

El presente libro, *Polifonías de la Diversidad*, es una compilación acertadamente organizada para mostrar un panorama de la diversidad en diferentes planos, a la vez que ofrece un deleite para el lector aprendiz de investigación y para el docto al mostrarle caminos a seguir para el encuentro de realidades posibles en el reconocimiento de la riqueza de la diferencia para la vida humana, y por tanto para la investigación en Chile.



DRA. GINA MORALES ACOSTA. (Comp). Fonoaudióloga. Doctora en Ciencias de la Educación mención Intercultural. Docente e Investigadora en diversidad Sorda e Interculturalidad de la Universidad de Antofagasta, Chile.

Correspondencia: HYPERLINK "mailto:gina.morales@uantof.cl"gina.morales@uantof.cl. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2573-1235> Escritora de narrativas inclusivas con traducción en lengua de señas de: Colombia, Brasil, Chile.

Asesora Consejera Corporación Amigos de la Unesco - Colombia.

Miembro de: Red Iberoamericana de Educación Intercultural, Red de investigadores afrodescendientes de las Américas y el Caribe, Colectivo de Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación Superior Inclusach – Chile, Núcleo de Investigación (Decreto 1076/2015) del Departamento de Cs. de la Rehabilitación y del Movimiento Humano de la Facultad de Salud.

Invitada especial a congresos y conferencias en Diversidad Sorda e Interculturalidad (Colombia, Brasil, Cuba, Chile, México, EEUu, África, España).



*Calibrío.*



**5.50 x 8.50**  
216 mm x 140 mm

POLIFONÍAS DE LA DIVERSIDAD

DRA. GINA MORALES ACOSTA.  
COMP.

# POLIFONÍAS DE LA DIVERSIDAD



DRA. GINA MORALES ACOSTA.  
COMPILADORA.

.458  
11.63mm

**5.50 x 8.50**  
216 mm x 140 mm

Content Type: Black & White  
Paper Type: Creme  
Page Count: 200  
File Type: InDesign  
Request ID: CSS2588104



POLIFONÍAS DE  
LA DIVERSIDAD

*Palibrio.*

Palibrio.

# POLIFONÍAS DE LA DIVERSIDAD

---

*Palibrio*

Dra. Gina Morales Acosta

Copyright © 2019 por Dra. Gina Morales Acosta.

Número de Control de la Biblioteca del Congreso de EE. UU.:	2019903627
ISBN:	Tapa Dura 978-1-5065-2855-7
	Tapa Blanda 978-1-5065-2857-1
	Libro Electrónico 978-1-5065-2856-4

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida o transmitida de cualquier forma o por cualquier medio, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación, o por cualquier sistema de almacenamiento y recuperación, sin permiso escrito del propietario del copyright.

El presente libro *Polifonías de la Diversidad* cuenta con evaluadores de *Referato Externo*.  
*Agradecimiento del archivo - Foto de la Compiladora - Sr. Elías Villaroel – Universidad de Antofagasta*

Información de la imprenta disponible en la última página.

Fecha de revisión: 24/04/2019

**Para realizar pedidos de este libro, contacte con:**

Palibrio

1663 Liberty Drive, Suite 200

Bloomington, IN 47403

Gratis desde EE. UU. al 877.407.5847

Gratis desde México al 01.800.288.2243

Gratis desde España al 900.866.949

Desde otro país al +1.812.671.9757

Fax: 01.812.355.1576

ventas@palibrio.com

794663

# POLIFONÍAS DE LA DIVERSIDAD



Facultad de Ciencias de la Salud

**UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA**

**Núcleo de Investigación** D.E No. 1076/2015 en Ciencias de la Rehabilitación y del Movimiento Humano, Facultad de Salud, Universidad de Antofagasta, **Chile.**



Corporación Cultural y Social Currulao  
**Corpocurrulao – Colombia.**

Palibrio.

## **Compiladora**

### **Gina Viviana Morales Acosta**

Doctora en Ciencias de la Educación con Mención en Educación Intercultural- Universidad Santiago de Chile.

Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Antofagasta, Chile.

## **Comité Editorial**

### **Nacional**

**Marcos A. Cikutović S.** Dr. en Ciencias Biológicas. Universidad de Texas TX, USA.

Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Antofagasta, Chile.

**Equipo del Núcleo de Investigación** D.E No. 1076/2015 en Ciencias de la Rehabilitación y del Movimiento Humano, Facultad de Salud, Universidad de Antofagasta, Chile.

### **Rodrigo Sanhueza Mendoza**

Doctor en Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Docente e investigador Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad Central de Chile, Chile.

### **Claudia Chible Bello**

Maestría Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile  
Docente e investigadora Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad Central de Chile, Chile.

### **Mireya Abarca Castillo**

Doctora en Pedagogía de la Universidad de Barcelona, España.  
Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Antofagasta, Chile.



### **Francisco Villegas Villegas**

Doctor en Didáctica de las Letras, las Artes y las Humanidades  
Universitat de Barcelona, España.

Coordinador Área de Innovación de la Docencia, Dirección de  
Desarrollo Curricular, Universidad de Antofagasta, Chile.

### **Adriana Rivera Lersundi**

Doctora en Ciencias de la Educación con Mención en Educación  
Intercultural – Universidad Santiago de Chile.

Docente e Investigadora Instituto de Enfermería. Universidad de  
Austral de Chile, Chile.

### **Internacional**

#### **Angélica Munhoz (Brasil)**

Doctora en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande  
del Sur, Brasil. Docente del Centro de Ciencias Humanas y Sociales  
y el Programa de Posgrado en Enseñanza de la Universidade do  
Vale do Taquari, UNIVATES, Brasil.

#### **Ana Paula Jung (Brasil)**

Maestría en Educación, Docente en Pedagogía Bilingüe, Instituto  
Federal de Santa Catarina -Campus Palhoça Bilingüe , Brasil.

#### **Jeferson Torres Guerrero (Colombia)**

Licenciado en Artes , Atlantis International university . USA.

Presidente Corporación Cultural y Social Currulao -  
CORPOCURRULAO, Colombia. Director Red Global de Lectura  
y escritura para el Acercamiento de las Culturas-POEPAZ.

#### **Aura Aguilar Caro (Colombia)**

Doctora en Ciencias de la Educación mención Intercultural.  
Docente e investigadora Departamento de Ciencias Sociales,  
Grupo de estudios del Caribe. Universidad Simón Bolívar,  
Barranquilla - Colombia.

**Amelia Castillo Morán (México)**

Doctora en Ciencias de la Educación con Mención en Educación Intercultural – Universidad Santiago de Chile.  
Docente e Investigadora Diversidad Educativa y Didáctica.  
Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

**Julio Erick Medina López (México)**

Ingeniero en Telemática, Master en Comunicación Académica.  
Docente e Investigador en Tecnologías Aplicadas a Educación.  
Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

**Luis Iván Sánchez Rodríguez. (México)**

Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación Newport University. USA. Docente e Investigador - Perfil deseable PRODEP y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

**Red de Investigadores Afrodescendientes de las Américas y el Caribe,** Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, Colombia.

**Red Iberoamericana de Educación Intercultural,** Universidad Simón Bolívar, Barranquilla - Colombia.

*Evaluadores del Referato Externo.*

**Ana María Ayala Román (Colombia)**

Doctora en Filosofía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile Docente e Investigadora Escuela de Ciencias de la Educación, Centro de Ética. Universidad ICESI, Colombia.

**Isabel Castaño Idárraga (Colombia)**

Magíster en Integración de Personas con Discapacidad de la Universidad de Salamanca. Fonoaudióloga, Docente, Universidad del Valle, Colombia.

Palibrio.

# PRESENTACIÓN

La educación de niños, niñas y jóvenes, denominado en Chile como Necesidades Educativas Especiales (NEE), vive un escenario propicio para realizar cambios de perspectiva de la integración a la inclusión. Debiera prevalecer un proceso de reflexión en el que la educación se considerara un derecho social garantizado a todos y todas las personas sin discriminación alguna.

Dichos cambios en el país, en lo que llamaríamos un estado de perturbación y equilibrio, ponen en tensión los contextos cotidianos. Creemos que esta tensión dialéctica da origen al presente libro, en su idea original es visibilizar e instar a pensarnos críticamente de manera conjunta entre la teoría y la práctica para trascender de los quehaceres pedagógicos y cotidianos a cambios culturales que nos permitan encarar las leyes actuales y por qué no imaginar nuevas.

El aporte de los trabajos que a continuación se presenta se caracteriza por tener miradas desarrolladas en una línea de tiempo que propone bases que sin duda la Universidad continuará trabajando, las cuales buscan transitar hacia miradas más inclusivas que nos den la libertad necesaria para aprender a vivir juntos a partir del encuentro y diálogo entre diversidades posibles.

Agradecemos profundamente a la Corporación Cultural y Social Currulao - Corpocurrulao y la Organización Internacional para las Migraciones OIM por auspiciar como amplificadores de las voces del presente libro escenarios de reflexión social conducentes a la sensibilidad de nuestras comunidades de cara a la diversidad existente en cada territorio, como una realidad provocadora y permanente de alteridad.

También reconocemos a las y los investigadores que apoyaron este trabajo nutriéndose con realidades de Brasil, Chile, Colombia, España y México. De una manera fraterna hacemos llegar nuestros cumplidos a las profesoras Miriam Piber Campos y Angélica Vier

Munhoz de Brasil por su amabilidad para permitir al profesor Rodrigo Sanhueza Mendoza la traducción y colaborar con las situaciones que dan a lugar a ello, resolver dudas y explicar contextos. A las evaluadoras del referato externo profesoras Ana María Ayala Román y Isabel Castaño Idárraga.

Los capítulos están organizados de la siguiente forma: Capítulo I Diversidad y discapacidad. Capítulo II Diversidad en la escuela, Capítulo III Diversidad en la comunidad. Capítulo IV Diversidad afro y por último la reflexión para proyectar la investigación y divulgación científica de la Universidad de Antofagasta, en la segunda región, pensada en las poblaciones diversas que permita espacios de inclusión.

Dr. Marcos A. Cikutović Salas.  
*Antofagasta-Chile*

## AGRADECIMIENTOS

A la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado de la Universidad de Antofagasta que, a través del Proyecto MINEDUC-UA código ANT1756, otorgó el patrocinio para la edición y publicación de este libro.

De manera especial al equipo editorial y a cada autor por el constante apoyo brindado y sobretodo por la contribución de su tiempo, tan valioso, en la gestión como compiladora para hacer posible el reconocimiento de las Polifonías de la Diversidad que nos habitan.

*Palibrio.*

Palibrio.

# PRÓLOGO

El presente libro, *Polifonías de la Diversidad*, es una compilación acertadamente organizada para mostrar un panorama de la diversidad en diferentes planos, a la vez que ofrece un deleite para el lector aprendiz de investigación y para el docto al mostrarle caminos a seguir para el encuentro de realidades posibles en el reconocimiento de la riqueza de la diferencia para la vida humana, y por tanto para la investigación en Chile.

El libro toma su nombre, por una parte, del capítulo sobre el *alabao* cuando se hace alusión a que en este canto la polifonía de las voces de cantadores y contestadores tiene un eco capaz de transportar al espíritu a otras dimensiones. Tal vez, la intención de reunir tan diferentes y distantes voces en este libro sea poder crear un eco capaz de transportar a sus lectores a otras dimensiones de encuentro con la diversidad. Por otra, en todo el libro se plantea la diversidad como un aspecto inherente a la condición humana y por tanto necesario de reivindicar. Es así como tienen encuentro, en un sólo texto, las voces de veinticinco investigadores de cinco países – Brasil, Chile, Colombia, España y México para nombrar la diversidad y la diferencia con múltiples miradas.

En la primera parte sobre la diversidad como comprensión de la discapacidad se brinda la posibilidad de establecer un diálogo sobre los imaginarios de las identidades “anormales” y la (des)construcción de los cuerpos “discapacitados” que ahonda en la sexualidad de las personas con “discapacidad” como tabú y lo reivindica en cuerpos hermosos y deseables. En relación a la deconstrucción en el intérprete de lengua de señas y la sensibilidad intercultural como partida supone una actualización y deconstrucción permanente en el ejercicio del intérprete y la interacción permanente entre una cultura oyente y una cultura Sorda. Esta primera parte, termina con una aproximación posible al *trastorno del desarrollo de la coordinación* como diversidad funcional



en el que se establece una rica descripción del trastorno y se avanza en su definición como condición que limita el desempeño de actividades y la participación más allá que sólo la descripción del déficit desde una perspectiva medicalizada.

En la segunda parte sobre la diversidad en el contexto educativo se establece un punto de partida con la comprensión de la *diferencia* en la institución escolar al establecer argumentos que giran en torno a las formas jerarquizadas de la normalización al problematizar las prácticas escolares en el marco de los planteamientos de Michel Foucault. Este primer capítulo se expresa como antesala para poder presentar la posibilidad de una pedagogía de las diferencias corte hermenéutico-crítico, en la que se plantea que el problema no es *el Otro*, sino el que mira a *ese Otro* y por tanto la atención a la diversidad es una opción ética (valórica) y política (de praxis concreta) de unos para estar y coexistir con los otros, con las diferencias conocidas (biológicas, psicológicas, sociales, culturales), también con las diferencias desconocidas e inimaginadas. El anterior capítulo pareciera concretarse al presentar el modelo multigrado en México como una propuesta de educación intercultural posible para el desarrollo pleno de los individuos con aprecio a la diversidad en la sociedad. Adentrándose en el contexto educativo se llega al aula y se presenta la temática de variables dialectales y lingüísticas que sitúa el trabajo pedagógico en aulas interculturales de Antofagasta y que replantea los intentos de normalización dialectal por parte de los docentes para no caer en restricciones comunicativas con alumnos diversos. Hasta aquí se ha hecho referencia a la diversidad en el contexto escolar desde las formas de relación y en la comprensión de quién es el educando. Sin embargo, el texto de identidad docente en matemáticas de los profesores de telesecundaria en México pone el énfasis en el docente y presenta indicadores identitarios que proporcionan evidencia de la identidad docente. Para finalizar y siguiendo un poco la línea de identidad docente se ofrece una narrativa sobre la introspección, construcción y deconstrucción de un docente investigador que posiciona una trayectoria individual en la que

muchos docentes nos podríamos reflejar para construir la propia en una apuesta por vivir para la educación y no de la educación.

En la tercera parte se presentan dos textos sobre la diversidad en espacios comunitarios. El primero hace un acercamiento a las desesperanzas aprendidas y el ascenso social del barrio Rebolo de Barranquilla – Colombia que recoge las representaciones de estudiantes, familia, docentes y líderes a la vez que apela por una posible re-significación de la educación como eje de desesperanzas aprendidas para abrir la puerta a la educación como ascenso social al influir de manera positiva en la construcción ciudadana y de proyecto de vida de los jóvenes estudiantes. El segundo que aborda la difícil y actual complejidad de la familia y la educación de emigrantes en Chile, en la región metropolitana presenta un panorama de encuentros y desencuentros y narra la experiencia educativa de niños y niñas hijos de padres inmigrantes haitianos en la comuna de quilicura con realidades que se encuentran en la diversidad para coexistir. Si bien, pareciera que estos textos hacen alusión al contexto escolar, como en el segundo apartado, entiendo que se separan con una intencionalidad de evidenciar que hay un entrelazamiento en las relaciones entre comunidad y escuela exaltando el papel de ambas para reconocer la diversidad y convivir armoniosamente.

Como un disfrute para los sentidos, en la cuarta parte se presenta la riqueza cultural de los afrodescendientes en Colombia e inicia con una voz de lucha por la igualdad y la diversidad a partir del reconocimiento, justicia y desarrollo para los afrodescendientes como pueblo que ha sido históricamente marginado por su condición de “diferentes”. Se continúa con el texto de *El alabao* como un canto de resistencia que hace parte de las supervivencias hispano-africanas que se recrearon en el Chocó, sus contenidos, de anuncio, denuncia y resistencia, lo ubican como un canto de vida en torno a la muerte. Y se cierra el aparte con el saber ancestral africano en la diversidad cultural de una región afrocolombiana que recoge una muestra del ritual y la música de las comunidades afrocolombianas de la región cultural del norte del departamento

del Cauca y el sur del departamento del Valle del Cauca, que conservan de la época de la esclavización tradiciones recreadas por sus ancestros africanos.

El libro cierra con un apartado quinto que contiene un único texto, que se toma como central, pues todo el libro pareciera ser una excusa, una antesala para presentar el panorama de la investigación en la región de Antofagasta y hacer el llamado a explorar polifonías de diversidad en el patrimonio científico actual con una intención de divulgación asociativa e inclusiva para el desarrollo regional.

*Gina Morales Acosta.  
Antofagasta, Chile*

*Palibrio.*

## PREFACIO: POLIFONÍA Y ALTERIDAD

Todo comunica, y en ese propósito permanente de comunicar, cada individuo hace uso de los recursos con los que cuenta, en el caso de las comunidades del Pacífico colombiano, como se logra advertir en gran parte de los textos que componen esta publicación, y que de hecho inspira el nombre que la signa *Polifonías*, la música, es un puente permanente por el que viajan de ida y de regreso las emociones, convertidas en canciones, en bailes, en gastronomía, en arte y en diálogos tan extensos, como tan cortos, pero como quiera que sea, siempre preñados de contenidos.

Las formas de dialogar, en cualquier contexto (Brasil, Chile, Colombia, España y México) varían de acuerdo a las dinámicas culturales arraigadas en las comunidades que tienen la intención de comunicar, y así como pueden ser poblaciones oyentes, pueden ser también personas con Discapacidad auditiva, cuyo código resulta novedoso, en muchos casos extraño y en otros inquietante para las personas de su entorno. Pero también, pedagógico, cuando se logra mirar a través del lente del respeto y si se quiere, de la fascinación al encontrar posibilidades distintas de hacer algo que por mucho tiempo habíamos concebido de una única manera.

Esta particularidad que diferencia a unos de otros, es en otras palabras parte de la diversidad que enorgullece el discurso institucional y que habita en el imaginario colectivo, como una riqueza que en muchos casos no se sabe cómo poner en valor.

Los niños y las niñas aprenden en la interacción social y comunicativa, es su fuente primaria del saber y forma de conectar con sus contextos, este aprendizaje, interacción y conexión; debe superar la tensión perturbadora que supone para las Necesidades Educativas Especiales, y no podrá ser de manera diferente, que entender la individualidad de cada persona, como una posibilidad de aprendizaje de nuevas formas para establecer un diálogo con

nuevos elementos culturales que lo enriquezcan, desvistiéndolo del asombro por no parecerse a lo ya conocido y establecido.

Asistimos como a un ceremonial de hermandad a la presente publicación, atendiendo la invitación de la Facultad de salud de la Universidad de Antofagasta; reflexionando ampliamente frente a la diversidad desde múltiples enfoques, poniendo especial atención en el rol que cumplen las personas que tienen la posibilidad de intervenir en la concepción de esta particularidad-polifonía, como hecho natural, característico que distingue a unos individuos de otros, y que les ratifica en su condición de seres humanos únicos; comprender lo anterior, es fundamental para que el puente del diálogo *intercultural* que posibilite un genuino *acercamiento entre culturas* cobre sentido y logre asumirse como un acto espontáneo de alteridad.

*Jeferson Torres Guerrero*  
*CORPOCURRULAO*  
*Buenaventura, Colombia*

# ÍNDICE

## PARTE I SOBRE LA DIVERSIDAD COMO COMPRENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD

- 1 Identidades “anormales”: la (des)construcción de los cuerpos “discapacitados” ..... 1
- 2 Deconstrucción en el intérprete de lengua de señas: la sensibilidad intercultural como partida ..... 15
- 3 Aproximación al trastorno del desarrollo de la coordinación como diversidad funcional ..... 22

## PARTE II SOBRE LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

- 4 La diferencia en la institución escolar: formas jerarquizadas de normalización..... 43
- 5 Pedagogía de las diferencias – cuando el problema no es el otro, sino el que mira a ese otro – ..... 55
- 6 Modelo multigrado, para los niños en México: un análisis desde la educación intercultural..... 79
- 7 Variables dialectales y lingüísticas: trabajo pedagógico en aulas interculturales de Antofagasta ..... 96
- 8 Identidad docente en matemáticas: profesores de telesecundaria en México..... 105
- 9 Introspección, construcción y deconstrucción como docente investigador..... 118

### PARTE III SOBRE LA DIVERSIDAD EN ESPACIOS COMUNITARIOS

- 10 Desesperanzas aprendidas y ascenso social en el  
barrio Rebolo de Barranquilla – Colombia..... 141
- 11 Migración, familia y educación: encuentros y  
desencuentros en Chile..... 161

### PARTE IV SOBRE LA DIVERSIDAD EN AFRODESCENDIENTES

- 12 Igualdad y diversidad: reconocimiento, justicia y  
desarrollo para los afrodescendientes ..... 181
- 13 El alabao – un canto de resistencia\* ..... 193
- 14 Saber ancestral africano en la diversidad cultural de  
una región afrocolombiana ..... 209

### PARTE V REFLEXIÓN PARA PROYECTAR LA INVESTIGACIÓN Y DIVULGACIÓN CIENTÍFICA CON RESPETO A LA DIVERSIDAD

- 15 Patrimonio científico de la Región de Antofagasta-  
Chile: divulgación asociativa e inclusiva ..... 223

# RESUMEN DE CAPÍTULOS

## **Parte I: Sobre la diversidad como comprensión de la discapacidad**

### **1. Identidades “anormales”: la (des)construcción de los cuerpos “discapacitados”**

Miriam Piber Campos<sup>1</sup>

Este capítulo hace parte de la investigación de la autora para su disertación en educación, investigación en la cual busca hacer problematizaciones referidas al cuerpo y a la sexualidad de las personas con “discapacidad” en la actualidad. Principalmente por percibir que existen temas en nuestra sociedad que siempre han sido consideradas tabúes, como lo es el caso de la sexualidad y la deficiencia. Es perjudicial para algunos, cuando estos temas son articulados, tal como lo hago aquí, ósea el pretender hablar del cuerpo y la sexualidad de las personas con discapacidad al tiempo. El sólo hecho de pensar que las personas con discapacidad puedan mantener relaciones sexuales, que tengan un cuerpo hermoso y deseable puede ser visto como un tópico incómodo e incluso abominable para un sector de nuestra sociedad que privilegia otras formas de cuerpos y deseos.

---

<sup>1</sup> Universidad Luterana de Brasil. miriampiber@gmail.com.



## 2. **Deconstrucción en el intérprete de Lengua de Señas: la sensibilidad intercultural como partida**

Gina Morales Acosta<sup>2</sup> y Javier Ibacache Ríos<sup>3</sup>

En este trabajo se considera que la lengua de señas se encuentra en constante desarrollo y aborda la deconstrucción, que enfatiza el lenguaje en el carácter performativo de este, con el elemento de indecibilidad que plantea Derrida. Así, el intérprete en lengua de señas, como puente comunicativo para el acercamiento a la información con elementos de sensibilidad intercultural que se da entre dos culturas la oyente y la Sorda, realiza un movimiento constante de deconstrucción para poder transmitir un mensaje.

## 3. **Aproximación al trastorno del desarrollo de la coordinación como diversidad funcional**

Carlos Pacheco Cabrera<sup>4</sup>

Teniendo en cuenta que el Trastorno del Desarrollo de la Coordinación (TDC) se encuentra entre el 5% y el 6% de la población entre los 5 y los 12 años, con una proporción observada mayor en niños que en niñas, relación de 3 a 1, se consideró pertinente realizar una descripción del trastorno a partir de bibliografía actualizada disponible en la base de datos Web of Science que permitiera dar cuenta de su definición, características diagnósticas, etiología, fisiopatología y su perfil de funcionamiento. Como resultado se identifica que el TDC es una condición crónica y usualmente permanente; caracterizada por alteraciones motoras crónicas que interfieren con las actividades de la vida diaria y los logros académicos. Se puede prolongar a la adolescencia y a la edad adulta e influir en el desempeño funcional de las actividades de la vida diaria, instrumentales y avanzadas, en estas últimas cobran relevancia las académicas y laborales para la participación plena de las personas.

---

2 Universidad de Antofagasta, Chile. gina.morales@uantof.cl

3 Universidad del Bío-Bío Chile. jibacache@ubiobio.cl

4 Universidad de Antofagasta Chile, Facultad de Ciencias de la Salud, carlos.pacheco@uantof.cl

## Parte II: Sobre la diversidad en el contexto educativo

### 4. **La diferencia en la institución escolar: las formas jerarquizadas de normalización**

Angélica Vier Munhoz<sup>5</sup>

En este capítulo se aborda la temática de la diferencia en la institución escolar. Considerando que el concepto diferencia designa una problematización en la dicotomía normalidad/anormalidad, se propone una breve revisión histórica de los hechos, sus discontinuidades y rupturas, en relación a las categorías norma /normal. Este análisis tiene como objetivo problematizar las prácticas escolares de normal/anormal a partir de los discursos contemporáneos sobre la diferencia. Proponiendo, aún, pensar en la idea de relación como dispositivo de producción de la diferencia en la escuela. Para la discusión sobre de esta temática se toma como principal referencia teórica el pensamiento de Michel Foucault.

### 5. **Pedagogía de las diferencias -cuando el problema no es el otro, sino el que mira a ese otro-**

Domingo Bazán Campos<sup>6</sup>, Rodrigo Sanhueza Mendoza<sup>7</sup>,  
María Angélica Valladares Astudillo<sup>8</sup> y Claudia Chible Bello<sup>9</sup>

Se propone una mirada hermenéutico-crítica de la realidad social, que connote las dimensiones situadas, relacionales, dialógicas y emancipatorias del fenómeno educativo. Elemento relevante de esta realidad social y educativa son las diferencias que poseen las personas y los grupos humanos, en los múltiples planos de su existencia y de su ser: ello lleva a hablar de una *pedagogía de las diferencias de corte hermenéutico-crítico*. Así la atención

---

5 Universidad Río Grande del Sur. Brasil. angelicavmunhoz@gmail.com.

6 Universidad Central de Chile. mingobazan@gmail.com.

7 Universidad Central de Chile. rodrigo.sanhueza@ucentral.cl.

8 Universidad Central de Chile. mvalladaresa@ucentral.cl.

9 Universidad Central de Chile. claudia.chible@ucentral.cl.

a la diversidad es una opción ética (valórica) y política (de praxis concreta) de unos para estar y coexistir con los otros, con las diferencias conocidas (biológicas, psicológicas, sociales, culturales), también con las diferencias desconocidas e in-imaginadas. La inclusión y la atención a la diversidad, en esta postura pedagógica, se alinean con el fenómeno de la convivencia, en virtud de que ambos fenómenos suponen *vivir juntos*, tanto dentro como fuera del aula, tanto dentro como fuera de la institución educativa.

## 6. **Modelo multigrado, para los niños en México: un análisis desde la educación intercultural.**

Amelia Castillo Morán<sup>10</sup>, Julio Erick Medina López<sup>11</sup> Luis Iván Sánchez Rodríguez<sup>12</sup>

En este capítulo se reflexiona sobre el acercamiento de la política educativa desarrollada para el modelo educativo multigrado que tiene el Sistema Educativo Mexicano, y en este análisis se propone la interculturalidad a partir del modelo educativo multigrado como medio para el desarrollo pleno de los individuos con aprecio a la diversidad en la sociedad. Se analizan las tensiones de esta problemática, para un México plural, desde una perspectiva, nacional e internacional bajo una mirada crítica.

---

10 Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, amoran@docentes.uat.edu.mx

11 Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, jemedina@docentes.uat.edu.mx

12 Universidad Autónoma de Tamaulipas. México. Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, isanche@docentes.uat.edu.mx

## **7. Variables dialectales y lingüísticas: trabajo pedagógico en aulas interculturales de Antofagasta**

Nicole Riveros Diegues<sup>13</sup>

Este capítulo se ubica en el “desafío del multiculturalismo en la formación de profesores” y su objetivo es indagar el tratamiento que le dan los profesores de lenguaje y comunicación, de liceos y escuelas de la ciudad de Antofagasta, a las variables dialectales y lingüísticas de sus estudiantes, considerando el actual contexto plurilingüe presente en las aulas de la capital de la segunda región. Entendiendo que la lengua es un mecanismo de representación cultural, la coexistencia de expresiones lingüísticas que denotan estos rasgos de cultura puede generar ventajas o desventajas en los procesos de aprendizaje, aunque todo ello dependerá de la mirada del docente. Mediante el análisis de las intervenciones de alumnos chilenos, andinos e inmigrantes en las clases de lenguaje y comunicación se reflexiona sobre los intentos de normalización dialectal, los que necesariamente implican restricciones comunicativas. Estas conductas de prohibición pasiva generan distancia en el alumno, cohiben su actuación lingüística, y consigo, dificultan los procesos de aprendizaje, sobre todo, los asociados al plano comunicativo oral.

---

13 Universidad de Antofagasta. Chile. México. Departamento de Educación. nicole.riveros@uantof.cl

## **8. Identidad docente en matemáticas: profesores de telesecundaria en México**

Erika García Torres<sup>14</sup>

En este capítulo se presentan resultados de un estudio que analizó la relación entre la identidad del profesor y su práctica. Este estudio de la identidad profesional permitió analizar la práctica con una mirada interna, centrada en cómo los profesores de acuerdo a la manera en que se reconocen como tales, dan sentido a sus acciones. Los participantes de la investigación fueron profesores de telesecundaria en México. Se usó la investigación narrativa para identificar indicadores identitarios organizados temáticamente que proporcionan evidencia de la identidad docente.

## **9. Introspección, construcción y deconstrucción como docente investigador**

Mario Tapia Henríquez<sup>15</sup>

El presente capítulo se enfoca en la experiencia formativa de un docente chileno que ahonda en aquello que se presenta como esencial cuando hablamos de indagar en la propia formación, es decir, la propia experiencia como objeto de reflexión. A partir de la narrativa autobiográfica se descubren saberes presentes en el autor que interrelacionan su formación académica, las experiencias individuales de esa formación y la reflexión actual que construyen y deconstruyen su ser, hacer y sentir como docente investigador, en una apuesta por vivir para la educación y no de la educación.

---

14 Universidad de Querétaro, erika.garcia@uaq.mx

15 Universidad de Antofagasta. Chile. Facultad de Educación. mario.tapia@uantof.cl.

### **Parte III: Sobre la diversidad en espacios comunitarios**

#### **10. Desesperanzas aprendidas y ascenso social en el barrio Rebolo de Barranquilla – Colombia**

Aura Aguilar Caro<sup>16</sup>, Cristian Mejía  
Ramírez<sup>17</sup>, Yolanda Morales Castro<sup>18</sup>,  
Juan Carlos Berocal Duran<sup>19</sup>, Rosana Anaya  
Capone<sup>20</sup> y Marvel Bula Barreto<sup>21</sup>

En este capítulo se presentan los resultados de un trabajo de campo cualitativo que ubica las representaciones, en el barrio Rebolo de Barranquilla – Colombia, en el ámbito educativo y cultural que evidencian, a través del desarrollo educativo de la Institución Educativa Distrital Puerta de Oro - Fe y Alegría (IEDFA), una posible re-significación de la educación de las desesperanzas aprendidas a el ascenso social. A partir de observaciones directas y entrevistas semiestructuradas se rastreó el aporte que hace la educación como apropiación de capital sociocultural. Al ser el barrio Rebolo un espacio históricamente puesto en desventaja social y con el surgimiento de grupos de jóvenes en conflicto se ha generado en la sociedad barranquillera un imaginario colectivo negativo ante lo cual el presente trabajo muestra los valores y aprensiones que logran los mismos estudiantes, padres y madres de familia, líderes y docentes al influir de manera positiva en la construcción ciudadana y de proyecto de vida de los jóvenes estudiantes.

---

16 Universidad Simón Bolívar. Colombia. aaguilar2@unisimonbolivar.edu.co.

17 Corporación Universitaria Rafael Núñez. Colombia. cmajiar26@curnvirtual.edu.co

18 Universidad Simón Bolívar. Colombia. ymorales@unisimonbolivar.edu.co

19 Universidad Simón Bolívar. Colombia. jberrocal@unisimonbolivar.edu.co

20 Corporación Universitaria Rafael Núñez. Colombia. rosana.anaya@curn.edu.co

21 Corporación Universitaria Rafael Núñez. Colombia. marvel.bula@curnvirtual.edu.co

## 11. **Migración, familia y educación: encuentros y desencuentros en Chile**

Fernando Carrasco Mery<sup>22</sup>

En este capítulo se aborda el tema de migración, familia y educación en Chile a partir de un recorrido por las características de la historia migratoria en Chile, que da a conocer las normativas que han rodeado a los inmigrantes en nuestro país. Luego, con las características de la migración en el Caribe y trayectoria hacia América del Sur, se expone algunos criterios asumidos por las sociedades caribeñas asociados a la migración y las realidades de los haitianos que dejaron su país. Finalmente, se narra la experiencia educativa de niños y niñas inmigrantes haitianos en Quilicura, en una escuela particular de la comuna con realidades que se encuentran en la diversidad para coexistir.

### **Parte IV: Sobre la diversidad y afrodescendientes**

## 12. **Igualdad y diversidad: reconocimiento, justicia y desarrollo para los afrodescendientes**

Amín Arias Garabito<sup>23</sup>

En este capítulo se aborda el reconocimiento, justicia y desarrollo para los afrodescendientes, reconociendo que la *diversidad* es la base de las sociedades. El respeto a lo diferente debe ser la norma que rija las relaciones entre las diversas personas. Por ello se hace necesario que los gobiernos se impliquen de forma definitiva en la protección de los derechos individuales inherentes a todos los seres humanos, creando los cauces para la aplicación de políticas públicas destinadas a favorecer el “reconocimiento, la justicia y el desarrollo”, especialmente para aquellos pueblos que han sido históricamente marginados por su condición de “diferentes” en el marco de una

---

22 Universidad Autónoma. Chile, Facultad de Educación, y Educación General Básica, fernandocarrascomery@yahoo.com

23 Área de Juventud de la Asociación Diaspora's. Madrid, España. aarias@psoc.es

cultura eurocentrista que ha pervertido las diversas manifestaciones culturales de otros pueblos, y ha sido responsable de la marginación de sociedades enteras como la que representamos los afrodescendientes.

### 13. ***El alabao* – un canto de resistencia**

Ana Gilma Ayala Santos<sup>24</sup>

En este capítulo se hace un acercamiento a el canto *el alabao*, que hace parte de las supervivencias hispano-africanas que se recrearon en el Chocó, lugar donde se convierte en una oración cantada en torno a la muerte de un miembro de la comunidad, la cual reemplaza de algún modo la liturgia oficial. Sus contenidos, de anuncio, denuncia y resistencia, lo ubican como un canto de vida en torno a la muerte. Su melodía lastimera expresa la espiritualidad afrochocoana que logra conectar a la vida con la muerte, la polifonía de las voces de cantadores y contestadores tiene un eco capaz de transportar al espíritu a otras dimensiones.

### 14. **Saber ancestral africano en la diversidad cultural de una región afrocolombiana**

Carlos Alberto Velasco Díaz<sup>25</sup>

El presente capítulo recoge una muestra del ritual y la música de las comunidades afrocolombianas de la región cultural del norte del departamento del Cauca y el sur del departamento del Valle del Cauca, que conservan de la época de la esclavización tradiciones recreadas por sus ancestros africanos. Esta descripción la aborda con las *adoraciones al niño Dios*, los cantos que acompañan al ritual llamados *jugas*, con el *bunde* o *velorio del angelito*, también considera importante mostrar un camino de desarrollo académico y las propuestas de supervivencia de estas tradiciones como una apuesta de resistencia y diversidad posible.

---

24 Investigadora y Gestora Cultural- Chocó, Colombia. <http://anagilmaayalasantos.blogspot.com> – [anagilmaayala@hotmail.com](mailto:anagilmaayala@hotmail.com)

25 Universidad Católica Lumen Gentium. Colombia. Facultad de Educación, [cavelascod@unicatolica.edu.co](mailto:cavelascod@unicatolica.edu.co)



## **Parte V: Reflexión para proyectar la investigación y divulgación científica con respeto a la diversidad**

### **15. Patrimonio científico de la Región de Antofagasta-Chile: divulgación asociativa e inclusiva**

Gladys Hayashida Soiza<sup>26</sup>

En este capítulo se realiza una revisión del patrimonio científico de la Región de Antofagasta en Chile como una apuesta a la divulgación asociativa e inclusiva de la investigación que se genera. Así, obedeciendo a una visión de desarrollo social, económico local y nacional, se propone como necesidad integrar a toda la sociedad, y en particular la de la Región de Antofagasta, en el compromiso con la identidad territorial, equidad y sostenibilidad con base en el patrimonio científico, soportado en la educación inicial hasta la educación superior, incluyendo además a la comunidad en general, para instalar en el imaginario de los ciudadanos, de una región en constante crecimiento, la valoración de la ciencia, ante la actitud y acciones a ejecutar de manera decidida y con impacto para todos y todas.

---

26 Universidad de Antofagasta. Chile. PAR Explora de CONICYT, gladys.hayashida@uantof.cl.

# P A R T E I

## SOBRE LA DIVERSIDAD COMO COMPRENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD

Palibrio.

# 1 IDENTIDADES “ANORMALES”: LA (DES)CONSTRUCCIÓN DE LOS CUERPOS “DISCAPACITADOS”

Miriam Piber Campos

## ¿Identidades deficientes o diferentes?

Las representaciones que son creadas en relación a las personas con discapacidad, insisten en remarcar justamente eso: la discapacidad – entendida como la dolencia, el síndrome, la deformidad, la carencia, lo que le falta –, y no en la persona en sí. De este modo, atribuimos estas representaciones, que parten de una mirada como personas asexuadas<sup>27\*</sup>, es decir como desprovistas de sexualidad o en otros casos como hipersexuales, entonces personas peligrosas para convivir con ellas en la sociedad.

Se puede decir que en tales representaciones aparece el miedo y la desinformación al hablar sobre estos asuntos como punto común que se puede rastrear en los discursos y prácticas. Para Pinel (1993) por ejemplo:

uno de los mitos más comunes es pensar que las personas deficientes son asexuadas. Esta idea, por lo general surge de la combinación entre la limitada definición de sexualidad y la idea de que un deficiente es neutro, que no tiene las mismas necesidades deseos y capacidades del no deficiente. [...] El mito que apuesta a verlos como alguien peligrosamente hipersexuado aparece preferentemente cuando hablamos de deficientes

---

27 \* No olvidemos que la misma definición de asexualidad constituye, en sí, un tipo de sexualidad. En muchos casos con relación a las personas con deficiencia no sería una opción el ser asexuado, es más bien una imposición.

mentales. El miedo a que la información provoque una conducta promiscua por parte de ellos, no permite a que las personas puedan ver que esas conductas inadecuadas son producto de la segregación del sexo y la ignorancia sobre la sexualidad. (p. 310).

Como vemos en este extracto, las personas con discapacidad no son “ángeles ni demonios”<sup>28\*\*</sup>. Las representaciones que se construyen a lo largo del tiempo están mucho más ligadas a la falta de conocimiento que tenemos sobre el cuerpo y la sexualidad y especialmente en lo que dicta respecto de las personas con deficiencia. Como nos dice Week (1999), ahora se da por argumentar que las cosas relativas a los cuerpos y al comportamiento sexual han estado, por mucho tiempo, en el centro de las preocupaciones occidentales, ellas eran en general, hasta el siglo XIX, preocupaciones de la religión y de la filosofía. (p. 39).

Eso podría justificar el hecho de la sexualidad negada a las personas con discapacidad – no que esa sexualidad no existiera, sino que era negada, escondida, “ocultada” –, ya que, para la doctrina religiosa practicada en el siglo XIX, eran consideradas personas como “poseídas por el demonio”, siendo, en razón de eso, muchas veces condenadas a la muerte. Inhabilitando así, cualquier posibilidad de ejercicio de su sexualidad y por tanto discursos en torno a la misma.

Aunque los tiempos sean otros, es posible notar cómo la sociedad contemporánea continúa diseccionando los comportamientos tanto de las personas dichas normales, como de las personas con discapacidad, aunque no se den cuenta de eso. Este proceso para las personas con discapacidad, ya se inicia en el momento en que son rotuladas con discapacidad – a veces,

---

28 \*\* Uso esta metáfora del ángel y el demonio para demostrar cómo son designadas y representadas, de esa manera – por las familias, la escuela, y otras –, las personas con deficiencia que estarían, en el primer caso, desprovistas de representaciones “pecaminosa” e “impuras” atribuidas a la sexualidad.

desde el momento del nacimiento, o después de algún tipo de accidente –, proceso que opera en la dirección/sentido de llevar a los sujetos a asumir diferentes lugares<sup>29\*</sup> que tales representaciones crean para ellos, cual sea, “la identidad del discapacitado”. Una vez que las identidades, son producidas, marcan e interpelan a los sujetos que, se asumen o no como discapacitados. Todo esto con “el propósito” de mantener un “anhelado” orden social. Tal orden, en las palabras de Bauman (1998), “significa un medio regular y estable para nuestros actos; un mundo en que las probabilidades de los acontecimientos no están distribuidas, sino fijadas en una jerarquía estricta” (p. 15), supone que se asigna el lugar que deben ocupar las personas con discapacidad.

Esta búsqueda por una estabilidad como nos coloca el autor, también se relaciona con aquello que Pinto (1989) denomina de una “pluridiscursividad de lo social” y presupone “la existencia de una constante lucha entre discursos en la búsqueda de interpelar a nuevos sujetos” (op. cit., p. 37), marcando y reafirmando sus diferentes identidades. Estas identidades sólo pasan a ser determinadas tras un proceso de producción de las diferencias, que es siempre social y cultural. “La diferencia, y, por lo tanto, la identidad, no es un producto de la naturaleza: ella es producida en el interior de prácticas de significación, en que los significados son contestados, negociados, transformados” (Silba, 2001, p. 25). La identidad de la persona con discapacidad pasa a existir cuando existe “fuera de ella” otra identidad: la identidad de la persona no discapacitada. Esta es la identidad que la persona con discapacidad no tiene/no es, y eso le da condiciones de existencia y la distingue por aquello que pasa a no ser. Así, asumir ser una persona con discapacidad es también asumir no poseer la identidad de la persona no discapacitada, o sea, no tener su estética, su cuerpo, su sexualidad. En las palabras de Tuchermann (1999) “el cuerpo es también el límite que separa al sujeto o el individuo del mundo y del otro, lugar en donde se puede determinar la alteridad” (p.106). De esa manera, esas diferencias son nombradas/clasificadas, pasando

---

29 \* Según sea el área de deficiencia sea ella: física, mental, visual, múltiple, auditiva.

a circular a través de determinadas representaciones que rotulan e instituyen estas identidades. Justamente, determinar y excluir el otro es fundamental para que se pueda delimitar lo que es idéntico en el sujeto en cuestión: el proceso que establece identidad y lo que demarca una frontera entre lo que es idéntico y lo que es diferente.

Esa diferencia reafirmará la carencia de cualquier similitud entre las personas con discapacidad y las personas no-discapacitadas. La persona no-discapacitada ejercería una determinada superioridad en relación a las personas con discapacidad, haciendo que la persona con discapacidad pase a asumir una posición de extraño, del otro. Tal operación, exige “por lo tanto, la construcción de un juego de posiciones relativas. Para establecer la identidad, es necesario tomarse un parámetro que permita caracterizar la identidad y la diferencia” (id. *ibid.*). Así, si es una persona con discapacidad, inevitablemente, no podría asumir la identidad de la persona no-discapacitada.

Si todos son iguales ante las leyes de nuestro país, parece contradictorio dividir la sociedad en personas con discapacidad de un lado y personas no-discapacitada de otro. Esta separación existente entre ser una persona con discapacidad y una persona no-discapacitada causa muchas veces “confusión” para ambos lados. En las palabras de Woodward (2000) “la emergencia de esas diferentes identidades es histórica; está localizada en un punto específico el tiempo” (p. 11). Esas diferentes identidades, sean de género, raza, etnia, etc., no pueden ser concebidas como algo definitivo, por el contrario, forman parte, como nos coloca la autora, de un proceso que pasa por constantes transformaciones, subjetivando los sujetos en determinados momentos históricos. En otras palabras, así como en toda la producción de identidad pasa a existir una identidad relacional entre las personas con discapacidad y las personas no-discapacitadas, de modo que la discapacidad – en el caso de los que no nacieron discapacitados, pero que se “hicieron” al largo de la vida –, sea exactamente esa búsqueda por el restablecimiento de “una identidad perdida” en algún lugar del pasado. Al hacer eso, también pasan a constituirse

con nuevas identidades. Podemos pensar que aún para los que “nacieron” discapacitados, la norma<sup>30\*</sup> es buscar aproximarlos lo más posible a los parámetros definidos para la normalidad, en la medida en que se constituyeron como discapacitados de un determinado tipo en el dominio del lenguaje.

## **Cuerpos y sexualidades “deficientes”**

Intentar comprender los discursos que las personas accionan para representar o como representación de su cuerpo y de su sexualidad no es una tarea fácil. Ella se hace aún más difícil cuando se trata de discutir los discursos y representaciones en relación a las personas con discapacidad – en razón de las representaciones que circulan, frecuentemente negativas a este respecto –. Eso porque son vistas como personas al margen de la sociedad, a partir de la idea/representación de que, aparentemente, son desposeídas de belleza física e incapaces de “tener/ejercer” una sexualidad – o, aún, que parecen ser invisibles –, o de ser hipersexualizadas, constituyéndose, así, en un peligro – moral – para la sociedad. Esta acción discursiva al tiempo que instituye y produce representaciones de esas sexualidades, también instituye, a través de sus relaciones de poder, el nombramiento de los cuerpos que tendrán “derecho” de vivir la sexualidad, los cuerpos que podrán, finalmente, ser deseados, codiciados, apreciados, etc. No podemos olvidarnos que existe, hoy, una mayor valorización y aún un culto al cuerpo “ideal/perfecto” – parece que tener un cuerpo escultural y mantenerse joven, se hizo una “exigencia” de proporciones casi incontrolables –. Como relata Sant Anna (2000),

---

30 \* En las palabras de Ewald (1993), la norma puede ser entendida como “un principio de comparación, de comparabilidad, una medida común, que se instituye en la pura referencia de un grupo a sí mismo, a partir del momento en que sólo se relaciona consigo aún, sin exterioridad sin verticalidad” (p.86).



[...] si hoy el cuerpo tiende a ser comprendido en los artes y en la ciencia, en los medios y en el cotidiano de miles de personas como un espacio de infinitas potencialidades, actuales y virtuales, no resta duda de que lo descubierto adquiere aires de una grande y fascinante empresa. Pero si cada uno es considerado el principal descubridor de esa riqueza supuestamente inagotable, queda para cada uno, igualmente, no sólo la tarea de superar los límites del propio cuerpo, también, aquella de inventarlos. Y como en cualquier redescubierta del cuerpo, cuando se pretende superar límites también es necesario fabricarlos (p. 57).

Desde el final del siglo XX, con el avance de la medicina y las nuevas tecnologías para obtener un cuerpo “perfecto” hicieron que este cuerpo, prácticamente se transformara en una “máquina”. “Las posibilidades de transgredir categorías y fronteras sexuales, las articulaciones cuerpo-máquina cada día desestabilizan antiguas certezas” (Louro, 1999, p. 10). Siendo así, “todas estas transformaciones afectan, con seguridad, las formas de vivir y de construir identidades de género y sexuales” (id. *ibid.*). Actualmente, y en los últimos años, los cuerpos y las sexualidades pasaron por transformaciones nunca antes pensadas. Muchos son, por ejemplo, los adeptos a las cirugías plásticas, a la liposucción, a los gimnasios, a las fórmulas milagrosas para adquirir músculos más prominentes, etc., con el propósito de conseguir un dato padrón/norma “ideal de belleza”. Y aquellos/as que no poseen este cuerpo tan “ideal/perfecto”, explorado por los medios de comunicación, ¿cómo son representados? ¿ellos pueden ejercer su sexualidad y exhibir sus cuerpos? ¿será que ellos pueden ser atractivos, deseados o codiciados aun no poseyendo los cuerpos esculpidos por las normas de belleza impuestas? ¿existen nuevas posibilidades para estos cuerpos?

Es con la invención de la población<sup>31\*</sup>, en el siglo XVIII, que las técnicas de poder, que antes eran ejercidas insistentemente sobre el cuerpo individual, comenzaron, entonces, a modificarse. A partir de aquel momento, pasaron también a ser ejercidas sobre la población, o sea, sobre aquello que pasa a ser entendido como un “cuerpo social”. Foucault (2003) esclarece que “los gobiernos perciben que no tienen que lidiar simplemente con sujetos, ni con un “pueblo”, sin embargo, si lo deben hacer con una “población”, con sus fenómenos específicos y sus variables propias: natalidad, esperanza de vida, fecundidad, estado de salud [...]” (p. 28). Esa política instituida en la vida, en la administración de sus variables – o sea, una biopolítica – pasa a inter-relacionar la estructura del poder-saber y los elementos conectados a la vida de esa población. El cuerpo biológico comienza entonces a formar parte de los registros de la política: la vida atraviesa las fronteras del espacio, del control, del saber y de las operaciones del poder. Y en ese contexto, el concepto de biopoder comienza a ser comprendido como una oposición al derecho de muerte, en otras palabras, la operación, ahora, es en el sentido de hacer vivir más.

Si este saber-poder sobre el “cuerpo social”, forjó que tuviéramos una preocupación con lo que acontece dentro de nuestro cuerpo físico – preocupación individual/solitaria/íntima –, al punto que cada sujeto se preocupaba por su higiene, estética, etc., sin que nadie necesitara saber de eso. Hoy, por el contrario, esta preocupación se exterioriza, parece que es necesario que cada uno diga cómo está cuidando de su cuerpo, lo que se configura, tal como refiere Ortega (2002), en la valorización del cuerpo por el cuerpo, en aquello que él llama de bio-identidad. Si antes éramos discretos con relación a los cuidados y performance de nuestros cuerpos, esto parece no ser más necesario, es importante que se exhiba toda la salud, el cuerpo a punto, la belleza, etc. Y este cuerpo pasa a ser él mismo – lo que él muestra, presenta) nuestra

---

31 \* Tal como se ha enfatizado para otros distinguidos procesos; Philippe Aries, para la *Invencción de la infancia*, Michel Foucault, para la *Historia de la locura*, entre otras invenciones.

propia identidad, o sea, la identidad del cuerpo que tenemos/que construimos/que cargamos. Para Ortega (2002) “se trata de la formación de un sujeto que se autocontrola y autogobierna. Una característica fundamental de esa actividad es el *autoperitaje*. El yo que se perita tiene en el cuerpo y en el acto de peritaje la fuente básica de su identidad” (p. 155).

Cada sociedad, conforme su cultura imprime marcas al cuerpo, es decir, prescribe/estipula formas de “producir-lo, modelar-lo”, inscribir-lo. Y es por medio de estas marcas dejadas sobre este cuerpo (substrato) biológico, que el cuerpo no deja de ser a “base” sobre la cual la cultura actúa, se inscribe y se afirma. Tal como argumenta Tucherman (1999), “el cuerpo sostiene como materia la producción de los procesos de identificación a partir de sus evidentes marcas visuales que expone la identidad del sujeto consigo mismo, con la sociedad y con el grupo del cual participa y por el cual quiere ser acogido y recogido” (p. 106).

Si en otros momentos, tal como señala Foucault (2003), los discursos que circularon sobre la sexualidad pasaron a ser una de las formas más poderosas de regulación social, sirviendo inclusive de soporte para las prácticas disciplinares. Estos discursos, enfatizaron que el cuerpo era uno “de los lugares implicados en el establecimiento de las fronteras que definen quienes somos, sirviendo de fundamento para la identidad – por ejemplo, la identidad sexual” (Woodward, 2000, p. 15).

En la actualidad, argumenta Ortega (2002) esa sexualidad de la que nos habla Foucault no ocuparía más la misma centralidad, si tomáramos en cuenta las prácticas ascéticas<sup>32\*</sup> contemporáneas. Esto acontecería en razón de aquello que podríamos llamar de bio-sociabilidad, que, de una forma amplia, “requiere describir y analizar las nuevas formas de sociabilidad surgidas de la interacción del capital con las biotecnologías y la medicina” (Ortega, 2002, p.

---

32 \* En las prácticas de ascesis greco-romanas y cristianas “el cuerpo era sometido, a una dietética que tenía por objetivo su superación y su trascendencia en prenda de habilitación para la vida pública, de intimidad con la divinidad o de la derrota de nuestra condición mortal” (Ortega, 2002, p. 167).

153). En las prácticas de acceso insertadas en la bio-sociabilidad, el cuerpo y la comida asumen el lugar destacado que antes era atribuido a la sexualidad, como las nuevas fuentes de ansiedades y patologías. Lo que configuraría la bio-sociabilidad como una manera de sociabilidad no-política organizada por corporaciones de “intereses privados, no más reunidos según criterios de agrupación tradicional como raza, clase (...), como acontecía en la bio-política clásica, sino según criterios de salud, performances corporales, enfermedades específicas, longevidad, etc” (p. 153-154). Eso, que para Silba (2002), representaría “una posibilidad inusitada: el cuerpo humano, en su antigua configuración biológica, se estaría tornando ‘obsoleto’. Intimidados por las presiones de un medio ambiente amalgamado con el artificio, los cuerpos contemporáneos no consiguen huir a las tiranías – y de las delicias – del *upgrade*” (p. 13).

En las concepciones contemporáneas, los discursos que circulan relacionados al riesgo (de vida, de enfermedades) serían los elementos básicos de la bio-sociabilidad. Tal que, “el individuo se constituye como autónomo y responsable a través de la interiorización del discurso del riesgo. El cuerpo y el self son modelados por la mirada censurante del otro que lleva a la introyección de la retórica del riesgo” (Ortega, 2002, p. 156). Lo que induce a los sujetos a preocuparse más por sus hábitos diarios en relación con los cuidados con el cuerpo, y ahí se encuentran la alimentación y los ejercicios físicos como elementos preponderantes de ese cuidado con el riesgo. Cuidados que comienzan a ser más controlados por los sujetos, para que sus niveles de colesterol o glicemia no sobrepasen los patrones recomendados, evitando, así, enfermedades cardíacas, presión alta, derrames cerebrales, entre otros. Estas son prácticas que a menudo se asocian a ejercicios físicos más frecuentes para que el cuerpo se mantenga siempre en forma y con una apariencia saludable. Y si todo eso no proporciona el efecto deseado, existe la posibilidad de recurrir a la más nuevas y avanzadas técnicas médicas (caso de las biotecnologías) con el

propósito de alcanzar tal “hazaña”. Cabe, aquí, traer las posturas de Ortega (2002), apoyadas en David Morris, cuando él señala que

[...] la ideología de la salud y del cuerpo perfecto nos llevan a contemplar las enfermedades que retuercen la figura humana como sinónimo de fracaso personal”. ‘Es una religión secular’, dice David Morris, ‘de la cual los discapacitados y los desfigurados están estrictamente excluidos, a no ser que estén dispuestos a representar el papel osificadamente designado para ellos en los dramas basados en la realidad como modelos valerosos de “ajuste personal, esfuerzo y realización’ (p. 158).

Si, como señala Morris citado en Ortega (2002), los grupos marginados/excluidos – y entre ellos están las personas con discapacidad, que necesitan, en ese nuevo orden social, ser saludables, joviales, productivos, con autoestima para ser aceptados – queda fácil, entonces, “comprender el surgimiento en los últimos años de grupos de ancianos, portadores de discapacidades, grupos de *self care* y movimientos de auto-ayuda, vistos como desafíos y resistencia a la cultura de la medicalización (...)” (Ortega, 2002, p. 160). En la óptica de estos grupos, no existiría más un concepto de enfermedad a ser tratada, aunque sí, una discapacidad en el sentido de un déficit que debería ser compensado socialmente. Por lo tanto, para Ortega (2002)

[...] los grupos y bio-identidades sociales contruidos en la bio-sociabilidad por medio de prácticas de bio-ascesis se distinguen precisamente por deficiencias a ser compensadas (discapacidad de la mujer frente al hombre, del negro frente al blanco, del gay frente al heterosexual, del individuo con discapacidad física frente al

individuo físicamente normal, de los viejos frente a los jóvenes, etc.) (p.160).

Fueron, en alguna medida, esos procesos sucesivos que operaron en la sociedad contemporánea que posibilitaron a las personas con discapacidad salgan del “mundo de la invisibilidad” en el cual se encontraban hasta poco tiempo. Se hicieron visibles, hoy, de modo que se hace posible vislumbrar las más variadas formas de presentación de sus cuerpos (no como un exhibicionismo barato, como sucedía con los tontos de la corte). Hoy, esa visibilidad, ciertamente, está asociada a las nuevas posibilidades que la biomedicina, la biotecnología, la microelectrónica, la ingeniería genética, entre otras, operan en beneficio de la salud de la población en general, más que favorecer a las personas con discapacidad. Para Tuchermann (1999), “en el siglo XX, la anunciada hibridación naturaleza-tecnología surge como una conquista y no como el pecado cultural de la aproximación y mezcla de aquello que tiene diferente naturaleza” (p. 154). Si antes quedamos constreñidos u horrorizados con esa posibilidad, en el siglo XX, “hemos visto la seducción en los nuevos cuerpos, que surgían como realización de la promesa tecnológica. Cada vez más, la ciencia ha promovido la interacción de las máquinas con la naturaleza o, si queremos, del metal (o del silicio) con la carne” (p. 154).

Actualmente, las personas con discapacidad tienen a su disposición: prótesis de brazos y manos con *chips* que permiten una mayor movilidad; piernas de titanio que, son más resistentes y ligeras, lo que hace que se consiga una mejor adaptación a la prótesis (estas prótesis son muy utilizadas por los atletas paraolímpicos); sillas de ruedas adaptadas a la necesidades de las personas con discapacidad (sea para el uso diario, para participar en competencias como jugar al baloncesto, participar en carreras, para bailar, etc.); dispositivos auditivos tan pequeños que son casi imperceptibles; implantes cocleares; trasplantes de córneas; entre tantas otras posibilidades que facilitaron (y mucho) la vida de

aquellos que tienen las condiciones financieras y quieren utilizar estos artificios tecnológicos a su favor.

No pretendo, aquí, hacer ninguna apología al uso de algún “aparato”, pero sí destacar el hecho de que el avance alcanzado por diversas áreas involucradas, directa o indirectamente con el cuerpo - queriéndolo o no – promovieron una mejor inserción social de las personas con discapacidad. A partir de esas consideraciones, es posible percibir en qué medida estas prácticas ascéticas contemporáneas hicieron que las personas con discapacidad se ciñan a ese disciplinamiento corporal, principalmente si se toma en cuenta que la “ascesis implica un proceso de subjetivación. Ella constituye un desplazamiento de un tipo de subjetividad a otro tipo, a ser alcanzado mediante la práctica ascética. El asceta oscila entre una identidad a ser rechazada y otra a ser alcanzada” (Ortega, 2002, p. 141).

Las personas con discapacidad tal vez no quieran cargar más su discapacidad, pero sí, un cuerpo saludable, bonito, estéticamente atractivo, tal como las nuevas tecnologías lo han prometido. Eso, tal vez, para que todos vean que ahora tienen un cuerpo y que pueden y tienen la opción de elegir ejercer o no su sexualidad y no más la marca de una discapacidad invalidante. Sí antes, tal como nos pone Tuchermann (1999), eran los monstruos, los freaks que causaban miedo, horror, etc., hoy, se someten a las más variadas prácticas proporcionadas por las técnicas biomédicas y, así, tanto pueden someterse como “desafiar su cultura, integrarse en ella, trascenderla” (p.140) en la búsqueda de “su cuerpo” ideal/deseado.

Lo que busqué presentar en este texto fue sólo una de las miradas sobre las representaciones, identidad y discursos, referentes al cuerpo y a la sexualidad de las personas con discapacidad. Mostrando cómo las prácticas de bio-ascesis discutidas por Ortega (2002), junto con el avance de la bio-tecnología, pueden operar otras visibilidades para los cuerpos de las personas con discapacidad.

## Referencias

- Bauman, Z. (1998). *O mal estar da Pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Ewald, F. (1993). *Foucault, a Norma, e o Direito*. Lisboa: Veja.
- Foucault, M. (2003). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal. (1976)
- Foucault, M. (2004). *A Arqueologia do Saber*. 7ªed. (Luiz Felipe Baeta Neves, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (1969).
- Louro, G. L. (org.) (1999). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. (Tomaz Tadeu da Silva, trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ortega, Francisco. (2002). Da ascese a bio-ascese: ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: Rego, M. Lacerda Orladi L. B., Veiga-Neto, A. (Orgs.) (2002). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas* (pp. 139-173). Rio de Janeiro: DP&A.
- Pinel, A.C. (1993). A restauração da Vênus de Milo: dos mitos à realidade sexual da Pessoa deficiente. In: Ribeiro, M. (org.). (1993). *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas* (pp. 307-325). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Pinto Céli, R. J. (1989). *Com a palavra o senhor presidente José Sarney: o discurso do plano cruzado*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Sant'Anna, D. B. (2000). Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação & Realidade*, v.25 (2), 49-58.
- Sibila, P. (2002). *O homem pós-moderno: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Silva da, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva da, T. T. (2001). *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tuchermann, I. (1999). *Breve história do corpo e de monstros*. Lisboa: Vega.



- Weeks, J. (1999). O corpo e a sexualidade. In Louro, G. L. (org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 35-82). Belo Horizonte. BH:Autêntica.
- Woodward, J. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Silva da, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 07-72). Petrópolis. RJ: Vozes.

Palibrio.

## 2 DECONSTRUCCIÓN EN EL INTÉRPRETE DE LENGUA DE SEÑAS: LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL COMO PARTIDA

Gina Morales Acosta y Javier Ibacache Ríos

*La deconstrucción no es sólo -como su nombre parecería indicar- la técnica de una construcción trastocada, puesto que es capaz de concebir, por sí misma, la idea de construcción. Se podría decir que no hay nada más arquitectónico y al mismo tiempo nada menos arquitectónico que la deconstrucción.*

*Jacques Derrida*

### **Deconstrucción en la acción del intérprete**

La conceptualización que supone el término *deconstrucción* se considera en relación al constructo para la acción de interpretación en lengua de señas, para pensar en la Otredad. En la explicación que hace Derrida al profesor Izutsu en Carta a un amigo japonés, de forma detallada, presenta las consideraciones para la traducción del concepto de deconstrucción, palabra y sentir que procede al dar un mensaje en otro idioma, a un Otro diverso, que es posible retomar para expresar la acción del intérprete de lengua de señas. Los encuentros comunicativos mediados con intérprete en lengua de señas, originados entre una cultura oyente en construcción y reconocimiento de una cultura Sorda<sup>33\*</sup>, que interactúan en formatos de lengua puestos en lógicas diferentes, una audio-oral y la otra viso-gestual.

---

33 \* Retomando a Woodward (1972) la escritura de Sorda/o con S mayúscula devela la enunciación y posicionamiento comunicativo en la reivindicación de la lengua de señas y respeto a la cultura Sorda como punto de enunciación del presente escrito.

Se reconoce que dentro de la comunidad Sorda se vive la diversidad inherente a la condición humana. Una *diversidad auditiva* (Morales, 2015) se daría, desde una primera vertiente, según el grado de audición y tendrían las personas aditamentos o ayudas técnicas como audífonos, que no son excluyentes para el aprendizaje de la lengua de señas. Y una segunda vertiente, una *diversidad Sorda* (Morales & Aguilar, 2018) que se refiere a las formas de comunicarse – ya sea en lengua de señas o lengua oral – y que acoge a dos grupos:

- Lengua materna, como lo es la lengua de señas, su adquisición y desarrollo se origina con interlocutores nativos de la lengua o bilingües y no en terapias.
- Lengua oral, o bimodal como el uso simultáneo de algunos apuntadores de lengua de señas y expresiones orales, cued speech o la palabra complementada (LPC), aprendidos en rehabilitación o terapia. Usados por tradición en la educación de los Sordos, como métodos comunicativos funcionales.

Por lo anterior, las problemáticas comunicativas de ambos grupos son totalmente distintas, se aclara que la interpretación, por tanto, no puede tratar de forma homogénea las orientaciones u explicaciones que un interlocutor oyente pueda dar a través de la lengua oral.

Para aproximarse a la deconstrucción, en primer lugar, más que situarse en destruir, es preciso comprender cómo se ha construido en «conjunto» y, para ello, es preciso deconstruirlo como «sujeto» en relación del lenguaje en interacciones comunicativas con la persona Sorda y brindar información del contexto, reconociendo el aislamiento comunicativo en el que se relega a la persona Sorda en todos los ámbitos de la vida al ser la lengua de señas parte de una cultura minoritaria. En segundo lugar, la realidad histórica de la construcción como «sujeto» oyente del intérprete en relación con un Otro «sujeto» Sordo y la pertinencia en el desarrollo del

conocimiento que reconozca una necesaria articulación dinámica del lenguaje, para el interactuar como intérprete en lengua de señas con la cultura Sorda, la cual se encuentra inserta en contextos sociales, políticos e históricos de la cultura oyente que no le son propios.

La adquisición y desarrollo de la lengua de señas, insta a reflexionar sobre aquello que se conoce, para luego *deconstruirlo*; adentrarse en un fenómeno social y comunicativo para preguntarnos el ¿cómo se construye sensibilidad intercultural en la relación que se da entre cultura Sorda y Oyente como punto de partida para la deconstrucción en el momento justo de la interpretación? La sensibilidad intercultural (SI) de la competencia comunicativa es definida como “la capacidad de un individuo para desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y apreciación de las diferencias culturales que promueve un comportamiento adecuado y eficaz en la comunicación intercultural” (Chen, 1997). Así, en la dimensión emocional, se tendrán en cuenta componentes<sup>34\*</sup> de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 1998:14), como aquellos con la implicación en la interacción que establecen el respeto ante las diferencias culturales, la confianza, el grado en que se disfruta y el grado de atención en la interacción.

En esta línea de ideas, el intérprete en lengua de señas, en su quehacer posiciona la deconstrucción del pensamiento, de forma atenta, sin caer en la trampa de extrapolar un concepto de la oralidad a la lengua de señas, porque la lengua misma se encuentra en desarrollo de vocabulario a todos los niveles, en particular pedagógico. Desarrollo que considera que las lenguas de señas poseen, como toda lengua, una gramática propia con los componentes querológico – su correspondiente es el fonológico –, morfológico, semántico sintáctico y pragmático compuesta tanto por las señas como por las expresiones faciales y corporales que

---

34 \* En este trabajo se hará alusión de componentes como indicadores en la teoría validity or a new instrument, the intercultural Sensitivity Scale (ISS) Chen and Starosta (2000).

permiten ilimitadas combinaciones para nuevo vocabulario según las necesidades de nombrar.

El intérprete como mediador lingüístico entre una lengua oral a una lengua de señas, en el contexto de la interpretación inversa (Burad, 2009), debe tener dominio absoluto de la lengua oral y de la lengua de señas, tanto de las estructuras de las lenguas como de las culturas en las que están inmersas y de las que depende, en gran parte, el significado; lo que le va permitir la deconstrucción del mensaje para ser transmitido de una a otra lengua.

Respondiendo a la diversidad Sorda se debe considerar al momento de interpretar, por ejemplo, si la persona Sorda ha tenido influencia oralista, o poslocutiva, entonces requerirá que la interpretación sea más próxima a la lengua oral dominante con elementos básicos de la gramática de la lengua de señas, conocida como *interpretación hablada o señada* (Burad, 2009). En el caso que la persona Sorda maneje proficientemente la lengua de señas, como lengua materna, requerirá una mediación lingüística basada en parámetros gramaticales propios de la lengua signada, si el mensaje entregado se realiza a través de la interpretación hablada sería casi incomprensible en el segundo caso.

El desafío de la interpretación debe considerar la deconstrucción al enfrentarse a una audiencia en diversidad Sorda, en este sentido,

El intérprete, necesita aprender a controlar, almacenar, rechazar, recuperar la información recibida en una lengua y cultura de partida mientras transforma el mensaje en una lengua y cultura término y controla, en el coenunciador, la reacción a su propia expresión. Es decir, que se requiere un estado de alerta mental. (Burad, 2009, p. 4)

Además, el intérprete debe propender por el respeto de la gramática de la lengua de señas y la cultura Sorda y la Sordedad.

Desde el punto de vista cultural, los Sordos constituyen otra cultura como hace referencia Tovar (2004) al referir que,

aparte de la lengua, el no compartir con los oyentes muchas actividades que dependen del oído, lleva a formas de vida que son peculiares a los Sordos de un determinado país, lo que les hace desarrollar una identidad individual y grupal propia.

Este análisis permite ubicar al sujeto inmerso en un contexto histórico, situado en diversas realidades de la modernidad, como un sujeto de derechos y deberes, que puede acceder a la educación mediada con intérprete, y a su vez al reconocimiento y legitimación para un temprano acercamiento de la adquisición y desarrollo de la lengua de señas que forja la identidad en Sordedad.

A través de la interrelación del intérprete – con la participación activa con la comunidad Sorda en donde comparte o no criterios, creencias y experiencias – se permiten relaciones interculturales que se construyen en ejes horizontales y verticales que van del gobierno con las leyes garantes, en donde está inserto en un mundo de oyentes, a contextos cotidianos de Sordedad. Estas transiciones de significados según los contextos se reflejan en las palabras de Derrida al decir que,

existe ya, en «mi» lengua, un oscuro problema de traducción entre aquello a lo que se puede apuntar, aquí y allá, con esta palabra y la utilización misma, los recursos de dicha palabra. Resulta ya claro que las cosas cambian de un contexto a otro (Derrida, 1989).

Así, ya no es una palabra sino una seña la que puede tener diferentes significados, según el contexto. Como se mencionó anteriormente, una lengua que está en continuo desarrollo no podría ponerle nombre “nuevo” a conceptos “viejos”, aunque

sí variar sus sentidos según el uso en un contexto o situación particular y más crear formas de decir para los nuevos objetos o situaciones a nombrar.

El papel del intérprete en lengua de señas es como un punto de encuentro para armonizar la tensión comunicativa entre lo individual y lo colectivo. Para Derrida, aunque se refiere a la traducción que es posible extrapolar a la interpretación, “no creo que la traducción sea un acontecimiento secundario ni derivado respecto de una lengua o de un texto de origen” (Derrida, 1989). Como ejemplo, la palabra barro (greda), en algunos países no tiene una seña como tal, hay que entrar a explicar el oficio o por separado la seña “agua” y la seña “tierra” que al mezclarse es el “barro” y realizar la configuración manual de deletrear b-a-r-r-o. En esta palabra que no tiene seña el intérprete en lengua de señas enfrentaría, si se encuentra en una conferencia y el referente es arqueología y culturas prehispánicas, a la palabra “barro” como una seña relevante para la acción de interpretación.

A modo de conclusión se reconoce el desafío lingüístico a que tiene lugar la deconstrucción en relación a la sensibilidad intercultural que enfrenta constantemente el intérprete en lengua de señas con la diversidad Sorda al estar la lengua en desarrollo.

Este texto remite constantemente a la carta de Derrida al profesor Izutsu para encontrar como él llamaría *una palabra bonita* o en este caso «una seña bonita» con componentes de configuración manual, señas ubicadas en el espacio, que permita continuar el desarrollo de la lengua, con la fuerza de contenido que considere los contextos educativos y cotidianos en lengua de señas en Sordedad.

## Referencias

Burad, V., (2009). *La interpretación del par de lenguas de señas – cultura sorda, lengua hablada – cultura oyente. Brevisima aproximación a algunas conceptualizaciones generales.* Disponible en [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad\\_Viviana\\_Interpretacion\\_par\\_LSCS\\_LHCO\\_](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad_Viviana_Interpretacion_par_LSCS_LHCO_)

Brevisima\_aproximacion\_conceptualizaciones\_generales\_2009.pdf

- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf>
- Derrida, J (1989). *La Deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1989). Carta a un amigo japonés. *Revista Anthropos*, 93, Barcelona: Ed. Anthropos.
- Morales, G. (2015). Diversidad auditiva: imaginarios sociales e inclusión laboral: una aproximación intercultural. *Psicogente*, 18 (34). 364 -371.
- Morales, G. & Aguilar, A. (2018). Diversidad Sorda y violencia de género: restricción comunicativa en el uso de la lengua de señas en salud. *Fundación Educación Médica*, 21,309 -313.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para la gramática de Lengua de Señas Colombiana*. Cali: Ed. Universidad del Valle e INSOR.
- Tovar, L. (2004). La necesidad de planificar una norma lingüística en lengua de señas para usos académicos. *Revista Lengua y Habla*, 8, 1- 31.
- Woodward, J. (1972). *Implications for sociolinguistic research among the deaf: Sign Language Studies*. Washington, DC: Gallaudet Col.



### 3 APROXIMACIÓN AL TRASTORNO DEL DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN COMO DIVERSIDAD FUNCIONAL

Carlos Pacheco Cabrera

Dentro del fenómeno de estudio de la diversidad, encontramos la *diversidad funcional*, que hace referencia a poblaciones que se caracterizan por tener capacidades funcionales diferentes. Dentro de este grupo de personas con capacidades funcionales diferentes encontramos las que presentan Trastorno en el Desarrollo de la Coordinación (TDC). Se describe este trastorno motor en ausencia de una enfermedad neurológica, de cualquier trastorno físico, de un retraso del desarrollo, de un retraso mental y de un coeficiente intelectual bajo. Los niños, niñas y adolescentes con TDC se caracterizan por ser torpes y des-coordinados presentando dificultades al realizar actividades de la vida diaria, la actividad física y el deporte en relación al funcionamiento de pares en edades similares. Al observar a niños, niñas y adolescentes realizar actividad física, deportes, leyendo, escribiendo, o en actividades recreativas, entre otras; podemos observar que el rendimiento en estas actividades cotidianas se manifiesta inferior al esperado en pares de edad similar, calificándolos como “poco avispados”, “torpes”, “incompetentes” o “incapaces”, entre otros apelativos, pero podemos estar frente a problemas de la coordinación motriz, el problema de la coordinación en los últimos cien años ha sido reconocido como un problema del desarrollo. Estas dificultades, observadas en la niña y el niño con un desarrollo intelectual acorde a su edad, han sido denominadas de diferentes maneras en diversos momentos de la historia, como por ejemplo “niño torpe o síndrome del niño torpe”, “torpeza motriz”, “disfunción cerebral mínima”, “disfunción perceptivo motriz”, “dificultad del aprendizaje motor”,

“dispraxia del desarrollo”, “déficit en la atención, control motor y percepción”, “problemas de la coordinación óculo manual”, “disfunción de la integración sensorial”, entre otras (Coleman, Piek, & Livesey, 2001; Magalhaes, Missiuna, & Wong, 2006).

El (TDC) corresponde a un trastorno de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia, clasificado dentro del grupo de Trastornos de las habilidades motoras, de acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría (Widiger, 1994). Otra expresión para referirse a el TDC es Problemas Evolutivos de la Coordinación Motriz (PECM) (Ruiz, Mata, & Moreno, 2008), considerando que se trata de hablar de las dificultades de la coordinación que en edades escolares niñas y niños poseen, siendo preferible usar esta expresión a la habitual de *torpeza*. Así, es preferible y recomendable centrarse en el problema y no en el niño y la niña que presentan la condición y que en el desempeño funcional es el entorno el que puede limitar su participación.

La forma en que se presenta la diversidad funcional en el TDC es de interés, pues no se puede ubicar con precisión un origen de la condición, aunque se establece que se presenta en ausencia de patología neurológica o del desarrollo reconocible dejando abierto el abanico de posibilidades para ocuparse de entender la funcionalidad y los apoyos que requieren las personas en sus diferentes entornos para la participación efectiva. Sin embargo, se hace necesario establecer previamente una exploración sistemática de la investigación publicada sobre el TDC que permita establecer cómo se define, aspectos para el diagnóstico, etiología, fisiopatología y perfil de funcionamiento para poder adentrarse en cómo se posiciona este trastorno como parte de la diversidad funcional humana. La revisión bibliográfica se realizó a partir de los artículos científicos disponibles en la base de datos Web of Science con un análisis interpretativo de la información a partir de la lectura de los resúmenes inicialmente para la selección de artículos pertinentes y la posterior lectura de los seleccionados en su texto completo.

## **Definición y características diagnósticas del Trastorno del desarrollo de la coordinación**

El TDC corresponde a una condición crónica y usualmente permanente, caracterizada por alteraciones motoras crónicas que interfieren con las actividades de la vida diaria y los logros académicos. Su reconocimiento se caracteriza por que suele ocurrir en los primeros intentos del niño o la niña por realizar tareas como correr, utilizar cuchillo y tenedor, abrocharse la ropa o jugar a la pelota. Su curso es variable, en algunos casos la falta de coordinación se prolonga a la adolescencia y la vida adulta (Dewey, Kaplan, Crawford, & Wilson, 2001; Miyahara & Mobs, 1995). El diagnóstico de acuerdo al Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (Miyahara & Mobs, 1995; Widiger, 1994), se establece considerando los siguientes criterios:

- El rendimiento en las actividades de la vida diaria que requieren coordinación motora es inferior al esperado de acuerdo a la edad cronológica del sujeto y su coeficiente de inteligencia. Manifestándose en retrasos en la adquisición de los hitos del desarrollo como caminar, gatear, sentarse, caída de objetos de las manos, torpeza, caligrafía deficiente o rendimiento inadecuado en las actividades deportivas.
- Si la coordinación motora interfiere significativamente en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana.
- El trastorno no se debe a una enfermedad médica. Por ejemplo, parálisis cerebral, hemiplejía o distrofia muscular y no cumple los criterios de trastorno generalizado del desarrollo como en el caso del Trastorno autista, Trastorno de Rett, Trastorno desintegrativo infantil o Trastorno de Asperger.
- Si hay retraso mental, las deficiencias motoras exceden de las asociadas habitualmente a él.

Además, se debe considerar que las manifestaciones de este trastorno varían en función de la edad y la etapa del desarrollo. Por ejemplo: los niños pequeños pueden manifestar torpeza y retrasos en el logro de los hitos del desarrollo motor, a saber: caminar, gatear, anudar el cordón de los zapatos, abrocharse las camisas, o subir y bajar una cremallera. Los niños mayores pueden manifestar dificultades en tareas motoras como armar rompecabezas, construir modelos, jugar a la pelota y escribir. De acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría, en el TDC podemos encontrar síntomas y trastornos asociados a retrasos en otras áreas del desarrollo no motor, pudiendo incluir Trastorno fonológico, Trastorno del lenguaje expresivo y Trastorno mixto del lenguaje receptivo – expresivo, entre otros (Widiger, 1994).

Probablemente no exista una única causa del TDC, esto debido a la heterogeneidad que presenta este grupo de niños con diferentes subsistemas disfuncionales, existen diversas teorías al respecto sin pruebas concluyentes (Goyen & Lui, 2009);, pero podemos considerarlo como,

- Parte del continuo desarrollo motor normal. Así como hay niños hábiles y con grandes destrezas, otros se encuentran en situación opuesta dentro de una variante de la normalidad, por lo que no se consideraría patológico ni sería necesario intervención terapéutica.
- Un retraso madurativo, que es superado por el niño y la niña en la medida que se va haciendo adulto, aunque es un problema que no se resuelve de manera espontánea y con consecuencias en la vida adulta.
- Manifestaciones del proceso cognitivo perceptivo, asociado a déficit sensoriales (sistema visual y kinestésico) y con problemas del procesamiento sensorial.
- Influencia de las alteraciones del cerebelo en el desarrollo de la coordinación motora.
- Parece existir un alto riesgo de TDC en niños prematuros y de bajo peso al nacer.

- Parte de un continuo de la parálisis cerebral (Dewey, et al., 2001).

Se ha estimado que la prevalencia del TDC es del 5% y 6 % en niños de 5 a 11 años, con una mayor prevalencia en el género masculino; lo anterior, de acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría (Cairney, Hay, Wade, Faught, & Flouris, 2006; L. Henderson, Rose, & Henderson, 1992; Widiger, 1994) En 1993, investigadores estimaron (Barnhart, Davenport, Epps, & Nordquist, 2003; L. Henderson, et al., 1992) que el TDC se ocurría entre el 10% y el 19% de los niños y niñas en edad escolar con mayor presencia en el género masculino que en el femenino con una relación 2:1 (Dewey, et al., 2001; Sugden & Chambers, 2003; Wright & Sugden, 1996b).

## **Características de los niños y niñas**

La funcionalidad que presentan niños y niñas con TDC se puede agrupar para su descripción en tres áreas: motricidad gruesa, motricidad fina y psicosocial (Barnhart, et al., 2003),

*Motricidad gruesa:* Algunos niños y niñas presentan signos neurológicos como hipotonía, persistencia de los reflejos primitivos e inmadurez de las reacciones de equilibrio que interfieren en el desarrollo motor grueso (Dewey, et al., 2001; Schoemaker, et al., 2006). Además, los niños y niñas pueden mostrar patrones extraños en la ejecución de sus movimientos, dificultad para imitar las posiciones del cuerpo y en dar de forma continua dos o tres pasos. Consecuencia de sus problemas de motricidad gruesa tienen malos resultados en sus actividades deportivas, posiblemente por su reacción y tiempos de movimiento lentos. Su menor participación en actividades deportivas puede resultar en una disminución de su fuerza muscular (Smyth & Mason, 1997).

*Motricidad fina:* Los primeros signos de dificultad en la motricidad fina son la dificultad con el dibujo y la escritura y son los más frecuentes experimentados por los niños y niñas. Además, con

frecuencia tienen dificultad para planificar y ejecutar habilidades motoras como la prensión y vestirse (Smits-Engelsman, Niemeijer, & van Galen, 2001; Smits-Engelsman, Wilson, Westenberg, & Duysens, 2002).

*Psicosocial:* Los niños y niñas que presentan Trastorno en el desarrollo de la coordinación pueden experimentar dificultades de aprendizaje o problemas de lectura; interactúan con sus compañeros y pueden llegar a ser el payaso de la clase, esta sobre exposición tiende a buscar la aceptación y el reconocimiento de sus compañeros y amigos (Dewey, et al., 2001); además, pueden experimentar problemas en la adolescencia, ya que se ha encontrado que poseen menos amigos y poseen sentimientos de autoestima baja, poseen una sensación mayor de ansiedad que sus pares sin TDC y los niños más pequeños con TDC (Ruiz, et al., 2008; Smyth & Anderson, 2000).

## **Dificultades de clasificación de los niños y niñas**

El interés en el estudio del TDC ha crecido en la última década y la idea que no es un trastorno uniforme toma validez; de acuerdo a esto, es necesario tener una mejor comprensión sobre su naturaleza y el conocimiento de la existencia de subtipos (Visser, 2002).

Sin embargo, a pesar de los intentos por caracterizar subtipos para TDC, hasta el momento no existe evidencia empírica suficiente al respecto (Henderson & Barnett, 1998). La existencia de un subtipo es la que destaca Visser (2002) y que se caracteriza por dificultades en todas las medidas sensoriomotoras. De acuerdo a lo anterior, se han encontrado resultados similares al plantear la existencia del subtipo caracterizado por un déficit sensoriomotor generalizado según Wright & Sugden (1996a, 1996b). En revisiones hechas para estudiar los subtipos se ha encontrado falta de consistencia en los resultados obtenidos, sea por diferencia en las muestras, diferencia en las variables estudiadas o en los procedimientos estadísticos (Macnab, Miller, & Polatajko,

2001). Considerando lo anterior, las investigaciones realizadas sugieren la existencia de distintos subtipos, pero es difícil realizar comparaciones específicas y concluir en relación a ellos.

Otra de las dificultades para clasificar a los niños y niñas con TDC es la coexistencia con otros desórdenes, como lo son problemas de atención y concentración, dificultades específicas del aprendizaje como la dislexia (R. H. Geuze, M. Jongmans, M. Schoemaker, & B. Smits-Engelsman, 2001a; Macnab, et al., 2001). Referente a estas dificultades existe distorsión en la descripción de éstos en la literatura y se desconoce si la coexistencia de estas alteraciones con el TDC son consecuencia de la falta de estudios realizados con muestras “puras” y que los estudios realizados presentan la posibilidad que las muestras de niños y niñas presentaran trastornos múltiples o esto se deba a la existencia de subtipos (S. E. Henderson & Barnett, 1998; Hill, Bishop, & Nimmo-Smith, 1997).

También debemos considerar que en lugar de establecer subtipos de niños y niñas, se puede considerar un solo grupo con un atípico desarrollo cerebral que integre los problemas motrices, de atención o de aprendizaje (Visser, 2002), esto se apoya en el hecho que estos problemas tienden a ocurrir en niños y niñas con desórdenes evolutivos (Dewey, et al., 2001); además, las disfunciones cerebrales que presentan estos déficit son difusas, considerando que los síntomas de desórdenes en la coordinación, problemas de lectura, de atención con o sin hiperactividad son el reflejo de un mismo déficit cerebral, un atípico desarrollo cerebral (Kaplan, Dewey, Crawford, & Wilson, 2001). Lo anterior difiere del concepto de disfunción cerebral mínima dado que este no es un síndrome unitario y necesita síntomas específicos para ser diagnosticado (Dewey, et al., 2001). En este sentido el término Déficit en la atención, en el control motor y en la percepción, DAMP por su sigla en inglés, se ha estado empleando en los países nórdicos en los últimos años y ha sustituido al de disfunción cerebral mínima, consecuencia que un grupo de investigadores suecos han demostrado consistentes relaciones entre problemas de atención,

trastorno en el desarrollo de la coordinación y los desórdenes perceptivos (Visser, 2002). Además, estudios han demostrado una difusa disfunción cerebral en personas con dislexia junto con aparecer en la literatura la hipótesis que plantea que la disfunción puede estar localizada en el cerebelo y se manifiesta por un déficit general automatizado (Visser, 2002).

## **Panorama e intervención para los niños, niñas y jóvenes**

A los padres históricamente se les ha informado que la torpeza consecuencia del TDC será superada con el tiempo (Barnhart, et al., 2003); sin embargo, investigadores han comunicado que estos niños no superan el problema (Coleman, et al., 2001). Un estudio manifestó que a 17 niños de 6 años se les repitió la prueba a los 16 años de edad y manifestaron las mismas dificultades motoras que a los 6 años. En otro estudio de 818 niños con TDC se les midió la comprensión lectora a la edad de 7 años y luego de nuevo a los 10, existió correlación positiva en la lectura de comprensión pobre a los 7 y a los 10 años de edad. Un seguimiento que se llevó a cabo con 55 sujetos de 22 años de edad que a los 7 años habían presentado TDC o Déficit de la Atención con Hiperactividad (TDAH) tuvieron menores resultados que sus similares sin TDC o TDAH. En jóvenes y adultos con TDC y TDAH en la infancia se encontró que tenían más delitos penales, con mayor incidencia en el abuso de sustancias, desórdenes psiquiátricos y bajos niveles de escolaridad (Schoemaker, et al., 2001; Sugden & Chambers, 2003).

Por su parte estudios longitudinales ofrecen dos puntos de vista contradictorios. El primero que los adolescentes diagnosticados con TDC a una temprana edad superan sus problemas, así un estudio encontró que ocho años después de la medición inicial en los sujetos evaluados persistían leves y moderadas dificultades del movimiento no diferenciándose significativamente de sus pares sin TDC, alcanzando la normalidad entre los 16 y 20 años.



El segundo punto de vista, más negativo y apoyado en varios estudios longitudinales muestra que los niños con TDC continúan presentando problemas de coordinación en la adolescencia (Geuze, 2002; Geuze, et al., 2001a; R. H. Geuze, M. J. Jongmans, M. M. Schoemaker, & B. C. M. Smits-Engelsman, 2001b) e incluso en la vida adulta con consecuencias para su vida emocional, social y ocupacional. En la década de 1980 se realizaron estudios longitudinales que mostraron esta persistencia y se estima que entre el 30% y un 87% de los niños con TDC continúan exhibiendo problemas de coordinación en la vida adulta. Con el tiempo estas dificultades se hacen más evidentes presentando dificultades que pasan del autocuidado y lo académico en la infancia a dificultades relacionadas con el autocuidado y las emociones en edades posteriores. Cabe mencionar que en casos en que el TDC coexiste con TDAH presentan mayor incidencia de trastornos psiquiátricos, abuso de alcohol, delincuencia, fracaso escolar y desempleo (Candler, 2001; Candler & Meeuwssen, 2002; Missiuna, et al., 2008; Missiuna & Polatajko, 1995).

Sin embargo, la orientación del tratamiento que se da se centra en programas de intervención del déficit del procesamiento del acto motor y en la facilitación del desarrollo madurativo, aunque en los últimos años el enfoque ha cambiado centrándose en la adquisición de destrezas y la resolución de problemas funcionales. Otro elemento a considerar para elegir un programa de intervención es la heterogeneidad en el TDC y en general, hay que considerar la comorbilidad con otros trastornos, lo que explica que los diferentes enfoques no obtengan el mismo resultado; es por ello que se hace necesaria una evaluación y diagnóstico exhaustivos para seleccionar la modalidad de intervención adecuada para cada niño o niña (Pless & Carlsson, 2000; Pless, Carlsson, Sundelin, & Persson, 2002).

Autores como Missiuna, et al., (2008) y Missiuna & Polatajko (1995) sugieren que la adquisición de destrezas se logra por la interacción entre el niño o niña, el entorno y la tarea; entonces, deben utilizarse intervenciones basadas en actividades funcionales

más que aquellas centradas en el desarrollo de componentes madurativos, pues parece existir poca evidencia que la intervención mejore la actividad motriz en general (Polatajko, et al., 1995), pero se ha encontrado eficacia en intervenciones basadas en los componentes motores de niños y niñas con características límites o menos graves (Pless & Carlsson, 2000).

Siguiendo con los planteamientos de Pless y Carlsson (2000), se pueden clasificar los diferentes enfoques de intervención en dos grupos. El primer grupo se basa en un planteamiento bottom-up, que considera un pensamiento que se inicia en los aspectos subyacentes del procesamiento y del desarrollo neuromadurativo y su influencia en el desempeño funcional y en la adquisición de destrezas, en este grupo encontramos los modelos basados en la teoría de la integración sensorial, el tratamiento orientado al proceso, el entrenamiento perceptivo motor y un enfoque que acoge la integración sensorial. El segundo grupo se basa en el planteamiento top-down que se enfoca en la solución de problemas funcionales basándose en la adquisición de destrezas y enfatiza en los factores contextuales que intervienen en ella, la intervención específica de tareas y el enfoque cognitivo, se guía al niño y la niña en el descubrimiento de estrategias que le permitan resolver problemas durante actividades que requieren aprendizaje motor y poseen un fuerte contenido verbal (Gibbs, Appleton, & Appleton, 2007; Missiuna, et al., 2008).

El incremento de los problemas motores aumentará con la edad cuando las tareas comiencen a ser más complejas; lo anterior, no solamente con el aumento en la complejidad, sino también, con la inestabilidad de las condiciones espacio temporales de las tareas lógicas asociadas a la edad, combinando la falta de competencia y las dificultades en el control motor (S. E. Henderson & Barnett, 1998; Missiuna, et al., 2008; Missiuna & Polatajko, 1995)

En el contexto familiar nos encontramos que el cuidado personal sigue siendo un desafío, actividades como afeitarse, peinarse, usar hilo dental o maquillarse y si consideramos las tareas domésticas también son un desafío constante en particular,

aquellas que necesitan numerosos pasos para su ejecución. Importante lo mencionado, pues la necesidad de recibir ayuda en la familia para las actividades, que de no recibirla truncará los deseos de independencia y libertad influyendo negativamente en el desarrollo emocional (Larkin & Parker, 1997).

En el contexto académico y profesional, como ya se mencionó, hay la relación entre TDC y las dificultades en el aprendizaje y los estudios concuerdan que el aprendizaje se ve amenazado en aquellos casos donde los problemas de coordinación son más severos. Las dificultades en el plano académico-profesional se presentan en situaciones como tomar apuntes en especial en el aspecto mecánico de la escritura, se les pueden complicar la acción de traducir ideas al papel, organizar y mantener en orden y limpio los apuntes, incluso no terminar acciones académicas que les son excesivamente largas. La competencia académica y profesional que involucra relacionarse con otras personas les puede provocar inestabilidad emocional en un ambiente que no les entregue seguridad (Miyahara & Mobs, 1995).

En el contexto recreación y empleo del tiempo de ocio, los adolescentes que persisten con el TDC tuvieron menos hobbies, especialmente si estos implicaban actividad física o contactos sociales y menos pasatiempos que sus pares sin esta dificultad; además, estos adolescentes son menos activos en su tiempo de descanso, en particular recreos en los que los compañeros son motrizmente más competentes (Watkinson, et al., 2001); como consecuencia, acomodando sus intereses a sus habilidades motrices, optan por aficiones como leer un libro, ver televisión o jugar en su ordenador. En los varones el rechazo a las actividades físico deportivas para algunos significará el rechazo y la no aceptación provocando su aislamiento, lo que impide establecer relaciones sociales; presentando, además, un alto grado de introversión, tendiendo a tener menos amigos (Schoemaker, Flapper, Reinders-Messelink, & de Kloet, 2007; Schoemaker, et al., 2001).

## **Algunos apuntes para cerrar**

El estudio de niños y niñas con TDC se ha manifestado como una línea de investigación de interés en los últimos años, en particular en las últimas dos décadas. A la luz de los antecedentes recopilados y en especial la asociación del trastorno con el funcionamiento escolar es necesario desarrollar líneas de investigación que asocien este trastorno con el proceso enseñanza aprendizaje del niño y la niña en edad escolar, estudiando variables asociadas al desarrollo emocional, aprendizaje de la lectura y escritura, así como su relación con los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL).

Las investigaciones desarrolladas se han centrado en caracterizar los niños y niñas con este trastorno y su influencia en las actividades de la vida como lo son las asociadas a las actividades escolares, actividad física, deportes y recreación y en la vida de relación con otras personas; además, es un trastorno que puede persistir en la adolescencia y continuar con manifestaciones en la vida adulta.

Las características de este trastorno están claramente definidas y sus características diagnósticas, no así la existencia de subcategorías dentro de este trastorno, entonces se hace necesario formar grupos de estudio y desarrollar proyectos de investigación que permitan estructurar programas de intervención y educación respecto a este trastorno que interfiere en las actividades de la vida diaria de aquellos niños, niñas, adolescentes y adultos que lo presentan. Los estudios de este trastorno deben considerar un enfoque disciplinario, transdisciplinario e interdisciplinario que considere profesionales del área de la salud, educación, actividad física, deportes y recreación teniendo en cuenta la complejidad en cómo se presenta el trastorno y la afectación de diversas áreas de funcionamiento del niño, la niña o el adolescente. Además, es importante realizar la validación de los instrumentos usados en la evaluación diagnóstico para que puedan ser aplicados en

diferentes ambientes geográficos, culturales, sociales y en especial el educativo.

Se destaca la dificultad para encontrar investigaciones sobre TDC disponibles en español y que representen el contexto local o nacional, la información que se encontró está principalmente en inglés lo que hace difícil que estas investigaciones estén al alcance de los profesionales y no sean pertinentes para los procesos de detección, evaluación, diagnóstico e intervención del niño o la niña en sus primeras etapas de vida en el contexto nacional. A la vez de no tener soporte para acompañar a los padres sobre el trastorno y las opciones que puedan tener.

El desafío que nos queda es desarrollar competencias motrices integrales del funcionamiento en el niño y la niña en edad escolar, que faciliten las actividades de la vida diaria sean estas sociales, académicas. Además, de considerar el ámbito psicológico emocional que permita el desarrollo integral de la personalidad en aspectos como el carácter, la afectividad, la sociabilidad, la espiritualidad y la corporeidad que facilitarán, entre otras, disminuir la quietud y ser niños, niñas, adolescentes y adultos con mayores posibilidades de participación para la inclusión sociocultural.

## Referencias

- Barnhart, R. C., Davenport, M., Epps, S. B., & Nordquist, V. M. (2003). Developmental coordination disorder. *Physical Therapy, 83*(8), 722-731.
- Cairney, J., Hay, J. A., Wade, T. J., Faught, B. E., & Flouris, A. (2006). Developmental coordination disorder and aerobic fitness: Is it all in their heads or is measurement still the problem? *American Journal of Human Biology, 18*(1), 66-70.
- Candler, C. (2001). Implicit learning in children with and without developmental coordination disorder. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 23*(S78-S78).

- Candler, C., & Meeuwsen, H. (2002). Implicit learning in children with and without developmental coordination disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 56(4), 429-435.
- Coleman, R., Piek, J. P., & Livesey, D. J. (2001, 1999). *A longitudinal study of motor ability and kinaesthetic acuity in young children at risk of developmental coordination disorder*. Paper presented at the Meeting on Developmental Coordination Disorder (DCD), Groningen, Netherlands.
- Dewey, D., Kaplan, B. J., Crawford, S. G., & Wilson, B. N. (2001). *Developmental coordination disorder: Associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment*. Paper presented at the 6<sup>th</sup> Biennial Motor Control and Human Skill Research Workshop, Fremantle, Australia.
- Geuze, R. H. (2002). *Static balance and developmental coordination disorder*. Paper presented at the Meeting on Developmental Coordination Disorder: Mechanisms Measurement and Management, Banff, Canada.
- Geuze, R. H., Jongmans, M., Schoemaker, M., & Smits-Engelsman, B. (2001a). Developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 20(1-2), 1-5.
- Geuze, R. H., Jongmans, M. J., Schoemaker, M. M., & Smits-Engelsman, B. C. M. (2001b, 1999). *Clinical and research diagnostic criteria for developmental coordination disorder: a review and discussion*. Paper presented at the Meeting on Developmental Coordination Disorder (DCD), Groningen, Netherlands.
- Gibbs, J., Appleton, J., & Appleton, R. (2007). Dyspraxia or developmental coordination disorder? Unravelling the enigma. *Archives of Disease in Childhood*, 92(6), 534-539.
- Goyen, T. A., & Lui, K. (2009). Developmental coordination disorder in “apparently normal” schoolchildren born extremely preterm. *Archives of Disease in Childhood*, 94(4), 298-302.
- Henderson, L., Rose, P., & Henderson, S. (1992). Reaction-time and movement time in children with a developmental

- coordination disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 33(5), 895-905.
- Henderson, S. E., & Barnett, A. L. (1998). The classification of specific motor coordination disorders in children: some problems to be solved (Reprinted from Perspectives on the classification of specific developmental disorders). *Human Movement Science*, 17(4-5), 449-469.
- Hill, E. L., Bishop, D. V. M., & Nimmo-Smith, I. (1997, May). *Representational gestures in Developmental Coordination Disorder and specific language impairment: Error-types and the reliability of ratings*. Paper presented at the Conference on Clumsiness as Syndrome and Symptom, Cardiff, Wales.
- Kaplan, B. J., Dewey, D. M., Crawford, S. G., & Wilson, B. N. (2001). The term comorbidity is of questionable value in reference to developmental disorders: Data and theory. *Journal of Learning Disabilities*, 34(6), 555-565.
- Larkin, D., & Parker, H. E. (1997). Physical Self Perceptions of Adolescents with a History of Developmental Coordination Disorder. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19(S78-S78).
- Macnab, J. J., Miller, L. T., & Polatajko, H. J. (2001, 1999). *The search for subtypes of DCD: Is cluster analysis the answer?* Paper presented at the Meeting on Developmental Coordination Disorder (DCD), Groningen, Netherlands.
- Magalhaes, L. C., Missiuna, C., & Wong, S. (2006). Terminology used in research reports of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48(11), 937-941.
- Missiuna, C., Gaines, R., McLean, J., DeLaat, D., Egan, M., & Soucie, H. (2008). Description of children identified by physicians as having developmental coordination disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50(11), 839-844.
- Missiuna, C., & Polatajko, H. (1995). Developmental dyspraxia by any other name - are they all just clumsy children. *American Journal of Occupational Therapy*, 49(7), 619-627.

- Miyahara, M., & Mobs, I. (1995). Developmental dyspraxia and developmental coordination disorder. *Neuropsychology Review*, 5(4), 245-268.
- Pless, M., & Carlsson, M. (2000). Effects of motor skill intervention on developmental coordination disorder: A meta-analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(4), 381-401.
- Pless, M., Carlsson, M., Sundelin, C., & Persson, K. (2002). Preschool children with developmental coordination disorder: a short-term follow-up of motor status at seven to eight years of age. *Acta Paediatrica*, 91(5), 521-528.
- Polatajko, H. J., Macnab, J. J., Anstett, B., Malloymiller, T., Murphy, K., & Noh, S. (1995). A clinical-trial of the process-oriented treatment approach for children with developmental coordination disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37(4), 310-319.
- Ruiz, L. M., Mata, E., & Moreno, J. A. (2008). Developmental motor coordination problems and physical self-concept among primary schoolchildren. *Estudios de Psicología*, 29(2), 163-172.
- Schoemaker, M. M., Flapper, B., Verheij, N. P., Wilson, B. N., Reinders-Messelink, H. A., & de Kloet, A. (2006). Evaluation of the developmental coordination disorder questionnaire as a screening instrument. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48(8), 668-673.
- Schoemaker, M. M., Flapper, B. C. T., Reinders-Messelink, H. A., & de Kloet, A. (2007, Feb 06-09). *Validity of the motor observation questionnaire for teachers as a screening instrument for children at risk for developmental coordination disorder*. Paper presented at the 7<sup>th</sup> International Conference on Developmental Coordination Disorder (DCD-VII), Melbourne, Australia.
- Schoemaker, M. M., van der Wees, M., Flapper, B., Verheij-Jansen, N., Scholten-Jaegers, S., & Geuze, R. H. (2001, 1999). *Perceptual skills of children with developmental coordination*



- disorder*. Paper presented at the Meeting on Developmental Coordination Disorder (DCD), Groningen, Netherlands.
- Smits-Engelsman, B. C. M., Niemeijer, A. S., & van Galen, G. P. (2001, 1999). *Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability*. Paper presented at the Meeting on Developmental Coordination Disorder (DCD), Groningen, Netherlands.
- Smits-Engelsman, B. C. M., Wilson, P. H., Westenberg, Y., & Duysens, J. (2002). *Fine motor deficiencies in children with developmental coordination disorder and learning disabilities: An underlying open-loop control deficit*. Paper presented at the Meeting on Developmental Coordination Disorder: Mechanisms Measurement and Management, Banff, Canada.
- Smyth, M. M., & Anderson, H. I. (2000). Coping with clumsiness in the school playground: Social and physical play in children with coordination impairments. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*, 389-413.
- Smyth, M. M., & Mason, U. C. (1997). Planning and execution of action in children with and without developmental coordination disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *38*(8), 1023-1037.
- Sugden, D. A., & Chambers, M. E. (2003). Intervention in children with Developmental Coordination Disorder: The role of parents and teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *73*, 545-561.
- Visser, J. (2002, May 14-16). *Developmental coordination disorder: a review of research on subtypes and comorbidities*. Paper presented at the Meeting on Developmental Coordination Disorder: Mechanisms Measurement and Management, Banff, Canada.
- Watkinson, E. J., Dunn, J. C., Cavaliere, N., Calzonetti, K., Wilhelm, L., & Dwyer, S. (2001). Engagement in playground activities as a criterion for diagnosing

- developmental coordination disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(1), 18-34.
- Widiger, T. A. (1994). *American Psychiatric Association DSM - IV sourcebook* (1<sup>st</sup> ed.). Washington, D.C.
- Wright, H. C., & Sugden, D. A. (1996a). The nature of developmental coordination disorder: Inter- and intragroup differences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(4), 357-371.
- Wright, H. C., & Sugden, D. A. (1996b). A two-step procedure for the identification of children with developmental coordination disorder in Singapore. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38(12), 1099-1105.

Palibrio.

Palibrio.

# P A R T E I I

SOBRE LA DIVERSIDAD EN EL  
CONTEXTO EDUCATIVO

Palibrio.

## 4 LA DIFERENCIA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: FORMAS JERARQUIZADAS DE NORMALIZACIÓN

Angélica Vier Munhoz

El concepto “diferencia” designa una problematización en la dicotomía normalidad / anormalidad. La concepción contemporánea de la diferencia como parte de la naturaleza humana, ha provocado tensiones “esenciales” en la vida de las instituciones. En el ámbito de la institución escolar, esta situación se ha hecho objeto de diversas discusiones, contrapuntos y experiencias, provocando rupturas y desplazamientos de las certezas en relación a las prácticas instituidas en la escuela.

Una breve inmersión en la obra del filósofo Foucault, quien se ocupó en estudiar las formas estructuradas de segregación, buscando las discontinuidades históricas, las cuales permiten hacer una deconstrucción de las formas de ver el “otro”. Esto es posible porque el autor analiza, a lo largo de sus obras, la lucha permanente de sujeción a la norma; destaca la existencia de una lucha contra la subjetividad impuesta y la búsqueda de derecho a la diferencia.

Foucault siempre huyó del dogmatismo, buscando mirar las prácticas sociales, permeadas por las relaciones de poder-saber, de forma original y creativa. En la obra *Historia de la Locura en la Edad Clásica\*\**, editada por primera vez en 1961, Foucault aborda la arqueología del pensamiento, analizando la producción del saber a partir de normas internas de cada época. Ya en su análisis genealógico del poder (1987; 2001), el autor cuestiona el ejercicio del poder y el uso de dispositivos para excluir o colocar al margen de la sociedad los sujetos que no obedecen a las normas/reglas impuestas por la misma. Por lo tanto, en la visión de este autor, las

relaciones de poder constituyen las instituciones de forma general, legitimando reglas, normas y modos de ser.

Varias prácticas y muchos dispositivos fueron instituidos en la escuela: la organización del espacio escolar, el tiempo disciplinar, la seriación por edad como formas jerarquizadas de normatización/normalización. La institución escolar se convierte en un espacio rígidamente ordenado y reglamentado. El discurso escolar es fuertemente marcado por el orden, por sujetos ajustados al proceso de homogeneización institucional. En este contexto, la *diferencia* es vista como una amenaza para la institución, pues anuncia disonancias; denuncia situaciones, lugares y verdades instituidas. La institución escolar, por lo tanto, es un espacio en que las diferencias son objeto de luchas por la conservación de reglas, normas y mantenimiento de un patrón de normalidad. De esa forma, la *diferencia* es entendida como limitadora de lugares, dificultando el proceso de producción de singularidades.

Para buscar los desdoblamientos de ese proceso, se pretende, en este breve texto, señalar, sólo, algunos marcos históricos que se consideran importantes para comprender las prácticas hegemónicas, existentes al día de hoy, que intentan normalizar o normatizar los sujetos considerados diferentes; pues, la constitución histórica de los modos de concebir normalidad/anormalidad está relacionada con la institucionalización de prácticas que produjeron el sentido que hoy le son atribuidos a la *diferencia*, y su estricta observación en la institución escolar.

En ese sentido, las contingencias históricas, las categorías normalidad/anormalidad y consecuentemente los procesos de exclusión/inclusión fueron modificándose de acuerdo con la configuración social, económica, cultural y política de cada época. En determinadas épocas, la anormalidad/enfermedad era vista como posesión demoníaca; en otros momentos históricos, como desequilibrio de la totalidad del hombre; en otros, todavía hoy, como mecanismo del organismo en búsqueda de la cura, y modernamente, como desvío del funcionamiento regular del humano.

Hasta el siglo XVIII, la locura no era considerada amenazadora, ya que los deficientes, insanos y pobres eran aceptados como hijos de Dios y ejecutaban tareas necesarias para la sociedad de la época. La socialización se daba por la interacción con la sociedad, no estaba determinada por la familia. En esta forma de vida colectiva, se mezclaban clases sociales distintas, sin dar lugar a la intimidad y privacidad.

Para el siglo XVIII, en Europa, la idea de normalidad es particularmente incorporada a dos instituciones: la escolar y la sanitaria. Estas dos instituciones contribuirán a naturalizar y popularizar el término normal, como apunta Bueno (1997),

si el término norma remonta a la Antigüedad, su derivado normal surge, en Europa, sólo el siglo XVIII, más precisamente en Francia, en 1759, incorporado al lenguaje popular, a partir de vocabularios específicos de dos instituciones: escolar y sanitaria, cuyas reformas ocurrieron en consecuencia de la Revolución Francesa. (p. 164).

En el siglo XIX, tanto el campo médico como el educativo pasan por un proceso de institucionalización, por medio del cual crean mecanismos de adaptación en la perspectiva de tratamiento moral y entrenamiento en habilidades funcionales. El saber médico comienza a ocupar un lugar de peso y autoridad, pues le es conferido un poder-saber, antes asociado a la religión. Este poder-saber introduce intervenciones, sujetando los considerados insanos y diferentes a tratamientos, internaciones y mecanismos de adaptación y normalización,

la era Moderna y la racionalidad cartesiana se expresan en el saber médico, que pasa a ser considerado “el saber” concerniente a la anormalidad. El anormal puede ser identificado a través de los criterios que llevaron al aislamiento



de variables y a la fragmentación, bases del pensamiento linear (Baptista; Oliveira, 2002: 5).

La institucionalización educativa surge en la Modernidad, ejerciendo poder en muchos espacios sociales, penetrando en las conciencias a través del control de los cuerpos, haciéndolos dóciles, disciplinados, adaptados: los hospitales “curan” los cuerpos enfermos; los manicomios controlan la locura; las prisiones reeducan los sujetos inadaptados. La escuela, también, emerge en el siglo XIX como un espacio de tratamiento moral, convirtiéndose en el lugar donde, además de dar oportunidad para el acceso a nuevos saberes, se difunden técnicas pedagógicas dirigidas para normalizar a los alumnos. Conforme Foucault (1975), en este periodo, “lo que pertenecía a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo aquello que es inadecuado a la regla, todo lo que se aleja de ella, los desvíos” (p. 149).

El crecimiento cuantitativo de las instituciones de corrección penal, de salud mental y de escuelas formaba parte del proyecto educacional moderno, se dirigían a la disciplinarización, la normalización y la normatización de los sujetos anormales. La educación institucionalizada por medio de la escuela pasa a tener un papel importante para los considerados anormales, pues se constituye como un espacio civilizador y disciplinador, presentando una dinámica productora de normalidad. Al analizarse esta visión, según Foucault (1975),

se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente dentro de un sistema de igualdad formal, pues dentro de una homogeneidad que es la regla, él introduce, como un imperativo útil y resultado de una medida, toda la escala de las diferencias individuales (p. 154).

La consolidación de la institución escolar, se dio en la medida en que posibilitó el acceso a los saberes científicos producidos por

la humanidad, democratizando un espacio que antes pertenecía a los nobles y clérigos. Dicha institución, se produjo como espacio de homogeneizaciones, de silenciamientos, de patrones hegemónicos de normalidad.

... la institución escolar constituye un espacio social en el cual rituales repetitivos, resultados homogéneos y lenguajes masificados componen un cuadro de estrategias que perfeccionándose en los últimos tres o cuatro siglos, logró su objetivo: disciplinar actitudes, ordenar comportamientos y unificar lenguajes (Moll, 2000: 57).

El siglo XX trae, en los inicios de la ciencia moderna, el predominio de una racionalidad que buscaba garantizar la adaptación de los sujetos, sus comportamientos y formas de vida a los patrones normativos de la sociedad moderna. La escuela, entonces, legítima prácticas pedagógicas homogeneizadoras, sin distinción de los mecanismos utilizados por otras instituciones sociales, en el transcurrir de los siglos.

A partir de las ideas de Foucault (1979), quien considera la historia de los hechos en relación a la temática de la diferencia (locura, criminalidad...) no como una historia lineal, sino como una historia de discontinuidades y rupturas; podemos comprender que no se trata de una historicidad de la diferencia, aunque, sí de los discursos que producen a los sujetos diferentes a lo largo de los siglos: el discurso jurídico, psiquiátrico, pedagógico. Es el discurso que constituye los sujetos como locos, anormales, diferentes. El discurso produce los sujetos en una correcta temporalidad, pues como afirma Foucault (1996), “se sabe bien que no se tiene el derecho de decir todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquier uno, finalmente, no puede hablar de cualquier cosa” (p. 9). Siendo así, el sujeto no es siempre idéntico, él se modifica de acuerdo con el espacio, con las circunstancias, estableciendo relaciones diferentes consigo mismo y con los otros.

En este sentido, las verdades son históricas, son verdades en un determinado momento y son producidas en el ámbito de la experiencia.

A partir de la obra, *Historia de la locura*, escrita en 1972, Foucault (2000) discute sobre cómo construimos categorías (locos, enfermos...), cómo constituimos esas diferentes formas de sujetos, frente a los diferentes juegos de verdad y a las diferentes culturas. Para pensar en las prácticas de la institución escolar, se considera relevante abordar el análisis que Foucault (1985) hizo de las prácticas de sí, comprendidas como el gobierno de sí y del otro, desde la era greco-romana. Las prácticas de sí, originadas en la época greco-romana, constituían un ejercicio consigo, ya que a través de ellas era posible elaborar y producir un modo de ser. Con los griegos, el cuidado de sí no estaba sujeto a códigos, no obstante a una ética de la existencia.

El autor (1985) concibe las prácticas de sí, de la era greco-romana, como arte de existencia, como cuidado de sí. El cuidado de sí, se constituía en un ejercicio sobre sí; decía respecto a las formas o al arte de vivir, a las técnicas de la vida, produciendo así, modos de ser. Estos modos de ser también decían respecto a los cuidados de la ciudad, de los conciudadanos e intensifica las relaciones sociales, pues, la actividad consagrada a sí, como afirma Foucault (1985) “no constituye un ejercicio de soledad, más sí, una verdadera práctica social” (p. 57).

Los griegos tenían un modo plausible de relacionar los actos, los deseos y los placeres, aquello que Foucault (1985) llamó una estética de la existencia. El placer corporal, el carácter, el deber con relación a la ciudad, podían ser cultivados sin ninguna fragmentación en normas suscritas por la religión, por la ley o por la ciencia. Cuidar de sí era una práctica social y política. En la ética griega no había preocupación por un patrón de comportamiento para todos o una tentativa de normalizar/normatizar los sujetos. Tal cuidado de sí, como afirma Fischer (1999),

decía respecto a la necesidad que el hombre tenía de discursos verdaderos para le dirigir la vida, las palabras correctas para enfrentar lo real, para saber su lugar en el orden de las cosas, su dependencia o independencia en relación a los acontecimientos. Pero cómo existían, efectivamente, ¿esos discursos en la vida de los griegos? Ellos existían como una voz interior, que debía fijarse en cada uno y era preciso que estuvieran siempre a la mano, como un remedio. Eso era alcanzado a través de muchas y variadas técnicas: ejercicios de memorización, de escritura, de lectura y reflexión, de meditaciones sobre la vida y la muerte, enfermedad y sufrimiento, de historias ejemplares de vida (p. 54).

La institucionalización del cristianismo provoca una ruptura en el cuidado de sí, siendo sustituido por la renuncia de sí. Las prácticas cristianas quiebran con el vínculo ínter subjetivo que en la Antigüedad tenía el carácter de relación maestro-alumno, basado en relaciones de reciprocidad y simetría, devenir en vínculos expresos a través de la obediencia. Ocurre una disociación del cuidado de sí para el cuidado con los otros. Las prácticas de exámenes de conciencia y confesión que constituían una relación consigo mismo, pasaron a objetivar la renuncia de sí y la auto-anulación.

Las prácticas de sí fueron, de cierta forma, interrumpidas por las organizaciones religiosas, psiquiátricas y pedagógicas, asumiendo un sentido moral y generando prácticas controladoras. Estos modos de sujeción, sedimentados en la era cristiana, no se constituyen más como una narrativa de sí, sino en un alejamiento de sí y un aprisionamiento a las formas instituidas. La sociedad pasa a pensar en retornar para sí de forma estandarizada, y las técnicas de sí quedan conectadas con las técnicas de sujeción.

La herencia dejada por el cristianismo y que aún está vigente en la contemporaneidad, contempla el cuidado con el otro, como una idea de “amor al prójimo”, conectado a una relación vertical, generando prácticas caritativas, asistencialistas. El diferente es el otro que necesita ser atendido, cuidado... Esos modos de subjetivación producen modos de exclusión y nuevas prácticas para modificar a las personas. El cuidado del otro, en este sentido, está conectado a una idea de normalización: ayudar al otro a aproximarse de la norma. Este discurso está unido a enunciados como “todos somos diferentes” o “nadie es igual”, generando nuevas polaridades: todos-nadie. No me parece que éste discurso esté disociado de la norma, de un referente, pues al tomar el concepto de diferencia como todos o nadie, no producimos, de nuevo, la idea de la diferencia como singularidad. En este sentido, podríamos entonces preguntarnos ¿cómo los sujetos de la institución escolar se convierten en los “alumnos-problemas”, los lentos, los hiperactivos... los anormales de Foucault? ¿Cómo alguien es constituido como diferente en la escuela? y ¿quiénes son los diferentes en la escuela?

Son los discursos que engendran las prácticas de sí, dentro del espacio escolar. Los discursos instituyen reglas, normas, prescripciones en relación a las formas de ser. Los discursos constituyen los sujetos y los objetivan, producen subjetividades, y a la vez están engendradas en ellas; así

analizar las prácticas por las cuales los individuos fueron llevados a prestar atención a ellos propios, a descifrarse, a reconocerse y confesarse como sujetos de deseo, estableciendo de sí para consigo una correcta relación que le permite descubrir, en el deseo, la verdad de su ser (Foucault, 1985:11)

Aunque en el discurso, el otro es mencionado con la idea de que “todos somos diferentes”, la relación con el diferente nada tiene que ver con alteridad. La lógica cristiana, imprimió

una relación sujeto-objeto, que continúa vigente; sólo de forma, apenas, invisible. Los *diferentes* de la institución escolar parece que están siendo abordados en los discursos cristianos de “respeto a la diferencia”, “amor al prójimo” y en prácticas, producidas por estos discursos, que colocan el otro en el lugar de extraño.

En oposición a esta forma de pensar la relación con el otro y con el saber, se propone pensar en la idea de “afectos” como un dispositivo de producción de diferencia en la escuela. La afección resulta de la puesta en escena, de diferentes luces de intensidad vital, ya que estar vivo significa emitir, emanar fuerzas sobre el ambiente y sobre los otros sujetos, exponerse a las emanaciones venidas de los sujetos y ambiente y poder reaccionar a esas emanaciones. Esta tensión entre fuerzas, produce desplazamientos, movimientos que vienen a desequilibrar lo que hasta entonces permanecía estable. Deleuze (1970: 50), refiriéndose a Spinoza, afirma que entiende por afectos “las afecciones del cuerpo por las cuales la potencia de actuar de este mismo cuerpo es aumentada o disminuida, favorecida o impedida...”.

En este sentido, la afección sólo acontece cuando hay un movimiento de apertura para lo nuevo, cuando se permite ser afectado por el otro. Los campos de los afectos y los movimientos de la cognición necesitan ser sentidos por el profesor para que pueda percibir los tiempos de los aprendizajes. El aprendizaje como dice Costa (2000:44), evocando el pensamiento de Guattari, es tratado como experiencias de sintonía afectiva y acoplamiento cognitivo, donde la educación induce a una ontogénesis personal conectada a la vida social y al mundo externo. En este sentido, la relación pedagógica no se constituye solamente en una relación de conversión a partir del otro, es decir en una relación en que alguien convierte a otro por medio del saber, a semejanza de una relación clerical, en que la palabra de alguien, conduce al otro a la “verdad”, pues como afirma Larrosa (1998),

...en la formación, la cuestión no es aprender algo.

La cuestión no es que, al principio no sabemos

algo y al final ya lo sabemos. No se trata de una relación exterior con aquello que se aprende, en la cual aprenderlo deja al sujeto in-modificado... Se trata de una relación interior con la materia de estudio, de una experiencia con la materia de estudio, en la cual aprenderlo forma o transforma el sujeto. En la formación humanística, como en la experiencia estética, la relación con la materia de estudio es de tal naturaleza que, en ella, alguien es llevado para sí mismo. Y eso no es hecho por imitación, sino por algo así como por resonancia. Porque si alguien lee o escucha o mira con el corazón abierto, aquello que lee, escucha o mira resuena en él; resuena en el silencio que es él, y así el silencio penetrado por la forma se hace fecundo. Y así va siendo llevado a su propia forma (p. 63).

Las prácticas diferenciadas se constituyen como flujos, fuerzas de atracción y repulsa. Estas fuerzas pueden ser entendidas como relaciones y es en el espaciamiento entre estas fuerzas, en la diferencia, que se instaura la posibilidad de singularización.

Así, las aulas de clase son lugares de enseñanza grupal, de convivencia colectiva, lo que no impide la relación del profesor con cada uno de los alumnos. Esta relación se da a través de la reciprocidad de las intensidades producidas, en uno y otro, en el alumno y en el profesor. Se hace, entonces, necesario reinventar otras posibilidades de concebir la institución escuela. Posibilidades que superen la lógica de la normalización/normatización, produciendo nuevas significaciones sobre la normalidad y la anormalidad en el campo de actuación pedagógica. Un espacio donde la diferencia no sea concebida como deficiencia, sino como emergencia de singularización.

Romper con las formas instituidas de la escuela (formas únicas, patrones de normalidad, normatizaciones) implica en pensar otras formas, otros modos de funcionamiento de la institución escolar,

modificando sus entornos, sus relaciones sociales, sus formas de producir subjetividades. Se trata de pensar en dispositivos, que vengan a problematizar las prácticas pedagógicas, amparadas en una condición de universalidad, las formas hegemónicas y homogéneas de normalización/normatización, reinventando, así, prácticas que produzcan diferencias.

De esta forma, pensar en la diferencia es estar en este “no-lugar”, descubriendo formas de transformación, de creatividad, de invención/reinvención de dispositivos posibles.

## Referencias

- Baptista, C. R. y Oliveira, A. C. (2002). Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In: Baptista, C. y Bosa, C. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. (pp. 93 – 109). Porto Alegre: Artmed.
- Bueno, J. G. S. (1997). A produção social da identidade do anormal. In: Freitas, M. C. de (Org). *História social da infância no Brasil*. (pp. 159 – 181). São Paulo: Cortez.
- Costa, L.B. (2000). *A psicologia na instituição escolar: tessituras no cotidiano* (dissertação mestrado não publicado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Deleuze, G. (1970). *Espinoza e os signos* (Abílio Ferreira, trad.). Porto: Reis. (1968).
- Fischer, R. M. B. (1999). Foucault e, o desejável Conhecimento do sujeito. *Educação & Realidade*, 24(1), 39-59.
- Foucault, M. (1975). *Doença mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Brasiliense. (1954).
- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal. (1984).
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola. (1971).
- Foucault, M. (1972) *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva. (1961).
- Foucault, M. (2001). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal (1979).



- Foucault, M (1987). *Vigiar e punir. Nascimento das prisões.* Petrópolis: Vozes (1975)
- Larrosa, J. (1998). *Pedagogía profana: danças, piruetas e mascaradas.* Belo Horizonte: Autêntica.
- Moll, J. (2000). *Histórias de vida, histórias de escolas: elementos para uma pedagogia da cidade.* Petrópolis: Vozes.

*Palibrio.*

## 5 PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS – CUANDO EL PROBLEMA NO ES EL OTRO, SINO EL QUE MIRA A ESE OTRO –

Domingo Bazán Campos, Rodrigo Sanhueza Mendoza,  
María Angélica Valladares Astudillo y Claudia Chible Bello

### **¿Por qué es necesario hablar de una *pedagogía de las diferencias*?**

Pocos momentos de la historia humana – específicamente en el mundo occidental – son capaces de manifestar tanta preocupación e interés por la diversidad como valor o práctica social a defender, como ocurre en la actualidad. En efecto, con el fin de la premodernidad, siglo XV, se transitó desde una preocupación teocéntrica de lo heterogéneo, expresada medievalmente en los múltiples rostros de lo sagrado y lo divino, a una modernidad cuyo imaginario social puso el acento en nociones objetivistas y universalistas de lo diverso, al alero de la oferta de dominio y de explicación del mundo que trajo consigo la ciencia moderna (García y Reyes, 2008). Esta diversidad de los modernos – aún vigente – se nutrió de categorías analíticas y clasificatorias para objetivar al otro y proponer un orden de las cosas donde ese otro es el diferente, instalando una versión de las diferencias negativizada, con un otro anormal, que constituye un verdadero problema a superar para una parte importante de la población humana que le toca habitar los bordes del paradigma de base (los *borderline*) y que observan desde la anormalidad lo que hacen los normales.

Es con la llegada de la posmodernidad (fines de 1980, se dice), que la diversidad deja de entenderse como un modo de ser de los otros y empieza a pensarse como una manera de mirar a los demás,

ahora con un marco de derechos humanos y de justicia social donde todos caben y nadie sobra, configurando una noción de diversidad ligada a la subjetividad humana, al valor de lo particular y a la posibilidad real de la reciprocidad intersubjetiva como práctica social y educativa que mejore la calidad de vida de las personas (Daros, 2015). Esa posmodernidad – que es desencanto nihilista ante las promesas modernas – es una auténtica oportunidad de vivir las diferencias humanas, de unos y de otros, como empatía profunda y esperanzadora (Hottois, 2007). Paradojalmente, esta posmodernidad, acusada de indiferente por sus detractores, trajo consigo una mayor visibilización y resignificación de las diferencias (Owens, 2002).

En este derrotero epistémico e histórico, la pedagogía como saber reflexivo sobre la educación no ha sido escuchada ni incluida (Bazán, 2008a):

- bien porque la cientificidad moderna le ha quitado ese privilegio, al imponerle a la pedagogía una hegemonía de la razón instrumental,
- bien porque no ha estado a la altura de las ciencias de la educación para incorporar la diversidad dentro de su complejo objeto de estudio. La pedagogía aún vive una excesiva dependencia epistemológica de otros saberes, en desmedro del saber pedagógico,
- bien porque lamentablemente no ha tenido mucho que decir sobre la denominada “atención a la diversidad” como condición posmoderna, en cuanto problema político, social y educativo, en parte producto de su precaria vigilancia epistemológica.

Como sea, se trata de una omisión que es menester superar, haciendo de las diferencias – aquello de que está hecha la diversidad posmoderna – un asunto pedagógico, resignificándolas con categorías hermenéutico-críticas e instalando dicha responsabilidad en una *pedagogía de las diferencias* – no de la diversidad –, lo que constituye el propósito central de este capítulo.

## **¿Por qué las *diferencias* constituyen un problema pedagógico?**

La diversidad puede definirse, en principio, como un rasgo constitutivo de la realidad social que otorga a la humanidad un sinnúmero de expresiones y matices en torno a los modos de ser, de convivir, de pensar y de hacer (Bazán, 2013a).

Si pensamos que el acto educativo es, esencialmente, una interacción entre personas, entre personas con cargas genéticas e historias distintas, con expresiones y matices inimaginablemente múltiples y heterogéneos, entonces, la denominada *atención a la diversidad* representa un desafío enorme para la educación. Pues, ¿cómo saber y respetar efectivamente tantas formas de pensar, de leer, de reír, de moverse, de amar, de escribir, de jugar, de pelear, de creer? Parece un problema infinito, de imposible solución.

Ciertamente, ir por este lado del problema tiene un límite: la falta de recursos didácticos y metodológicos para esta nueva exigencia en la escuela. Por lo tanto, si no hay especialistas en una determinada diferencia o no hay un manual específico para “atender una diferencia” concreta, entonces, ¿cómo esperar que la escuela “viva la diferencia” de verdad? ¿Cómo le pedimos a los profesores que hagan bien su trabajo si no les decimos cómo hacerlo? Parece una trampa educativa.

Esta opción tiene un techo, un techo dado por el hecho de que usualmente en la escuela se trabaja bajo ciertos supuestos no explicitados que la comprenden como una comunidad homogénea, normalizadora y poseedora de la verdad, lo cual supone una forma de negar el conflicto, de invisibilizar al que es diferente y de restarle a la diversidad la posibilidad de constituirse en un importante agente transformador y democratizador de la convivencia (Ivern, 2007).

Esto significa que el problema de la diversidad no es el modo de diagnosticar o de atender prácticamente a la diversidad, sino, la comprensión ética y política que cada uno tiene de la diversidad. En otras palabras, es clave detenerse en ¿qué noción se tiene en

la comunidad educativa sobre diversidad?, ¿cuáles son sus nexos con la idea de normalidad?, sobre todo, ¿cuán capaces somos de reconocer que la diversidad no puede ser otro pretexto más para marcar al diferente o para controlar la vida de los demás? (Ivern, 2007).

De hecho, sabemos que ha habido – y seguirá habiendo – importantes conceptualizaciones de la diversidad que la restringen o la limitan en sus posibilidades expansivas de la conducta y el pensamiento humano, acercándola a nociones de la diversidad de orden instrumental y controlador. Todo esto es motivo suficiente para aceptar que la pedagogía tenga un lugar de privilegio en el concierto de saberes preocupados por la tensión entre homogeneidad y heterogeneidad en las instituciones educativas (Bernstein, 2000), yendo más allá:

- del interés técnico de la pedagogía tradicional, la heterogeneidad como obstáculo y problema en cuanto los que ingresan al aula tengan o no la conducta deseada para alcanzar mayor productividad;
- del interés práctico de una cierta pedagogía axiológica, que hace de la diversidad en el aula un valor relevante, sin cuestionar necesariamente la estructura social – y los conflictos de poder que trae consigo – de la cual son originarios estos estudiantes ni las posibilidades reales del aula de permitir tal heterogeneidad.

De lo anterior se colige que no toda pedagogía permite una lectura profunda de las diferencias, al menos, en un sentido emancipador y transformador de ella, lo que significa un compromiso del educador ‘crítico’ con el cambio social (Freire, 1987). En este punto cabe recordar que la educación – y la diversidad existente/deseada en ella – constituyen un tema de interés transversal a muchas disciplinas y/o ciencias, sin embargo, es la pedagogía la llamada a concentrar los principales esfuerzos comprensivos y prácticos para abordar lo educativo. Tal como ha

señalado E. Durkheim (1974) –que define a la pedagogía como la ciencia de la educación – y J. Dewey (1954) – que define a la pedagogía como la filosofía de la educación –, estamos frente a una propuesta de análisis y reflexión que hace de lo educativo el principal objeto de interés comprensivo de la pedagogía. Por ello, llegar a hablar de una pedagogía de la diversidad resulta coherente y necesario, pues, importa mirar la diversidad y sus conceptos asociados desde los intereses de la pedagogía como saber sistemático sobre la educación, siempre con el generoso aporte de las ciencias sociales y de la biología.

De todas esas pedagogías interesa especialmente el aporte comprensivo de las pedagogías que se enmarcan en una episteme hermenéutico-crítica, esto es, en contraposición a los parámetros de la modernidad y a su influencia hegemónica en las prácticas educativas y en la construcción del tipo de sociedad en la que vivimos (Palacios, 1997). Oponerse a esta modernidad significa para las *pedagogías críticas*, sospechar de la ciencia como principal definición de la realidad social, tomando distancia de la objetividad como criterio de calidad del saber profesional y social, resistiendo a los propósitos explicativos y universalizantes de la ciencia moderna que terminan vehiculizados en una escuela burguesa y no ciudadana (Gadotti, 1996). Consecuentemente, la noción de educación y de diversidad que se emplee – en las políticas públicas y en las normativas que regulan la Educación Especial – están supeditadas al paradigma de base de la modernidad (Echeverría, 2005).

Dichas pedagogías críticas se orientan por un interés cognitivo emancipatorio, tal como lo ha sugerido el filósofo alemán Jürgen Habermas (1984), demandando la presencia de una racionalidad comunicativa (de las significaciones y sentidos) que se contrapone a una racionalidad instrumental (de la eficiencia y la funcionalidad), pues, en una sociedad capitalista lo que prima no es la solidaridad ni el bien común sino la competencia y la productividad, el deseo de control, elementos de la vida cotidiana occidental que poco apelan a una noción profunda y auténtica de la diversidad y la

convivencia (Ruz y Bazán, 1998). En este marco, la escuela como institución donde se comparte la vida, representa un espacio (des) aprovechado para promover una valoración fuerte de los otros. En efecto, para Paulo Freire, uno de los principales pedagogos críticos del mundo, la escuela reproduce la sociedad en tanto doméstica y oprime al otro, al quitarle la voz a niños y niñas, excluyendo cuando incluye (Freire, 1985), así, la educación del otro no es ni será nunca liberadora si no es una práctica permanente del diálogo y la reflexión sobre las condiciones históricas y culturales en que se es (Fernández, 2008).

Decir *pedagogía de las diferencias* desde un *enfoque crítico* equivale, pues, a interrogar las prácticas de atención a la diversidad – dentro y fuera de la escuela – desde un prisma epistémico-pedagógico que aporta a la construcción de las “pedagogías emancipatorias nuestras americanas” (Wainszok, 2013), a partir de los siguientes aspectos centrales (Bazán, 2013b):

- La *intersubjetividad*, como elemento relacional y propio de lo humano, en el develamiento y valoración de las condiciones de reciprocidad y coexistencia que son inherentes a lo educativo (y a la diversidad);
- El *diálogo*, como elemento constitutivo de lo social y de lo educativo en tanto crea realidad social y configura el encuentro de *dos logos* que pueden y desean *vivir juntos* bajo reglas de entendimiento, expresión y comunicación (Freire, 1994);
- El *saber situado*, como elemento socio-epistémico del saber que se construye en el acto educativo, connotando una limitación/condicionante real a éste en tanto contexto social, cultural e histórico particular de lo educativo – y de la diversidad –, fuera del cual nada es posible como experiencia fructífera de formación humana;
- Y la *emancipación*, como elemento ético y político de lo educativo – y de la diversidad – que define y tensiona las prácticas sociales y educativas orientándolas por un

interés de cuestionamiento de las relaciones humanas y de las formas de opresión que impone la sociedad presente, haciendo de la liberación de las personas y su autonomía el sentido mayor de educar –y de *vivir las diferencias* (Freire y Shor, 2014).

### **¿Por qué *diferencias* y no *diversidad* ni *diferentes* como objeto de esta Pedagogía?**

La preocupación por la diversidad – como concepto y quehacer educativo – ha estado presente dentro de nuestro sistema educativo asociado frecuentemente a un “otro diferente”, que además es “extraño” y “anormal”. No obstante, hemos de insistir en que las diferencias no son buenas o malas, mejores o peores (Skliar, 2005), sino meras diferencias. La carga peyorativa de la pragmática del concepto nos conduce a un concepto, dice Skliar (2005), el *diferencialismo*, que “consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa (...) que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc.” (p. 23-24).

Este dato lleva a prescindir, de hecho, de la *diversidad* como concepto central y a relevar la categoría de *diferencias* como el fenómeno de mayor valor pedagógico, interés que siempre ha estado animado ideológicamente en la narrativa social y educativa. De este modo, el análisis de los hechos educativos es concebido por las pedagogías críticas como una mirada que (des)oculta los discursos ideológicos y opresivos que tienen a la base las nociones modernas y positivistas de normalidad/anormalidad. Aquí, de hecho, es razonable sospechar de las reales voluntades acerca de la necesidad



de inclusión de los otros – y de la “atención a la diversidad –, preguntándonos si la mera preocupación por la diversidad es o no suficiente para fundar una auténtica convivencia democrática, reconociendo que debemos cambiar algo en nuestra escuela si es que cae en el error de hacer lo que se llama *diferencialismo*. Haciendo, por ejemplo, que en la diferencia de aptitud intelectual nos obsesionemos con el diferente, el niño Down, convirtiéndolo en un ícono de la falta de inteligencia, aunque lo denominemos *especial* (Skliar, 1998). Todo ello, con efectos perjudiciales para ese otro diferente y para la construcción de una cultura escolar *ad-hoc* para la convivencia armoniosa, integradora y democrática.

En consecuencia, lo opuesto de este diferencialismo es la convicción ético-política de que hay riqueza y desarrollo en la coexistencia con el otro, en el estar y ser con ese otro, sin pretender etiquetarlo o marcarlo.

De este modo, el problema de las diferencias – en un sentido pedagógico – es ante todo un problema de discernimiento ético y de acción política coherente con los otros en el exacto sentido en que implica reflexión personal y colectiva sobre lo que estamos dispuestos a defender de los derechos de los otros como legítimos otros, con sus diferencias conocidas e inimaginables (Bazán, 2011). Por ello, el reconocimiento de las diferencias – una causa primera de lo humano – se constituye en una práctica educativa de raíz hermenéutico-crítica – empática, relacional, generosa e incierta – opuesta al reconocimiento tecnocrático de la diversidad – un efecto perverso de la vida moderna en sociedad – justamente porque ser diferentes – no simples portadores de diferencias – es una construcción social que inferioriza y patologiza nuestro existir y nos determina, en el marco de una sociedad profundamente desigual, injusta y domesticadora.

Extrañamente, desde esta epistemología perversa, quien más se preocupa de la diversidad termina, finalmente, enjaulando la diversidad. Así, las marcas de la diferencia y su reconocimiento son un acontecimiento para la aparición de la educación especial tradicional. Como señalan Manosalva y Tapia (2014):

“Si consideramos que toda situación de normalidad, o de aparente normalidad, está definida cronológicamente, de acuerdo a los discursos de poder que la construyen, la sostienen y constriñen para unos incluidos y la desbordan para los excluidos en los espacios de la anormalidad, podremos considerar a la Educación Especial como un nuevo instrumento de control social de la infancia para conservar los mismos significados socio-históricamente construidos, transformando los significantes en nuevos órdenes discursivos” (p. 45),

lo que implica aceptar que la Educación Especial es la disciplina que resulta de la construcción de la anormalidad que debía ser estudiada, conocida e intervenida.

Por otro lado, como hemos sugerido, subyace al *diferencialismo* el par conceptual normalidad/anormalidad, que puede explicar esta acción discriminadora en todos los ámbitos de la vida social. En este contexto, una parte importante de la obra de Michel Foucault estuvo dedicada a estos conceptos (2000, 2004a, 2004b, 2005a y 2005b) y, particularmente, su libro “Los Anormales” (2000), que reúne las clases realizadas en el Collège de París en 1974. Para este pensador francés, el inicio de la normalidad/anormalidad deviene de la noción del niño pobre que históricamente fue objeto de cuidado institucional y estuvo bajo la tutela del Estado, noción que estuvo vinculada a la idea de desvío, anormalidad, incluyendo su hábitat. Surgen, entonces, los antiguos internados con las funciones de mantener el control y disciplinar, para recuperar y regenerar. Con esto, en realidad, defendían al resto de la sociedad contra los peligros de los niños pobres, para vivir en orden y bienestar.

Para Foucault, en la genealogía de la idea de anormal, se observa que ésta surge en la transición del siglo XIX al XX, demostrando que fueron tres los elementos cardinales en esta formación: el monstruo humano, el incorregible y el onanista.

Cada uno de ellos aportando una noción moral de monstruosidad, imposibilidad, prohibición, peligro y perversión, pero que, al establecer una relación de reciprocidad, fundaron la categoría del anormal. Estas categorizaciones se propagan y reproducen, hasta que aparece la diferenciación, imponiéndose una cultura que valida el control social sobre estas “anormalidades”. Desde que se bosquejó esta suerte de “anormalidad” aparecen junto a ella los mecanismos de reeducación como “tratamiento”, es decir, dispositivos de control y de seguridad social. Este es el modelo adoptado por el Estado para el mantenimiento del orden social: “Mientras (la anormalidad) estuvo casi por completo contenida en la categoría de “degeneración”, dio lugar a elaboraciones teóricas irrisorias, pero con efectos duramente reales” (Foucault 2000, p. 297). Estamos hablando, entonces, de valoraciones sociales que parecen provenir de observadores positivistas, ubicados en un lugar de preferencia, único y válido, la mirada absoluta de la objetividad, sin cuestionar ni juzgar la “normalidad”. En este contexto, la normalidad viene a ser una forma de control de la anormalidad, constituyéndose en un dispositivo de poder y opresión que debe extinguirse, lo que exige un cambio radical en la escuela y la Educación Especial (Boggino y De la Vega, 2007).

El intelectual argentino Skliar (1998, 2005), sostiene, ya en y para la Educación Especial, que los conceptos de normalidad/anormalidad se han fortalecido, permitiendo la denominada “alteridad deficiente”, cuyos sujetos son considerados anormales o deficientes y excluidos – bajo rotulaciones deficitarias – tales como los ciegos, los Sordos, los discapacitados motrices e intelectuales, en esta orilla del confinamiento, y, la mayor parte de ellos, quienes tienen el rótulo de portadores de “necesidades educativas especiales” (NEE), cuya comprensión tiene caracteres muy diferentes a una responsabilidad individual. De este modo, se niega fácticamente la defendida dimensión de la diversidad, de cual todos formamos parte y no sólo esos “otros deficientes”: “El otro irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalización fue construida, en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la

discriminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad, la única aceptación posible es aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreducible (...)" (Skliar, 2003, p. 107-108).

Este *oficio clasificatorio* del otro, tan propio de cierta Educación Especial y de escuelas pseudo-integradoras, que opera como banalización y reducción del problema pedagógico de la diversidad, siempre trae consigo nuevas representaciones deficitarias del otro, con el apoyo de modelos médicos, psicologizantes y psiquiatrizantes (Bazán, 2008b). En este sentido, es interesante recordar un fragmento de Jorge Luis Borges (1989), titulado *El idioma analítico de John Wilkins*:

En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas" (Borges, 1989, pp. 158-159).

Tal *oficio clasificatorio*, lamentablemente, es también parte del oficio del pedagogo, quien, colabora – desde la metaignorancia y la opresión de la cultura escolar – con nuevas categorías y clasificaciones del otro que “no aprende” y “se comporta mal en el aula”, con sus respectivas exclusiones, ese otro educando considerado como no normal. Ello debe crítica y urgentemente suspenderse, pues:

“La exclusión, si entonces puede ser algo, es la muerte a ambos lados de la frontera: es la

separación y la yuxtaposición institucional indiscriminada, es el aniquilamiento del otro; la negación a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad. Una norma – muchas veces de explicación legal – que impide la pertenencia de un sujeto o de un grupo de sujetos a una comunidad de derechos y, sobre todo, el derecho a la no-mismidad; el derecho irreductible de la diferencia” (Skliar, 2003, pp. 65-66).

Lo señalado anteriormente impone una mirada pedagógica hermenéutico-crítica de la escuela y sus actores, en términos de cómo se construyen y alientan prácticas educativas y sociales auténticamente inclusivas, basadas en una noción de las diferencias alejada del par normalidad/anormalidad y orientadas con fines emancipatorios.

### **¿Qué efectos perversos se observan al descuidar – en la pedagogía – el par *convivencia-diferencias* en la escuela?**

Como hemos sugerido en otra parte, el abordaje de la vida en las aulas, de la convivencia, por parte de los profesores (y los equipos de gestión pertinentes) supone trabajar y profundizar reflexiva y críticamente sobre el concepto de *diversidad* y otros términos asociados (Ruz, 2006).

Es importante explicitar y enfatizar que la relación pedagógica se plasma sobre un telón de fondo que se llama *diversidad* – que es justamente, la principal condición y consecuencia sociocultural y pedagógica de una “institución educativa para todos” –. Esta diversidad, leída acriticamente desde una epistemología monoculturalista y normalizadora, es un bloqueador de la relación pedagógica, un obstáculo para

la coexistencia armoniosa de sus distintos actores en la escuela (Holstein, 2001). Desligarse de esta epistemología “conservadora y reduccionista” carece de solución – por ahora – para los docentes en ejercicio, para los directivos y sostenedores de establecimientos educacionales, para la familia, para los expertos y autoridades del sistema educativo, incluyendo a los centros formadores de profesores. En todos estos casos – y no sólo en el mundo de la educación especial – lo normal es valorar la *normalidad* como definición de calidad del proceso educativo.

En una mirada pedagógica y hermenéutico-crítica, entonces, ocurre que *vivir juntos* (convivencia escolar) y ser incluidos en la escuela (reconocimiento de *las diferencias de los otros*) constituyen dos caras de una misma moneda, dos expresiones de la misma problemática: ¿qué estoy dispuesto a hacer por los otros? ¿Por qué quiero estar junto a esos otros y sus diferencias? Ciertamente, no hay una única respuesta, sobre todo si dicha respuesta no se sitúa adecuadamente en el contexto de una disputa epistemológica mayor en relación con la mirada pedagógica que se tenga, en relación con lo que entendemos por diversidad y convivencia en la escuela (Boggino, 2008). El siguiente cuadro comparativo expone este conflicto epistemológico como aspecto central de una *pedagogía de las diferencias en construcción* (Bazán, 2011):

Tabla 1

*Diversidad restringida / diversidad profunda de Bazán (2011)*

<b>Aspecto</b>	<b>Diversidad restringida</b>	<b>Diversidad profunda</b>
Otras denominaciones.	Psicodiversidad	Sociodiversidad
	Diversidad monocultural	Diversidad multicultural
	Diversidad positivista	Diversidad constructivista
	Diversidad	Diversidad emancipatoria
	tecno-instrumental	Diversidad como
	Diversidad como no-	real hospitalidad
	hostilidad (pseudo	
	hospitalidad)	

Lugar de la diversidad.	Allá afuera, en el otro	Acá, conmigo, entre nosotros
Motivo para atender a la diversidad.	Control. Optimizar una realidad y hacerla eficiente (Ej.: Mejorar los aprendizajes).	Comprensión. Transformar una realidad que limita el desarrollo y la dignidad humana. Legitimar ética y políticamente las diferencias humanas.
Valoración de la diversidad	Desde el riesgo y el temor: desde lo patológico.	Desde la fertilidad de lo nuevo y la alegría de lo diferente: desde la sanación.
Rol de sujeto frente a la diversidad.	Pasivo e individual. Se nace con ella o se adquiere.	Activo y comunitario. Es parte de la construcción social de la realidad y aporta riqueza a la sociedad.
Rango de expresión de la diversidad.	Un rasgo físico, psicológico, médico o social. Un recurso o medio para adaptarse o estar en la sociedad.	Las valoraciones sociales, el sentido de hacer las cosas, el conjunto de las reglas, la manera de hacer las cosas.
Estrategia de abordaje de la diversidad.	Pensar racional y objetivamente lo diferente, decidir y actuar.	Frente a la diferencia, dialogar, consensuar y comprender.
Técnicas usadas para conocer la diversidad.	Estadísticas, tests y cuestionarios.	Observación, entrevistas, grupos de discusión (conversación).
Fundamento de poder para atender la diversidad.	Ser expertos en la materia, una autoridad superior.	No se requiere, es la comunidad en su conjunto la que vive y disfruta de la diversidad.
Vínculo con la normalidad	La normalidad es una definición necesaria para poner límite y orden a la diversidad permitida. La normalidad legitima una parte de las diferencias.	La normalidad no existe, es una construcción cuestionable, no se asocia con la diversidad. No existen ni los normales ni los anormales, sólo meras diferencias.

## POLIFONÍAS DE LA DIVERSIDAD

Noción de la moral asociada.	La diversidad es dicotómica: muestra lo bueno y lo malo.	La diversidad es construcción compleja de sentidos: no sabemos ni queremos saber lo que es bueno-malo.
Vínculo con la convivencia	Convivencia y atención a la diversidad son fenómenos separados: la primera para todos, la segunda para quienes tienen NEE. Se trata de dos tareas educativas que complejizan la labor educativa y la gestión escolar. A la hora de trabajar la convivencia opera el supuesto de la homogeneidad de los otros, con vistas a mejorar el rendimiento y la disciplina de los estudiantes. Incluso, las diferencias aumentan los riesgos de conflicto entre los estudiantes, lo que induce a más necesidad de desarrollar prácticas de normalización. Ambos conceptos se conceptualizan, en suma, en el ámbito de la racionalidad instrumental.	Convivencia y atención a la diversidad son fenómenos interdependientes, de todos en la escuela, ligados estrechamente en el desafío humano de vivir juntos y como resultado de un sentido ético y político que reconoce a esos otros como legítimos otros. Así, incluir y convivir son en sí mismos aspectos inherentes y necesarios de la vida en las aulas y representan prácticas educativas potencialmente emancipadoras. Vivir juntos y ser/estar incluidos es, en este sentido, una pregunta pedagógica superior a la existencia de NEE, posicionándose en el campo de las barreras a intervenir/reducir para mejorar la calidad educativa. Ambos conceptos se ubican en el mundo axiológico de la pedagogía, siempre y cuando connoten la dimensión relacional e intersubjetiva de la educación.



Este conflicto de nociones de la diversidad permite apreciar que la *buena convivencia escolar* no podrá nunca instalarse en una cultura escolar que entiende por diversidad algo parecido a ver a los otros como diferentes, inferiores y, obviamente, controlables (diversidad restringida).

En este contexto, es posible reconocer una serie de prácticas educativas y sociales – más o menos conscientes – que socavan micro-lógicamente las posibilidades de desarrollar una educación de calidad bajo los parámetros propuestos por una pedagogía de las diferencias de corte hermenéutico crítico. Tales prácticas adoptan formas solapadas o misteriosas que se visten de inclusión, pero esconden propósitos latentes de exclusión. Esta hipótesis merece un momento de análisis, pues, la educación es un derecho y no una concesión compasiva, entendiendo que este derecho debe ser realmente puesto en acción para todos y todas. Por el contrario, si la escuela es transparentemente selectiva ocurre que el “fracaso escolar” pasa a ser algo intrínseco al propio sistema, por lo que resulta hipócrita preocuparse por él si no revisamos cómo opera ese carácter excluyente.

En tal sentido, la escuela excluyente – o la escuela “falsamente incluyente” – da muestras de relevar algunas prácticas educativas y sociales de atención a estudiante tales como las siguientes (Valladares y Bazán, 2013):

*Prácticas de homogeneización y uniformización de los otros:* Se ofrece lo mismo a todos y los no-aprendizajes son vistos como resultado de insuficiencias individuales. No se cuestiona lo que se hace ni siquiera cuando una parte no menor del alumnado está bloqueado en su acceso al aprendizaje o la mayoría, incluida la parte que aprueba, no aprende casi nada de largo plazo. Tampoco parece suponer ningún problema el que los estudiantes de escasos recursos, que asisten a establecimientos públicos, luego de ser tratados homogéneamente con el resto de la población, tengan un porcentaje de éxito muy inferior al de los grupos de estudiantes de mayor ingreso económico y de establecimientos privados. Sector privado que, por lo demás, agrupa al menor porcentaje de la población

escolar del país, lo cual evidencia que la educación no es neutra, sino que, al parecer, está más cerca de favorecer la experiencia formativa de unos grupos sociales más que de otros (Jerez, 1993).

*Prácticas de segregación de los otros disfrazadas de diversidad:* Bajo el pretexto de atender la diversidad, en esta práctica educativa se separa al alumnado en diferentes categorías u opciones, estratificándolo exageradamente, suponiendo que ello favorece la atención a sus diferencias particulares. En rigor, ocurre *diferencialismo*, esto es, abordar una diferencia escolar y resaltar una dimensión negativa de ese otro, el diferente. Entonces, no hay valoración de la diversidad sino segregación, pues, hay construcción de un diferente generalmente inferior, menor, negativo, prescindible, subnormal. Es imprescindible oponerse a la segregación por razones didácticas – supone un empobrecimiento del aprendizaje –, de desarrollo personal – implica auto-desvalorización – y sociales – favorece un sistema social jerarquizado y excluyente –. En términos del pedagogo chileno, Patricio Alarcón, la escuela impide que los niños y niñas *existan en el aula*:

*Hacer existir* que, lejos de ser un acto inmaterial y al margen de la realidad, es lo único real que permite, como una puerta que se abre, que ingrese la existencia y todo aquello que la constituye: el lenguaje, las emociones, el sentir, la modificabilidad cognoscitiva, la información; en definitiva, la complejidad del *multiverso* que constituye la realidad (Alarcón, 2015, p. 27).

*Prácticas que constituyen una fórmula de adaptación empobrecedora de esos otros:* En esta práctica se habla de la “adaptación” al alumno, pero en un sentido limitado, funcionalista, opresor y sesgado, pues, alude a la idea de que ese otro es concebido peyorativa y menguadamente. Esto se traduce en que el estudiante “especial”, según se piensa, “no puede hacer más que lo elemental”, confundiendo lo elemental con lo mecánico, evitando la

búsqueda de aprendizajes significativos y emancipadores. Se trata de una inclusión empobrecedora – una pseudo hospitalidad – que, en lugar de enriquecer el contexto para favorecer el aprendizaje, se empobrece la educación bajo la excusa de adaptarse al contexto. Es, en suma, una “nivelación hacia abajo” (Jerez, 1993).

*Prácticas que trasuntan la existencia de “pseudotolerancia” de esos otros:* Es habitual, al abordar la idea de diversidad, operar con un discurso falaz sobre el otro, el diferente, proponiendo la existencia de un marco de tolerancia que sólo refuerza la asimetría de la diversidad y la subvaloración del otro. Se señala que “cada cual es como es”, que “un grupo puede escoger no integrarse en el sistema educativo”, “que la aceptación del otro tiene un límite”. La misma idea de tolerancia, en general, es intolerable para un espíritu auténticamente democrático. En suma, se trata de una actitud pseudo tolerante y de baja profundidad epistemológica, equivalente a una “hospitalidad forzada” del otro que, de tanto en tanto, se suspende arbitrariamente para dar paso al verdadero corazón *inhóspito* de la escuela moderna (Benyo, 2010).

*Prácticas de atención de los otros desde el “psicologismo” y el “didactismo”:* En esta práctica de la cultura escolar se recurre a una “caja de herramientas” muy pobre y reduccionista. Aquí, todo el problema de la inclusión pasa a ser una cuestión de selección y manejo de técnicas psicológicas o didácticas muy concretas y aplicadas individualmente, en desmedro de la reflexión crítica que debe hacerse frente a la alteridad y la coexistencia, contrastandola con la construcción de una sociedad más justa y democrática. En otros términos, el *psicologismo* y el *didactismo* representan el imperio de la racionalidad instrumental en el aula y, lamentablemente, también en las políticas públicas de atención a la diversidad. Un ejemplo notable de esta actitud reduccionista es denunciado por Freire, a propósito del “analfabeto como hombre marginal”, en cuya mirada se cae habitualmente desarrollando acciones educativas “para devolverlos al bienamado seno de la felicidad por medio del don de la palabra” (Freire, 1994, p. 68), sin realizar ningún esfuerzo por su liberación.

*Prácticas de inclusión de esos otros basadas en la idea del “déficit cultural”*: Se parte a priori del supuesto de que unos grupos culturales tienen de entrada un déficit que, en todo caso, hay que compensar. Siempre el otro es un carente, un deficitario, un inferior. En un tono asistencialista, suele ocurrir que se concibe al estudiante como una persona a compensar por el hecho de ser cultural y socialmente diferente a la norma dominante, por ejemplo, un gitano, un peruano, un haitiano, un mapuche. Este es sencillamente un prejuicio meta-ignorante, vestido de atención a “necesidades educativas especiales”. En este caso, en categorías freirianas, estamos frente a una conciencia ingenua propia de una educación carente de esperanza (Freire, 1987).

### **¿Cuáles son las principales ideas y conclusiones de este texto?**

Se ha abordado el “misterio de la diversidad” a partir de la presentación de un conjunto de ideas y argumentos que provienen de una cierta tradición de reflexión conocida como *pedagogía crítica*, lo que se puede sintetizar como sigue:

- Educación y pedagogía no son lo mismo. Sin educación, en cuanto proceso de reproducción social, no hay sociedad presente ni futura. Sin pedagogía, no hay reflexión fuerte sobre los sentidos y motivos de educar, ni posibilidad de legitimar nuestra profesión (Bazán, 2008a).
- Educación y pedagogía no son neutrales, se definen ideológica y epistemológicamente dependiendo del interés de conocimiento (Habermas, 1984) que predomine en la racionalidad pedagógica que observa, piensa y hace la educación. Por ende, hace falta dotar de pedagogía a cada acción educativa, cada política educativa y cada innovación que pensemos ¿Pero de cuál Pedagogía?

Este texto propuso una mirada hermenéutico-crítica de la realidad social, que connota las dimensiones situadas, relacionales, dialógicas y emancipatorias del fenómeno educativo. Elemento relevante de esta realidad social y educativa es la diversidad, mejor dicho, las diferencias que poseen las personas y los grupos humanos, en los múltiples planos de su existencia y de su ser: ello nos llevó a hablar de una *pedagogía de las diferencias de corte hermenéutico-crítico*. Esta pedagogía se pregunta por la inclusión y las diferencias, considerándolas un tema ético y político, pero sobre todo un problema epistemológico. En, al menos, tres aspectos que se ubicaron en el observador, no en la persona observada: si miro desde la objetividad o desde la subjetividad; si se privilegia mirar desde el particularismo o desde el universalismo y; si se mira o no a partir del par normalidad/anormalidad. Esta opción comprensiva se expresa en las interrogantes éticas y políticas: ¿quién es ese otro? ¿qué estoy dispuesto a hacer por/con el otro: control o comprensión? (Skliar, 2014). Para esta pedagogía de las diferencias, la atención a la diversidad es “Una opción ética (valórica) y política (de praxis concreta) de unos para estar y coexistir con los otros, con las diferencias conocidas (biológicas, psicológicas, sociales, culturales), también con las diferencias desconocidas e in-imaginadas. Lo que implica una visión pedagógica cuyo sentido último es la (comprensión del otro), (su) transformación social y la dignificación de la vida humana” (Bazán y Manosalva, 2014, s/p.). La inclusión y la atención a la diversidad, en esta postura pedagógica, se alinean con el fenómeno de la convivencia, en virtud de que ambos fenómenos suponen *vivir juntos*, tanto dentro como fuera del aula, tanto dentro como fuera de la institución educativa: una educación -parafraseando a Freire- como “práctica de las diferencias para existir/ser en las diferencias”.

Podemos afirmar, finalmente, que sí tiene sentido esta pedagogía de las diferencias como parte de un saber pedagógico multiparadigmático y en construcción, saber que es requerido por la profesión docente, incluido el educador diferencial, en cuanto dota a la profesión de identidad y de un mayor estatus

epistemológico, expresado en mayores dosis de autonomía profesional, autorreflexividad y clausura cognitiva, en una relación de mutua colaboración con las denominadas ciencias de la educación. Pero también, porque hace de la labor educativa una labor comprometida con el desafío social de emancipar a cada niño, niña y joven que se educa en nuestro país, con vistas a transformar esta sociedad tan poco dada a vivir en y para las diferencias.

## Referencias

- Alarcón, P. (2015). *Coexistencia y educación. Aproximación a una proximología para la felicidad y la salud*. Santiago: Ed. Cuarto Propio.
- Bazán, D. (2008a). *El Oficio del Pedagogo*. Rosario: HomoSapiens.
- Bazán, D. (2008b). Diez Sospechas Críticas para Identificar una Escuela Pseudo-integradora. *Revista Novedades Educativas*, Número 210, junio de 2008.
- Bazán, D. (2011). Multiculturalismo y Diversidad: De la Opresión a la Esperanza. *Revista Paulo Freire*, N.º 9, 2011.
- Bazán, D. (2013a). Disculpe, colega, ¿qué entiende Ud. por diversidad? En: Bazán, D. y Valenzuela, J.M. (2013) (Comp.). *La educación in-creíble. Opiniones y balbuceos en tiempos de rebeldía juvenil*. Santiago: Ed. Alteridad.
- Bazán, D. (2013b). *Investigación-Acción y Pedagogía Crítica para el profesorado que sueña y resiste*. Santiago: Ed. Alteridad.
- Bazán, D. y Manosalva, S. (2014). ¡Viva la diversidad! Notas ético-sociales para detectar un discurso poshegemónico de las diferencias. *Revista Virtual Émica*, UAHC, enero de 2014. En: <http://revistaemica.blogspot.com/2014/01/viva-la-diversidad-notas-etico-sociales.html>
- Benyo, J. (2010). Lo inhóspito. *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. Año IX, N.º 9.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Ed. Magisterio.

- Boggino, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar: Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *Revista REXE*, Vol. 7, N.º 14.
- Boggino, N. y De la Vega, E. (2007). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*. Rosario: HomoSapiens.
- Borges, J. L. (1989). El idioma analítico de John Wilkins. Otras inquisiciones. En: Borges, J.L. (1989). *Obras Completas*, Tomo 2. Barcelona: Emecé.
- Daros, W.E. (2015). *Tres enfoques sobre el pasaje de la modernidad a la posmodernidad*. Rosario: Editorial UCEL, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.
- Dewey, J. (1954). *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Ed. Schapire.
- Echeverría, R. (2005). *El búho de Minerva: introducción a la filosofía moderna*. Santiago: JC Sáez Editor.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En: Gadotti, M. y otros (Editor). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Foucault, M. (2000). *Los Anormales*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2004a). *Historia de la locura en la Edad Clásica*. Buenos Aires. FCE.
- Foucault, M. (2004b). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005a). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005b). *El poder psiquiátrico*. (Vol. 245). Madrid: Ediciones AKAL.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1987). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Eds. Búsqueda.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires: Ed. Planeta.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

- Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila Eds.
- García, J.G. y Reyes, O. de J. (2008). La Problemática del horizonte de sentido entre la Modernidad y la Postmodernidad. *Temas de Ciencia y Tecnología*, Vol. 12, N.º 34. Enero-abril, 2008.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Holstein, A. (2001). La experiencia de la diversidad en los grupos escolares. En: Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (2001) (Comps.). *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hottois, G. (2007). La diversidad sin discriminación: entre modernidad y posmodernidad. *Revista Colombiana de Bioética*, Vol. 2, N.º 2, Julio-diciembre de 2007.
- Ivern, A. (2007). *Hacia una pedagogía de la reciprocidad*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Jerez, R. (1993). *Para impartir la educación en libertad*. Navarra: Ed. Verbo Divino.
- Manosalva, S. y Tapia, C. (2014). La educación especial y su desarrollo histórico como dispositivo de control de la infancia con discapacidad. *Temas de Educación*, 20, (1).
- Owens, C. (2002). El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo. En: Foster, H. (2002). (Comp.). *La posmodernidad*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Palacios, J. (1997). *La educación en el siglo XX (II). La crítica antiautoritaria*. Caracas: Ed. Laboratorio Educativo.
- Ruz, J. (2006) (Editor). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: OEI-Fundación FORD.
- Ruz, J. y Bazán, D. (1998). Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación. *Pensamiento Educativo*, 22.
- Skliar, C. (1998). La epistemología de la educación especial. En Divito, M.I. (Comp.), *Debates actuales en educación especial*. p.19-39. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.



- Skljar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas Para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skljar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 3.
- Skljar, C. (2014). La orientación inclusiva atraviesa todo el sistema educativo y lo excede, cubre el arco de la vida entera. *EDUCAWEB*. Entrevista aparecida en: <https://www.educaweb.com/noticia/2014/02/24/entrevista-carlos-skljar-monografico-educacion-orientacion-inclusiva-8054/>
- Valladares, M y Bazán, D. (2013). Prácticas hipócritas habituales de la escuela para minimizar la diversidad. En: Bazán, D. y Valenzuela, J.M. (2013) (Comp.). *La educación in-creíble. Opiniones y balbuceos en tiempos de rebeldía juvenil*. Santiago: Ed. Alteridad.
- Wainszok, C. (2013). Simón Rodríguez y nuestras pedagogías. En: Wainszok, C. et. al (2013). *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorino (CCC).

# 6 MODELO MULTIGRADO, PARA LOS NIÑOS EN MÉXICO: UN ANÁLISIS DESDE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Amelia Castillo Morán, Julio Erick Medina  
López y Luis Iván Sánchez Rodríguez

En México la educación se ha promovido por los distintos actores sociales, los cuales coinciden en ver este proceso como un factor de gran relevancia en la sociedad, sin embargo, existen divergencias que también la ubican como un mecanismo de poder e implantación de las representaciones sociales que conducen a las formas de ordenar el Estado e imponer ciertas estructuras y formas de organización.

Es por esto que, al observar el panorama actual de la educación multigrado en México, que corresponde a educación básica con esta modalidad específica, es necesario considerar múltiples factores que intervienen en el ser de esta metodología. Al estudiar el Sistema Educativo Mexicano tal pareciera que este mismo quisiera desentrañar uno de los pilares pedagógicos que tiene, como es el modelo educativo multigrado. Si bien esta reflexión es un asunto pendiente en la agenda educativa, es un tema que tiene diversas vertientes; una de ellas es el estancamiento en la metodología pedagógica utilizada y por esta situación pudiéramos justificar un posible desapego de la práctica docente que termina con desfavorecer la enseñanza-aprendizaje en los alumnos mayormente vulnerables del país.

Dada la intención del Sistema Educativo Mexicano por aportar a este modelo Multigrado, es conveniente profundizar en la inclusión de las prácticas culturales en el aula de clase, pues es importante hacer un acercamiento a sus cotidianidades, entre las cuales se encuentra el lenguaje, y sus rituales para poder unir

las prácticas de la cultura escolar con la que posee y trae consigo el niño, a fin de acotar las brechas existentes entre desigualdad e inequidad en esta dialéctica. Es con esta metodología con la que los alumnos de 6 a 13 años interactúan al mismo tiempo que desarrollan competencias, volviéndose alumno y monitor en un espacio constituido por un salón para los 6 grados escolares o según la modalidad unitaria, bidocentes o tridocentes, pertenecientes a educación básica primaria titulada Multigrado, que es el término más común que pudiera representar lo más acercado al concepto por quienes tienen poco acercamiento con este modelo. Sin embargo, para los fines de este texto se retomará a Veeman (1995) que lo conceptualiza como el lugar donde los niños de diferentes edades aprenden juntos y distingue entre clases multigrado en las que los niños de dos o más grados comparten el mismo profesor, en la misma aula, al mismo tiempo, conservando su grado respectivo, y las clases multigrado donde los niños de distintas edades alternan deliberadamente, por razones educativas (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2012). Considerando este concepto más ligado a la educación intercultural.

El modelo educativo Multigrado, inserto en las escuelas del país responde a un número considerable de alumnos, según los resultados presentados en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2012) el 44% de las escuelas son multigrado en el país. En algunos estados hay un mayor índice de escuelas multigrado, en primer lugar, Chiapas con un 69%, en segundo Durango con un 63 % y en tercer lugar San Luis Potosí con un 61%. Para el presente análisis se consideran estos datos estadísticos como un referente, pues las escuelas multigrado en el país, según las características que presenta el territorio tanto geográficamente, culturalmente, e ideológicamente, favorecen el desarrollo e implantación de las mismas. En este modelo educativo es relevante enfatizar los resultados cuantitativos que presenta el INEE también para el estado de Tamaulipas atribuyendo un 42.3% que es equivalente a 1048 escuelas (INEE, 2012). También preocupa, el hecho que una gran parte de los profesores

en formación llegarán a estas instituciones sin un dominio de este modelo educativo que abarca un alto índice de escuelas de educación básica primaria y que representan la columna vertebral en el Sistema Educativo Mexicano, dada la amplitud y tipo de cobertura en el que se acrediten los conocimientos que en estos años se desarrollan.

Actualmente en México, en los estudios educacionales con el análisis de la vigente Reforma Educativa de 2012, referida a la formación inicial docente, positivamente fundamenta que las tendencias actuales de la formación de maestros en diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objetos de enseñanza de la educación básica y de aquellas que expliquen el proceso educativo” y reafirma que “la formación de los docentes de educación básica, debe responder a las transformaciones, social, cultural, científicas, y tecnológicas que se viven en el país y en el mundo (Diario Oficial de la Federación, 2012). Pero, paradójicamente este currículo piloto contempla la asignatura de Diversidad Cultural para plantear el tema de la educación intercultural en su malla curricular y continúa dejando aplazada la didáctica del Modelo Educativo Multigrado; situación que reiteradamente se deja pendiente y desvalorada, al no tener la posibilidad de ver las necesidades internas y así poder analizar detenidamente cuáles son las prioridades que hace falta fortalecer.

## **Pensando la realidad**

Hablar de la educación intercultural en el Sistema Educativo en México pareciera ser un tema o una preocupación no sólo del sistema gubernamental, también es tema de distintos sectores de la sociedad que demandan mediante diferentes discursos como políticos, ecologistas, humanistas, sociólogos, feministas y apartidistas, entre otros, la constante preocupación por una formación de alta calidad y un sincero respeto a la diversidad cultural como un aspecto valioso para que sean tomados en cuenta

en un currículo nacional y que no se queden en una práctica discursiva saturada de buenas intenciones.

Los cuestionamientos sociales dirigidos a la educación siguen latentes ¿Qué parte del sector educativo está mayormente vulnerable? ¿la interculturalidad se debe trabajar pedagógicamente? ¿se vive la interculturalidad, como una práctica pedagógica en el aula de clase, para la reflexión de vida en sociedad? ¿cómo avanzar hacia el ejercicio de prácticas pedagógicas interculturales en el aula? Dentro de las exigencias mundiales sobre elevar la mejora en educación se podría preguntar ¿existe un espacio para prácticas de interculturalidad educativa en el país? El discurso oficial pudiera estar en la línea de realizar afirmaciones en relación a los cuestionamientos anteriores, pero los datos sostienen que existe una realidad distante entre las minorías culturales y los programas de estudio, lo que atenta contra la calidad en la educación básica.

Para hacer referencia al modelo multigrado, se exige mencionar que no es exclusivamente de México, ya que en diferentes partes del mundo se desarrolla este modelo, lo anterior se debe principalmente porque con el paso del tiempo se ha demostrado ser la mejor opción para atender núcleos de población rural o nómada (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2012), más por una situación estratégica pedagógico-política. Sin embargo, la educación que puede ser impartida en este modelo representa complejidades tanto en el currículo como en las políticas públicas, en primera instancia porque no existe en la actualidad un programa de estudio que esté acorde a las necesidades vigentes para este tipo de escuelas, por solo atender a la modalidad de educación primaria general y bilingüe dejando invisibilizadas en la práctica, aquellas pertenecientes a esta clasificación que hace el Sistema Educativo, por tanto las acciones pedagógicas hechas, tienen que hacer un acercamiento a lo especificado en un currículo que dictamina la Reforma Educativa Integral 2009 y 2011.

En el marco de esta Reforma Educativa el discurso oficial descrito en el Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno

de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en diversidad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa (Diario Oficial de la Federación, 2014).

En efecto las prácticas discursivas retoman la diversidad social en dos extremos, las realizadas para primaria general y por otro, las de primaria bilingüe. En la Figura 1: Implementación de política pública intercultural, se esquematizan las relaciones de la implementación de la política pública intercultural en relación a la educación básica multigrado:



Figura 1. Implementación de política intercultural y educación básica multigrado Fuente: Castillo-Morán A. y Medina-López J.E. (2018)

Por tanto, el currículum tiene la facilidad de abrirse a las oportunidades de aprender, en donde el poder hace que se distribuyan las oportunidades y las no oportunidades, por

consiguiente el currículum está íntimamente ligado a la administración educativa y a la enseñanza porque cada conjunto de actividades produce oportunidades y limitaciones a lo que se puede aprender (Gvirtz y Palamidessi, 1999), para este tipo de modalidad el currículo existente es del año 2005 con adecuaciones en 2009 que no fueron suficientes para los rígidos estándares de 2011 tanto para alumnos como para docentes.

Es así, como está presente la política curricular como uno de los elementos para la educación en el modelo Multigrado, que aunque no tiene las mismas características que los demás modelos se le insiste en implementar una uniformidad que ya no tiene cabida y que como se menciona en las funciones del currículo prescrito como cultura común, ello supone un proyecto unificado de educación nacional en donde se manifiesta cultura básica, un currículo que en función de las necesidades de sus alumnos, supone definición de los aprendizajes exigidos a todos los estudiantes y por tanto homogéneo a todos los centros, manifiesta la expresión de un tipo de normalización cultural (Sacristán, 2007, p. 15).

Y es que en México la situación hegemónica proviene de este no reconocimiento real de lo diverso, de un país pluricultural que se asoma en todos los sectores sociales y que se niega por intentar construir ideales de nación con una postura inexistente. Al país se le encuadró en un México imaginario que ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana, con un México imaginario que intenta subordinar a la realidad de un México profundo que no tiene cabida y es contemplada como un símbolo de atraso y obstáculo a vencer en estas dos perspectivas en las que se visualiza el mismo país, pero de diferentes formas de situarse, es en donde la educación pasó a formar el centro de atención como una escuela redentora, de nueva panacea para desindianizar<sup>35\*</sup> a México desde el periodo presidencial del general Porfirio Díaz (Batalla, 2001).

---

35 \* Expresión usada para referirse al proceso de colonización por el cual a los pueblos indígenas se les obliga a dejar sus prácticas de identidad cultural y a asumir las prácticas de la cultura llamada civilizada.

Y es que “desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, la asimilación, la integración y el pluralismo cultural han sido los grandes modelos (no lineales) educativos dirigidos a población indígena” (Jiménez, 2012, p.33), situación que se fue repitiendo hasta la actualidad con la implementación de distintos modelos compensatorios ratificando el carácter paternalista del país.

Tal situación provocó el desencadenamiento de las desiguales acciones promovidas por una parte de la dirigencia educativa, colocando a la educación Multigrado en dos vertientes (Jiménez, 2012). Por una parte, la que se implanta de la ya mencionada política pública que en la práctica apunta a entablar una *educación asimiladora* que promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia cánones hegemónicos, a diferencia de todos los demás modelos y enfoques, opta por la estrategia de *ignorar a los diferentes* (IOE 1999, Citado por Dietz, G. y Mateos-Cortés, 2013, p. 49). Por otra, como lo es este singular modelo, y bajo este estándar se plantea una enseñanza basada en el alumno con prácticas del aprendizaje activo y con la presencia predominante del constructivismo como modelo pedagógico o por lo menos es lo que se ha pretendido realizar (Ames, 2004). Así, “en la praxis cotidiana de las aulas, a pesar de que el marco actual del pluralismo cultural y la *modernización educativa* ha conseguido institucionalizarse y “oficializarse, los principios de la escuela rural mexicana, la castellanización o la mirada ‘forzada’ hacia la integración y la asimilación siguen estando presentes” (Jiménez, 2012, p. 33).

Ante tales situaciones es necesario analizar de qué forma la política pública integra la Educación Intercultural a las escuelas multigrados como un desafío y reto para el currículo y la didáctica, para de esta forma conocer la implementación de la respuesta que da el Estado para estas demandas educativas que se deciden hacer o de lo contrario no hacer por este sector de la sociedad.

Desde los organismos internacionales se desarrolla vigorosamente formas en que puedan impactar a los países a combatir la inequidad existente y asumir la tarea de apoyar



el desarrollo educativo, uno de estos es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), que es uno de los organismos que compromete dentro de sus objetivos este interés, como explicita en su lineamiento número uno, el de “extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”, (p. 29), que además busca colocar en primera línea de las iniciativas políticas.

La UNESCO se pronuncia con el mandato especial para ayudar a los países y guiarlos hacia el logro de la educación para todos y que resalta el manejo de un grado con estudiantes de diversos orígenes de familia, tradiciones étnicas/lingüísticas, y de circunstancias socio-económicas con diferentes niveles de habilidad (y algunos de ellos con experiencia en la enseñanza preescolar programas y algunos fuera) (Ávila & Castillo, 2016). La combinación de más de un grado en un contexto multigrado es aún más que un desafío. Este requiere no sólo el conocimiento de contenido especializado y de enseñanza-aprendizaje, métodos, sino también los valores personales que el respeto y la diversidad de bienvenida dan en el salón de clases. Lo que es importante entender, es cómo tal la diversidad debe ser vista no sólo como un reto, también como una oportunidad para proporcionar una mejor educación de calidad para todos sus estudiantes y que asimismo sean consideradas escuelas viables.

Existen estudios que confirman lo mencionado, por ejemplo se sostiene que los estudiantes aprenden más y mejor en escuelas pequeñas y que los estudiantes con desventajas se comportan de manera distinta en escuelas pequeñas, confirman Lee y Smith (1995) citados en Bustos Jiménez (2006), ya que en este espacio se da la oportunidad que los alumnos interactúen en ritmos de aprendizajes más acercados a los de cada uno para que se genera el conocimiento apoyándose en el mismo grupo, siendo menos evidente un desarrollo menor o mejor que el que realiza su compañero, tal como ocurre en las aulas de un maestro por grupo, puesto que aquí se desarrollan lazos de colaboración, respeto,

amistad, seguridad entre otros en el desarrollo de las clases y de esta manera se respeta el ritmo que el alumno va desarrollando siendo una práctica enriquecedora de competencias educativas y colocando un vértice que une los saberes y desarrollo de la interculturalidad.

En el Modelo de asesoría pedagógica a docentes multigrado (2012) se señala que diversos países en estudios (E.U.A., Lodish 1992, Canadá, Pratt 1986 y Australia, Russel et al 1988) se han preguntado por los efectos de las aulas en las que se implementa el modelo multigrado con respecto a los logros de aprendizaje y la viabilidad de este modelo para organizar la instrucción. Estos estudios, de carácter comparativo, mostraron que los estudiantes de aulas multigrado lograban el mismo rendimiento que sus compañeros de aulas monogrados. Es más, en varios sugieren que el aula multigrado tiene efectos positivos en términos afectivos y actitudinales entre los estudiantes, en tanto que permite una mayor interacción entre niños de diversas edades y, por tanto, mayor desarrollo de habilidades sociales lo cual permite un desarrollo de la competencia intercultural.

Al analizar los dos referentes nos remitimos a Catherine Walsh (2006) al señalar que:

cuando la palabra interculturalidad la emplea el Estado en el discurso oficial, el sentido es equivalente a multiculturalidad. El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la idea neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de las políticas de Estado. En cambio, el proyecto intercultural en el discurso de los movimientos indígenas está haciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión de un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando

la necesidad que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder, esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder –todavía existente- de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley (p. 26).

La educación intercultural poco a poco comienza a posicionarse en el mundo como una temática tanto de avance en el desarrollo de diversas políticas, como en la forma de vivir el día a día. Por lo anterior desde la esfera internacional se siguen analizando tendencias con profundidad y apertura que van fortaleciendo el desarrollo de la educación intercultural, partiendo que la interculturalidad es un concepto dinámico y referente a las relaciones evolutivas entre grupos culturales, como tal se define como presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo. “La interculturalidad supone el multiculturalismo y es la resultante del intercambio y el diálogo intercultural en los planos locales, nacionales, regionales o internacionales” (UNESCO, 2006, p.17). Para la educación y desarrollo de los pueblos la educación intercultural es una propuesta educativa en el contexto de diversidad cultural, que busca tratar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a todos y cada uno de los miembros que forman la comunidad educativa y a todos los miembros de la sociedad en general, relacionarse, comunicarse y convivir (competencia intelectual), de manera que se establezcan relaciones de igualdad de oportunidades, ejercicio de los derechos, cumplimiento de deberes y responsabilidades, plena participación en el conjunto social evitando situaciones de exclusión y segregación.

La educación intercultural influye en todos los procesos educativos y a todas las personas implicadas en los mismos, y no sólo en aquellos contextos puntuales de mayor presencia multicultural. La educación intercultural es un enfoque educativo global que potencie la diversidad como un valor y apuesta por la pluralidad como elemento dinámico y creativo de la sociedad (Entreculturas, 2009, p.13)

Y es que la educación intercultural no debe entenderse como una forma de salvación o compensatoria para comunidades que permanecieron excluidas, sino una alternativa educativa destinada a brindar mejor calidad a los sistemas educativos en general. Por tal motivo, las políticas educativas ponen en la mesa de análisis el desafío que implica tener en México una educación intercultural que mezcla varias tensiones que influyen en el resultado de este proceso educativo. Como refiere García Canclini (2004):

Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, intercultural remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos (p.15).

Las ideas de preocupación de cómo abordar la educación intercultural multigrado deben quedar declinadas por acciones

puntuales, si bien se mencionó anteriormente que México avanzó con políticas públicas educativas considerables, que representan un acierto y una responsabilidad permanente en quienes las practican, aún falta que el modelo Multigrado también se incorpore bajo estas perspectivas educativas interculturales, que internacionalmente la UNESCO (2006) manifiesta en sus directrices sobre la educación intercultural con tres principios, que a continuación se exponen:

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura. Lo anterior precisa un fundamento elemental, la educación se adaptará a la cultura y no por el contrario, es decir desde el posicionamiento Multigrado, este modelo tendría que ser adecuado a las características culturales de este sector a quien va dirigido. Además, en este principio se toca el tema de las prácticas educativas que se pueden desarrollar favoreciendo el contexto en que se encuentra con actividades de aprendizaje que sean culturalmente apropiadas como las sugerencias que enmarca este principio mediante la integración de pedagogías tradicionales y el uso de formas tradicionales “de comunicación tales como la narración, el teatro, la poesía y el canto” (p. 31), que son formas estratégicas de enlazar el eje vector de la interculturalidad con los contenidos del currículo. Así, se sugieren visitas de estudio a lugares de mayor contextualización con los libros de texto gratuito y en colaboración con instituciones culturales visitas a sitios y monumentos.

2. En este principio se plantea que “la educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad” (p.2), núcleo en el cual se centra el estudiante para garantizar oportunidades equitativas y no igualitarias ya que no todos los sectores educativos demandan lo mismo, por lo cual se sugiere la eliminación de toda actividad de discriminación en el sistema educativo. En este principio se concentra al currículo nacional en el que se analiza la forma de considerar en todos los programas de estudio la importancia que

los grupos mayoritarios tengan un conocimiento de la historia, las tradiciones y ritos de las culturas minoritarias existentes, pues de esta manera se podrá lograr la apreciación de la diversidad de México como nación pluricultural mediada por la escolarización, al acercar a los estudiantes al conocimiento de la diversidad de su país y desde este enfoque es un buen ejercicio de visibilización de todos los sectores. Así, apunta a considerar que el profesorado tenga una profunda comprensión del paradigma intercultural en la educación y sienta la necesidad de transformación continua ya sea en programas multigrados o en programas de diferentes tipos de la educación básica hasta la universitaria.

3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que se pueden lograr mediante la enseñanza de la historia, la geografía, la literatura, las lenguas y las disciplinas artísticas y estéticas, además científicas y tecnológicas. Lo anterior es punto clave para las prácticas multigrado en que se ve una viabilidad por el hecho que la *Propuesta Metodológica Multigrado 2005* considera articular las asignaturas de educación básica como lo son español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, formación cívica, asignatura regional, educación física, y artística, regidas por un tema en común que de manera transversal recorre los seis grados de la educación básica primaria unidos y en donde se reconocen las habilidades y actitudes de los alumnos, práctica que resulta compleja al momento de planear estratégicamente y que requiere un dominio del marco teórico pedagógico y de los conocimientos culturales regionales, nacionales e internacionales (SEP, 2005).

Por lo expuesto, es relevante que se redimensione la pedagogía intercultural en una relación estrecha entre normalistas, profesores, docentes y todo el personal que labora desde diferentes programas educativos no perdiendo el enfoque y el fin de la educación, para dejar de ser observada como fin de sometimiento y panacea de los cambios gubernamentales y que en su fin primordial sea la formación del sujeto, que puede variar con una plataforma de

sostenimiento pedagógico teórico intercultural que dé cabida a una ontología crítica.

En este orden, también, implica la asimilación de una práctica docente que reconfigure el pensamiento individual, que permita crear, valorarse, visualizar y diseñar elementos que aporten a su práctica pedagógica y no simplemente se limite a seguir aspectos de una secuencia didáctica que limite el propio pensamiento profesional e intelectual de los formados de conocimiento, práctica y teoría (Giroux, 1990). Los maestros están en una posición político-conceptual-práctica para intervenir de diversas formas a las sugerencias del currículo desfasado, posición que está acorde con los cambios que necesita actualmente este tipo de modalidad educativa de lo que hoy denominamos Multigrado. Por lo tanto, es de suma importancia comprometer a la educación con la interculturalidad real, la que existe en el aula multigrado, que poco es intervenida y que cuantiosos resultados valorativos se piden, en la que poco se deja a la reflexión del fin principal, que es la formación del ciudadano competente de constituir la interculturalidad en un país pluricultural que respete la presencia del otro y en la que pedagógicamente se logre aprender de esa diferencia del otro.

Evidentemente no es tarea sencilla la labor, pero se puede iniciar priorizando las estrategias a seguir en este bien cobijado país, de gran variedad de culturas en proceso de un reconocimiento relativista, y en donde al entramado educativo apoyaría los esfuerzos de transformación por dejar de lado el sentido de universalismo que no tiene cabida en las actuales reivindicaciones. País de ciudadanos que se esfuerzan por vivir en armonía con lo que nos rodea y que somos parte trascendental para los tiempos venideros y en donde se busca que los alumnos de educación básica comprendan la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, y reflexionen sobre su cultura y la de los demás (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe - CGEIB, 2014) con la finalidad de fortalecer el tejido social que se desarrolla y asegurar el respeto de lo que nos rodea.

Para finalizar, el reto es dar un verdadero avance en el cumplimiento de los nuevos propósitos que la CGEIB propone seguir con el programa especial de educación intercultural en el que se cumpla no como una cuestión de atrevimientos políticos, sino que se propicien las condiciones y acceso a la equidad, además de darse un cambio de actitud y de paradigmas para toda la población, que permita dar dirección a México y darle lugar a la pluralidad cultural y lingüística que establece la Constitución Política en su artículo 2, al tener presente que la nación es única e indivisible.

## Referencias

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual. Los retos de las escuelas multigrado*. (Vol. 2 de Cuadernos de educación bilingüe intercultural). Perú: Ministerio de Educación.
- Ávila Sánchez, R. J., & Castillo Morán, A. (2016). Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias. C. I. Hernández (Comp.), *Voces de la inclusión: interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar* (49-52). México (Xalapa): Voces de la Educación.
- Banco de Indicadores Educativos - BIE. (2010). *Porcentaje de escuelas primarias de organización multigrado* (Programa Educativo México 2009 - Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica). Disponible en [http://www.inee.edu.mx/bie\\_wr/mapa\\_indica/2009/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG02cA/2009\\_PG02cA\\_\\_.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2009/PanoramaEducativoDeMexico/PG/PG02cA/2009_PG02cA__.pdf)
- Batalla, G. B. (2001). *México profundo, una civilización negada*. (Tercera ed., Vol. 1). México, D.F.: Grijalbo: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bustos Jiménez, A. (2006). *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*. Granada, España: ISBN.



- Consejo Nacional de Fomento Educativo - CONAFE. (2012). *Modelos de Asesoría Pedagógica a Docentes multigrado*. (Vol. 1). México D.F.: CONAFE.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe – CGEIB. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014 - 2018*. México D.F.: CGEIB. Disponible en [http://eib.sep.gob.mx/peei/wp-content/uploads/2015/03/DOF\\_PEEI.pdf](http://eib.sep.gob.mx/peei/wp-content/uploads/2015/03/DOF_PEEI.pdf)
- Diario Oficial de la Federación. (16 de 08 de 2012). *SEGOB*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5264718](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264718)
- Diario Oficial de la Federación. (28 de 04 de 2014). *SEGOB*. Obtenido de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014)
- Dietz, G. y Mateos-Cortés, L. S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México, un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. (Primera reimpression ed.). México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Entreculturas. (2009). [www.entreculturas.org](http://www.entreculturas.org). Recuperado el 28 de 01 de 2019, de [https://mundoentusmanos.org/cuadernos/entreculturas\\_un\\_mundo\\_en\\_tus\\_manos\\_interculturalidad.pdf](https://mundoentusmanos.org/cuadernos/entreculturas_un_mundo_en_tus_manos_interculturalidad.pdf)
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados – Mapas de la Interculturalidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- Gvirtz, S. y M. Palamidessi (1999). *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.
- Jiménez, Y. (2012). *Cultura Comunitaria y Escuela Intercultural*. (Primera reimpression ed.). México, D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe – CGEIB
- INEE. (2012). *Panorama Educativo de México 2010 Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. México, D.F.: INEE.

- Lee, V. E. & Smith, J. B. (1995). Effects on high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270.
- Naranjo, Y.J. (2012). *Cultura Comunitaria y Escuela Intercultural*. (Primera reimpression ed.). México, D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe – CGEIB
- Naciones Unidas – UN. (2011). *Naciones Unidas, son su mundo*. Disponible en <http://www.un.org/es/aboutun/structure/>
- Sacristán, J. G. (2007). *El Currículum, una reflexión sobre la práctica*. (9 ed.). Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado 2005*. México D.F.: Constantine Editores S.A. de C. V.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Acuerdo 649 de 2012. México D.F.: Diario Oficial de la Federación.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrados: ¿cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa del Proyecto Escuelas Multigrado Innovadas*. Cuadernos de Educación para todos de la UNESCO. República Dominicana. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org>
- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive Effects of Multigrade and Multi-Age Classes: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/1170701>
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. Polis, *Revista de la Universidad Bolivariana de Santiago de Chile*. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx>

# 7 VARIABLES DIALECTALES Y LINGÜÍSTICAS: TRABAJO PEDAGÓGICO EN AULAS INTERCULTURALES DE ANTOFAGASTA

Nicole Riveros Diegues

La interculturalidad en el sistema escolar debe ser una interacción de enriquecimiento compartido: gana la escuela, porque alberga en sus aulas variadas raíces, culturas y visiones de vida, y también gana el estudiante, porque en ella, la escuela, encuentra una fuente de riqueza expresiva y un aprendizaje constante que invita al desarrollo académico. Por su parte, los docentes ven en la escuela el lugar propicio para generar prácticas pedagógicas efectivas. Así, la escuela en su conjunto: docentes y estudiantes, conforman el sustento para una sociedad más justa e inclusiva. Cabe preguntar entonces ¿este es el tratamiento que se la da a la interculturalidad en el aula actual? ¿de qué manera se aborda la diversidad cultural y lingüística? Estos interrogantes invitan a reflexionar, por una parte, el manejo de las prácticas que en el contexto escolar se han instaurado; y por otra, proponer acompañamientos a dicho trabajo docente, y particularmente, fortalecer la formación inicial del profesorado.

A modo de breve análisis, se seleccionaron tres establecimientos educativos de la ciudad de Antofagasta, Chile. Se escogió esta ciudad porque según datos aportados por la Corporación Municipal de Desarrollo Social, la provincia presenta los más altos índices de migración escolar a nivel de país, excluyendo la Región Metropolitana. Se estudió, principalmente, la modalidad de trabajo en clases de Lenguaje y Comunicación, pues en esta asignatura se abordan con frecuencia estrategias didácticas de comunicación oral. Es la oralidad la instancia en la que los

estudiantes manifiestan los usos lingüísticos en los que subyacen las representaciones culturales de sus propios países.

Se entiende que el idioma es el mecanismo de anclaje social, y por ello, genera pertenencia e identidad personal, social y de cultura. Es el medio con el que nos situamos en un contexto determinado y por el cual manifestamos a los otros nuestra opiniones, preferencias, creencias, conocimientos y aprendizajes. Desde el enfoque lingüístico, la Real Academia Española de la lengua (RAE) define dialecto como “variedad de un idioma que no alcanza la categoría social de lengua”. La manifestación dialectal siempre está circunscrita a entornos geográficos delimitados, manteniendo la identidad cultural de un pueblo o nación. Actualmente, la sala de clases se convierte en el espacio propicio para la convivencia y transmisión de distintos dialectos. Todos ellos, como variedades de lengua, transmiten culturas diversas que deben sintonizarse para generar, no solo un clima escolar agradable sino, un contexto académico que garantice el aprendizaje. Se cree a nivel general, que la barrera idiomática constituye un problema para el desarrollo del aprendizaje, pero ¿qué sucede con las trabas dialectales? ¿generan realmente dificultades en los procesos de enseñanza? ¿debe un docente emplear una variable estándar? Dar respuesta a estas preguntas es validar lo propuesto en la última, pues finalmente, ¿cuál es el estándar del español? Asumir que la variable de mayor “prestigio” debe constituir el medio de transmisión social – y por cierto, escolar – es relegar la importancia a las otras manifestaciones dialectales que presentan tanta viveza e identidad cultural como aquella considerada estándar.

Debido a la realidad que hoy enfrenta Chile, las salas de clases se han conformado como el ambiente perfecto para visualizar la migración. Es, justamente, en el aula donde confluyen los dialectos y conviven día a día, a modo de ejemplo: el *ustedeo* con *¿y usted, mami?* y el distintivo *voseo* chileno con *¿me prestai el lápiz?* Que un profesor (cualquiera sea su especialidad) enseñe en su variante de lengua ¿va en desmedro del aprendizaje del alumno extranjero?, ¿qué pasa si el alumno en cuestión responde las evaluaciones en

su propia variante? La lengua no puede quedar ajena al avance curricular: no podemos desconocer, ante el nuevo escenario escolar, que la diversidad lingüística es un factor relevante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. De este modo, una práctica frecuente de los profesores, es distinguir dentro de la sala de clases, las variantes lingüísticas de mayor y de menor prestigio. Dicha selección responde a preferencias sociales, mas no lingüísticas. Esto hace que, en muchos casos, los estudiantes extranjeros reconozcan su variedad de lengua como inferior, y consigo, como un impedimento para el logro de propósitos escolares – como buen rendimiento, gusto por las asignaturas, relaciones interpersonales, entre otros aspectos –. Es decir, la variedad de lengua se convierte en un factor de desmotivación escolar, e inclusive, como causa de deserción.

Sumado a lo anterior, la normalización por parte de los estudiantes chilenos – quienes actúan como “pares” –, y la formación en Educación Intercultural por parte de los docentes, la diversidad lingüística se torna una problemática dentro – y fuera – de la sala de clases. A esta necesidad, la formación inicial docente y la educación continua deben, urgentemente, atender.

## **Variación dialectal en el ámbito escolar**

Para Godenzi (1996) el fenómeno de la interculturalidad se entiende como un proceso de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder, busca construir relaciones dialógicas y justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. Por su parte, Speranza (2007) postula que la variación lingüística dialectal encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje, tales como la búsqueda de un beneficio comunicativo que impulsaría desarrollar la capacidad creativa del hablante en directa relación con las potencialidades de su propia lengua.

Entonces, el foco de la educación intercultural debe ser el respeto y la promoción de la diversidad cultural y lingüística. Esta labor no debe ser de exclusiva responsabilidad de los docentes de áreas humanistas, sino un trabajo transversal de la escuela como unidad educativa. El desarrollo de la expresión, que implica mucho más que el manejo de un código lingüístico, debe ser un compromiso tácito entre todos los actores involucrados: profesores, estudiantes, cuerpo directivo y apoderados. La comunidad en su conjunto debe velar para que la escuela deje de desempeñar un rol dominante y homogenizador de valores y usos lingüístico – culturales.

Muchas veces hemos sido testigos de cómo los docentes, y consigo, el establecimiento educacional en sí por no promover la inclusión en la práctica, han marginado los usos dialectales de los estudiantes extranjeros por considerarlos inferiores y de poco prestigio. Este proceso de normalización de las variedades del español se ha vivido en Chile desde la llegada de Andrés Bello en 1829, quien abogó por la eliminación del voseo chileno en las escuelas, y consigo, la estandarización de nuestro dialecto. Graciela Vázquez (2008) caracteriza la lengua estándar como variedad de prestigio y corrección. Por el contrario, lo que se aboga debe manejar el sistema escolar en Chile, y particularmente, el docente en su aula de clases), es que cada variedad dialectal goce de prestigio y reconocimiento. Por el carácter expansivo del español, no existe un dialecto de mayor aceptación, sino veintitrés academias de la lengua que velan por el prestigio de sus variantes e invitan a no segregar entre “variedad preferente” y “variedades periféricas”, tal como lo hace hoy la escuela. Pese a todas las medidas etnocéntricas que se adopten por enseñar una lengua estándar, los dialectos deben ser respetados y entendidos como expresiones geográficas y culturales, y no por ello variedades menos cultas o complejas. De lo contrario, si la escuela no acompaña e involucra a sus alumnos en la mirada del multiculturalismo, probablemente exista lo que Eduardo Corbo denomina “desertores presentes”, es decir, “niños que desertan aún yendo diariamente a la escuela” (2007, p. 7). En nuestra observación académica, creemos que la

falta de atención y motivación por parte del alumno inmigrante, se debe principalmente a la poca flexibilidad de la escuela al valorar negativamente los usos lingüísticos y culturales de los alumnos extranjeros. Además, estigmatizar la lengua aprendida en el hogar por considerarla una variedad no estándar en el ámbito escolar, genera en el alumno inmigrante cierta inseguridad lingüística, sobre todo, al evidenciar rupturas entre su dialecto y el del docente.

## **Voces sobre la diversidad lingüística en el aula de clase**

Se entrevistó a profesores y alumnos extranjeros de colegios subvencionados y municipales de la ciudad de Antofagasta, para visualizar el tratamiento de la lengua como medio de transmisión de conocimientos. Para facilitarle al lector la interpretación, de la información tomada de diferentes voces, hemos seleccionado en este apartado cuatro cuestionamientos, que se consideraron fundamentales, para determinar si la diversidad cultural y lingüística es un factor que incide positiva o negativamente en la inclusión escolar.

1. A la pregunta “¿Alguna vez te has sentido discriminado por la forma en la que te expresas?” que buscaba rastrear la convivencia en aula, el 56% de los estudiantes extranjeros manifestó que sí, y señalaron a sus compañeros como el principal factor de discriminación. Destacamos los siguientes argumentos: “se burlan de mí por cómo hablo” (I-5), “porque a veces no sé el significado de una palabra y la corrigen de una forma que aquí es normal, pero en otro país, no” (I-6) y “muchas veces nos presionan para hablar como se habla en su país, para mí es ridículo porque aun siendo extranjeros, somos personas” (I.65). A juzgar por los comentarios, nos damos cuenta de cómo la barrera de la discriminación trasciende el acto lingüístico y se sitúa en el plano sociocultural. Al respecto, los estudiantes relataron situaciones de exclusión por parte de sus pares, manifestando que “a veces

nos humillan diciendo que este es el país de ellos” (I-61), “(mis compañeros) dicen que este no es nuestro país para hacer lo que nosotros queremos” (I-66). Inclusive, uno de los informantes simplemente esgrimió como razón del acto de discriminación: “por el hecho de que soy boliviano” (I-12).

Se hizo pertinente mostrar las percepciones de los alumnos chilenos en relación a sus compañeros extranjeros, cuando les preguntamos ¿cómo calificarían la relación con sus pares extranjeros? el 97.8% refirió mantener una relación de “muy buena” porque “los compañeros nos enseñan a conocer muchas culturas” (I-144) y “son muy amistosos” (I-20). Este porcentaje, al parecer, no se condice con la percepción que tienen los extranjeros sobre el tratamiento que reciben de los compañeros locales. Solo un 2.2% de los chilenos reconoció no aceptar a los extranjeros porque “muy pocos vienen a estudiar” (I-18), “solo vienen a flojear” (I-74) e incluso, “porque traen enfermedades” (I-20) lo que demuestra sin duda alguna, la fuerza del prejuicio social. Además, un 14.8% de los alumnos chilenos reconoce que sus profesores hacen diferencias con sus compañeros extranjeros y es de resaltar dadas las respuestas como “(los profesores) son racistas” (I-5), “los excluyen (a los extranjeros)” (I-29) y “la mayoría discrimina, les dicen *eso se hace en tu país*” (I-98).

2. En relación al proceso de aprendizaje, se les consultó a los estudiantes extranjeros por alguna situación que pudiera reflejar dificultades de comprensión por diferencia dialectal. Así, el 82.5% de los estudiantes extranjeros manifestó que les resultaba difícil entender el dialecto del profesor y refirieron aspectos como “hay veces que uno no está acostumbrado al lenguaje que usan los chilenos” (I-62), “uno dice cosas que ellos no entienden y se burlan” (I-7) y “muchas veces los profesores dicen cosas que yo no entiendo y debo consultarle a mi compañero” (I-13). En contraste, se formuló una pregunta similar a los docentes ¿Cree que las diferencias lingüísticas y culturales, que manifiestan sus estudiantes, repercuten en los procesos de enseñanza aprendizaje? El 37.5% de los docentes cree que sí, en general por “la variedad



de formación en el hogar, en sus escuelas en el extranjero y en sus propias sociedades” (I -42).

3. En relación a la capacitación en Educación Intercultural, se le consultó al grupo de docentes si ha recibido formación en interculturalidad, y si considera este aspecto en la planificación de sus clases. Preocupa que el 94% de los profesores reconoce no haber recibido capacitación en educación intercultural, pese a ello, el 50% reconoce que sí incluye este aspecto en sus planificaciones, por iniciativa propia. Estas respuestas presentan un panorama a la vez que contradictorio con posibilidades el interés de incluir la interculturalidad en el aula de clase y la baja o ninguna formación docente, situación que plantea la necesidad de investigar sobre las respuestas que están dando los directivos, docentes y asistentes desde sus saberes e iniciativas para responder a la diversidad lingüístico cultural que se está dando en la escuela y se vive cada día en el aula de clase.

### **Algunos puntos de discusión en términos de diversidad lingüístico cultural en el aula de clase chilena**

Las percepciones tomadas en esta exploración de la situación son inicialmente una apertura a la investigación descriptiva que dé cuenta de los detalles más profundos del papel de la diversidad lingüística y cultural que se están presentando en las aulas de clase en Chile. En este contexto es una invitación a que los profesores se vean involucrados con la participación en investigaciones y trabajen por la reeducación del sistema escolar en Chile para que esté abierto y preparado para la diversidad. Reconociendo a priori que hay prácticas que se debe mejorar, y deben ser abordadas en la formación del profesorado.

No es desconocido que el trabajo de la interculturalidad en las universidades que forman profesores, es un tema cuya complejidad radica en la desinformación. Hoy son pocas las instituciones que

trabajan abierta y conscientemente la educación intercultural, por lo tanto, muchos docentes en ejercicio no cuentan con las herramientas adecuadas para abordar este aspecto en la sala de clases. Al visitar los establecimientos se pudo constatar que, en la mayoría de los casos, la inclusión pedagógica es una iniciativa personal del profesor. La falta de apoyo escolar, entonces, la convierte en desafío, y el acompañamiento en aula se ve limitado y poco considerado en las lógicas administrativas y de funcionamiento de la escuela.

Sumado a esta carencia de formación, inicial en la universidad y de continua durante el ejercicio docente, están las barreras de tipo sociocultural. La actitud de la sociedad es la que muchas veces condiciona y limita a los profesores, que no encuentran sino como camino un tratamiento errado para trabajar las diversidades culturales en el aula.

Por lo tanto, la tarea ahora es incorporar metodologías y estrategias colaborativas que tengan como foco la inclusión, el reconocimiento y la valoración de la interculturalidad. Ya no es un fenómeno lingüístico el que debe validarse en la sala de clases, es más bien un desafío social. Y todo docente, debe atender, desde la voluntad y la vocación, al desarrollo integral de todos sus estudiantes, sin exclusión alguna. De esta forma evitaremos el alza en los “desertores presentes”, pues no es suficiente la mera presencia del que aprende.

## Referencias

- Corbo, E. (Dir.) (2007). Desertores presentes: Que aprende el alumno cundo no aprende. *En Cursiva*. Revista temática de la Fundación Arcor. Año 2 (2).
- Godenzzi, J. C. (1996). Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español. *Signo & Seña: Contactos y transferencias lingüísticas en Hispanoamérica*, 6, p. 73-99.

- Martín, J. (2000). *La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas*. Disponible en <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>
- Speranza, A. (2007). El uso variable de tiempo del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural. *Signo&Seña*, N° 18, 2007, p. 209 – 227.
- Toledo, C. (2013). La distancia cultural y lingüística en la escuela. En Martínez, A. (coord.) *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*, p. 55 – 100. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Vázquez, G. (2008). *¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes*. Disponible en [http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez\\_que\\_espanol\\_ensenar.pdf](http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/vazquez_que_espanol_ensenar.pdf)).

# 8 IDENTIDAD DOCENTE EN MATEMÁTICAS: PROFESORES DE TELESECUNDARIA EN MÉXICO

Erika García Torres

El profesor es considerado como un agente protagónico en los procesos educativos, pues se le confiere la responsabilidad de realizar transformaciones en el aula. Su papel de gestor de conocimiento reviste de importancia, en tanto que sobre él recaen decisiones relacionadas con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La implementación de reformas educativas o innovaciones en el aula, así como el desarrollo del proceso de enseñanza en correspondencia con el aprendizaje de los estudiantes, consideran necesariamente como punto de partida al profesor. En concordancia con Adler, Ball, Krainer, Lin & Novotna (2005), la calidad de la enseñanza depende de los profesores, por lo que su continuo desarrollo profesional es crucial en tanto actor protagónico del sistema educativo y en relación con las demandas de que la sociedad le confiere a su actividad profesional.

El desarrollo profesional del profesor indica una tendencia que considera el carácter dinámico del conocimiento, como señala Ponte (2010) no se remite a la adquisición de partes y piezas de conocimiento fragmentado, sino es un proceso complejo en el que participa el profesor como persona en su contexto profesional, social y cultural, en estrecha relación con otros profesores.

Sin embargo, ¿qué se sabe de los profesores? La reflexión que se propone va en el sentido de que tanto sus intereses, necesidades y formas pertinentes de desarrollo profesional sean consideradas por los ministerios de educación y más aún, por los gobiernos, en función de que las reformas educativas son llevadas a cabo en la práctica por los docentes. Si se ubica que toda acción de política educativa llega hasta el aula, determinadamente, por la acción

el profesor, cabe repensar el papel que éste tiene en el sistema educativo y sí es considerado como un participante activo en los procesos que aspiran a conseguir una educación de calidad.

De modo que surgen preguntas como ¿quiénes son los profesores? ¿quiénes son como profesionales? ¿qué sienten y piensan? ¿cómo se perciben a sí mismos? ¿cómo perciben su profesión y su rol ante la sociedad? ¿qué retos enfrentan? ¿cómo viven los momentos de éxito, de tensión o frustración? ¿qué momentos han sido detonantes para que se conformaran como profesores a lo largo de su trayectoria académica? Más aún, ¿a qué atribuyen las acciones que realizan dentro y fuera del aula? Al situar el término “identidad” se hace referencia a los atributos de un individuo ubicado en un contexto específico. La identidad es “una representación reconocida y compartida que se tiene de uno mismo” (Gee, 2001, p.99), y que hace que nos diferenciamos de los demás (Giménez, 2009; Hall, 1999). Un estudio de identidad del profesor o identidad docente proporciona indicadores para dar respuesta a las preguntas anteriores, rescatando la visión de los participantes, es decir, una investigación de identidad docente le da voz a los profesores para entender su posicionamiento ante el sistema educativo y hacia los procesos de gestión de conocimiento en sus alumnos.

## **Identidad docente**

Existen grupos de profesores con características específicas, aunque en el discurso educativo no se perciban dichas diferencias, en la práctica, dentro de esta homogeneidad discursiva convive una heterogeneidad de tipos de profesores de acuerdo con las variables sociales, culturales e institucionales que matizan la práctica profesional. Enfocando una revisión sobre la identidad del profesor (Akkerman & Meijer, 2011; Bjuland, Cestari & Borgersen, 2012; Brown & McNamara, 2011; Sfard & Prusak, 2005; Sommerfeld & Cobb, 2011) se pueden sintetizar algunos aspectos clave,

- La identidad es una representación reconocida y compartida que se tiene de uno mismo, implica ser reconocido en relación a un contexto, lo que se aleja de una concepción esencialista de características innatas atribuidas al individuo. La identidad no es estable, cambia a través del tiempo y el espacio y se forma en procesos sociales de interacción en diversos contextos.
- La identidad docente es un tema clave desde una perspectiva sociocultural, la noción rescata la manera en que los profesores se perciben a sí mismos como tales y conciben su rol en los grupos profesionales a los que pertenecen.
- El concepto de identidad docente surge como una crítica a la manera de percibir la práctica docente en relación con “estados internos” de conocimiento y creencias, es decir, la forma en que se percibe la vida profesional de los profesores, no se remite exclusivamente al análisis de conocimientos o creencias. La identidad está relacionada con la vida profesional de los profesores, sus prácticas y los contextos en los que se produce el desarrollo profesional.
- La importancia del estudio de la identidad del profesor radica en que ésta define las acciones y decisiones que toma el docente en el salón de clase con respecto a su rol como educador y a la manera de organizar los contenidos.

Aunque no hay una única definición sobre el término de identidad profesional (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), en concordancia con la síntesis antes presentada se considera entonces a la identidad docente como una construcción social que emerge y cambia en experiencias sociales significativas. Esto se aleja de la idea que ser profesor está definido por un conjunto de elementos preestablecidos necesarios para la profesión.

## **Telesecundaria en México**

Siendo que no hay una sola identidad profesional debido a que los profesores no son un cuerpo homogéneo, sino que abarcan diversas subculturas profesionales (Ponte, 2010), se realizó una investigación con profesores de telesecundaria en México. La especificidad de esta población atiende a problemáticas relacionadas con el tipo de identidad que se genera en torno a “ser profesor de matemáticas” en este subsistema de la educación secundaria en México (12-15 años). Los profesores de telesecundaria tienen formaciones iniciales diversas, del área de la educación general, como profesores de alguna asignatura específica o inclusive son profesionistas ajenos al área educativa. Se incorporan al subsistema por diversas circunstancias e imparten todas las asignaturas a los alumnos de un grado.

La telesecundaria, como modalidad o subsistema de la educación básica, aparece en México en la década de los sesentas, en un momento en el cual la mayor preocupación era ampliar la cobertura en el sistema educativo. A partir de su aparición la telesecundaria ha experimentado una expansión de su matrícula, duplicándose una década después del ciclo que marca la obligatoriedad de la secundaria (1993-1994), teniendo a la fecha una matrícula de más de un millón de estudiantes (1'370.390 alumnos inscritos al ciclo 2013-2014) que representa el 20.8% de la población en secundaria.

La telesecundaria vino a solucionar, en gran medida, la demanda de jóvenes por estudiar, utilizando los avances de la tecnología de la información y comunicación como recurso, en sus años de inicio, particularmente la infraestructura televisiva y la red satelital, que permitía a los jóvenes de zonas rurales y urbanas marginadas concluir su educación básica (SEP, 2010). El modelo tiene sus rasgos definitorios en los apoyos didácticos de que dispone – programas de televisión, libros y material impreso– y en una orientación comunitaria que contempla que se combinen estrategias de acción en la comunidad con los programas ofrecidos

a los estudiantes; pero a su vez y a diferencia de otras modalidades de secundaria –generales, técnicas–, las escuelas cuentan con un profesor que atiende todas las asignaturas, por lo que aunque éste posea un dominio en un campo disciplinario, debe cubrir las demás asignaturas que corresponden al grado escolar que atiende, pudiendo trabajar con más de un grado. Además, como en ocasiones no se cuenta con apoyos para el trabajo administrativo, la responsabilidad también es asumida por el profesor, asumiendo, además, funciones como director de su centro escolar.

De modo que, reconociendo que la enseñanza de las matemáticas es una actividad compleja, ¿cómo dirigen este proceso profesores con formaciones iniciales diferenciadas? Los procesos por los cuales un profesor en telesecundaria se conforma como un profesor general que imparte otras asignaturas fue de interés en esta investigación, para esclarecer los elementos constitutivos de la identidad que se forma bajo esas circunstancias.

Además, se consideró relevante caracterizar un indicador identitario relacionado con el conocimiento profesional del profesor que hace interiorizar el sentido de pertenencia a la comunidad. Este elemento identitario es la funcionalidad de su conocimiento profesional relacionado con el *uso de las matemáticas* (Cantoral, 2013) en el contexto de la práctica. La adquisición del conocimiento profesional del profesor puede tener distintos orígenes y grados de formalización, puede provenir de una experiencia o de una parte teórica que tiene un respaldo en la comunidad. El conocimiento profesional incluye saberes construidos en la práctica y a partir de referentes teóricos sobre la matemática, la matemática escolar (Cantoral, 1995), los alumnos, el currículo, las demandas educativas, entre otros.

Entonces, sí se argumenta una relación entre identidad y conocimiento, se sostiene que el conocimiento determina la manera que los profesores se identifican en torno al uso del conocimiento matemático; la manera en que les es funcional hace que adquieran un rasgo identitario que determina las opciones que consideran plausibles para organizar la matemática escolar.



El hecho de establecer que existe una influencia del conocimiento en la identidad, implica generar una hipótesis de cómo esto se manifiesta en la población específica de los profesores de telesecundaria. Por tanto, el uso del conocimiento matemático se postuló como un indicador identitario. El uso del conocimiento como una parte del conocimiento profesional, en tanto que se refiere no solo a la forma en que el profesor interioriza o aprende matemáticas, sino la manera en que pone en funcionamiento la matemática escolar de acuerdo a su práctica. Así, la investigación tuvo como objetivo caracterizar la identidad docente de telesecundaria en relación con el uso del conocimiento matemático.

## **Método**

Para hacer operativo el constructo de identidad docente, se recurrió a la investigación narrativa (Reséndiz, 2008). Diversos investigadores argumentan que nuestra identidad la construimos narrativamente. El uso de la investigación narrativa en ciencias sociales se relaciona con que la narrativa no es un modo opcional de comunicación sino el principal modo por el que experimentamos el mundo (Somers & Gibson, 1994). En los estudios de Kaasila (2007a y 2007 b) se señala que las personas desarrollan su sentido de identidad al verse a sí mismos como protagonistas de diferentes historias, lo cual emerge de las narrativas.

Se recuperaron relatos de cinco profesores de telesecundaria del Estado de Zacatecas en México, que muestran sus trayectorias profesionales. Cada entrevista inició con la pregunta ¿cómo llegó a ser profesor? Las narraciones hacían emerger procesos y condiciones personales, familiares, escolares y de la vida profesional determinantes en la conformación de la identidad docente. Esto se realizó en una temporalidad establecida antes de su formación inicial, durante ese proceso y en su profesión actual como profesores en servicio. Asimismo, se destacaron etapas en las que vivieron tensiones, frustraciones o satisfacciones en relación

con su trabajo docente. Para indagar sobre el conocimiento matemático, se cuestionó sobre su relación con las matemáticas antes de ser profesores y la manera en que conciben que sus alumnos las aprenden, así como la manera en que promueven el aprendizaje en el aula.

La investigación exigió un enfoque cualitativo/interpretativo con el fin de promover un análisis de inmersión en las historias. El análisis cualitativo de los datos consistió en la transcripción de las entrevistas y el uso del método de comparación constante (Strauss, 1987) que permitió que las categorías surgieran de los datos. Del análisis de las transcripciones de las entrevistas, se identificaron elementos comunes entre los profesores, lo cual orientó la construcción de indicadores identitarios para caracterizar la identidad docente.

### **Indicadores identitarios de contexto y de desempeño docente en matemáticas**

La caracterización de la identidad docente del profesor se correspondió con dos categorías de indicadores identitarios, los indicadores de contexto y los indicadores de desempeño docente en matemáticas como se muestra en la Tabla 1,

Tabla 1

*Indicadores de contexto y de desempeño para la caracterización de la identidad docente en matemáticas*

<b>Indicadores de contexto</b>		<b>Indicadores de desempeño docente en matemáticas</b>	
Indicador	Delimitación general	Indicador	Delimitación general
Relación con los alumnos	Inclusión Atención personalizada	Discurso matemático escolar en los libros de texto y su uso en el aula	Normativa Importancia al “hacer”

Profesor de todas las asignaturas	Campo amplio de acción Articulación de múltiples identidades	Situaciones integradoras de contenido	Temáticas cercanas al entorno de los estudiantes Significación asociada a diferentes asignaturas Descentración de los objetos
Simultaneidad de funciones	Funciones del profesor que trascienden a las de docencia		
Vínculo con la comunidad	Función social del profesor	Temas o secuencias que hacen referencia a la transversalidad	Modelo de trabajo en modalidad de tutorías Lo transversal debe hacerse explícito
Adecuación del trabajo docente	Optimización y organización de los contenidos curriculares		
Estrategias de desarrollo profesional	Autonomía Colaboración en nodos regionales		
Autonomía	Superación de incidentes críticos Equilibrio a posteriori		

Nota: En la tabla se describen los indicadores de contexto y de desempeño docente emergentes para la caracterización de la identidad docente en matemáticas. Fuente: García-Torres, E., 2018.

Los indicadores de contexto se relacionan con aspectos de la práctica profesional situada de los profesores de telesecundaria, que definen su identidad como profesores dadas las características de su medio. Este tipo de indicadores ubican las acciones del profesor de manera situada, se relacionan en que lo que hace o deja de hacer se fundamenta en el contexto. Las acciones que desarrolla el profesor de manera intencionada en su práctica profesional, se construyen en función de los elementos del contexto de la telesecundaria.

Por ejemplo, con el indicador identitario “simultaneidad de funciones” se argumenta cómo los profesores trascienden la labor de docencia, no solo organizan los contenidos de todas las asignaturas en función del trato personalizado e inclusivo para los alumnos, además, atienden aspectos de orden diverso como organizar la cooperativa escolar, labores de limpieza, deportivas o artísticas. Ninguna actividad es secundaria a la otra, en momentos deben darle diferente énfasis a cada una, pero todas son igual de importantes. Las múltiples actividades que realizan orientan una forma de situarse con respecto a ellos mismos, pero principalmente con respecto a la comunidad a la que pertenecen; este saber práctico, también es un conocimiento generado en la práctica. Cada uno de los indicadores identitarios se conforma con una normativa del medio, la sociedad y la cultura.

Por otra parte, los indicadores correspondientes al desempeño docente de matemáticas, muestran el funcionamiento de la matemática escolar y la forma que los profesores la organizan. Esto posiciona una manera en que ellos se relacionan con el saber matemático. Aquí se pone de manifiesto la hipótesis de uso del conocimiento como indicador identitario. Desde su realidad local, el profesor de telesecundaria se relaciona con el conocimiento matemático de múltiples formas (usos y significados) válidos para ese contexto. La forma en que organiza la matemática escolar, la manera en que se decide por el uso de situaciones transversales y los significados matemáticos que emergen en ellas, se asocian con la pluralidad disciplinar de intencionalidades didácticas.

Fue recurrido el uso por parte de los profesores de lecciones transversales, es decir, para que se manifieste este desempeño docente, se precisa de una evolución para llegar a ese punto, partiendo de un desempeño docente anterior. Esta conjetura permite pensar en momentos anteriores al uso de estas situaciones transversales. El hecho que el profesor las use, que las fomente en el aula, que perciba su pertinencia para optimizar tiempos, hace que a partir de ahí pueda evidenciar otro tipo de desempeño, en el que potencializa la elección de dichas situaciones. Los alcances

de la evidencia empírica si bien permiten concluir parcialmente esta afirmación, permiten observar una tendencia orientada a que una trayectoria de desempeño docente apuntala un uso de recursos con mayor conciencia, en función de la atención a las necesidades de los alumnos.

Los criterios de validez del uso de las situaciones transversales se relacionan con los significados que el profesor le asocia a los saberes de enseñanza. La pluralidad de intencionalidades didácticas, se advierte en cada tipo de desempeño, pero éstas se van integrando a la práctica del profesor, cuando, como un profesional autónomo, opta por cierto tipo de intervención, matizando su práctica profesional.

## **Algunos comentarios**

Los profesores presentan una multiplicidad de identidades en el sentido que se conciben como profesores generales y a su vez como profesores de matemáticas. Los matices de cada identidad se construyen en la práctica de acuerdo con las actividades profesionales que realizan. Sin embargo, esa negociación de identidades (Soreide, 2006) aparentemente contradictorias, muestra la flexibilidad y adaptabilidad de los docentes para anticipar, actuar y enfrentar desafíos que se le presentan en su vida cotidiana en la escuela y en su práctica profesional. Entender la identidad profesional aumenta nuestra comprensión sobre cómo los profesores son diferentes; se encuentran diferencias y similitudes con otros grupos de profesores, pero no se evidencian tensiones por querer adoptar sus identidades.

La investigación que se ha presentado posiciona a la identidad profesional del profesor como una dimensión de análisis del desarrollo profesional, que manifiesta el carácter situado y desarrollable de las trayectorias de desempeño docente en matemáticas en la modalidad de telesecundaria. A través de indicadores identitarios se develan elementos de orden contextual que hacen que la práctica profesional del profesor de telesecundaria

adquiera significados específicos, esto es, sea situada; así como que el conocimiento profesional que se conforma sea funcional en dicha práctica. Un acercamiento al desarrollo profesional con miras a entender quiénes son los profesores como profesionales y los fundamentos que orientan su práctica nos condujo a un estudio de identidad docente, del que se pueden desprender múltiples reflexiones para el sistema educativo.

En discusiones contemporáneas que debaten sobre los elementos deseables que un profesor debe poner en funcionamiento para una práctica eficaz, una investigación como la que se ha presentado, se incorpora y robustece el debate al poner a consideración que sólo se podrá posicionar un perfil de desempeño docente como instrumento totalizador que propicie trayectorias de desempeño siempre y cuando incorpore estudios de procesos identitarios, tendientes a evidenciar rutas empíricas de desarrollo profesional que atienden a las especificidades de la modalidad de telesecundaria.

## Referencias

- Adler, J., Ball, D., Krainer, K., Lin, F. & Novotna, J. (2005). Reflections on an emerging field: Researching mathematics teacher education. *Educational Studies in Mathematics*, 60 (3), 359-381.
- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bjuland, R., Cestari M.L. & Borgersen, H. (2012). Professional mathematics teacher identity: analysis of reflective narratives from discourses and activities. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15 (2). doi: 10.1007/s10857-012-9216-1

- Brown, T. & McNamara, O. (2011). Becoming a mathematics teacher: identity and identifications. *Mathematics Education Library*, 53, Springer.
- Cantoral, R. (1995). Matemática, matemática escolar y matemática educativa. En R. Farfán, (Ed.). *Memorias de la Novena Reunión Centroamericana y del Caribe sobre Formación de Profesores e Investigación en Matemática Educativa* (pp. 1–10). Ciudad de México, D.F., México: Cinvestav.
- Cantoral, R. (2013). *Teoría Socioepistemológica de la matemática educativa. Estudios sobre construcción social del conocimiento*. México: Gedisa.
- Gee, J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Giménez, G. (2009). *Identidades Sociales*. México: Intersecciones.
- Hall, S. (1999). ¿Quién necesita 'identidad'? En S. Hall & P. du Gay (Coords.). *Cuestiones de Identidad cultural*, (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaasila, R. (2007a). Using narrative inquiry for investigating the becoming of a mathematics teacher. *ZDM Mathematics Education*, 39, 205–213. doi:10.1007/s11858-007-0023-6
- Kaasila, R. (2007b). Mathematical biography and key rhetoric. *Educational Studies in Mathematics*, 66, 373-384. doi: 10.1007/s10649-007-9085-1
- Ponte, J. P. (2010). Mathematics teachers' professional development and identity in a distance education setting. In G. Anthony & B. Grevholm (Eds.), *Teachers of mathematics: Recruitment and retention, professional development and identity* (pp. 145-155). Kristiansand, Noruega: SMDF - Svensk Förening för Matematik Didaktisk Forskning.
- Reséndiz, R. R. (2008). Biografía: proceso y nudos teóricos-metodológicos. En M.L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 135-170). México, D.F: Flacso.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *La Telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. Recuperado de

[http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos\\_index/B-HISTORIA-TELESECUNDARIA.pdf](http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/B-HISTORIA-TELESECUNDARIA.pdf)

- Sommerfeld, M. & Cobb, P. (2011). Negotiating Identities for Mathematics Teaching in the Context of Professional Development. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42 (3), 270-304.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34 (4), 14-22.
- Somers, M. & Gibson, G. (1994). Reclaiming the Epistemological 'Other': Narrative and the Social Constitution of Identity, en: C. Calhoun (ed.), *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, pp. 37-99.
- Soreide, E. (2006). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (5).
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*, UK: Cambridge University Press.



# 9 INTROSPECCIÓN, CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN COMO DOCENTE INVESTIGADOR

Mario Tapia Henríquez

En el plano formativo, se destaca la importancia que representa recuperar el saber de la experiencia que se adquiere según cómo uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y que va conformando lo que uno es (Alliaud, 2004). En este sentido, el aprendizaje se relaciona siempre con lo que ha ocurrido antes y, por tanto, “toda experiencia es una oportunidad potencial de aprendizaje y carece de sentido hablar de aprendizaje aislado de la experiencia. La experiencia no puede soslayarse; es la consideración fundamental de todo aprendizaje” (Boud, Cohen y Walker, 2011, p. 18). Sin embargo, la experiencia personal (educativa, pedagógica, escolar, académica) (Tapia, 2013) sin reflexión no genera aprendizaje (Vargas, 2007; Boud y otros, 2011).

El desaprendizaje vivido, en consideración a Medina, Clèries y Nolla (2007), se plantea como una estrategia que permite explicar la realidad en todas sus partes desaprendiendo y reconstruyendo en ámbitos conflictivos y heterogéneos. Así, este documento, centrado en la experiencia formativa, comienza con la narración de la trayectoria académica antes de cursar estudios de postgrado, marcada por un continuo proceso de introspección que se hace en presente, presente que al centrarse en lo vivido (paradójicamente) ya no resulta tan cercano y, por lo mismo, proporciona una mirada diferente, reflexiva y crítica.

Luego, el proceso reflexivo se centra en los aprendizajes y desaprendizajes construidos y deconstruidos (Derrida, 1989) durante el postgrado. Es este proceso o camino el que ha llevado inevitablemente a dar un vuelco, un cambio en la propia forma de

pensar, posicionar y concebir la práctica educativa, y con ello, la investigación en educación. Pero este cambio no se debe solamente al transcurso del tiempo, sino a los propios aprendizajes asimilados en este camino.

## **Trayectoria académica y profesional antes de los estudios de postgrado**

Al terminar la enseñanza media me encontraba en un cruce de caminos del cual se abrían varias rutas, rutas parecidas, pero que apuntaban a ciudades distintas. Dentro de las ciudades que se me ofrecían estaban la vida religiosa, el trabajo social, el derecho y la educación. Recuerdo que escogí la ciudad de destino sobre la base de dos simples criterios. El primero, se resume en lo que más me apasionaba y, el segundo, era el cómo repercutir con mi trabajo en más personas. En este último punto tenía la licencia que otorga la «juventud» y el deseo impetuoso de querer cambiar el mundo de la forma que yo creía mejor. Sobre la base de estos criterios postulé en primera instancia a pedagogía, a la carrera de Pedagogía en Español, en la universidad más antigua y «prestigiosa» entre las del sur de Chile. Agrego esto de «prestigiosa» debido a que en mi país se postula a las universidades tradicionales y las universidades de mayor reconocimiento exigen puntajes de postulación más altos. Continuando con esta idea recuerdo a varias personas que me decían: “Cómo se te ocurre estudiar para profesor si te alcanza para postular a cualquier otra carrera ¿Por qué no estudias ingeniería u otra cosa?”. Yo solamente escuchaba. Hoy les diría que, porque el ser docente ha superado con creces mis expectativas iniciales, debo decir que ser profesor, ser «el viejo de lenguaje» ha sido una de las mejores decisiones que he tomado en mi vida.

Entré a estudiar la carrera de Pedagogía en Español, año 2001, en la Universidad de Concepción, que se ubica en una de las ciudades con mayor población de Chile y a unos 200 kilómetros de la que era mi casa en ese entonces – una casa en el campo –. Yo

diría que como ambiente de formación esta ciudad fue una buena aula, ya que esta ciudad, considero, hace suyo en gran medida el lema de esta Universidad, “Por el desarrollo libre del espíritu”. En la universidad pude conocer y comprender muchos puntos de vista sobre distintas situaciones de la vida que hasta ese entonces escapaban de mi mundo, de mi mundo rural – sin decir menos bueno, aunque sí más pequeño –.

En el plano pedagógico, al transcurso de los cursos fui reconociendo que varios profesores, guardando las diferencias, actuaban de manera muy similar a la forma de mis profesores de enseñanza media con clases magistrales, autoridad de sobre manera, discurso unidireccional, monotonía en sus clases, énfasis en los contenidos estrictamente disciplinares, entre otras similitudes de las que podía percatarme. En este período de estudiante universitario asumía que la forma de dar las clases de mis profesores era acorde a la enseñanza universitaria, es que no me cuestionaba la forma en que me enseñaban a ser profesor y tenía la ilusión que una vez que comenzara con las visitas a los colegios «aprendería» a ser profesor. Hoy considero que «aprender» a ser profesor o profesora, ser docente, es un camino largo y en espiral marcado por la reflexión en la práctica y, también, por el aprender y desaprender constante.

El transcurso de los tres primeros años fue, principalmente, teórico y netamente disciplinar, es decir, nada de práctica, mucho de Lingüística, Literatura, Medios Masivos de Comunicación, y poco de enseñar o cómo enseñar; recuerdo que teníamos una asignatura por semestre de pedagogía, la que también resultaba ser teórica. Hoy puedo decir, citando a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) en *Comprender y transformar la enseñanza*, que recibí una formación de enfoque enciclopédico y de perspectiva académica, es decir, una formación que resalta el hecho que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. Donde el docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la

cultura y su formación se vincula estrechamente al dominio de dichas disciplinas, cuyos contenidos debe transmitir

En el primer semestre del año 2004 comenzaron las llamadas «pre-prácticas», que consistían en asistir en el transcurso de un mes a algunos colegios a conocer las Unidades Técnico Pedagógicas (U.T.P.). El ejercicio consistía, básicamente, en entrevistar a los jefes de U.T.P. para recabar información administrativa – recuerdo ahora, con algo de estupor y risa, que me sentía investigador preguntando al jefe de la U.T.P. en qué consistía su trabajo, principales problemas, etc. –. En el segundo semestre de 2004, las «pre-prácticas» se volcaron hacia las denominadas «pasantías», que consistían, durante un mes también, en acompañar clases, una o dos veces por semana, como observador de un docente y en preparar una clase que sería evaluada por el profesor de la universidad. En esta pasantía pasó algo que no me esperaba, de ser un simple observador pasé, inesperadamente, a ser el profesor de la clase y ocurrió cuando la profesora que debía observar no se presentó a trabajar – más adelante se enfermó justo los días que me tocaría observar –. Recuerdo que di las clases de la única forma que dominaba, y ésta era imitando a los profesores que alguna vez me dieron clases y que consideraba mejores. En este sentido, sin ser profesor, viví lo que Marcelo (1999) denomina el “aterriza como puegas” para el profesorado principiante.

Las clases las di sin mayores inconvenientes, inconvenientes «formales» para ser más preciso, porque puedo decir que ningún estudiante «se subió sobre la mesa, ni nadie murió». Agregó esto de que «nadie se murió» debido a que en ese entonces para un profesor reemplazante y sin práctica dar una clase era todo un mérito. Además, se nos decía, por parte de los profesores veteranos – con el fin de asustarnos –, que “los índices de mortandad son más altos en los primeros años”, esto último agravado por el hecho que un par de años antes un alumno, del colegio en mención, había agredido con un arma cortante a un docente. A modo de reflexión, creo que «morir en una clase», en sentido metafórico, depende mucho del contexto y/o ambiente que se logre en el aula.

En el año 2005, último año de carrera, desarrollé la «práctica profesional», esta práctica duró un semestre, donde se me asignó un colegio particular con pago. En este colegio la práctica consistió, mayormente, en acompañar a un docente en clases – un docente de mi especialidad, denominado «profesor guía» – y participar como observador de clases y colaborador en la construcción de materiales didácticos como guías, pruebas, test, etc. El profesor guía llevaba más de veinte años dando clases y mantenía los mismos rasgos de mis profesores de enseñanza media. Algunas veces debí tomar cursos cuando faltaba un profesor de otra clase o dirigir actividades que se me asignaban. Claramente al presente puedo decir que repetía los modelos que conocía, ya fuera el modelo autoritario, el discurso unidireccional, el intuitivo, a veces con éxito, otras sin él.

Al pensar en este colegio privado, recuerdo lo chocante que me resultó el primer día que visité el establecimiento y cómo me descompensaba el ver y tratar de comprender, en carne propia, las extremas diferencias sociales que percibía entre un establecimiento público y este privado. Pensaba «cómo es que puede haber tanta gente que pueda pagar tanto dinero por tener a sus pupilos en un colegio». Yo venía de otra realidad escolar, me sentía extraño, y a ratos me sentía como un trabajador de cualquier empresa y no como docente, es decir, sentía que me pagaban por generar un producto, más que un educador, me sentía como un comerciante, tal vez porque toda esa infraestructura del colegio me parecía exorbitante. Además, pensaba que muchos de los que estaban ahí, estaban solamente por su dinero. Recuerdo a unos apoderados que poco valoraban a los «estudiantes en práctica» (era como se les denomina a los estudiantes de pedagogía que realizan algunas pasantías). Recuerdo a una apoderada que dijo: “yo no tengo porqué aguantar que experimenten o practiquen con mi hijo... para eso uno está pagando”. Debo señalar que, a pesar que en un comienzo me incomodaba el colegio, la permanencia durante el semestre de práctica profesional me abriría puertas laborales en

el futuro, y lo más importante, señalar que este colegio me enseñó que la docencia está sobre el estrato social de los alumnos.

En el segundo semestre del 2005 debí desarrollar mi tesis de pregrado, que consiste, principalmente, en desarrollar una breve investigación y exponerla a un grupo de profesores de la universidad que hace de jurado calificando a favor o en contra de la defensa que se hace. La tesis llevó por nombre “Rescate pedagógico de la programación televisiva para la comprensión de textos escritos en alumnos que ingresan a primer año medio. Módulo didáctico. Ejemplo de aplicación.” Este trabajo de investigación se hizo en una ciudad costera de la octava región de Chile. La investigación era de corte positivista – en ese tiempo la verdad ni me imaginaba que existiese otro tipo de investigación –. Para tener una idea sobre el tipo de investigación, presento que,

En relación al criterio de selección de grupos, éste obedece sólo a que los alumnos pertenecen a dos escuelas distintas, no obstante, las características generales de cada una de ellas resultan similares; por un lado, ambas atienden a una población escolar que pertenece a estrato socioeconómico bajo, con padres y/o apoderados en su mayoría analfabetos, además, se ubican en la misma localidad (Lebu), sus edades fluctúan entre los 13 y los 15 años y, finalmente, sus resultados en el Sistema de Medición de la Calidad de Educación (SIMCE) no difieren notablemente. (Tapia y Urriola, 2006, p. 61)

A pesar que este tipo de investigación ya no me parece la más apropiada, puedo decir que desarrollarla fue significativo, tanto en el aspecto social como educativo, debido a que pude conocer una realidad próxima a la extrema pobreza, en la que los estudiantes presentaban carencias no sólo en la comprensión lectora sino en el cariño. Sí, cariño, faltos de un saludo o escucha, que parece

simple y que es tan necesario para el desarrollo del ser. La tesis fue aprobada con honores, sin embargo, lo mejor fue ver cómo los estudiantes avanzaron en su comprensión de textos y, con ello, mejoraron en su autoestima.

## **Aprendizajes a lo largo de los dos primeros años del doctorado**

Revisando la preinscripción al programa de doctorado que hice en junio del 2007 pude recuperar algunas de las creencias, convicciones y expectativas que traía conmigo al arribar a la Universidad de Barcelona. Y que, sin duda, orientaron la elección del itinerario de asignaturas para el periodo docente 2007 – 2008. En este sentido, y a modo de ejemplo, así contestaba algunos de los siguientes puntos de la preinscripción,

### Motivos para hacer el doctorado en lugar de otros cursos de tercer ciclo (posgrado o máster)

Elegí estudiar este programa de doctorado pensando en lo enriquecedor que me resulta para mi formación integral como educador y profesional, bajo el prisma de una sociedad de constantes cambios, cambios que merecen ajustes y reparo en cada sistema educativo. Cabe mencionar que aquello que vaya en mejora de mi sistema educativo es también mi motivación.

### Justificación solicitud

En mi breve, pero significativa trayectoria como educador he conocido en terreno cómo un proceso educativo que era hasta hace un tiempo exitoso, hoy ya no logra los mismos resultados. ¿A qué se debe esto? ¿Qué variables cambiaron? ¿Cómo se pueden controlar? Considero que en este programa de doctorado podré encontrar de manera significativa respuestas a las interrogantes anteriores, herramientas educativas de gran valor y, con ello podré seguir desarrollándome profesionalmente.

Aspectos del programa que más le interesan

Me parecen todos los aspectos del programa muy llamativos, sin embargo, me resulta muy interesante el área de la investigación y de sobre manera el tema de la “Formación del profesorado y la innovación en el aula” y “Las estrategias didácticas innovadoras y creativas para la mejora docente”, lo anterior de la mano de las TIC, dentro de lo márgenes del programa.

Relación de este programa con su actividad profesional actual o futura

Este programa tiene, desde luego, mucha relación con mi quehacer profesional, debido a que soy profesor, licenciado en educación, educador. Y, por lo tanto, mi profesión me exige cada vez nuevos y mejores perfeccionamientos, nuevas herramientas para el desarrollo educativo en diversas áreas y temas.

Temáticas de interés

Me es muy llamativo todo aquello relacionado con la búsqueda de estrategias o herramientas para innovar dentro del sistema educativo (dentro y fuera del aula), pero no con el fin de innovar por innovar, sino teniendo como norte la búsqueda de caminos reales y efectivos.



Nota: los datos presentados son retomados del diligenciamiento del formulario de postulación a programas de postgrado de la Universidad de Barcelona.  
Fuente: Tapia Henríquez, M. (2007).

Escogí el itinerario de asignaturas que coincidieron, principalmente, con el grupo de Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP), vinculado al Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Cursar las asignaturas escogidas superó con creces las expectativas iniciales, y a la vez, logró modificarlas y formar otras nuevas.

El itinerario de asignaturas, en términos generales, me pareció bien relacionado entre sí porque cada asignatura supo aportar nuevos conocimientos al aprendizaje que se iba forjando. Así, la asignatura denominada «La investigación docente como herramienta de formación del profesorado» me sirvió como nexo entre lo que yo soy, lo que yo conocía, y en algunos casos, como referente para afrontar otras asignaturas. Destaco cómo esta asignatura volcaba aquello que en la asignatura «Metodología de la investigación educativa» se me presentaba tan técnico, lo hacía más cercano a mi mundo, al mundo de los docentes. Debo señalar que estas asignaturas, principalmente, lograron que hiciera un cambio en la manera de concebir la investigación, las ciencias, las formas de pensar y la educación. Y conociera, entendiera, valorara y aceptara a la Investigación Interpretativa o Cualitativa.

Se hace evidente que lo analizado en la asignatura «La evaluación del profesorado universitario» se relaciona en gran medida con las asignaturas anteriores. Ésta fue capaz de acercarme el mundo del docente universitario más allá de la clase magistral – que era lo que yo conocía, básicamente –, es decir, esta asignatura me facilitó conocimientos relacionados con los modelos de formación docente, experiencias de formación y perfeccionamiento docente de este nivel, así como la evaluación y acreditación de éstos, las políticas de financiación de la universidad y contextualizar la universidad actual. En consecuencia, esta asignatura se relaciona

directamente con su equivalente «Política y gestión universitaria», la cual me ofreció orientaciones más generales, a la vez que significativas al precisar aspectos vistos anteriormente. Destaco los aprendizajes que surgen a partir del informe Bricall (OEI, 2000) y el Pacto de dedicación de la Universidad de Barcelona.

Otra asignatura que se relaciona, con docencia, aunque de forma distinta fue «Reformas educativas y repercusiones organizativas», debido a que coincidió en la temática de modelos de formación con el profesor *técnico*, el *práctico* y el *crítico*. No obstante, y en relación con lo anterior, esta asignatura se orientó más hacia cómo las macroestructuras (políticas o leyes de gobierno) dirigen o determinan un modelo de formación y profesorado.

Las asignaturas «Documentación y estrategias de investigación» y «Proyectos de cooperación al desenvolvimiento de la educación en América Latina», si bien son asignaturas que tienden a alejarse de mi núcleo temático de la formación docente, las puedo considerar como asignaturas funcionales o instrumentales. La primera, debido a que facilitó conocimientos para documentar y registrar material bibliográfico de utilidad a la hora de desarrollar el proyecto de investigación, que conformó la tesis de doctorado y otros trabajos académicos. Y la segunda, considero que resulta de utilidad a la hora de actuar con mayor responsabilidad, es decir, puede, sin lugar a duda, cuando deba proyectar y compartir a mis conciudadanos o mundo en general lo que he vivido, experimentado y adquirido en estos años de estudio mediante la generación de proyectos de cooperación internacional.

## **La investigación docente como herramienta de formación del profesorado**

Revisando el diario reflexivo de clases pude encontrar que en la segunda semana escribí lo siguiente:

Empezamos a ahondar en una nueva forma de ver las cosas (paradigma) y de sobre manera empiezo a valorar este paradigma de lo particular, de lo subjetivo. Esto de valorar lo subjetivo me parece muy lógico en la práctica, pero rompe radicalmente mi forma de estudiar y valorar las investigaciones (cuantitativamente). (Tapia Henríquez, M. (2007)

Así, clase a clase, los conocimientos adquiridos en esta asignatura fueron capaces de responder a los interrogantes planteados en el formulario de postulación del programa. Por lo tanto, pude comprender que en el plano educativo no existen recetas estandarizadas (como recetas de cocina), ni libros de instrucciones para controlar «variables», pero sí herramientas educativas que parten de la base del contexto y los propios sujetos para afrontar una determinada situación. Así, pude percatarme que la formación que había recibido se correspondía con el modelo de formación permanente de *entrenamiento*, donde los docentes son formados por expertos, expertos infalibles en diversas técnicas, como verdaderos protagonistas de la formación del profesorado.

Pude comprender que cada modelo de formación ya sea inicial o permanente, responde a una forma de pensar, a una forma de concebir la realidad, en este caso, la realidad educativa donde cada modelo orienta el desarrollo profesional docente.

Como manifiesto a lo largo de este documento, mi forma de pensar, de concebir la realidad educativa cambió, mutó, desafiando y volcando la formación que había recibido. Idea que se refleja en la siguiente cita:

Una de las tareas de todo investigador (y educador) es escoger el camino que piensa que le llevará al terreno de las nuevas ideas, de los nuevos procesos, de algo que está más allá de lo que se mueve debajo de sus pies. La diferencia entre

una opción u otra se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento, el concepto de progreso, lo que se pretende con la investigación y el papel de los sujetos que intervienen. (Imbernón, 2002, p. 15)

Gracias a esta asignatura, y por ello la destaco, pude escoger con conciencia el camino que consideré mejor para mi desarrollo personal y profesional. He escogido el camino de lo fenomenológico, el camino de lo interpretativo, el camino de la investigación cualitativa.

Para el segundo año de doctorado los aprendizajes giran en torno a la participación en investigaciones. En el grupo de investigación *el conocimiento profesional del profesor universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente* se dieron en torno a las reuniones y, principalmente, al ejercicio de observación realizado, denominado “observar la observación”. Ejercicio que fue significativo por lo cual lo doy a conocer en términos generales y en función de la construcción de aprendizajes como futuro investigador.

Haber desarrollado este ejercicio de observación al alero del proyecto de investigación que estudia cómo se genera y cómo opera el conocimiento didáctico del contenido en docentes, particularmente, correspondientes a las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad de Barcelona, se enmarcó directamente en mi proceso de formación como investigador.

Cabe señalar, que el ejercicio de observación que desarrollé en este grupo fue un primer acercamiento como investigador cualitativo o interpretativo. Así puede evidenciar en la práctica la perspectiva que ofrece este paradigma, donde:

Desde este enfoque, el estudio de la realidad educativa parte de una construcción social resultante de las “interpretaciones subjetivas” y los significados que le otorgan las personas

que la protagonizan. Por lo tanto, los hechos no se agotan en las manifestaciones objetivas de los fenómenos ni pueden ser entendidos por referencias a explicaciones causales. Desde este enfoque, el énfasis se pone en la “perspectiva de los participantes” durante las interacciones educativas con un intento de obtener “comprensiones en profundidad de casos particulares” desde una perspectiva cultural e histórica. (Sabariego, 2004, p. 74)

Bajo esta mirada el ejercicio de observación fue desarrollado en el transcurso de cuatro clases del curso de Inmunología en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Barcelona. En esta situación pude vivenciar ser observador-investigador e investigador-observador, donde observar me llevó a reconocerme como investigador e investigar significó darme cuenta de cosas que estaban, pero que no veía. Y así, una cita de Sherlock Holmes tomó sentido: “Sólo se puede ver lo invisible si se está buscando”. El ejercicio de observación (observación no participante) fue abriendo camino a aprendizajes que aparecían tanto de la observación como de la reflexión y de la mezcla de estas dos, gracias a la situación en la que estábamos. Y cabe señalar que:

A pesar que la observación participante sea el método más puro de la etnografía, la observación “no participante” ha llegado a ser el más común en la investigación educativa británica. En este caso, el investigador sólo desempeña el papel de investigador que observa situaciones de interés en tanto tal; por ejemplo, una lección desde el fondo del aula, una asamblea de escuela desde el fondo del salón, una reunión de personal o un recreo desde fuera. El investigador es teóricamente, ajeno a esos procesos, y adopta las técnicas de la “mosca

en la pared” para observar las cosas tal y como suceden, naturalmente, con la mayor interferencia posible de su presencia. (Woods, 1987, p. 52)

Uno de los principales aprendizajes que destaco de este ejercicio de observación es lo que refiere a la «suspensión del juicio y quiebre», que a continuación explico. Coincidiendo con Medina (2006), en las instancias previas a la observación surgen dudas sobre cómo abordarla, qué importancia tiene y qué sentido se le debe dar, entre otras. Pero, generalmente, estas dudas tienen respuesta en los textos que se relacionan con la temática. Tener una buena preparación teórica y estar al tanto de los datos más recientes no es lo mismo que estar cargado de ideas preconcebidas – he aquí la importancia de la suspensión del juicio –; las ideas preconcebidas son perniciosas en todo trabajo científico, sin embargo, las conjeturas son el recurso principal de un investigador, y tales conjeturas le son posibles al observador sólo gracias a sus estudios teóricos. Así pues, cualquier investigador social ha de partir, necesariamente, de ese conocimiento (tanto teórico como práctico) y ha de utilizarlo flexiblemente. Donde esta suspensión del juicio se entiende como la no renuncia de lo que sé y lo que soy, es decir, se entiende como una precaución ante la ceguera que puede ocasionar aceptar solamente como válido, lo que sé y soy. En todo caso, la suspensión del juicio debe ser entendida como una preocupación metodológica que será válida hasta que la experiencia en el trabajo le sugiera la relevancia del mismo juicio.

A modo de ejemplo, uno de los juicios que suspendí, y que considero más significativo, fue aquel que tenía que ver con mi creencia de cómo dar una buena clase. Aquella donde todos participan, se responden dudas, dinámica, interactiva, donde el diálogo es la principal forma de conseguir aprendizaje significativo para los estudiantes. Y gracias a esta suspensión pude ir percibiendo y entendiendo los contenidos explicados por el docente, docente que me debería haber parecido un mal profesor, por no dar la

clase de la forma que yo evaluaría mejor y que, sin embargo, me hacía aprender inmunología, he aquí, el quiebre. El quiebre en mi concepción de docente ocurrió cuando, a pesar de que debía, solamente, observar como una mosca en la pared (Woods, 1987), pude percibir y entender la clase casi como un estudiante más de la asignatura de Inmunología.

Otro aprendizaje, que también destaco, es la construcción del «metarrelato de observación» en el que debí posicionarme como sujeto observador, es decir como joven profesor chileno de secundaria e investigador en formación de la Universidad de Barcelona, que realiza un ejercicio de observación educativa. Y que, al momento de interpretar, de escribir, de comunicar, de hacer uso del lenguaje se percató que la interpretación no la hace para otros, es decir, me percaté que con mi forma de dibujar lo observado en mi lenguaje, en mi idioma y con mis modismos interpretaba para mí. En este sentido:

Un punto importante, pero sutil, es que el lenguaje, como cualquier otra forma de representación, es constitutivo de experiencia, y no es meramente un comunicador de ella. El lenguaje conforma, enfoca y dirige nuestra atención: transforma nuestra experiencia en el proceso de hacerla pública. (Eisner, 1998, p. 44)

Según Eisner (1998), en el ámbito de la educación educativa, la utilización de la metodología cualitativa supone la realización de estudios con rasgos comunes. Uno de estos rasgos señala que los investigadores son el principal instrumento, instrumento de medida: filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio y le dan sentido, la interpretan. Agrega, además, en este mismo sentido, que en muchos estudios cualitativos se intenta un análisis profundo del comportamiento y su significado en la interacción social diaria. Por consiguiente, los resultados pueden ser subjetivos. Para evitar este peligro, la mayoría utiliza la “triangulación”

como estrategia fundamental para la recogida y análisis de la información: se obtienen datos sobre la realidad con distintas perspectivas, la propia o la del «yo» como investigador; la de los participantes, cada uno de los «yoes» que dan su versión de la situación. Es decir, diferentes fuentes de información; personas, instrumentos, documentos, o la combinación de todas ellas.

Los aprendizajes construidos sobre la base de la participación en este grupo de investigación se dieron en torno a las reuniones del mismo, donde pude ver el desarrollo de una investigación. También, pude desarrollar aprendizajes sobre el ejercicio de la construcción de la «autobiografía profesional docente», ejercicio autobiográfico que me llevó a comprender y valorar esta forma de hacer investigación, la investigación biográfica-narrativa, que era nueva para mí. Gracias a esta investigación pude despojarme fuertemente del ideal positivista que establece distancia entre el objeto y el investigador. Massot, Dorio y Sabariego (2004) señalan que la investigación narrativo-biográfica, denominada también «método biográfico» sitúa a los informantes como protagonistas y sujetos de la investigación. Donde el interés se centra en cuestiones subjetivas y asuntos vitales, obtenidos a través del relato que, como modo de conocimiento, permite captar la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos, propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. Otros autores clasifican al método biográfico como el estudio, uso y recolección de documentos personales, que describen puntos de cambios en las vidas individuales. Sin embargo, me inclino por la primera comprensión del método biográfico, entendiendo como explica Massot et al (2004),

Debido a que la educación es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece –como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando nos



hablan de sus clases – que los relatos y el modo narrativo es una forma válida de comprender y expresar las experiencias educativas. (Massot et al, 2004, p. 327)

Cabe señalar que, Fernández (2006) destaca que las «historias de vida y desarrollo profesional docente» están directamente relacionadas, ya que los docentes poseen una inteligencia cultural, narrativa y práctica, por lo que en sus procesos de aprendizaje y desarrollo pueden y deben aportar su propia cultura, modelos de conceptualización y aprendizaje, etc., para desde ahí intensificar y acelerar los procesos de desarrollo profesional y personal. Fernández (2006) refiere que,

Domingo y Bolívar (1998) han señalado que mediante los relatos de la propia vida profesional, por su capacidad para evidenciar aspectos recónditos – el lado oscuro – de las realidades humanas, el profesor va descubriendo su yo, mostrando sus dilemas consigo mismo o con/ de la institución (a la que pertenece), y haciendo emerger también las contradicciones ocultas en su formación y en su ejercicio profesional, al punto que le ayuda a comprender e interpretar su contexto y las circunstancias que se ponen en juego para inhibir o facilitar su maduración y la mejora de su práctica docente. (Fernández, 2006, p. 167)

Haber participado en este grupo de investigación fue significativo en la construcción de aprendizajes y, con ellos, dar un vuelco importante en mi forma de ver y concebir la realidad educativa. Ya que en el transcurso de ese año pude interiorizar la perspectiva interpretativa, como investigador y como sujeto de la investigación; en otras palabras, pude ser «quien investiga y a la vez el sujeto investigado».

## A modo de cierre...

Presento parte de «Mi Autobiografía Profesional Docente» con el fin de dar a conocer un segmento de este ejercicio y algunas reflexiones que se derivan del proceso de introspección, construcción y deconstrucción al que da lugar y que sitúa de manera directa aspectos de lo desarrollado en este texto:

La primera profesora que conocí es una profesora de una escuela rural, una profesora que gusta de la poesía y querida por sus alumnos, una profesora que ha ejercido más de treinta años como docente y puedo afirmar que es una mujer esforzada, trabajadora, muy dedicada a su trabajo, tanto en el hogar como en su escuela, recuerdo que siempre he admirado de ella su fuerza, su dedicación, su alegría, y de sobremanera he admirado su capacidad de cautivar a sus alumnos. Esta docente solamente “me hizo clases”<sup>36\*</sup> dos años, en quinto y sexto de primaria. Pero la conozco muy bien, esta mujer, esta docente, es mi madre. *Mi madre fue el primer modelo docente que pude conocer y que me comenzó a cautivar desde mis primeros años (obviamente sin reflexión alguna, pero que admiraba)*. Cabe mencionar, que yo me crié en el patio de una escuela rural de enseñanza básica (primaria), en el patio de la Escuela G-608 “Los Robles”. En esa escuela, en esa casona, jugaba de niño, en esta escuela estudié mis primeros seis años de colegio y tuve mis primeros acercamientos a la docencia, no sólo por ser “hijo de la señorita”<sup>37\*\*</sup> Doris”, sino que, además, a la edad de 17 años me encontré dando clases de catecismo, daba catequesis los sábados por la tarde.

---

36 \* Forma de expresar en Chile la entrega de una clase.

37 \*\* En Chile los alumnos y apoderados llaman “señoritas” a las profesoras.

¿De qué forma daba las clases? De la misma forma que me habían dado catecismo a mí. *Hoy sin querer llego a la conclusión que mi primer modelo docente desde la perspectiva profesional fue mi madre, y desde la perspectiva metodológica, es decir, en el sentido de cómo dar la clase, el primer esquema que repetí fue la de mi catequista, una señora que no se veía ni veíamos como profesora. Sólo la veíamos como la señora Lucia, solo como la catequista; nunca como la profesora (aunque ahora no dudo que ella nos daba clases).*

Continuando con aquéllos que participaron en mi “formación como docente”, no puedo dejar de lado a mis profesores de enseñanza media (secundaria). Estos para bien o para mal fueron también unos de los primeros en “marcarme” (involuntariamente) como docente. Aún recuerdo muy bien a mis profesores de enseñanza media, recuerdo cómo impartían las clases, la forma de enseñar los contenidos, cómo se movían en clases, su dominio de grupo, el respeto que les teníamos (un respeto entre amor y odio), etc. y *sin lugar a duda, estos fueron el más fuerte modelo que repetiría en mis primeras experiencias dentro del aula.*

En la cita anterior, destaco en *cursiva* parte del texto para evidenciar conocimientos que estaban presentes en mí ser, pero no era consciente de su estancia y que solamente pude ver al realizar este relato. Fernández (2006) señala que se habla de los enfoques biográficos-narrativos como técnicas de escuchar en las que, tanto el narrador como el que dialoga con él en profundidad, experimentan procesos de comunicación, de indagación y conquista de sentido y de profundización en una verdad dialécticamente validada, en los que se requiere de ambos un trabajo reflexivo para la producción

y comprensión del relato, que implica autoconocimiento, identidad y reapropiación crítica de la práctica y de la proyección de futuro.

Finalmente, hoy persigo ser un investigador, que recogiendo los mensajes de Carr (1996) en *Una teoría para la educación*, pretenda «vivir para la educación» y no «de la educación», y aseverando que la esperanza moral, política e intelectual de la teoría y la investigación de la educación depende de que las personas – entre ellas todos los teóricos de la educación, investigadores educativos, profesores y formadores del profesorado – estén preparadas para dedicar sus energías en llevar a cabo investigaciones educativas que puedan expresar de forma más auténtica sus aspiraciones e ideales educativos.

## Referencias

- Alliaud, A. (2004). *La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional*. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narce S.A.
- Bricall, J. (2000). *Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Informe universidad 2000*. Barcelona: OEI.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata, S. L.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Madrid: Graó.

- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.). *Metodología de la investigación educativa* (p. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Medina, J. L. (2003). *La deconstrucción o desaprendizaje: aproximación conceptual y notas para un método reflexivo de generación de nuevos saberes profesionales*. Recuperado de [http://www.enfermeria21.com/pfw\\_files/cma/revistas/Educare21/2003/01/1021.pdf](http://www.enfermeria21.com/pfw_files/cma/revistas/Educare21/2003/01/1021.pdf)
- Medina, L., Clèries, X., & Nolla, L. (2007). El desaprendizaje: propuesta para profesionales de la salud críticos. *Educación Médica*, 10(4), 209-216.
- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa* (p.51-87). Madrid: La Muralla.
- Tapia Henríquez, M. (2013). *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción en Chile*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
- Tapia Henríquez, M., & Urriola López, K. (2006). *Rescate pedagógico de la programación televisiva para la comprensión de textos escritos en alumnos que ingresan a primer año medio, módulo didáctico, ejemplo de aplicación*. Tesis de pregrado. Concepción. Universidad de Concepción.
- Vargas, J. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, 12, 115-138.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

# P A R T E I I I

SOBRE LA DIVERSIDAD EN  
ESPACIOS COMUNITARIOS

Palibrio.

# 10 DESESPERANZAS APRENDIDAS Y ASCENSO SOCIAL EN EL BARRIO REBOLO DE BARRANQUILLA – COLOMBIA

Aura Aguilar Caro, Cristian Mejía  
Ramírez, Yolanda Morales Castro,  
Juan Carlos Berocal Duran, Rosana Anaya  
Capone y Marvel Bula Barreto

## **Acerca de las representaciones culturales**

Las representaciones son determinaciones internas, de nuestra mente, en alguna relación con el tiempo. Son modificaciones de nuestra mente referidas al conocimiento que se representa en un momento determinado. Son reales, es el género común que abarca todas las modificaciones de la mente en el conocimiento; y más cuando son culturales y educativas (Gil en Aguilar, 2017, p. 3).

Las representaciones sociales intentan develar los saberes comunes; esos que están en los imaginarios colectivos y que en lo individual permean las construcciones ciudadanas. En el caso de los espacios sociales son saberes determinados por la cultura que emerge de la interconexión con los valores familiares y educativos, contrastado por lo educativo.

De esa manera, la cultura es un conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de los significados en la vida social (Canclini, 2004, p. 34), a partir de esta definición se establece cuatro (4) vertientes contemporáneas, las cuales se describen de la siguiente manera:

- La cultura en la que cada grupo organiza su identidad.



- La cultura como una instancia simbólica de la producción y reproducción de la sociedad, las cuales se constituyen en la interacción cotidiana.
- Configuración de la cultura política y de la legitimidad, los cuales adquieren sentido en los cambios que define la sociedad global con la mirada local.
- Y, por último, la dramatización eufemizada de los conflictos sociales que tiene que ver con las expresiones artísticas de un grupo humano.

Así mismo, para el sociólogo francés Bourdieu, la construcción de diferencias socioculturales están medidas a partir del consumismo en prácticas sociales de la educación, la cultura y el arte. De esta manera la cultura se vuelve fundamental para entender las relaciones sociales, lo cual a través de la teoría de campo identificó la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación (Bourdieu en García Canclini, 2004, p. 104). Este autor hace una distinción donde el gusto demarca un determinado estilo de vida estableciendo una posición en un espacio social de los sujetos, el cual es identificado a través del nivel social y en este caso de las prácticas culturales distribuidas desde la estética dominante, la estética de los sectores medios y la estética popular. De allí establece que cuando aumenta el capital económico aumenta el capital social y la apropiación del arte como signo de posicionamiento social. De esta manera lo relaciona con la teoría de las formas simbólicas, desarrollada en 1979, en su obra “la distinción” la cual analiza los estratos sociales con las disposiciones del gusto y las distintas formas del estilo de vida que se manifiestan en estrategia de distinción simbólica (Meichsner, 2007), la cual está regida por el principio de intercambio económico. De esta manera existe, según Bourdieu, un espacio social, en el cual el mundo social es reproducido, el cual se estructura por la distribución desigual de las distintas formas de capital; reconociendo inicialmente el capital económico el cual está integrado por todas las propiedades y las fuentes de ingreso de

las personas; le sigue el capital social, el cual constituye una red de contactos estables, útiles en los diferentes escenarios en los cuales se establece interacción y por último el capital cultural que estructura en tres formas; incorporado, objetivado e institucionalizado, que hace alusión a los gustos, maneras y cualidades cognitivas, la atracción por objetos que representan arte y el acceso a un nivel profesional y especializado respectivamente. De la definición del capital económico, social y cultural se desprende el capital simbólico, el cual es una forma especial a base de disponibilidad de los tres primeros y el reconocimiento social que se obtiene por ellos. En algunos aspectos demuestra distintos estilos de vida las prácticas sociales y culturales mediante los gustos.

De otro modo, García Canclini (2004), destaca que la existencia de pluralidad cultural, ha hecho que no se consolide una definición sobre este término y la proliferación de un paradigma que desde una perspectiva antropológica constituye un proceso social que facilita establecer aproximaciones como, según nos lo plantea:

- El uso cotidiano de cultura se relaciona con la educación, ilustración e información, sería como un cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas estableciendo una notable distinción entre cultura y civilización.
- De acuerdo a las prácticas culturales, frente a los usos cotidianos vulgares o idealistas de la cultura, surge un conjunto de usos científicos que se caracteriza por separar la cultura en oposición a otros referentes. Las dos principales confrontaciones a las cuales es sometido el término es naturaleza/cultura y sociedad/cultura.

Afinados los postulados de Bourdieu, establecidos a partir de las relaciones sociales dentro de los conglomerados sociales, las cuales se delimitan en un espacio social dado, según él intervenido por el intercambio económico que le permite en definitiva obtener

un poder adquisitivo de bienes y servicios, como también a la realización de prácticas sociales y culturales, en las cuales se pueden hacer distinciones a partir de las clases sociales y que dependen en gran medida de la conformación del capital social y cultural, que unidos conforman el capital simbólico. De esta manera Loncon (2011) siguiendo a García Canclini presenta reflexiones en el plano latinoamericano, donde existen diferencias, desigualdades y últimamente con el desarrollo tecnológico desconexión; donde la interculturalidad como proceso social y político tiene desafíos pendientes por asumir, que en primer lugar se identifica lo intercultural asociado a la migración, en segundo plano la identificación simbólica de la cultura mediante estereotipos que alejan de la realidad y como tercero la globalización que conlleva a través de la tecnologización a darle prioridad a lo inmediato de la conexión individual con un alter que no “ve”, olvidándose del otro que quizás está a su lado (Loncon, 2011).

Según la tesis confirmada por Bourdieu “a mayor capital social, existe la posibilidad que aumente el capital cultural y económico” que pasa necesariamente por la aprehensión educativa. En el caso de los jóvenes del barrio Rebolo, que están en desventaja social frente al resto de la población la aprehensión educativa es un factor de movilización al ascenso social; sin embargo hoy no avanza una política pública clara y responsable a su favor, lo que a través de esta investigación se puede colocar de relieve para que se siga fortaleciendo la educación como vehículo fundamental para el desarrollo, sobre todo, en un país como Colombia con las condiciones de violencia estructural normalizadas.

## **La educación como progreso y acción social**

En la modernidad la escuela asegura la dirección y desarrollo de los seres mediante su participación en la vida de grupo a la que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la calidad de vida que prevalezca en el grupo. (Dewey, 2004, p. 86). En realidad, podría definirse la tarea de la educación como

de emancipación y ampliación de la experiencia. La educación toma al individuo, cuando aún es relativamente moldeable, antes de que las experiencias aisladas lo encarezcan hasta el punto de convertirlo en un ser irremediamente empírico (Dewey, 2004, p. 87).

Para Abbagnano y Visalberghi (2010) la educación “se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie”: es un proceso “que comienza inconscientemente, casi al instante mismo del nacimiento, y que moldea sin cesar las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones”. De tal modo que se convierte, poco a poco en un heredero del capital consolidado de la civilización (p. 461).

El proceso educativo tiene dos aspectos, el *psicológico* que consiste en un despliegue de las potencialidades del individuo, y el *social* que consiste en preparar y adaptar al individuo en las tareas a desempeñarse en la sociedad. A menudo, estos dos aspectos están en oposición. Pero esa oposición se acentúa y puede desaparecer si tenemos presente que las potencialidades del individuo en desarrollo carecen de significados fuera del ambiente social (así el balbuceo instintivo del lactante no se convierte en la base del lenguaje sino es a través de las respuestas que suscita en quienes les circundan), y que por otra parte es “la única adaptación posible que podamos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce el hacer entrar en posesión completa de todas sus facultades” (Dewey, 2004, p. 30).

Con el advenimiento de las democracias y de las modernas condiciones industriales, se ha vuelto imposible prescindir con precisión lo que será la civilización. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para enfrentar un orden preciso de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí; significa educarlo de modo que consiga rápidamente el gobierno completo y rápido de todas las capacidades (Abbagnano y Visalberghi, 2010, p. 641).

La finalidad de la escuela, según los planteamientos de Dewey (2004), se expresa a influir en las disposiciones mentales y mundos de sus miembros (Dewey, 2004, p. 45) y se puede distinguir del siguiente modo: Ofrece un ambiente simplificado del mundo social; elimina los riesgos perjudiciales del medio ambiente, para que no influyan sobre sus hábitos mentales; y contrarresta, diversos elementos del ambiente social y que el individuo se libre de las limitaciones del grupo donde ha nacido y ponerse en contacto con un grupo amplio.

Tal y como lo expresa Dewey (2004), la escuela misma debe organizarse como una “comunidad, donde están concentrados todos los medios más eficaces para hacer al niño participe de los bienes heredados de la especie”, donde la educación se realice como un “proceso de vida y no como preparación para el porvenir” (Dewey, 2004, p. 29). La escuela, debe representar la vida actual, una vida que sea tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en el vecindario o en el campo de juego. “Entendida como una vida social simplificada, la vida de la escuela debe desenvolverse gradualmente a partir de la vida doméstica” (Abbagnano y Visalberghi, 2010, p. 642).

Se considera que “la educación es el método fundamental del progreso y de la acción social” (Dewey, 2014), de manera que el maestro al enseñar no solo educa, sino que contribuye a formar una vida social justa, la cual no puede ser un ideal estático y fijo. El único medio liberador de la educación, para evitar que el hombre sucumba al desequilibrio que se ha creado en ciertos campos y el éxtasis relativo que se registra en el dominio social y político, consiste en llevar el método científico al campo de los problemas humanos. De allí que, el educador debe tomar de las ciencias, no ciertos resultados inmediatamente aplicables, no tanto menos la tendencia a emplear, sin son ni ton, criterios cuantitativos. Lo que debe adoptar es, esencialmente, la actitud científica; como una actitud abierta, comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la

experiencia y a modificarlas sólo de conformidad en la experiencia misma (Abbagnano y Visalberghi, 2010, p. 645).

En conclusión, la educación como función social, en la historia de la humanidad, ha sido fundamental, además de diluir las diferenciaciones sociales permite que se comprenda desde una simplificación del mundo social; ahí el gran aporte sobre todo en estos entramados latinoamericanos, donde lo contextual juega en contra, como es la violencia y la corrupción; lo cual no permite que se logre el tan anhelado ascenso social de la ciudadanía.

## **Método**

Se optó por la investigación cualitativa que se entiende como cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación (Strauss y Corbin, 2002, p. 12). Puede tratarse de investigaciones de la vida de las personas, las experiencias vividas, comportamientos, emociones, sentimientos, así como funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones. En este caso específico, se buscó develar las representaciones de los estudiantes, líderes sociales, docentes y padres de familia, en el barrio Rebolo de Barranquilla departamento del Atlántico en Colombia, a través del material discursivo como fuente principal. La clave de la investigación cualitativa está en evitar la posible imposición a priori. Por el contrario, conviene hacer uso de las categorías propias de los participantes de las situaciones sociales a fin de desarrollar descubrimientos fundados en la realidad (Pérez, 1994, p. 86).

Un motivo suficiente por el que se optó por un método de investigación cualitativa es la naturaleza misma del problema que se investiga, pues se intenta comprender significados o su naturaleza a partir de la experiencia de las personas que serán objeto de estudio (Strauss y Corbin, 2002, p. 12). Articulado con el concepto de representaciones sociales que para Moscovici

(1993) es definido en la constitución de un conocimiento práctico socialmente elaborado, que se adquiere a través de experiencias comunes, como la educación y la comunicación social. Como a su vez, constituyen sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones existentes entre ellos. No son un reflejo del exterior sino, que más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto de referencia (Moscovici en Martinic, 2006, p. 300).

En ese sentido, como técnicas de investigación para ahondar en la manera en que las personas explican los hechos y las relaciones entre ellos en la institución educativa estudiada se propuso como instrumentos de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas y observaciones directas al contexto educativo. A continuación, se presenta la Tabla 1: Descripción de las técnicas de investigación, actores y análisis el resumen de los elementos del método de la investigación que se presenta.

Tabla 1

*Descripción de las técnicas de investigación, actores y análisis*

<b>Técnicas de investigación</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Actores/lugar</b>	<b>Técnica de análisis</b>
Entrevistas semiestructuradas	20 sujetos sociales	Estudiantes, líderes sociales, padres de familia y docentes.	Análisis de contenido
Observación directa	2 observaciones directas	Barrio Rebolo y Colegio Fe y Alegría	

*Nota:* La tabla se elaboró a partir del diseño del método y presenta según cada técnica de investigación el número de aplicaciones de cada una, los lugares y personas fuentes de información, para finalizar con el tipo de análisis de resultados por contenido. Fuente: Aguilar et al, 2018.

Fue fundamental tanto el tipo de investigación como las técnicas empleadas las que permitieron un acercamiento a la realidad propia del barrio Rebolo con los imaginarios que suscitan de sus micro realidades. Es necesario reconocer el lugar de la investigación social que permitió abstraer nuevas conclusiones con el presente trabajo para aportar a las construcciones socioculturales.

Cómo herramienta de interpretación de los datos recogidos se realizó análisis de contenido, este tipo de análisis apela a la clasificación de las diferentes partes de un escrito conforme a categorías determinadas por el investigador para extraer una información predominante o las tendencias manifestadas en esos documentos. Esta técnica ha sido utilizada en el análisis de transmisores de radio, de programas de televisión, de carteles, de propaganda política, de libros infantiles, etcétera (Pardinas, 1993, p.102).

La técnica de análisis de contenido requiere que las categorías tengas la cualidad señalada para otros instrumentos de investigación, tales como: fidedigna, validez, deben estar tomadas de un solo principio de clasificación, ser suficientemente exhaustivas para que incluyan todas las respuestas y mutuamente exclusivas y de suerte que respuestas clasificadas en una categoría no puedan serlo en otra (Pardinas, 1993, p.103).

En resumen, el análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con la finalidad de interpretarlas. El objeto del análisis de contenido consiste concretamente en observar y reconocer el significado de los elementos que forman los documentos (palabras, frases, etc.) y en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior (Sierra, 1991, p. 286).

La preocupación por establecer ciertos cánones de rigurosidad científica en el marco de los estudios cualitativos, que hagan “creíbles” los hallazgos a los que se arriba, parece ser el foco de atención principal al que apunta una parte importante de los esfuerzos de delimitación de las características de la investigación



cualitativa por lo cual la sistematización y explicitación de los procedimientos a seguir en la investigación se hacen necesarios en cada momento del proceso investigativo (Erazo, 2011, p. 124).

En este sentido, se diligenciaron consentimientos informados, se usó un sistema de codificación para la confidencialidad de los actores participantes, se tramitó el respectivo aval del Colegio Fe y Alegría para las observaciones directas dentro de la Institución y un consenso en el espacio social del barrio Rebolo; además de contar con la complacencia de participar en este proyecto investigativo de diversos actores involucrados directa e indirectamente. Por ello, en el trabajo de campo se cuidó cada detalle para que el juicio de credibilidad, en el nivel que nos estamos planteando, se relaciona con la posibilidad de contar con ciertas pautas y permitiera evaluar el proceso seguido por los investigadores para llegar a las conclusiones que aquí se presentan.

El análisis de contenido se hizo en un primer nivel específico y en un segundo nivel general. En el primer nivel se ubican los criterios de rigor que se vinculan al modo en que se conducen los procedimientos específicos dentro de cada opción metodológica. En el segundo nivel, que se consideró el más importante para la investigación, estuvieron los cánones de rigor propios de cualquier investigación que se considere científica, sea o no naturalista. Así, se situó en el segundo nivel el desarrollo de cuatro criterios de rigurosidad que podrían connotarse como: sistematicidad, consistencia, optimización de la elección de procedimientos y comunicabilidad (Scott en Erazo, 2011, p. 127).

## **Resultados**

Para establecer los resultados, inicialmente se definió un perfil del espacio social, donde se ubicaba la investigación; y más adelante los análisis del trabajo de campo, la cual se definió en dos dimensiones: Cultura y Educación, las cuales se triangularon para realizar la presentación de los resultados y el valioso aporte del canon discursivo para comprender esas micro realidades en

el Barrio Rebolo de Barranquilla- Colombia, más allá de los imaginarios colectivos que existen de acuerdo a la segmentación social que ha estado presente en este espacio social.

### ***Perfil del barrio Rebolo y la Institución Educativa Puerta de Oro de la Fundación Fe y Alegría***

En sus inicios, a partir del año 1630, Barranquilla, que en ese tiempo era un sitio de libres de acuerdo con la descripción realizada por Villalón (2007), poseía dos sitios identificados como Barrio Abajo del Río y Barrio Arriba del Río. Los dos sectores primigenios de la actual ciudad estaban conformados por lo que hoy corresponde al Centro Histórico (en el cual se integran el centro comercial, partes del mercado público, y los barrios San Roque Abajo y El Rosario), el barrio Abajo del Río (al norte del Centro, conocido simplemente como “barrio Abajo”) y el barrio Arriba del Río (hacia el sur, correspondiente a los actuales Rebolo y San Roque).

En el barrio Rebolo, al igual que en otros sectores vecinos, aún pueden encontrarse algunas de las primitivas casas de bahareque y techo de paja; como rezagos de sus inicios que marcaron la pobreza representada por barrios pobres como Chiquinquirá, San Roque y barrio Abajo (Buitrago, 2012, p. 159), con lo cual se muestra desigualdad entre los sectores y la actual modernización que ha hecho escala en la ciudad, combinando viviendas de antaño con mansiones abandonadas de las familias adineradas de épocas cercanamente pasadas. Rebolo es uno de los epicentros de la actividad carnestoléndica que le imprime un sello cultural e internacional a Barranquilla. En la actualidad Rebolo se presenta como un sector en el cual se está construyendo una ciudadanía que porta un estandarte orientado hacia el querer manifestar otro sentido hacia la vida: con el compromiso de sus habitantes en la construcción de nuevos imaginarios que sean percibidos por el resto de la sociedad, libre de estereotipos de *comunidad peligrosa e invivible*.

La comunidad de Rebolo forma parte de la Localidad Sur Oriente, al lado de barrios como La Luz y La Chinita, entre otros. Este lugar, sobre todo en lo que se ha considerado un punto blanco al interior del sector desde hace más de diez años, funciona la institución educativa Puerta de Oro de la Fundación Fe y Alegría (ubicada en el sector conocido como Don Bosco 3). Esta institución, considerada la más vulnerables de las que tiene la Organización en Barranquilla, tiene las modalidades de Preescolar, Media, Básica Secundaria y Básica Primaria y tiene como principal característica la de transformar a las personas – es también una característica de la comunidad jesuita – desde su espiritualidad. Con tesón lo han logrado y con el convencimiento de lograr que cada persona de la comunidad comience a posibilitar el cambio a partir de los estudiantes de la institución.

Son más de diez años de labor de la institución en el barrio Rebolo, en el que la hostilidad entre los niños que allí estudiaban era el pan de cada día. Con un aproximado de seiscientos estudiantes hoy en día han logrado cambiar esa baja hospitalidad y la agresión en brotes de tolerancia que han permitido la disminución de ciertas prácticas nocivas que afectaban e incidían en los estudiantes.

### ***Comprensiones culturales: dentro de las desesperanzas aprendidas y el ascenso social educativo***

En torno a lo *cultural* en el barrio Rebolo, se resalta el potente impacto de las manifestaciones culturales y su importancia; en ese sentido, la expresión cultural es un aspecto como factor protector dentro de las percepciones que tienen los habitantes del barrio Rebolo. Definida en los cuatro ítems anteriores.

Primero, la IEDFA es centro de las prácticas culturales y sociales del barrio; a su vez rescate de las tradiciones, lo que trasciende del acto meramente académico a la incorporación de la identidad que es parte del caribe y cobra sentido en cómo la

perciben las personas. Los entrevistados lo manifestaron así: en relación a las actividades culturales afirman que se dan *“solo las que se llevan a cabo en la institución, por fuera no se desarrolla ninguna”* (A3). Otro refiere que *“antes se veía eventos de tipo carnaval, aniversario del barrio, bazar, concurso y culturales, pero se está perdiendo esa parte de la cultura que identifica al barrio, lo que se está viendo actualmente son los eventos del colegio Rebolo”* (A7). En cuanto a la identidad, lo enuncian de la siguiente forma: *“porque es lo que nos da identidad con base o nuestra costumbres, creencias y tradiciones”* (A3).

Segundo, la cultura es un factor protector para los jóvenes en cuanto a poder desarrollar un proyecto de vida. Considerando que según el último informe de un estudio de pandillas de la Alcaldía de Barranquilla en el que se expone que operan cinco (5) grupos juveniles en conflicto, con aproximadamente ciento veinte (120) jóvenes; es un aspecto importante a establecer, tanto docentes, padres de familia y líderes lo expresan en los siguientes términos: *“los jóvenes se concentren en y que no se pierdan en la calle, y puedan ser buenas personas”* (A2). Otra persona indica *“porque hay mucha drogadicción y los niños y jóvenes se están perdiendo”* (A11). Y una tercera afirma que *“considerar importante la cultura para el barrio, es un medio de atracción para los jóvenes y la sociedad ya que pueden distraerse; y así tienen una mejor visión para los niños y jóvenes donde no puedan visualizar cosas malas”* (A8).

Tercero, la cultura motiva a la paz y convivencia entre ciudadanos. Es un aporte importante a considerar, debido, al contexto colombiano que pasa el trance de más de cincuenta años de conflicto interno con la firma de los acuerdos en 2016, que abre una posibilidad a la paz; a su vez hay necesidad de construir un nuevo escenario que propicie la sana convivencia. En las propias palabras de los actores entrevistados se reconoce que *“es importante para poder vivir en paz, y desarrollar un ambiente bueno”* (A10). Otro menciona que *“la cultura es generadora de paz y ayuda a que los jóvenes no se pierdan e induzcan otros caminos”* (A13). Y una tercera persona explica que *“los jóvenes se entretienen con esas actividades y así se puede solucionar las diferencias de algunos”* (A9).

Cuarto, las prácticas culturales más representativas son la danza, el arte y el deporte. Posicionando el valor patrimonial del Carnaval a través de la Danza del Torito que es una de las más antiguas en la tradición carnavalera y se origina en el barrio el Rebolo. En palabra de los actores participantes de la siguiente manera: *“aquí en el barrio Rebolo nació la danza del Torito, también hay unos grupos que han nacido con el tiempo, como las negritas puloy”* (A8). En otro sentido lo manifiesta este actor: *“en el barrio Rebolo, en los carnavales se hacen muchas actividades la casa del torito está aquí. En el barrio también podemos observar que se hacen torneos de fútbol en diferentes canchas, ya sea infantil o juvenil”* (A1). Otro de los actores, lo expresa con la siguiente afirmación *“sí, se desarrollan grupos de danza, juegos deportivos”* (A2).

Es fundamental la autovaloración que tienen los habitantes del barrio Rebolo en relación a las prácticas culturales, las cuales, se aúnan con el campo educativo para mantener las tradiciones; además, funge como factor protector para el desarrollo de un proyecto de vida favorable a los niños y jóvenes; a su vez conmina a la construcción ciudadana de paz y convivencia, a la resolución de conflictos, lo cual para el escenario colombiano es un aporte valioso.

La cultura como identidad es un aspecto que visibiliza el entramado del caribe con sus tradiciones populares, sobre todo, donde la práctica social a través de la danza y el arte, como aspectos integradores, son vitales para la mantención de estas tradiciones que datan de más de un siglo y que hoy tienen a el carnaval de Barranquilla como patrimonio inmaterial de la humanidad por la UNESCO.

En torno a la *educación* emergen dos grandes sub-dimensiones de las consideraciones del impacto educativo en relación al contexto sociocultural, de un lado las desesperanzas aprendidas y de otro el ascenso social, ambos en contraste con el manejo del tiempo libre y la ocupación al finalizar la educación media.

En cuanto a la primera, **la desesperanza aprendida**, tiene que ver con la violencia generalizada que existe en este espacio

ciudadano del barrio Rebolo. Violencia que es más notoria en la vida de los jóvenes, que, en algunos casos, al no tener posibilidad alguna de poder realizar estudios sumado a los problemas familiares encuentran asilo en los grupos juveniles en conflicto. En la voces de los actores participantes el impacto de la educación en los jóvenes se muestra así: *“ningún impacto ya que los jóvenes no quieren estudiar, no quieren formarse, para llevar una vida digna”* (A3). *“Un impacto muy pobre, muy pocos son los jóvenes que uno ve con ganas de estudiar y salir adelante en este barrio”* (A5). *“en estos tiempos para los jóvenes de ahora le parece terrible estudiar y tienen la accesibilidad de tener una educación porque anteriormente los colegios eran pocos accesibles para estudiar. Y estos jóvenes se les es más fácil desviarse y no formarse para un futuro”* (A11).

Se refiere que hay interés de los padres a que estudien los jóvenes y manifiestan los docentes que la formación familiar incide en la construcción personal y que el respeto no se logra desde la escuela sino desde el ámbito familia. Lo definen los docentes de la siguiente manera: *“bueno un buen impacto, sin embargo hay estudiantes que son prácticamente obligados a estudiar, pero la educación es algo primordial si no hay educación no se crece como persona”* (A6). *“que los jóvenes han tenido muchos cambios algunos utilizan un modo de hablar más vulgar que otros, donde hay jóvenes que ya no respetan y se ve mucha intolerancia entre ellos mismo y que la educación no viene del colegio si no de casa”* (A7).

Respecto a la segunda, **la educación como ascenso social**, ha favorecido en que disminuye la violencia y en la definición de un proyecto de vida. En los párrafos que siguen lo manifiestan: *“Que muchos jóvenes se han dejado la violencia, han dejado de ser violentos y se han integrado más con la cultura y los cursos”* (A4); *“Es importante para el desarrollo de los jóvenes, así se animan a seguir adelante con su proyecto de vida”* (A8); *“Ha sido importante para que los jóvenes aprendan a solucionar conflictos”* (A9) y *“A nivel del barrio ha sido beneficioso para nuestros niños y jóvenes, como podemos observar muchos se están dedicando a estudiar y a pensar en un mejor futuro”*. (A10).

Se describía en los párrafos anteriores la educación como desesperanza aprendida y ascenso social. Se contrasta aquí, el manejo de tiempo libre y la ocupación luego de culminar sus

estudios de media. En ese sentido, se contrapone el uso del tiempo dedicado a lo que un joven debería hacer como son los trabajos escolares y deporte, con el uso del tiempo de permanencia en las esquinas y sin ninguna ocupación. Las tareas de casa y el juego de fútbol son las actividades que realizan los jóvenes: *“Estar en la casa, y estar haciendo las tareas del día siguiente.”* (A2); *“Jugar con lo poco que se encuentran en el barrio”* (A3) y *“Después de una jornada educativa, se ponen a jugar fútbol”* (A4). En el sentido de la desocupación, el uso del espacio público por parte de los jóvenes más asiduo es la calle y las esquinas, la definen como un punto de partida para tomar malos caminos, que sería la participación en los grupos juveniles en conflicto. Los actores lo responden de la siguiente manera: *“Los muchachos de este sector uno los ve que tienen mucho tiempo desocupado, por ende, uno lo puede observar que pasan las esquinas.”* (A1); *“En nada ya que salen de la escuela no hacen nada de que los distraiga para no tomar malos caminos”* (A10) y *“La mayoría de los jóvenes de acá, en la calle”.* (A12).

En lo referente a la ocupación luego de terminar los estudios medios tanto estudiantes, como padres de familia y docentes coinciden en que hay expectativas en torno a la continuación de los estudios (estudiantes), brindar la educación en valores y los recursos suficientes para que realicen su proyecto de vida (padres) y facilitar un proceso educativo para la transformación social (docentes). En ese mismo orden las expresan los actores: *“Seguir mi carrera, estudiar, ser alguien en la vida y ayudar a mi familia.”* (A2). *“Darles una buena educación a mis hijos en vivienda, alimentación, y las necesidades básicas, buenos principios, valores”* (A3); *“Tengo que estar pendiente, atento a que realicen las tareas estar pendiente que vayan al colegio”* (A4); *“Transformar vidas, dejar un mensaje para que sepan de que el estudio es una oportunidad para cambiar”.* (A8) y *“Mi compromiso es importantísimo, la idea es sacar a los estudiantes y jóvenes adelante, ya que él tiene este barrio como si fuera su único mundo y la idea es que salgan adelante, si tienen ideas no las sacan adelante y lo logros y las metas se estancan”* (A11).

En suma, se constata que la cultura y la educación son un vehículo fundamental en los procesos de transformación social

en espacios sociales, que como en el caso del barrio Rebolo, experimentan una situación compleja de violencia generalizada y los grupos de jóvenes en conflicto cada vez aumentan. Es la educación una vía para la formación y la transformación; además de la cultura que funge como factor protector.

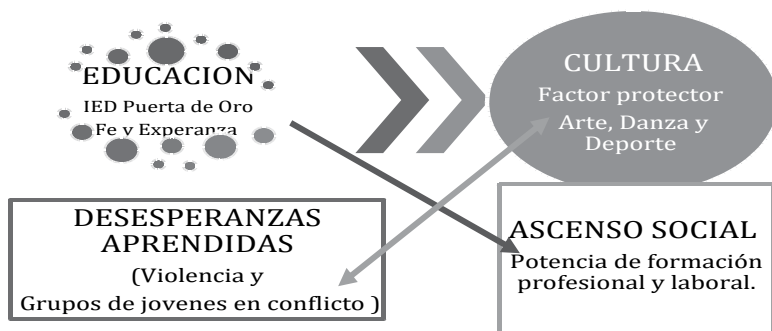
## **Consideraciones finales**

A través de esta investigación, que va en la búsqueda de lograr la re-significación ciudadana, se presentó las entrevistas personales con padres de familia, docentes, líderes sociales y estudiantes con aportes más allá del estigma que existe por la pertenencia al barrio Rebolo de Barranquilla – Colombia; se encaminó la búsqueda de salidas propias a las situaciones en que están abocados los estudiantes y jóvenes, que en algunos casos toman la vía de la violencia para poder desarrollar un proyecto de vida, que es truncado por la cárcel o por la muerte. En esa disyuntiva, tanto los padres de familia como los docentes, manifiestan estar comprometidos con la formación de niños y jóvenes para que haya un mejor futuro.

Como parte del análisis de contenido se presenta como un resultado la Ilustración 1, que se presenta más adelante; la cual integra un dispositivo que emerge desde las voces de los actores es la educación como el principio de esperanza y esta al centro como guía en la consecución de un proyecto de vida digno para los niños y jóvenes. Es un imperativo que enuncian los padres de familia y docentes, que reafirman su compromiso para lograr ciudadanos acordes a la actualidad. Además, algunos estudiantes ven la educación como la oportunidad de “ser alguien en la vida”, esto indica que la auto asignación es fundamental a la hora de poder lograr sus metas y objetivos. Matriz de análisis educación y cultura.



Ilustración 1: Matriz de análisis educación y cultura



*Nota:* La matriz de análisis se elaboró a partir de la interpretación de los datos de las entrevistas y muestra las interacciones entre educación y cultura, así como las relaciones entre desesperanzas aprendidas y el ascenso social para el caso del barrio Rebolo de Barranquilla. Fuente: Aguilar et al., 2018.

De acuerdo a lo explicitado anteriormente; es un complemento a lo educativo es lo cultural como factor protector, expresado a través de la danza, el arte y el deporte. El patrimonio cultural inmaterial que funge el Carnaval, es un hecho que marcado por el rescate de la identidad y que es delineado también por la Institución Educativa, se aprovecha para inculcar valores humanos y socioculturales a los jóvenes.

Finalmente, ante las desesperanzas aprendidas por los moradores del barrio Rebolo surge, con la acción educativa y cultural, la potencia del ascenso social que permite una luz en medio de lo determinante de la desventaja socioeconómica y la violencia juvenil, lo cual debe ser un indicador a incluirse en la política pública de infancia y adolescencia, para que la inversión en proyectos educativos y culturales sea una prioridad que contribuya a disminuir la tasa de jóvenes que integran grupos juveniles en conflicto.

## Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A (2010). Historia de la pedagogía. México: Fondo de cultura económica.
- Aguilar, A (2017). Representación femenina juvenil e intercultural en gobiernos escolares. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Alcaldía de Barranquilla (2012). Intervención psicosocial a jóvenes en situación de riesgo pertenecientes a pandillas en el distrito de Barranquilla. Informe de intervención psicosocial.
- Buitrago, J. (2012). Antecedentes de Barranquilla (Colombia), caracterización de su metropolización. En: *Justicia*. (enero - diciembre de 2012); pp. 149 – 188. Disponible en: file:///C:/Documents%20and%20Settings/CURN%20BAQ/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-AntecedentesDeBarranquillaColombiaCaracterizaci onD-5978947.pdf
- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2004). Educación y democracia. Madrid: Morata, 2004.
- Erazo, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de la investigación cualitativa. Ciencia, docencia y tecnología, 107-136.
- García, C. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa, S.A. Barcelona.
- Loncon, E. (2011). Disertación en el módulo de interculturalidad y políticas públicas. Chile, Usach, mayo 2011.
- Martinic, S. (2006). Metodología de la investigación social. Santiago: Lom.
- Meichsner, S. (2007). *El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu*. Revistas voces y contextos, tomo 3, volumen 2, 2007.
- Pardinas, F. (1993). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. México: Siglo veintiuno editores.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I, Métodos. Madrid: La muralla s.a.

- Sierra, R. (1991). Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios. Madrid: Editorial paraninfo s.a.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia, facultad de enfermería
- Villalón J. (2007). *Los inicios de Barranquilla. Poblamiento en el Bajo Magdalena. Siglos XVI al XVIII. En: Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, vol. 3, núm. 6, noviembre, 2007.

Calibrio.

# 11 MIGRACIÓN, FAMILIA Y EDUCACIÓN: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN CHILE

Fernando Carrasco Mery

La historia de la política migratoria en Chile ha demostrado ser fluctuante y errática, variando entre posiciones de apertura y restricción a la llegada de extranjeros, dice Chiarello (2013), construyendo una serie de normativas, instructivos y leyes que han intentado responder a las contingencias. El carácter más restrictivo de la política migratoria se puede visualizar en la creación del Decreto Ley N° 1.094 dictado por el General Pinochet en 1975 que, prohibió la entrada de potenciales subversivos del régimen militar, luego fue reglamentada por el Decreto Supremo N° 597 de 1984 y posteriormente modificada por la Ley N° 19.476 de 1996, norma el ingreso al país, la residencia, la permanencia definitiva, el egreso, el reingreso, la expulsión y el control de los extranjeros. La Ley de Extranjería, como se conoce en la actualidad, es una norma sumamente selectiva en la admisión de extranjeros y muy rigurosa en el control de las entradas y las salidas, aspectos que reflejan fielmente la fuerte ideología de seguridad nacional de la dictadura de Pinochet.

Una actitud de apertura, aunque no extensible a nivel normativo, comienza a evidenciarse con la llegada de los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia desde 1990. Recién instaurada la administración de Patricio Aylwin, se impulsó una reforma legal tendiente a facilitar la movilidad de las personas entre las naciones de la región. Posteriormente, el gobierno de Eduardo Frei buscó modernizar la gestión de atención de usuarios del Departamento de Extranjería y Migración y en 1998 se realizó la primera regularización migratoria que entregó alrededor de 18.000 residencias definitivas.

Fue durante la administración de Ricardo Lagos que se propuso la explicitación escrita de una política migratoria y, lo más importante, se ratificó en el año 2005 en la *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*. Fue durante este gobierno, y dada la grave situación política, económica y social que en Haití se vivía, que Chile junto a los gobiernos de Lula en Brasil y Kirchner en Argentina apoyaron la gestión del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas que, a través de la resolución N° 1529 de febrero 2004, acordara desplegar una fuerza militar multinacional, denominada MINUSTAH, para el mantenimiento de la paz en Haití. Este acuerdo consideraba “un contexto de seguridad capaz de contribuir a la normalización de la vida pública, el restablecimiento del Estado de derecho y el apoyo al proceso constitucional promoviendo los principios de gobiernos democráticos y el desarrollo de las instituciones” (Castor, 2008, pp.32-33).

Se podría considerar, entonces, que las facilidades para la llegada de inmigrantes haitianos a Chile tienen su punto de partida en este acuerdo y, posteriormente, en la multiplicidad de conversaciones de las tropas chilenas con la población haitiana sobre las condiciones para vivir en Chile. La apertura de fronteras durante el gobierno de Lagos se vinculó fuertemente con la Declaración de los Derechos Humanos que consideraba el respeto a personas en situaciones de vulnerabilidad, sustentando la ayuda solidaria hacia quienes tenían problemas económicos y políticos en Haití. Esta apertura, también, se constituyó en un gesto político a través del cual se pretendía devolver la mano a aquellos países que solidarizaron con innumerables chilenos y chilenas que tuvieron que exiliarse durante la dictadura.

Durante la primera administración de Michelle Bachelet, se hizo el esfuerzo formal por instalar una imagen de *pais de acogida*, se trató de asumir la migración como un derecho, voluntad que se precisó incorporando el tópico de la migración en los objetivos estratégicos

del Ministerio del Interior con un dictamen explícito sobre Política Nacional Migratoria, en el cual, se definía a Chile como

adecuadamente abierto a las migraciones, buscando la recepción no discriminatoria de los migrantes que decidan residir en el país, en acuerdo a las Convenciones y Tratados Internacionales vigentes y suscritos por Chile, en un contexto de respeto a la institucionalidad democrática, la Constitución y las leyes del país (Instructivo Presidencial N° 09. Presidencia de la República. 2008).

Fue en este periodo que se produjo la segunda regularización migratoria, otorgando el permiso de residencia temporaria a aproximadamente 50.000 inmigrantes.

Tras la salida de este último gobierno *concertacionista* y la instalación en el poder de la centro-derecha, a través de sus partidos organizados en la coalición *Alianza por Chile* en 2010 con el presidente Sebastián Piñera, no se incluyó entre sus propuestas públicas información explícita y reconocible sobre migraciones o un plan de acción en este ámbito. La tarea de reconstrucción luego del terremoto, de febrero de 2010 en Chile absorbió atención y esfuerzos del gobierno dando baja prioridad a la temática migratoria en la agenda pública. A finales de 2011 la administración Piñera se propuso redactar un anteproyecto de legislación migratoria para responder a un proceso inacabado por los *gobiernos concertacionistas*. Pese al silencio, permaneció inalterable la política de acogida vía regularización, como una característica de gestión migratoria, buscando promover una migración ordenada y segura que permitiera garantizar los derechos y deberes tanto de nacionales como extranjeros. Mientras tanto, la migración en el Caribe seguía sus propias dinámicas y respondía a los desafíos políticos, sociales, económicos y culturales de las sociedades que lo componen.

## **Características de la migración en el Caribe y trayectoria hacia América del Sur**

Según estudios realizados por el sociólogo puertorriqueño Jorge Duany (1993), sobre la migración caribeña, uno de los hechos emblemáticos que motivó la migración haitiana fue la dictadura de François Duvalier entre 1957 y 1986, período en el cual miles de haitianos se dirigieron hacia diferentes países, constituyéndose ésta migración en “una estrategia de sobrevivencia básica con una abundante mano de obra, recurso principal de la región, [...] para exportarse a otros países” (Duany, 1993, p. 98). Durante el siglo XX algunos gobiernos caribeños estimularon la emigración, como una manera de aliviar los problemas de sus países, basándose en la creencia que el Caribe sufre de sobrepoblación y recursos naturales escasos. La ideología dominante hasta finales del siglo XIX, dice Duany (1993), planteaba que había escasez de mano de obra y esta era una de las causas de los problemas de la región. Según el autor mencionado, desde la Segunda Guerra Mundial los gobiernos caribeños promovieron activamente la migración de trabajadores hacia las naciones industriales avanzadas de América del Norte y Europa occidental, planteándose que la emigración “reduciría los inaceptables niveles de desempleo y el crecimiento poblacional excesivo en la región” (p. 98).

La *teoría de la válvula de escape* se convirtió en ideología oficial a través del Caribe contemporáneo, en la que los gobiernos han considerado la emigración como “un modo de remover el excedente poblacional, reducir los costos de los servicios sociales, obtener moneda extranjera y exportar el descontento” (p. 98). Así, los gobiernos caribeños han adoptado una postura de *laissez-faire* hacia la emigración, facilitando la exportación del excedente laboral, desincentivando la inmigración laboral de otros países y confirmando que la migración ha contribuido a aumentar los estándares de vida de muchos inmigrantes caribeños que, sin embargo, no ha provisto una alternativa viable de desarrollo para la región. Investigaciones en el Caribe han demostrado que

muchas familias reducen su participación en la fuerza laboral local como resultado de la emigración de algunos de sus miembros.

La imagen de la *válvula de escape*, planteada por Duany (1993), exagera el impacto positivo de la emigración sin considerar las problemáticas que se producen en las sociedades receptoras, tanto en las dimensiones sociales como en los procesos educativos.

Para muchos habitantes de Puerto Príncipe, Jacmel, Les Cayes y otras ciudades, *dejar atrás Haití* no era una situación nueva, permanentemente habían buscado salir de su país y cualificar sus formas de vida. Así, hace décadas han cruzado la frontera hacia República Dominicana donde residen más de 1.000.000 haitianos en forma ilegal, la mayoría trabajando en agricultura y construcción. Según un Informe del Instituto Nacional de Estadísticas de la República Dominicana (2012), indicaban que existían al menos 668.145 inmigrantes haitianos de primera o segunda generación (aprox. 7% de la población del país), pero el Informe no incluía nietos ni bisnietos. Esta situación ha generado grandes problemas porque los hijos de haitianos nacidos en este país, no son reconocidos como dominicanos, situación que se deriva de varios acontecimientos pasados.

En 2005, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) extendió una sentencia condenando al Estado dominicano por la violación de su *derecho al nombre, a la nacionalidad* y a la *igualdad ante la ley*, al negarse a emitir actas de nacimiento a hijos e hijas de haitianos. Para septiembre de 2013 el Tribunal Constitucional dominicano emitió una nueva sentencia en la que niega este mismo derecho a los hijos de inmigrantes haitianos en situación irregular nacidos desde 1929. A pesar que este dictamen ha afectado, al menos, tres generaciones de dominicanos de origen haitiano, las autoridades dominicanas se atienen al principio *ius solis* (derecho al suelo) que no ampara a los hijos de padres extranjeros que se encuentren en condición de tránsito por el territorio, condición atribuida a los haitianos. Esta medida implicó que la Dirección de Migración de República Dominicana cerrara su frontera prohibiendo, por ejemplo, en la ciudad de Dajabón la entrada



de obreros y comerciantes haitianos que diariamente ingresaban a su territorio, como también, el ingreso de niños y niñas que cruzaban la frontera para estudiar. Esta situación provocó graves incidentes en el puesto fronterizo, en los que manifestantes haitianos argumentaron que todos los años miles de niños se quedan sin plan de estudios, debido a la escasez de escuelas que hay en Haití y por eso, muchos padres habían inscrito a sus hijos e hijas en escuelas públicas de Dajabón y otras localidades de la frontera norte dominicana. Por este motivo, las autoridades haitianas solicitaron a las autoridades migratorias dominicanas la entrega de un carnet para que niños y obreros puedan estudiar y trabajar en territorio dominicano.

Otros haitianos, buscaron asilo en los EEUU, estimándose que en la actualidad habría aproximadamente 600.000 haitianos viviendo en este país, principalmente en Miami y Nueva York que tiene la segunda mayor población haitiana en este país. Existen comunidades menores en otras ciudades estadounidenses como Nueva Orleans, Luisiana, Boston, Washington D.C. y Nueva Jersey. Sin embargo, y con el paso de los años, el descontento se ha manifestado de diferentes formas, por ejemplo, planteamientos de demandas frente a la oficina del Servicio de Ciudadanía e Inmigración (USCIS) en la ciudad de Miami, contra las políticas discriminatorias de EE.UU., pues sostiene beneficios para inmigrantes de otros países, en especial de Cuba. Así, los haitianos exigían una reforma migratoria con beneficios similares a los cubanos, ya que los haitianos son repatriados cuando intentan llegar a Estados Unidos en balsas por vía marítima, mientras que a los cubanos se les autoriza a permanecer en el país por la llamada política de *pies mojados, pies secos*, que, basada en la denominada Ley de Ajuste Cubano, facilita la estadía a aquellos que logran pisar tierra y después de un año obtener la residencia.

Canadá es otro país al que han llegado, estimándose que hay más de 100.000 haitianos y haitianas, principalmente en Montreal y Quebec, las principales ciudades francófonas del país. Este país facilitó los trámites inmigratorios de ciudadanos

haitianos con familia en Canadá o ciudadanos canadienses con familiares cercanos de nacionalidad haitiana para llevarlos hacia ese país, después del terremoto. En México, viven alrededor de 1.700 haitianos, la mayoría hombres entre 25 y 40 años. En entrevista con Wilner Metelus, presidente del Comité Ciudadano de Defensa de los Naturalizados y Afromexicanos, reconoció que “a dos años de la tragedia y pese a que ingresaron con visas humanitarias que teóricamente les permiten trabajar, la realidad es que no consiguen empleo”. Los haitianos que llegaron hasta México tienen instrucción a nivel medio superior y muchos no dominan la lengua castellana, lo que dificulta su supervivencia. Actualmente, en Venezuela existe una inmigración que aumentó considerablemente a partir del terremoto de 2010. Según el embajador de Haití en Venezuela, Leslie David: “[...] después del terremoto el presidente Chávez dictó un decreto para legalizar a todos los haitianos que estaban aquí y que pudieran recibir socialmente lo mismo que cualquier trabajador”. El Embajador agrega que “[...] comparado con otros países, la situación de los inmigrantes haitianos aquí es bastante cómoda. [...] Ellos no tienen problemas con las autoridades venezolanas, nunca hemos recibido ninguna queja por ningún abuso de la autoridad”.

Los haitianos que han llegado hasta Perú, a ciudades como Tumbes y Piura, ubicadas en el norte de este país, lo hacen para pasar a Brasil. Sin embargo, en estas ciudades han sido detenidos, ya que desde enero de 2012 los haitianos requieren visa. Así, más de una centena, entre adultos y niños, se encuentran ilegales y detenidos en un campamento levantado improvisadamente en la localidad fronteriza de Madre de Dios, sin poder desplazarse por Perú ni avanzar hacia Brasil. Sin embargo, el jefe de la Policía de Piura, coronel Máximo Vargas, indicó que “[...] la Policía está cumpliendo con capturar a estos ciudadanos ilegales, pero el círculo se rompe en Migraciones [porque] cualquiera puede ingresar por la frontera”, lamentó Vargas. Indicaron que los extranjeros son identificados, se comunican con las autoridades de Interpol para verificar posibles requerimientos, se envía un Informe a la Oficina

de Migraciones, pero se demoran hasta un año para emitir una resolución de expulsión, por lo que los haitianos consiguen su objetivo de llegar hasta Brasil.

En el momento que se produjo el terremoto, Brasil tenía un importante rol en Haití, coordinaba la misión enviada por las Naciones Unidas (MINUSTAH) con el fin de estabilizar ese país. Brasil no había tenido migración de haitianos hasta el momento, pero después del sismo comenzaron a llegar numerosos haitianos hasta ese país. Suponemos dice, Paulo Sergio De Almeida, presidente del Consejo Nacional de Inmigración en Brasil que, “el contacto con los militares y civiles brasileños, además, del estrechamiento del intercambio cultural entre los países ha permitido [...] que los haitianos identificaran a Brasil como país de destino”. Inicialmente, los haitianos llegaron desde Ecuador y Perú por vía aérea, pero después atravesaron la selva amazónica hasta las ciudades brasileñas de Tabatinga, en el Estado de Amazonas y Assis Brasil, en el estado de Acre. Según De Almeida, “llegaron sin visa de entrada, presentándose estratégicamente como refugiados, para así regularizar su estadía en territorio brasileño”. El gobierno de Brasil, entonces, examinó su situación a partir del Comité Nacional para los Refugiados (CONARE), para que reconociera el del status de refugiado y el Consejo Nacional de Inmigración (CNIg) para la concesión de visados especiales de residencia a estos inmigrantes.

Aunque el caso haitiano no entraba dentro de lo establecido en la Convención de la Organización de las Naciones Unidas de 1951 sobre el estatuto de los Refugiados, ratificada por Brasil, no se podía decir que la migración haitiana en el post-terremoto fuera una típica migración económica, aunque se comprendía que la mayoría de los inmigrantes haitianos tuvieron pérdidas específicas en el terremoto, “ya sea su casa, su familia, sus medios de vida, la escuela en donde estudiaban, etc. Con el país paralizado, muchos decidieron emigrar”, explica De Almeida. El Gobierno de Brasil trató esta situación como especial, y la solución encontrada fue la

remisión de casos de parte de CONARE al CNIg para su análisis como *situación humanitaria*.

La situación de haitianos y haitianas que, *en forma voluntaria*, se han desplazado hacia diferentes países de América Latina post terremoto 2010 trasluce la difícil experiencia de vivir en un permanente conflicto político social y en una permanente inquietud frente a los acontecimientos que la naturaleza propone. Pese a la ayuda militar, varios países entre ellos Chile, adoptaron el objetivo de formar una misión que contribuyese al *mantenimiento de la paz*, el control de los grupos de exterminio, la seguridad interna y el desarme de la población. Ignacio Walker, canciller de Chile durante el gobierno del presidente Lagos manifestó que:

la primera acción de América Latina y el caribe de ayuda solidaria a un país de nuestra región, no puede fracasar. Al contrario, [...] queremos que, en el futuro, frente a situaciones como ésta, [...] podamos tener un método de trabajo que nos permita coordinar esfuerzos financieros y políticos (Pazo, 2005, p. 130).

En la trayectoria hacia América del Sur, en cada una de las situaciones mencionadas, los inmigrantes haitianos no sólo son adultos, existen muchos niños y niñas que son parte de los grupos familiares que deciden emigrar; estos al igual que los adultos, viven en deterioradas condiciones, a lo que se suma la carencia en los aspectos formativos porque no tienen una escuela ni una actividad complementaria en la cual participar. Se ven drásticamente explotados y sin protección.

### **Niños y niñas inmigrantes haitianos en Quilicura**

Según datos del Departamento de Extranjería y Migración, en el Censo del año 2002 había una población de 50 haitianos residentes en Chile, situación que cambió en el año 2011 con una

comunidad de 465 haitianos residentes en el país. A comienzos del 2012, en la página web de la Municipalidad de Quilicura se informaba que vivían en la comuna más de 2.700 inmigrantes haitianos. Sin embargo, informaciones dadas a conocer en la Embajada de Haití, durante una reunión con la organización haitiana denominada *Asociación Educativa y Sociocultural Flambeau*, en noviembre 2012, se encontrarían viviendo más de 5.000 haitianos y haitianas, adultos y menores, distribuidos entre las comunas de Quilicura, Estación Central, Recoleta, Santiago Centro y una pequeña población que se estaba estableciendo en San Bernardo.

La atracción por viajar hasta Chile se produjo por diferentes vías. Una de ellas, fueron las múltiples conversaciones realizadas con familiares que vivían en este país antes del terremoto en Haití, muchos de los cuales se habían venido por lazos sentimentales, y en sus comentarios realzaban las ventajas de vivir en este territorio; otra vía fueron las múltiples conversaciones con militares chilenos que formaban parte de las fuerzas de paz enviadas por la ONU a ese país quienes, a través de sus patrullajes diarios y la posibilidad de vinculación con la población en las calles, daban a conocer detalles de la estabilidad económica y social. A esta situación se sumaban imágenes e información sobre Chile publicada en los portales oficiales de Internet y las facilidades dadas por la Embajada de Chile para otorgar visa para viajar.

El ingreso de cientos de hombres y mujeres de nacionalidad haitiana, entonces, se ha hecho por vía aérea en el Aeropuerto Arturo Merino Benítez, quienes entran con una Visa de turista por tres meses, pero sujeta a contrato de trabajo. Esta normativa ha posibilitado la incorporación a los emergentes procesos de industrialización en diferentes comunas ubicadas en la ciudad de Santiago. Así, una amplia mayoría de los haitianos llegaron a vivir y a trabajar en la comuna de Quilicura.

Los que llegaron a Chile entre los años 2010 y 2011 en su mayoría eran hombres que venían de la zona sur de Haití, de ciudades como Les Cayes caracterizada por la crianza de ganado y cultivos agrícolas; o de Jacmel caracterizada por una

rica actividad cultural, entre ellas, la existencia de una Escuela de Cine; otros llegaron desde Puerto Príncipe con formación y títulos universitarios y los menos, llegaron del norte y oriente. Una mención especial merece un grupo de médicos haitianos que hicieron sus estudios en la República Dominicana y recién titulados se vinieron para especializarse en diferentes áreas de la medicina en Chile. Dispuestos a trabajar, con la esperanza de realizar estudios superiores, con la promesa de devolver dineros prestados y enviar pasajes a esposas e hijos en un breve período.

Aunque la mayoría de los haitianos, que llegó a vivir en la comuna de Quilicura, tuvo acceso a fuentes laborales durante sus primeros tres meses de estadía, lo que les permitió obtener una visa de trabajo y vivir con permanencia legal en nuestro país, se fueron presentando diferentes dificultades. Una de los primeros obstáculos estuvo relacionado con el conocimiento y uso de una nueva lengua, situación que implicó para la comunidad haitiana destinar horas los fines de semana para estudiar la lengua castellana, que sus incipientes organizaciones sociales tuviesen que integrar esta necesidad en sus programas de trabajo y gestionar los apoyos financieros necesarios. Así, la organización denominada *Asociación Educativa y Sociocultural Flambeau* convocó y organizó cursos de Lengua Castellana y Cultura Chilena, en los cuales se han matriculado y participado cientos de haitianos y haitianas desde el año 2010.

En esta trayectoria de los cursos se contó, en un primer momento, con el apoyo del Instituto Católico Chileno de Migración (INCAMI) dependiente de la Iglesia Católica, quienes coordinaban los cursos, pero este vínculo se quebró a fines del año 2012 porque sus intereses estaban más relacionados con potenciar una Bolsa de Trabajo para los inmigrantes en general, que potenciar una labor pedagógica específica con la comunidad haitiana.

El movimiento observado en la comunidad haitiana tuvo eco en la Municipalidad de Quilicura, que organizó una Oficina de Migración y Refugiados que, al poco tiempo, también comenzó a organizar cursos de castellano. Sin embargo, la organización

propuesta por el Municipio provocó distancia entre los dirigentes haitianos y la representante del municipio, ya que ésta no participaba en la organización haitiana e intentaba controlar iniciativas de los propios haitianos. La imposibilidad de trabajar juntos se mantuvo y para asuntos específicos, como, por ejemplo, conmemorar el *Día de la Bandera*, alusivo a la Independencia haitiana, los dirigentes de Flambeau tomaban contacto directo con el alcalde de la comuna quien disponía de los recursos.

En este contexto, los cursos de lengua castellana se han presentado como un espacio de disputa entre las organizaciones. Las propuestas de cursos presentan equipos con personas de buena voluntad y con una elevada valoración de la solidaridad, pero muchas veces son estudiantes sin el perfil profesional adecuado. Esta situación ha generado una desventaja directamente relacionada con profesionales chilenos que han hecho clases y que han tenido que dejar el trabajo por falta de presupuesto entregado por el Municipio. A principios de 2012 un nuevo equipo comprometido, en forma *voluntaria y provisoria*, asumió la responsabilidad de la docencia tomando conocimiento que había existido un ítem de honorarios pagados por el Departamento de Educación Municipal en períodos anteriores. Según una funcionaria de este Departamento, no hubo continuidad con este presupuesto porque no existía un programa de estudios aprobado por el Ministerio de Educación y se derivó esta inquietud a la Oficina de Migración y Refugiados con quien nunca el equipo de profesionales de 2012 tuvo vínculo. Para superar este impasse, se postuló un par de proyectos pedagógicos culturales a la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO) del mismo municipio, que no tuvieron respuesta positiva.

Este contexto de vulnerabilidad de inmigrantes haitianos y profesionales chilenos solidarios, en el escenario del gobierno local, fue percibido por otra organización vinculada a la Iglesia Católica y su Departamento de Migración denominado: Ciudadano Global, quienes plantearon su intención de aproximarse a la comunidad haitiana implementando *cursos de español*. Sin embargo,

esta propuesta no fue considerada, ya que se había elaborado un Proyecto Educativo sustentado en observaciones de campo y conversaciones con los alumnos y alumnas que participaron en los cursos durante el año 2012, quienes plantearon la importancia de complementar nociones de gramática con asignaturas relacionadas con la historia, geografía y fiestas tradicionales de Haití y Chile, los cuidados de la salud, y el rescate de la memoria familiar y social. Programa de clases que actualmente se está aplicando con una amplia participación de la comunidad haitiana.

Durante el año 2012, también se reunificaron algunas familias. Esta situación provocó mucha alegría a algunos hombres haitianos que cumplían su promesa de enviar pasajes y traer a Chile a esposas, hijos e hijas, quienes en su mayoría fueron matriculados en la *Escuela Pablo Neruda* de la comuna, de carácter particular o privado. Tanto directivos como profesores de este centro educativo han manifestado sus simpatías hacia la comunidad haitiana facilitando el ingreso de niños y niñas en cualquier época del año, son matriculados con los Certificados de Estudios traídos desde Haití, realizan una prueba de conocimientos generales y son ubicados en un curso, generalmente, en un nivel más bajo del que cursaban.

Según la directora, desde que vio llegar a haitianos a la comuna dispuso de la escuela para recibirlos, pero ha observado, según su punto de vista, despreocupación y abandono de las madres haitianas quienes dejan a sus hijos e hijas a cualquier hora en la escuela. Sin embargo, algunas madres haitianas manifestaron que preferían dejarlos en la escuela y no solos en sus casas expuestos a diversos peligros. Además, expresaron que trabajaban todo el día y no podían llevarlos con ellas. Así, se ha podido observar que algunos niños y niñas haitianas permanecen por horas en los patios, conversando o jugando, ya que en esta escuela no se tiene personal ni infraestructura para una atención especial.

Aunque haitianos y haitianas que viven en la comuna de Quilicura tienen cierta estabilidad en sus trabajos y arriendan casas medianamente cómodas presentan situaciones comunes a



otros connacionales que han emigrado, entre ellas el abandono escolar. En los informes o artículos alusivos a la situación de emigrantes, se menciona a los adultos hombres, en menor medida a las mujeres, pero no se menciona la situación de niños y niñas que acompañan a sus padres y madres, o que viajan dependiendo de otros adultos. Se observa que mientras dura la trayectoria del viaje, la detención en oficinas de la policía o la improvisación de insalubres campamentos, los niños y niñas no van a ninguna escuela, mucho menos dedican tiempo a actividades escolares. En la comuna de Quilicura la situación tiene otro matiz. Si bien hay escuelas que los reciben planteándose como centros educativos no discriminativos, no hay atención a la elaboración de una malla curricular que los acoja con la inclusión y desarrollo contenidos que desde ellos surgen. No se recoge la gran experiencia acumulada que traen, menos el aprendizaje de saludos o frases cotidianas en creolé, su lengua materna. Los estudiantes haitianos participan en todas las asignaturas del horario escolar, no existiendo alusión alguna al contexto haitiano o a unidades didácticas específicas en relación a su diversidad cultural. A modo de ejemplo, Marcov de 12 años llegó en noviembre del año 2012, ingresó a los pocos días en la Escuela Pablo Neruda, incorporándose al séptimo año de educación básica. Marcov en sus primeros días de clases fue ayudado por algunos *mediadores espontáneos*, niños haitianos con mayor tiempo en la escuela y el país, para asistir a todas las asignaturas que se indicaban en el horario de clases, nunca habló de su experiencia de la espera en Haití, ni de su viaje solo hasta Chile y menos se le preguntó cómo era su escuela y qué asignaturas estudiaba o simplemente le gustaban.

Por esto se ha planteado a la Dirección de la Escuela Pablo Neruda, el diseño de algunas materias basadas en las experiencias pedagógicas que con anterioridad se han tenido con los adultos y convocar a reunión a padres y madres haitianas preocupadas por este asunto. Así mismo, se plantea el trabajo compartido entre profesores chilenos y profesores haitianos.

## **Algunas consideraciones para cerrar**

Se puede apreciar complementariedad y contradicción entre intenciones y políticas públicas propuestas entre Chile y los países del Caribe. Aunque existe mucha distancia entre los acuerdos, protocolos y convenios firmados por Chile en materia migratoria y las dificultades que a diario viven los inmigrantes haitianos. Los enunciados de ser un país de acogida, asumir la migración como un derecho, la presencia de convenciones como la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, son tópicos para tener presentes y hacer efectiva una recepción no discriminatoria de los inmigrantes residentes en Chile, ya sea en las exigencias a un trato digno, reconocimiento de títulos, profesiones y oficios, escolaridad gratuita, así como accesos a financiación de proyectos educativos culturales varios.

El establecimiento de la comunidad haitiana en la comuna de Quilicura ha implicado relaciones con organismos chilenos que desde posiciones caritativas, asistenciales y políticamente correctas han tomado decisiones sin considerar los efectos que se producirán en la misma comunidad, pues no consideraron los “valores, conocimientos, experiencias, habilidades y capacidades preexistentes” (Bomfill, 1983). Esta situación trasluce bajo las buenas intenciones un incipiente control cultural, no visto como tal porque el desconocimiento del *otro* marca una brecha cultural entre “lo nuestro y de los otros, [lo] propio y ajeno [con] connotación social, no individual” (Bomfill, 1983). Además, se presenta una tensión entre una *cultura impuesta* por la administración comunal y sus representantes, distante aún, de la capacidad de la comunidad haitiana de decidir sobre elementos culturales ajenos o de producir los propios, con la denominada *cultura apropiada*, ya que la comunidad haitiana está centrada en el trabajo diario, en la devolución de dineros prestados para viajar o en la manutención de los familiares dejados en Haití.

Saben que vinieron en búsqueda de mejores condiciones de vida, pero, algunos no saben por cuánto tiempo se quedarán en

Chile y otros, expresan sus intenciones de volver a Haití en los próximos años. Sin embargo, cuando nace un niño o una niña afloran múltiples contradicciones, ya que hacen consciente su vínculo con este país que, a veces, olvidan por la sustentación de un imaginario que les asegura estar viviendo en una *pequeña Haití*.

Esta situación provoca una constante contradicción que se puede observar en la cercanía o distancia que manifiestan en torno al aprendizaje de la lengua castellana. Se olvidan que están en otro país por la tendencia de agruparse para vivir en los mismos barrios, la suerte de tener las mismas fuentes laborales y ampararse bajo los mediadores cuando se trata de comprar algún producto o negociar salarios. Si una mayoría decide quedarse, más que esperar la ayuda interna, tendrán que participar en las propuestas educativas interculturales y exponer su abanico cognitivo, como también generar sus propias iniciativas educativas, como podría ser la construcción de un Instituto de Idiomas o una Escuela, en la cual se valoren las “lenguas diversas como expresiones plenas de las culturas que entran en relación, en un contexto donde las lenguas poseen el poder que les corresponde” (Schmelkes, 2002, p. 02-03). Sin embargo, la falta de formación de profesores chilenos con especialidad en lengua creolé o las dificultades para reconocer a profesores haitianos que hablen la lengua castellana, dificulta la formación de equipos complementarios que puedan enseñar lengua *en la lengua*, porque lo ideal sería

enseñar la lengua [creolé] en lengua [creolé], a lo largo de toda la educación básica. Y [...] enseñar el [castellano] en [castellano] a lo largo de toda la educación básica. Ambas lenguas deben encontrarse en equilibrio, también a lo largo de toda la educación básica (p. 14).

Lo anterior implica variados esfuerzos y el surgimiento de un conjunto de nuevos cuestionamientos. Es decir, vamos a convivir en una comuna en la cual, ¿la lengua castellana y la lengua creolé la hablemos fluidamente? ¿se van a construir centros educativos interculturales? ¿se trabajará en duplas de profesores haitianos y chilenos? ¿se incorporarán a la malla curricular poesía, canto y

danza haitiana? ¿niños y niñas chilenas aprenderán también la lengua creolé? Esto querría decir que ¿apelarán a los organismos pertinentes por nuevos planes y programas? y con esto, ¿se va a desdibujar la identidad haitiana en su mezcla con la chilenidad?, ¿vamos a estar frente a una nueva generación de afrochilenos que podría provocar conflictos a la institucionalidad nacional? o ¿se constituirá una aceptable nueva identidad de *haitilenos*<sup>38\*</sup>? En caso, que una mayoría decida volver a Haití, ¿van a ser recordados como un gran aporte al desarrollo de Chile? o ¿nadie va a acordar que existieron y estuvieron?

## Referencias

- Bonfil Batalla, G. (1983). Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural. En Giménez Montiel, G. *Teoría y análisis de la cultura*, 2, 293-300.
- Castor, S. (2008). La transición haitiana: entre los peligros y la esperanza. *Observatorio Social de América Latina*. Año VIII (23), 25-38.
- Chiarello, L. M. (Ed.). (2013). *Las políticas públicas sobre migraciones y la sociedad civil en América Latina: los casos de Bolivia, Chile, Paraguay y Perú*. New York: Scalabrini International Migration Network.
- Duany, J. (1993). Más allá de la válvula de escape: Tendencias recientes en la migración caribeña. *Nueva sociedad* N° 127, 80-99.
- Carrasco Mery, F. (2014). Entrevista a Sandra Sebeck sobre niños y niñas haitianos en la Escuela Pablo Neruda.
- Pazo, M. V. (2005). El sur mira hacia Haití: La misión de las Naciones Unidas expresa el compromiso regional con el primer estado independiente de América Latina. *Agenda Internacional* N°

---

38 \* Son llamados haitilenos a los chilenos que trabajan solidariamente por Haití, también a los hijos e hijas de haitianos nacidos en Chile.

4. Recuperado de <http://www.agendainternacional.com/numeros Anteriores/n4/0407.pdf>
- Schmelkes, S. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. En *VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura*.
- Análisis 365: Revista Digital. (2012, 27 de mayo). En Venezuela Todos Los Haitianos Son Legalmente Reconocidos: Entrevista al embajador de Haití en Venezuela. Recuperado de <http://www.analisis365.com/2012/05/27/en-venezuela-todos-los-haitianos-son-legalmente-reconocidos/>
- Sin autor. (2011, 12 de agosto) *Haitianos reclaman a EEUU igual trato migratorio que a cubanos* Recuperado de <http://www.cubadebate.cu/noticias/2011/08/12/haitianos-reclaman-a-eeuu-igual-trato-migratorio-que-a-cubanos/>
- Sin autor. (2012, 11 de enero). *Haitianos luchan por trabajar en México a dos años del desastre* Recuperado de <http://www.informador.com.mx/mexico/2012/350204/6/haitianos-luchan-por-trabajar-en-mexico-a-dos-anos-del-desastre.htm>.
- Sin autor. (2012). *La política de migraciones brasileña*. Recuperado de <http://www.iom.int/cms/en/sites/iom/home/what-we-do/migration-policy-and-research/migration-policy-1/migration-policy-practice/issues/october-november-2012/la-politica-de-migraciones-brasi.html>
- Sin autor. (2013, 24, abril). *Tráfico Humano: Haitianos ilegales entran al país gracias a mafias*. Recuperado de <http://peru21.pe/actualidad/trafico-humano-haitianos-ilegales-entran-al-pais-gracias-mafias-2127892>
- Sin autor. (enero, 2010). *Canadá y EE.UU. Apoyan Procesos Migratorios de Haitianos*. Recuperado de [http://inmigracionyvisas.com/a920\\_apoyo\\_inmigracion\\_haiti.html](http://inmigracionyvisas.com/a920_apoyo_inmigracion_haiti.html)

# P A R T E I V

SOBRE LA DIVERSIDAD EN  
AFRODESCENDIENTES

Palibrio.

# 12 IGUALDAD Y DIVERSIDAD: RECONOCIMIENTO, JUSTICIA Y DESARROLLO PARA LOS AFRODESCENDIENTES

Amín Arias Garabito

Históricamente la comunidad afro ha sido la más castigada por los distintos acontecimientos que han condicionado su propia existencia. A pesar que, otros pueblos también han sufrido el flagelo de la esclavitud, ninguno ha tenido un mayor nivel de castigo como del que hemos sido objeto los negros durante siglos. La trata transatlántica que transformó la vida de millones de personas y coartó el natural desarrollo de sociedades completas, aún hoy sigue extendiendo sus consecuencias negativas sobre los afrodescendientes, las que al parecer nunca desaparecerán si no actuamos de manera efectiva contra la discriminación racial, el racismo, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.

Los conceptos de reconocimiento, justicia y desarrollo que plantea la Organización de las Naciones Unidas como bases ineludibles para la protección de la comunidad afro, son sin duda imprescindibles para llegar al objetivo final que buscamos al transitar el tortuoso camino que representa la lucha activa por la igualdad de derechos. El Decenio de los Afrodescendientes, declarado mediante Resolución 68/237 de la Asamblea General de la ONU, es un momento propicio para que la Comunidad Internacional trabaje en favor de la protección y la promoción de los Derechos Humanos inherentes al conglomerado específico que representan los más de 200 millones de mujeres y hombres afrodescendientes que viven en Las Américas, de los tantos millones que nos reconocemos como tales y que nos encontramos fuera del continente africano formando parte de las sociedades de distintos países en muchos lugares del planeta.



## **Exclusión social, el origen de todos los males**

La exclusión social lleva a nuestros hermanos y hermanas a la pobreza. Una pobreza que sirve de excusa para justificar la discriminación de la que somos objeto. Una discriminación basada en falsos presupuestos de superioridad racial de otros grupos poblacionales frente a los negros, que viene acompañada de unas importantes dosis de intolerancia. Intolerancia que a su vez se traduce en racismo y xenofobia. Y así, con todos esos elementos de negación que desconocen nuestros derechos, seguimos hasta el infinito, como la pescadilla que se muerde la cola, dentro de un bucle del que no podemos, aparentemente, escapar.

El Documento Final de la Conferencia de Examen de Durban en su Sección 1, puntos 6 y 7, se reafirma algo que ya conocemos, pero que algunos se resisten a respetar, y es la máxima de que “todos los pueblos e individuos constituyen una única familia humana, rica en diversidad, que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” y que “la diversidad cultural es un valioso elemento para el adelanto y el bienestar de la humanidad en general y que debe valorarse, disfrutarse, aceptarse auténticamente y adoptarse como característica permanente que enriquece nuestras sociedades”(p. 1).

La discriminación en todas sus formas está estrechamente ligada a las desigualdades económicas que generan pobreza y subdesarrollo, y que condenan a los afrodescendientes a la marginación y la exclusión social. Europa, a pesar de ser un remanso de paz... y un lugar donde la legalidad es efectivamente respetada, guarda en el seno de su sociedad elementos discriminatorios contra las poblaciones afro. Sólo basta con pasearse por algunas de las ciudades más populares y conocidas del Viejo Continente para constatar las diferencias que marcan a unas poblaciones y a otras. Ese Viejo Mundo que fue el responsable de dar inicio al mayor genocidio registrado en la historia, en el que fueron esclavizados y perecieron millones de seres humanos, también es el lugar en el que hemos encontrado un espacio efectivo para la integración.

Los que hemos emprendido el viaje desde nuestros países de origen hacia otros lugares del mundo donde somos minoría, nos hemos topado de frente con paredes muy altas que imposibilitan, de alguna manera, ese empuje que nos debería colocar en un nivel de equidad respetable. Sin embargo, nuestra fuerza, la que hemos heredado de nuestros ancestros quienes se superpusieron a las adversidades para sobrevivir, no nos deja indiferentes ante las situaciones de exclusión que seguimos padeciendo, entre otras cosas por el desconocimiento y el miedo a lo diferente, razones por las cuales nuestra lucha se circunscribe en llegar definitivamente a ese momento en el que la particularidad y el derecho a ser diferentes sean reconocidos, valorados, pero sobre todo respetados.

### **Afrodescendencia y pluridiscriminación**

Los afrodescendientes sufrimos, además múltiples situaciones de discriminación. Por ejemplo, ser mujer afro ya es un plus del estratificado sistema de exclusión. Ellas padecen por ser negras y encima les son negados sus derechos por ser mujeres. Han sido infantilizadas, tuteladas, y sus espacios ocupados por otros que les han impedido en todo momento ejercer esa libertad de la que todo ser humano es dueño.

El movimiento feminista, que tuvo en los Estados Unidos un fuerte componente racial con las reivindicaciones de mujeres afroamericanas como Angela Davis, June Jordan, Toni Morrison o Alice Walker, quienes se autodefinieron en torno a un «sentimiento colectivo» que se articuló en torno a qué significaba ser «mujer negra» (Curiel, 2009) y que dieron voz y visibilizaron las históricas afrofeministas como Sojourner Truth, quien desde la segunda mitad del siglo XIX se había hecho camino en la lucha contra las múltiples discriminaciones de las mujeres afro, también tuvo su espejo en América Latina y más recientemente en Europa y la África descolonizada. Pero esas acciones reivindicativas de las mujeres negras de América Latina y el Caribe han atravesado por un proceso de «colonialidad» que ha generado que ellas mismas

[..] sean representadas como objeto y no como sujetos de su propia historia y experiencias particulares (Mohanty, 1985), lo que ha dado lugar a una autorepresentación discursiva de las feministas del primer mundo que sitúa a las feministas no europeas en el “afuera” y no “a través” de las estructuras sociales, “vistas siempre como víctimas y no como agentes de su propia historia con experiencias importantes de resistencias, luchas y teorizaciones”(Curiel, 2009, p.3).

La visión eurocentista del mundo ha impedido que los procesos reivindicativos de esas mujeres, que empezaron sus luchas por la libertad y por su reconocimiento como tales, incluso antes del momento histórico en el que se enmarca el inicio del feminismo como concepto con el estallido de la Revolución Francesa, están siendo hoy deconstruidos gracias a las diversas aportaciones de intelectuales que reconocen el elemento cronológico en el cual incluyen, ya, las reivindicaciones de mujeres que durante la colonización de América se enfrentaron con el poder heterosexual y blanco.

Mujeres y hombres negros, que hicieron parte de los movimientos revolucionarios que dieron al mundo las independencias de las antiguas colonias europeas en el territorio americano, están encontrando hoy su espacio de reconocimiento después de décadas de invisibilización. Artistas negros, de los cuales casi nunca se ha hablado, están siendo rescatados del olvido al que les había sometido el sistema de dominación. Tal es el caso del compositor afrodominicano Pablo Claudio creador de obras líricas pioneras en el Nuevo Mundo tan importantes y sonadas, como sus óperas “América” y “María de Cuéllar”, que tuvieron gran amplificación durante los primeros años de la época republicana, en la segunda mitad del siglo XIX. Esos espacios de reconocimiento son los que necesitamos. Espacios que contemplan nuestra determinación por encontrar un lugar de

respeto y tolerancia dentro del conglomerado de seres humanos que habitamos este planeta. Espacios de reconocimiento y respeto a la diversidad, a la diferencia. Una diferencia que se manifiesta igualmente en la diversidad sexual que también encierra unos componentes discriminatorios con un plus de negatividad respecto a los afrodescendientes.

En el marco de la pluridiscriminación se presentan las realidades de la población LGBT en las comunidades afro, son muchos los países africanos que condenan y persiguen a lesbianas, gays, bisexuales y transexuales por su condición. Además, en algunos países latinoamericanos existe una serie de prejuicios que determinan el libre ejercicio de la libertad sexual de las personas LGBT, algo que se manifiesta con mayor fuerza en las comunidades afro donde, precisamente, la marginación que imposibilita unas mayores cotas de educación lleva necesariamente a la estigmatización.

Imaginen lo que supone ser de origen afro, mujer, transexual, inmigrante y por extensión pobre. Pues esa es la realidad de muchas hermanas y hermanos que encuentran sus vidas marcadas por ser simplemente como son. Sin embargo, la lucha de tantos activistas negros LGBT y las teóricas del movimiento lésbico afrodescendiente, así como la disposición real de los gobiernos de muchos de nuestros países de origen que están copiando las acciones positivas de otros países que se han apuntado al reconocimiento de los derechos fundamentales inherentes a todos los seres humanos, están consiguiendo que esos derechos a ser iguales dentro de las diferencias específicas que marcan nuestras personalidades sean posibles.

## **Un decenio para reivindicar la lucha afro**

Cuando salimos de nuestros países en busca de un futuro mejor, lo hacemos con la esperanza puesta en dejar atrás la marginación, olvidar la estigmatización de la que hemos sido objeto y disfrutar plenamente de esos derechos que nos corresponden. Y

ese es el sentido que encierra la celebración del Decenio de los Afrodescendientes: diez años para trabajar más duro, si cabe, contra la intolerancia y la discriminación. Un decenio en el que se intentan implementar acciones prácticas que hagan efectivo nuestro reconocimiento y desarrollar propuestas que no se queden en papel mojado. Sin embargo, la experiencia nos hace ser bastante cautelosos con los resultados esperados porque la participación de muchos de nuestros gobiernos no está siendo real. Para que todo este trabajo de años dé sus frutos, necesitamos una implicación mayor, tanto de los organismos internacionales como de los Estados en los que existen poblaciones afrodescendientes, con el fin de incluirnos de forma efectiva en el entramado social desde un espacio de igualdad efectiva. Espacios de equidad que lleven a la erradicación de los remanentes de la marginalidad y la desgracia de nuestros hermanos y hermanas.

La Justicia debe llegar a nuestros puertos con medidas que aseguren la igualdad ante la ley como, por ejemplo, se ha planteado en España con la tramitación de la *ley de igualdad de trato y no discriminación* que intentó aprobar el gobierno del Partido Socialista durante su último mandato, y que por cuestiones de los tiempos parlamentarios y el adelanto de las elecciones generales del 2011 no pudo llegar a hacerse efectiva. No obstante, la izquierda española no ha renunciado a llevar en su programa electoral la aprobación de esa Ley que pretende castigar a los que discriminan a otras personas o grupos sociales por su condición de homosexuales, extranjeros o simplemente por pertenecer a las denominadas minorías étnicas que existen en Europa.

Otro buen ejemplo lo vemos en las acciones positivas en favor del reconocimiento de los afrodescendientes que han sido plasmadas en la legislación de Venezuela y otros países latinoamericanos. Es sin duda un avance significativo que nos coloca en la senda por la que hemos de transitar hasta alcanzar la igualdad plena y el reconocimiento de esa rica diversidad con justicia social. O el fuerte movimiento afrocolombiano en el que las lideresas negras tienen un

papel preponderante en la consecución de los objetivos marcados y que el Decenio de los Afrodescendientes pretende reforzar.

Ese tipo de acciones contundentes, en las que las legislaciones se convierten en garantes de nuestros derechos, son las que deben ser reproducidas y amplificadas por los distintos países de los que formamos parte. Y por el contrario debemos rechazar y combatir acciones tan desconcertantes y excluyentes, como las que se están practicando en países con grandes poblaciones afrodescendientes, como es el caso de Bahamas en contra de los inmigrantes haitianos, que atraviesan una crisis social, política y económica tan profunda que los hace huir de su pequeño terruño con la esperanza de encontrar el deseado bienestar que todo ser humano quiere conquistar y que por derecho le pertenece y se encuentran con políticas xenofóbicas.

Estados Unidos arrastra los viejos fantasmas que tanto daño hicieron hasta no hace tantas décadas con el gran movimiento racista del KKK. El Movimiento por los Derechos Civiles que encabezó Martin Luther King Jr., Malcom X o Rosa Park hace aguas por momentos, no porque tenga debilidades tan acuciantes que impidan su ejecución, sino por la negativa de algunos a aceptar la diversidad, la libertad y la igualdad de la que somos dueños todos los seres humanos por el siempre hecho de haber nacido. La llegada de un presidente negro a la Casa Blanca parece no haber aliviado esas heridas que aún siguen sangrando en muchos de los Estados miembros de la Unión. A cada momento nos encontramos de bruces con noticias en las que las víctimas siguen siendo personas de origen afro, asesinadas por la intolerancia y la carga de prejuicios contra lo que somos. Movimientos supremacistas bien estructurados siguen campando a sus anchas, y lo peor de toda esa situación es que sus ideas las llevan a la práctica haciendo uso de las armas y los ataques violentos contra los afrodescendientes.

El caso de República Dominicana, un país donde más del ochenta por ciento de su población es de origen afro y en el que existe un grave problema de autoreconocimiento que se explica por las causas de la dominación colonial y el accidentado desarrollo de

la historia de la isla, ha llegado a un punto muy complicado a la par que injusto para parte de su población. Una Sentencia del Tribunal Constitucional<sup>39\*</sup> hace una interpretación bastante cuestionable de la Constitución de 2010 por parte de toda la Comunidad Internacional, pues desconoce el derecho adquirido de los dominicanos descendientes de padres extranjeros, especialmente de los hijos de inmigrantes haitianos nacidos bajo el amparo de la Constitución de 1966, de las leyes de inmigración anteriores a 2002 y de los acuerdos bilaterales con la vecina República de Haití, así como la negativa a la aplicación de las disposiciones de los Tribunales Internacionales que ejercen su jurisdicción sobre la Nación, ha provocado que el país se encuentre cuestionado internacionalmente y que las sanciones no se hayan hecho esperar. La denominada Sentencia de la Vergüenza por diversos sectores sociales y activistas de DDHH, tanto dentro como fuera de la media isla quisqueyana, es un ejemplo de las cuestiones que los pueblos de ascendencia afro no deberíamos ejecutar jamás contra nuestros propios hermanos. Es una disposición judicial basada en prejuicios y que a la vista de todos es racista y xenófoba, aparte de que deja en la apatridia a miles de dominicanos de ascendencia haitiana a los que les niega sus derechos como ciudadanos y ciudadanas. Es una lucha absurda, por demás, basada en conflictos históricos que no deberían condicionar las relaciones actuales de dos países hermanos que comparten la misma isla. No obstante, un movimiento ciudadano ha levantado fuertemente la voz en contra de dichas disposiciones y ha logrado presionar al Gobierno de la Nación para dar una solución a la situación creada de forma innecesaria por la dichosa Sentencia. El Gobierno, de corte liberal, se puso manos a la obra creando una figura para la nacionalización inmediata de aquellos que habían sido afectados negativamente por la disposición del Tribunal Constitucional dominicano. El

---

39 \* El 23 de septiembre de 2013, el Tribunal Constitucional de la República Dominicana emitió la sentencia TC/0168/13 que establece el criterio de que carecen de la nacionalidad dominicana los hijos de indocumentados haitianos nacidos en territorio nacional desde 1929. Para ello aplicó criterios que solo fueron constitucionalizados en la reforma de 2010.

Plan, con todo y sus innumerables fallos, ha sido un éxito, aunque se están viviendo situaciones de arbitrariedad en la aplicación de la nueva ley que deberán ser inmediatamente corregidos y apartados para que no se vuelvan a producir situaciones de incertidumbre como las vividas desde 2013.

## **Modelos de convivencia entre culturas: un paso hacia la integración y el respeto de los derechos**

Cuando observamos con sorpresa situaciones de injusticia como las mencionadas anteriormente y que tienen lugar en países donde precisamente existe una mayoría de población afro es cuando miramos con admiración a otros lugares como el Reino Unido donde la interculturalidad, el respeto y la protección de los elementos esenciales y particulares de las distintas culturas que conviven en aquella tierra son efectivamente valorados y protegidos.

Por otra parte, el modelo intercultural al que se han venido apuntando otros países que reciben año tras año a cantidades importantes de personas migrantes, y que supone la interacción entre la cultura receptora y la que llega, hasta crear una fusión interesante que da buenos resultados en la convivencia, parecen funcionar y son preferibles al sistema asimilacionista clásico francés que tantos problemas está causando porque ha imposibilitado la integración de aquellos que llegan, ya que los obliga de algún modo a aceptar lo existente, a costas de ir olvidándose de lo suyo, de sus orígenes, lo que a la postre conduce a estas poblaciones al proceso de conformación de guetos que expresan la marginación y la falta de oportunidades.

El objetivo es eliminar los estereotipos institucionalizados y fuertemente arraigados sobre los afrodescendientes, que son tomados como excusa para argumentar y asegurar la existencia de perfiles delictivos en función de la raza. El Desarrollo, como tercer eje de la Declaración del Decenio de los Afrodescendientes,



implica la adopción de programas nacionales para la erradicación de la pobreza y la reducción de la exclusión social a través de la educación, el empleo y el acceso a la salud y a la vivienda. Es nuestra responsabilidad conquistar esos objetivos. Para ello debemos implicarnos en su puesta en marcha para que no queden únicamente como un listado de buenas intenciones, sino que se materialicen efectivamente y que nuestros derechos nos sean reconocidos y garantizados, devueltos.

## **A modo de cierre**

El Decenio de los Afrodescendientes es el escenario perfecto para poner de manifiesto que los afrodescendientes no renunciamos a nuestros derechos; que la lucha por la libertad y la igualdad que han librado durante siglos cientos de nuestros hermanos y hermanas no es un esfuerzo en vano.

Las sociedades de las que formamos parte han de saber que somos entes merecedores de respeto, de reconocimiento y que no estamos dispuestos a seguir invisibilizados, acallados, marginados y desprovistos de todo lo que corresponde a las personas por el simple hecho de serlo.

Nuestra historia es como una película en la que normalmente nos hemos llevado la peor parte: la de actores secundarios sin lugar preponderante en el desarrollo de la historia, a pesar de haber sido quienes más hemos aportado a la misma. Ahora nos toca protagonizar y alcanzar un final feliz para todas y para todos en el que las distintas diversidades sean igualmente reconocidas. Corresponde a nuestra propia gente que nuestra lucha no caiga en el olvido, demostrar que nuestra fortaleza sigue intacta y que el valor de nuestros ancestros sigue vivo y alimentando el ímpetu que nos lleva a seguir adelante, aún nos pongan trabas con el fin de condicionar nuestro desarrollo.

Ser afrodescendiente es tener una actitud positiva ante la vida, sin revanchismos, pero conscientes de que no será posible que el yugo y las cadenas nos sometan nuevamente. Que el Decenio de

los Afrodescendientes sirva para concienciar, para hacer justicia, para reconocer nuestro gran aporte a la conformación de esta gran sociedad global en la que vivimos, y que abra los caminos del verdadero desarrollo del que somos merecedores en igualdad de condiciones al resto de la humanidad: una humanidad libre de racismo, libre de xenofobia y libre de todo condicionamiento.

## Referencias

- Anton, J., Bello, A., Del Popolo, F., Paixão, M. & Rangel, M. (2009). *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. CEPAL, Unión Europea.
- Arias, A. (2011). Empoderamiento político de las mujeres: la mujer dominicana como constructora de su sociedad. *En I Semana Internacional de la Afrodescendencia*. Diaspora's. Madrid, España.
- Arias, A. (2012). Realidades y perspectivas de la diáspora caribeña: reivindicaciones sociales y movimientos ciudadanos. *En II Congreso Internacional sobre el Caribe: Cartografías de género*. Universidad Carlos III, Madrid, España.
- Arias, A. (2013). Jóvenes inmigrantes. Informe para la Comisión de Juventud del Parlamento de Madrid. Madrid, España.
- Curiel, O. (2009). *Descolonizando el feminismo. Una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. Buenos Aires. Recuperado de [http://feministas.org/IMG/pdf/Ochy\\_Curiel.pdf](http://feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf)
- Curiel, O., Falquet, J. & Masson, S. (Coords). (2005). Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe (Edición especial en castellano). *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 24 (2). México: Ediciones fem-e-libros. Recuperado de [http://www.catedradh.unesco.unam.mx/SeminarioCETis/Documentos/Doc\\_basicos/5\\_biblioteca\\_virtual/5\\_participacion\\_politica/10.pdf](http://www.catedradh.unesco.unam.mx/SeminarioCETis/Documentos/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/5_participacion_politica/10.pdf)
- Jabardo, M. (ed). (2012). *Desde el feminismo negro, una mirada al género y la inmigración*. Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado

- de <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Feminismos%20negros-TdS.pdf>
- Licha, I. (Comp.). (2012). *Juventudes afrodescendientes e indígenas en América Latina. Perspectivas sobre Democracia y Ciudadanía*. Nueva York: PNUD.
- Morales, O. (2014). Hacer visible aquello invisibilizado. Discursos de instituciones de afrodescendientes y migrantes africanos en Argentina. En *Tabula Rasa* No. 21, 305- 323.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Asamblea General de las Naciones Unidas en París, Resolución 217 A (III).
- ONU. (2007). Resolución 62/122 de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas.
- ONU. (2009). *Documento final de la conferencia de examen de Durban*. Durban: Naciones Unidas.
- ONU. (2013). Resolución 68/237. *Proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes*.
- ONU. (2014). *Resolución 69/2016 del Programa de actividades del Decenio Internacional para los Afrodescendientes*.
- Suárez, L., Martín, E. & Hernández, R. (coords). (2008). *Feminismos en la Antropología: Nuevas propuestas críticas*. San Sebastián: Ankulegi.

# 13 EL ALABAO – UN CANTO DE RESISTENCIA<sup>40\*</sup>

*Ana Gilma Ayala Santos*

El tejido comunitario chocoano se construye desde muchos espacios, aunque se fundamenta esencialmente en la ritualidad mortuoria; desde allí se fortalecen relaciones, se cumple con el difunto y con los deudos. La muerte para el afro chocoano es entendida como un viaje durante el cual se mantienen los vínculos indisolubles entre los vivos y los muertos; rezos y cantos según nuestra cosmovisión sirven de aparejos o insumos para seguir el camino hacia otra dimensión. En este marco se presenta el canto del alabao.

El alabao no tiene un solo origen, puede ser un remanente del canto gregoriano enseñado por los curas doctrineros e imitado por los negros esclavizados. Su condición actual es producto de la transformación que el hombre y la mujer negra hicieron, al transversalizar el canto de lágrima de Luango Angola con el canto gregoriano. El nombre de alabao viene de alabanza a Dios en los ceremoniales de la iglesia en especial de la misa gregoriana que se generalizó en 1.400 d.C. Esta forma litúrgica llegó hasta nuestros territorios como parte de la invasión europea en América. Originalmente se refiere a alabados, pero como en el pacífico no pronunciamos la “d”, se convirtió en alabaos señala el experto Revelo Hurtado B. (2012). Es un canto a una sola voz de ritmo libre, polifónico, el cual no necesita de acompañamiento musical. Los cantadores entonan con varias voces a veces sin darse cuenta, por lo cual no existe estructura en ellas.

---

40 \* El texto de *El alabao - un canto de resistencia*, es el resultado de una investigación que tuvo lugar en Quibdó capital del departamento del Chocó y Andagoya capital del municipio de Medio San Juan, durante los años de 2011 a 2015, proceso adelantado con el método observación participante y entrevistas que permitió interactuar y conocer un poco de las costumbres ancestrales del afro chocoano.

Pertenece al folclore musical de las comunidades negras del litoral pacífico, lo mantienen vivo como expresión genuina de su historia, que a su vez marca su cultura. Quien ha vivido el alabao, desde adentro, puede vivirlo hondamente y sin embargo ser incapaz de hablar de él; puede sentir su misterio y sin embargo no abarca su totalidad; puede quedar cautivo en su simbología y sin embargo quedará embargado en sus infinitos matices. El alabao puede llevarnos con sus ayes al “cante jondo” de Andalucía y Extremadura (España) como también puede llevarnos al mismo corazón de África (Torre Guerrero de la, G. M. (padre)., s.f.).

El alabao es una composición emocional, religiosa y sentimental, adoptado por los negros esclavizados y aplicado por ellos al velorio del adulto mayor, como especie de rogativa para que su alma consiga la salvación, su escenario preferido es la muerte. Se diferencia del romance, canto alegre que se aplica en los velorios de los niños. La gran capacidad de recreación del hombre negro, su astucia y su espiritualidad, permitieron que empezara a utilizar un saludo especial para sus amos, apropiando las expresiones: “alabado sea en nombre de Dios, luego lo lleva a la muerte”.

El canto gregoriano ha sido considerado como el más propio y característico de la iglesia occidental, sobre todo desde que san Pío X lo mandó restaurar y lo recomendó vivamente como canto litúrgico por excelencia. La iglesia lo reconoce como propio de la liturgia romana, otros documentos (Encíclicas, 1967 – 1971) también lo han regulado, aunque reconocen la legitimidad del canto polifónico y del religioso popular en lenguas vivas, su origen aún es oscuro. Parece que fue tomado a partir de las herencias tonales orientales, romanas antiguas, germánicas y de Galia, donde adquirió consistencia. Lo atribuyen al papa San Gregorio Magno (590 – 604), pronto se extendió a toda la iglesia, excepto en España que ya tenía su música propia. Se le conoce también como “canto llano”. (Aldazábar, 1994, p. 165)

## De la iglesia a la muerte

Fue grande el impacto de la transformación del alabao como canto religioso al ser sacado de la iglesia hacia la muerte, pues mediante él los negros expresaban todo lo que sentían desde el desarraigo, hasta la separación de aquellos cuerpos que eran arrojados al mar o que morían a la llegada intentando llegar al litoral pacífico, fue el dolor el elemento que arrinconó al alabao y lo dejó prisionero durante la colonia y la independencia; sólo en el siglo XX en el Chocó se ha tratado de llevarlo a otros espacios como la escena, la cotidianidad y devolverlo a la iglesia con una nueva tonalidad.

El canto del alabao durante la muerte se convierte en una expresión de solidaridad, tanto con el difunto – que se cree que escucha el canto –, para ayudarlo en el proceso o camino, y para con los deudos o dolientes, pues se canta lo que el difunto no puede decirles, simulando su despedida y el encuentro con Cristo y con las divinidades mayores, allí radica su profundo sentido religioso. “El negro lleva el alabao a la muerte, porque la iglesia no le permite que lo cante en otro lugar; en algunas expresiones es lejano de la teología y su mismo ensamble le da contenido liberador” (Torre Guerrero de la, G. M. (padre)., s.f.).

El respeto del campesino por el canto del alabao es tal, que cuando escucha sus dejes y ayes, guarda silencio y reverencia a aquellos que lo entonan; el hombre llamado civilizado, por el contrario, manifiesta todavía la llamada vergüenza étnica, sentimiento que va en contravía con la identidad cultural y que califica al alabao como factor de atraso, desconociendo su riqueza espiritual. A diario observamos en las salas de velación de la ciudad de Quibdó, cuando en las noches se alternan velorios o últimas novenas entre comunidades urbanas y rurales, cada uno en su sala, el fastidio de algunas personas cuando escuchan el canto del alabao, su vergüenza, la cual los lleva a retirarse un poco, para que no los confundan con la gente del campo; en ocasiones se lanzan expresiones de discriminación contra esta práctica.

## **Contenidos liberadores del alabao**

El siguiente comentario nos da una idea clara del lugar que ocupan en el momento y que deben ocupar los alabaos en la historia de los pueblos negros del Chocó, sobre sus verdaderos significados en el pasado y en el presente. La historia pudo haber arrinconado a nuestros alabaos a los momentos de lutos o de difuntos, pero se sabe que todos no son de muertos, ni por la muerte, nos ha tocado ir devolviendo a muchos de ellos a los sitios y al momento donde posiblemente nacieron: las fiestas patronales, la celebración de los sacramentos, etc. Los alabaos sirven para transmitir los contenidos éticos a la comunidad.

Los alabaos nos acercan a la historia del pueblo, cuando nuestra gente describe a Jesús, su persecución, sus dolores, su muerte, sin duda alguna que está hablando también de sí mismo y cuando habla de María es como si hablara de las mujeres. Esta historia del pueblo afrocolombiano se conjuga con un sentir de misterio de El lugar, la hora, la semioscuridad, el calor humano, el humano, el tabaco, la voz, las respuestas de la gente, la cercanía del río y la selva, que se siente a pocos metros, es lo que le da al alabao ese misterio que desde pequeños observamos y que nunca se aparta de nuestra alma (Asprilla, Pino y Córdoba, citado por Ayala, 2011, pp. 32-33).

Después de una aproximación detenida a las letras de un buen número de alabaos, encontramos varios contenidos liberadores en los mismos: anuncio, denuncia y resistencia. Los contenidos de anuncio y denuncia hacen de este canto una expresión cultural que merece ser salvaguardada y conservada, a través de estrategias que protejan a los personajes originales, lo que a su vez se entreteje en la muerte que es más fuerte que en otros escenarios, pero tenemos el deber de sacarlo de allí, de fortalecerlo y de llevarlo a escenarios de vida propiamente dichos, para que se convierta en verdadero elemento de resistencia.

Los momentos de su canto son importantes durante el ritual de la muerte y durante la noche del alumbramiento de la santa

cruz y de los santos católicos, que enriquecen tanto su diversidad cantarina, como los temas de sus letras, dándole una expresión de libertad. La diversidad del ritual de la muerte, permite su diversificación e importancia de mayor a menor, cada escena vivida entre los asistentes: inicios del rezo, permanencia del mismo y levantamiento de la tumba, dan cuenta de la creatividad del hombre negro del Chocó para convertir un canto de iglesia en un canto popular.

Este canto es una despedida de la presencia física de una persona del entorno de la comunidad, del encuentro que el alma del difunto va a tener primero con Cristo y con los santos, los cuales sirven de filtros para llegar al padre eterno. Algunos cánticos del ritual de muerte son:

*Un sábado en la mañana*  
Memoria popular<sup>41\*</sup>

CORO

Salve, salve

Salve de Dios reina y madre  
Madre de misericordia.

I

Un sábado en la mañana  
La muerte me vino a ver  
Y en su visita decía  
Señor, vine por usted.

Expresa una denuncia en su contenido, parte de la nueva versión del alabao que se gesta en el Medio Atrato, municipio del Chocó, específicamente en Beté, con la presencia de los misioneros claretianos en la zona; sus letras expresan lo que la comunidad ha vivido: la guerra, la violencia, el desplazamiento forzado, la expropiación de sus tierras y en otras palabras claman por lo

---

41 \* Alabao de tradición oral en el presente texto para salvaguardar la métrica solo se mencionaran hasta la octava línea.



que les hace bien: la paz, contraria a estos flagelos. Conozcamos algunos textos compuestos por Graciela Quejada Córdoba:

*Para que exista la justicia*

### CORO

Dios te salve María  
Blanca azucena  
Peregrina del alma  
Se va y nos deja

### I

Hay que devolverle al pueblo  
Lo que le han arrebatado  
Cuando de su propia tierra  
Ha sido desarraigado

Se vive en la realización del alabao el contenido de resistencia, las comunidades en el Chocó se conectan en torno a la muerte y constituyen una unidad indisoluble apoyados, según las creencias, por el espíritu del difunto. La resistencia con este canto se convierte en la fuerza espiritual más grande que se genera en la comunidad, de allí que los afros chocoanos experimentan mucha fortaleza frente a la muerte. Los esclavizados transformaron el alabao para no perder la fidelidad a sus cantos en torno a la muerte, resistir toda una noche y días, si así se requiere, indican la presencia de una espiritualidad muy fuerte.

La resistencia a que nos referimos en el alabao, es la fuerza que tiene el canto para unir a la comunidad, la fuerza que no deja vencer a la familia del difunto, denominada también dolientes o deudos; la fuerza que permite que la muerte no destruya los lazos comunitarios. Los cantadores reconfortan a la familia y ayudan según las creencias afrodescendientes, para que el difunto recorra el camino hacia el juicio final, el canto los acompaña; la cosmovisión piensa que si no se canta, el proceso de encuentro no termina satisfactoriamente y él no le verá la cara al Padre Eterno,

se quedará vagando en otras dimensiones. Cantar y cantar hasta el final del ritual, sin parar, es una forma de resistencia tanto de la comunidad, como del difunto, para llegar a la meta. El canto es motivo esencial del acompañamiento durante toda la noche, se resiste cantando y expresando el dolor, los cantadores son los mentores de los difuntos, ellos expresan en el canto lo que sienten al partir, se despiden por ellos, solicitan en el canto cuidados para los hijos. Las letras de los cantos son explicativas del encuentro del difunto con el Padre Eterno, él resiste la mirada celestial y espera el juicio.

*Alabao por la paz*

Graciela Quejada Córdoba

CORO

La construcción de la paz

Pide arriesgarnos

Porque las grandes causas

Exigen algo (Bis)

I

Todos queremos que pronto

Podamos hacer la paz

La paz que por tanto tiempo

No dejamos de soñar (bis)

### **Tipos de alabaos y momentos de uso**

Las recreaciones hechas por los esclavizados y sus descendientes, en torno a las letras y al canto de los alabaos, parten de la figura de Cristo crucificado, esto es fundamental para entender la clasificación popular que ha derivado en alabaos mayores y alabaos menores, con la diversificación de estos últimos en catecismos o responsorios. Los alabaos mayores se componen y cantan a Cristo, a la Trinidad, al Padre eterno y como dijo Nohelio

Rivas Hinestroza<sup>42\*</sup> son mayores también: el *trisagio*, el *tedeum*, el *bendito*, el *magníficat* y *te adoro*. El mayor y más común de todos los alabaos, es el *santo santo* cuyas letras y tonalidades cambian en cada río o región. Los alabaos menores se componen y cantan a las figuras de la virgen y a los santos devotos de todos los pueblos especialmente a San Antonio y toman el nombre de salves. Tienen una variable y son los responsorios o catecismos, los cuales toman estos nombres del ritual católico. Vamos a conocer un poco sobre los responsorios de la Iglesia Católica, para que podamos apreciar la capacidad de recrear del afro.

Responsorio, del latín *responsum*, son los cantos que concluyen la intervención de un solista y un coro y la respuesta de la comunidad, repetida entre los versículos o estrofas del solista, es una de las formas más antiguas y populares del canto y tiene varias modalidades en la liturgia actual. (Cfr. Aldazabal, citado por Ayala, 2011, p. 43). Los responsorios del ritual mortuorio chocoano son coros cortos que los contestadores de rezo y cantos responden al cantador o cantadora después de cada padre nuestro que se reza al terminar una decena de avemarías; tienen la misma jerarquía de los alabaos según la denominación de mayores o menores, un alabao puede tener varios responsorios.

Existe un género del alabao desconocido para muchos, ya que pertenece al hombre que habita en el monte profundo donde se realizan labores pesadas, como: cacería, tala de árboles, recogida de caucho y minería, cuando al ir pasando por los caseríos vecinos se va haciendo un responsorio que en ocasiones tiene respuesta por parte de quienes están en la orilla, de allí nace el género llamado *jácara o corrompido* que esencialmente se canta en los velorios de los niños. A través de su canto se cuentan historias de amores y de hechos cotidianos, se utiliza mucho la sátira en sus letras. Cuando los cantadores llegan al pueblo a veces este canto termina en *bunde*. Presentamos un ejemplo en la voz de Nohelio Rivas Hinestroza, cantador del municipio del Medio San Juan,

---

42 \* Cantador de Opogodo, corregimiento del Condoto ubicado en el Medio San Juan. Fallecido a la edad de ochenta años.

Escuchen hermanos míos  
Escuchen les contaré  
Los trabajos que he pasado  
De lo cual ya me cansé  
Un mal marido encontré

El número de estrofas del alabao no es definido, puesto que durante el ritual los compositores pueden ir recreando. Cada estrofa recibe el nombre de *pie*. Esta característica reviste de mucha importancia al alabao porque permite las recreaciones en los diferentes ríos y regiones, se conocen alabaos que alcanzan a tener hasta veinte estrofas o pies. Los cantadores pueden hacerlo en forma individual o por grupos, cuando en el ritual se encuentran varios cantadores mayores, se ponen de acuerdo para que uno de ellos inicie el canto, la edad y el prestigio son determinantes en la decisión. El rango de cantador mayor lo define el hecho de que sea reconocido teniendo en cuenta las clasificaciones de los alabaos, en referencia a los mayores.

En el momento en que inicia el canto es el llamado cantador quien toma la dirección, los contestadores y acompañantes hacen coros y apoyan el canto, si se lo saben. Aquellos que son conocidos como buenos cantadores responden y apoyan cualquier canto, y como no existe una escritura en torno al cántico, lo que significa que un alabao puede tener cambios en las letras de algunas de sus expresiones convirtiéndolo en veinte cantos a la vez, por su capacidad para recrear las estrofas naturales del cántico y el responsorio.

Los contestadores forman grupos numerosos y se especializan en responder los coros o responsorios, algunos llegan al rango de cantadores, pero la gran mayoría se queda en este nivel. La dinámica del canto en novenas y velorios es una estrategia de salvaguardia, ya que permite que los niños y jóvenes se vayan apropiando de los cantos y hereden de padres o abuelos la condición de cantadores. En este sentido, se ha dado un gran avance en el canto del alabao, se consiguen grupos significativos de jóvenes comprometidos con la actividad cantarina. El resto

de los acompañantes participa coreando en voz alta junto a los contestadores y esto ayuda a mantener la sintonía del canto. El respeto que se mantiene durante el canto muestra al máximo la espiritualidad cultural del afrochocoano.

Esencialmente se involucran con la muerte y con los alumbramientos de los santos y de la santa cruz, en este último ritual la figura central es la virgen María. En referencia a la muerte el canto de los alabaos tiene unos momentos definidos. Una vez terminado el rezo popular los cantadores – que en ocasiones son los mismos rezanderos – inician con un alabao mayor de preferencia un santo santo, seguidos de los menores, así el canto va intercalado con el final de cada rosario y letanías. Al levantamiento de la tumba preceden algunos alabaos que anuncian esta parte del ritual dándole aviso a los asistentes, es el caso del trisagio, canto que despierta a los dormidos y les informa sobre el final del mismo. Otros alabaos se cantan en el momento propiamente dicho del levantamiento, sus contenidos están llenos de lástima, sentimiento que pone en boca del cantador la despedida del difunto de su familia y de la comunidad; el canto continúa mientras dure el retiro de todos los enseres que sirvieron como ornatos de la tumba.

## **Otros investigadores**

Para ampliar y profundizar en la temática de esta investigación, se hicieron entrevistas a algunos investigadores que se han dedicado a conocer las manifestaciones culturales de los alabaos, apartes de esas entrevistas se presentan a continuación,

### Madolia de Diego Parra

¿Qué motivos la inspiraron para componer y cantar alabaos?

Desde niña estuve entre mayores, mi papá nos llevaba a Munguidó a fiestas y velorios, reuniones en las cuales los niños alternan con los mayores,

se aprende mucho en estos encuentros. Fui una enamorada de las flores y del culto a los difuntos, aprovechaba los muchos jardines que existían en Quibdó para recoger flores y armar ramos para los sepelios y tumbas de personas conocidas. Tenía una gran sensibilidad por estos acontecimientos. Otra de mis fuentes de aprendizaje fueron los alumbramientos de los santos y de la cruz que se celebraban en algunos sectores de Quibdó, como en la casa de María Isabel.....conocida como la Cuca, en el barrio Roma; estos rituales incomodaban a los sacerdotes.

Mi madre y mi tía Loreto me llevaban a Samurindo, a Guayabal, lugares donde mi tía alternaba con otros cantadores y me sentía orgullosa de su melodiosa voz. La presencia de Delia Zapata Olivella en mi vida como cantadora y compositora de alabao, fue determinante, aprendí con ella a hacer mis propios montajes.

¿Qué importancia le encuentra usted al alabao en sus letras y tonalidades?

Sus letras son tan dicientes, que me embarga un gran sentimiento cuando canto y escucho cantar. Cuando alterno con mi grupo de cantadores me gusta que sean ellos quienes expresen lo que sienten a través del canto, me extasió, me transporto porque le ponen el alma. Los contenidos de sus letras hacen referencia a Dios, a los santos y a los difuntos, son parecidos porque al alabao madre se le agregan estrofas. Las melodías cambian de región a región, pero se guarda la esencia.

Graciela Quejada Córdoba

¿Por qué las letras en sus composiciones de alabao lo sacan de la muerte y lo llevan al contexto social y de denuncia?

Me inspiré para cantar y componer alabaos hace aproximadamente 20 años, la participación en velorios y novenas que se celebraban en el medio Atrato, en pueblos como Beté, Amé, Tangui, Puerto Salazar, Baudó Grande, Puné, San Roque, Bebará, entre otros y, en algunas casas de Quibdó, fue la fuente donde bebí de ese maravilloso canto. Otro motivo fue la necesidad que los jóvenes al regresar de vacaciones a los pueblos, no sintieran vergüenza al escuchar este canto.

La experiencia vivida con las comunidades del medio Atrato, la violencia que los marcó, destacando la masacre del 02 de mayo [2002] en Bellavista [Municipio de Bojayá], marcó la ruta de este canto para mí. El miedo de las gentes para denunciar me inspiró a invitarlos a cantar mis alabaos cuyas letras denuncian los acontecimientos y llaman a contar la verdad sobre lo que han vivido y están viviendo; la población vulnerable paga los errores de los diferentes actores armados, el dolor que siento por ello me insta a cantar alabaos con letras de denuncia.

He llevado este estilo de alabao a escenarios como: talleres, foros, encuentros, al malecón de Quibdó, en eucaristías conmemorativas de actos de violencia; de igual manera canto a través del alabao el anuncio de lo que sería nuestra tierra viviendo en paz, soy portadora de unas 18 composiciones con este estilo”.

Heriberto Valencia Gamboa

¿Por qué en la formación musical que usted imparte entre niños, jóvenes y adultos, incluye el aprendizaje del canto del alabao?

Pretendo cultivar el buen oído musical, elevar el nivel cultural entre niños, jóvenes y adultos. Tengo una gran experiencia al respecto de este canto, viajé mucho por el Atrato, el San Juan y por la costa del Pacífico chocono y caucano y estuve metido entre velorios y gualíes. Este canto hace parte de nuestra cultura, enseñarlos ayuda a crear identidad y a formar integralmente; otro motivo es el de no dejar perder la tradición.

¿Cómo se puede mejorar el canto del alabao?

Para mantener en buen estado las supervivencias hispano – africanas como canto religioso popular se puede mejorar acompañándolo de guitarra, piano, percusión alcanzando, así, un mayor desarrollo; acostumbro hacer montajes para eventos especiales, este proceso permite establecer diferencias entre el alabao que canta el campesino y el que un cultor puede fortalecer y recrear. Se pretende así elevar el nivel polifónico del alabao.

César agosto Murillo Valencia

¿Qué importancia tiene para usted el canto del alabao en el nuevo milenio?

El alabao debe convertirse en todo un proyecto folclórico en el nuevo milenio, en el cual la polifonía se puede estructurar mejor sin que se



pierda la esencia, debe convertirse en una cátedra obligatoria, como también se debe propender por la creación de una escuela de alabao que imparta teoría, interpretación de las letras y de la musicalidad: un proceso donde los alabaos se canten según la ocasión, que no se dejen sólo en la muerte, sino que narren episodios de vida. Una vez fortalecidos pueden generar desarrollo cultural.

### Luz Estela Moreno Moreno

¿Qué significado tiene para usted el alabao en la espiritualidad afro chocoana?

Los alabaos por sus contextos de muerte, alabanza y acción de gracias, las cuales son actividades cotidianas, hacen parte de la espiritualidad afro chocoana. Su permanencia indica que son vigentes, tienen sentido. A través de ellos el espíritu de quien los canta manifiesta experiencias personales y comunitarias sobre la relación con Dios, con los santos y con los difuntos, esto es espiritualidad.

El canto del alabao depende mucho del sentimiento que se tenga en el momento de cantar, ejemplo: la muerte de padre o madre puede hacer llorar a otros que han perdido también a estos seres queridos. Los alabaos dentro de la espiritualidad sirven de espacio de reflexión, hay letras que muestran contextos de desatención a los padres en vida. Su canto en los alumbramientos de los santos y de la cruz, no es producto del azar sino de la espiritualidad”.

¿Considera usted que el canto del alabao se debe recuperar y fortalecer?

Recuperar y fortalecer al alabao es permitir que dos contextos culturales se unan: el campo y la ciudad; es lograr que dos generaciones se acomoden: niños y jóvenes con los adultos. Es prioritario explicar las letras de los alabaos, para que quien aprenda a cantar conozca los significados que tienen para la comunidad. Fortalecer el alabao es facilitar la comprensión del sentido de vida comunitaria de los pueblos, es importante señalar la relación o puente que se establece a través del alabao con la biblia y la teología. Doy el siguiente ejemplo, *¿Dónde vas triste Señor - ¿Dónde vais triste, ¡ay de mí! - Ya a tu hijo lo llevan preso. Coro: Allá va, allá va, triste estoy porque lo vi.* No se trata de haber visto a Cristo, sino de la remisión que esta letra hace hacia el contexto bíblico. Si estas condiciones no se cumplen, es mejor dejar al alabao quieto.

¿Qué le aporta el alabao a la celebración eucarística intercultural?

Le aporta a la liturgia romana los elementos vivos que permanecen como remanentes de la cultura, el conocimiento tradicional y las costumbres de la religiosidad popular. Sitúa a la gente que celebra en su realidad, desde el poder compartir el sentimiento y la profundidad de las emociones que provoca la escucha de los alabaos.

## Algunos apuntes finales

En el Chocó se realizan dos eventos de salvaguardia del canto del alabao: el festival de cantos de alabaos, gualíes y levantamientos de tumbas en Andagoya, Medio San Juan, y el festival de cantos de alabaos en Managru, municipio de El Cantón del San Pablo.

Las características del difunto, su tipo de muerte, su rol, su género los valores o antivalores nada tienen que ver con el canto del alabao; siempre y cuando la comunidad quiera cantar lo hace como norma de la misma, los alabaos se aplican de acuerdo a los momentos definidos sin que se discrimine por ninguno de los motivos mencionados antes sobre el difunto. Los procesos de exclusión no tienen cabida en este canto, para la comunidad todos sus miembros merecen por igual el homenaje. Jamás en las comunidades rurales, lugares donde se ha perpetuado el alabao, se tienen en cuenta las rencillas en el momento de la muerte y específicamente en el de la ritualidad, todo esto lo borra la muerte y sólo interesa despedir al difunto quien se cree le pertenece a todos.

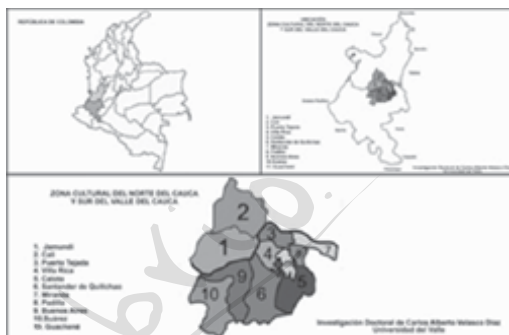
## Referencias

- Aldazábal, J. (1994). *Vocabulario básico de la liturgia española. Biblioteca litúrgica 3*. (1ra ed.). Barcelona: Editorial Gráficas Canuda.
- Asprilla, P. M., I., & Córdoba Ramos, M. F. (2001). *Celebraciones de vida en rituales de muerte de personas adultas en la comunidad afroateña de Tanguí en Chocó* (tesis de pregrado inédita). Fundación Universitaria Claretiana. Quibdó.
- Ayala Santos, A. G. (2011). *Rituales Mortuorios afroateños en el alto y medio Atrato*. Medellín: Editorial Mundo libros.
- Torre Guerrero de la, G. M. (padre) (s.f.). El alabao expresión de vida, herencia cultural afro – Pacífico - Un hombre y un pueblo concreto. (1ra ed.) [CD 01]. Centro Cultural MAMA – Ú. Medellín: Impresos Caribe LTDA.
- Revelo, Hurtado, V., (2012, 15 de agosto). *Gaceta del diario el País*. Cali – Colombia.

# 14 SABER ANCESTRAL AFRICANO EN LA DIVERSIDAD CULTURAL DE UNA REGIÓN AFROCOLOMBIANA

Carlos Alberto Velasco Díaz

El presente texto hace parte de una serie de reflexiones que he venido realizando desde hace varios años sobre la vida de los afrocolombianos y afrocolombianas habitantes de la región del sur del Valle del Cauca y norte del



Mapa de la ubicación de la región.

Fuente: Elaboración Propia  
Tesis doctoral de Carlos Alberto Velasco Díaz (2018)

departamento del Cauca, en la república de Colombia. Dicha región está integrada por municipios con población afrocolombiana, a saber: Villa Rica, Guachené, Santander de Quilichao, Caloto, Padilla, Puerto Tejada, Suárez y Buenos Aires ubicados en el departamento del Cauca. Del Valle del Cauca hacen parte el municipio de Cali con su Corregimiento El Hormiguero y el municipio de Jamundí con las comunidades de Quinamayó, Timba, Villa Paz y Robles.

Esta región fue escenario de haciendas como las de Japio y la Bolsa, donde se practicó la cruenta esclavización. Al igual que en muchas otras regiones de Colombia donde llegó la población africana, a ellos les correspondió organizar una nueva forma de vida, reorganizar su mundo cultural, construir nuevas familias, organizar una nueva economía; las gentes salieron de las haciendas hacia los montes donde establecieron sus fincas productivas. La

llegada a un nuevo territorio implicó la recreación de sus propias expresiones artísticas y culturales en fusión con elementos indígenas que encontraron en este continente, así como la aprehensión de algunas costumbres europeas que dieron origen al ritual y música de la región.

En otro nivel de análisis, encontramos que uno de los campos que poco se ha trabajado a nivel investigativo, no sólo en este país, sino en el contexto latinoamericano, es el de los saberes que poseían los africanos que llegaron a este continente, casi nunca abordamos temáticas que nos ayuden a resolver preguntas o interrogantes tales como: ¿Qué sabían esos africanos y africanas que llegaron a las tierras americanas?, ¿Cuáles eran los conocimientos que poseían en el campo de las ciencias, la música, la arquitectura, el arte, la minería, la salud, educación, la agricultura, la medicina?. Por tanto, se requiere urgente del respaldo de las comunidades académicas con nuevos trabajos que iluminen el camino sobre el aporte afro al desarrollo del mundo.

El intelectual senegalés Cheikh Anta Diop estudió y demostró en su tesis doctoral<sup>43\*</sup> la importancia del Egipto negro, sus aportes a la ciencia, a la religiosidad, a la filosofía, a la medicina, mostrándonos que muchos aportes e inventos que se nos han presentado como griegos y romanos fueron copiados de ese Egipto negro, por ejemplo:

Pitágoras, provavelmente o maior dos filósofos gregos e inventor da palavra filósofo (“amante da sabedoria”), passou 22 anos estudando no Egipto no século VI a.C. Mas o Egipto era um país africano e, no século XIX, o chauvinismo racial europeu estava chegando ao auge. (Finch, 2009, p. 73).

---

43 \* Diop, C. A. (1960). El África Negra Precolonial (L'Afrique noire précoloniale). Tesis presentada en la Universidad de Paris inicialmente en 1951 y rechazada, tras nueve años de recopilación de pruebas precisas la tesis es aprobada en 1960.

Estudios como el de Cheik Anta Diop y la información que he venido recopilando durante más de 20 años en esta región de Colombia, me permiten reafirmar la capacidad creadora e inventiva de los africanos que llegaron a esta zona, que en medio de la vergonzosa y cruenta esclavización construyeron todo el mundo diverso que hoy disfrutamos. A manera de hipótesis planteo, muy prudentemente, que parte de ese saber ancestral africano representado en la música como producto cultural se encuentra en las comunidades de esta región Afrocolombiana, reflejado en el ritual de Adoración al Niño Dios y en el bunde del angelito, acompañados de un amplio despliegue oral, las loas, los romances de la mano con los cantos propios de cada ritual. Propongo abordar estas sencillas reflexiones en seis componentes del ritual de estas comunidades: las Adoraciones, las jugas, o cantos que acompañan los rituales, los cantos de bunde, las cantoras, el encuentro nacional de cantoras y los violines caucanos.

## **Las Adoraciones**

Las adoraciones al Niño Dios son un evento en el cual las comunidades afro de la región conmemoran el nacimiento de Jesús, en él interpretan unos cantos llamados jugas, declaman loas y romances al Niño Dios, bailan sus cantos tradicionales, representan todo lo que rodeó el nacimiento, los animales como la mula y el buey, generalmente se hacen después del 24 de diciembre, es decir después de la navidad.

El profesor Jaime Atencio y la profesora Isabel Castellanos, nos ilustran un poco a cerca de los orígenes de esta tradición:

Si bien la influencia europea –española – es evidente en la Adoración, no es menos cierto que hay aspectos que reflejan un aporte del África: la presencia del baile en las ceremonias sagradas, la estructura rítmica de la música, la proximidad entre lo sagrado y lo secular en el transcurso de

la fiesta, la interacción entre solista y coro en los cánticos religiosos, todos estos son elementos que encontramos en muchas de las manifestaciones culturales afroamericanas. (Atencio & Castellanos, 1982, p. 38).

En las Adoraciones al Niño Dios se interpretan unos cantos llamados Jugas, las inventaron las tatarabuelas africanas, tomaron muchos romances hispánicos que están presentes hoy en coplas y recitaciones que también inspiraron las letras en los Cantos de Jugas; las otras eran composiciones propias que dedicaban al nacimiento del Niño Dios.

En las adoraciones también se declaman unos versos llamados loas y que en muchos casos son fragmentos de romances hispánicos, así encontramos: Camina la Virgen pura, va la Virgen para Belén – en la mitad del camino pidió el Niño qué beber – No pidas agua, mi vida, no pidas agua, mi bien – que las aguas corren turbias de no poderse beber (Atencio & Castellanos, 1982, p. 109).

## Las Jugas

Las jugas son cantos compuestos no sólo a la religiosidad, sino también a diferentes aspectos de la vida cotidiana, conceptualmente un canto de joga la podemos definir, como un verso, seguido de una respuesta que se repite, para posteriormente interpretar el coro, por ejemplo:

Verso	Respuesta	Coro
El 24 de diciembre	Vamos a adorar	Vengan vamos a adorar
El niño Jesús nació	Vamos a adorar	Vengan vamos a adorar
María con humildad	Vamos a adorar	Vengan vamos a adorar
Entre pajas lo abrigó	Vamos a adorar	Vengan vamos a adorar

(Archivo personal del autor, 1996)

La música de esta región se interpreta en tres formatos: el formato de banda integrada por una tuba, bombardita, saxo, clarinete, trompetas, bombardino, redoblante y bombo; el formato de violín integrado por uno o dos violines, tiple, guitarra, requinto, contrabajo, tambora, maracas y el formato de bunde en el cual se utilizan sólo el tambor acompañado de una par de maracas y un güiro construido en mate, también se empleaba un instrumento construido en guadua llamado carángano.

Para la religiosidad compusieron jugas de adoración, denominadas también como bambucos navideños, son dedicadas al niño Dios, a san José o la virgen María, tales como: *Sigamos Juntos para Belén – Vamos a Belén pastoras, sigamos juntos para Belén – Que en Belén la gloria está, sigamos juntos para Belén – A Belén pastoras que ha nacido el sol – Y dando las doce niño lucido farol* (Velasco, 2011, p. 69).

## Los cantos de bundes

Son cantos interpretados en el ritual cuando muere un niño o una niña menor de siete años, en él relatan, cantan, dan cuenta de la fauna de la región, los instrumentos musicales, lo que piensan de la maternidad, de la muerte, son cantos donde se aplica toda la creatividad para hacer felices esos momentos. Para bundear a el angelito lo suben en una mesa, le colocan su ajuar, lo arreglan *muy lindo*, tapándole los pies con una batola blanca, le ponen una corona, lo tienden en una mesa y lo cubren de flores, a las siete de la noche llegan los vecinos acompañantes del bunde, también los músicos y cantoras; las únicas personas que no bailan y cantan son los padres del angelito (Velasco, 2011, p. 113).

Una vez que se congregan los vecinos, amigos, cantoras y músicos con sus instrumentos (tambor o tambora, maracas o carrasca), en algunas comunidades se acompañan de violín y otros cordófonos como guitarra, tiple, requinto y contrabajo; inician el ritual con una serie de cantos que han aprendido por tradición oral de sus abuelos y bisabuelos, cantos alusivos a la muerte del angelito, a las actividades cotidianas de la gente, se realizan juegos



de diversión y estos se acompañan con el consumo de licor que generalmente eran preparados al interior de cada comunidad.

El bunde del angelito es el ritual mediante el cual despiden de este plano terrenal, con cantos y bailes, a un niño menor de siete años que, según la creencia, va directamente al cielo y no hay razones para llorarlo, además, en época de la esclavización, era una expresión de su espíritu libertario, puesto que un niño que moría en medio de la esclavización representaba un esclavo menos. El canto de entrada o de inicio del ritual de un bunde es el *Para siempre*: Para siempre seas bendito – Y eternamente alabado – El cordero sin mancilla – De Jesús sacramentado (Velasco, 2011, p. 113).

En el ritual se alternan cantos de bunde, jugas bundeadas y juegos escenificados o dramatizaciones, tales como *El haragán*, en el que los participantes escenifican cotidianidades, posturas típicas frente al trabajo forzado dentro de la esclavización. *El platanito* es una escena que se hace por parejas, el hombre lleva un plátano en sus manos, puesto en alto, danzando a ritmo de juga, la mujer trata de quitárselo, éste a no dejarse; la escena termina cuando la mujer logra su objetivo. En *La viborona* el canto hace alusión a una de las especies de serpientes que abundaba en la región, conocidas comúnmente como víboras; en ella los bailarines portan un palo en sus manos haciendo el simulacro de caza y danzando a ritmo de bunde para buscar la serpiente y matarla. Y *El toro pinto* es un juego escénico en el cual participan dos personas, uno imita los movimientos de un toro y el otro hace el papel del torero, quien utiliza una capa de color rojo para torearlo.

Estas comunidades consideran la muerte como el paso a otra dimensión; se cree en el purgatorio como antesala para llegar al cielo, en el caso de los niños menores van directamente al cielo. Los rituales cuando muere un adulto se acompañan de rezos y de unos cantos llamados salves, estos cumplen varias funciones hacia los vivos y hacia los muertos, con los muertos son los que piden ayuda a los santos para que guíen el alma del difunto hasta el cielo y para los vivos animarlos a llevar una vida sana y de entrega a Dios.

## Las Cantoras

Las Cantoras son generalmente mujeres integrales, no sólo se saben los cantos de memoria, sino que realizan o desempeñan otros roles o actividades ancestralmente asignados según la tradición de esta región cultural, a saber: son portadoras del conocimiento ancestral de la cocina afrocolombiana, conocen las recetas y trucos culinarios; son fundamentales en los rituales mortuorios, entonan en velorios y novenas las salves.

Todas las cantoras poseen sabiduría en la medicina tradicional, son claves en la transmisión oral de saberes, en síntesis, una cantora tradicional es una mujer que no sólo sabe cantos, sino que es depositaria de toda una tradición milenaria legada por los ancestros africanos.

Tanto la juga como el bunde, como máximas expresiones de identidad afrocolombiana de la región, tienen un sentido polisémico. Por un lado, son un ritmo musical el cual fue adaptado por los africanos del bambuco; recordemos que es en el departamento del Cauca donde el bambuco tiene mayor representatividad desde las culturas indígenas hasta las culturas afrocolombianas, tanto como un baile o como danza. Por otro lado, el término juga es empleado en la región, también, para designar encuentros comunitarios y también significan ritual, constituido a partir de rituales religiosos y profanos.

Hay elementos que a mi juicio considero se deben tener en cuenta en el análisis del oficio de las cantoras, en este sentido los concursos de tarima han estimulado paulatinamente la pérdida de la entonación grupal de los cantos de jugas, es decir, que por el fenómeno creciente de la espectacularización de los rituales afrocolombianos tradicionales observados, por ejemplo, en el festival de música del Pacífico Petronio Álvarez, se ha ido soslayando muy sutilmente componentes inseparables que hacen parte de estos rituales. Por ejemplo, en el norte del Cauca la interpretación de los cantos de jugas va acompañada de loas, romances y de coreografías que se

han conservado de generación en generación, los tiempos de interpretación de las jugas en el ritual de las Adoraciones al Niño Dios superan los 15 minutos, en festivales, como el Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez, el tiempo máximo con que cuentan las agrupaciones es de 12 minutos para realizar tres interpretaciones. A la vez, el bunde nortecaucano siempre se representa con escenificaciones, componentes estos que no caben en los formatos de estos eventos.

Creo que se debe volver a la interpretación colectiva de los cantos tradicionales tanto en los diferentes festivales como en las grabaciones en formato de audio que se hagan. Hay muchos cambios que se han ido dando en los rituales afrocolombianos que no son perceptibles por la mayoría de las personas, en las tradiciones afro todas las voces tienen el mismo valor, reconociendo que una de ellas inicia los cantos y las demás le siguen en la entonación.

## **El Encuentro Nacional de Cantoras**

Este evento es organizado por la Fundación para el Desarrollo Sociocultural, Etnoeducativo y Sociocultural (FUNDES) del municipio de Jamundí - Valle del Cauca, cuyo objetivo es favorecer la comunicación entre los habitantes de la región cultural del norte del Cauca y sur del Valle, los cuales son depositarios de una tradición quincentenaria que gira alrededor de las Adoraciones al Niño Dios, convocando a las agrupaciones de música tradicional tanto infantiles, quienes participan en el *Petronilito*, versión infantil, como de adultos creando y recreando los cantos, estimulando la conservación de instrumentos autóctonos que permitan el fortalecimiento de la identidad cultural regional.

El encuentro reúne a más de 20 comunidades de la región cultural del norte del Cauca y sur del Valle del Cauca, en las cuales, ancestralmente, han existido agrupaciones musicales acompañadas por Cantoras que portan la tradición de cantar y orar en los diferentes rituales que acontecen en estas comunidades,

también se vienen adelantando procesos no sólo con adultos sino también con niños.

El encuentro tomó el nombre de *Petronila Viáfara* porque esta extraordinaria mujer es portadora no sólo de la tradición musical propia, sino que es depositaria de todo el legado africano que dejaron los ancestros, evidenciado en las artes curativas, las artes culinarias, además es Cantora de los bundes y las jugas más representativos que existen en la región.

## **Los Violines Caucanos**

Un conjunto de violín caucano es una agrupación conformada por dos violines, contrabajo, requinto, guitarra, una tambora, un par de maracas y cuatro voces. La tradición musical de estas dos subregiones muestra como ritmos representativos: la juga nortecaucana, el bunde, el torbellino y el bambuco, ritmos que ancestralmente han interpretado los afrocolombianos con sus violines.

El violín, fue un instrumento que desde los inicios de la música afro de esta región ha estado presente. Los primeros violines fueron elaborados en guadua e inspirados en los violines europeos. En la elaboración se deben tener en cuenta algunos conocimientos ancestrales para poderlo conservar, por ejemplo, que la guadua se debe cosechar a las 4:30 de la mañana, hora en que los líquidos no han descendido, hacerlo en la fase lunar cuarto menguante y que debe ser guadua hembra, es decir, que su cavidad interna sea ancha. Para las cuerdas del arco se utilizaba crin de caballo cojudo con el objeto de que no se rompiera al tañer el instrumento. Hay un elemento valioso en toda esta amalgama de conocimientos y es la creatividad reflejada en la adaptación o adopción de instrumentos occidentales a la música que ellos construyeron y recrearon en este nuevo mundo, la combinación de saberes en cuanto al manejo científico de las fases de la luna en la construcción de los violines de guadua y el conocimiento del manejo hormonal de los animales.

El violín en el campo espiritual es muy representativo porque cuenta la tradición oral que, debido a la figura que se forma entre el cuerpo del instrumento y el arco, se hace una cruz, —por esta razón afirman que el diablo no aprendió a tañerlo —, es decir, es un instrumento antidiabólico, por tanto, en una fiesta donde hay violín no va a entrar el diablo a dañarla. El violín logra articular esos saberes de las diferentes etnias africanas que llegaron a esta región tales como los *Arara*, *Balantas*, *Lucumí*, *Ocoró* y *Cabinda*, entre otras, que se vieron obligados a hacer fusiones entre ellos y con otros grupos étnicos locales para poder abrir paso a construir toda una diversidad de sonoridades y espiritualidades que iban a orientar sus vidas. Otro instrumento que construyeron para producir sonoridades lo llamaron carángano, instrumento inspirado en dos grandes reinos de la naturaleza como lo es el animal y el vegetal. Este instrumento hace las veces de bajo y consiste en un trozo largo de caña de bambú en cuyos extremos hay dos cuñas que sostienen una cuerda hecha con la corteza de la misma planta y que se percute con un palillo para emitir sonido.

### **A manera de conclusión**

Los estudios sobre las poblaciones afros, deben considerar tanto el saber ancestral africano como la capacidad creadora de esos seres humanos que, llegaron en calidad de esclavizados y que con todas las adversidades a las que se enfrentaron desde la negación de su humanidad y los abusos de la santa inquisición, lograron crear todo un complejo mundo cultural lleno de sonoridades, rituales y ciencia. Llamamos capacidad creadora afrodiaspórica a toda obra de arte, de ideas, pensamientos, valores e inventos técnicos, materiales que el hombre africano y sus descendientes, valiéndose de su imaginación radical individual y de su imaginario colectivo, han hecho en aras del mestizaje cultural, biológico y social-histórico del orbe, para hacer de la autoconstrucción de nuestra compleja civilización, algo más que odios, guerras y conflictos (Mina, 2014, p. 35).

Nos hemos acostumbrado a hablar de los afros y de África a partir de la esclavización, como si la historia de este continente tan importante y de sus habitantes iniciara con la trata trasatlántica; casi nunca hablamos de la esclavitud de los otros grupos, este fenómeno ha perpetuado el racismo y los prejuicios raciales en contra de estas comunidades. Considero que si nos ubicamos desde la perspectiva que propongo, empezariamos el camino a llenar el vacío académico en el cual los afros no existen para la academia o si existen es sólo como esclavizados. Así, este trabajo aporta un grano de arena a ese camino.

## Referencias

- Aragón, W. M. (2014). *La imaginación Creadora Afrodiaspórica*. Popayán: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores SAS.
- Asociación de cultivadores de caña de azúcar (Asocaña). (1977). *Mi Yuca*. Cantoras del Tajo y Domingullo. En: Obras ganadoras I concurso de música colombiana. [Disco de acetato. LP 33 rpm]. Colombia: Sonolux.
- Castellanos, J. & Atencio, I. (1982). *Fiestas de Negros en el Norte del Cauca: las Adoraciones del Niño Dios*. Cali: Universidad del Valle.
- Portes, H. (2009). *¡Para la Gloria Niñito! Jugas, Bundes y Salves en la tradición afrocaucana*. Cali: Impresora Feriva S.A.
- Finch III, C. S. (2009). Cheik Anta Diop confirmado. En Nascimento, E. L. (Org.). (2009). *Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora – Coleção Sankofa*. Vol. 4, 71-90. São Paulo: Selo Negro Edições.
- Velasco, C. A. (2004a). Adoración. En *Jugas, loas y romances del norte del Cauca y sur del Valle*. [Disco compacto]. Jamundí: Estudios AMV.
- Velasco, C. A. (2004). Para Siempre. En *Bundes y Cantos tradicionales Afrocolombianos del norte del Cauca y sur del Valle*. [Disco compacto]. Jamundí: Estudios AMV.
- Velasco, C. A. (2011). *Comunidad, Cultura y Etnoeducación Afrocolombiana: Cantos ancestrales de jugas, bundes, romances del*

*norte del Cauca y sur del Valle del Cauca.* Cali: Universidad del Valle.

*Palibrio.*

# P A R T E V

REFLEXIÓN PARA PROYECTAR  
LA INVESTIGACIÓN Y  
DIVULGACIÓN CIENTÍFICA CON  
RESPECTO A LA DIVERSIDAD



Palibrio.

# 15 PATRIMONIO CIENTÍFICO DE LA REGIÓN DE ANTOFAGASTA-CHILE: DIVULGACIÓN ASOCIATIVA E INCLUSIVA

Gladys Hayashida Soiza

El conocimiento científico tecnológico es una de las principales riquezas de las sociedades contemporáneas y un elemento indispensable para impulsar el desarrollo económico y social, contribuyendo a elevar la calidad de vida, el nivel educativo y cultural de la población. Por lo que la sociedad en su conjunto debe tener derecho al acceso a información de los avances de la ciencia y tecnología que se desarrolla a nivel local y global (Tagueña 2005).

Obedeciendo a una visión de desarrollo social, económico local y nacional, se requiere integrar a toda la sociedad, en el compromiso con la identidad territorial, equidad y sostenibilidad en base al patrimonio científico, desde la educación inicial hasta la educación superior, para instalar en el imaginario de los ciudadanos, de una región en constante crecimiento, la valoración de la ciencia, ante la actitud y acciones a ejecutar, frente a decisiones como sociedad en su conjunto, en base a la ciencia y la tecnología.

## **Ciencia en la Región de Antofagasta**

En diversas publicaciones y conferencias, se ha mencionado a Chile como un gran Laboratorio natural, debido principalmente, a que alberga en sus dos extremos sendos Laboratorios Naturales, únicos en el planeta, capaces de atraer científicos de las más distintas latitudes para desarrollar ciencia de clase mundial. En el extremo norte, el desierto de Atacama, sus mesetas y sus cielos, y en el extremo sur, ecosistemas únicos que conforman la reserva

de la Biósfera en la Región Subantártica, puerta de entrada, además, a la Antártica (Fundación Chile 2016). Específicamente, la singularidad geográfica del desierto de Atacama con características particulares a nivel mundial, para el desarrollo de ciencia y tecnología en una diversidad de áreas, como, la alta radiación, la calidad de los cielos y los ecosistemas de los salares permite el desarrollo de proyectos emblemáticos para la región.

Energía Solar: La abundancia de energía solar en la región de Antofagasta, la sitúa como principal generadora de energía en Chile (16,834 GWh) y la segunda en cuanto a capacidad instalada (4.032 MW), de acuerdo a datos entregados por el Ministerio de Energía. Solo la planta de energía fotovoltaica Finis Terrae emplazada en el desierto de Atacama tiene una capacidad instalada de 160MW y puede generar más de 400 gigawatt por hora, una cantidad de energía eléctrica suficiente para alimentar el consumo de 200 mil hogares del país. La infraestructura que alberga, más de medio millón de paneles solares, se encuentra construida en un terreno fiscal entregado en concesión por la Secretaría de Estado (Basso, 2016).

El incipiente liderazgo y desarrollo energético de la zona implica generar capacidades que hagan frente a la demanda actual y futura. Por esto, el Programa de Energías de GIZ financiado por el Ministerio de Medio Ambiente Alemán (BMUB), y el Centro de Desarrollo Energético de Antofagasta (CDEA), trabajan en conjunto para potenciar el sector solar formando entrenadores expertos, que serán los encargados de generar capacidades y nuevos profesionales para potenciar el desarrollo de la industria solar de pequeña, mediana y gran escala. En el año 2014, el programa GIZ junto al Ministerio de Energía lanzó el concurso “Laboratorios Fotovoltaicos para la capacitación y demostración en centros de formación Técnico Profesionales y/o Universidades”, en el que la Universidad de Antofagasta se adjudicó un laboratorio compuesto por un sistema fotovoltaico y un sistema didáctico de pruebas. El equipamiento ha permitido complementar los conocimientos técnicos impartidos a los alumnos, en relación

al diseño, construcción, mantenimiento y operación de plantas solares fotovoltaicas a nivel residencial e industrial (Electricidad, 2018). Un ejemplo de ello, es AtaMos Tec, proyecto financiado por CORFO y adjudicado por la Universidad de Antofagasta, que ejecuta un consorcio nacional e internacional para la generación de tecnologías en energía solar y prontamente, se desarrollará el Centro de Transición Energética con inversión para 10 años. La idea básica del AtaMos-Tec es la transferencia tecnológica, así como el desarrollo de nuevos productos adaptados a las condiciones climatológicas, de altitud y radiación del desierto chileno. En concreto, se trata de células solares bifaciales (de doble cara) para Chile. El ISC Konstanz, con quién Chile ya mantiene vínculos investigativos desde el año 2007, posee evidencia científica que la utilización de células solares bifaciales, especialmente en zonas desérticas y de alta radiación, incrementa la generación eléctrica en un 30%, ya que aprovecha la captación de radiación reflectante proveniente del suelo. Adicionalmente, la utilización de esta tecnología en paneles modulares verticales, incrementa la producción eléctrica en un 20%. Un objetivo a largo plazo sería la fabricación de nuevas versiones de células bifaciales adaptadas especialmente a estas respectivas condiciones y que se podrían exportar a otros países de condiciones climáticas y de radiación similares. Según lo planificado, AtaMos-Tec se inaugurará fines del 2019 y, en su momento de plena operación, dispondrá de un equipo científico de 25 a 30 investigadores (Ministerio de Relaciones Exteriores del Gobierno de Chile, 2018). El desarrollo de estas y otras iniciativas, pretenden transformar a Chile y en especial al desierto de Atacama, en un polo mundial de investigación, innovación y desarrollo.

Astronomía: Las características geográficas naturales hacen de la Región de Antofagasta, un patrimonio astronómico reconocido a nivel mundial. Es así como el Observatorio Paranal, el gran Conjunto de Radiotelescopios de Atacama (ALMA), el proyecto Parque Astronómico Atacama y el European Extremely Large Telescope se han situado en pleno desierto de esta zona, abriendo

camino al desarrollo de la región y del país (Vernal, 2015). Más aún, recientemente, los cielos de Antofagasta han sido reconocidos por la Unesco con la certificación *Starlight*, que acredita a esta región del desierto más seco del mundo como uno de los mejores lugares del planeta para observar maravillas del cosmos como los satélites de Júpiter o las nubes de Magallanes. El reconocimiento consagra a tres puntos de esta región del norte de Chile entre los mejores cielos del mundo para la observación de la Vía Láctea. Se trata del parque Chug Chug, famoso por sus geoglifos, el Alto Loa y una zona al sur de la ciudad de Antofagasta, lugares que reúnen unas características muy especiales de nitidez, brillo y transparencia, además de unas condiciones meteorológicas excepcionales, sin nubes la mayor parte del año. Durante los meses de mayo y junio de 2015 se puso en marcha el observatorio Ckoirama<sup>44\*</sup>, el primero del Estado de Chile bajo los cielos de alta calidad del norte del país, operado por el Centro de Astronomía de la Universidad de Antofagasta, bajo la dirección del doctor Eduardo Unda Sanzana. Se dedica principalmente a la investigación de exoplanetas y cuerpos menores del Sistema Solar. El observatorio se encuentra ubicado a 90 km por carretera desde Antofagasta, en un sector conocido como la Estación Yungay, concesión de la Universidad de Antofagasta. Por su parte, en la localidad de Chiu Chiu en la comuna de Calama, se encuentra el único Observatorio de arqueoastronomía andina, emprendimiento de la docente Silvia Lisoni Reyes, que busca la integración de la observación astronómica moderna con la cosmovisión de los atacameños. Sus *tours* no solo incluyen la visita al observatorio mismo, también visitas guiadas por rutas a poblados y sectores con arte rupestre.

Microorganismos extremos: Desde ambientes altiplánicos a los litorales costeros, existe una gran biodiversidad de organismos cohabitando en ecosistemas únicos de la región. Específicamente, en el área de microbiología de ambientes extremos, a principios de la década del 2000, y de la mano con la aplicación de herramientas de biología molecular, se comienzan a analizar las comunidades

---

44 \* Palabra en kunza que significa *crepúsculo*.

microbianas del desierto de Atacama, desprendiendo conocimientos altamente relevantes, entre los cuales se encuentra, la descripción de dos bacterias arqueas únicas que habitan en el Salar de Atacama (Lizama *y cols.*, 2001; 2002; 2003). A partir del 2010, diversos equipos liderados por investigadores como las doctoras Cristina Dorador de la Universidad de Antofagasta y Martha Hengst de la Universidad Católica del Norte, han sido relevantes para el desarrollo de estudios dirigidos a la exploración en búsqueda de nuevas bacterias, productoras de compuestos bioactivos como pigmentos, agentes anticancerígenos y antimicrobianos, entre otros desde ambientes extremos del altiplano (Farias *y cols.*, 2014; Dorador *y cols.*, 2010; Scott *y cols.*, 2015). No obstante, las investigaciones que se han desarrollado en este último tiempo, no solo abordan bacterias habitando en ambientes extremos, sino que además a otro grupo, como son las microalgas que corresponden a un grupo de eucariontes unicelulares fotosintéticos, distribuidos ampliamente en diversos ambientes acuáticos. Tanto microalgas marinas, como dulceacuícolas, han sido aisladas y estudiadas por investigadores de la Universidad de Antofagasta por los doctores, Carlos Riquelme Salamanca y Mariella Rivas Álvarez, quienes han logrado evidenciar las potencialidades de microalgas nativas como fuentes de pigmentos, aceites, biodiesel, biorremediación y compuestos antioxidantes, entre otras (Martínez *y cols.*, 2018; Hayashida *y cols.*, 2017; Santander *y cols.*, 2014)

Otras áreas prioritarias que se destacan por su importancia económica y/o científico- tecnológica de este laboratorio natural regional son, minería, geología, ciencias del mar y biotecnología (Plan Regional de Gobierno 2014 – 2018), ofreciendo, además, temáticas emergentes, como astrobiología, medicina de altura y desarrollo tecnológico del litio. Sin duda, la Región de Antofagasta es un gran *laboratorio natural* con una gran diversidad de investigaciones en Ciencias de la Tierra y medio ambientales. No obstante, no se puede desconocer, además, el gran patrimonio natural, puesto que cuenta con lugares de especial interés para la biodiversidad regional. Algunos de estos son, Los Parques Nacionales: Pan de

Azúcar, Llullaillaco y Morro Moreno, las Reservas Nacionales: Los Flamencos, Alto Loa, Paposo, La Chimba, y el Monumento Natural La Portada. Por otra parte, como Patrimonio histórico cultural, la ruta salitrera, es una gran riqueza de identidad que se pretende rescatar (Estrategia Regional de Desarrollo 2009 -2020). Al respecto, existen 10 espacios de acceso a la historia y cultura, entre bibliotecas y museos, distribuidos en siete comunas.

Cabe destacar, la riqueza intercultural, pues la región es destino de migrantes provenientes de países fronterizos, como de países no colindantes. Un 8,4% de la población regional es extranjera, siendo la segunda región con mayor migración, a nivel nacional (INE, CENSO 2017). Sin duda, los inmigrantes han generado distintas percepciones en la población local, resaltando las diferencias culturales, aunque han sido objeto de prejuicios y prácticas racistas. Sin embargo, vemos cómo en las comunidades educativas, servicios y espacios públicos ya se puede visibilizar una apuesta a la diversidad. Por otra parte, la riqueza de los pueblos originarios de Alto Loa y Altiplano, debe ser aprovechada para promover la interculturalidad. En particular, el pueblo *Lickan Antai*, de las comunidades del Alto Loa, constituye el mayor porcentaje de la población (30,6%) pertenecientes a pueblos autóctonos (INE, CENSO 2017).

Sin duda, la gran diversidad de investigación científica básica y aplicada que se genera en la región, riquezas naturales, históricas y culturales, constituye una gran riqueza patrimonial que la comunidad en su totalidad, debe conocer, valorar e identificar la significancia para la sociedad.

## **Divulgación Científica**

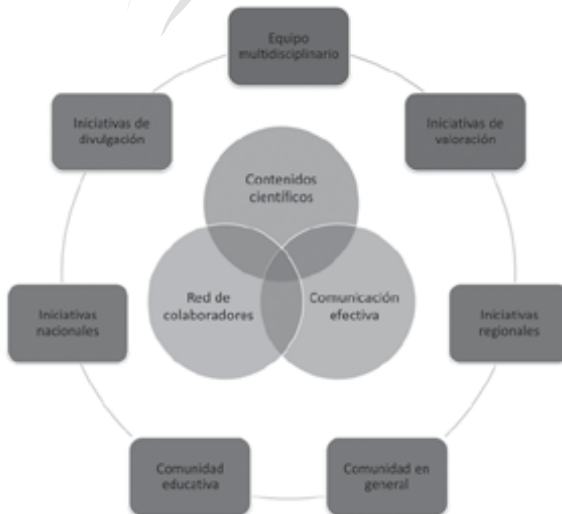
En Antofagasta se realiza divulgación científica, de forma sistemática, asociativa y articulada, por parte de unidades y centros de las universidades locales. En particular, la iniciativa PAR Explora de CONICYT ejecutado por la Universidad de Antofagasta, tiene como objetivo principal acercar la ciencia

y la tecnología a la comunidad, mediante diversas acciones de divulgación y valoración de la ciencia, fomentando la cultura, innovación e identidad regional en la comunidad.

Con una amplia trayectoria en la Segunda Región, se ha logrado formar un equipo profesional diverso en habilidades científicas, pedagógicas, comunicacionales y administrativas. Además, se ha generado una red territorial con diferentes establecimientos educacionales y docentes, en diferentes comunas de la región. Sus ejes principales son la divulgación y valoración de la ciencia a través de instrumentos nacionales e iniciativas regionales, que se sustentan en la rigurosidad de los contenidos científicos, la comunicación efectiva y el apoyo de una gran red de colaboradores como se muestra en la Figura 1, siguiente. Durante más de una década de ejecución del Proyecto, se han realizado experiencias de divulgación permitiendo comunicar contenidos científicos de una forma interactiva, al público escolar y general, en diversas comunas de la región.

Figura 1.

*Bases y ejes de acción del Proyecto Asociativo Regional Par Explora de CONICYT Antofagasta.*





## **Experiencias Exitosas de Divulgación**

En primer lugar, se destacarán tres iniciativas realizadas entre los años 2010 y 2018, considerando participaciones, duración de intervención, cobertura territorial y áreas de contenidos, como factores de impacto.

Tren de las ciencias de 2010: Proyecto Bicentenario itinerante interactivo, organizado en conjunto con el Ferrocarril de Antofagasta FCAB. Siete vagones fueron acondicionados para el montaje y exhibición de módulos interactivos con la colaboración del Gobierno Regional de Antofagasta, el Observatorio Europeo Austral (ESO), Atacama Large Millimeter/submillimeter Array (ALMA), Centro de Divulgación Astronómica Paranal y Departamento de Geología de la Universidad Católica del Norte, Facultad de Ciencias Básicas y Facultad de Recursos del Mar de la Universidad de Antofagasta, Museo de Historia Natural y Cultural del Desierto de Atacama, Museo de Ferrocarril de Antofagasta y el Cybertren de la Fundación Andrónico Luksic. Los siete vagones, guiados por monitores capacitados en las diferentes áreas, luego de ser inaugurado y exhibido en Antofagasta, visitaron las localidades de Mejillones, Baquedano, Sierra Gorda, Calama y Ollagüe. El Tren de las Ciencias fue visitado por más de 7.000 personas, que disfrutaron de una forma única esta muestra que itineró dentro de la región por 5 comunas, captando el interés de niños, niñas y público general, recorriendo en total 1.736 kms.

Planeta reptil de 2014: Propuesta desarrollada utilizando plataformas digitales, para la difusión y la interacción con la ciudadanía, relevando la importancia de los reptiles en la Región de Antofagasta, pues concentra la mayor cantidad de estos vertebrados a lo largo de todo Chile. Consistió en una plataforma *web* con fotos e información científica de reptiles y anfibios, aportadas por expertos nacionales de la Red Chilena de Herpetología, RCH y adaptada por el PAR Explora de CONICYT, Antofagasta. La plataforma fue concebida como una red social de reptiles, donde los mismos fueron presentados en un lenguaje cotidiano. La

descripción, en términos de la denominación científica y hábitat, entre otros, de cada reptil podía conocerse con sólo dar click en la foto. Por medio de la plataforma, se realizó un concurso online, donde los usuarios votaron por los reptiles favoritos. El concurso, promocionado y abierto a la comunidad durante un mes y medio, logró una participación de 1.238 usuarios. Los reptiles actualmente, forman parte de una exposición fotográfica que ha sido montada y exhibida en más de 20 establecimientos educativos, en siete comunas de la Región de Antofagasta logrando, hasta ahora, un total de 18.500 visitantes entre estudiantes, docentes y público general.

Ciencia en ruta para los años 2017-2018: Estrategia conformada por una serie de iniciativas científicas educativas, que recorren las nueve comunas de la región de Antofagasta, visitando durante el año, distintos establecimientos educativos y otros espacios públicos, privados o comunitarios. Se compone de diversos talleres, muestras interactivas y experiencias prácticas que tienen en común, el objetivo de despertar la curiosidad y la capacidad de hacerse preguntas en la comunidad educativa, desde el nivel pre escolar hasta la educación media y público general. Se abordan temas y disciplinas científicas que se desarrollan en la región, como ciencias del mar; geología; procesos minerales; medio ambiente; energías renovables; patrimonio y astronomía, entre otras. Hasta la fecha, se cuenta con 15.147 participaciones en esta iniciativa y se ha logrado llegar a localidades rurales como Socaire, Paposo, Toconao y Lasana, entre otros. Además, a un grupo de jóvenes del Centro de Internación Provisoria CIP CRC CSC de SENAME Antofagasta, a el Aula Hospitalaria San Antonio del Hospital Regional Leonardo Guzmán y con niños y niñas del Programa de Tardes Protegidas en Campamentos y barrio transitorio de la Chimba, que ha permitido incluir a público beneficiario no considerado previamente. Fiesta de la ciencia, *Antofagasta, fuente de conocimiento universal*: En el marco de las celebraciones de la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología, durante el mes de octubre, se realiza el evento masivo Fiesta de la Ciencia, en todo el

territorio nacional. En Antofagasta, se han realizado tres versiones, entre 2016 a 2018, en las que se reúnen diversas instituciones, universidades y centros de investigación científica, para dar a conocer en espacios interactivos los avances de la ciencia local. Además de números artísticos y otras actividades lúdicas, durante los días que se desarrolla la iniciativa dirigida a público familiar. El lema *Antofagasta, fuente de conocimiento universal*, obedece a la gran riqueza del desierto de Atacama, conocido como el más árido del mundo, con su singularidad y diversidad de ambientes desde el litoral al altiplano, que ofrece un valioso potencial y se proyecta al mundo como una gran fuente de descubrimientos que generan conocimiento universal para sustentar el desarrollo y crecimiento tecnológico de la humanidad. En estos tres años de ejecución, se ha podido observar el proceso de posicionamiento de este evento en la comunidad, como iniciativa con identidad regional, gratuita y abierta al público general. De acuerdo con la cantidad de visitas, se evidencia un aumento de 2.400 a 5.500 personas de la 1ra a la 3ra versión, lo que corresponde a un 129% de incremento. También se observa un incremento en 155% de incorporación de socios colaboradores del primero con 29 organizaciones al tercer año con 45 organizaciones.

## **Desafíos**

Tanto a través de las iniciativas del PAR Explora, como de otras instituciones que acercan la ciencia a la comunidad, se ha logrado la recepción de actividades científicas educativas, principalmente en la comunidad educativa. No obstante, el desafío es poder popularizar la ciencia a nivel de la comunidad general, visibilizando la gran diversidad de disciplinas que se desarrollan en Antofagasta.

Como se ha podido evidenciar, a través del tiempo, el impacto de las iniciativas de divulgación científica en la comunidad, dependen de factores como contenidos, participación interactiva, identidad, continuidad y asociatividad. En esta asociatividad, relevante son

las instituciones públicas y privadas, pero además las autoridades regionales y comunales que son claves para sintonizar a la región en la importancia de la ciencia para la sociedad. En este sentido, como señala Vernal, (2015) los líderes sociales, si bien desarrollan un trabajo importante, deben luchar aún más por los espacios públicos dedicados a la ciencia y educación. Pueden realizar su mayor aporte en el ámbito de cabildeo para el financiamiento de proyectos científicos, junto con el incentivo a la comunidad a través de espacios educativos, como talleres, exposiciones, charlas y otros. Si bien realizan una labor positiva en el ámbito que les es propio, aún tienen que expandirse al área educativa.

Sin duda, un aspecto que se debe considerar es la inclusión, ya que si bien se han realizado actividades inclusivas, como son las experiencias en sectores vulnerables, migrantes e internos hospitalarios, se hace necesario instalar protocolos para la inclusión de investigación y participación en actividades de divulgación y valoración de las ciencias. Por ejemplo, de población sordas y diversamente funcional.

Y, por último, no descuidar la descentralización y llegar a toda la región, porque el conocimiento científico es un derecho de la ciudadanía y debe ser accesible a todos y para todos.

## Referencias

- Basso M. (2016). Antofagasta, entra en funcionamiento la planta solar más grande de Sudamérica. <https://www.24horas.cl/nacional/antofagasta-entra-en-funcionamiento-la-planta-solar-mas-grande-de-sudamerica-2103687>
- Dorador C.; I. Vila; F. Remonsellez; JF. Imhoff; KP. Witzel. (2010). Unique clusters of Archaea in Salar de Huasco, an athalassohaline evaporitic basin of the Chilean Altiplano. *FEMS Microbiol Ecol* 73: 291–302.
- Electricidad.(2018). Forman expertos en energías solar para la región de Antofagasta. Energía, La revista energética de Chile. Jueves

- 8 de noviembre, <http://www.revistaei.cl/2016/12/19/forman-expertos-energia-solar-la-region-antofagasta/>
- Estrategia Regional de Biodiversidad. <http://portal.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/03/Estrategia-Regional-de-Biodiversidad.pdf>
- Estrategia Regional de Desarrollo 2009-2020. [http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/articulos-82942\\_recurso\\_1.pdf](http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/articulos-82942_recurso_1.pdf)
- Fundación Chile. (2016). Chile y sus dos laboratorios únicos. <https://fch.cl/chile-dos-laboratorios-naturales-unicos/>
- Hayashida G.; C. Schneider; L. Espíndola; D Arias; C. Riquelme; C. Wulff-Zottele; P. Díaz-Palma; M. Rivas. (2017). Characterization of a Chlorophyta microalga isolated from a microbial mat in Salar de Atacama (northern Chile) as a potential source of compounds for biotechnological applications. *Phycological Research*, 65(3): 202-211. <https://doi.org/10.1111/pre.12176>
- INE, Censo 2017 <https://www.censo2017.cl/>
- Lizama C.; M. Monteoliva; V. Campos and A.R. Ramos Cormenzana. (2003). *Haloalcalophilium atacamensis* gen. nov., sp. nov., una nueva arquea halófila extrema del Salar de Atacama. *Acta Microbiológica* 9(1): 117.
- Lizama C.; M. Monteoliva; B. Prado; A. Ramos Cormenzana; J. Weckesser and V. Campos. (2001). Taxonomic study of extreme halophilic archaea isolated from the Salar de Atacama, Chile. *Syst. Appl. Microbiol.* 24(3): 464-474.
- Lizama C.; M. Monteoliva; B. Prado; A. Suarez-García; R. Rosello-Mora; M. Aguilera; V. Campos and A. Ramos Cormenzana. (2002). *Halorubrum tebenquichense* sp. nov., a novel halophilic archaeon isolated from the Atacama Saltern, Chile. *Int. J. Syst. Evol. Microbiol.* 52(1): 149-155.
- Marcela M.; Y. Leyton; LA. Cisternas; C. Riquelme. (2018). Metal Removal from Acid Waters by an Endemic Microalga

- from the Atacama Desert for Water Recovery. *Minerals*, 8, 378; doi:10.3390/min8090378 www.mdpi
- Ministerio de Relaciones Exteriores del Gobierno de Chile (2018). Creación de un centro internacional de investigación en energía solar en Antofagasta, <https://chile.gob.cl/chile/en/blogs/germany/creacion-de-un-centro-internacional-de-investigacion-en-energia-solar-en>
- Plan Regional de Gobierno 2014-2018 Antofagasta. [https://www.goreantofagasta.cl/goreantofagasta/site/artic/20161006/asocfile/20161006165641/plan\\_regional\\_de\\_gobierno\\_2014\\_2018.pdf](https://www.goreantofagasta.cl/goreantofagasta/site/artic/20161006/asocfile/20161006165641/plan_regional_de_gobierno_2014_2018.pdf)
- Santander C.; P. Robles; C. Cisternas; M. Rivas. (2014). Technical-economic feasibility study of the installation of biodiesel from microalgae crops in the Atacama Desert of Chile. *Fuel Processing Technology* 125:267–276. DOI: 10.1016/j.fuproc.2014.03.038
- Scott S.; C. Dorador; JP. Oyanedel; I. Tobar; M. Hengst; G. Maya; C. Harrod; I. Vila. (2015). Microbial diversity and trophic components of two high altitude wetlands of the Chilean Altiplano. *Gayana (Concepción)*, 79(1), 45-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-65382015000100006>.

Palibrio.