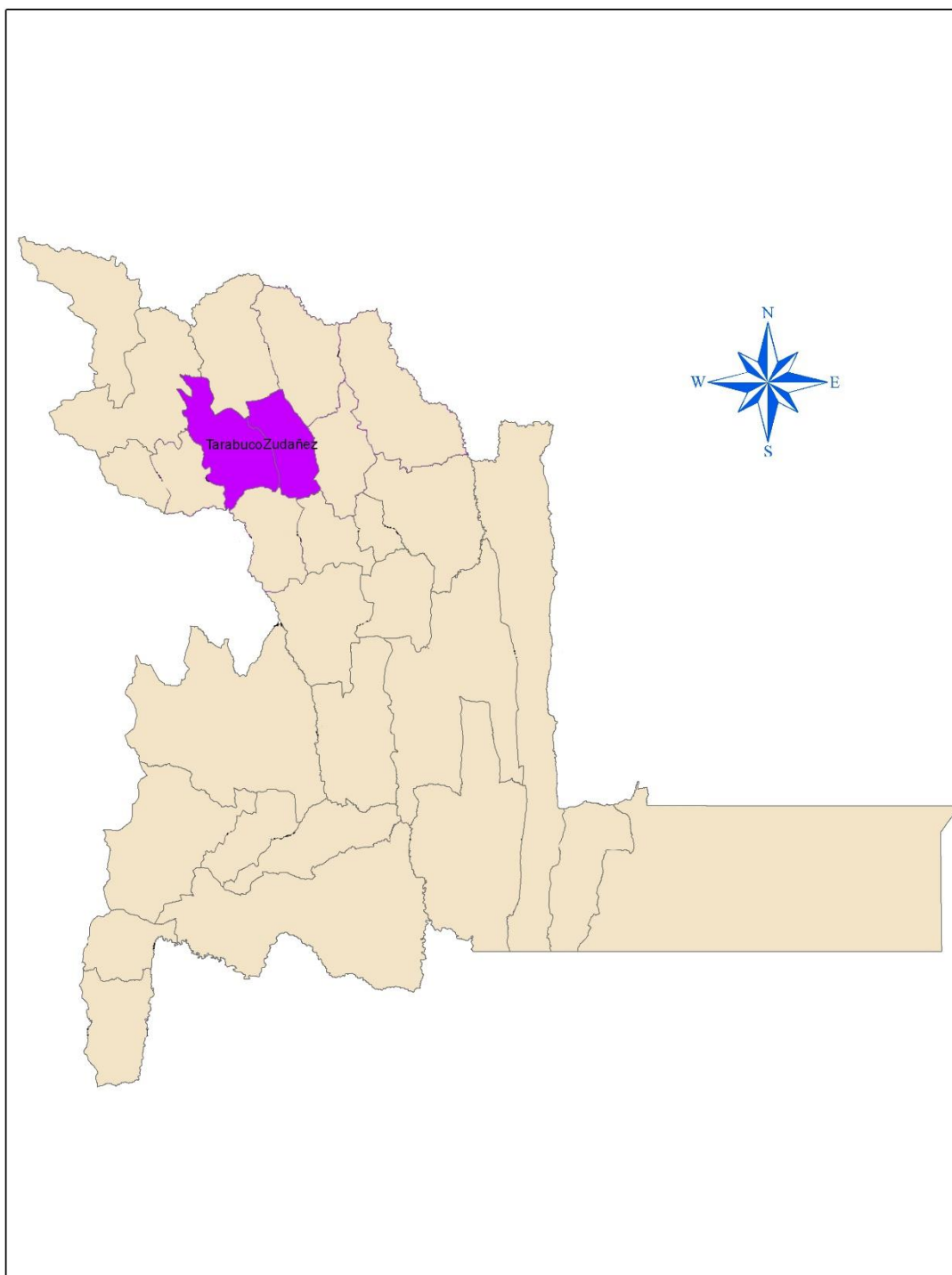
ANEXO 10:

MUNICIPIOS DE EL TORNO Y BUENA VISTA



ANEXO 11:

MUNICIPIOS DE TARABUCO Y ZADÁÑEZ



ANEXO 12:

MEMORIA VISUAL

1. Promoviendo el juego



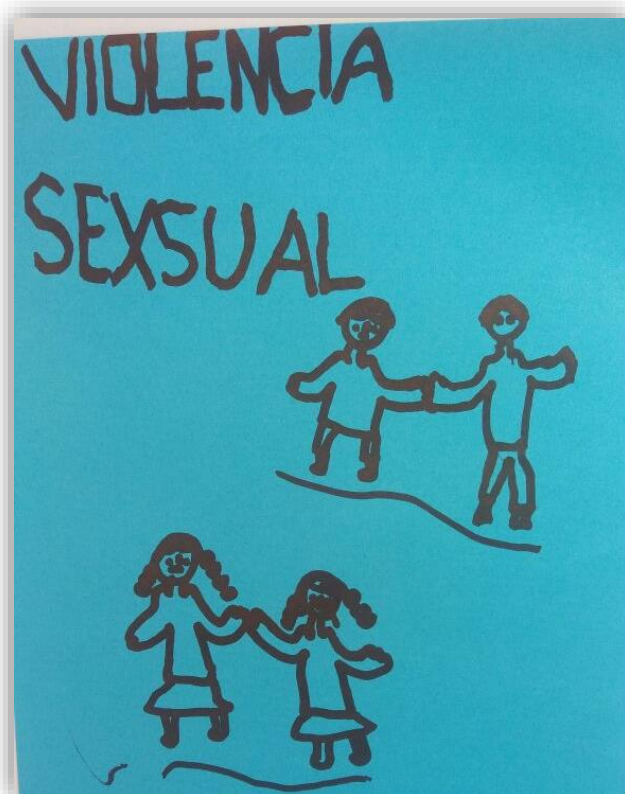


2. Identificando violencias, tipos de violencia, quiénes la ejercen y dónde









3. Las sesiones de discusión













