



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

DPI

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Dpto. de Proyectos de Ingeniería

Poder y desarrollo de capacidades en intervenciones de formación a mujeres migrantes: El caso de la formación como Lideresas Educativas en Cartagena de Indias (Colombia)

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Cooperación Al Desarrollo

AUTOR/A: Iriarte Barrado, Natalia

Tutor/a: Calabuig Tormo, Carola

CURSO ACADÉMICO: 2022/2023

DEPARTAMENTO DE PROYECTOS DE INGENIERÍA

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN COOPERACIÓN AL
DESARROLLO**

GESTIÓN DE PROYECTOS Y PROCESOS DE DESARROLLO

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Poder y desarrollo de capacidades en
intervenciones de formación a mujeres
migrantes**

**El caso de la formación como Lideresas Educativas en
Cartagena de Indias (Colombia)**

AUTORA:

NATALIA IRIARTE BARRADO

DIRECTORA:

CAROLA CALABUIG TORMO

SEPTIEMBRE 2023

14.459 palabras

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster surge a raíz de la experiencia de prácticas del Máster Universitario de Cooperación Internacional, que tuvieron una duración de 4 meses, en el año 2022 en la Fundación Carulla-AeioTU, en Cartagena de Indias (Colombia). A lo largo de las prácticas, la autora participó en el proyecto “Andar, Crecer y Jugar”, dentro del cual se llevan a cabo acciones de formación a mujeres migrantes venezolanas como Lideresas Educativas. De este modo, el proyecto pretende que las Lideresas Educativas faciliten el derecho a la educación a la primera infancia migrante, así como brindarles alternativas de fuentes de ingresos.

Se plantea como un análisis crítico de una intervención de desarrollo, en el que se pretende analizar la influencia del proyecto en términos de bienestar de las Lideresas Educativas formadas, así como comprender las dinámicas de poder existentes dentro del grupo y su interferencia en ese bienestar, identificando también cómo definen su bienestar. Esto se realiza con el fin último de acompañar y facilitar, en la medida en la que ha sido posible, la autorreflexión sobre su situación y participación en el proyecto y, con ello, también su empoderamiento.

Para ello, se ha recogido información mediante diferentes técnicas. La más destacada es el *focus group* con las Lideresas Educativas. En el desarrollo de las acciones de recogida de información, se fueron determinando los objetivos del trabajo, así como definiendo un enfoque teórico necesario mediante el que analizar y comprender la información recogida. Este marco teórico planteado se centra en las Capacidades humanas centrales, teoría de Martha Nussbaum, y las Teorías de Poder. Así mismo, todo el proceso llevado a cabo en la realización del presente trabajo, desde los primeros planteamientos hasta su redacción, se lleva a cabo adoptando una perspectiva feminista inherente a la autora.

Para finalizar, se han recogido una serie de recomendaciones que pretenden mejorar las acciones futuras de las personas y la entidad que lleva a cabo este proyecto, así como a todas aquellas intervenciones de desarrollo en las que se realicen formaciones a grupos de mujeres. Entre estas recomendaciones, se encuentra fortalecer el enfoque de género que lleva a repensar el poder.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Descripción del proceso de desarrollo	3
2.1. Contexto	3
2.1.1. Cartagena de Indias	4
2.1.2. Migración: entre Venezuela y Colombia.....	4
2.2. Descripción de la intervención	6
2.2.1. AeioTU y su metodología educativa.....	6
2.2.2. Proyecto “Andar, Crecer y Jugar”.....	8
3. Cuestión a analizar	11
4. Enfoque teórico	13
4.1. Enfoque de capacidades y listado de capacidades humanas centrales	13
4.2. Análisis del poder	15
5. Metodología	17
5.1. Paradigma y tipo de investigación	17
5.2. Estrategia metodológica	18
5.3.1. Técnicas de recogida de información	18
5.3. Procesamiento y análisis de datos	21
5.4. Limitaciones, sesgos y confirmación de hallazgos	22
6. Análisis y resultados	24
6.1. Dimensiones del bienestar y la incidencia del proyecto en ellas	24
6.2. Tipos de poder presentes en las relaciones entre las Lideresas	27
6.3. La influencia de los diferentes tipos de poder en el bienestar de las Lideresas	31
7. Conclusiones	33
8. Recomendaciones	35
9. Reflexión crítica	37
10. Bibliografía	38

ANEXOS

ACRÓNIMOS

ACJ Proyecto Andar, Crecer y Jugar

DANE Departamento Administrativo Nacional de Estadística

PNUD Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

UCG Unidad Comunera de Gobierno

EC Enfoque de Capacidades

FIGURAS

Figura 1: Mapa de Colombia por departamentos.

Figura 2: ¿Cómo lo haces? Proyecto Andar, Crecer y Jugar.

Figura 3: Tipos de poder.

Figura 4. Línea temporal de la puesta en marcha de las técnicas de recogida de información empleadas.

Figura 5: Imagen del *focus group* definiendo las dimensiones del bienestar.

Figura 6. Imagen de las Lideresas Educativas mirando las fotografías y narrativas individuales.

TABLAS

Tabla 1. Lista de capacidades humanas centrales.

Tabla 2. Dimensiones del bienestar definidas por las Lideresas y relación con el listado de Capacidades humanas centrales.

Tabla 3. Explicación relacion entre dimensiones del bienestar definidas por las Lideresas y Capacidades humanas centrales.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, planteado como análisis crítico de una intervención de desarrollo, surge en el marco de las prácticas del Máster en Cooperación al Desarrollo realizadas entre septiembre y diciembre del año 2022 en la fundación colombiana AeioTU, donde la autora tuvo la oportunidad de acompañar y apoyar diferentes acciones y proyectos que promueve la entidad. Esta entidad trabaja con el fin de transformar comunidades para mejorar el ecosistema de la primera infancia. En concreto, en este trabajo se estudia una intervención enmarcada dentro de un proyecto que tiene lugar en Cartagena de Indias. Las Titulares de Derechos de esta intervención estudiada son mujeres migrantes.

Esta investigación pone el foco en la formación a las mujeres migrantes como Lideresas Educativas y en cómo este proceso de formación ha influido en su bienestar, así como se estudian las relaciones de poder entre las participantes y su influencia en el bienestar.

Para ello, este trabajo se divide en diferentes apartados que se resumen a continuación.

En primer lugar, se encuentra la descripción del proceso del desarrollo. En este apartado se expone el contexto en el que tiene lugar la intervención, siendo el contexto físico de Cartagena de Indias, pero también formando parte de este contexto la migración entre Venezuela y Colombia. Asimismo, en este apartado se hace una descripción de la intervención estudiada, en la que se explica el funcionamiento y fines de la entidad AeioTU y, en concreto, el proyecto en el que se enmarca la intervención: el proyecto “Andar, Crecer y Jugar”.

En segundo lugar, se presenta el apartado en el que se identifica y describe la cuestión a analizar. En este, se presenta la intervención concreta a estudiar y sus características, así como se explican las motivaciones que llevan a la realización del trabajo y los objetivos que se persiguen con este.

En tercer lugar, se presenta el enfoque teórico bajo el que se estudia la cuestión analizada y los resultados obtenidos. Con el fin de lograr los objetivos expuestos, se exponen dos conceptos principales. Por un lado, el enfoque de capacidades y las capacidades humanas centrales y, por otro, el análisis del poder y sus tipos.

A continuación, se explica la metodología definida para llevar a cabo la presente investigación. En este apartado se define el tipo de investigación, la estrategia metodológica seguida, tratando las técnicas de recogida de información utilizadas durante el proceso de investigación, y la forma en la que se analizan los datos recogidos. En este apartado también se tratan las limitaciones y sesgos presentes debidos, o bien a las cuestiones prácticas de la investigación, o a la situación de la autora frente al contexto y la investigación llevada a cabo.

Seguidamente, se presentan los resultados evidenciados tras el análisis de la información obtenida. En este apartado se pone en relación esta información junto con el marco teórico expuesto. Este marco teórico supone una especie de gafas sobre las que se miran los resultados. Por un lado, se tratan los resultados dentro del bienestar y el desarrollo de capacidades que han podido ser influenciados por la participación de las Lideresas Educativas en el proyecto. Por otro lado, se tratan los tipos de poder presentes en las relaciones entre ellas. Por último, se aborda

la relación entre los tipos de poder identificados y el bienestar y desarrollo de capacidades de las Lideresas.

Posteriormente, se presentan las conclusiones. En este apartado se muestran de un modo más reflexivo los resultados obtenidos, tratando de dar respuesta a los objetivos planteados en apartados anteriores.

Después, se presentan las recomendaciones que surgen tras la realización de la investigación. Se dirigen a toda entidad de desarrollo o social que realice intervenciones de formación a mujeres y, especialmente, para aquellas que lleven a cabo formaciones para mujeres migrantes y dentro del ámbito educativo, como es AeioTU.

Finaliza el documento reflexionando de forma crítica sobre el proceso analizado. Se reflexiona sobre la propia investigación y sus carencias, pero también sobre lo que la misma ha aportado a la autora a nivel personal y profesional.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE DESARROLLO

2.1. Contexto

La República de Colombia está ubicada en la región noroccidental de América del Sur. Limita al sur con Perú y Ecuador, al occidente con Panamá y al oriente con Brasil y Venezuela. Tiene costas en el océano Pacífico al oeste y acceso al Atlántico a través de mar Caribe en el norte del país, en el que posee territorio insular. La superficie del país es de 1.141.748 km², organizados en 32 departamentos y el Distrito Capital de Bogotá, capital del país y ciudad más poblada.

Según el Censo Nacional del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), el país cuenta con una población de 48.258.494 personas, de las cuales el 51,2% son mujeres. La población muestra una amplia diversidad cultural, habiendo diversidad de grupos étnicos diferentes (pueblos indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, palanqueras, raizales y pueblo ROM).

La historia de Colombia está marcada por el conflicto armado, situación que ha afectado al país y a la población de diferentes maneras, especialmente aquella que vive en zonas foco del conflicto. Este estigma ha perseguido y todavía lo hace al país y a sus habitantes, a pesar de que en 2016 se firmaron acuerdos de paz con una de las principales guerrillas. Actualmente se siguen dando pasos para la paz, pero todavía hay conflictos, aunque más focalizados.

Según el Informe sobre Desarrollo Humano del año 2022 (PNUD, 2022), Colombia tiene un Índice de Desarrollo Humano del 0,754. Lo que se traduce en que tiene un índice alto, situándolo en el puesto 86 de los 185 países estudiados. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en 2022, el Índice de Pobreza Multidimensional del país es del 12,9%, dándose las tasas de mayor incidencia en las regiones Pacífica y del Caribe (DANE, 2023).

Esta última región es de especial importancia para este trabajo, ya que es aquí donde se desarrolla el análisis, en la ciudad de Cartagena de Indias.



Figura 1: Mapa de Colombia por departamentos.

Fuente: todacolombia.es (fecha de consulta: 06/2023)

2.1.1. *Cartagena de Indias*

Cartagena de Indias, oficialmente Distrito Turístico y Cultural de Cartagena de Indias, en adelante Cartagena, es un distrito colombiano ubicado a orillas del mar Caribe. Se encuentra dentro del departamento de Bolívar (ver Figura 1). Según “Cartagena Cómo Vamos”¹, en 2022 cuenta con una población de 1.055.035 habitantes, residiendo el 90% en el área urbana y el 10% restante en las áreas rurales. Está dividida en 15 Unidades Comuneras de Gobierno (UCG) Urbanas y 12 Rurales. La población de Cartagena es diversa y multicultural. Confluyen comunidades afrodescendientes rurales y urbanas, palenqueras e indígenas (Cartagena Cómo Vamos, 2023).

Cartagena es una ciudad turística en la que se presenta desigualdad en los ingresos entre su población, siendo el coeficiente de Gini del 0,46 (Cartagena Cómo Vamos, 2023). El turismo se concentra en el centro histórico, totalmente alejado (aunque no en distancia), de la realidad de quienes habitan la ciudad y su cotidianeidad.

Según el Informe de Calidad de Vida (Cartagena Cómo Vamos, 2023), la incidencia de la pobreza monetaria es del 40,4%, siendo la ciudad con mayor nivel de pobreza monetaria entre las principales capitales del país. Esto equivale a 421.746 personas que no logran acceder a alimentación, vivienda y otros artículos considerados de primera necesidad. Es una ciudad con una tasa de desempleo del 11,7%, siendo muy desigual entre hombres y mujeres, puesto que ellas se enfrentan a una tasa del 17,3%, casi el triple que la que se presenta entre los hombres. Además, el trabajo informal representa el 60,6% de la población en edad laboral, siendo, entre las principales capitales la ciudad, con mayor informalidad laboral.

En el caso concreto de la UCG 6, lugar específico en el que se llevó a cabo el estudio, la población es de 87.776 personas (Cartagena Cómo Vamos, 2017). Es la UCG más poblada de la ciudad, representando el 9% de la ciudad. En términos socioeconómicos, se calcula que hay 1 persona inactiva por cada 2 personas en edad de trabajar y la mayoría de las viviendas de sus barrios son en promedio estrato 1 según el modo de clasificación de estratos del país, siendo este el más bajo, correspondiendo a personas con menor recursos.

2.1.2. *Migración: entre Venezuela y Colombia*

La actualidad de Colombia está marcada por un contexto de transición en materia de seguridad, económica y política, en la que se están dando pasos para finalizar con el conflicto interno. A este contexto se le ha sumado un nuevo reto, debido al movimiento migratorio desde Venezuela, país vecino con el que comparte una frontera de 2.219 km.

Es importante destacar que toda la información que va a presentarse a continuación está basada en datos de migración legal o estimados, pero que no representan con total fidelidad los datos reales, ya que es de extrema dificultad realizar un seguimiento de la migración venezolana en Colombia: bien sea porque hay muchas personas en situación irregular, migración pendular (que viaja diariamente a Colombia desde Venezuela), bien sea porque hay personas que están de paso hacia otros países. Por lo tanto, podemos afirmar que hay un subregistro de las personas

¹ <https://cartagenacomovamos.org/> (fecha de consulta: 06/2023)

asentadas en Colombia. No es este el caso de las mujeres participantes del proyecto analizado, ya que todas ellas se encuentran en situación administrativa regular.

Según el Informe “Migración desde Venezuela a Colombia” (Banco Mundial, 2018), Colombia ha tenido niveles altos de emigración, siendo Venezuela uno de los principales destinos de los colombianos y colombianas. En este sentido, la historia de Venezuela la sitúa como país receptor de migración, especialmente europeos y, desde los años setenta del siglo XX, de personas desplazadas por el conflicto colombiano, entre otros países de América del Sur (Koechlin & Eguren, 2018).

Actualmente, Venezuela enfrenta una situación socioeconómica compleja que ha empujado a un gran número de su población a dejar su país, invirtiendo en cierta manera la tendencia. Se estima que 7,24 millones de personas han dejado Venezuela a fecha de marzo de 2023, de los cuales 2.477.588 se encuentran en Colombia, el país con mayor recepción de migrantes procedentes de Venezuela (Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela, 2023). Además, es una situación peculiar, puesto que gran número de migrantes son colombianas retornadas, puesto que hay lazos históricos entre ambos pueblos. Están retornando a su país de origen las nuevas generaciones de colombianas cuyos familiares se fueron a Venezuela décadas atrás. Según la Organización Internacional de Migraciones, un 40% de las personas que llegan desde Venezuela a Colombia son colombovenezolanos, un 30% son venezolanos y un 30%, colombianos (OIM, 2018). Las mujeres participantes del proyecto representan esta diversidad, puesto que entre ellas hay quienes son venezolanas y colombovenezolanas y colombianas retornadas.

En el caso de la ciudad de Cartagena, acoge a la mayoría de migrantes de Venezuela del departamento de Bolívar, ya que es una de las principales ciudades del país y tiene sectores económicos dinámicos, como el turismo. Aproximadamente, 104.931 personas se encontraban en el departamento y 47.731 en Cartagena (Proyecto Migración Venezuela, 2021).

Tanto en esta ciudad como en todo el país, el Banco Mundial (2018) argumenta que las personas venezolanas que se radican en Colombia se encuentran en situaciones de alta vulnerabilidad, habitan en sectores periféricos y con precarias condiciones de vida, con falta de condiciones de vivienda digna, seguridad alimentaria, acceso a servicios públicos y dificultades para la empleabilidad.

En el caso de las mujeres y niñas, los procesos migratorios históricamente son muy duros, puesto que están más expuestas a sufrir violencia de género, explotación sexual, trata, afectaciones a su salud sexual y reproductiva o psicosociales, etc. El Banco Mundial (2018) señala que las mujeres migrantes están en riesgo de prostitución, violencia y explotación sexual. Algunas migrantes venezolanas se han visto obligadas a ejercer la prostitución para atender sus necesidades económicas y las de sus familias. Estas mujeres están en riesgo de ser violentadas y se ven expuestas a infecciones de transmisión sexual, cuya prevalencia ha aumentado en áreas de alta concentración de población migrante (ONU Mujeres, 2018). Además, de acuerdo con el Instituto Nacional de Salud (Banco Mundial, 2018), las atenciones por casos de violencia de género han aumentado, pero los datos no permiten determinar la magnitud del problema, ya

que, en su mayoría, no se reportan los casos por miedo a la deportación, estigma o falta de acceso a servicios de salud.

2.2. Descripción de la intervención

2.2.1. AeioTU y su metodología educativa

AeioTU es una entidad con una larga trayectoria. Fue creada en 1961 bajo el nombre “Fundación Carulla” con el fin de apoyar programas de educación para la población más vulnerable en Colombia. Pero en el año 2008, toma el nombre de AeioTU y centra su acción en la promoción de la educación de la primera infancia. Desde entonces, han trabajado con más de 457 mil niños y niñas entre los 0 y 5 años, con alrededor de 30 mil educadoras de primera infancia y han colaborado con la mejora de las prácticas educativas de 800 mil familias con niñas y niños menores de 5 años.

Su propósito es “transformar comunidades de una manera innovadora y sostenible mediante el desarrollo de todo el potencial de los niños y niñas”. Su motivación es democratizar la educación para cerrar brechas de desigualdad a través de su modelo educativo, un modelo innovador y sostenible. Para ello, tiene 4 líneas estratégicas:

- Jardines infantiles: cuentan con una red de centros educativos para niñas y niños de 0 a 5 años que buscan ser referentes de buenas prácticas y actuar como laboratorios de innovación educativa.
- Consultorías y Proyectos: se busca brindar soluciones integrales con un enfoque en la transformación del ecosistema de la Primera Infancia con el fin de compartir su conocimiento y experiencia con educadoras e instituciones educativas, aportando al mejoramiento de la calidad de su práctica, por medio de programas de desarrollo profesional.
- AeioTU Digital: buscando ser una comunidad social de aprendizaje con el fin de fortalecer las prácticas educativas y de derechos de la Primera Infancia.
- Abogacía e incidencia: se busca movilizar grupos multisectoriales para diagnosticar y priorizar estrategias en favor de la Primera Infancia, pretendiendo también dar continuidad a las acciones de cambio que se buscan desde AeioTU.

Las prácticas fueron llevadas a cabo dentro de la línea de Consultorías y Proyectos, concretamente en Proyectos, ya que son dos ejes diferentes. Las consultorías buscan soluciones para organizaciones educativas y entidades gubernamentales que potencian sus procesos de atención integral de la Primera Infancia desde ejes fundamentales como el modelo pedagógico, el liderazgo, la gestión, la operación y el desarrollo humano, basados en el Modelo Educativo AeioTU. Esto lo realizan a través de distintas alternativas como:

- Desarrollo de capacidades: formaciones, acompañamientos, pasantías presenciales y virtuales.
- Asesorías con expertas.
- Desarrollo de programas: currículo de Primera Infancia, currículo de formación, programas con familias, etc.

Los proyectos buscan que estas soluciones sean integrales, basadas en su modelo educativo, y tengan como objetivo la transformación de ecosistemas de la Primera Infancia y contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de proyectos enfocados en:

- La mejora en la práctica educativa para la atención integral.
- El cambio en los ecosistemas.
- Población migrante.
- Construcción de paz.
- Equidad de género.
- Desarrollo de productos, soluciones y herramientas.

AeioTU tiene su sede central en Bogotá, pero lleva a cabo proyectos en diferentes regiones del país. En el año 2022, la entidad puso en marcha acciones en los departamentos de Caquetá, Quindío, Valle del Cauca, Antioquia, Cundinamarca, Boyacá, Sucre y Bolívar, además de en Bogotá.

Su modelo educativo tiene gran peso en su acción. Es por ello por lo que a continuación se explica la experiencia educativa de AeioTU y sus valores. Esta información se extrae del Diplomado “Aproximación a la Experiencia Educativa AeioTU”². Además, este conocimiento teórico se ha complementado con la experiencia vivencial de la autora del TFM, la observación de la experiencia educativa y conversaciones mantenidas con trabajadoras de la entidad durante la estancia de prácticas.

AeioTU basa su modelo educativo en la pedagogía Reggio Emilia³, y pretende adaptar sus principios al contexto colombiano. Los principios de esta pedagogía adaptada por AeioTU contemplan el centro educativo como punto de encuentro que hace visible a la infancia, su voz y su participación democrática. Ponen a la infancia como centro del proceso educativo, entendiéndolo como titular de derechos y protagonista de su aprendizaje. En este sentido, entiende a las maestras como guías que acompañan, poniendo retos, experimentos, problemas a resolver, etc. Además, se contempla el arte como eje transversal a la experiencia educativa. Es así como las maestras deben desarrollar su potencial creativo y de creación de redes, para proponer experiencias educativas interesantes que potencien el aprendizaje.

Entre los valores de la entidad y, por ende, de la experiencia educativa, se encuentran ser socias y ser conscientes de un sistema. Todo esto, partiendo de un entendimiento de la escuela como motor de transformación social. Por un lado, con “ser socias” se refiere al trabajo conjunto por un bien común. En el contexto educativo, se refiere a la necesidad de comunicación plena con toda la comunidad educativa, valorando la democracia como vínculo de participación y toma de decisiones y entendiéndolo al resto como titulares de derechos y responsabilidades en la construcción conjunta. Por otro lado, en torno a “ser conscientes de un sistema”, con sistema se

² Formación realizada sobre la metodología pedagógica llevado a cabo desde AeioTU.

³ La pedagogía Reggio Emilia surge en Italia tras la II Guerra Mundial, de la mano del pedagogo Loris Malaguzzi. Nace pretendiendo replantear el modelo educativo establecido y buscar un modelo basado en el aprendizaje vivencial, autodirigido, cooperativo, basado en el juego y la experimentación, y en el que se reconozcan los derechos de la infancia (Malaguzzi, 2021).

refiere al conjunto de relaciones que constituyen un tejido social. Al ser conscientes de un sistema, se reconoce el contexto social, educativo, temporal, ambiental y político en el que se está inmersa. Al ser conscientes de un sistema político y social, se puede participar de las dinámicas que se dan en la comunidad y así reconocemos a las entidades que trabajan alrededor. Ser conscientes del sistema cultural ayuda a conocer más sobre las costumbres, valores, formas de vida de la comunidad, participando de acciones de las comunidades y barrios y reforzando el sentido de identidad. De este modo, ser conscientes de un sistema implica reconocer que se trabaja conjuntamente por un bien común.

Este planteamiento pedagógico y su puesta en práctica en el proyecto estudiado será considerado en el presente análisis.

2.2.2. Proyecto “Andar, Crecer y Jugar”

El proyecto “Andar, Crecer y Jugar” (ACJ) tiene lugar a lo largo del año 2022, pero nace tras un proyecto ejecutado en el año 2021 junto con la Organización Internacional para las Migraciones, que pretendía apoyar los procesos de atención y construcción de capacidades de la población migrante venezolana (AeioTU, 2022). En un primer momento, se llevó a cabo únicamente en un municipio, Soacha (Cundinamarca), pero tras ver el impacto positivo del proyecto, se continuó y replicó en diferentes lugares durante el año 2022. Por lo tanto, este proyecto se llevó a cabo en Soacha, Santa Marta y en Cartagena. En este último lugar se realizó el presente análisis.

El objetivo general de este proyecto es “Promover la inclusión social y comunitaria de población migrante venezolana y retornados colombianos mediante la atención a primera infancia y el apoyo psicoemocional para promover la cohesión e integración social, en los territorios de Soacha, Cartagena y Santa Marta.” Como objetivos específicos, AeioTU planteó, entre otros:

- “Proporcionar servicios y protección para la primera infancia a 750 niños migrantes, refugiados y vulnerables”.
- “Promover la cohesión social y la integración de los migrantes y refugiados a través del apoyo psicosocial, socioemocional y la formación”.

Para el cumplimiento de los propósitos del proyecto, las actividades llevadas a cabo son diversas.

¿Cómo lo hacemos?



Figura 2. ¿Cómo lo haces? Proyecto Andar, Crecer y Jugar.

Fuente: Resumen del proyecto Andar, Crecer y Jugar (ver Anexo 1).

Para el presente trabajo fin de máster, es esencialmente de interés la parte de “Desarrollo de Formaciones”. En Cartagena se ha formado a 23 mujeres migrantes como Lideresas Educativas. Para ello, 2 pedagogas conocedoras del modelo educativo, formadoras del proyecto, llevaron a cabo un proceso formativo en el que se brindan conocimientos en torno a la experiencia educativa de AeioTU, así como formación en torno a los derechos de la infancia. Durante 2 horas semanales se lleva a cabo una formación teórica, que se acompaña con 4 horas de práctica con niños y niñas de 0 a 6 años participantes del proyecto, que también son migrantes y refugiados del país vecino. Las horas de práctica consisten en la atención educativa a niñas y niños durante una mañana semanal. Es un proyecto itinerante, puesto que deben movilizarse a los diferentes lugares donde se realiza la atención con los materiales necesarios, lugares dentro de la UCG 6, donde se lleva a cabo el proyecto. Este aspecto es especialmente relevante dentro del proyecto, ya que se llega a zonas de difícil acceso y con escasos servicios públicos. Las Lideresas reciben una pequeña retribución para cubrir estos gastos de transporte.

Previa a la mañana de atención, por grupos, las mujeres deben realizar la planificación pedagógica y diseñar, buscar y crear los materiales que van a utilizarse.

Las Lideresas Educativas son mujeres migrantes de diversas edades, desde los 20 hasta los 45 años aproximadamente. Casi todas ellas son madres, algunas de niños y niñas que participan también en el proyecto. Presentan también diversidad respecto a sus orígenes, aunque todas ellas llegan desde Venezuela, algunas son colombianas retornadas (ya que sus familias migraron a Venezuela en el pasado), y otras no tienen relación pasada con Colombia. También se encuentra diversidad en cuanto al tiempo que llevan viviendo en Colombia y en Cartagena.

Por otro lado, se llevan a cabo formaciones a Líderes y Lideresas Comunitarias sobre los Derechos de la Infancia y el trabajo en pro de generar espacios de acogida a la población migrante. Además, también se llevan a cabo formaciones a familias en torno a los derechos de

la infancia y respecto a cuestiones migratorias. Las Lideresas Educativas forman parte y participan de estas formaciones apoyando su funcionamiento.

Con la formación a Lideresas Educativas, se pretende también que tengan una alternativa económica relativa al emprendimiento social en la primera infancia, siendo Madres Comunitarias⁴ o abriendo Centros de Desarrollo Infantil.

Por lo tanto, el proyecto ACJ contempla como Titulares de Derechos principalmente a los niños y niñas de 0 a 3 años migrantes venezolanos, o colombianos retornados. Por ello, las mujeres Lideresas Educativas toman una posición en la que son a la vez Titulares de Derechos del proyecto y Titulares de Responsabilidades para el cumplimiento del derecho a la educación a la infancia y la sensibilización a la comunidad en torno a este y otros derechos de la infancia.

⁴ Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, las madres comunitarias son agentes educativas comunitarias responsables del cuidado de la primera infancia. Son reconocidas en su comunidad por su solidaridad, convivencia y compromiso con el desarrollo de los niños, niñas y familias. Forman parte del programa de Hogares Comunitarios de Bienestar, que nació en el año 1986 y se reglamentó en 1989.

3. CUESTIÓN A ANALIZAR

El objetivo general del proyecto analizado se centra en la promoción de la inclusión social y comunitaria de la población migrante venezolana y retornada colombiana para lograr la cohesión social. Al conocer este objetivo y la dinámica del proceso durante el periodo de prácticas externas, surge la pregunta, amplia, de cómo la formación como Lideresas Educativas, formación sobre todo pedagógica en torno a la primera infancia, podría aportar a esta inclusión social.

Para ello, y tras conversaciones con las trabajadoras de AeioTU del proyecto ACJ, se llega a concretar más el propósito del presente trabajo fin de máster. En un primer momento, se determina la intención de analizar si el proyecto ACJ, en Cartagena, ha influido en términos de bienestar y desarrollo de capacidades en las mujeres que se han formado como Lideresas Educativas a lo largo del proyecto y, en el caso de hacerlo, cómo ha sido.

A lo largo de la recogida de información, esta intención se amplía por las dinámicas de poder que la autora del TFM pudo observar en el grupo, planteando si esto pudiera, o no, influir en el bienestar y desarrollo de capacidades que el proyecto pudiera promover. Por lo tanto, se identificó como otro aspecto importante a tener en cuenta para la realización de este trabajo, conocer cómo las relaciones de poder interfieren en el potencial aumento del bienestar y desarrollo de capacidades de las Lideresas en el proceso formativo en el que han sido protagonistas.

De esta forma, se asume que los cambios que pueden haberse producido en términos de capacidades y bienestar durante la participación en el proyecto pueden verse afectados por las relaciones de poder existentes en el grupo de las Lideresa Educativas.

Con este trabajo de análisis, se pretende plantear una serie de recomendaciones con el fin de mejorar acciones futuras, especialmente aquellas en las que se lleven a cabo acciones de formación a mujeres migrantes como Lideresas Educativas, pero que también puedan ser extrapolables, si se contextualizan, a otros procesos e intervenciones de desarrollo de formación a mujeres.

A lo largo de la estancia de prácticas, y especialmente gracias a los momentos de observación y acompañamiento a las Lideresas Educativas en las formaciones, en la preparación y puesta en marcha de las experiencias educativas que llevan a cabo con los niños y niñas, surge la motivación para realizar este trabajo. Las Lideresas deben hacer grandes esfuerzos para la preparación de las experiencias educativas, ya que la metodología AeioTU requiere de gran creatividad y trabajo previo a los momentos educativos. Además, es un proyecto itinerante, lo que conlleva el desplazamiento de todo el material necesario, el montaje y posterior desmontaje del espacio, etc. Por lo tanto, el gran trabajo que conlleva su participación en este proyecto motivó más el afán de la autora del TFM por conocer qué les aporta el proyecto, más allá de los conocimientos adquiridos, para participar como Lideresas Educativas.

Con estas motivaciones expuestas, se plantean tanto un objetivo general como varios específicos. El objetivo general se define de la siguiente manera:

- OG. Conocer si ha habido mejora, y en qué medida, en el bienestar de las Lideresas Educativas venezolanas participantes en el proyecto “Andar, Crecer y Jugar” (Colombia).

Asimismo, se plantean como objetivos específicos:

- OE1. Comprender el contexto en el que se enmarca el proyecto analizado.
- OE2. Caracterizar cómo definen el bienestar las Lideresas Educativas participantes en el proyecto “Andar, Crecer y Jugar”.
- OE3. Identificar en qué aspectos del bienestar ha tenido incidencia su participación en el proyecto.
- OE4. Analizar cómo influyen las relaciones de poder entre las participantes en la mejora de dicho bienestar y, como fin último, en la consecución de los objetivos del proyecto.
- OE5. Identificar otros factores, sean o no susceptibles de considerarse de conversión, que puedan afectar al proyecto y su influencia en el bienestar de las lideresas.
- OE6. Plantear recomendaciones y propuestas para lograr mejoras en las relaciones de poder en el grupo y, con ello, en el bienestar de las Lideresas Educativas.

4. ENFOQUE TEÓRICO

Este apartado desarrolla el enfoque teórico desde el cual se analiza la intervención de desarrollo estudiada en este trabajo. Se han tomado dos marcos teóricos con el fin de poder realizar un análisis completo en torno al bienestar de las Lideresas respecto a su participación en el proyecto. En primer lugar, se explica el Enfoque de Capacidades (EC) y, específicamente, la lista de capacidades humanas centrales de Martha Nussbaum. En segundo lugar, se toma el enfoque de poder y se explican los tipos de poder existentes.

4.1. Enfoque de capacidades y listado de capacidades humanas centrales

Uno de los autores más reconocidos del EC, Amartya Sen, entiende el desarrollo como la expansión de las capacidades humanas, definidas como el conjunto de libertades u oportunidades reales de las que gozan las personas para llevar a cabo la vida que tienen razones para valorar (Sen, 1999). De este modo, el EC es un marco normativo para evaluar el bienestar de las personas y su entorno institucional (Robeyns, 2005), así como el desarrollo en base a las capacidades en las capacidades básicas de los seres humanos.

Sen (1999) diferencia las capacidades de los funcionamientos, puesto que las capacidades pueden ejercerse o no, ya que son oportunidades; sin embargo, los funcionamientos son las elecciones y actividades que las personas realizan y llevan a cabo, las capacidades llevadas a la acción.

Un concepto esencial en el EC es la agencia. Esta se refiere a la habilidad para ser capaz de perseguir y realizar los objetivos que valora, que es una persona que actúa y hace que suceda el cambio (Sen, 1999). La agencia puede ser tanto individual, que busca objetivos individuales, como colectiva, realizándose dentro de un grupo. Además, la agencia tiene que ver con los objetivos que las personas valoran.

Cada persona valora unos objetivos, así como cada persona plantea capacidades y funcionamientos únicos, ya que están condicionados por diferentes factores.

Ante las dificultades de la proposición de políticas y medición del desarrollo y el bienestar yendo a lo individual, la filósofa Martha Nussbaum identifica una lista de capacidades humanas centrales (Nussbaum, 2011). El EC de Sen y la lista de capacidades de Nussbaum comparten puntos comunes, en cuanto a que se debe evaluar el desarrollo y bienestar de las personas en función de las capacidades, además de la definición y uso de los conceptos de capacidades y funcionamientos. Sin embargo, se encuentran diferencias en cuando a la especificidad y concreción que brinda la lista de capacidades de Nussbaum, en contraste con la flexibilidad y adaptabilidad del EC de Sen.

Nussbaum (2012) defiende que las capacidades son la mejor aproximación a una idea de un mínimo social básico, pero propone un listado de áreas centrales que determinan la calidad de vida y que pueden transformarse en metas políticas.

La ausencia o presencia de estas capacidades se entiende como una marca de ausencia o presencia de vida humana. Por lo tanto, una sociedad que no garantiza estas capacidades a toda la ciudadanía, en un nivel apropiado, no es una sociedad justa. Esta lista supone un acuerdo de

mínimos sobre la justicia social y son los requerimientos centrales de una vida digna (Nussbaum, 2012).

A pesar de que aparentemente la lista de capacidades es poco flexible, Nussbaum plantea una lista abierta y adaptable a las culturas, puesto que la idea de dignidad humana es transcultural y considera que hay un amplio consenso en torno a la enumeración de elementos centrales de un funcionamiento verdaderamente humano (Nussbaum, 2012). Esto es así porque se trata de una lista de capacidades para el funcionamiento, no de funcionamientos, ya que el listado protege espacios para que la gente persiga otras funciones que considere valiosas. Esta lista supone una base de mínimos sociales respetables, los elementos son generales y abiertos.

La lista de las diez capacidades centrales para el funcionamiento humano se resumen a continuación (Nussbaum, 2012):

Vida	Ser capaz de vivir una vida digna, de duración normal, de que la vida no se haya reducido tanto que ya no merezca la pena vivirse.
Salud corporal	Ser capaz de disfrutar de buena salud, incluida salud reproductiva, de estar bien alimentado y con un techo adecuado.
Integridad corporal	Ser capaz de moverse libremente, de que los límites del propio cuerpo sean soberanos, tener oportunidades para la satisfacción sexual y la elección en materia reproductiva.
Sentidos, imaginación y pensamiento	Ser capaz de usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar de forma humana, una forma cultivada por una adecuada educación, ser capaz de utilizar la imaginación, de utilizar la propia mente, de expresarse con libertad, de tener experiencias placenteras y evitar el sufrimiento innecesario.
Emociones	Ser capaz de vincularse, amar, penar, experimentar nostalgia, gratitud y temor justificado. Que el desarrollo emocional propio no se vea arruinado por temores aplastantes o por procesos traumáticos. Apoyar esta capacidad implica apoyar las formas de asociación humana como cruciales en su desarrollo.
Razón práctica	Ser capaz de tener concepción del bien, de comprometerse en una reflexión crítica acerca de la propia vida. Esto implica la protección de la libertad de conciencia.
Afiliación	<ul style="list-style-type: none"> a. Ser capaz de vivir con y hacia otros, de tener y mostrar preocupación por otros, comprometerse en diferentes maneras de interacción social, ser capaz de imaginarse con otros y de tener compasión, ser capaz tanto de justicia como de amistad. La protección de esta capacidad significa proteger la libertad de reunión y de discurso político. b. Ser capaz de ser tratado con dignidad y como un ser cuyo valor es igual al del resto de personas. Esto implica, como mínimo, la protección contra cualquier tipo de discriminación.
Otras especies	Ser capaz de vivir con cuidado por los animales, las plantas y en relación y armonía con la naturaleza.
Juego	Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
Control del propio entorno	<ul style="list-style-type: none"> a. Político: ser capaz de participar en elecciones políticas que gobiernen la propia vida, de tener participación política. Esto conlleva la protección de la libertad de expresión y asociación. b. Ser capaz de tener propiedad y derechos de propiedad sobre una base de igualdad, tener el derecho de buscar empleo en igualdad y no sufrir incautaciones de forma injustificada.

Tabla 1. Lista de capacidades humanas centrales. Fuente: Elaboración propia a partir de Nussbaum, 2012.

El bienestar, concepto de difícil definición única, para Nussbaum supone la expansión de todas las capacidades listadas. Nussbaum (2012) afirma que todos los componentes del listado son de igual importancia, son componentes separados en el sentido en el que no se puede satisfacer

uno proveyendo mayor cantidad de otros, pero que están relacionados entre sí de muchas y diferentes maneras. Sin embargo, para el presente análisis no se van a tomar las 10 capacidades descritas y necesarias para el bienestar, sino que se el foco se ha puesto en aquellas a las que las Lideresas Educativas han hecho alusión, directa o indirectamente, como aspectos que consideran importantes para su bienestar.

4.2. Análisis del poder

Dar una definición del concepto de poder es complejo, puesto que la literatura no se pone de acuerdo al respecto. En este trabajo se consideran varias definiciones, con el fin de aclarar algunos conceptos y disponer de una conceptualización desde diferentes planos, pero sin la finalidad de analizar las discusiones conceptuales asociadas.

En el presente TFM se toma la definición de Foucault de poder que defiende que, en contraposición a lo que suele entenderse, no tiene por qué ser algo que reprime, prohíbe y es negativo, aunque puede serlo (Foucault, 1978). Defiende que el poder no se posee, sino que se ejerce, y sólo puede entenderse como una relación, ya que una persona o colectivo no tiene poder por sí sola, sino que lo ejerce en relación con otras. Además, para este trabajo también el poder es entendido como dinámico y multidimensional, que va cambiando acorde a contextos, circunstancias e intereses (Just Associates, 2006).

Para poder brindar un acercamiento a las diferentes expresiones del poder, se toma literatura ampliamente desarrollada de Chambers (2006), Just Associates (2006), Veneklasen & Miller (2007) y McGee & Pettit (2019). Se distinguen dos grandes categorías de poder muy diferentes: el poder sobre y el poder vital. El primero de ellos hace referencia a un poder sumiso, de control y dominación; mientras que el poder vital es entendido en términos positivos, en el que el aumento de poder de una de las partes no supone la pérdida de poder de otra. Ambas categorías acogen diferentes tipos de poder.

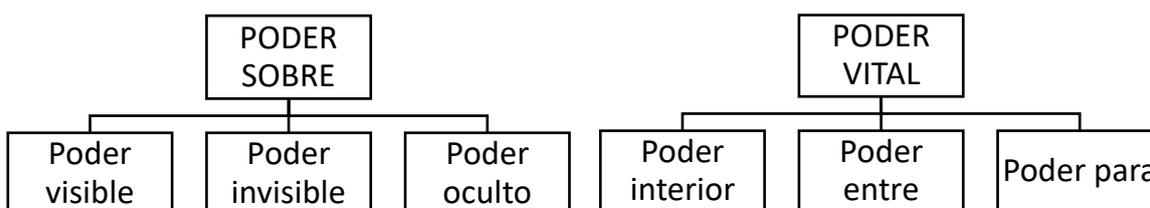


Figura 3. Tipos de poder. Fuente: Elaboración propia a partir de Chambers (2006), Just Associates (2006), Veneklasen & Miller (2007) y McGee & Pettit (2019)

Por un lado, el poder sobre, que sería un poder de suma cero puesto que para que una parte gane poder, otra tiene que perderlo, se manifiesta de tres formas:

- Poder visible: es fácilmente reconocible y se manifiesta en posiciones formales o instituciones con autoridad legítima, mediante normas legales. Es la toma de decisiones observable.
- Poder invisible: es un poder centrado en las creencias, ideologías, normas sociales y culturas que figuran en la visión del mundo de las personas. Este poder funciona gracias

a los procesos de socialización y lo conforman las creencias de la gente de lo que es “lo normal”, favoreciendo la aceptación del *statu quo*.

- Poder oculto: se refiere a la influencia o control sobre las decisiones y acciones, que no es evidente y no se muestra abiertamente. Puede estar oculto deliberadamente para mantener el control y evitar resistencias. Este tipo de poder es ejercicio por personas poderosas y organizadas que usan su influencia para controlar la toma de decisiones y encaminarla hacia su propio beneficio.

Por otro lado, el poder vital inspira formas positivas de expresar poder desafiando la anterior categoría. Los tres tipos identificados son:

- Poder interior: relacionado con lo personal e íntimo de cada persona. Lo definen como tener confianza en sí misma, autonomía, aumento de conocimiento, autorrealización y capacidad de reconocer las diferencias individuales.
- Poder entre: se basa en las relaciones que se crean entre personas. Se basa en encontrar puntos de unión para construir de forma colectiva. Tiene que ver con la solidaridad, apoyo mutuo, colaboración. Este poder tiende puentes entre posturas, hace explícitos los conflictos y busca la manera de resolverlos por un bien común, contribuyendo al sentimiento de comunidad y a crear poder colectivo
- Poder para: capacidad de cada persona para transformar su contexto y su vida. Se basa en que cada persona tiene potencial para marcar la diferencia si aumenta su poder interior. Es la capacidad de tomar decisiones y llevarlas a cabo.

Al analizar el poder, no se puede dejar de lado el término de empoderamiento. Hay autores que lo definen como el aumento del poder vital, que conlleva a desafiar las estructuras que perpetúan el “poder sobre” (Veneklasen & Miller, 2007). Habitualmente se hace referencia al aumento de poder de las personas poco poderosas para que sean más dueñas de su propio destino. El empoderamiento es diferente de la agencia planteada por el EC, ya que la agencia radica en la capacidad de tomar decisiones y actuar para conseguir objetivos planteados, mientras que el empoderamiento se relaciona con el proceso de adquirir poder, entendiendo en este sentido el poder como una habilidad para generar cambios. A pesar de ello, podemos considerar que un aumento de la agencia es proclive a favorecer el empoderamiento.

5. METODOLOGÍA

La metodología puesta en marcha para la realización de este trabajo se planteó desde un principio abierta y adaptable a la realidad a investigar. Y así ha sido. Es por ello por lo que no sigue estrictamente protocolos investigativos, puesto que la realidad social es difícil de encajar en estos protocolos planteados desde la teoría y el saber académico tradicional.

Por tanto, esta investigación no ha seguido la línea temporal tradicional donde primero se formula el problema, después se construye el enfoque teórico bajo el cual se va a analizar el problema, se define el paradigma de investigación, el método, las técnicas para la obtención de evidencias y el análisis de estas para, finalmente, sacar conclusiones y recomendaciones. En este trabajo, la línea temporal se desordena para poder adaptarse a la realidad y recoger los aspectos que, aunque no planteados desde el inicio, se consideran relevantes para la investigación y que son descubiertos durante el proceso. De esta forma, se sigue un planteamiento inductivo, que comienza recolectando evidencias durante las prácticas aún todavía sin tener del todo definido una cuestión a analizar, puesto que esta cuestión llega en conversación con la entidad y ha variado, ya que conforme avanza el proceso de recolección de evidencias se va adaptando.

En este sentido, la secuencia de la investigación comienza recogiendo evidencias para poder conocer más sobre la intervención de desarrollo realizada y poder así plantear una cuestión a analizar. Con la información hasta ese momento recogida, se plantea la cuestión a analizar en diálogo con la entidad, para después establecer un marco teórico y técnicas de recolección de información. Una vez puestas en práctica estas técnicas y con la información que han brindado, se revisa y se evidencia la necesidad de cambiar la cuestión a analizar y, con ello, plantear un nuevo un marco teórico que abarque más aspectos que parecen resultar relevantes para el trabajo. Tras este nuevo planteamiento, se analizan por segunda vez las evidencias recogidas y, por último, llegan las conclusiones y recomendaciones.

Respecto a las cuestiones éticas, durante la intervención se informó a las participantes del propósito del proceso y se les solicitó el consentimiento para compartir la información extraída con AeioTU y en el presente trabajo, todo ello con el requisito de proteger el anonimato de las participantes. Además, la autora se compromete a compartir los resultados no sólo con ellas sino también con la entidad, para así poder mejorar las siguientes actuaciones.

5.1. Paradigma y tipo de investigación

Esta investigación se propone como un caso de estudio y se trata de un estudio comprensivo mediante el que se pretende investigar sobre las vivencias de las mujeres migrantes respecto a su proceso de formación como Lideresas Educativas en torno a dos conceptos: el bienestar, referido dentro del marco teórico de las capacidades, y las relaciones de poder. Ambos conceptos entendidos como no estancos, y planteando las relaciones que puede haber entre sí. Sin embargo, debido a que se facilita la interpretación explicando causas y dinámicas a partir del marco teórico planteado, se podría también clasificar como un estudio explicativo.

Respecto a la lógica general, si bien si hay cierto diseño previo y estructura, es analítico-inductiva, puesto que se han construido hipótesis y categorías a lo largo del proceso, dejando el

diseño metodológico abierto y flexible, considerando que, en la investigación cualitativa, el diseño se va perfilando conforme avanza el proceso (Vallés, 1997).

Respecto al paradigma empleado, se trata de uno interpretativista-constructivista, aunque también puede entenderse bajo un paradigma de teoría crítica. Por un lado, se considera interpretativista-constructivista ya que se posibilita la comprensión e interpretación de una realidad concreta y dinámica, asunto que el conocimiento es mediado por perspectivas, experiencias e interpretaciones. Por lo tanto, la autora tiene el papel de reconstruir las voces de las personas-sujetos de la investigación. En segundo lugar, también responde a un paradigma de teoría crítica, ya que se entiende que el poder, los valores y las posiciones de la sociedad son mediadores del conocimiento. Especialmente se entiende como teoría crítica por el posicionamiento de la autora como feminista y analizando toda la información bajo esta perspectiva.

5.2. Estrategia metodológica

Para este caso de estudio se ha definido una metodología cualitativa, debido a que se ha considerado la más oportuna para responder al contexto y al tema de estudio, planteado en los objetivos del trabajo. Además, en las investigaciones cualitativas, el diseño se perfila conforme va avanzando (Vallés, 1997), lo cual ha sido clave en este trabajo. Es un enfoque flexible que permite tener en cuenta el conocimiento que va surgiendo en el proceso.

Se debe aclarar que todo el proceso comenzó incluso antes de llegar a la cuestión que se quería analizar, ya que, mediante la interacción con el grupo y la observación del mismo, que ya proporcionaron evidencias, es como se decidió la cuestión a analizar.

Todo esto ha supuesto que las técnicas de recolección de evidencias empleadas sean de corte cualitativo.

5.3.1. Técnicas de recogida de información

Se han utilizado las siguientes técnicas: observación participante, estudio bibliográfico, entrevistas semi-estructuradas y *focus group*. Las técnicas se han llevado a cabo en el orden que se expone a continuación, aunque no se planteó una metodología cerrada desde el inicio y tanto el estudio bibliográfico como la observación participante fueron constantes durante todo el proceso.

A continuación, se procede a detallar las técnicas empleadas.

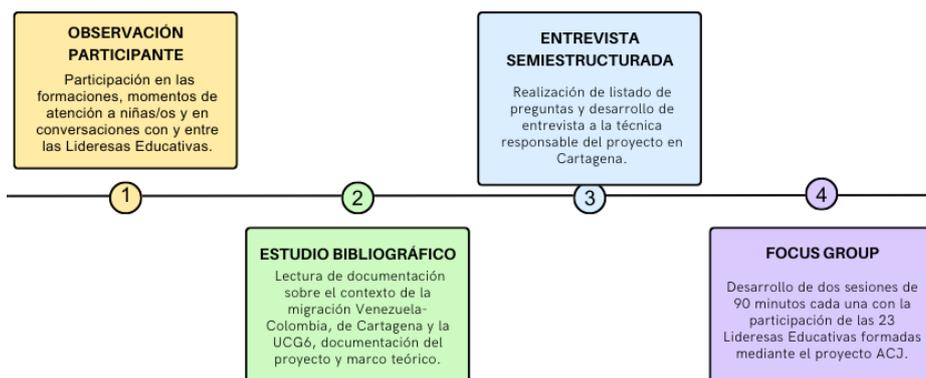


Figura 4. Línea temporal de la puesta en marcha de las técnicas de recolección de información empleadas.

Fuente: elaboración propia

Por un lado, se realizó un estudio bibliográfico, que dio respuesta al objetivo específico OE1. En primer lugar, se estudió el contexto y el ámbito sociopolítico de la migración entre Venezuela y Colombia, haciendo hincapié en la situación de las mujeres migrantes y retornadas. Para ello, se consultaron informes y textos académicos y de Organismos Internacionales, así como artículos de prensa. En segundo lugar, se estudió el contexto de Cartagena en general, y de la UCG6, buscando especial información sobre la situación de las mujeres migrantes. Para ello, además de la propia inmersión en la ciudad y en la UCG, se estudiaron informes de diferentes instituciones de la ciudad, además de acceder al diagnóstico de la zona realizado por la entidad AeiOTU. En tercer lugar, se hizo un análisis de la documentación del proyecto, estudiando los informes y documentos generados a lo largo de todas las fases del ciclo de proyectos, desde la identificación y diseño hasta los últimos informes de seguimiento, previos a la evaluación final. Por último, se estudiaron documentos teóricos. Se estudiaron materiales relacionados con los enfoques que se querían tener en cuenta a la hora de analizar la información, destacando las teorías de capacidades tanto de Amartya Sen como Martha Nussbaum, y posteriormente se añadió el estudio de las teorías del poder y sus tipos.

Por otro lado, se llevó a cabo observación participante. Gracias a esta técnica, la investigadora entró y se integró en la realidad a estudiar para comprenderla. De este modo, la investigadora participó de las formaciones a las Lideresas Educativas y los momentos de atención con los niños y niñas, así como de la preparación de estos momentos. Con ello, se pretendía participar de las experiencias que desarrollan, compartir cotidianidad, acceder a la posibilidad de dialogar con ellas, conocer sobre sus formas de entender el mundo, sus preocupaciones, motivaciones y esperanzas (Corbetta, 2007). La teoría de Corbetta marca la necesidad de periodos de tiempo largos y continuados; sin embargo, esto no fue posible. A pesar de ello, sí se abrieron algunos de los elementos de esta técnica: hablar con ellas de manera informal o compartiendo comida y conocer sobre sus formas de vida y aficiones fueron las puertas a conocer más la realidad a investigar y su contexto social. Fue de esta manera, y tras tiempo en relación con ellas cuando el proceso estaba avanzado, como se pudo conocer mejor la forma de relacionarse dentro del grupo y la importancia del poder en estas relaciones. Toda esta información se recogió en un diario que era cumplimentado a diario al volver de cada una de las visitas.

Otra técnica empleada fue la entrevista semiestructurada. Gracias a toda la información obtenida hasta el momento, se realizó una lista de preguntas principales a tratar. En un primer momento, se planteó la realización de entrevistas tanto a la técnica del proyecto como a las Lideresas Educativas. Sin embargo, y consciente de la limitación que esto supone, por falta de tiempo no pudieron realizarse entrevistas a las Lideresas Educativas. El listado de preguntas planteadas para la entrevista a la técnica del proyecto puede verse en el Anexo 2.

La última técnica utilizada a explicar es el *focus group*. El *focus group* es un medio de expresión de las ideologías sociales de un sector de la sociedad, ya que permite analizar los discursos profundizando en lo que se entiende como común en este sector social representado en el grupo (Peris & Herrera, 2014). Se llevaron a cabo dos *focus group*, ambos especialmente centrados en conocer la percepción de bienestar de las Lideresas Educativas y las aportaciones del proyecto en términos de capacidades. En ambos momentos participaron las 23 Lideresas Educativas participantes del proyecto y no estuvo presente la técnica del proyecto. Con una duración de alrededor de una hora cada uno, tuvieron lugar en una de las aulas donde se desarrollan las formaciones, prestada por el colegio “Nuestro Esfuerzo”, en la UCG 6. Ambas sesiones fueron dinámicas y participativas. Además, al comienzo de cada una de las sesiones la investigadora se comprometió con el uso de la información de manera anónima y, sobre todo, que el fin de la investigación era especialmente la mejora de futuras acciones. Se intentó transmitir confianza y un buen clima en el que compartir sus diferentes visiones.

En el primero de estos *focus group*, las Lideresas Educativas realizaron un listado de aspectos que consideraban fundamentales para su bienestar y, tras esto, analizaron si el proyecto había o no influido en estos aspectos. En un primer momento y de manera individual, realizaron un listado de aspectos que consideran necesarios para tener bienestar. Cada una expuso su listado y, entre todas, agruparon los aspectos surgidos en grandes grupos y dieron nombre a cada grupo, convirtiéndose así este en su propio “listado de capacidades centrales para el funcionamiento humano”, denominado “Dimensiones del bienestar”. Más tarde y de manera individual, puntuaron si el proyecto había o no contribuido a la expansión de cada una de estas dimensiones. Al finalizar, se hizo una reflexión conjunta donde pudieron compartir su percepción individual y grupal en torno a esto, cómo ha influido el proyecto en cada uno de estos aspectos y sobre aquellos en los que la influencia podría haber sido mayor y más positiva.



Figura 5: Imagen del *focus group* definiendo las dimensiones del bienestar.

Fuente: foto cedida por participante del proyecto

En el segundo *focus group*, se pretendía utilizar la técnica de fotografía participativa. Esta metodología “busca dar voz a través de la imagen, creando nuevas oportunidades para reflexionar representando asuntos de la comunidad de una forma creativa y personal” (Wang y Burris, citados en Romera, 2020).

Para el desarrollo de esta sesión, se pidió a las Lideresas que escogieran una foto que representara su experiencia participando en el proyecto y me la hicieran llegar como facilitadora, en persona o por *Whatsapp*, acompañada de una narrativa. Tras esto, se pretendía que en la sesión se compartieran estas narrativas individuales para, más tarde, escoger 3 imágenes, de entre todas las compartidas, que consideraran que mejor contestaran a la pregunta “¿cómo ha sido la experiencia participando en el proyecto?”. Tras esto, se dividirían en grupos para crear una narrativa colectiva de la imagen y, más tarde, ponerlas en común.

Esta metodología tuvo una variación con el fin de conocer las dinámicas de poder que se intuían presentes mediante la observación en el grupo, se añadió una guía a seguir en la construcción de las narrativas colectivas. Las fotografías escogidas debían ser intermediarias para compartir sus experiencias vividas en torno a 4 actores del proyecto: individual, grupal, AeiTU y comunidad.



Figura 6: imagen de las Lideresas Educativas mirando las fotografías y narrativas individuales.

Fuente: foto cedida por participante del proyecto.

Para finalizar, y en modo de cierre del proceso, se realizó una dinámica en la que las participantes debían finalizar las oraciones “el proyecto me ha gustado porque...” y “el proyecto no me ha gustado porque...”. Para ello, de pie y haciendo un círculo, se pasaban una pelota y la persona con esta en las manos es la que tenía la palabra.

Las planificaciones de ambos *focus group* pueden verse en Anexos 3 y 4.

5.3. Procesamiento y análisis de datos

Para analizar los datos, en primer lugar, se ha realizado la identificación de las categorías de análisis significativas para lograr el fin de este análisis crítico: *Conocer si ha habido mejora en el*

bienestar de las Lideresas Educativas mediante su participación en el proyecto. Las categorías se han dado bajo el marco teórico propuesto para este trabajo: las capacidades y el poder.

La primera de estas categorías, y con el fin de conocer la concepción grupal de bienestar, se basa especialmente en el listado de capacidades humanas centrales de Martha Nussbaum. Las Lideresas listaron los aspectos que consideran indispensables para el bienestar. Tras esto, agruparon este listado en 5 dimensiones del bienestar y puntuaron si el proyecto había tenido influencia en la expansión de estas dimensiones. Por otro lado, esta información se ha cruzado con el listado de Nussbaum, se han correlacionado las dimensiones definidas por las Lideresas con algunas de las Capacidades humanas centrales y se ha analizado en cuál o cuáles ha tenido más influencia el proyecto, así como se han recogido reflexiones de las Lideresas en torno a aquellas dimensiones en las que el proyecto pudiera tener mayor influencia positiva.

La segunda categoría propuesta es: los tipos de poder presentes en las relaciones dentro del grupo de Lideresas. Para ello, se ha basado en el marco teórico expuesto en apartados anteriores del presente trabajo. Especialmente se han analizado los tipos de poder que se encuentran bajo el paraguas del “poder vital”, ya que son los más observados. Para el análisis de esta categoría se han codificado la entrevista realizada a la Técnica del Proyecto (codificada como TP), las narrativas individuales (NI) y las narrativas grupales (NG) recogidas en el segundo de los *focus group*, en el que se llevó a cabo la fotografía participativa. Los códigos han sido cada uno de los tipos de poder descritos en apartados anteriores: poder visible, invisible y oculto, poder interior, poder para y poder entre. Sin embargo, no se ha encontrado alusión alguna al poder oculto y las alusiones al poder visible e invisible no son de gran relevancia para esta investigación, aunque también se han tenido en cuenta.

El procesamiento de la información recogida para la llegada a resultados se ha basado en, primero, estudiar la información extraída de cada una de las categorías y, después, cruzar ambas para así conocer la influencia mutua, la relación entre el poder y el desarrollo de capacidades.

Tras el análisis de las categorías, se ha podido llegar a resultados que han permitido abordar el OE5: *plantear recomendaciones y propuestas para lograr mejoras en las relaciones de poder en el grupo y, con ello, en el bienestar de las Lideresas Educativas.*

5.4. Limitaciones, sesgos y confirmación de hallazgos

Se han encontrado limitaciones en la realización del presente trabajo. El primer problema o limitación encontrado es el de la atribución, puesto que no puede asumirse que los cambios detectados sean consecuencia de la influencia del proyecto, sino que pueden también responder a otros factores ajenos a este y propios de los procesos vitales de las Lideresas, así como de su contexto. Es por eso que no se pretende establecer relaciones causa-efecto entre lo observado y el proyecto. Por eso, se toma el enfoque de procesos para entender la interacción entre intervenciones y procesos de desarrollo. Ante esto, se sustituye el término “producir” un cambio por “facilitar” un cambio, así como se procura tener en cuenta que hay “contribuciones” más que “atribuciones” (Ferrero, 2008).

Otras de las limitaciones encontradas fuer el contexto en sí mismo, ya que el trabajo realizado se dio en el marco de las prácticas, en las que la investigadora tenía asumidas otras tareas. Por un lado, esto influyó en una falta de tiempo al final de la investigación, que afectó en que no pudieran realizarse entrevistas individuales a Lideresas Educativas. Esto ha podido afectar, ya que la información recogida en los grupos de discusión puede estar algo sesgada debido a las dinámicas de poder que marcan las relaciones en el grupo, además de que no se logran evidencias plenamente individualizadas.

Además, la investigadora tenía tareas asignadas dentro de este proyecto como el monitoreo, o la participación en formaciones como ponente. Por lo tanto, acudía como parte de AeioTU, por lo que las Lideresas Educativas se podrían ver en compromiso de dar sólo información positiva del proyecto y de la organización, por lo que podría haberse visto afectada la sinceridad en sus discursos.

Esto influye más en el sesgo personal, asumido desde el comienzo. La investigadora es blanca, europea, nunca ha migrado, procedente de clase social media-alta y de un entorno académico, y sólo ha estado compartiendo durante unas semanas tiempo con las mujeres, tiempo insuficiente para conocer y comprender su contexto en profundidad.

Para hacer frente a estas limitaciones y sesgos la autora puso en marcha diferentes estrategias para, así, poder confirmar los hallazgos obtenidos.

Por un lado, se presentó la investigación a realizar incidiendo en que su fin último era proporcionar información valiosa para poder mejorar en siguientes fases del proyecto. Además, la investigadora aprendió de su cultura para poder adaptar su lenguaje y la forma de estar lo máximo posible y así hacerles sentir cómodas.

Por otro lado, se ha buscado y recibido *feedback* de las diferentes personas, trabajadoras de AeioTU, que de diferentes formas han tenido contacto con el proyecto y, especialmente, con el proceso en el que las Lideresas Educativas participaron.

6. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado se pretende mostrar los resultados obtenidos tras el análisis de ambas categorías señaladas: por un lado, el bienestar y las capacidades y, por otro, los tipos de poder dentro del grupo de Lideresas. Además, se hace una relación entre ambas categorías, identificando la influencia de los tipos de poder en la expansión, o no, de cada una de las dimensiones del bienestar.

6.1. Dimensiones del bienestar y la incidencia del proyecto en ellas

Los resultados identificados dentro de la categoría de capacidades se extraen, en su mayoría, del primero de los *focus group* llevado a cabo con las Lideresas. Estos resultados muestran las dimensiones que las Lideresas consideran imprescindibles para lograr bienestar y una buena calidad de vida. Asimismo, estas dimensiones se relacionan con el listado de Capacidades humanas centrales, de Nussbaum y, por último, se presenta la contribución del proyecto a la expansión de estas dimensiones.

Esta primera tabla muestra los aspectos que las lideresas consideraron indispensables para tener calidad de vida y bienestar y que agruparon en 5 dimensiones de bienestar. Las dimensiones identificadas y definidas por las lideresas tienen correspondencia con una o más de las Capacidades humanas centrales definidas por Nussbaum, como se muestra en la misma tabla.

Aspectos indispensables para el bienestar, definidos por las Lideresas	DIMENSIONES DEL BIENESTAR DEFINIDAS POR LAS LIDERESAS	CORRESPONDENCIA CON LAS CAPACIDADES HUMANAS CENTRALES DE NUSSBAUM
Acceso a educación Educación en valores Cultura	EDUCACIÓN INTEGRAL	SENTIDOS, IMAGINACIÓN Y PENSAMIENTO RAZON PRÁCTICA
Conexión con la naturaleza Paz y tranquilidad Amor propio Familia Conexión con Dios Espiritualidad Diversión	SER HUMANO Y CONEXIÓN ESPIRITUAL	EMOCIONES OTRAS ESPECIES JUEGO SENTIDOS, IMAGINACIÓN Y PENSAMIENTO
Comodidad Vivienda Progreso familiar	BIENESTAR ECONÓMICO	CONTROL DEL PROPIO ENTORNO SALUD INTEGRAL
Igualdad social Tolerancia y respeto Seguridad Mejora y acceso a servicios públicos	BIENESTAR SOCIAL E IGUALDAD SOCIAL	AFILIACIÓN EMOCIONES
Buena alimentación Salud física y mental	SALUD INTEGRAL	SALUD CORPORAL

Tabla 2. Dimensiones del bienestar definidas por las Lideresas y relación con el listado de Capacidades humanas centrales. Fuente: Elaboración propia.

Se considera que las Lideresas han hecho alusión de alguna manera a 8 de las 10 Capacidades humanas centrales, siendo las dos restantes a los que no se hace una alusión directa “Vida” e “Integridad corporal”.

A continuación, se expone una tabla que explica los motivos por los que se considera que estas 8 Capacidades humanas centrales están en las dimensiones del bienestar identificadas por las Lideresas. Para ello, se presenta cada una de las capacidades humanas centrales identificadas, las dimensiones de las Lideresas con las que se relacionan y las definiciones de las Capacidades Humanas Centrales, extraídas de la tabla 1. En cada una de las definiciones aparece subrayada una parte o varias que explican su relación con las dimensiones del bienestar indicadas.

DIMENSIONES DEL BIENESTAR IDENTIFICADAS POR LAS LIDERESAS	CORRESPONDENCIA CON LAS CAPACIDADES HUMANAS CENTRALES DE NUSSBAUM	DEFINICIÓN DE LAS CAPACIDADES HUMANAS CENTRALES
Educación integral Ser humano y conexión espiritual	SENTIDOS, IMAGINACIÓN Y PENSAMIENTO	Ser capaz de usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar de forma humana, una forma cultivada por una adecuada educación, ser capaz de utilizar la imaginación, de utilizar la propia mente, de expresarse con libertad, de tener experiencias placenteras y evitar el sufrimiento innecesario.
Educación integral (20)	RAZON PRÁCTICA	Ser capaz de tener concepción del bien, de comprometerse en una reflexión crítica acerca de la propia vida. Esto implica la protección de la libertad de conciencia.
Ser humano y conexión espiritual Bienestar social e igualdad social	EMOCIONES	Ser capaz de vincularse, amar, penar, experimentar nostalgia, gratitud y temor justificado. Que el desarrollo emocional propio no se vea arruinado por temores aplastantes o por procesos traumáticos. Apoyar esta capacidad implica apoyar las formas de asociación humana como cruciales en su desarrollo.
Ser humano y conexión espiritual	OTRAS ESPECIES	Ser capaz de vivir con cuidado por los animales, las plantas y en relación y armonía con la naturaleza.
Ser humano y conexión espiritual	JUEGO	Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
Bienestar económico	CONTROL DEL PROPIO ENTORNO	a. Político: ser capaz de participar en elecciones políticas que gobiernen la propia vida, de tener participación política. Esto conlleva la protección

		<p>de la libertad de expresión y asociación.</p> <p>b. Ser capaz de tener propiedad y derechos de propiedad sobre una base de igualdad, tener el derecho de buscar empleo en igualdad y no sufrir incautaciones de forma injustificada.</p>
Bienestar social e igualdad social	AFILIACIÓN	<p>Ser capaz de vivir con y hacia otros, de tener y mostrar preocupación por otros, comprometerse en diferentes maneras de interacción social, ser capaz de imaginarse con otros y de tener compasión, ser capaz tanto de justicia como de amistad. La protección de esta capacidad significa proteger la libertad de reunión y de discurso político.</p> <p>Ser capaz de ser tratado con dignidad y como un ser cuyo valor es igual al del resto de personas. Esto implica, como mínimo, la protección contra cualquier tipo de discriminación.</p>
Salud integral Bienestar económico	SALUD CORPORAL	Ser capaz de disfrutar de buena salud, incluida salud reproductiva, de estar bien alimentado y con un techo adecuado.

Tabla 3. Explicación relación entre dimensiones del bienestar definidas por las Lideresas y Capacidades humanas centrales. Fuente: Elaboración propia.

La segunda cuestión para analizar es la diversidad de aspectos que definen o componen cada dimensión del bienestar. Especialmente, en las dimensiones de “Ser humano y conexión espiritual” y “Bienestar social e igualdad social”. La primera de estas recoge aspectos relacionados con la espiritualidad, la relación con una misma, la familia, el ocio y la paz, entendida dentro de esta dimensión como tranquilidad, y la relación con la naturaleza. La dimensión “Bienestar social e igualdad social” también recoge aspectos muy diversos. Por un lado, se encuentran los valores de tolerancia y respeto; por otro la responsabilidad de los Estados de brindar servicios públicos, así como aspectos como la seguridad y la igualdad social.

Las Lideresas consideran que el proyecto ha contribuido a la expansión de las 5 dimensiones del bienestar identificadas y definidas. Sin embargo, su contribución no ha sido la misma para cada una de ellas. Las Lideresas puntuaron con un punto todas aquellas las dimensiones del bienestar en las que el proyecto había influido. De este modo, la puntuación que dieron a cada una de las dimensiones en su contribución a la expansión a cada una de las capacidades fue la siguiente:

- Educación integral: 20
- Ser humano y conexión espiritual: 17
- Bienestar económico: 15
- Bienestar e igualdad social: 10
- Salud integral: 9

Por lo tanto, de entre estas dimensiones que reconocen indispensables para el bienestar y la calidad de vida, señalan que el proyecto tiene especial impacto en “educación integral” y en “ser humano y conexión espiritual”. Durante la reflexión de los resultados obtenidos en las puntuaciones a cada una de las dimensiones en el *focus group*, al respecto de estas dos dimensiones las Lideresas resaltaron la aportación del proyecto a su “crecimiento personal y profesional”, además a su “autoconocimiento”. Además, también es de relevancia resaltar que, durante todo el proceso de investigación, se ha observado y escuchado a las Lideresas dar gracias a Dios por su participación en el proyecto.

También, compartieron reflexiones sobre otras dos dimensiones. En lo relacionado con la dimensión “Bienestar económico”, reflexionaron en torno al aporte económico que brinda el proyecto para cubrir gastos de transporte a las diferentes zonas. De manera grupal, llegaron a la conclusión de que, conscientes de que es un trabajo que realizan voluntariamente, este aporte no es suficiente para cubrir los gastos. Además, resaltaron el gran trabajo, de muchas horas, que llevan a cabo para que los encuentros con los niños y niñas sean de calidad.

La segunda, y última, de las dimensiones que fue objeto de reflexión fue “Bienestar social e igualdad social”. Compartieron que el proyecto tuvo una influencia positiva respecto a la “inclusión de la población migrante sin excluir edad, profesión, perfil o posición socioeconómica”. También señalaron que el proyecto ha contribuido a la comunidad y a la integración de las lideresas dentro de esta. Sin embargo, consideran que se puede conseguir mayor expansión de esta dimensión en las participantes y comunidad. Señalan especialmente que se debe incluir a familias no migrantes y a la infancia de las comunidades, debido a encontrarse también en situación de vulnerabilidad.

El último punto por tratar respecto a los resultados obtenidos en este primer *focus group*, es en relación a la correlación entre las dimensiones identificadas por las Lideresas y las Capacidades humanas centrales. Se podría decir que el proyecto ha contribuido especialmente a la expansión de la capacidad “Sentidos, imaginación y pensamiento”, ya que esta hace referencia a las dimensiones del bienestar que más puntuación han obtenido en este sentido.

6.2. Tipos de poder presentes en las relaciones entre las Lideresas

Los resultados identificados dentro de la segunda categoría de poder y sus tipos se extraen de diferentes fuentes de información: entrevista a la técnica del proyecto, narrativas individuales y colectivas recogidas del segundo de los *focus group* realizados con las lideresas y la observación y conversaciones con ellas. Los resultados a exponer dentro de esta categoría de análisis muestran los tipos de poder que actúan alrededor y entre las relaciones entre las lideresas educativas.

Se procede a analizar cada uno de los tipos de poder expuestos en el apartado 4.2. En primer lugar, aquellos contemplados dentro de la categoría “poder vital”.

- Poder interior.

Se puede afirmar que el proyecto ha tenido una influencia positiva en el aumento de este tipo de poder. La formación teórica y haber podido poner en práctica estos conocimientos han influido en que aumenten sus conocimientos y su capacidad autodidacta.

Ha sacado palante la guerrera y luchadora de cada una de nosotras, dando lo mejor cada día, innovando, creando, aprendiendo, explorando (NI4)

Ha sido para mí de muchos aprendizajes, conocimientos, he aprendido cosas que no sabía (NI9)

Son muy autodidactas (TP)

También, se puede atribuir a su participación en el proyecto la adquisición de un mayor autoconocimiento, ya que se han podido ver en situaciones novedosas para muchas de ellas.

Jamás imaginé verme en el rol de docente, he descubierto algo totalmente nuevo para mí (NI4)

Ha sido muy satisfactoria para mí porque, quizás en otras oportunidades, una está en el hogar haciendo tantas cosas (NI12)

Debido a la naturaleza teórico-práctica del proceso formativo, han vivido situaciones nuevas y en ocasiones retadoras, y de ellas afirman haber salido reforzadas, por lo que el proyecto ha colaborado también en el refuerzo de su capacidad de resiliencia.

Con altos y bajo una que otra dificultad ya superada (NI11)

Asimismo, su participación en el proyecto atendiendo a niños y niñas también ha llevado a las líderesas a sentirse autorrealizadas, reforzando así también la confianza en sí mismas.

Volver a vivir esa emoción de ser docente en la primera infancia fue como renacer (NI1)

Estoy orgullosa de mí misma por llegar a grandes cosas (NI9)

Porque a través de las formaciones que hemos hecho de reconocer la imagen del niño, de todo eso, ellas han comprendido que para ellas también es importante reconocerse el potencial que tienen (TP)

- Poder entre.

Se podría decir que, por el hecho de participar como mujeres en un proyecto, aumenta este tipo de poder en las mujeres (VeneKlasen & Miller, 2007). Al participar juntas en actividades que tienen lugar entre 2 y 3 días a la semana y estar en un proceso formativo conjunto (también debido a la influencia de la pedagogía Reggio Emilia, que pone uno de sus focos en el trabajo en equipo entre los entes educativos), se puede decir que el poder entre se ha visto fortalecido.

En este sentido, se puede afirmar que se conocen más y mejor entre todas ellas y se sienten más unidas, con una mayor conciencia de grupo.

Aprendimos a conocernos a medida que el proyecto avanzaba y eso ayudó a trabajar en unión como la familia que somos (NG3)

Somos un equipo (NG1)

Que las mismas puedan ser esa red de apoyo (TP)

Asimismo, también ha habido colaboración entre las lideresas, aprendiendo de la experiencia y saber las unas de las otras.

Aprendimos mucho de la experiencia de otras compañeras, compartimos ideas, estrategias y conocimientos (NG3)

Es magnífico ver como entre ellas se apoyan, como una líder educativa que tiene fuertes fortalezas acompañando a los niños va y se las comparte a la otra que de pronto le ha costado un poco más ese proceso de aprendizaje (TP)

Todo ello pese a poderse afirmar que ha habido desencuentros y el trabajo conjunto ha sido difícil en algunos momentos, debido a estas diferencias de personalidad, carácter, etc.

Aprendimos a vivir desde nuestras diferencias en cuanto a personalidad, carácter, gustos, etc. Siempre tratamos de resolver los retos que se nos presentaron basados en el respeto y la comunicación (NG3)

Es importante también señalar que sólo en una de las imágenes enviadas por las lideresas para realización de la sesión de “fotografía participativa” aparecen en grupo y, en las narrativas individuales, no se identifica ninguna alusión a este “poder entre”.

- Poder para.

La participación en el proyecto ha tenido influencia positiva en el refuerzo de este tipo de poder. Por un lado, debido a que han podido ejercer los conocimientos adquiridos de forma práctica para llevarlos a la infancia, se han comprometido en el bienestar de la infancia que atendían dentro del proyecto y su derecho a la educación.

Darles a esta población un espacio donde puedan jugar, explorar y pasar un tiempo de calidad lleno de amor y dedicación (NI1)

Estamos dando lo mejor para que estos niños siempre se mantengan felices, explorando, jugando y, a la misma vez, experimentando sus emociones y así su aprendizaje es significativo (NI6)

Durante el transcurso del proyecto, las lideresas y otros grupos de mujeres se han comprometido en la creación y participación de una asociación de mujeres, aspecto que también hace alusión al refuerzo del “poder entre”.

Algunas de las líderes educativas que son muy visibles han formado una organización que se llama “Mujeres unidas de El Pozón” (TP)

Ellas han incluido al resto de líderes y algunas se han vinculado a través de “Mujeres unidas de El Pozón” (TP)

Además, dentro del marco de acción de esta asociación y también en su acción diaria en sus familias y en comunidad, han incluido aprendizajes adquiridos en la formación teórico-práctica y la defensa de los derechos de las infancias, especialmente la migrante.

Porque con las conductas que nosotros manejamos en nuestro entorno, nuestros niños lo van a copiar (NI6)

Prepararme para así poder ayudar a muchos de nuestros niños (NI15)

Tienen mayores herramientas para poner en práctica todas las acciones que llevan como organización (TP)

Ellas acompañan un proyecto en el colegio “Camilo Torres” con niños, inicialmente era un proyecto de arte, les invitaban a pintar los sábados, hacían la comida con los niños migrantes y retornados y algunos colombianos ahí. Es una iniciativa de ellas. Estas líderes que están viviendo la experiencia educativa están transformando todo (TP)

En segundo lugar, al respecto de lo analizado dentro de los tipos de poder englobados bajo el término “poder sobre”, se han podido encontrar algunas alusiones a estos tipos de poder tanto en las narrativas como en la observación participante. Sin embargo, se debe aclarar que estos poderes son más difíciles de identificar en las narrativas y que están más expuestos a subjetividades. No se han podido identificar cambios ni alusiones al poder visible en las relaciones entre las lideresas ya que, en lo que respecta a este poder, todas ellas están en la misma posición formal o institucional. A continuación, se expone lo identificado respecto al “poder invisible” y “poder oculto”.

- Poder invisible

Se puede entender que las lideresas se enfrentan a este poder por ser mujeres, por ser migrantes y encontrarse en situaciones económicas de vulnerabilidad. Estas situaciones que atraviesan a las lideresas pueden llevar a la vulneración de su derecho a la participación social, a que la sociedad les excluya o ponga en un lugar relegado, etc. Sin embargo, se puede decir que el proyecto ha podido contribuir a hacer frente a este poder, ya que las lideresas afirman verse más integradas en la comunidad, ser reconocidas como personas importantes en la sociedad y, además, la creación de la Asociación de Mujeres Unidas del Pozón lo corroboran.

Nos reconocer como Lideresas Educativas de AeioTU (NG1)

(La comunidad) Nos dio una acogida muy hermosa, nos dio seguridad, nos brindó la confianza (NG4)

- Poder oculto.

Se debe resaltar que es un poder especialmente difícil de identificar, máxime por una persona externa al grupo. Sin embargo, mediante la conversación con las lideresas, se pudo identificar que este poder estaba presente dentro de las relaciones, ya que se señaló que no todas las lideresas iban a poder ser fieles a la verdad respecto a la relación entre ellas y su experiencia en el proyecto, por tener cierto temor a que un comentario negativo o una crítica tuviera represalias. Aún así, no se ha podido identificar quién lo ostenta y no se puede identificar si han hecho frente a este poder o cómo ha influido en su relación.

También se puede ver una influencia negativa de este poder oculto en la relación entre las lideresas. Mediante la observación, se ha podido ver diferencias de poder dentro del grupo y que, en ocasiones han producido tensiones entre ellas. Se ha observado cómo algunas de las Lideresas ha hecho uso de este poder para ejercer control sobre el grupo y sesgar decisiones hacia beneficios individuales. El poder oculto, en este sentido, puede haber mermado el crecimiento del “poder entre”, ya que es contrario a la solidaridad, apoyo mutuo y colaboración por un bien común que contempla este poder en su definición.

Por último, se debe tratar el empoderamiento. Entendiendo este como el aumento del “poder vital” que conlleva a desafiar el “poder sobre” (Veneklasen & Miller, 2007), puede identificarse un refuerzo del empoderamiento en las Lideresas ya que, en rasgos generales, los “poderes vitales” han aumentado y han hecho frente a los poderes considerados de suma cero, ya que han podido hacer frente al poder invisible, viéndose reconocidas como personas importantes en la comunidad y trabajado en pro de los derechos de la infancia, de las personas migrantes y de las mujeres. Sin embargo, el “poder oculto” identificado puede haber mermado el refuerzo del empoderamiento de las Lideresas.

6.3. La influencia de los diferentes tipos de poder en el bienestar de las Lideresas

Tras el análisis de ambas categorías, a continuación, se pretenden cruzar para poder así analizar la influencia de las relaciones de poder en la mejora del bienestar de las lideresas y, con ello también, el cumplimiento de los objetivos del proyecto, especialmente el siguiente: “Promover la cohesión social y la integración de los migrantes y refugiados a través del apoyo psicosocial, socioemocional y la formación”.

En primer lugar, se puede decir que la ampliación de la dimensión de bienestar “Educación integral” ha influido de manera positiva en el “poder interior” de las lideresas. Los aprendizajes adquiridos mediante las formaciones, los adquiridos de forma autodidacta y los aprendizajes sobre sí mismas han marcado el crecimiento del poder interior de las Lideresas.

Asimismo, el poder interior está unido también a la dimensión denominada por las Lideresas “Ser humano y conexión espiritual”. Las lideresas contemplan dentro de esta dimensión el amor propio, aspecto que se considera se ha visto reforzado por su participación en el proyecto y, con ello, se ha ampliado su poder interior.

Se puede identificar que en ambas dimensiones con influencia dentro del “poder interior” está presente la Capacidad Humana Central “Sentidos, imaginación y pensamiento”. Esto puede ser a la propia definición de esta capacidad, que hace alusión a ser capaz de utilizar la imaginación, la propia mente y expresarse con libertad, de una forma cultivada por una adecuada educación. Esta definición hace completa alusión al “poder interior” identificado en las lideresas.

En segundo lugar, el “poder entre” se ve relacionado con dos de las dimensiones del bienestar. Por un lado, nuevamente, la dimensión de Educación Integral, ya que las lideresas hacen alusión al aprendizaje colaborativo, a aprender las unas de las otras y de manera conjunta. Esto hace alusión a la experiencia educativo AeioTU y la pedagogía Reggio Emilia.

Este “poder entre” también se puede ver relacionado con la dimensión “Bienestar social e igualdad social”. Las Lideresas contemplan dentro de esta dimensión aspectos como la tolerancia y respeto. En sus testimonios, las Lideresas señalan que el respeto y tolerancia a sus diferencias, y el aprendizaje de estas, ha sido esencial para el crecimiento del “poder entre”.

En tercer lugar, el “poder para” está estrechamente relacionado con la dimensión “Bienestar social e igualdad social”. Este poder ha aumentado en la medida en la que las Lideresas han afianzado su defensa de este bienestar e igualdad social para las niñas y niños y también para las demás mujeres de la comunidad. Especialmente, se hace alusión a una de las Capacidades Humanas centrales contempladas dentro de esta dimensión: “Afilación”. Esta se refiere a la capacidad de vivir con y hacia otros, comprometerse socialmente y ser capaz de justicia. Esta definición está estrechamente relacionada con el crecimiento del “poder sobre” observado.

El “poder para” reforzado con su participación en el proyecto, puede también verse relacionado con la dimensión “Educación integral”, en tanto que las Lideresas han sido y quieren seguir siendo altavoz para la defensa en el derecho a la educación para la infancia, así como partícipes de los procesos de educación de calidad para los niños y niñas que participaron también del proyecto.

Respecto a los tipos de poder identificados y que se agrupan dentro del “Poder sobre”, están estrechamente relacionados con la dimensión de “Bienestar social y e igualdad social”. Por un lado, se encuentra esta relación ya que se entiende que el crecimiento contra el “poder invisible” pretende el refuerzo de esta igualdad social y en la que se contemplen los derechos de las mujeres migrantes, ellas mismas, y también la defensa de los derechos de la infancia. Dentro de este crecimiento, se puede identificar la Capacidad Humana Central de “Afilación”, especialmente por la creación y participación en la “Asociación de Mujeres del Pozón” y la actuación de las Lideresas contra discriminaciones.

Por otro lado, respecto al “poder oculto” identificado, también entra esta dimensión en tanto que puede haberse visto mermada por la actuación de este poder, ya que el uso de un poder para ejercer el control dentro de un grupo lleva a lugares contrarios a la igualdad social. Especialmente, se puede identificar que la Capacidad Humana Central “Emociones” se puede haber visto disminuida por este tipo de poder debido a que puede haber causado temor en las lideresas y dificultado la capacidad de vínculo entre el grupo.

Por último, el empoderamiento, entendido como aquel que surge del crecimiento del “poder vital” para hacer frente al “poder sobre”, se considera que entra en relación con todas las dimensiones del bienestar identificadas dentro de los poderes expuestos: Educación integral, Ser humano y conexión espiritual y Bienestar social e igualdad social. De esta forma, se puede decir que el empoderamiento de las Lideresas ha favorecido de manera positiva en la ampliación de las dimensiones de “educación integral” y “ser humano y conexión espiritual”. Respecto a la dimensión “Bienestar e igualdad social”, se puede identificar como el empoderamiento ha tenido una influencia positiva pero también se ha visto mermada su expansión debido a este “poder oculto”.

7. CONCLUSIONES

Se puede decir, sin duda, que el proyecto ha sido una experiencia importante para las mujeres participantes del mismo, las Lideresas Educativas.

Mediante este trabajo se ha podido comprobar que ha tenido una influencia positiva en su *bienestar*, ya que ha colaborado en la expansión de diferentes dimensiones que consideran esenciales para este bienestar. Sin embargo, la intervención no ha tenido un papel esencial en la expansión de todas y cada una de las dimensiones identificadas, por diferentes motivos. Por un lado, si bien se señala una mejora en la salud y se ha tratado este ámbito dentro del proyecto, tiene limitaciones en la influencia en esta dimensión. Pero, por otro lado, se esperaba una mayor influencia del proyecto en dimensiones como “Bienestar e igualdad social”. Uno de los objetivos del proyecto “Andar, Crecer y Jugar” se centra esta dimensión: “promover la cohesión social y la integración de las migrantes y refugiadas”. Las Lideresas identifican que el proyecto ha tenido cierta influencia positiva en este aspecto, pero dejan claro que no ha sido suficiente por diferentes motivos, como que no ha aumentado su perspectiva de ingresos o la necesidad señalada de atender a niños y niñas no migrantes también, puesto que se encuentran en situación de vulnerabilidad también.

En lo relativo al análisis de los *tipos de poder*, los resultados señalan que las relaciones de poder han tenido un papel importante en la intervención. La intervención ha tenido una influencia positiva en el poder vital y dentro del poder sobre, ya que han podido reforzar su papel dentro de la comunidad enfrentándose a los poderes invisibles. El poder vital de las mujeres se ha visto incrementado, aunque no se puede afirmar hasta qué punto se debe a su participación en el proyecto; pero sí parece que haya tenido contribución positiva.

Puede afirmarse que el poder dentro de las relaciones entre las Lideresas toma un papel fundamental en esta influencia positiva, sin embargo, también se puede observar que la presencia del poder oculto en estas relaciones ha tenido un papel negativo para las mismas.

En la convergencia entre *el poder y el bienestar*, los resultados señalan que los diferentes tipos de poder tienen relación con la expansión de las capacidades. Esta relación no es unidireccional, sino que el poder ha tenido influencias en el bienestar de las lideresas, al igual que la expansión de las capacidades ha influido en las relaciones de poder. El crecimiento del poder vital ha tenido una relación positiva en diferentes dimensiones del bienestar. A su vez, el poder oculto presente en las relaciones puede haber tenido un papel fundamental frenando la expansión de la dimensión “Bienestar e igualdad social” que, como señalan las Lideresas, no ha tenido la expansión suficiente. Es cierto que, mediante este estudio, esto no puede afirmarse con rotundidad por limitaciones metodológicas como la cantidad de tiempo compartido con las lideresas o el papel de la investigadora como externa.

Se debe señalar el papel fundamental de dos aspectos de la formación llevada a cabo que han favorecido en el bienestar y las relaciones de poder de las Lideresas: la forma de llevar a cabo la formación y el contenido de la misma.

La forma de llevarla a cabo ha sido *teórico-práctica*, con sesiones teóricas semanales llevadas a cabo con metodologías dinámicas y participativas, y sesiones de práctica de atención directa a

los niños y niñas. Esta forma de realizar la formación ha contribuido a fortalecimiento del “poder vital” ya que ha favorecido su aprendizaje, se han enfrentado a situaciones nuevas aprendiendo más también de sí mismas, fortaleciendo la confianza en ellas mismas, teniendo que trabajar en equipo y realizando acciones por la mejora del bienestar de la infancia. Asimismo, la metodología teórico-práctica también ha favorecido la expansión de las siguientes dimensiones del bienestar identificadas por las Lideresas: “educación integral”, “ser humano y conexión espiritual” y “bienestar e igualdad social”. Ha favorecido su aprendizaje, ha abierto la posibilidad de crear nuevos vínculos y de buscar justicia social.

El segundo de los aspectos de la formación nombrados es el *contenido* de la misma. Este se basa en la experiencia educativa AeioTU, fundamentada en la pedagogía Reggio Emilia. Los pilares de esta se centran, entre otros aspectos, en la importancia de la imagen del niño, la experimentación y el aprendizaje cooperativo, así como en la importancia de crear sinergias entre la comunidad educativa. Estos contenidos han favorecido el fortalecimiento del “poder vital”, ya que han colaborado en la mejora de la autopercepción de las Lideresas y la colaboración de las Lideresas con otras personas y actores de la comunidad.

En estas conclusiones se debe hacer alusión especial al *empoderamiento* de las Lideresas. Por un lado, se puede afirmar que las mujeres están más empoderadas, ya que los poderes vitales han sido fortalecidos y se han desafiado las estructuras que perpetúan el poder invisible, abriéndose espacios para la defensa de sus derechos como mujeres migrantes y los derechos de la infancia.

Sin embargo, puede verse reflejada una influencia negativa del poder oculto en el fortalecimiento de su empoderamiento. Por un lado, porque este poder ha podido mermar el crecimiento del poder vital íntimamente ligado con el empoderamiento; por otro lado, porque se trata de una estructura de “poder sobre” que ha desafiado al “poder vital”.

El empoderamiento está correlacionado con la mejora en el bienestar de las Lideresas. En este sentido, se considera que, al estar más empoderadas, se reconocen como dueñas de su propio destino y, además, pueden tomar acciones para serlo. Esto está directamente unido al desarrollo de capacidades, entendidas con la definición de Sen, como las oportunidades o libertades para llevar a cabo la vida que quieren vivir.

También se debe señalar que la formación como maestras de primera infancia señala a las mujeres un camino que tradicionalmente lo realizan mujeres, por ser trabajos enmarcados dentro del *rol marcado para las mujeres*, dentro de los cuidados. Si bien se centra en las tareas reproductivas, deben dedicar mucho tiempo en este trabajo voluntario y no remunerado más allá de un escaso monto de dinero para los gastos de transporte. El proyecto también tiene como finalidad incluir el rol productivo de las mujeres. Se pretende que, con esta formación, puedan emprender en el ámbito social y de la infancia. Sin embargo, no ha habido dentro del proyecto formación específica en emprendimiento.

8. RECOMENDACIONES

El presente trabajo ha encontrado evidencias de que la formación a mujeres migrantes como Lideresas Educativas en el caso analizado ha contribuido al desarrollo de capacidades y al fortalecimiento del poder vital de las mujeres participantes, así como ha demostrado la correspondencia existente entre el poder dentro de las relaciones de las participantes y su bienestar. A continuación, se listan una serie de recomendaciones dirigidas a AeioTU y a otras posibles entidades que desarrollen este tipo de intervenciones y que puedan multiplicar este potencial:

1. Se recomienda replantear la temática del proyecto⁵, sin dejar de lado su principal objetivo en torno a la educación, pero implementando formaciones sobre el emprendimiento social, para que los conocimientos adquiridos puedan convertirse en su fuente de ingresos. Las Lideresas educativas dedican mucho tiempo de trabajo voluntario no remunerado para llevar a cabo este proyecto y esto puede llevar a, por un lado, encasillar a las mujeres en sus roles reproductivos y, por otro, perpetuar desigualdades económicas, como la no autonomía económica y la precariedad laboral.
2. Fortalecer el enfoque de género en la planificación de la intervención, contemplando sesiones específicas también para tratar temas de género y feminismos, el poder, la autoestima y para conocerse y reconocerse como mujeres migrantes. De esta forma, se creará un ambiente oportuno para un mayor crecimiento del “poder vital” pero, sobre todo, para una disminución del “poder oculto”.
3. Para fortalecer esto, se debe hacer alusión a la formación del propio equipo de AeioTU que lleva a cabo la ejecución de los proyectos. Se recomienda por ello fortalecer su formación en género y feminismos y en Enfoque de Capacidades, formando también sobre cómo poner en práctica estos conocimientos para las educadoras y técnicas de la entidad.
4. Incluir formaciones para las Lideresas sobre cuestiones migratorias y de derechos, para que así, tanto ellas como quien se acerque a preguntarles y en búsqueda de apoyo, tengan información.
5. Las Lideresas están teniendo ya una posición dentro de la comunidad de unión con el resto de las organizaciones comunitarias de Cartagena. Se recomienda aprovechar estos canales de comunicación, para lograr una mayor sinergia con estos entes y así trabajar conjuntamente para lograr llegar a todas las dimensiones del bienestar.
6. Seguir fomentando la participación de las Lideresas en las dinámicas comunitarias, buscando la relación entre estas y los agentes de la comunidad como los centros educativos, asociaciones, líderes/as sociales, pequeños negocios presentes, etc. De esta forma, además de defender los derechos de los niños y niñas, se empoderan también en la defensa de sus derechos como mujeres y como migrantes.
7. La implementación de un enfoque de interculturalidad en el que se trabaje también con niños y niñas, y familias, no migrantes de las comunidades llevaría también a ampliar las dimensiones del bienestar. También de esta forma, serían mujeres migrantes siendo

⁵ Este proyecto va a tener continuación y réplicas en otros territorios colombianos.

educadoras de la infancia migrante y no, niños y niñas migrantes y no juntas en el aula y talleres conjuntos también para la diversidad de las familias migrantes y de la comunidad de acogida.

8. AeioTU ya realiza incidencia en torno a la movilización de actores como las instituciones públicas y las autoridades locales sobre los derechos de la Primera Infancia. Sin embargo, se recomienda también hacer incidencia política para el fortalecimiento de políticas públicas que garanticen la justicia social para las personas migrantes, especialmente las mujeres, lo que podría resultar en la expansión de diferentes dimensiones del bienestar de las Lideresas, y de la población en general.
9. Continuar el modelo de formación teórico-práctica, que fomenta un mayor aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de las Lideresas.
10. La experiencia educativa AeioTU, centrada en pilares como la importancia de la imagen de la niña, la experimentación, el aprendizaje cooperativo y el trabajo conjunto con el resto de la comunidad, es beneficiosa para la expansión de las capacidades de las Lideresas y el fortalecimiento de su “poder vital” y su empoderamiento. Por lo tanto, se recomienda mantener esta metodología educativa.

En general, y en consonancia con todo lo anterior, se hace un llamado a reflexionar sobre el enfoque de género e interseccional del proyecto. Las recomendaciones sobre los cambios a realizar se dirigen a apostar por una estrategia basada en la transversalización de género, ya que es necesaria para contribuir al bienestar de las lideresas y para que las relaciones de poder, y el poder en sí mismo, no sean un obstáculo para su bienestar. Y que, además, les lleve a un mayor empoderamiento y, en general, al beneficio de toda la comunidad.

9. REFLEXIÓN CRÍTICA

Es importante decir que la autora, yo misma, soy Pedagoga y Maestra de Educación Infantil de formación, ya que esto motivó la realización de estas prácticas y también de esta investigación. Como profesional de la educación, siempre he sabido que todo proceso educativo supone un proceso de transformación personal y colectivo. Mediante esta investigación, y con las limitaciones de la misma, se ha podido corroborar que así es.

La intervención analizada ha supuesto un cambio en el bienestar de las Líderesas Educativas participantes, así como el poder presente en sus relaciones también han tenido influencia en este bienestar.

Como investigadora, no puedo dejar de ser feminista y, por lo tanto, crítica con el desarrollo de un enfoque de mujeres que simplemente incluya a estas en los procesos de desarrollo, ya que debe implementarse el enfoque de género de manera transversal, teniéndolo en cuenta en todas las dimensiones y en todos los pasos a realizar dentro del ciclo de un proyecto. Es por esto que los resultados de la investigación señalan que hay mejoras por realizar en la intervención, en el refuerzo del enfoque de género.

De igual manera, la investigación también tiene limitaciones y aspectos que se podrían haber realizado de manera diferente para conseguir mejores resultados. Especialmente, creo que se podrían haber utilizado más técnicas de recogida de información para conocer más a las Líderesas, sus historias y sus relaciones, y así poder responder con más seguridad a cuestiones como las relaciones de poder presentes y, también, para conocer si ha habido un mayor cambio en su bienestar tras su paso por el proyecto. Se podrían haber llevado a cabo técnicas como las historias de vida, un termómetro de grupo que marque cómo es la relación entre ellas y, sobre todo, entrevistas individuales. No pudieron realizarse, ni plantearse, por limitaciones en el tiempo, sin embargo, estos fallos quedan como recomendaciones para quien pueda, o quiera, continuar o replicar esta investigación en diferentes grupos. Es por eso que esta investigación será enviada, además de a AeioTU, a las futuras alumnas en prácticas.

A nivel personal y profesional, la realización de este trabajo supone un gran aporte para mí. Por un lado, la mera experiencia de haber llevado a cabo un proceso de investigación, de recolección de información y de análisis crítico sobre estos supone toda una experiencia, puesto que me he visto involucrada en un proceso totalmente novedoso para mí. Por otro lado, este trabajo me ha llevado a reflexionar sobre lo vivido durante los meses de prácticas, lo que ha reforzado los conocimientos adquiridos durante ese tiempo, consolidándolos junto con los aprendizajes extraídos en esta investigación. Además, como profesional de la educación, supone un especial aporte al poder corroborar el potencial transformador de la misma.

10. BIBLIOGRAFÍA

- AeioTU. (2022). *AeioTU*. Obtenido de Informe de gestión anual 2021: <https://www.AeioTU.com//wp-content/uploads/2023/01/Informe-de-gestion-2021-Espanol.pdf>
- Banco Mundial. (2018). *Migración desde Venezuela a Colombia: Impactos y estrategia de respuesta en el corto y mediano plazo*. Obtenido de Banco Mundial: <http://hdl.handle.net/10986/30651>
- Cartagena Cómo Vamos. (2017). *Interactivo: Unidades Comuneras Cómo Vamos*. Obtenido de Mapa interactivo: Cartagena por Unidades Comuneras de Gobierno y Localidades: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1_TcZGXGLMdQFOIkZHqdKrcLatUBkFQp7&ll=10.42481149150061%2C-75.457592&z=13
- Cartagena Cómo Vamos. (2023). *Informe de calidad de vida Cartagena: desafíos de ayer y hoy*. Obtenido de Cartagena Cómo Vamos: <https://cartagenacomovamos.org/wp-content/uploads/2022/08/INFORME-DE-CALIDAD-DE-VIDA-DE-CARTAGENA-DESAF%3%8DOS-DE-AYER-Y-HOY-CARTAGENA-C%3%93MO-VAMOS.pdf>
- Chambers, R. (2006). Transforming Power: From Zero-Sum to Win-Win? *IDS Bulletin*, 37(6), 99-110.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación Social*. McGraw Hill.
- DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda: Colombia 2018 ¿Cuántos somos?* Obtenido de DANE: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>
- DANE. (2023). *Pobreza multidimensional en Colombia: 2022*. Obtenido de DANE: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2022/bol-pobreza-multidimensional-2022.pdf
- Ferrero, G. (2008). *Apoyando los procesos de desarrollo: Enfoques y métodos para una ayuda inclusiva*. Fundación Carolina.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality*. Nueva York: Random House.
- Just Associates. (2006). Power. Conceptos for Revisioning Power for Justice, Equality and Peace. *Making Change Happen*(3).
- Koehlin, J., & Eguren, J. (2018). *El éxodo venezolano: entre el exilio y la emigración*. Lima: Konrad Adenauer Stiftung.
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- McGee, R., & Pettit, J. (2019). *Power, empowerment and social change*. Nueva York: Routledge.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo*. Herder Editorial.

- OIM. (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. Obtenido de OIM: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf
- ONU Mujeres. (2018). *Caracterización de las mujeres provenientes de Venezuela en situación de prostitución y/o explotación sexual en la zona fronteriza de Norte de Santander y Arauca. Recomendaciones para una respuesta integral*. Obtenido de ONU Mujeres: <https://www.wikifplan.org/WIKIPLAN/1%201%2088%20-%20Resumen%20Ejecutivo%20Informe%20frontera%20sobre%20mujeres%20en%20prostituci%C3%B3n,%20nov%202017.pdf>
- Peris, J., & Herrera, P. (2014). *Técnicas básicas de investigación cualitativa*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.
- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela. (2023). *América Latina y el Caribe, Refugiados y Migrantes Venezolanos en la Región*. Obtenido de R4V: <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>
- PNUD. (2022). *Informe de desarrollo humano 2022*.
- Proyecto Migración Venezuela. (2021). *Caracterización demográfica de la población migrante venezolana en Colombia*. Obtenido de Migravenezuela: <https://archivo.migravenezuela.com/web/articulo/cuantos-son-y-donde-estan-los-venezolanos-en-colombia-/1636>
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *The Journal of Human Development*(6), 93-114.
- Romera, M. (2020). Contribución de Fotovoz a la investigación de estudio de casos en educación. *Investigación cualitativa en educación: avances y desafíos*, 2, 518-535. doi:<https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.518-535>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Veneklasen, L., & Miller, V. (2007). Power and Empowerment. En *A new wave of power, people & politics: The action guide for advocacy and citizen participation* (págs. 39-58).